



Estado da Educação 2021

Edição 2022



CNE CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Título: *Estado da Educação 2021*

Direção: Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação: Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:

Aldina Lobo, Ana Rodrigues, Ana Sérgio, António Dias, Carmo Gregório, Conceição Gonçalves, Ercília Faria, Marta Procópio e Rute Perdigão

Secretariado: Cristina Brandão e Rita Vinhas

Serviços administrativos e financeiros: Paula Barros

Expedição: Ana Estríbio

Agradecimentos:

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Alcina Cardoso, Alexandra Teixeira, Ana Canelas, Ana Cátia Capelo, Ana Luísa Neves, Ana Odília Figueiredo, Ana Paula Monteiro, António Bulcão, António Lucas, Ema Silva, Fernanda Bertinetti, Filipa de Jesus, Filomena Assunção, Florbela Valente, Hermínia Gaspar, Joana Gião, João Gonçalves, Joaquim Santos, Jorge Carvalho, José Passos, José Reis, José Vítor Pedroso, Luís Jacob, Madalena Alves, Manuela Pargana Silva, Marco Gomes, Maria Amélia Fernandes, Maria da Conceição Bento, Maria Emanuel Albergaria, Maria João Filipe, Nuno Rodrigues, Nuno Xavier Abreu, Pedro Barrias, Rita Carvalho, Rosa Maria Veiga, Sara Drummond, Sónia Pereira, Sofia Heleno Ribeiro, Susana Castanheira Lopes, Teresa Tomás, Vanda Lourenço e aos seguintes serviços: Alto Comissariado para as Migrações, IP; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Direção Regional de Qualificação Profissional e Emprego da RAA; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Rede de Universidades da Terceira Idade; Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, Rede Regional de Bibliotecas Escolares da RAA, Plano Nacional das Artes, Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional da Juventude, Qualificação Profissional e Emprego – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação e Tecnologia - Governo Regional da Madeira.

O Conselho Nacional de Educação agradece igualmente aos Reitores das Universidades, aos Presidentes dos Institutos Politécnicos, aos Diretores de Faculdades, Escolas e Institutos que colaboraram com a disponibilização de informação, bem como aos autores dos artigos incluídos na parte III deste relatório.

A parte III – Pensar a educação: contributos para a reflexão do CNE – integra artigos da autoria de Amélia Lopes, Ariana Cosme, Cristina Mesquita, Fátima Suleman, João Teixeira Lopes, José Augusto Pacheco, Leonor Lima Torres, Maria Alfredo Moreira, Maria Pacheco Figueiredo, Natália Pires, Pedro Abrantes, Rui Canário, Rui Trindade, Susana Martins e Teresa Carvalho.

As opiniões expressas nos artigos da parte III são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico: Finepaper, Lda.

Paginação e Impressão: ACD PRINT, S.A.

Tiragem: 500 exemplares

1ª Edição: Dezembro 2022

ISBN: 978-989-8841-41-4

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: 337048/11

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

2

Desenvolvimento do currículo e construção de conhecimento profissional específico: uma exploração da relevância do estudo sobre as práticas docentes no contexto curricular português

Maria Pacheco Figueiredo¹

Introdução

O currículo é tema que a todos interessa. Para além de ser área de estudos e de decisão de política educativa, é ferramenta com que profissionais especializados trabalham no quotidiano das escolas e é assunto que frequentemente é abordado na opinião pública. O que é necessário que as próximas gerações aprendam é, afinal, importante para qualquer um de nós. O currículo corporiza esse conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num dado tempo e contexto, competindo à escola organizar e garantir as referidas aprendizagens (Roldão & Almeida, 2018a). Reconhecer o currículo como socialmente construído implica reconhecer a sua função de caracterizar a escola como instituição com uma missão social específica. Ora, analisar a escola portuguesa através do currículo tem revelado um discurso de aceitação da ideia de escolas com agência curricular que, no entanto, não se concretiza, mantendo-se a autonomia como miragem (Sousa, 2013), apesar de políticas e medidas variadas para desafiar a tradição centralista e a ausência de autonomia curricular pelos/as professores/as e pelas escolas (Mota, 2021). A mesma hesitação foi registada na experiência de currículo regional nos Açores, onde existiu alguma dinâmica de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) antes da implementação das mais recentes políticas curriculares em Portugal (Sousa & Dinis, 2020). Mas estamos em ciclo de alteração do cenário curricular em Portugal, em que escolas e docentes voltam a ser convocados como agentes com o desígnio de criar experiências e contextos educativos culturalmente desafiantes, significativos e influentes, com vista a garantir o sucesso educativo de todos/as e de cada um/a.

¹ Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu

Neste texto, analisamos alguns dos elementos do atual referencial curricular para seguidamente enfatizar desafios que se apresentam às escolas e aos professores nesse contexto. Perspetivar esses desafios como construção de conhecimento profissional específico, que sustente e resulte do “fazer currículo” (Priestley et al., 2021), conduziu à associação dessa atividade com o estudo sobre as próprias práticas desenvolvido por professores. Ao percorrer um conjunto de iniciativas agregadas como experiências de professores investigadores em Portugal, pretendeu-se frisar a possibilidade dessa prática em contexto nacional, destilando-se um conjunto de eixos comuns aos vários projetos. Concluímos argumentando, na esteira de Zeichner (2019), que a agência e o conhecimento especializado dos professores não podem ser subaproveitados na construção de sistemas educativos de qualidade.

1. Elementos do cenário curricular português atual

Alguns dos pilares em que este cenário se encontra sustentado são o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais e o Decreto-Lei nº 55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

O PASEO apresenta a visão e o compromisso da escola, enunciando os princípios fundamentais e definindo valores e áreas de competências a desenvolver. Desse modo, contribui para a convergência e articulação das decisões de organização e gestão curriculares, assim como pedagógica, em todo o sistema educativo. Constitui, pois, a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas da escolaridade obrigatória, ao nível de planeamento e realização do ensino e da aprendizagem, bem como da avaliação das aprendizagens dos alunos. O próprio documento assume este papel de orientação “no momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão” (Martins et al., 2017, p. 8).

Em articulação com o Perfil dos Alunos, um segundo componente do atual referencial curricular são as Aprendizagens Essenciais que explicitam conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos, explicitamente associados a descritores do PASEO, ou seja, orientados para promover o desenvolvimento das competências nele inscritas. Surgem, ainda, ações estratégicas de ensino, também estas orientadas para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO (Roldão et al., 2017).

Finalmente, o currículo para o ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) veio conferir às escolas autonomia para tomarem decisões que visem a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, a efetivação da educação inclusiva, a implementação da coautoria curricular na gestão interdisciplinar do currículo, a educação para a cidadania e desenvolvimento, e o alinhamento integrado da avaliação no desenvolvimento curricular.

Este articulado de políticas e medidas é perspetivado como tendo potencial para, em conjunto com outros aspetos do funcionamento do sistema educativo, responder à heterogeneidade populacional da escola e cumprir o objetivo da educação para todos, por permitir reorganizar o sistema, a escola, os percursos escolares e o currículo, orientando-os no sentido das desejáveis universalidade e qualidade (Santos, 2019). Recorde-se, a este propósito, que na escola portuguesa têm vindo a ser desenvolvidas respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para atingir níveis interessantes de qualidade. Os resultados dos alunos portugueses em provas internacionais (PISA, TIMSS e PIRLS), a diminuição das taxas de abandono escolar precoce e do número de alunos que repetem um ano de escolaridade, a dinâmica de projetos de colaboração internacional, entre outros resultados analisados, são significativos e positivos (Conselho Nacional de Educação, 2018, 2019, 2020; Ferreira et al., 2017). São complexos os desafios e mandatos que a escola assume quotidianamente e aos quais o currículo precisa de dar resposta. A expectativa é de que uma efetiva política da autonomia e flexibilidade curricular contribua de forma mais aprofundada para uma escola melhor, porque dota as escolas de instrumentos legais para exercerem a sua ação educativa através da contextualização, articulação e flexibilização do currículo (Torres et al., 2022).

2. Coerências e desafios emergentes do cenário curricular

O atual cenário curricular caracteriza-se pela procura de coerência. Em primeiro lugar, entre o conjunto de documentos orientadores. Com a publicação do PASEO e das Aprendizagens Essenciais tem-se alterado a situação curricular em Portugal – anteriormente caracterizada por Roldão, Peralta e Martins (2017) como “marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências nos últimos 26 anos, acrescida, em parte, da dificuldade de promover uma macro reforma curricular no tempo atual” (p. 3). A multiplicidade e assincronia dos documentos curriculares (Almeida et al., 2021) tornava desnecessariamente complexo o trabalho pedagógico e curricular dos professores e obstaculizava a ação de uma escola curricularmente inteligente (Santos & Leite, 2019).

Com as orientações atuais, a ênfase está colocada na procura, construção e consolidação de relações, articulações e sinergias entre PASEO, Aprendizagens Essenciais (e destas em termos verticais e horizontais) e demais instrumentos e processos curriculares. Embora os próprios documentos tenham sido construídos neste enquadramento e contenham propostas de ligação e confluência, a complexidade em cada ano e em cada disciplina/área, assim como ao longo do percurso de cada aluno/a, exige a (re)construção dessas relações e articulações de forma continuada e partilhada. Revela-se, assim, a urgência de construção de conhecimento localizado e significativo, por professores e escolas, que permita explorar o potencial de contribuir para uma educação de qualidade que concretize o PASEO. Neste sentido, são os professores a pedra angular da construção do currículo (Pacheco, 2008).


Um segundo significado de coerência relaciona os documentos orientadores com as lógicas que os alicerçam. Assume-se uma opção de binómio curricular, ou seja, são diferenciados dois grandes níveis de decisão curricular: o nível central, que estabelece o currículo nuclear (Aprendizagens Essenciais), e o nível de decisão em contexto, que requer autonomia das escolas na operacionalização e gestão do currículo (Roldão, 2001; Roldão & Almeida, 2018b). O nuclear consiste nas aprendizagens consideradas básicas e essenciais para todos, sendo comum a todas as escolas e definido em parceria pelos decisores centrais e locais. O currículo contextualizado sublinha o papel da escola como espaço crucial da ação educativa e o papel dos professores como agentes principais desse processo. Com base neste reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na adequação aos contextos de cada comunidade escolar, considera-se que foram fornecidas as necessárias “ferramentas criadoras de possibilidades”: flexibilidade na gestão do currículo, flexibilidade na gestão autónoma do trabalho docente e flexibilidade na gestão integradora do trabalho dos alunos (Alves et al., 2019).

Da investigação sobre reformas curriculares, sabe-se que a apropriação de espaço curricular oferecido às escolas e aos professores depende das competências, conhecimento e identidade profissionais dos docentes (Kuiper & Berkvens, 2013). Ainda que os professores portugueses tenham elevadas habilitações e que Portugal tenha uma estrutura de formação de professores (inicial e contínua) que permite antecipar a existência de capital profissional para empreender o desenvolvimento curricular em causa, torna-se urgente identificar formas de fomentar confiança e investimento por parte dos docentes para ultrapassar dificuldades entretanto identificadas (Costa et al., 2022; Mouraz & Cosme, 2021), assim como aprofundar formas de trabalho que revelaram concretização positiva do potencial deste enquadramento curricular, nomeadamente no que respeita ao trabalho colaborativo entre docentes.

Outras dimensões de coerência são mais complexas de aquilatar neste momento de implementação das políticas educativas. Estudos sobre mudanças semelhantes noutros países destacam que poder desenvolver currículo não “liberta” professores e escolas para o fazer – é necessário que não haja regulação de resultados que restrinja a liberdade de processos (Kuiper & Berkvens, 2013). A investigação sobre sistemas educativos que optaram por colocar menos ênfase na especificação de conteúdos, destacando o desenvolvimento de competências e a autonomia das escolas e professores numa construção local de currículo, retrata como essa autonomia putativa pode ser mais retórica que substantiva, quando se desloca a regulação para os resultados, através da avaliação de escolas e docentes, erodindo a autonomia e agência docentes, restringindo o currículo e as aprendizagens dos estudantes e desvalorizando a profissão docente (Priestley et al., 2021).

Trata-se, ainda, de reconhecer que os professores, ao fazer currículo e ao ensinar, são parte de uma prática social complexa onde várias influências estão em jogo. Por exemplo, Grundén (2022) encontrou, no seu estudo, que os manuais escolares desempenham um papel importante e normativo no trabalho curricular dos docentes. Outros autores destacam, no mesmo sentido, o uso de manuais como “prescrição (de práticas) auto-imposta”, ou seja, uma opção por parte dos professores que equivale a prescindir de autonomia (Kuiper & Berkvens, 2013). No contexto nacional, um alerta semelhante foi expresso por Roldão (2017) quando notou que os manuais são, por vezes, o mais poderoso agente de leitura curricular dos documentos oficiais, por se constituírem como “os definidores das opções didáticas de cuja autoria muitos professores prescindem, seguindo-os em lugar de os utilizarem, como recursos, ao serviço das suas estratégias, decididas de forma diferenciada e contextualizada” (p. 137).

Autonomia nem sempre corresponde, portanto, a agência profissional, ou seja, à possibilidade de ação intencional que faça diferença significativa (Toom et al., 2015), incluindo a capacidade de tomar decisões, usar recursos e assumir posições



por forma a constituir e orientar o seu trabalho e a sua identidade profissional (Eteläpelto et al., 2013). Por ser um conceito dependente de contexto e não uma característica pessoal, a ideia de agência é útil para considerar os desafios que se colocam aos professores e às escolas na medida em que encapsula a qualidade do envolvimento dos atores com os contextos de ação, temporal e relacionalmente delimitados (Priestley et al., 2016). Torna-se, pois, necessário considerar a inter-relação entre professores e escolas como contextos de ação e destes dois níveis com outros níveis do sistema ecológico na apreciação da conquista de agência em termos de ação curricular. Um dos aspetos que tem sido destacado como promovendo essa capacidade são recursos relacionais, consubstanciados em oportunidades de discutir e problematizar ideias, conceções e relações de poder respeitantes ao currículo e à sua concretização nas escolas (Grundén, 2022).

3. Fazer currículo como produção de conhecimento profissional específico

A análise anterior conflui numa visão de currículo e seus profissionais que reconhece o contexto escolar como representando acesso a conhecimento sendo, simultaneamente, local de produção de conhecimento: sobre como se ensina e se desenvolvem competências. Essa é parte da força da escola enquanto instituição que responde a um mandato tão complexo como o seu: flexibilidade e capacidade de resolver problemas através da construção localizada e contextualizada de saber. Destaca-se, ainda, a importância da produção de conhecimento para a construção de uma profissionalidade docente que implica a posse e produção de um saber específico para o desempenho dessa função (Roldão et al., 2009).

Se o quadro curricular que temos atualmente é novo, o conceito de professores como criadores ou fazedores de currículo, logo de conhecimento profissional específico, tem uma longa tradição. É incontornável a visão de Dewey (1929) de que a imprevisibilidade do ensino torna necessária uma reflexão constante baseada na investigação e que apenas o pensamento reflexivo conduz a ações que questionam e contradizem a rotina. A ideia central do ensino como atividade intelectual e prática para a qual o conhecimento necessário necessita de ser constantemente desenvolvido fortaleceu-se, entre outros contributos, com a clássica distinção delineada por Schön (1983) entre situações problemáticas resolúveis por aplicação de regras e conhecimento disponível e situações problemáticas cuja imprevisibilidade e complexidade exigem a tomada de decisão sobre a melhor linha de ação a empreender.

Com influência mais presente no pensamento sobre as escolas e o currículo, refira-se o movimento de professores-investigadores, que surgiu no Reino Unido na década de 1960. Este movimento desenvolveu trabalho significativo a partir da ideia de que a mudança pedagógica depende das capacidades dos professores de analisarem e produzirem conhecimento sobre as suas práticas, que Stenhouse (1987a) procurou resumir no termo professores-investigadores.

O autor propôs o conceito para descrever profissionais que empreendem decisões sobre propósitos, conteúdos e processos de aprendizagem, questionando permanentemente a sua ação e as suas decisões (Stenhouse, 1987b). O currículo deixa de ser entendido como um plano predeterminado, sendo perspectivado como uma proposta, uma hipótese a ser investigada pelos professores-investigadores que, ao transformarem o conhecimento oficial em conhecimento culturalmente relevante e significativo para os alunos, são intérpretes do currículo (Stenhouse, 1987a).

Ainda que com outro contexto sociopolítico e cultural, estas ideias são próximas do que se espera dos professores atualmente, fazendo sentido recuperar a noção de investigação curricular como forma de enfatizar benefícios para quem ensina, transformando as salas de aula em locais em que professores e alunos desenvolvem investigação sobre problemas, ampliando o conceito de professores-investigadores.

Embora destacada pela consistência e relevância, esta abordagem de Stenhouse não é instância única de produção de conhecimento profissional docente através de processos de desenvolvimento curricular conduzidos por professores, configurando investigação sobre as práticas. Mais recentemente, alguns países têm investido numa perspetiva da profissão docente ligada ao aprofundamento do conhecimento docente, ao alargamento do âmbito de decisões e juízos da responsabilidade dos professores e ao investimento em relações mais coesas e produtivas com alunos, colegas e a comunidade educativa, sendo a Finlândia indicada como exemplo dessa abordagem em que a própria formação dos professores é articulada com a investigação realizada sobre educação (Figueiredo, 2017).

A palavra investigação comporta muitos significados e muitas práticas, nem todos compatíveis com o trabalho dos professores e das escolas, nem para eles relevantes. O que décadas de experiência em vários países e com vários quadros conceptuais e teóricos nos revelam é que a fronteira entre fazer currículo da forma que aqui temos analisado no contexto nacional e a ideia de investigação sobre as práticas é ténue. Trata-se, afinal, de criar, conceber, desenvolver e avaliar, colaborativamente, currículo a um nível que pode corporizar a construção de conhecimento prático. No sentido de fortalecer esta relação e com ela ampliar a perceção sobre os desafios que se colocam às escolas e aos professores, procura-se, de seguida, tecer uma rede de conceitos e de experiências realizadas em contexto nacional.

4. Exploração da perspetiva de professores investigadores em projetos nacionais

Encontramos na escola portuguesa projetos e práticas de investigação das próprias práticas por professores com âmbitos distintos. Destacam-se oito iniciativas que são referência do desenvolvimento de uma perspetiva de professores investigadores em Portugal. Como noutros países, a associação da investigação à formação e à profissão docentes percorreu já um caminho relevante, com presença em várias zonas do território nacional e com intervenientes de diferentes níveis de ensino e pertenças institucionais. A opção por estes exemplos pretendeu abranger essa diversidade. Outros projetos poderiam ser incluídos, mas esta seleção revela variação necessária para destacar os aspetos comuns que se elencam na síntese final.

Projeto IRA – Investigação, reflexão, ação e formação de professores

Do projeto FOCO – formação de professores por competências, desenvolvido na década de 1980, surgiu, na década de 1990, o projeto IRA – investigação, reflexão, ação que visava “comprovar o valor da utilização da investigação como estratégia fundamental de formação contínua de docentes e educadores interessados no seu desenvolvimento profissional através da aquisição de competências de investigação sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho” (Estrela & Estrela, 2001). Os princípios orientadores valorizam o papel do/a professor/a como investigador/a da sua prática. Deste modo, são os problemas concretos identificados na prática que constituem o fundamento do processo de investigação a realizar. Em termos de mudança de atitudes, os resultados revelaram que para os professores e educadores envolvidos foi destacada a capacidade de distanciamento da prática e de abertura ao ponto de vista de outros, incluindo os alunos, resultando na necessidade de questionamento das práticas.

Para além da conceptualização em torno das questões envolvidas, das quais o modelo de investigação-formação se destaca, tanto o projeto FOCO como o IRA concretizaram experiências em diferentes níveis de ensino e localizações geográficas, permitindo ampliar a sua influência e a capacitação de atores. Ambos os projetos são referências incontornáveis para a discussão da investigação-ação no âmbito da formação de professores e da profissão.

PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social


Ainda na década de 1990, preocupações com processos de inovação e mudança curricular conduziram ao PROCUR (Projeto Curricular e Construção Social) que assumiu o formato de uma rede de colaboração entre escolas do 1º CEB e a Universidade do Minho, mas também entre formação inicial e contínua de professores, com propósitos de produzir inovação/formação. O núcleo agregador seria a filosofia do projeto curricular integrado que, “desenvolvida inicialmente em contextos académicos de formação inicial e contínua de professores, foi ganhando corpo de “metaparadigma”, partilhado por um grupo alargado de pessoas” (Alonso, 1998), tendo sido experimentado, desenvolvido e apropriado na cultura das escolas e da profissão através do projeto.

O projeto desenvolveu-se com uma perspetiva de investigação-ação colaborativa com um conjunto diversificado de equipas de professores investigadores em escolas do 1º CEB, no “sentido de produzir mudanças nas conceções e práticas curriculares das escolas, em torno dos conceitos de integração e adequação do currículo às características diversas e plurais dos contextos educativos” (Alonso, 2002, p. 62). Este propósito é tributário da perspetiva de desenvolvimento curricular que foi assumida, enquanto processo centrado nos contextos organizacionais e culturais das escolas, articulada com a perspetiva dos professores enquanto construtores de currículo, capazes, por sua vez, de estimular a construção do conhecimento nos alunos (Alonso, 2004).

A apreciação realizada sobre o PROCUR destaca, entre outros aspetos, o desenvolvimento curricular baseado na investigação-ação colaborativa, realizado por professores construtores críticos do currículo, como caminho para a construção de conhecimento profissional a partir da prática (Alonso, 1998, 2004). A existência enquanto projeto formal situou-se entre 1994 e 2001 (Alonso, 2004), mantendo-se a sua influência na Universidade do Minho e internacionalmente (Felicio & Silva, 2017).

Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna é uma associação de profissionais de educação, ou um movimento de professores, que tem vindo a desenvolver propostas pedagógicas orientadas por valores e práticas democráticos, numa escola concebida como comunidade de aprendizagem e de partilha. A sua história inicia-se em 1965, com vários desenvolvimentos posteriores e uma progressiva complexificação da teorização e sistematização de práticas e conceções. Um dos seus aspetos cruciais é a ideia de analogia entre a cooperação educativa nas escolas e o projeto de autoformação cooperada



de professores. Niza detalha conceitos centrais como isomorfismo pedagógico, autoformação cooperada, participação contratada, projetos de trabalho e a importância do dizer e escrever as práticas (Niza, 1997, 2009; Nóvoa et al., 2012). A autoformação cooperada é entendida como processando-se dialogicamente, numa estrutura integrada por docentes dos vários ciclos de ensino e sujeita às regras sociais da cooperação, isto é, onde cada elemento envolvido nas atividades sociais de formação só atinge os seus objetivos de desenvolvimento profissional quando cada um dos outros os tiver atingido também (Niza, 2009).

Do isomorfismo de conceitos e princípios de formação e prática docente, que obriga a formação a fundamentar-se na identificação dos conceitos, princípios e sintaxe das práticas profissionais a desempenhar pelos professores, destacamos a importância atribuída à comunicação, falada e escrita enquanto “propulsor (...) da construção e desenvolvimento de práticas profissionais e da sua legitimação pelo esforço discursivo e teorizador dos professores” (Niza, 2012, p. 662), que encontra igualmente um papel de destaque no modelo pedagógico. As reuniões dos núcleos regionais, os encontros e congressos nacionais, assim como a publicação regular de uma revista e a disponibilização de informação on-line, são a face mais visível do trabalho de formação desenvolvido pela comunidade de prática e de aprendizagem.

Projeto Infância e Associação Criança


No início da década de 1990, iniciou-se um projeto de investigação, intervenção e formação, com a finalidade de identificar fatores de qualidade para a educação de infância e melhorar a educação e os cuidados prestados às crianças e às suas famílias, designado Projeto Infância – contextualização de modelos pedagógicos construtivistas para a educação de infância, que evoluiu para a intervenção de uma associação promotora e parceira de outros projetos ao longo das últimas décadas. Seguiu-se a constituição da Associação Criança (Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta) que estabeleceu parcerias variadas com instituições de educação de infância e com parceiros internacionais. A parceria com a Fundação Aga Khan conduziu, em 2009, ao Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, com o Centro Infantil Olivais Sul, em Lisboa, que serviu de base para o desenvolvimento da perspetiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Na confluência de duas décadas de intervenção e teorização, essa pedagogia surge associada a vários estudos na linha da investigação praxeológica como concetualizada por elementos da associação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012), fortemente apoiada e incentivada nos contextos em que intervém, com base em processos de documentação pedagógica. A teorização da ação pedagógica e organizacional em contextos de educação de infância permitiu, assim, a construção de um edifício pedagógico que articula ação curricular, formação e produção de conhecimento.

Grupo de estudos “O professor como investigador” do Grupo de Trabalho de Investigação da Associação de Professores de Matemática

Na Associação de Professores de Matemática, o Grupo de Trabalho de Investigação (GTI), constitui-se como um espaço de expressão da comunidade investigativa no campo da educação matemática. No interior do GTI, surgiu um grupo específico, comprometido com o estudo da interface entre a pesquisa e a prática educacional. Os textos de apreciação do desenvolvimento do grupo no período inicial (Ponte et al., 2003) revelam duas evoluções significativas: as questões que se discutiam nas reuniões foram deslocando a ênfase do agente (o/a professor/a que pesquisa) para o objeto a investigar (os problemas que identifica na sua própria prática); e o foco da atividade, inicialmente colocado na recolha e divulgação de informação sobre o tema, foi transferido para a produção de um livro constituído por artigos originais de realização de pesquisas relacionadas com a própria prática profissional. Esse primeiro livro, “Refletir e investigar sobre a prática profissional” (Grupo de Trabalho de Investigação, 2002), assumia o propósito de dar a conhecer aos profissionais da educação matemática a problemática da pesquisa sobre a prática, ilustrando-a com casos concretos de trabalhos de pesquisa realizados em Portugal. A concretização da atribuição de carácter público, quer aos trabalhos quer à discussão da investigação desenvolvida por professores sobre a sua prática, constitui um marco na vida do grupo.

Seguiram-se novos ciclos de trabalho, resultando em mais publicações. Uma delas centrada no tema do currículo e da gestão curricular, mantendo a lógica de investigar a própria prática para que cada artigo/capítulo “pudesse ser considerado tanto uma investigação sobre a prática dos respetivos autores, como uma experiência de gestão curricular pertinente para uma melhor compreensão do papel do professor de Matemática no contexto educativo atual” (Grupo de Trabalho de Investigação, 2005). Os livros que se seguiram mantiveram o foco no/a professor/a que investiga a sua prática, incluíram experiências em diferentes níveis de ensino e procuraram contribuir para o conhecimento profissional, em relação com o currículo de matemática (Grupo de Trabalho de Investigação, 2008, 2010).



O funcionamento deste grupo e os resultados da sua atividade, na perspectiva de um dos seus elementos dinamizadores, evidencia as potencialidades do trabalho conjunto envolvendo profissionais com diversas formações, interesses, experiências e conhecimentos, emergindo dois aspetos como fundamentais: o interesse em pesquisar questões relacionadas com a sua prática profissional, cujos resultados e perspectivas possam ser imediatamente reinvestidos nessa prática e ajudar à sua transformação, e o valor da atividade colaborativa (Ponte, 2005).

Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)

O GT-PA define-se enquanto grupo de professores, formadores e investigadores interessados numa educação democrática, tendo sido criado em 1997. Compreender a relação entre a autonomia do/a aluno/a, globalmente definida como capacidade de gestão do processo de aprendizagem, e o desenvolvimento profissional do/a professor/a surgiu como um dos objetivos do grupo, associado à criação de estratégias (pedagógicas, de formação e de investigação) para fazer face aos constrangimentos (políticos, socioculturais, institucionais, pessoais...) que afetam a prática educativa (Vieira, 2004). As três grandes áreas de ação delineadas – ensino/aprendizagem, desenvolvimento profissional e investigação – foram sendo desenvolvidas e partilhadas, quer através da realização de encontros quer através de publicações próprias e de revistas e livros de cariz académico.

Nos projetos do grupo, de articulação de uma orientação reflexiva da formação e do ensino com a promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, a investigação realizada assumia um conjunto de características das quais se destaca ser divulgada por quem a realiza (Vieira, 2002). Neste contexto, a investigação-ação surgia destacada como favorecendo, pela sua natureza prática e situacional, o entendimento da ação do/a professor/a e do/a supervisor/a como ação política de transformação das culturas pedagógica e supervisa e de autonomização epistemológica e política dos sujeitos (Moreira et al., 2006).

O projeto ICR – Investigação para um Currículo Relevante

Na Região Autónoma dos Açores, decorreu um projeto de investigação colaborativa, orientada para a ação, conduzido por uma equipa que incluía docentes da Universidade dos Açores e de várias escolas do ensino básico da Região, designado por Investigação para um Currículo Relevante. O ponto de partida para o projeto foi duplo, conjugando a preocupação de alguns professores do ensino básico com o desinteresse manifestado por alunos em relação à escola e ao currículo e o interesse de alguns professores universitários em estudar questões de relevância curricular (Sousa & Machado, 2010).


O projeto assumiu como um dos seus pilares conceptuais o reconhecimento e valorização do estatuto de portadores de conhecimento profissional a todos os professores do sistema educativo, enquanto vantagem para a afirmação da profissionalidade docente. Essa relevância do conhecimento profissional foi assumida em articulação com a defesa do/a professor/a como gestor/a curricular, desempenhando “um papel determinante na tomada de decisões relativas ao que e como do currículo e assumindo-o como sujeito e agente ativo” (Leal et al., 2010).

O desenvolvimento do projeto nas escolas concretizou-se em ciclos sucessivos de investigação-ação com a duração de um ano letivo cada. Os vários processos de revisão dos procedimentos e a monitorização dos mesmos permitiu a elaboração de documentos e instrumentos de apoio, tais como fichas de registo e guiões de entrevista, que constituem parte importante do repositório do projeto, cuja disponibilização on-line permite ultrapassar distâncias geográficas impostas pela distribuição por diferentes ilhas e localidades (Sousa & Machado, 2010).

Estudos de aula como processo de desenvolvimento profissional

A partir de trabalhos realizados em projetos relacionados com a Matemática, está em curso um projeto no Instituto de Educação de Lisboa que dá visibilidade a processos que estão a ser desenvolvidos em vários locais do país, em várias áreas disciplinares, de realização de estudos de aula. O projeto visa explorar as potencialidades dos estudos de aula nas disciplinas de Matemática, Biologia e Geologia, Física e Química e Educação Física, incluindo professores em serviço (Ponte et al., 2016) e estudantes de formação inicial (Cavadas & Branco, 2020). Além da equipa de investigadores, são envolvidos professores das disciplinas referidas que percorrem as etapas previstas num estudo de aula. Procura-se, ainda, um aprofundamento das questões relativas aos resultados e adaptações do estudo de aula ao contexto português (Ponte et al., 2018).

Os estudos de aula têm uma longa tradição, tratando-se de uma abordagem ao desenvolvimento profissional originada em contexto japonês que encontrou ressonância em vários países. O termo designa um conjunto de estratégias de desenvolvimento dos processos de ensino, com uma característica comum: a observação de práticas letivas (aulas)



ao vivo por um grupo de professores que recolhem dados sobre ensino e aprendizagem e que os analisam de forma colaborativa (Lewis et al., 2006, p. 3). Segundo os mesmos autores, as aulas observadas (designadas por *research lessons*) não são consideradas como um fim em si mesmo, mas como uma “janela” para a visão mais ampla de educação partilhada pelos professores. Depois de uma planificação feita colaborativamente, um/a colega desse grupo assume o papel de lecionar para que os restantes realizem registos detalhados do desenvolvimento dos processos. A partilha e discussão destes dados, numa reunião pós-aula, permite uma reflexão aprofundada sobre a aula e sobre o ensino e a aprendizagem.

Num processo de estudos de aula, os professores trabalham colaborativamente na planificação, ensino e observação de aulas, sendo o processo motivado pela colaboração profissional e a promoção de aprendizagem dos alunos. Este desenvolvimento em ambiente colaborativo conduz a um relacionamento que permite partilhar ideias e apoiar-se mutuamente. Desta forma, constituem um contexto não só para refletir, mas também para promover a autoconfiança e a agência profissional.

Em resumo, trata-se de realizar uma investigação sobre a prática profissional, em contexto colaborativo, informada pelas orientações curriculares e pelos resultados da investigação relevante, focada em processos de gestão curricular. O ciclo de reuniões de preparação, observação de aulas e reuniões de análise é repetido várias vezes ao longo do ano letivo, envolvendo os mesmos professores. A participação em estudos de aula tem-se revelado uma oportunidade para os professores aprenderem questões importantes em relação aos conteúdos que ensinam, às orientações curriculares, aos processos de raciocínio e às dificuldades dos alunos e à própria dinâmica da sala de aula (Ponte et al., 2016).

Síntese


Os diferentes empreendimentos aqui brevemente descritos apresentam características e enquadramentos de desenvolvimento distintos, derivados de períodos e contextos específicos, revelando em comum a preocupação com a qualidade do ensino. Espelham, ainda, a construção de respostas, por parte das instituições educativas, ligadas ao desiderato de tornar os professores atores e autores do conhecimento e intervenção necessários para construir essa qualidade. Analisamos, agora, alguns aspetos que, em figura ou fundo, surgem partilhados pelos vários projetos.

Uma ideia fortemente presente em todas as iniciativas é o foco dos esforços de investigação sobre as próprias práticas de ensino, com referências explícitas ao currículo. Igualmente transversal é a ligação umbilical entre os processos desenvolvidos com os professores – formação, desenvolvimento curricular, investigação, elaboração teórica – e a aprendizagem dos alunos. Esta ligação conduz a uma outra constante nos vários projetos: o conceito de isomorfismo ou homologia entre práticas de formação de professores e de ensino. Ressalta destas abordagens a ideia de que a profissão e a ação profissional não podem ser compartimentadas, requerendo coerência e conceptualização articulada a vários níveis.

Um quarto eixo refere-se à forma de perspetivar a identidade e o conhecimento profissionais como dimensões relevantes das intervenções realizadas e do investimento na qualidade do ensino. A relação intrínseca com a produção de conhecimento é tida como parte integrante da profissão, não apenas como dispositivo de formação. Alguns projetos assumem explicitamente a visão do/a professor/a como produtor/a do seu conhecimento profissional específico, com recurso a práticas investigativas. Esta visão partilhada de autonomia profissional e responsabilidade pela formação e profissionalidade conjuga-se com um foco em práticas democráticas e potenciadoras de sucesso e bem-estar para os alunos e comunidades.

O caminho para uma profissão mais forte e ensino de maior qualidade, indicado pelos projetos, realça a importância do dizer e dialogar as práticas, assim como de as narrar e escrever, enquanto processos de análise e de significação. A escrita tem, assim, importância autónoma como alicerce e andaime do ofício de trabalhador intelectual dos professores, com a dimensão cívica acrescida numa passagem do implícito pessoal à explicitação pública da ação educativa. Surge, também, realçada como forma de disseminação dos estudos realizados a comunidades alargadas e distintas.

Os laços ao ensino superior, mais estreitos nuns projetos do que noutros, desempenham um papel importante para a sistematicidade da produção escrita e divulgação/discussão dos processos. Nalguns projetos é também através do ensino superior que se processa uma devolução à profissão via formação inicial e especializada de professores. A figura de amigo crítico ou de parceiro de discussão é essencial em todas as iniciativas, configurando-se de formas distintas. Apesar da presença e importância de professores e/ou investigadores das instituições de ensino superior, é a relação com outros docentes que surge destacada, quer na organização em núcleos ou em rede, mais visível, quer no sentido de comunidade experienciado, menos tangível mas essencial tanto para a problematização como para a colaboração e abertura na comunicação, elementos cruciais para a produção de conhecimento.



Um último destaque para a diversidade de formas de abordar a investigação por professores: modelos distintos de investigação-ação, grupo de estudos, investigação praxeológica, desenvolvimento curricular como processo investigativo, estudos de aula. Na sustentação destas várias abordagens, encontra-se a valorização da articulação entre a participação dos professores na indagação crítica das práticas e a qualidade das mesmas.

5. Notas finais e esperanças

Olhar o atual cenário curricular português conduziu-nos a elencar coerências e desafios que se articularam na ideia dos professores e das escolas como locais de fazer currículo com responsabilidades complexas e exigentes. O PASEO e as Aprendizagens Essenciais trazem abertura e possibilidades cuja concretização depende do conhecimento profissional e da agência dos professores nos contextos específicos em que se encontram a trabalhar o currículo. Ao desenhar futuros através do currículo, a visão da sua articulação com a sociedade e com as escolas e professores é crucial. Providenciar recursos culturais, relacionais e materiais aos professores apoia a agência dos professores (Priestley et al., 2015) permitindo-lhes lidar com a incerteza das soluções, com variáveis não controladas e com a complexidade (Figueiredo, 2017).

O trabalho curricular de promover a articulação entre áreas curriculares, para fomentar a integração de saberes e o desenvolvimento de competências transversais, e de diversificar estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, incluindo estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens, para dar respostas contextualizadas e promotoras de qualidade, é, pois, contingente e específico. Daqui decorre a necessidade de avaliação do currículo, através de processos de reapreciação/questionamento do caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspetos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida, mas também pressupondo que as situações bem sucedidas devem ser desmontadas criticamente para identificar, situar e analisar os fatores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras (Roldão, 2017). Assim, da mesma forma que um/a professor/a aprende ao longo da sua carreira analisando as suas práticas, as escolas e o sistema precisam de aprender com a análise e discussão, com o dizer e dialogar, das soluções desenhadas e avaliadas por vários professores.

Enfatiza-se, pois, o exercício de tornar o trabalho público e aberto à crítica, e ao uso, por uma comunidade mais alargada dado que: a) permite que o conhecimento dos professores não seja esquecido, quer pelos próprios autores quer pela comunidade profissional; b) aumenta a qualidade da análise e teorização sobre a prática, quer porque implica sistematização pelos autores quer porque é forma de obter feedback; c) permite desempenhar um papel proativo em termos de desenvolvimento profissional e formação inicial, construindo práticas e hábitos de análise dessas práticas; d) reforça a autoconfiança profissional, afirmando o/a professor/a como autor/a; g) beneficia a reputação da profissão, valorizando o perfil dos professores no debate público sobre educação e afirmando a sua voz (Altrichter et al., 2008).

Neste sentido, defendemos o reconhecimento e a necessidade de perspetivar o trabalho curricular dos professores enquanto produção de conhecimento profissional específico através da conceção, desenvolvimento e análise de práticas, que se preveem colaborativas segundo as orientações atuais. Os estudos sobre a utilização do referencial curricular apontam para a necessidade de desenvolvimento de uma cultura organizacional colaborativa, que incentive a colegialidade docente para facilitar a articulação curricular, a flexibilidade e a interdisciplinaridade (Costa et al., 2022; Mouraz & Cosme, 2021). Ainda que esta dimensão remeta para as lideranças a diferentes níveis, que constituem os contextos escolares, destaca-se que, nos projetos analisados em Portugal, esta era uma das características fortes, com algumas abordagens à construção de conhecimento a partir das práticas a assumir a imprescindibilidade do coletivo e das relações com colegas e outros atores. Conclui-se que a produção de conhecimento específico implica a colaboração com outros – alunos, pais, colegas, atores educativos diversos e investigadores – quer nos processos de produção quer nos processos de discussão e divulgação, realçando-se a criação de redes de investigação desenvolvida por professores (McLaughlin et al., 2008). Reconhece-se, ainda, que as redes criadas entre escolas e professores de escolas distintas são essenciais para tornar relevante o conhecimento produzido. Como afirmava Stenhouse (1987a), a comunicação é menos efetiva do que a comunidade na promoção da utilização do conhecimento. Assim, nestes processos colaborativos, com a possibilidade de participação de amigos críticos, promove-se a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, centrados nas necessidades dos atores e nas da organização, de forma situada.


Ao sugerirmos uma aproximação das práticas de contextualização, articulação e flexibilização curricular à ideia de professor/a investigador/a não pretendemos acrescentar complexidade ao trabalho dos professores e das escolas. Pelo contrário, visamos dignificá-lo e realçar as condições necessárias para que se desenvolva com qualidade. Nesse sentido, é importante ter em conta de que forma os contextos específicos de ação docente promovem agência e conhecimento profissional dos professores. Outra dimensão fundamental é a manutenção de culturas de confiança, apoio e desafio intelectual que contribuam para o bem-estar e para aprendizagens significativas para

todos. Finalmente, importa sublinhar que nem a investigação sobre as práticas nem o trabalho curricular podem ser entendidos de forma restrita, transformados em abordagens a problemas imediatos ou em aplicações de conhecimento produzido por outros; aliás, requerem que se frise as dimensões de relevância social e de intervenção e mudança, norteadas por ideias de justiça social e questionamento ético. Apenas desse modo se concretizará o seu potencial de contribuir para um futuro melhor.

Bibliografia

- Almeida, S., et al** (2021). Collaboration between teachers' associations on the curriculum design of essential learning in Portugal. In S. Almeida, et al. (Eds.), *Curriculum autonomy policies: International trends, tensions and transformations* (pp. 120-170). CICS. NOVA.
- Alonso, L.** (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança]. Universidade do Minho.
- Alonso, L.** (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto «PROCUR». *Infância e educação. Investigação e práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L.** (2004). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: Uma romagem metareflexiva a tempos de formação e mudança. In M. Rodrigues & M. Carvalho (Eds.), *Currículo, situações educativas e formação de professores: Estudos em homenagem a Albano Estrela* (pp. 65-94). Educa.
- Altrichter, H., et al.** (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (2ª ed.). Routledge.
- Alves, S., et al.** (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362.
- Cavadas, B., & Branco, N.** (2020). Estudo de aula interdisciplinar na formação de futuros professores de Matemática e Ciências Naturais do 2.o ciclo do ensino básico. *Quadrante*, 29(1).
- Conselho Nacional de Educação.** (2018). Estado da Educação 2017. Autor.
- Conselho Nacional de Educação.** (2019). Estado da Educação 2018. Autor.
- Conselho Nacional de Educação.** (2020). Estado da Educação 2019. Autor.
- Costa, F., et al** (2022). *Relatório de avaliação da implementação das aprendizagens essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Dewey, J.** (1929). *The sources of a Science of Education*. Liveright.
- Estrela, M. T., & Estrela, A.** (Eds.). (2001). *IRA - investigação, reflexão, ação e formação de professores: Estudos de caso*. Porto Editora.
- Eteläpelto, A., et al.** (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Felício, H., & Silva, C.** (2017). O trabalho com o Projeto Curricular Integrado na perspectiva Brasil-Portugal: Contribuições ao processo de formação do professor do 1.o ciclo do ensino fundamental. In J. Pinhal, et al. (Eds.), *As pedagogias nas sociedades contemporâneas – Desafios às escolas e aos educadores. Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp. 402-417). AFIRSE Portugal / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, A., et al.** (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Figueiredo, M.** (2017). O conhecimento e o currículo: Transformações, modos de pensar e significados futuros. In *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 293-310). Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J.** (2012). Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591-606.
- Grundén, H.** (2022). *The planned curriculum—Not just a matter of teachers*. *The Curriculum Journal*, 33(2), 263-278.
- Grupo de Trabalho de Investigação** (Ed.). (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática.
- Grupo de Trabalho de Investigação** (Ed.). (2005). *O Professor e o desenvolvimento curricular*. Associação de Professores de Matemática.
- Grupo de Trabalho de Investigação** (Ed.). (2008). *O professor de Matemática e os projectos de escola*. Associação de Professores de Matemática.
- Grupo de Trabalho de Investigação** (Ed.). (2010). *O professor e o programa de Matemática do ensino básico*. Associação de Professores de Matemática.

- Kuiper, W., & Berkvens, J.** (2013). Editorial introduction. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013. SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Leal, S. M., et al.** (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência* [Comunicação]. IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro «Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas», Porto.
- Lewis, C., et al.** (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Martins, G., et al.** (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- McLaughlin, C., et al.** (Eds.). (2008). *Networking practitioner research*. Routledge.
- Moreira, M. A., et al.** (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores-estagiários: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. In *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Edições Pedago.
- Mota, L.** (2021). Avanços e recuos da inovação pedagógica no desenvolvimento do currículo em Portugal. *Sensos-e*, 8(2), 31-46.
- Mouraz, A., & Cosme, A.** (2021). The Ongoing Curriculum Reform in Portugal: Highlighting Trends, Challenges and Possibilities. In M. Priestley, et al. (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 77-98). Emerald.
- Niza, S.** (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos de formação no projeto Amadora*. EDUCA.
- Niza, S.** (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no movimento da escola moderna. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.
- Niza, S.** (2012). Por uma visão estratégica da formação (Conferência realizada no X Congresso Nacional dos Centros de Formação da Associação de Escolas, 2010, Portimão). In A. Nóvoa, et al (Eds.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 656-668). Tinta da China.
- Nóvoa, A., et al.** (Eds.). (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J.** (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto.
- Pacheco, J.** (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (Ed.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto.
- Ponte, J. P.** (2005). O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 1(1), 107-134.
- Ponte, J. P., et al.** (2016). O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(56), 868-891.
- Ponte, J. P., et al.** (2018). Fitting Lesson Study to the Portuguese Context. In M. Quaresma, et al (Eds.), *Mathematics Lesson Study Around the World* (pp. 87-103). Springer International Publishing.
- Ponte, J. P., et al.** (2003). Investigação dos profissionais sobre a sua prática. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *A formação de professores à luz da investigação: Vol. I* (pp. 609-616). Universidade de Lisboa.
- Priestley, M., et al.** (2016). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. In D. Wyse, et al. (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 187-201). SAGE.
- Priestley, M., et al.** (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., et al.** (2021). *Curriculum Making: A conceptual framing*. In M. Priestley, et al. (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 1-28). Emerald.
- Roldão, M. C.** (2001). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto Editora.
- Roldão, M. C.** (2017). *Currículo enquanto conhecimento necessário – Eixos para uma discussão. Em Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 125-139). Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C., & Almeida, S.** (2018a). *Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. DGE/ME.
- Roldão, M. C., & Almeida, S.** (2018b). Contextualização curricular numa rede de escolas portuguesas: Promessa ou oportunidade perdida? *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(70), 8-46.
- Roldão, M. C., et al.** (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.
- Roldão, M. C., et al.** (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.
- Santos, A., & Leite, C.** (2019). Políticas de currículo em Portugal: Concepções e práticas. *Linhas Críticas*, 25, 494-510.

- 
- Santos, M. E. B.** (2019). À procura da mudança. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da Educação 2018* (pp. 4-9). Conselho Nacional de Educação.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Sousa, F.** (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: O caso do projeto ICR. *Interações*, 14, 32-56.
- Sousa, F.** (2013). Portugal—The mirage of curricular autonomy. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013* (pp. 189-). SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Sousa, F., & Dinis, R.** (2020). Autonomia e flexibilidade curricular com nuances insulares: A disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores e outras particularidades. In J. Sousa, et al. (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação. Atas do II Seminário sobre Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 131-140). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Sousa, F., & Machado, O.** (2010). Orientando o trabalho docente para a promoção da relevância do currículo: O contributo do projecto ICR. In C. Leite, et al. (Eds.), *Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro: Debater o currículo e os seus campos – políticas, fundamentos e práticas* (pp. 2201-2208). CIE.
- Stenhouse, L.** (1987a). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata (original publicado em 1975).
- Stenhouse, L.** (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata (original publicado em 1985).
- Toom, A., et al.** (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Torres, A., et al.** (2022). Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 405-427.
- Vieira, F.** (2002). Learner autonomy and teacher development: A brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira, et al. (Eds.), *Pedagogy for autonomy and English learning: Proceedings of the Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy* (pp. 13-24). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIE).
- Vieira, F.** (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às atas do 2.º Encontro do GT-PA). In F. Vieira, et al. (Eds.), *Pedagogia para a autonomia – resistir e agir estrategicamente. Atas do 2.º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 9-19). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIE).
- Zeichner, K.** (2019). *The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking*. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15.