

ANALIS

X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES & VI COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DO CURRÍCULO

Trabalhos Completos

Lucíola Lícínio de C. P. Santos

Rita Amélia Teixeira Vilela

Marlucy Alves Paraíso

Shirlei Rezende Sales

André Márcio Picanço Favacho

José Carlos Morgado

Organizadoras(es)

Guignard - Festa de São João - 1939

ISBN: 978-85-8007-053-8

Belo Horizonte - Brasil
Set. de 2012

UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS



X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES & VI COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO

desafios contemporâneos no campo do currículo

Sair



Apresentação



O X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso-brasileiro de Currículo se constitui em um espaço de diálogo entre acadêmicos, estudantes de pós-graduação e profissionais da área da Educação que pesquisam e discutem problemas e alternativas referentes ao campo do currículo.

Apresenta-se como uma oportunidade privilegiada para trocas de experiências, articulação de grupos, discussão e questionamento de ideias, provocando, assim, novas reflexões e propostas para a área. O colóquio oferece também espaço para jovens pesquisadores/as se familiarizarem com os debates travados em torno de temáticas de seu interesse, identificando e estabelecendo percursos que lhes irão possibilitar o aprofundamento de novas abordagens teórico-metodológicas.

Os desafios contemporâneos do currículo são a temática em pauta, que se volta para o contemporâneo como tempo marcado pela diversidade de experiências, bem como por profundos paradoxos e ambiguidades sobre os quais somos convocados/as a nos posicionar.

Lucíola Lícínio de C. P. Santos
Rita Amélia Teixeira Vilela
Marlucy Alves Paraíso
Shirlei Rezende Sales
André Márcio Picanço Favacho
José Carlos Morgado
Organizadoras(es)

PÁGINA INICIAL

EQUIPE

PUBLICAÇÕES

Comunicação Oral

Pôsters

Minicursos





Publicações -> Comunicação Oral



CELIA MARIA GUIMARAES
DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA

EIXO 5 - POLÍTICAS DE CURRÍCULO

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: QUEM DEFINE A AGENDA?

FRANCISCO SOUSA

POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES EM ANGOLA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

MARIA ALICE TAVARES

UMA CONTRIBUIÇÃO NA ANÁLISE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DÉBORA FERREIRA BOSSA

JOELMA LÚCIA VIEIRA PIRES

CURRÍCULO INTEGRADO NAS ESCOLAS DO CAMPO FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CACILDA RODRIGUES CAVALCANTI

ROSIMAR DE FÁTIMA OLIVEIRA

DEMANDAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO

ROSANNE EVANGELISTA DIAS

A GLOBALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM REFERÊNCIA NA REFORMA CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS

JOELMA LÚCIA VIEIRA PIRES

POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA: NEGOCIAÇÕES EM TORNO DE SENTIDOS DE CIDADANIA

PÁGINA INICIAL

EQUIPE

PUBLICAÇÕES

Comunicação Oral

Pôsters

Minicursos



INVESTIGAÇÃO-AÇÃO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: QUEM DEFINE A AGENDA?

RESUMO

Em grande parte da literatura dedicada à investigação-ação educacional assume-se o pressuposto de que a concretização desta abordagem é necessariamente liderada por “práticos”, isto é, professores ou outros profissionais do ensino não superior. A participação de investigadores profissionais é, nalguns casos, explícita ou implicitamente considerada dispensável. Noutros casos, é referida como característica de projetos de investigação-ação colaborativa nos quais os referidos investigadores assumem o papel de facilitadores externos, ficando a iniciativa de conceber o projeto, a identificação do problema a investigar e a realização das principais tarefas a cargo dos “práticos”. No entanto, há também relatos de projetos de investigação-ação iniciados por universitários, apesar de centrados em preocupações sentidas por profissionais do ensino não superior relativamente a problemas que surgem nas suas salas de aula. É o caso do projeto discutido nesta comunicação, que foi implementado entre 2007 e 2012 em salas de aula de seis escolas portuguesas nas quais foram assinalados determinados problemas de natureza curricular, que foram sendo enfrentados através da investigação-ação por uma equipa que incluiu professores do ensino básico e do ensino superior. Ao longo da comunicação, discutiremos uma série de questões relativas ao equilíbrio entre a agenda dos professores do ensino básico que participaram no referido projeto e a agenda dos investigadores universitários que o coordenaram. A análise da implementação do projeto evidencia alguma autonomização dos professores do ensino básico. A sua responsabilização pela identificação dos problemas a investigar e pela conceção de estratégias de abordagem aos mesmos aumentou bastante no último ano do projeto. Além de discutirmos questões relativas à legitimidade do elevado grau de envolvimento dos investigadores universitários na fase inicial do projeto, apresentaremos e comentaremos evidências do aumento do grau de participação e responsabilização dos professores do ensino básico. Concluiremos a comunicação com algumas reflexões sobre a indução externa da investigação-ação e de outras formas de investigação em determinados contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Investigação-ação colaborativa.

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que “a investigação-ação é conduzida por ‘práticos’ que se consideram investigadores” (MCNIFF; WHITEHEAD, 2010, p. 17, tradução nossa) é assumida sem discussão em grande parte da literatura relevante, incluindo as obras dos pioneiros da investigação-ação educacional e curricular – John Elliott e Lawrence Stenhouse. Como nota McKernan (1991), para Elliott a investigação-ação “é um processo iniciado por professores e outros ‘práticos’ em resposta a um problema prático com o qual se confrontam” (MCKERNAN, 1991, p. 312, tradução nossa), no pressuposto de que a principal finalidade da investigação-ação é “melhorar a prática mais do que produzir conhecimento” (ELLIOTT, 1991, p. 49, tradução nossa). Stenhouse destacou-se na defesa da ideia de que um desenvolvimento curricular de qualidade “depende da capacidade dos professores para assumirem uma atitude investigativa em relação à sua própria prática de ensino” (STENHOUSE, 1975, p. 156, tradução nossa). Nesta perspectiva, o professor é um investigador do currículo que, através da investigação-ação, busca soluções para os problemas curriculares com que se vai deparando.

Essa busca pode ser feita com o contributo de investigadores profissionais que, como sugere Elliott, assumam o papel de facilitadores, ajudando os professores a “clarificar, testar, desenvolver e disseminar as ideias subjacentes às suas práticas” (ELLIOTT, 1991, p. 14, tradução nossa). Cohen e Manion (1994), embora se refiram à existência de projetos de investigação-ação conduzidos por professores dos ensinos básico e secundário, individualmente ou em grupo, sem participação de qualquer elemento externo, sugerem que a constituição de equipas de investigação-ação colaborativa, constituídas por professores do ensino não superior e por universitários, é uma tendência que se foi consolidando. Sagor (1992, p. 10, tradução nossa) refere-se à investigação colaborativa como um processo baseado em “equipas de ‘práticos’ que têm interesses comuns e trabalham em conjunto para investigar questões relacionadas com esses mesmos interesses”. Nesta perspectiva, os académicos não integram equipas de investigação-ação colaborativa, embora estas possam, segundo o autor, convidar amigos críticos para colaborar no desenvolvimento de determinados projetos. Em suma, prevalece na literatura a ideia de centralidade do professor-investigador enquanto ator mais relevante na elaboração e implementação de projetos de investigação-ação orientados para a resolução de problemas encontrados na sua própria sala de aula.

No entanto, há também relatos de projetos de investigação-ação iniciados por universitários, apesar de centrados em preocupações sentidas por profissionais do ensino não

superior relativamente a problemas com os quais se deparam nas suas salas de aula. Por exemplo, Bello (2006) relata um projeto de investigação-ação colaborativa por si iniciado na qualidade de investigadora universitária. O ponto de partida foi o interesse desta investigadora em promover um projeto de investigação-ação educacional “a fim de conhecer o seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos” (BELLO, 2006, p. 4, tradução nossa). Neste sentido, procurou uma escola com potencial de conciliação entre este interesse e os interesses dos professores dessa mesma escola. Na sequência da obtenção de autorização para iniciar o estudo numa determinada escola da Galiza, visitou-a, estudou documentação relevante e reuniu várias vezes com a diretora e com uma professora que aceitou participar no projeto. Foi no contexto da negociação desenvolvida durante essas reuniões que foi escolhido um problema de investigação do interesse de todas as partes (investigadora universitária, professora-investigadora, diretora da escola): o uso do Galego como língua de instrução e a promoção da cultura galega na escola.

Outro exemplo de um projeto de investigação-ação colaborativa que resultou mais da iniciativa académica do que da iniciativa de professores do ensino não superior é o projeto *Horizonte*¹, da nossa responsabilidade. Ao longo da presente comunicação discutiremos algumas das principais características deste projeto, destacando aquelas que se propiciam à discussão da diferenciação dos papéis desempenhados por diferentes membros da equipa que o conduziu.

2 O ARRANQUE DO PROJETO *HORIZONTE*

Em sintonia com a tradição deliberativa no seio dos Estudos Curriculares, temos-nos interessado pelo estudo de questões relativas à relevância dos conteúdos curriculares para a vida extraescolar dos alunos, na perspetiva dos próprios – questões que já preocupavam Stenhouse e Elliott. Este último, ainda antes de entrar na carreira universitária, lecionou numa escola secundária, onde iniciou, com outros professores, um projeto de investigação-ação baseado na sua preocupação em relação a alunos sem interesse pelo currículo, especialmente em relação a alunos socialmente desfavorecidos que reconheciam às disciplinas da área das humanidades “pouca relevância para o mundo do trabalho” (ELLIOTT, 1991, p. 4, tradução nossa).

O nosso interesse em estudar questões de relevância do currículo na perspetiva do aluno impeliu-nos a contactar professores do ensino básico nossos conhecidos para lhes propor a realização, em equipa, de um projeto de investigação-ação que, ao mesmo tempo, nos

permitisse satisfazer o referido interesse e lhes facilitasse uma busca sistemática de soluções para um problema do qual se queixavam frequentemente: o desinteresse manifestado por alguns dos seus alunos em relação à escola e ao currículo. Tendo alguns dos professores contatados aceitado a proposta, o projeto *Horizonte* iniciou-se no ano escolar 2007/2008, sob a coordenação dos investigadores universitários, com os seguintes objetivos:

- . 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 seleção 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 projeto.

Estes objetivos foram definidos pelos investigadores universitários e propostos aos professores do ensino básico, que os aceitaram.

O projeto *Horizonte*, ao assumir a referida preocupação para com a promoção de um currículo relevante e ao depender, em grande parte, do trabalho de professores-investigadores, filia-se na tradição deliberativa, que tende a conceber o currículo como uma realidade “que convida mais à comprovação crítica do que à aceitação” (STENHOUSE, 1975, p. 142, tradução nossa) e a perspetivar o trabalho docente como uma prática que não dispensa uma dimensão de investigação. Trata-se de uma tradição alinhada com uma teoria curricular prática, que encara o *design* curricular “como um processo através do qual o aluno e o professor interagem a fim de darem sentido ao mundo” (GRUNDY, 1987, p. 14-15). Os responsáveis pelo projeto *Horizonte* tentaram, com a sua implementação, contribuir para que mais alunos dessem mais sentido ao mundo através das suas aprendizagens escolares.

3 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO *HORIZONTE*

Entre 2007 e 2011 o projeto incluiu quatro ciclos de investigação-ação, sendo cada ciclo correspondente a um ano escolar. A metodologia seguida em cada ciclo pode ser resumida 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 permitissem uma melhor compreensão da vida extraescolar dos alunos em aspetos suscetíveis de aproveitamento para fins curriculares;
- . Conceção e implementação 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 até atingir um grau de consolidação suficiente para se estabilizar numa sequência de procedimentos que, embora flexível e sujeita a alterações, permitiu que os vários membros da equipa trabalhassem com uma matriz comum, sem prejuízo da autonomia individual, a partir do 3.º ciclo de investigação-ação. A equipa realizou entre seis a dez reuniões por ano. Além disso, a partir do ano escolar 2008-2009, os participantes dialogaram entre si a distância através de uma plataforma eletrónica, sem a qual o projeto dificilmente teria sobrevivido, considerando que os membros da equipa estavam dispersos por seis escolas básicas mais a universidade. Além do diálogo assíncrono entre os membros da equipa, através de fóruns de discussão, a referida plataforma incluía toda a documentação relativa ao projeto, devidamente organizada e facilmente partilhada através da internet.

Num plano genérico, a sequência de procedimentos aqui apresentada foi definida pelos investigadores universitários e proposta aos professores do ensino básico, que a aceitaram. Num plano mais específico, cada etapa do processo foi operacionalizada com o contributo de todos os membros da equipa, com *muances* no grau de participação de diferentes membros, que comentaremos de imediato.

A necessidade de registar sistematicamente indicadores de desinteresse observados nas aulas foi óbvia, desde o início, para todos os membros da equipa, conscientes de que investigação-ação não é sinónimo de reflexão (LÜDKE; CRUZ, 2005), pelo que o alegado desinteresse dos alunos teria, à semelhança de outras variáveis, de ser evidenciado a

partir da recolha, análise e interpretação de dados de forma planeada e sistemática. A forma de organizar os registos foi objeto de discussão nas reuniões presenciais e nos fóruns eletrónicos, tendo emergido dessa discussão uma ficha padronizada para registo de manifestações de desinteresse observadas nas salas de aula. Este instrumento pode ser considerado um produto de um trabalho de equipa para o qual todos os membros contribuíram, sem destaque de nenhum contributo particular.

A análise dos dados recolhidos através desse instrumento foi também realizada por todos os membros da equipa. Neste caso, predominou a análise individual, por parte de cada professor do ensino básico, de dados relativos aos próprios alunos, embora alguns aspetos dessa análise tenham sido discutidos em equipa e os investigadores universitários tenham, nalguns momentos, assumido um papel formativo no apoio à realização da tarefa.

As entrevistas aos alunos basearam-se num guião, para a elaboração do qual contribuiu toda a equipa, embora neste caso o contributo dos investigadores universitários tenha sido maior do que o contributo dos professores do ensino básico. A condução das entrevistas ficou a cargo dos professores dos entrevistados. A análise das respostas, à semelhança da análise dos dados recolhidos por entrevista, foi um trabalho predominantemente individual, com alguma partilha no contexto da equipa e com alguma intervenção formativa por parte dos investigadores universitários.

Complementarmente aos dados recolhidos por entrevista e por observação do comportamento dos alunos nas salas de aula, os professores-investigadores analisaram dados disponíveis em documentos oficiais da escola, a fim de aumentarem o seu próprio conhecimento sobre determinados aspetos da vida extraescolar dos seus alunos. Como nem toda a informação disponível nos referidos documentos era pertinente para o projeto, a equipa construiu uma ficha de caracterização do aluno, destinada ao apuramento da informação pertinente. Nenhum contributo particular se destacou na construção dessa ficha.

Os professores do ensino básico foram os principais concetualizadores e, naturalmente, os únicos implementadores das estratégias de ensino inspiradas na interpretação dos dados gerados nas etapas anteriores do processo de investigação-ação. Ocasionalmente, os investigadores universitários contribuíram com algumas pistas de aproveitamento de determinados resultados das análises.

Para efeitos de partilha de informação no seio da equipa e de produção de evidências mobilizáveis em contextos de divulgação externa do projeto (por exemplo, comunicações em congressos) breves descrições das estratégias implementadas foram sendo registadas em fichas padronizadas, cuja construção se iniciou com a elaboração, por parte dos

investigadores universitários, de uma primeira versão, posteriormente melhorada com o contributo de toda a equipa. Estas fichas incluem notas sobre as reações dos alunos à implementação das estratégias, tomadas pelos professores do ensino básico na sequência da sua observação das próprias aulas. Essas notas e a interpretação das mesmas constituíram os suportes fundamentais da monitorização das estratégias – tarefa à qual a equipa dedicou, sob a liderança dos investigadores universitários, parte das reuniões presenciais e das discussões assíncronas realizadas através da plataforma eletrónica.

Em suma, o projeto foi, de facto, durante os primeiros quatro anos de implementação, um empreendimento colaborativo, no qual todos os membros da equipa contribuíram para a realização da maioria das tarefas. No entanto, os investigadores universitários foram os principais responsáveis pelo arranque do projeto e pela sua manutenção ao longo desses anos. Sem as tarefas de coordenação e de monitorização que realizaram, o projeto não teria sobrevivido, não só devido à já referida dispersão dos membros da equipa por várias escolas mas também devido ao facto de esses membros não terem sido sempre os mesmos. Houve várias entradas e saídas ao longo deste processo, que foi iniciado em 2007 com três participantes e encerrado em 2012 com 12.

O projeto *Horizonte* gerou 51 trabalhos da autoria de membros da equipa, incluindo comunicações apresentadas em congressos e outros eventos científicos, comunicações e posters apresentados em encontros promovidos por escolas, artigos em revistas com arbitragem científica e secções de um livro alusivo ao projeto, sendo este último uma obra ainda no prelo aquando da submissão da presente comunicação. 23 desses trabalhos – incluindo oito comunicações apresentadas em congressos, um artigo publicado numa revista com arbitragem científica e quatro secções do referido livro – foram elaborados em coautoria entre investigadores universitários e professores do ensino básico, o que constitui mais uma evidência da natureza colaborativa do projeto *Horizonte*.

Os resultados alcançados pelos participantes são satisfatórios. Na maior parte dos casos, os professores do ensino básico conseguiram que mais alunos reconhecessem relevância no currículo e se interessassem mais pela escola. No entanto, considerando que a presente comunicação não é dedicada à apresentação pormenorizada desses resultados nem das análises em que se fundamentam – tarefas de que nos ocupamos noutras publicações –, mas sim à discussão dos papéis de diferentes membros da equipa de investigação-ação, comentaremos de seguida uma mudança importante na distribuição desses papéis, ocorrida na última fase de implementação do projeto.

4 A ÚLTIMA FASE DO PROJETO *HORIZONTE*

Em 2011, na transição do quarto para o quinto ano de implementação do projeto *Horizonte*, a equipa que o conduziu reconsiderou os objetivos iniciais, de modo a alargar o leque de possíveis problemas a abordar, evitando o enfoque exclusivo no problema abordado até esse momento: o desinteresse manifestado por determinados alunos em relação à escola e ao currículo. Os investigadores universitários apelaram aos professores do ensino básico para que estes identificassem os problemas curriculares que, de facto, mais os preocupavam nesse momento e considerassem a possibilidade de abordar esses mesmos problemas no novo ciclo de investigação-ação. Embora dois desses professores tenham decidido continuar a trabalhar sobre o problema inicial – os alunos desinteressados –, a maioria decidiu abordar outros problemas.

Neste sentido, uma professora do 1.º ciclo do ensino básico orientou o seu projeto individual de investigação-ação para a tentativa de diminuição das suas dificuldades em gerir o currículo numa turma que incluía alunos do primeiro e do quarto ano de escolaridade, alguns dos quais com muitas dificuldades de aprendizagem. Outra professora, que lecionava ciências naturais no 3.º ciclo do ensino básico, tomou como problema de partida a sua insatisfação com o clima de trabalho que na altura percecionava numa das suas turmas e caracterizava como pouco favorável à aprendizagem, por considerá-lo marcado por muitas situações de desconcentração por parte dos alunos e alguma indisciplina. Esta professora-investigadora decidiu abordar esse problema de uma forma que lhe permitisse o aproveitamento de dados gerados por uma iniciativa de formação de líderes juvenis, que na altura decorria na sua escola sob a coordenação da própria, na qualidade de responsável pelo projeto de educação para a saúde em curso na escola, em colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação dessa mesma escola.

Estes dois exemplos são representativos de uma mudança importante no projeto *Horizonte*, uma mudança no sentido de uma maior autonomia dos professores do ensino básico, que deixaram de trabalhar em função de um problema enunciado por investigadores universitários – embora inicialmente identificado, em linguagem informal, por alguns professores do ensino básico –, passando a trabalhar em função de problemas escolhidos pelos próprios.

Três dos membros da equipa enfrentaram, em 2011/2012, um desafio ainda mais liberto das orientações inicialmente definidas para o projeto *Horizonte*: tentar desenvolver projetos individuais de investigação curricular por *design* (VAN DEN AKKER, 2010), em

vez de projetos individuais de investigação-ação. Considerando que não tem cabimento na presente comunicação um aprofundamento da discussão das especificidades dos três (sub)projetos de investigação curricular por *design* em causa, importa, mesmo assim, sublinhar que o projeto *Horizonte*, no seu último ano de implementação, deixou de ser um projeto exclusivamente de investigação-ação. Passou a ser um projeto de investigação colaborativa, conduzido por uma equipa de professores do ensino superior e professores do ensino básico, orientado para a resolução ou atenuação de problemas sentidos por estes últimos nas suas salas de aula, com recurso a metodologias consideradas compatíveis com esta orientação: a investigação-ação e a investigação curricular por *design*.

A mudança aqui em discussão foi comentada por vários dos professores do ensino básico que participaram no projeto. Segue-se a reprodução de alguns comentários.

Penso que este ano os projetos revelaram ter um cariz mais prático, havendo um envolvimento e um interesse maior em solucionar o problema detetado. Também acho que as opiniões e pareceres dados por todos os membros da equipa face ao trabalho desenvolvido pelos formandos fizeram com que houvesse uma maior segurança no desenvolvimento dos projetos. Este ano, a investigação realizada foi mais abrangente, centrando-se na abordagem a outros problemas pedagógicos e curriculares. (Professora A)

[O aumento da participação no fórum eletrónico deveu-se a:]

- maior diversidade/ flexibilidade em termos de percursos investigativos individuais o que levou a que surgissem dúvidas (novas!) que levaram a que cada membro solicitasse uma maior colaboração aos restantes participantes;

[...]

- mais maturidade profissional dos participantes, particularmente, ao colocarem em causa os seus processos de investigação-ação, ao assumirem as suas dúvidas/ fragilidades *online*, o que revelou também o desenvolvimento de uma maior autonomia e trabalho colaborativo por parte dos participantes;

- maior coesão do grupo que se revelou, por exemplo, num maior à vontade entre os participantes, e menos "medo" de assumir perante o outro a necessidade de pedir ajuda e de usar as vivências/ experiências do outro para seu próprio enriquecimento profissional. (Professora B)

Estas afirmações surgiram no contexto de respostas a uma pergunta feita aos professores do ensino básico por um dos investigadores universitários sobre mudanças verificadas, em 2011/2012, nas dinâmicas de participação dos membros da equipa em discussões realizadas via plataforma eletrónica. A opinião dos referidos professores sobre a abertura do projeto *Horizonte* a um leque alargado de problemas curriculares sentidos pelos próprios não foi diretamente solicitada. Mas foi revelada, pelo menos em parte, pelas duas professoras cujos comentários foram aqui reproduzidos, os quais sugerem que, na perspetiva de ambas, o facto de terem abordado problemas curriculares que, no momento, eram aqueles que mais as preocupavam contribuiu decisivamente para que se apropriassem mais do projeto *Horizonte* enquanto ferramenta ao serviço da sua ação profissional.

5 O DIA SEGUINTE: FIM DO TERRORISMO OU ABERTURA DE NOVOS HORIZONTES?

Durante a sua discussão do papel dos investigadores externos em projetos de investigação-ação, Elliott afirma que “os académicos tendem a comportar-se como terroristas” (ELLIOTT, 1991, p. 14, tradução nossa). O autor justifica este comentário acutilante alegando que frequentemente os universitários usurpam determinadas ideias subjacentes à prática educativa dos professores do ensino não superior traduzindo-as para a gíria académica e distorcendo o seu sentido original.

Considerando, por um lado, estas ideias e, por outro, o já assumido protagonismo dos universitários no projeto *Horizonte*, há razões para suspeitar que este legitimou quatro anos de terrorismo violento (no plano metafórico, obviamente), ligeiramente aliviado no quinto ano.

Através das reflexões que passaremos a expor de imediato, tentaremos identificar algumas circunstâncias atenuantes.

A primeira reflexão remete-nos para o lugar da investigação na profissionalidade do professor do ensino não superior. Apesar de a legislação portuguesa considerar a investigação uma das componentes do desenvolvimento profissional dos professores dos ensinos básico e secundário, na prática, estes professores estão dispensados de investigar, na medida em que, por um lado, nenhuma norma legal a isso os obriga e, por outro lado, há uma quase total ausência de incentivos ao seu envolvimento em projetos de investigação. Perante este panorama, os universitários, especialmente aqueles que participam na formação de professores e valorizam a ideia de professor-investigador, podem eventualmente tomar a iniciativa de propor a realização de projetos de investigação em escolas básicas e secundárias,

compatíveis com os interesses dos profissionais que lá trabalham. Ou então aguardar convites para desempenharem funções de facilitadores em projetos promovidos por professores do ensino básico ou do ensino secundário. No atual contexto português, a probabilidade de ocorrência de convites deste tipo é muito reduzida. A ideia de professor-investigador pode, portanto, ficar cada vez mais circunscrita a alguma retórica oficial se os universitários não tomarem a iniciativa de induzir o desenvolvimento de projetos de investigação centrados em escolas básicas e secundárias, com forte participação dos professores que lá trabalham.

Na segunda reflexão retomamos a afirmação de que a autonomia dos professores-investigadores que participaram no projeto *Horizonte* aumentou ao longo da implementação e sublinhamos que a promoção da autonomia em empreendimentos desta natureza não é fácil. Já Stenhouse (1975) se referia à tendência para a criação de situações de dependência na relação entre investigadores profissionais e professores-investigadores como um problema extremamente difícil de ultrapassar. Nesta perspetiva, podemos considerar o projeto *Horizonte* como uma iniciativa favorável à promoção da autonomia enquanto pilar da profissionalidade docente, na medida em que se iniciou como um conjunto de contributos individuais para uma agenda de investigação predominantemente definida por universitários e terminou como um conjunto de (sub)projetos individuais predominantemente concebidos e desenvolvidos por professores do ensino básico para efeitos de resolução ou atenuação de problemas definidos pelos próprios como merecedores de atenção prioritária. Esses professores desenvolveram competências que lhes permitirão doravante desenvolver novos projetos de investigação nas suas escolas de forma totalmente autónoma no caso de o desejarem.

O projeto *Horizonte* foi formativo e promotor da autonomia. Porém, o investimento por parte dos seus coordenadores na criação de condições favoráveis à promoção da autonomia poderia ter sido mais forte e menos tardio.

6 REFLEXÕES FINAIS

A ideia de que uma prática pedagógica informada pela investigação é uma condição *sine qua non* para a afirmação da profissionalidade docente tem sido insistentemente defendida. A este propósito, Sagor afirma que “o professor que ignora a investigação tende a ser visto como anti-intelectual ou não profissional” (SAGOR, 1992, p. 4, tradução nossa) e Cortesão (2000), no contexto da discussão de uma questão radical – a eventual extinção do ofício de professor –, sugere que a sobrevivência da profissão docente dependerá em grande

parte do grau do envolvimento dos professores na produção do conhecimento que utilizam na prática pedagógica.

A utilização por parte dos professores de investigação produzida por outros é uma forma de contribuir para que o ensino seja, até certo ponto, baseado em investigação. Mas a consulta de trabalhos de investigação para efeitos de preparação da lecionação não é um hábito da maioria dos professores (HEMSLEY-BROWN; SHARP, 2003), pelo que uma maior incorporação da investigação na ação profissional dos professores do ensino não superior poderá não dispensar alguma indução a partir do exterior.

Além disso, esse tipo de recurso à investigação, no qual o professor se coloca numa posição mais de consumidor do que de produtor de conhecimento, tende a ser considerado insuficiente para garantir o reconhecimento do ensino como atividade baseada em investigação. Para Sagor, “enquanto os professores não se envolverem na produção de conhecimento que informe a sua prática, continuarão a ser considerados trabalhadores subordinados e não profissionais dinâmicos” (SAGOR, 1992, p. 4, tradução nossa).

A investigação-ação tem sido referida como uma abordagem com um potencial especialmente forte de assunção, por parte dos professores do ensino não superior, de uma dimensão investigativa na sua prática pedagógica. Este potencial é indissociável do caráter formativo da investigação-ação. Neste sentido, Cohen e Manion (1994, p. 189, tradução nossa) caracterizam-na não só como um processo de formação em serviço mas também como um recurso que permite “injetar abordagens inovadoras ao ensino e à aprendizagem num sistema que normalmente inibe a inovação e a mudança”, além de contribuir para a melhoria da “normalmente pobre comunicação entre o profissional da prática educativa e o investigador académico, remediando o insucesso da investigação tradicional no fornecimento de prescrições claras” (COHEN; MANION, 1994, p. 189, tradução nossa).

Como reconhecem Hemsley-Brown e Sharp (2003), a formação é um dos raros contextos que promovem o contacto entre professores do ensino não superior e dinâmicas de investigação. A investigação-ação, pelo seu potencial formativo, assume-se, portanto, como recurso incontornável, embora não exclusivo, no contexto dos esforços a desenvolver no sentido de tornar o ensino uma profissão mais informada pela investigação. Neste sentido, o investigador académico, enquanto formador, tem por missão contribuir para o desenvolvimento das competências investigativas de professores do ensino não superior. Este duplo estatuto de investigador e formador confere-lhe legitimidade para, em determinadas circunstâncias, exercer algum controlo sobre a agenda de investigação-ação de equipas em que se integrar. Se esse controlo for exercido em função da gradual promoção da autonomia

dos restantes membros da equipa e do desenvolvimento das suas competências de investigação não será necessariamente incompatível com a agenda dos professores do ensino não superior.

NOTAS

¹ Nome fictício, por razões de anonimato.

REFERÊNCIAS

- BELLO, Eva. Initiating a collaborative action research Project: From choosing a school to planning the work on an issue. **Educational Action Research**, v. 14, n. 1, p. 3-21, 2006.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research methods in education**. 4th ed. London: Routledge, 1994.
- CORTESÃO, Luíza. **Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
- ELLIOTT, John. **Action research for educational change**. Buckingham: Open University Press, 1991.
- GRUNDY, Shirley. **Curriculum: Product or Praxis?** London: Falmer Press, 1987.
- HEMSLEY-BROWN, Jane; SHARP, Caroline. The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. **Oxford Review of Education**, v. 29, n. 4, p. 449-470, 2003.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- MCKERNAN, Jim. Action inquiry: Studied enactment. In: SHORT, Edmund (Ed.). **Forms of curriculum inquiry**. Albany: State University of New York Press, 1991, p. 309-326.
- MCNIFF, Jean; WHITEHEAD, Jack. **You and your action research project**. 3rd ed. Oxon: Routledge, 2010.
- SAGOR, Richard. **How to conduct collaborative action research**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann Educational Books, 1975.

VAN DEN AKKER, Jan. Curriculum design research. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke (Eds.). **An introduction to educational design research**. Enschede: SLO, 2010, p. 37-50.