



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: ELEMENTOS PARA UMA
PEDAGOGIA DA METAMORFOSE

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Isabel Cristina Machado Lage Henriques

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

julho de 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: ELEMENTOS PARA UMA
PEDAGOGIA DA METAMORFOSE

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Isabel Cristina Machado Lage Henriques

Sob orientação de Professor Doutor José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

julho 2019

Agradecimentos

Esta foi a última página que escrevi. Por isso, *termino* agradecendo:

- à entidade titular da minha escola, por generosamente proporcionar todas as condições para que esta investigação se concretizasse;
- ao Professor Doutor José Matias Alves, a minha principal inspiração, pela sua clareza e sensibilidade, pelo desassossego que alimentou e pela enorme liberdade que me deu;
- a todos os colegas e alunos que participaram nesta investigação, pelo tempo que dedicaram e pelo cuidado e interesse que sempre demonstraram;
- a todos os docentes de Educação da Faculdade e Psicologia e Educação da Universidade Católica, pelos importantes ensinamentos e pela constante disponibilidade apresentada;
- aos meus alunos, pelo desafio singular que cada um constituiu;
- aos meus amigos, pela sua infinita paciência, pela sua indispensável sinceridade e por nem sempre me levarem a sério;
- à minha família, por serem o meu conforto, o meu apoio, a minha alma.

Ao Nuno, à Joana e à Filipa não consigo agradecer, pois ainda estão por inventar as palavras que definam um sentimento maior que o amor.

Resumo

Na escola, a sala de aula continua a ser o espaço privilegiado da aprendizagem baseada em ensino (Roldão, 2010). Porém, a ideia de um trabalho efetuado no isolamento da sala de aula há muito que é percecionada como insuficiente para responder aos desafios contemporâneos, existindo, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), repetidas alusões a atividades sistemáticas que podem ocorrer “na sala de aula ou fora dela”. Apesar disso, a abertura da sala de aula, quer permitindo a entrada de outros atores e saberes, quer promovendo atividades fora da sala de aula, ainda não parece uma prática regular.

Por estas razões, desejamos ampliar o conhecimento sobre as atuais *fronteiras da sala de aula*, equacionando o sentido dos seus cruzamentos, tendo em conta as atividades de ensino e aprendizagem que as cruzam, atendendo à organização dos espaços e dos tempos, aos atores e suas interações, ao tipo de focalização do conhecimento e às estratégias de ensino e de aprendizagem. Procuram-se ainda, os fatores chave que impulsionam ou inibem o cruzamento destas fronteiras, pretendendo alcançar um entendimento mais holístico acerca das principais linhas de fronteira que existem na escola, dos sentidos que lhes podem ser associados e dos efeitos que provocam nos intervenientes e nos processos educativos.

Assim, tendo por base um modelo ecológico de um estudo de caso, adotando uma perspetiva micro (sala de aula) e meso (escola) e uma metodologia essencialmente qualitativa, pretendemos perceber melhor como respiram as salas de aula do terceiro ciclo de uma escola do ensino particular. A abordagem, de teor interpretativo, é necessariamente multifocal exigindo a construção de múltiplas técnicas de recolha de dados de forma a proceder à sua triangulação. Para o efeito foram combinadas a análise de dados recolhidos através de observações de várias atividades dentro e fora da sala de aula, de grupos de discussão focalizada, de questionários e de análise documental. Estes dados foram contrastados e interpretados à luz de um quadro teórico construído para o efeito.

As principais conclusões retiradas são que, na generalidade, as atividades que ultrapassam a fronteira da tradicional sala de aula parecem possuir um impacto positivo em todas as funções da escola, destacando-se as atividades de natureza interdisciplinar e as que tendem a envolver a comunidade escolar nas aprendizagens dos alunos. Parecem

ainda constituir excelentes oportunidades de melhorar o clima de escola e a relação pedagógica, bem como de aportar grande satisfação aos seus atores.

Os constrangimentos relativos aos espaços físicos, recursos materiais, falta de tempo e naturalização das práticas parecem corporizar os principais inibidores do cruzamento das fronteiras da sala de aula, enquanto a relação pedagógica, o trabalho colaborativo docente, a satisfação profissional, assim como o Programa de Autonomia e Flexibilização Curricular surgem entre os aspetos que as podem impulsionar.

Concluimos que as travessias das fronteiras da sala de aula devem ser encaradas como interessantes opções de investimento pedagógico, defendendo-se aqui a sua regular utilização. Por fim, traçamos algumas linhas de fronteira que emergiram na investigação como sejam a fronteira entre a naturalização das práticas e a resistência à mudança, entre a vertigem da aceleração das rotinas e a urgência da reflexão, entre a inevitabilidade da regulação e a ambição da autoria, entre a rigidez dos espaços e a necessidade de recursos, entre o virtual individualismo e o desejo de reconhecimento e colaboração profissional.

Palavras-chave: Sala de aula, fronteiras, ensino, aprendizagem, atividades

Abstract

At school, the classroom continues to be the privileged area for learning based on teaching (Roldão, 2010). However, the idea of a work carried out in the isolation of the classroom has been perceived for long as insufficient to respond to contemporary challenges. In the “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017) there are repeated allusions to systematic activities that may occur "in the classroom or out of the classroom". Nevertheless, the opening of the classroom, whether allowing the entry of other actors and knowledge, or promoting activities outside the classroom, does not seem to be a regular practice, though.

For these reasons, we wish to broaden the knowledge about the current boundaries of the classroom, assessing the meaning of their intersections, taking into account the teaching and learning activities that cross them, the organization of spaces and time, actors and their interactions, the type of knowledge focus and the teaching and learning strategies. The key factors that impel or inhibit these activities are also sought for, towards a more holistic understanding of the main border lines that exist in the school, the meanings that can be associated with them, and the effects they have on the actors and the educational processes.

Thus, based on an ecological model of a case study, adopting a micro (classroom) and meso (school) perspective and an essentially qualitative methodology, we intend to better understand how the third cycle's classrooms of a private school *breathe*. The interpretive approach is necessarily multifocal, requiring the construction of multiple data collection techniques in order to triangulate them. For this purpose, the analysis of data collected through observations of various activities inside and outside the classroom, focus groups, questionnaires and document analysis were combined. These data were contrasted and interpreted in the light of a theoretical framework built for this purpose.

The main conclusions are that, in general, activities that cross the border of the traditional classroom seem to have a positive impact on all school functions, with emphasis on activities of an interdisciplinary nature and those that tend to involve the school community in the students' learning. They also seem to be excellent opportunities to improve the school climate and the pedagogical relationship, as well as to bring great satisfaction to its actors.

The constraints related to physical spaces, material resources, lack of time and naturalization of practices seem to be the main inhibitors of the cross-border of the

classroom, while the pedagogical relationship, collaborative teaching, professional satisfaction, as well as the “Programa de Autonomia e Flexibilização Curricular”, are related to the aspects that can boost them.

We conclude that the crossings of the classroom boundaries should be considered as interesting options of pedagogical investment and defending its regular use.

Finally, we draw some boundaries that emerged in the research such as the boundary between the naturalization of practices and resistance to change; between the vertigo of the acceleration of the routines and the urgency of reflecting on it; between the inevitability of regulation and the ambition of authorship; between the rigidity of spaces and the need for resources; between virtual individualism and the desire for professional recognition and collaboration.

Key words: Classroom, borders, teaching, learning, activities

Índice Geral

Introdução	1
i) A construção da problemática, o objeto e as inquietações do sujeito	2
ii) As opções metodológicas.....	8
iii) A estrutura do trabalho.....	11
Parte I – Enquadramento concetual e teórico.....	13
1. Lugares de Fronteira.....	14
2. Os últimos acontecimentos legislativos: diluindo retoricamente as fronteiras.....	23
3. Fronteiras Curriculares e Pedagógicas	28
3.1. Dinâmicas curriculares	28
3.1.1. Conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular.....	28
3.1.2. Porosidade das fronteiras curriculares.....	32
3.2. Entre o ensinar e o aprender	39
3.2.1. A permeabilidade do ensino e da aprendizagem	39
3.2.2. Estratégias de ensino	44
3.2.3. Estratégias de aprendizagem	52
3.3. A relação pedagógica.....	58
4. Fronteiras culturais e profissionais.....	66
4.1. Entre o ambiente educativo, o clima de escola e os seus efeitos.....	66
4.2. Entre o individualismo e a colaboração docente	74
4.3. Imagens organizacionais da escola.....	81
5. Um modelo de análise	90
Parte II – Enquadramento Metodológico.....	95
1. Problemática e estratégia investigação	96
1.1. Problemática, questões e objetivos de investigação	96
1.2. Estratégia de investigação: estudo de caso	97
2. O contexto e os participantes da investigação	102
3. Técnicas utilizadas na recolha de dados	104
3.1. Observação Participante	104
3.2. Inquérito por questionário	111
3.2.1. Fundamentos para a utilização de um questionário.....	111
3.2.2. Descrição da construção e validação do questionário	112
3.3. Grupo de discussão focalizada ou <i>focus group</i>	120
3.3.1. Fundamentos para a utilização de focus group.....	120
3.3.2. Descrição da construção e aplicação do focus group	121
3.4. Análise documental	123

4. Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo	126
5. Tempos e procedimentos formais e éticos da investigação	129
Parte III- Apresentação e discussão dos resultados	136
1. Categorias e fontes convocadas para a análise dos dados	137
2. Acontecimentos na sala de aula	139
3. Acontecimentos fora da sala de aula	163
4. Diferenças nas aprendizagens em atividades dentro e fora da sala de aula.....	195
5. Fatores chave que impulsionam ou inibem o cruzamento das fronteiras.....	203
Conclusões	241
Referências Bibliográficas	266

Índice de Apêndices (Em CD)

Apêndice I – Autorização institucional

Apêndice II – Declarações de consentimento informado

Apêndice III – Análise das atividades fora da sala de aula

Apêndice IV – Análise das atividades na sala de aula

Apêndice V – Questionários

Apêndice VI – Análise dos questionários

Apêndice VII – Guiões dos *focus groups*

Apêndice VIII – Análise dos *focus groups*

Apêndice IX – Análise dos documental

Apêndice X – Análise à assembleia de alunos

Apêndice XI – Transcrições dos *focus groups*

Apêndice XII – Análise de algumas notas de campo

Apêndice XIII – Texto do email enviado aos professores em 22 de outubro de 2017

Índice de Anexos (Em CD)

Anexo I – Instrumento de análise de Práticas Docentes- projeto CEP (Roldão et al., 2014)

Índice de Figuras

Figura 1 - Processo de desenvolvimento do currículo.....	32
Figura 2 - Relação entre o aprendente, o conteúdo e o contexto num evento de aprendizagem.....	68
Figura 3 - Formas de cultura docentes	79
Figura 4 - Iceberg organizacional.....	83
Figura 5 - Modelo de análise	93
Figura 6 - Síntese da análise de conteúdo ao <i>corpus</i> documental do PAA.....	194

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Finalidades do Sistema Educativo na Lei de Bases do Sistema Educativo .	35
Gráfico 2 - Comparação das médias obtidas por professores e alunos aos diferentes itens do bloco 2 do questionário “Tipo de trabalho na SA”.....	146
Gráfico 3 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> para o tipo de trabalho de trabalho na sala de aula em % (47 UR)	147
Gráfico 4 -Atividades que os alunos gostariam de fazer: respostas obtidas ao item 13 do bloco 2 do questionário em % (19UR).....	148
Gráfico 5 - Motivos apontados para a não ocorrência de algumas atividades FSA (N=13)	164
Gráfico 6 - Espaços onde ocorreram as atividades na escola em %.....	169
Gráfico 7 - Espaços onde ocorreram as atividades fora da escola em %	169
Gráfico 8 - “Outros espaços frequentes para ocorrerem aulas na escola”: respostas dos professores ao item 9.2 do bloco 4, secção 1 dos questionários em % (22 UR).....	170
Gráfico 9 - “Outros espaços frequentes para ocorrerem aulas na escola”: respostas dos alunos ao item 9.2 do bloco 4, secção 1 dos questionários em % (52 UR).....	171
Gráfico 10 - Natureza das atividades que ocorreram FSA em %.....	173
Gráfico 11 - Local onde ocorreram as atividades FSA em função da sua natureza em % (N=49)	174
Gráfico 12 - “Participo em atividades disciplinares”, “Participo em atividades interdisciplinares” e “Participo em atividades festivas ou culturais”: médias obtidas nos itens 1, 2 e 3 do bloco 4, secção 1 dos questionários	175
Gráfico 13 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> para a questão “Em que atividades participam” em % (24 UR).....	176
Gráfico 14 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> de professores para a questão “Em que atividades participo” (10 UR) em %	177
Gráfico 15 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> de alunos para a questão “Em que atividades participo” (14 UR) em %	177
Gráfico 16 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> para a questão “Que atividades geram mais aprendizagens” em função da sua natureza e de se realizarem fora ou dentro da escola, em % (17 UR).....	179
Gráfico 17 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> de professores para a questão “Que atividades geram mais aprendizagens” (7 UR) em %	180

Gráfico 18 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> de alunos para a questão “Que atividades geram mais aprendizagens” (10 UR) em %.....	180
Gráfico 19 - A atividades FSA são adequadas para desenvolver “saberes disciplinares”, “saberes de uma única disciplina”: médias do item 2 e 3 do bloco 4.2 do questionário	181
Gráfico 20 - Tipologia das atividades FSA em %	183
Gráfico 21 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> de alunos para a tipologia de trabalho referente à questão “Que atividades geram mais aprendizagens” (31 UR) em %.....	184
Gráfico 22 - Valores médios (entre 0 e 2) relativamente às funções das atividades observadas FSA tendo em conta a natureza da atividade (N=22)	188
Gráfico 23 - Papel do aluno tendo em conta em conta a natureza da atividade observada (N=22) em %	189
Gráfico 24 - Valores médios (entre 0 e 2) relativamente às funções das atividades observadas tendo em conta o local de ocorrência (N=22).....	190
Gráfico 25 - Comparação das médias obtidas por professores e alunos aos diferentes itens do bloco 4, secção 2 do questionário “Efeitos das atividades FSA”	191
Gráfico 26 - “Efeitos das atividades FSA”: médias dos itens do bloco 4, secção 2 agrupados por função.....	192
Gráfico 27 - UR encontradas no bloco 4, secção 2 do questionário aos alunos para outros aspetos importantes das atividades FSA (14 UR) em %	193
Gráfico 28 - “Estratégias de aprendizagem”: médias do bloco 6 do questionário aos alunos.....	195
Gráfico 29 - “Estratégia de aprendizagem”: médias do bloco 6 do questionário por estratégia de aprendizagem.....	196
Gráfico 30 - UR encontradas nos <i>focus groups</i> para as principais diferenças entre as atividades na SA e FSA em % (53 UR)	201
Gráfico 31 - Aspetos que podem impulsionar o trânsito na fronteira da sala de aula: respostas dos professores ao item 14 do bloco 4, secção 2 (50 UR) em %.....	204
Gráfico 32 - Aspetos que podem inibir o trânsito na fronteira da sala de aula: respostas dos professores ao item 14 do bloco 4, secção 2 (51 UR) em %	205
Gráfico 33 - Aspetos que podem impulsionar ou inibir o trânsito na fronteira da sala de aula: agrupados por fatores em %.....	207
Gráfico 34 - Aspetos que podem impulsionar o trânsito na fronteira da sala de aula: respostas dos professores nos <i>focus groups</i> (11 UR) em %	208
Gráfico 35 - Aspetos que podem inibir o trânsito na fronteira da sala de aula: respostas dos professores nos <i>focus groups</i> (68 UR) em %.....	208
Gráfico 36 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 2 do questionário “Tipo de trabalho na sala de aula”	231
Gráfico 37 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 3 do questionário “Ações relacionadas com a prática docente”	232
Gráfico 38 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 4, secção 1 do questionário “Práticas que cruzam a fronteira da sala de aula”	233
Gráfico 39 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 4, secção 2 do questionário “Efeitos das atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula”	234
Gráfico 40 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 5 do questionário “Relação pedagógica”.....	235

Gráfico 41 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 6 do questionário “Estratégias de aprendizagem”	236
Gráfico 42 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade para diferentes estratégias de aprendizagem	236
Gráfico 43 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade para as diferentes funções das atividades FSA.....	237

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelos de ensino.....	49
Quadro 2 - Classificação de situações de aprendizagem.....	53
Quadro 3 - Abordagens à aprendizagem	57
Quadro 4 - Eixos procedimentais para o ensino estratégico.....	57
Quadro 5 - Configurações da relação pedagógica no cruzamento de dimensões e paradigmas.....	64
Quadro 6 - Tipologia do clima organizacional de Likert	71
Quadro 7 - Tipo de clima de escola.....	72
Quadro 8 - Aspectos da cultura de colaboração e da colegialidade artificial.....	79
Quadro 9 - Indicadores do modelo de análise	94
Quadro 10 - Distribuição dos alunos participantes no estudo por ano e por turma.....	103
Quadro 11 - Distribuição dos professores participantes no estudo por Departamento	103
Quadro 12 - Codificação das atividades realizadas e assistidas fora da sala de aula ...	109
Quadro 13 - Datas e codificação das aulas observadas	111
Quadro 14 - Codificação dos questionários.....	119
Quadro 15 - Codificação dos <i>focus groups</i> e dos seus participantes.....	122
Quadro 16 - Calendário do trabalho de campo realizado	131
Quadro 17 - Categorias e fontes convocadas para a análise geral dos dados.....	137
Quadro 18 - Características observadas nas aulas assistidas.....	140
Quadro 19 - Caracterização do trabalho realizado nas aulas observadas.....	141
Quadro 20 - “Atividades na SA fazem aprender” e “durante as aulas os alunos realizam atividades autónomas”: médias do item 1 do bloco 5 do questionário.....	150
Quadro 21 - Natureza das aulas observadas	150
Quadro 22 - Número de UR nos <i>focus groups</i> relativas à focalização do conhecimento na SA	151
Quadro 23 - Tipo de materiais utilizados ¹ nas aulas observadas.....	153
Quadro 24 - “Utilização de fontes de informação diversa e TIC”: médias do item 5 do bloco 3	154
Quadro 25 - Tipo de clima ¹ das aulas observadas	155
Quadro 26 - “Nas aulas há um ambiente de respeito e disciplina”: médias do item 8 do bloco 3 do questionário	155
Quadro 27 - “A posição das mesas na sala de aula é fixa” e “As mesas da sala estão organizadas em U”: médias obtidas no item 7 e item 8 do bloco 4, secção 1 do questionário	158
Quadro 28 - “Aulas com vários professores”, “Aulas com outros alunos”: médias obtidas no item 4, 5 e 6 do bloco 4, secção 1 dos questionários	161
Quadro 29 - Caracterização de todas as atividades FSA.....	165

Quadro 30 - “Além da sala de aula ou do ginásio tenho aulas noutros espaços da escola”: média do item 9.1 do bloco 4, secção 1 do questionário	170
Quadro 31 - “Participo em atividades disciplinares”, “Participo em atividades interdisciplinares” e “Participo em atividades festivas ou culturais”: médias obtidas nos itens 1, 2 e 3 bloco 4, secção 1 dos questionários	175
Quadro 32 - A atividades FSA são adequadas para desenvolver “saberes disciplinares”, “saberes de uma única disciplina”: médias do item 2 e 3 do bloco 4, secção 2 do questionário	181
Quadro 33 - UR encontradas na análise da assembleia de alunos para o tipo de atividades FSA que gostariam de promover	185
Quadro 34 - Caraterização das atividades FSA observadas	186
Quadro 35 - Indicadores considerados para cada uma das funções da escola.....	187
Quadro 36 - Critérios de atribuição da pontuação relativa às funções da escola	188
Quadro 37 - Itens do bloco 4, secção 2 do questionário agrupados de acordo com a função da atividade a que servem.....	192
Quadro 38 - Itens do bloco 6 do questionário aos alunos agrupados de acordo com a estratégia de aprendizagem a que estão vinculados.....	196
Quadro 39 - “Outras estratégias de aprendizagem importantes”: respostas ao item 11 do bloco 6 do questionário (23 UR)	197
Quadro 40 - Agrupamento dos fatores indicados pelos professores para impulsionar ou inibir o trânsito na fronteira da sala de aula (item 14 do bloco 4, secção 2)	206
Quadro 41 - Médias dos itens 3, 5, 6, 7 e 8 do boco 5 do questionário.....	218
Quadro 42 - Médias dos itens 9 a 14 (renumerados 1 a 6) do boco 5 do questionário.	223

Siglas e Abreviaturas

AE	Aprendizagens Essenciais
art.º	Artigo
cf.	Conforme
COPA	Colaborar Para Aprender
DAC	Domínio de Articulação Curricular
DGE	Direção Geral da Educação
FG	<i>Focus group</i>
FSA	Fora da Sala de Aula
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
ME	Ministério da Educação
n.º	Número
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OF	Oferta de Escola
PA	Perfil do Aluno
PAA	Plano Anual de Atividades
PAFC	Programa de Autonomia e Flexibilização Curricular
PCE	Projeto Curricular de Escola
PE	Projeto Educativo da Escola
PIC	Projeto de Integração de Conhecimento
QA	Questionário para Alunos
QP	Questionário para Professores
SA	Sala de Aula
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UR	Unidade(s) de Registo(s)

Introdução

*A verdadeira esperança sabe que não tem certeza.
É a esperança não no melhor dos mundos, mas em um mundo melhor.
A origem está diante de nós, disse Heidegger.
A metamorfose seria efetivamente uma nova origem.*

Edgar Morin

i) A construção da problemática, o objeto e as inquietações do sujeito

A presente dissertação pretende focar-se nas dinâmicas que rompem com a tradicional lógica *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*. Não se pretende substituir, nem sequer minimizar, o trabalho fundamental que se realiza dentro da sala de aula questiona-se, porém, o sentido de uma formação e de um trabalho desenvolvido exclusivamente na sala de aula (Leite, 2003) ensinando-se “a sós, por trás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula” (Hargreaves, 1998, p. 187), de acordo com o princípio da homogeneidade da classe e da separação das disciplinas em espaços e tempos incommunicantes, cada um a cargo de um professor (Barroso, 1995; Nóvoa, 2005), ensinando-se o mesmo (Roldão, 2017) a todos, como se fossem um só (Barroso, 1995, 1996, 2011; Formosinho & Verdasca, 2016), insistindo nos “mesmos utensílios metodológicos e na mesma linguagem de ação pedagógica” (Roldão, 2000, p. 125). A esta ideia chamaremos nesta investigação, a lógica *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*.

Desde meados do século XX que a escola abriu as suas portas a todos os cidadãos, cumprindo o direito universal à educação como reafirmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986). O prolongamento da escolaridade obrigatória e o conseqüente “recrutamento escolar de todo o universo da população infantil e juvenil, faz da escola de massas uma escola mais heterogénea” (Formosinho & Machado, 2016, p. 21). Com a massificação, cresceu uma desarticulação entre a escola e a sociedade, agravada com o que Toffler (2001) designa “choque do futuro”, expressão utilizada para se referir ao desajustamento do indivíduo, quando perde algumas das suas referências culturais devido a uma mudança social acelerada. Esta desconexão tem sido recorrentemente interpretada como uma das causas do insucesso escolar e de um crescente mal-estar da escola e de todos os seus atores.

Em relação a este tema, António Nóvoa (2005, 2009) refere que a escola se foi desdobrando numa miríade de funções e tarefas, resultando num “transbordamento” que necessita de ser contrariado com uma conceção de educação que substitua a homogeneidade, o enciclopedismo e a rigidez, pela diferença, singularidade e pela mudança. O mesmo autor refere que a forma estandardizada do sistema educativo, baseada numa organização regulada por princípios de homogeneização (dos espaços, das normas, dos alunos dos saberes e dos processos), em que a ação pedagógica era destinada

ao “aluno médio”, que nunca existiu mas que a homogeneidade das turmas permitia imaginar, é uma pesada herança histórica que tende a persistir no modelo escolar atual.

Tyack e Tobin (1994) utilizaram a metáfora da *gramática escolar* para caracterizar as regras e a rigidez da forma como funciona a escola. Neste modelo os alunos, nivelados por ano e por turma, aprendem da mesma forma, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, um currículo tendencialmente acadêmico, uniforme e fragmentado (Alves & Cabral, 2017c). Este constitui o padrão de funcionamento das nossas escolas que se tem mantido, mais ou menos inalterado, quer na organização dos alunos em turmas relativamente homogêneas, quer na uniformização do currículo, quer na organização dos tempos e espaços de acordo com um modelo que privilegia a fragmentação, quer na forma de alocar os professores, quer numa lógica essencialmente disciplinar. Também Canário (2005) identifica um conjunto de invariantes a que chamou a forma escolar (a classe, a ordem espacial, a ordem temporal, a compartimentação disciplinar, a divisão de trabalho entre os professores) que tem vindo a sofrer um processo de naturalização¹ e que serve um sistema baseado na repetição de informações.

Nos dois anos imediatamente anteriores à conclusão deste trabalho (2017 e 2018), são promulgados no nosso país uma série de dispositivos legais, reafirmando a mais recente geração de políticas educativas. Estas medidas pretendem constituir a resposta normativa do sistema educativo português aos desafios da globalização e do desenvolvimento tecnológico acelerado a que a escola tem de responder permitindo desenvolver nos jovens capacidades, atitudes e valores de forma a intervir autonomamente numa realidade em contínua metamorfose. São assim homologados o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA) e as Aprendizagens Essenciais (AE).

Estes documentos apelam ao desenvolvimento de competências mais complexas, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, desenvolvendo de modo “sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões” (ME - DGE, 2017, p. 28).

¹ Utilizamos o termo naturalização, como a conceção, oriunda do campo de estudos antropológicos, de que “o que é familiar nos é invisível” a que Bourdieu e Passeron (1970) associaram ao fenómeno que conduz à ocultação do desconhecido no familiar.

Assim, surge a intenção de construir conhecimento sobre ambientes educativos² diferentes da lógica *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*, estudando as dinâmicas que se estabelecem na fronteira da sala de aula convencional, como uma forma de contribuir para a promoção do sucesso escolar, enriquecendo, deste modo, as práticas pedagógicas.

Este trabalho alinha-se com a pós-modernidade que trouxe com ela a fluidez do líquido, ignorando divisões e barreiras, assumindo formas, ocupando espaços, diluindo certezas, crenças e práticas (Bauman, 2001, 2006), conduzindo à conectividade e à capilaridade (Nóvoa, 2017), questionando a ideia da oclusão da sala de aula como “jardim secreto” (Goodson, 1988) ou como “caixa negra” (Cuban, 2013). Também considera a incerteza do conhecimento que é complexo, “já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro se deve voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento” (Morin, 2000, p. 84), numa realidade que não é facilmente legível e em que o que é evidente, mente. Evidentemente (Nóvoa, 2005).

A nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade. Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real. Isto nos mostra que é preciso saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo.

Uma vez mais chegamos a incertezas sobre a realidade, que impregnam de incerteza os realismos e revelam às vezes que aparentes irrealismos eram realistas.

(Morin, 2000, p. 85)

Na sociologia interessa-nos evidenciar as ideias de Boaventura Sousa Santos (2002) com a noção de que vivemos numa sociedade de transição paradigmática³.

² Entendido como o “lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (Estrela, 2002, p. 37).

³ Segundo Kuhn (2009) um paradigma corresponde ao conjunto de pressupostos que uma comunidade científica partilha durante um determinado período de tempo, a que chamou o período de *ciência normal*.

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismos e de excessos de indeterminismos.

(Santos, 2002, p. 39)

Para este autor, num período de competição paradigmática, a fronteira surge como forma privilegiada de encarar a subjetividade. Assim, a hipercomplexidade e multidimensionalidade dos fenómenos associados aos processos educativos fizeram-nos recorrer à inspiração da metáfora da fronteira. Esta ideia fez-nos prosseguir para um campo mais abrangente com o objetivo de identificar as principais linhas de fronteira, a nível micro e meso, da escola. O vasto leque semântico associado à palavra *fronteira* remete-nos para um conceito polissémico que povoa o imaginário, podendo ser desenho ou processo (Newman, 2006), servir de divisão ou de união, considerando os seus limites, bem como a sua transgressão (Santos, 2002), constituindo barreira e simultaneamente interface, mas, principalmente, só podendo resolver-se através de um esforço redobrado de contextualização. A “zona fronteira, tal como a descoberta, é uma metáfora que ajuda o pensamento a transmutar-se em relações sociais e políticas. E não esqueçamos que a metáfora é o forte da cultura de fronteira e o forte da nossa língua” (Santos, 1993, p. 51).

Seguindo esta inspiração, e de forma a identificar as principais linhas de fronteira que dominam o universo escolar, parte-se do estudo das dinâmicas geradas na fronteira da sala de aula. Para isso convocam-se várias dimensões consideradas relevantes, numa abordagem compósita e estruturante do sucesso escolar (Cabral & Alves, 2017a) como são o currículo, as estratégias de ensino e de aprendizagem, a relação pedagógica, o clima de escola, a cultura profissional e as várias imagens organizacionais da escola. Estas serão as perspetivas principais deste trabalho, seguindo, assim, uma lógica *bottom-up*. Desta forma, outros aspetos como a questão das lideranças, da avaliação ou da relação com a família, apesar de relevantes para caracterizar a vida da escola, não são colocadas na génese do nosso enfoque. Contudo, serão consideradas e incorporadas no estudo se surgirem espontaneamente no tratamento dos dados recolhidos.

O trânsito nas fronteiras da sala de aula é aqui corporizado nas diversas atividades de ensino e de aprendizagem, entendidas como criadoras de situações que permitem ao

aluno experiências de aprendizagem, que se traduzem em modificações de comportamento ou em predisposições para que estas ocorram (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Propomo-nos assim expor as principais linhas de fronteira existentes na realidade escolar, partindo da caracterização e análise das dinâmicas que ocorrem nas fronteiras da sala de aula do terceiro ciclo uma escola particular em ambiente urbano, convocando questões epistemológicas, topológicas, pedagógicas e profissionais, de forma a revelar as suas potencialidades e limitações.

Para guiar a nossa investigação enunciou-se a seguinte questão de investigação:

Quais as principais linhas de fronteira que existem na escola, que sentidos lhes podem ser associados e que efeitos provocam nos intervenientes e nos processos educativos?

Formularam-se ainda as subquestões:

- Quais as principais atividades que se realizam fora da lógica *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*?
- O que pensam e sentem os professores e os alunos sobre as atividades que cruzam as fronteiras das salas de aula?
- Que fatores chave impulsionam ou inibem o trânsito nas fronteiras da sala de aula?

O interesse desta investigação prende-se diretamente com uma série de experiências que vivenciei como docente. Muitos destes momentos resultaram de ousar sair da tradicional *caixa* da sala de aula e, rasgando com a *gramática escolar*, tentar encontrar ambientes educativos estimulantes e atuais, mais ao encontro de alunos do século XXI.

Desta forma, pretendo encarar este crescente desassossego que me impulsiona na tentativa de interpretação da atual realidade escolar e que, concordando com Santos (2002), se prende com a crescente

desorientação dos mapas cognitivos, internacionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de nos ser confiáveis. Os novos mapas são, por agora linhas ténues, pouco menos que

indecifráveis. Nesta dupla desfamiliarização está a origem do nosso desassossego.

(Santos, 2001, p. 39)

A escolha da metáfora da fronteira também poderá resultar do facto de ter vivido a minha infância e juventude numa localidade raiana entre Portugal e Espanha, tendo lidado na primeira pessoa com as idiossincrasias de duas culturas e incorporado na minha personalidade a noção de pertencer a um *entre-lugar*, consciente que sou resultado das experiências que tive, dos livros que li, das músicas que ouvi, pois, como diz a poeta “Vemos, ouvimos e lemos – Não podemos ignorar”⁴.

A principal motivação será sempre a de, rejeitando a naturalização das rotinas, questionar o sentido das práticas, aumentando o meu potencial reflexivo, só possível quando são raspadas as tintas com que nos embotaram os sentidos, conforme nos diz o poema de Alberto Caeiro. Almejo ainda contribuir para uma reinterpretação da realidade, procurando iluminar oportunidades que contribuam para a qualidade e sucesso das aprendizagens dos alunos, criando um conhecimento alinhado com a minha trajetória pessoal e assim produzir um *saber com sabor*⁵, porque o saber também pode ter sabor, também pode responder às profundas inquietações do homem, também pode conferir sentido à existência (Alves, 2012c).

⁴ Sophia de Mello Breyner Andersen.

⁵ Alves (2012c), a partir de Eduardo Prado Coelho, 1993.

ii) As opções metodológicas

À produção de conhecimento científico subjaz a construção de uma matriz epistemológica e metodológica capaz de sustentar solidamente todo trabalho de uma investigação.

A especificidade da investigação em educação conduz a uma fusão multidisciplinar e transdisciplinar de diversas ciências sociais, constituindo um *corpus* teórico e metodológico autónomo e reconhecido academicamente (Afonso, 2014) como Ciências da Educação⁶.

Entendemos situar a presente investigação numa lógica hermenêutico-interpretativa (England, 1989) pois pretendemos compreender os modelos simbólicos, os processos de interação social e de comunicação.

Como afirma Matias Alves (2003),

o significado deverá ser procurado não nas relações objetivas, causais, lineares, mas nas interações e interpretações humanas, pois acredita que a realidade é o resultado dessas interações e interpretações fortemente enformadas pelos valores, intenções, motivações e estratégias pessoais. O seu fito é, pois, promover a compreensão das ações, das experiências, das perceções e preconceitos de forma a valorar as complexidades e as subjetividades e proporcionar uma ação mais crítica.

(p. 8)

No paradigma interpretativo em que nos localizamos, a teoria não se constrói de forma dedutiva, por proposições empiricamente verificáveis pois não é independente do contexto (England, 1989). A este respeito, Burrell e Morgan (1979) referem a preocupação em compreender a criação subjetiva da realidade social como processo em

⁶ Estas constituem “o conjunto das disciplinas que tomam os fenómenos educativos como o seu objeto central, quer perspetivando-os dominantemente no sentido da ação/intervenção (Metodologias de ensino, Avaliação Educacional, Teoria e Prática do Currículo, Formação de Adultos, etc.), quer fazendo prevalecer a preocupação por explicar e/ou compreender os fenómenos, tendo em conta os indivíduos (Psicologia da educação) ou os contextos sociais e culturais em que os processos se desenvolvem (História da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Políticas Educativas, Educação Comparada, etc.” (Amado, 2014, p. 26).

curso, obtida a partir da consciência individual de cada sujeito num determinado contexto de referência.

O paradigma interpretativo é inspirado na sociologia fenomenológica de Alfred Schütz que defende que só é possível compreender a ação do outro quando nos colocamos em situação idêntica, tentando interpretar as suas experiências a partir das descrições que delas são feitas (Schütz, 1993). Esta postura destaca a importância das interações humanas, procurando “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 53), apreendendo o sentido que os sujeitos atribuem aos acontecimentos que vivenciam a partir do seu próprio quadro conceitual (Geertz, 1993). Torna-se assim essencial a interpretação. A asserção que a experiência humana é mediada pela interpretação está na base da interação simbólica que assume papel de paradigma conceptual compatível com a perspectiva fenomenológica (Bogdan & Biklen, 2013). Esta demarcação, realizada pelo filósofo George Mead, enfatiza que na interação os intervenientes estão constantemente a interpretar e a reagir em conformidade, pelo que esta terá de ser considerada para compreender qualquer fenómeno social (Amado, 2014, p. 85). Segundo Woods (1999), corroborado por Amado (2014), esta corrente proporciona um suporte ontológico e epistemológico suficientemente abrangente para acomodar a maioria das abordagens.

O nosso problema levou-nos a orientar a investigação segundo uma abordagem essencialmente qualitativa. A “investigação educacional integra há várias décadas a persistente controvérsia entre os paradigmas positivista-quantitativo e o paradigma interpretativo-qualitativo, uma entre várias designações que podemos encontrar na literatura” (Roldão, 2015, p. 26). Vários autores referem que não existe uma rutura, mas sim um *continuum* entre o qualitativo e o quantitativo (Alarcão, 2013; Niglas, 2007). Segundo Amado (2014), Niglas (2007) e Roldão (2015) mais do que a posição filosófica e paradigmática em que se situa o investigador, é o problema de investigação ou o objetivo que determina o design do estudo.

Para Denzin e Lincoln (1994) a investigação qualitativa, originária do idealismo de Kant, pretende entender a realidade como construção social, procurando saber como lhe é atribuído sentido, dando ênfase aos processos e não aos conceitos facilmente mensuráveis como o crescimento, a intensidade ou a frequência. Ainda os mesmos autores realçam que a abordagem qualitativa é fundamental em investigações sobre

aspectos do comportamento humano, uma vez que só esta permite o estudo e o entendimento do significado das ações dos indivíduos dentro das organizações. A investigação qualitativa, preocupa-se, assim, com a compreensão e descrição dos fenómenos (Almeida & Freire, 2003), recolhendo informação “fiável e sistemática, sobre aspectos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar a realidade” (Afonso, 2014, p. 18).

A investigação qualitativa possui, segundo Bogdan e Biklen (2013), cinco características base sendo que nem todos os estudos qualitativos necessitam de apresentar simultaneamente todos estes atributos. Estas características são:

- a recolha de dados em ambiente natural;
- os dados recolhidos são de natureza descritiva;
- o foco no processo e não no produto;
- a análise de dados de forma indutiva;
- o interesse no sentido que as pessoas atribuem à sua vida, designada por estes autores como *importância vital*.

A relevância conferida à recolha de dados em ambiente natural evidencia a preocupação do investigador qualitativo com o contexto, sendo mesmo designados por estudos naturalistas. Estes caracterizam-se pela “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2014, p. 43). Este mesmo autor defende que a referida integração dota a investigação qualitativa de uma visão holística da realidade estudada, de forma a atingir a sua verdadeira compreensão por processos inferenciais e indutivos (Amado, 2014). Ao investigador nada é trivial, o contexto é examinado de forma minuciosa pois tudo tem potencial para constituir pistas que permitam iluminar o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 2013), situando assim as informações no respetivo contexto “para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (Morin, 2000, p. 36).

A teoria fundamentada de Glaser e Strauss (2006) explica a construção *bottom-up* do processo de análise de dados num estudo com estas características. Assim, o *silêncio* inicial a que Psathas (1973) se refere, começa a ser substituído pelos dados recolhidos, que vão sendo agrupados e a sua atomicidade inicial toma uma consistência crescente, que será influenciada pelo tempo que o investigador estiver imerso no meio, sendo tratados de forma indutiva e não com o objetivo de confirmar hipóteses. A investigação qualitativa, ancorada numa captação do sentido *vital* que os participantes atribuem aos acontecimentos, ilumina a dinâmica interna de situações que são frequentemente invisíveis para o observador exterior (Bogdan & Biklen, 2013).

Sendo claro que as metodologias qualitativas-interpretativas não visam qualquer generalização, subsiste, no entanto, a nossa procura de conhecimento utilizável e comunicável. Não sendo “generalizável em termos positivistas, o conhecimento que se reclama de científico terá sempre de ser mobilizável, transferível, ressignificável, sobretudo em campos de estudo de natureza socio-prática, como a Educação” (Roldão, 2015, p. 36).

Sustenta-se ainda uma natureza circular entre a empiria e teoria “por um lado, a construção teórica fundamenta-se nos dados empíricos. Por outro lado, o trabalho empírico pressupõe um questionamento da realidade social observada a partir de um qualquer esquema conceptual mais ou menos estruturado em teorias ou modelos consolidados” (Afonso, 2014, p. 25).

iii) A estrutura do trabalho

A presente dissertação está organizada de acordo com a seguinte estrutura: Introdução, Parte I - Enquadramento conceptual e teórico, Parte II - Enquadramento metodológico, Parte III - Apresentação e discussão dos resultados, terminando com as Conclusões, Referências Bibliográficas, Apêndices e Anexos.

A introdução tem como finalidade apresentar e contextualizar a investigação, pelo que compreende o levantamento da problemática, bem como a pertinência do estudo. Inclui ainda uma sustentação do paradigma e da metodologia em que a investigação se inscreve e, por último, apresenta o plano geral da dissertação.

Na Parte I, organizada em cinco secções, faz-se um enquadramento concetual e teórico, onde daremos conta das principais luzes que iluminarão toda a investigação. A primeira secção faz uma abordagem ao conceito de fronteira, a seguinte pretende rever os últimos acontecimentos legislativos com interesse direto neste trabalho, a terceira secção assinala a dimensão curricular e pedagógica de análise, com ênfase no currículo, nas estratégias de ensino e de aprendizagem e ainda na relação pedagógica. Uma quarta secção é dedicada à dimensão cultural e profissional referindo-se alguns tópicos, considerados estruturantes, acerca do ambiente educativo, do clima de escola, da cultura profissional docente e das lógicas de ação na escola. Por fim, na quinta e derradeira secção, apresenta-se um modelo de análise da problemática edificada.

A Parte II é dedicada ao enquadramento metodológico. Começando por justificar a estratégia de investigação adotada, seguindo-se a apresentação do contexto e dos participantes, a fundamentação das técnicas de recolha e interpretação de dados e terminando com algumas considerações sobre as questões éticas da investigação.

Na Parte III procede-se à apresentação e discussão dos resultados. Com uma primeira seção destinada ao esclarecimento das fontes de dados mobilizadas para a análise de cada categoria, seguindo-se mais quatro seções distintas: uma dedicada ao estudo das atividades que decorrem dentro da sala de aula, outra que analisa as atividades fora da sala de aula, uma outra que pretende comparar as atividades dentro e fora da sala de aula e uma última que discute os principais fatores que impulsionam ou inibem o cruzamento das referidas fronteiras.

Por fim, apresentam-se as principais conclusões do estudo.

Nos apêndices e nos anexos são incluídos todos os documentos produzidos no âmbito deste estudo.

Parte I – Enquadramento concetual e teórico

*Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática,
e toda a prática deve obedecer a uma teoria.
Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática,
não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática,
e a prática não é senão a prática de uma teoria.*

Fernando Pessoa

*A teoria sem a prática vira verbalismo,
assim como a prática sem a teoria vira ativismo.
No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis:
a ação criadora e modificadora da realidade.*

Paulo Freire

1. Lugares de Fronteira

Penso na fronteira como o único ponto da Terra que contém todos os outros lugares dentro de si.

Glória Azaldúa

Uma pequena reflexão sobre a palavra *fronteira* parece fazer logo explodir um vasto leque de significados sobre o qual nos interessa deter. A palavra fronteira pode significar, segundo o dicionário online da Porto Editora, um nome feminino, um adjetivo e um verbo transitivo. Como nome, admite cinco expressões: linha que separa territorialmente um estado, fixando a sua extensão; linha que separa dois países, regiões, territórios, etc.: zona adjacente a essa linha; o que separa duas coisas distintas ou contrárias; no sentido figurado pode ser limite, termo. Como adjetivo, pretende significar situado em frente, ou que fica ou vive na fronteira; raiano. Fronteira pode ainda ser a terceira pessoa do singular do verbo transitivo *fronteizar*, “tornar fronteiro; pôr defronte”, cujo infinito pessoal é *fronteizar*.

As conotações mais imediatas da palavra fronteira parecem, assim, ser as relacionadas com os limites geográficos e políticos de um país. Ultrapassado esse limite, entra-se em território pertencente a um país vizinho, mesmo que este limite esteja a escassos metros de distância, o que lá se passa está fora do alcance da sua soberania, logo não se pode julgar. Esta perspetiva geopolítica surge segundo Seabra (2012) como uma ciência das Relações Internacionais que se serve da Geografia, da História e da Política em si mesma, com o objetivo de perceber as motivações das ações dos Estados. Para Foucher (1986) a fronteira é a “estrutura espacial elementar com forma linear, resultante de descontinuidades geopolíticas e com funções de marcação real ou simbólica” (p. 22). Neste sentido,

a precisão da fronteira tem no mapa a sua melhor formulação. A realidade dessa linha é, no entanto, bem mais dinâmica e ambígua. A fronteira pode ser estanque ou porosa, e ser uma coisa para uns e outra para outros, pode ser muro e travessia, barreira e ponte, pode ser reconhecida ou ignorada, pode ser fixa ou mover-se.

(Santos, 2018)

O fenómeno da globalização tem trazido consigo uma aparente dicotomia no conceito de fronteira. Por um lado, esta aparece atenuada, quase escondida, dando lugar a meios de comunicação que proporcionam a livre circulação de pessoas e bens, dinamizando, não só trocas comerciais, mas também culturais. Por outro lado, as fronteiras são consideradas fundamentais para compreender a identidade de uma sociedade. Na atualidade, assiste-se a alguns fenómenos de fechamento de fronteiras políticas e económicas, como seja o *Brexit* ou o muro entre os Estados Unidos da América e o México.

Marchueta (2002) distingue dois grandes grupos de fronteiras: as fronteiras estruturais, que são mais resistentes ou imunes às pressões da globalização (por exemplo a fronteira civilizacional, fronteira cultural) e as fronteiras conjunturais, estabelecidas em função de novos interesses e de fenómenos económicos e sociais (por exemplo a fronteira do conhecimento e a fronteira do tempo).

Antropologicamente o conceito de fronteira é desdobrado e reconfigurado ao integrar as dinâmicas de interpenetração de culturas (Hannerz, 1997), assumindo os conflitos e atribuindo relevância às distintas significações que os indivíduos lhes atribuem. Desta forma, Amante (2014) aponta a fronteira quer como elemento de construção identitária, quer como elemento promotor de segurança individual, das comunidades ou do Estado.

Anzaldúa (1987) considera a fronteira um lugar de contradições onde não é confortável viver, onde se cria a consciência *mestiza*, que incorpora contradições e influências múltiplas. Estas antinomias estão patentes na sua obra, ao questionar a luz e a escuridão e simultaneamente identificar-se com elas. O que resulta no que a autora chama de *amasamiento*, acreditando mais numa contínua amálgama de significados do que na verdade única e inquestionável.

Por isto, *a mestiza*, possui *la facultad* de incorporar melhor as contradições e as ambiguidades que lhe permitem uma compreensão mais profunda da realidade, mas simultaneamente, ao possuir esta sensibilidade torna-se assustadoramente consciente do mundo.

La facultad is the capacity to see in surface phenomena the meaning of deeper realities, to see the deep structure below the surface. It is an instant "sensing" a

quick perception arrived at without conscious reasoning. It is an acute awareness mediated by the part of the psyche that does not speak, that communicates in images and symbols which are the faces of feelings, that is, behind which feelings reside/hide. The one possessing this sensitivity is excruciatingly alive to the world.

(Anzaldúa, 1987, p. 38)

Como referido na introdução, Santos (2002) defende que vivemos num período de transição paradigmática convocando a ideia de uma vida na fronteira. Para este autor, o paradigma sociocultural da modernidade ocidental, assente numa tensão entre regulação e emancipação, entrou em deterioração devido, principalmente, à “crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias” (Santos, 2002, p. 16). Para Doll (1997) a este paradigma estava subjacente uma ideia de progresso fundeada na tecnologia e na razão como fonte de certezas absolutas que se revelaram numa desilusão, caracterizando o século XX como uma época de incertezas e de ansiedade.

Assim, Santos (2002) pensa num novo paradigma científico para um conhecimento prudente, mas também num paradigma social para uma vida decente. A emergência de um novo paradigma ou de novos paradigmas implica a sucessão de lutas sociais, políticas e culturais, que envolvem gerações até que se consolide a consciência da ausência destas lutas (Santos, 2002). Enquanto este processo ocorre o viver na fronteira⁷ surge como uma forma privilegiada de aproximação à subjetividade e contradições e a que Santos (2002) atribui seis características principais:

(i) *Uso seletivo e instrumental das tradições* - pois corresponde a viver num tempo entre tempos (...) a tradição deve, portanto, ser imaginada para se converter naquilo que precisamos, ainda que a definição daquilo de que precisamos seja, em parte determinada por aquilo que temos à mão.

(ii) *Invenção de novas formas de sociabilidade* - pois significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar (...) na fronteira vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo.

⁷ Santos (2002) refere que se inspirou em Cronon, Miles e Gitlin (1992).

(iii) *Hierarquias fracas* – pois a construção de identidades de fronteira é sempre lenta (...) depende de recursos muito escassos, dada a grande distância entre a fronteira e o centro do poder, do direito ou do conhecimento.

(iv) *Pluralidade de poderes e de ordens jurídicas* – pois os povos da fronteira repartem a sua lealdade por diferentes formas de luta contra os poderes, promovem assim a existência de múltiplas fontes de autoridade.

(v) *Fluidez das relações sociais* – pois a fronteira, enquanto espaço, está mal delimitada, física e mentalmente, e não está cartografada de modo adequado. Por este motivo, a inovação e a instabilidade são, nela, as duas faces das relações sociais. É claro que este é um espaço provisório e temporário, onde as raízes de deslocam tão naturalmente como o solo que as sustenta.

(vi) *Promiscuidade de estranhos e íntimos, de herança e invenção* – pois viver na fronteira significa prestar atenção a todos os que chegam e aos seus hábitos diferentes, e reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento mútuo. Essas oportunidades facilitam novos relacionamentos, novas invenções de sociabilidade que, devido ao seu valor paradigmático, se convertem instantaneamente em herança.

(pp. 322-324)

Os dilemas e contradições associados ao conceito de fronteira encontram-se retratados em Santos (2002) quando se refere ao facto de a fronteira estar assente em limites, bem como na sua constante transgressão, mas também para Friedman (2001)

as fronteiras, com as suas linhas e demarcações, simbolizam a ideia de impermeabilidade, se bem que seja de permeabilidade a realidade com que convivem. As fronteiras separam ao mesmo tempo que ligam. Remetem para noção de pureza, distinção e diferença, mas por outro lado propiciam a contaminação, a mistura e a crioulização. As fronteiras fixam e demarcam, mas são, em si mesmas, linhas imaginárias, fluidas, e em permanente processo de mutação. As fronteiras prometem segurança, estabilidade, a sensação de se estar em “sua casa” ou na “sua terra”- ao mesmo tempo que forçam a exclusão e que impõem a condição de estranho, de estrangeiro e de apátrida. As fronteiras são a materialização da Lei, policiando as divisões; mas, por isso mesmo, elas vêem-se constantemente atravessadas, transgredidas e subvertidas. As fronteiras são usadas para usar poder sobre os outros, mas também para ir buscar

o poder que permite sobreviver contra uma força dominante. Regulam os fluxos migratórios e de quem viaja- os fluxos de pessoas, bens, ideias, e das formações culturais de toda a espécie. Ao fazê-lo, no entanto, contrariam as práticas de regulação, na medida em que promovem os encontros interculturais e a concomitante produção de hibridações e de heterogeneidade sincréticas.

(p. 9)

Também Alves (1999b), referindo-se ao ensino secundário, evidencia a necessidade da construção de um novo paradigma educacional implicando a crescente crise de sentido, finalidades e funções da escola com um conjunto de efeitos resultantes:

- do anacronismo do modelo escolar e do modelo pedagógico que, mantendo inalterados os traços essenciais da sua gramática, se revela impotente face à massificação das frequências escolares e as profundas alterações nos modos de acesso à informação;
- do excesso de credencialismo, entendido como a busca e hipervalorização dos diplomas desligados dos saberes e das competências em ação;
- da hierarquia dos valores, devido essencialmente à crescente materialização da vida que faz esquecer a dimensão espiritual, criativa, transformadora, cooperativa e solidária;
- da incapacidade da família em assegurar plenamente o seu papel de garante da socialização primária;
- das ruturas introduzidas nos modos de produção e organização do trabalho, que condiciona futuros profissionais, não desempenhando o papel de atração e legitimação do investimento escolar.

Águas (2014) propõe agrupar os vários sentidos da fronteira em três modelos de análise: a *fronteira que separa*, a *fronteira como frente* e a *fronteira que une*.

A *fronteira que separa* evidencia a dicotomia da proximidade espacial e do afastamento, corresponde à presença de dispositivos físicos (barreira, muro, etc.) e ideológicos (normas, representações, etc.). É geralmente interpretada como meio de proteção e de defesa e de diferenciação de identidades. Neste modelo, a linha de fronteira não só divide como, uma vez atravessada, induz alterações significativas no corpo ou

objeto que a cruzou Shields (2006), desta forma, um pequeno movimento no espaço pode transformar um “insider num forasteiro, ou o produto de mercado em contrabando” (Águas, 2014, p. 4).

A *fronteira como frente* tem implícita a noção de movimento de um agente para ganhar terreno “uma caminhada rumo ao que está para além dela - pois, quando este movimento cessa, a *fronteira como frente* transforma-se em *fronteira que separa*” (Águas, 2014, p. 5). Continuando a seguir esta autora interessa compreender que, neste modelo, as hierarquias, que estão em constante negociação, podem ser vistas como os dois lados de uma moeda.

A face interna – o interior dos seus limites – caracteriza-se pela flexibilização das estruturas hierárquicas, em função do distanciamento dos núcleos de poder. Mas a face externa é a relação com o *outro*, aquele que está *na* fronteira ou para além dela. Neste caso, ao invés do enfraquecimento das hierarquias, há o esforço de sobreposição das novas sobre as antigas relações hierárquicas.

(Águas, 2014, p. 6)

Águas (2014) propõe ainda um terceiro modelo, a *fronteira que une*, que compara à luz do crepúsculo numa alusão à metáfora de Friedman (2001), que foca a atenção no crepúsculo⁸ da intersticialidade, um “espaço entre” situado para lá da imagem dos mosaicos, muito utilizada para enfatizar a diferença e desviar a atenção do que se passa na zona raiana, ou seja “a maneira como o espaço intersticial se revela efetivamente lugar de constante migração, de um permanente movimento de vaivém” (Friedman, 2001, p. 6). Rompendo com a binaridade do estar dentro ou do estar fora, focando-se nos fenómenos marginais que ocorrem no espaço intersticial de interação constitui-se como lugar de encontro. Também Bhabha (1994) rejeita a dicotomia fora-dentro, apontando a fronteira como lugar que aceita a indeterminação, sendo que a verdadeira revelação se encontra “entre” dois meios, que designou como *in-between*. Na mesma linha Santos (2001) identifica o *entre-lugar* como uma forma de estar na fronteira, aceitando as tensões nela existentes como forma de maximizar as oportunidades de liberdade e autonomia num período de transição paradigmática.

⁸ Baseada na obra de Anna Deavere Smith (1992).

A fronteira “é hoje, porém, um lugar de permanência, uma permanência sempre transitória, mas que pode durar gerações. É aí que a fronteira se revela como um campo social onde a sociabilidade de fronteira mais se revela como fronteira da sociabilidade” (Santos, 2018). Esta característica transitória enfatiza a possibilidade da fronteira aparecer e desaparecer desde que haja um ambiente propício à articulação com a diferença (Águas, 2014), importando-nos captar “a fenomenologia geral da vida de fronteira, a fluidez dos seus processos sociais, a criação constante de mapas mentais” (Santos, 2002, p. 325).

Na área da educação deparamos, no início da década de 70, com a explicitação da ideia da necessidade de mudança de paradigma, conforme enunciado por Faure (1977) para a UNESCO, quando afirma que a sociedade já não pede à escola que prepare as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas sim para encarar os imprevisíveis requisitos de uma sociedade futura, que ainda não existe, apontando a educação como um aspeto determinante para uma democracia participativa.

Marzano (2005) utiliza uma expressão dicotômica para consubstanciar a situação da educação “foi o melhor dos tempos, foi o pior dos tempos”, defendendo que a escola se encontra na alvorada do melhor dos tempos uma vez que, segundo o autor, existem evidências na investigação recente que as escolas podem ter um grande impacto nos níveis de realização dos seus alunos (Marzano, 2005). Pensamos que este paradoxo “melhor/pior” pode constituir uma expressão de possíveis linhas de fronteira que procuramos neste trabalho.

Encontramos a ideia de uma “pedagogia da fronteira” em Giroux (1992) que, retomando algumas propostas de Dewey e Freire, as adapta a uma perspectiva cosmopolita mais atual. Assim, Giroux (1992) incentiva os educadores e os académicos a serem críticos e criativos, de forma a contrariar as tendências de submissão às pressões de mercado e exaltar a produção intelectual inovadora. Nas ideias de Giroux encontramos uma pedagogia que enfatiza a natureza relacional, que lida com a diferença associando a aprendizagem à cultura e identidade do lugar onde esta ocorre. Ainda para o mesmo autor, a pedagogia de fronteira é um processo destinado a desafiar os limites existentes no conhecimento proporcionando, no dizer de Vasconcelos (2011), uma possibilidade de mapear a “interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o Outro não aparece como uma ameaça, mas como um recurso” (p. 55).

Esta natureza relacional remete-nos para a ética lévinasiana do «face-a-face», (Lévinas, 2007) pois, no centro das nossas inquietações estão, devem estar, as pessoas e as suas preocupações, importando “atender à qualidade ética dos sistemas e das estruturas que suportam a sua dinâmica existencial” (Baptista, 2012, p. 47). Continuando a seguir Baptista (2012) a educação implica sempre uma relação, esta relação constitui um desafio ético dos educadores que tem de ser interpretada segundo uma ética da hospitalidade assente no acolhimento, na responsabilidade e na bondade. Derrida (1999) designa por “terceiro lugar”, o lugar do pensamento hospitaleiro “onde o sistema não se fecha, recusando-se a reprimir as forças de deslocamento que o interpelam e tornam possível” (Baptista, 2011, pp.14-15).

Para Alves (2012a) “a escola é quase o único lugar social do acolhimento sereno e cuidado, do conhecimento que emancipa e liberta, da relação que nos faz reconhecer na nossa humanidade compassiva”. As noções de hospitalidade e acolhimento são frequentemente apresentadas em sentido equivalente, mas, na verdade, como mostrou Derrida (1999) antropologicamente a hospitalidade contém a noção de acolhimento, mas ultrapassa-a.

Na verdade, enquanto dinâmica antropológica orientada para a promoção da fecundidade temporal dos seres, a educação é hospitalidade. Em resultado da ação intencional e qualificada dos educadores, os educandos são desafiados a viver a realização de si mesmos através de uma experiência relacional de tal forma intensa, complexa e misteriosa que só pode ser descrita em termos de hospitalidade.

(Baptista & Azevedo, 2014, p. 124).

Recorrendo à experiência comum, a hospitalidade pode definir-se pela disposição para receber o hóspede de modo a que este se sinta «em nossa casa» como «se estivesse em sua própria casa». Não é possível, porém, receber sem interrupção de rotina ou risco de desassossego, pelo que a experiência de hospitalidade verdadeira pressupõe por isso a disposição para a rutura e para a aprendizagem: nada prepara melhor para dialogar com o imprevisível e o indecível do que a relação (Baptista, 2002). Esta ideia de imprevisibilidade cruza-se com as tarefas do constante fazer e refazer da vida de fronteira, onde nada, ou quase nada é certo ou garantido onde se combina comunidade e autoria (Santos, 2002).

Também Vasconcelos (2009) utiliza o conceito de fronteira para se referir a uma aprendizagem de carácter mais expansivo que assume uma maior fluidez característica das zonas de fronteira. Aponta ainda o trabalho de projeto como instrumento de uma pedagogia de fronteira e afirma que este se fundamenta:

- numa aprendizagem centrada em problemas;
- numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade;
- numa orientação para os fins sociais da aprendizagem (Dewey, 1959);
- num trabalho nas fronteiras do currículo através projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema.

(Vasconcelos, 2011, p. 15)

Segundo a autora, que trata o tema da educação de infância, o conceito de fronteira pode ser aplicado no cruzamento das diferentes disciplinas pois “é no cruzamento entre elas que emergem percursos que traçam novos caminhos para a plena compreensão da(s) infância(s), já que são locais para a formação de outras identidades que emergem das práticas efetuadas nesses espaços de fronteira” (Vasconcelos, 2009, p. 38).

No léxico curricular destacamos o crescente protagonismo de termos caraterísticos da vida de fronteira. Assim, as questões da flexibilização, autonomia, articulação e perfil que a legislação recente tem enfatizado são abordadas de seguida.

2. Os últimos acontecimentos legislativos: diluindo retoricamente as fronteiras

*Em qualquer parte buscamos um rastro ardente
pela menor fenda pode olhar-se a fronteira
e às vezes é aterrador
esse fundo de deserto.*

José Tolentino Mendonça

No biênio 2017/2018 o Ministério da Educação publica uma série de documentos com o objetivo de reforçar a autonomia das escolas e atualizar a resposta da escola face aos desafios de uma sociedade contemporânea, no sentido de continuar a garantir o estipulado na LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta Lei refere que o sistema educativo⁹ deve responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana e do trabalho” (Diário da República, 1ª Série – nº 237 – 14 de outubro de 1986).

O mesmo documento defende uma educação que estimule a formação de cidadãos com espírito democrático, crítico e criativo, cumprindo assim o disposto no n.º 2 do artigo 70.º da Constituição da República Portuguesa, que afirma ser responsabilidade do Estado promover a democratização da educação realizada através da escola e assim contribuir para o “desenvolvimento da personalidade e do espírito da tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”. Afigurando-se como um processo complexo, entendemos que educar “é permitir que o sujeito se reconheça e afirme como um sujeito no seio da comunidade humana e tendo por referência o património cultural que essa mesma comunidade disponibiliza” (Trindade & Cosme, 2010, p. 82). Na opinião de Ketele (1984)

⁹ O Sistema Educativo “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”(LBSE, art.º 1.º, n.º 2), desenvolvendo-se “segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (LBSE, art.º 1.º, n.º 3).

educar é um processo de “comunicación e intencionalmente hacia la realización de objetivos, fijados com anterioridade o ajustados sobre la marcha y cuyos componentes esenciales son: la persona que debe educar-se, el educador, el “mensaje”, el ambiente educativo y las numerosas interacciones entre estos factores” (p. 5).

As publicações legislativas posteriores à LBSE têm refletido as políticas educativas que foram sendo influenciadas por contradições e equívocos (Lima, 2006), conforme aumentava a consciência que o papel da escola se deslocava da simples instrução para a complexa formação de cidadãos participativos e conscientes dos seus deveres cívicos e morais. Do conteúdo das respectivas publicações destaca-se a ênfase nos modelos de gestão e de autonomia das escolas como forma de promover o sucesso educativo¹⁰. Também a gestão escolar evolui de um modelo colegial, para um modelo centrado na figura do diretor, conforme é plasmado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Esta alteração encerra renovadas políticas que, segundo Verdasca (2011), proporcionam condições de novas organizações pedagógicas provendo a escola de maiores margens de autonomia, de que é exemplo em 2009, lançando uma nova geração de políticas educativas numa lógica *bottom-up*, o Programa Mais Sucesso Escolar. Este prevê diferentes formas de agrupar alunos, professores e de gerir espaços e tempos, quebrando a tradicional *gramática escolar* corporizada no modelo de escola tradicional.

Os anos que se seguiram confirmaram os desafios da globalização e do desenvolvimento tecnológico acelerado a que a escola tem de responder dotando os jovens de capacidades de, autonomamente, intervir numa realidade em metamorfose contínua.

Em linha com as medidas de política educativa internacional com enfoque para o projeto *Future of Education 2030* da OCDE e para as Competências para o século XXI e as suas múltiplas literacias.

Surgem, assim, novos dispositivos que pretendem assegurar a mais recente geração de políticas educativas. Toma forma uma renovada apropriação do conceito de autonomia e, no preâmbulo do despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, pode ler-se que “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa

¹⁰ Considerando três dimensões: “a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação), a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, pp. 189-188).

autonomia for o currículo”. Consequentemente, este despacho consagra a possibilidade das escolas aderirem, em regime de experiência pedagógica, ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular entendida como a

faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória».

(Diário da República, 2.^a Série – n.º 128 – 5 de julho de 2017)

Segundo Machado (2018) a flexibilização da gestão curricular

passa pela construção de processos de organização e de gestão que respondam mais adequadamente aos alunos, aos contextos concretos em que se processa o desenvolvimento curricular, domínio em que passa a ser exigida maior capacidade de decisão dos professores, mas pode alargar-se num quadro de descentralização política que inclua a atribuição à escola de responsabilidades na determinação de oferta educativa complementar, na organização das distintas componentes do currículo.

(p. 12)

Ainda no mesmo mês é surge o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que expressa a urgência da reconfiguração da escola de forma a enfrentar o atual contexto de imprevisibilidade e de mudança, homologando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Este documento constitui-se como uma matriz de princípios, valores e áreas de competências, convocando todas as dimensões do desenvolvimento curricular, passa a servir de referência para a organização de todo o sistema educativo.

Segundo Cosme (2018) os descritores operativos das áreas de competências do PA “poderão constituir uma referência maior quer dos projetos que se promovem naqueles contextos educativos quer do modo como esses projetos deverão ser animados e desenvolvidos, do ponto de vista dos seus objetivos, metodologias, tipos de relacionamento entre atores e avaliação” (p. 18). O PA convoca uma escola em que os seus alunos constroem uma cultura científica e artística de base humanista, mobilizando valores e

competências que os tornem cidadãos interventivos, conscientes e responsáveis em questões naturais, sociais e éticas.

Simultaneamente, as Aprendizagens Essenciais¹¹ (AE) surgem em resposta ao crescente consenso sobre a extensão dos documentos curriculares (programas e metas), configurando-se como guias fundamentais de orientação curricular indispensáveis para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, de forma a atingir os objetivos do PA. Estas AE expressam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina (Despacho n.º 5908/2017), explicitando:

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos);
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical.

(Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 8)

Na opinião de Cosme (2018) as AE podem ser uma fonte de inspiração para as escolas e professores, pois conferem uma maior eficiência ao processo de decisão curricular ao convocarem um vasto leque de possibilidades de ação interdisciplinar em articulação com o PA.

Em 2018 outras publicações colocam definitivamente a ênfase numa renovação da ação educativa. Apostando numa escola inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios que no plano teórico e normativo supostamente garantem a inclusão enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e

¹¹ “Conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho n.º 5907/2017, art.º 2º).

potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário bem como os princípios orientadores da sua conceção e operacionalização. Com a publicação deste Decreto-Lei, pretende-se garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PA. Como é referido neste decreto para operacionalizar o perfil do aluno é dada à escola maior autonomia para proceder a um desenvolvimento curricular contextualizado. Para a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas é necessário

uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

(Diário da República, 1ª Série – n.º 129 – 2018, 6 de julho de 2018)

Este documento consubstancia a necessidade de investimento “noutros modos de organizar os espaços e os tempos, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão e no quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p. 7).

Com estas disposições parecem, assim, diluir-se um pouco as fronteiras que atomizavam as disciplinas em particular e o conhecimento em geral, cristalizavam o currículo e o tipo de atividades e estratégias e petrificavam os espaços e os tempos, esperando-se os efeitos virtuosos nas consciências e culturas profissionais.

Apesar de, como afirmava Crozier (1963), a realidade não se mudar por decreto, pois a mudança é um processo coletivo a que o autor chama jogo social de cooperação e conflito, parece que o espírito da legislação constitui um indicador de uma possível mudança paradigmática em termos de conceptualização normativa.

Harmonizando os princípios enunciados na legislação com os objetivos centrais desta investigação, emerge a necessidade de construir um quadro teórico assente em duas dimensões: pedagógico/curricular e cultural/organizacional.

3. Fronteiras curriculares e pedagógicas

*De um lado terra, doutro lado terra;
De um lado gente; doutro lado gente;
Lados e filhos desta mesma serra,
O mesmo céu os olha e os consente.*

Miguel Torga

3.1. Dinâmicas curriculares

3.1.1. Conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular

Os documentos referidos na secção anterior enfatizam uma ideia de currículo que se demarca daquela que Bobbit (2005) originalmente enunciou como sendo sinónimo de um programa a cumprir de prescrição uniforme (Roldão, 2012, 2013, 2017) e redutível à transmissão de matérias. Tais concepções, originárias de um modernismo que considerou o progresso educacional associado ao progresso comercial e industrial, assentam na ideia que a escola devia ser capaz de produzir alunos com utilidade imediata na sociedade. Com a necessidade de aumentar a escolaridade obrigatória e a consequente abertura da escola a um grande número de alunos, emergiu um “currículo uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem” (Formosinho, 1992, p. 28). Porém, esta massificação trouxe consigo uma diversidade de sujeitos que este currículo «pronto-a-vestir» (Formosinho, 1992) não consegue responder. O enfoque em produzir alunos preparados para realizar um conjunto de tarefas que lhes permita desempenhar uma determinada função social conduziu a uma concepção estrita da educação, amputada da sua vertente de desenvolvimento social, pessoal e cultural, onde a transmissão dos conhecimentos constitui a base de sustentação do processo de ensino e de aprendizagem.

As crescentes desarticulações e confrontos entre a escola e a sociedade, instigaram um desassossego que parece contribuir para o desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva e crítica, caracterizada pela dúvida pragmática do pós-modernismo, que vem contrariar a certeza positivista do modernismo. O objetivo da educação parece então

reajustar-se, não podendo mais estar limitado a processos de inoculação de saberes já feitos nos alunos, mas devendo fundamentalmente formar e educar, com vista à construção pessoal e à sua futura inserção numa sociedade cada vez mais exigente (Roldão, 1999). Esta perspetiva teve repercussões no conceito de currículo que Doll (1997) associa a um sistema aberto onde a transformação e o processo são aspetos fulcrais que convocam uma distinta visão social, pessoal e intelectual. É nesta perspetiva que encontramos várias abordagens integradoras do currículo e nas quais nos vamos deter.

Roldão (1999) considera que o currículo “constitui o núcleo definidor da existência da Escola” (p. 26) e que esta se constrói ao longo do tempo como instituição “quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector da sociedade” (Roldão, 2013, p. 132). Também para Estrela (2011) o currículo é o núcleo fundamental à volta do qual “se organiza a vida escolar, se concretizam políticas e intenções, fins e valores, professores e alunos ocupam milhares e milhares de horas da sua vida, experienciadas com os mais diversos sentimentos” (p. 29).

O termo currículo, indexado à linguagem educativa apresenta características dinâmicas e vem incluindo matizadas conotações, como indicia Dewey (2002) quando refere que as experiências curriculares ultrapassam as atividades planificadas nos documentos oficiais. Da mesma forma, Ribeiro e Ribeiro (1990) identificam currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens e experiências formativas delineadas para os membros da comunidade em que o sistema educativo se insere, sendo simultaneamente veículo de transmissão cultural e da experiência humana acumulada e mecanismo de integração de crianças e jovens na cultura do grupo social a que pertencem” (p. 44). Neste modelo de currículo “são os interesses do aluno, as suas motivações, os seus desejos, as suas relações com as pessoas e o meio que atuam como eixo de estruturação do papel dos conteúdos” (Zabalza, 1992, p. 113).

Para Alonso (1999) o currículo é entendido como “o projeto global de cultura e de formação que dá sentido e articula todas as experiências educativas que o aluno realiza na escola” (p. 144). Também Pacheco (2001) atenta a que o currículo corresponde ao “conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (p. 17). Segundo Pardo (2005) o currículo escolar não é somente uma

exposição de conteúdos, estratégias educativas e métodos de avaliação a aplicar ao longo do período escolar, encontra-se subjacente a uma estrutura política e de valores que engloba um vasto leque de conteúdos latentes e subtis que contribuem igualmente para o sistema escolar.

Gaspar e Roldão (2007) apresentam uma possível classificação das definições de currículo: aquelas que o entendem como *plano* e aquelas que o entendem como *projeto*. Enquanto eixo estruturante de *plano* salientam quatro grandes componentes: resultados da aprendizagem; conteúdos a ensinar; processos de aprendizagem e meios ou ambientes para a aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007). Enquanto *projeto*, as mesmas autoras, na mesma obra, enunciam alguns elementos definidores do currículo como: constituir um projeto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias; pressupor a construção contextualizada de um plano de ação; ter de ser gerido pelos seus atores de forma a garantir a sua adequação; pressupor a integração finalizada de todas as ações curriculares; requerer a organização colaborativa permanente do trabalho de professores e alunos.

No entendimento de Maria do Céu Roldão (2013) “um currículo no sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar” (Roldão, 2013, p. 131). Roldão (1999) refere a crescente necessidade de atentar à dinâmica currículo-desenvolvimento do currículo, pois o currículo é não só, o corpo de aprendizagens a adquirir, como também a organização metodológica para o conseguir.

O desenvolvimento curricular não se reduzindo à simples operacionalização descontextualizada de procedimentos, revela toda a sua “pertinência funcional e estratégica quando decorre de um “processo situado” que tenha em consideração as características das situações particulares em que se opera” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 119). Nesta ótica de desenvolvimento curricular, Gimeno (2002) apresenta um esquema circular em que defende que o currículo prescrito está sujeito a um conjunto de transformações que o modificam em currículo apresentado, currículo moldado, currículo em ação e currículo avaliado.

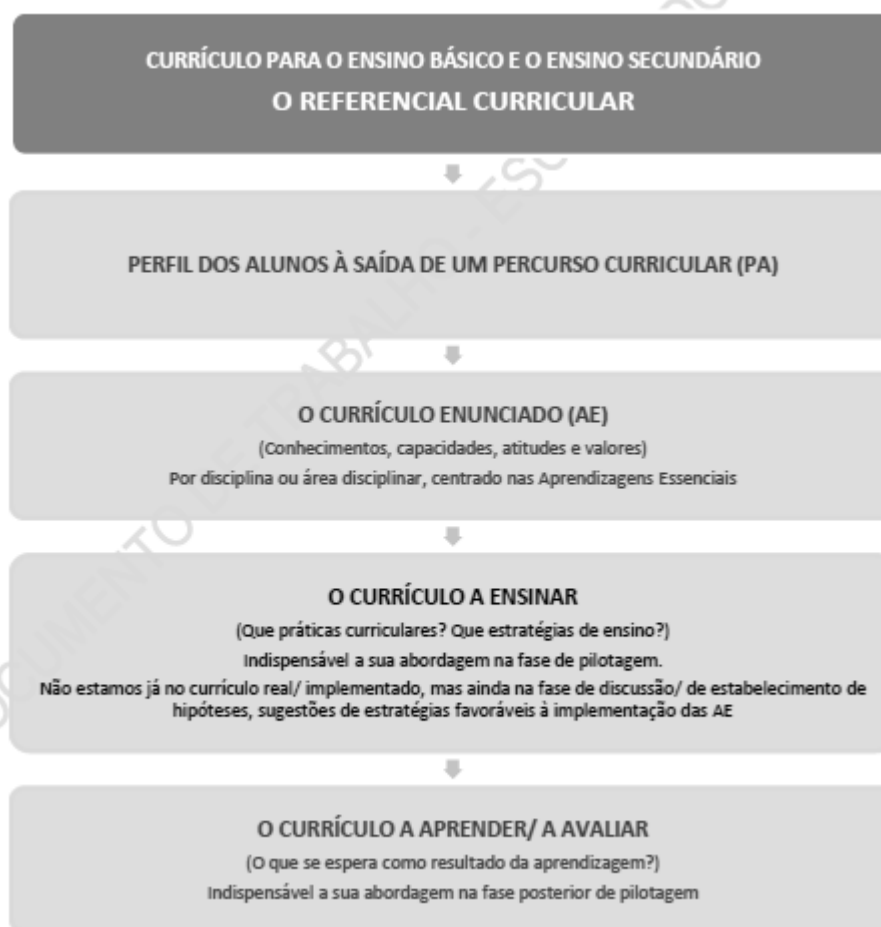
Gaspar e Roldão (2007) propõem três categorias principais para caracterizar os níveis de organização e gestão do currículo:

- Nível macro, emanado da administração central que constitui o currículo nacional;
- Nível meso, competindo à escola articular o currículo nacional com a realidade da comunidade em que se insere estabelecendo opções e prioridades para as aprendizagens e as linhas metodológicas de trabalho.
- Nível micro, correspondendo à reconceptualização do projeto, por parte dos professores face a cada grupo de alunos.

Também Diogo e Vilar (1998) se referem aos vários planos do currículo: o currículo prescrito (decisões assumidas pela Administração Central), o currículo apresentado (meios elaborados por diferentes instâncias com o objetivo de oferecer aos docentes uma interpretação do significado dos conteúdos do currículo prescrito), o currículo traduzido (planificação curricular), o currículo trabalhado (tarefas escolares) e o currículo concretizado (aprendizagens significativas dos alunos).

No decurso do ano letivo 2017/2018, encontra-se em processo de construção “um referencial curricular que expressa a visão de conjunto que concetualiza e dá sentido ao processo de desenvolvimento do currículo” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 6). Este documento pretende articular as fases e elementos do currículo ao PA, atendendo às AE, distinguindo o currículo enunciado, o currículo a ensinar e o currículo a aprender/ a avaliar conforme se esclarece na figura 1.

Figura 1 - Processo de desenvolvimento do currículo



Fonte: Roldão, Peralta e Martins, 2017, p. 6.

3.1.2. Porosidade das fronteiras curriculares

As aprendizagens que se incluem no currículo “podem ser de todo o tipo: sociais, conceptuais, técnicas, etc. Podem, além disso, estar organizadas de inúmeras maneiras – por afinidades, por campos de saber científico, por problemas da vida prática, etc.” (Roldão, 1999, p. 45). O PA enquanto documento de referência para a organização de todo o trabalho educativo e conseqüentemente para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (cf. o Despacho nº. 6478/2017 de 26 de julho), aponta para uma educação escolar em que os alunos mobilizam valores e competências que lhes permitem constituir-se como seres interventivos na sociedade, capazes de uma participação ativa, consciente e responsável,

apresentando opiniões fundamentadas sobre questões éticas, naturais e sociais, expressas de forma livre e democrática (Ministério da Educação - DGE, 2017). Para isso, sublinha a necessidade do desenvolvimento da capacidade de continuar a aprendizagem ao longo da vida como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social.

Encontram-se aqui alguns paralelismos com as ideias de Pires, Fernandes e Formosinho (1991) quando enunciam que as três funções básicas da escola são instruir, estimular e socializar os educandos. Segundo estes autores a educação “visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)” (p. 188). Ainda para Formosinho (1988a) a escola é um universo de relações e de interações (professor-aluno, aluno-aluno, escola-família, escola-comunidade) que afetam os alunos e que constituem a estrutura-base da socialização e da estimulação. Assim, “o insucesso na “instrução” do aluno – enquanto fracasso na aquisição de conhecimentos e a sua conseqüente retenção – constitui apenas uma das facetas do fracasso educativo enquanto projeto global de promoção da humanidade na pessoa do educando” (Teixeira & Gonçalves, 2011, p. 58).

O conceito de socialização, inicialmente utilizado para referir a maior ou menor habilidade do sujeito se integrar na vida coletiva, é aqui ampliado destacando “a dinâmica das interações existentes entre sujeitos na aquisição de conhecimentos, insistindo, por isso mesmo, primeiramente no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro que se correlaciona com a construção de si e a construção do outro” (Teixeira & Gonçalves, 2011, p. 59), criando laços sociais por incorporação de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes. No PA é sublinhada a importância do desenvolvimento de competências na área de relacionamento interpessoal pois estas “permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (Ministério da Educação - DGE, 2017, p. 25). As competências associadas a relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de:

- adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;

- interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

(Ministério da Educação - DGE, 2017, p. 25)

O desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) também é preocupação do PA, conforme é explicitado nas pretendidas competências na área de desenvolvimento pessoal e autonomia como “processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Ministério da Educação - DGE, 2017, p. 26). Estas competências implicam que os alunos sejam capazes de:

- estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos;
- identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;
- consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
- estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.

(Ministério da Educação - DGE, 2017, p. 26)

Também Alves (2003) considera que, genericamente, a instrução/estimulação e socialização são as funções básicas da escola enquanto instância educativa. No entanto introduz uma distinção conceptual entre finalidade e função, associando as finalidades da escola aos efeitos intencionalmente pretendidos e desejados e as funções da escola aos efeitos intencionais e não intencionais da atividade educativa.

Perseguido o mesmo autor, as principais finalidades são:

- (i) a finalidade cultural, ao transmitir todo o património de conhecimentos, técnicas e crenças;
- (ii) a finalidade socializadora, ao integrar os indivíduos na comunidade, através da transmissão e construção de normas e valores;
- (iii) a finalidade produtiva, ao proporcionar ao sistema económico e demais sistemas sociais o pessoal qualificado de que necessitam;
- (iv) a finalidade personalizadora, ao promover o desenvolvimento integral da pessoa;

(v) a finalidade igualizadora, ao procurar corrigir as desigualdades sociais (cf. Formosinho, 1988b).

(Alves, 2003, p. 25)

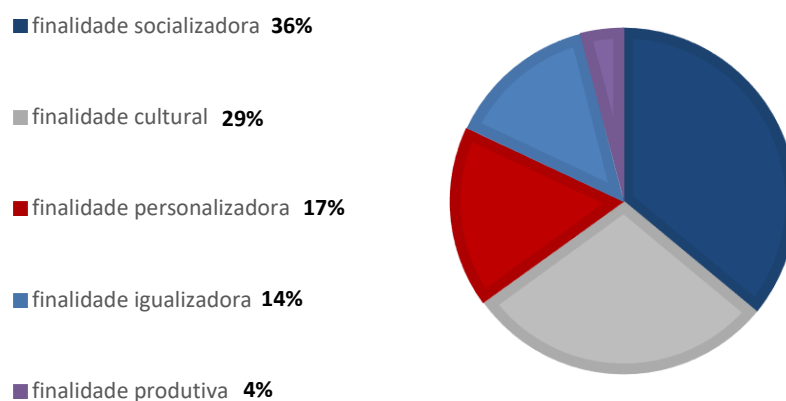
Como funções, a escola pode assegurar, para além das referenciadas:

- (i) a função de custódia (guardar os filhos enquanto os pais trabalham);
- (ii) a função seletiva (selecionar para legitimar diferentes oportunidades pessoais e sociais);
- (iii) a função de facilitar a obtenção de títulos académicos (sucedâneos dos títulos nobiliárquicos, instrumentos de mobilidade social ascendente);
- (iv) e a função de substituto familiar.

(Alves, 2003, p. 25)

Um estudo sobre o conteúdo da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) efetuado por Formosinho (1988b) no que diz respeito ao ensino básico, indica que a finalidade socializadora é a que surge em maior destaque seguindo-se a finalidade cultural (gráfico 1).

Gráfico 1 - Finalidades do Sistema Educativo na Lei de Bases do Sistema Educativo



Fonte: Adaptado de Formosinho, 1988b.

Apesar da recente introdução do PA e do PAFC, o atual modelo escolar ainda parece privilegiar a organização dos conhecimentos e tempos por campos de saberes ou disciplinas, o que aponta para uma aparente ênfase na instrução procurando fornecer aos alunos os conhecimentos básicos sobre o mundo e sobre a sociedade, traduzidos nas disciplinas curriculares. Para Roldão (2010) esta organização por disciplinas segue mais uma lógica organizativa do que uma lógica epistemológica. Esta autora distingue disciplina científica de disciplina curricular, defendendo que estas se referem não só aos saberes, mas também ao tempo, ao espaço e ao modo de trabalho. Goodson (2008) acrescenta que a lógica disciplinar se traduz na lógica organizacional do currículo muito por razões economicistas. Porém, a progressiva consciência de que os problemas do quotidiano requerem uma abordagem multidisciplinar capaz de abranger toda a sua complexidade, justifica a crescente preocupação com a interdisciplinaridade e com a transdisciplinaridade.

Segundo Mansilla e Duraising (2007) a interdisciplinaridade é a capacidade de integrar conhecimento e modos de pensar em duas ou mais disciplinas, ou estabelecer áreas para produzir progresso na cognição. Para Roldão (2010) a interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, “a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 2010, p. 35). A mesma autora defende que uma cultura interdisciplinar passa mais pela organização das disciplinas e campos curriculares do que pelo confronto com as próprias disciplinas. Para Cosme (2018) a interdisciplinaridade não constitui um fim em si mesmo, ela pode ser um meio para responder a um problema, devendo evitar-se “projetos de justaposição conteudística” (p. 15) que não garantem, por si, o envolvimento dos alunos num trabalho mais significativo. Os projetos interdisciplinares devem assim avançar através de questões estruturantes que incrementem o envolvimento com o património das várias disciplinas (Cosme, 2018).

Esta temática encontra-se atualizada com os recentes desenvolvimentos legislativos já mencionados. O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, valoriza a gestão e lecionação interdisciplinar e transdisciplinar. A este propósito pode ler-se no seu artigo 3.º, entre outros princípios orientadores, a:

f) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores de cada conselho de turma ou de cada ano de escolaridade (...);

- j) Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo (...);
- o) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens.

(Diário da República, 2ª série - n.º 128 - 5 de julho de 2017)

Da mesma forma, o preâmbulo do Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, desafia as escolas a uma maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as AE. Roldão (2012) reforça que a transdisciplinaridade não se opõe ao papel das disciplinas tradicionais, mas sublinha a necessidade de aproximar o conhecimento científico ao conhecimento escolar dada a crescente complexidade que este tem vindo a adquirir.

Segundo Perrenoud (2003) a transdisciplinaridade diz respeito a tudo o que é comum nas diferentes disciplinas de um ciclo de aprendizagem plurianual, a colaboração com especialistas no que concerne às dificuldades de aprendizagem, perturbações médico-pedagógicas, prevenção, etc. Para o mesmo autor, são exemplos de transdisciplinaridade a regulação de processos de aprendizagem, a avaliação, o trabalho sobre o sentido e relação com o saber, a gestão da heterogeneidade e da diversidade das culturas, o controlo das ausências e dos comportamentos, as relações com os pais, a mediação dos conflitos, a pedagogia cooperativa, a gestão da turma, a organização do trabalho à escala de várias turmas.

O PA é orientado para a integração e troca de saberes referindo que a transversalidade pressupõe que cada área curricular contribua para o desenvolvimento de todas as áreas de competências nele inscritas. Segundo este documento para a aplicação destas disposições são necessárias alterações de práticas pedagógicas e didáticas, nomeadamente:

- abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de

aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;

- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;
- valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

(Ministério da Educação - DGE, 2017, p. 24)

Neste documento está patente a preocupação de gerir o currículo consoante diferentes contextos e experiências individuais de cada aluno, o que remete para a questão da relevância do currículo, apontada por Dewey no início do século XX, como um dos motores na aquisição de aprendizagens (Dewey, 2002) que é transposta para as questões curriculares na década de 60 por Tanner e Tanner (2007). Para Roldão (2018) só há uma relevância substantiva numa articulação entre currículo e aprendizagem “no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador” (Roldão, 2018, p. 103). Perseguido Roldão (2018) o conceito de relevância opõe-se à transmissão direta e tradicional dos conteúdos, a que nós chamamos *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*, considerado durante muito tempo o único domínio curricular capaz de legitimar a escola. Também aponta para os perigos da associação entre o conceito de relevância do currículo ao que é mais prático, ou mais simples, uma vez que este equívoco pode ser um impedimento ao desenrolar de práticas pedagógicas e didáticas mais equitativas (Roldão, 2018).

Segundo a mesma autora, é esta a prioridade da ação docente que corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado em ação através da sua adequada gestão, ou

seja, decidindo o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (Roldão, 1999, p. 25) e definindo estratégias que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos e que justificam a seguinte secção.

3.2. Entre o ensinar e o aprender

3.2.1. A permeabilidade do ensino e da aprendizagem

Aos professores cabe desenvolver o currículo escolar transformando-o em ações que possam constituir, nas palavras de Perrenoud (2003), situações fecundas de aprendizagem. Esta intencionalidade é característica de uma aprendizagem sustentada por ensino (Roldão, 2010).

Na bibliografia atual parece encontrar-se alguma convergência de opiniões no que se refere à íntima relação entre os conceitos de ensino e de aprendizagem, sendo necessário articular entre “os princípios gerais do ensino-aprendizagem e os princípios inerentes à situação concreta do ensino e da aprendizagem, tendo em conta a estrutura do sujeito e da tarefa e, conseqüentemente, o tipo de aprendizagem a desenvolver e as tarefas de ensino, aprendizagem e avaliação mais adequadas” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 118).

Para Freire (2007) ensinar é um processo extremamente complexo pois implica reciprocidade, uma vez que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar representa, para Lopes e Silva (2015), uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

Na opinião de Roldão (2010, 2017) ensinar consiste em fazer aprender e a principal dificuldade de clarificar o sentido profundo de ensinar, reside no facto de ser um ato tão naturalizado e quotidiano que tende a tornar-se invisível. Ensinar é:

desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, dirigida a fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária. Isto é, ensinar consiste em adicionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimento de apropriação.

O conceito de ensino segundo Veiga (2018) é definido como “o conjunto de ações do professor para construir colaborativamente contextos de aprendizagens significativas, de modo a ativar o envolvimento nas tarefas e ajudar os alunos a adquirir conhecimentos, atitudes e valores que lhes permitam realizar-se e ser felizes numa sociedade democrática” (Veiga, 2018, p. 4). Flores (2014) enfatiza que ensinar implica a necessidade de uma reflexão crítica sobre o que significa ser professor, sobre os seus valores, propósitos, ações e instituições.

Trindade e Cosme (2010) afirmam que a relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender é uma relação local e singular pois, é

uma relação que se constrói e justifica em função de um conjunto de conhecimentos culturais que se estimula e se deseja em nome de um projeto que, acabando por ser um projeto pessoal, não deixa de ser, do ponto de vista dos interesses que o animam e das suas finalidades, um projeto que transcende todos aqueles que são os seus principais protagonistas.

(p. 14)

Na sequência da reflexão em torno dos constrangimentos culturais que configuram o ato de ensinar e de aprender na escola, Trindade e Cosme (2010) empreendem a caracterização de três paradigmas pedagógicos.

Para tal, recorrem a Houssaye que propõe uma imagem de um triângulo para concretizar a ação pedagógica em que nos vértices coloca o saber, o professor e os alunos. Nesta representação a ação pedagógica tenderá a acontecer numa relação privilegiada entre dois elementos e na consequente exclusão do terceiro com quem, no entanto, cada elemento deve manter contactos e que ocupa o “lugar do morto” (Houssaye, 1993).

Assim, Trindade e Cosme (2010) relacionam um primeiro paradigma, *paradigma da instrução*, à ligação entre os professores e o saber, remetendo o aluno para o “lugar do morto”. Esta perspetiva, que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos (Nóvoa, 1999), caracteriza o ato de educar como uma operação de formatação, preparando os alunos segundo os padrões e os valores daquele que educa. Neste enfoque, o ato de aprender é associado ao facto dos alunos serem capazes de reproduzir a informação que lhes foi fornecida e imitar os procedimentos que lhes foram

ensinados (Trindade & Cosme, 2010). Assim, o professor assume o papel central expondo a matéria e resolvendo exercícios, utilizando sobretudo os manuais escolares para facilitar a reprodução dos conteúdos (Bruner, 2000). O espaço de instrução configura-se como um modelo de subordinação pessoal e epistemológico dos alunos face ao professor (Cosme & Trindade, 2013). Este paradigma, é enquadrado, na psicologia da aprendizagem, por uma abordagem comportamentalista seguindo perspetivas behavioristas que defendiam uma aprendizagem hierárquica e cumulativa tendo como preocupação central as condições de aprendizagem atribuindo grande ênfase à prescrição, na esteira das ideias Watson, Thorndike e Skinner.

Trindade e Cosme (2010) seguem o seu raciocínio afirmando que, em rutura com o paradigma da instrução, surge o paradigma da aprendizagem¹² que resulta da ligação forte entre os alunos e o saber, remetendo o professor para o “lugar do morto”. Uma das manifestações desta posição foi o Movimento da Escola Nova que se pode rever em “quatro princípios: educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica” (Nóvoa, 2009, p. 76), a função da escola desloca-se então da simples transmissão de conteúdos para o crescimento cognitivo e relacional do aluno.

Esta lógica, atribuindo centralidade ao aluno, defende que este aprende quando é estimulado a “pensar e a aprender porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que lhe poderão garantir a ocorrência da aprendizagem” (Trindade, 2009, p. 74).

Segundo Trindade e Cosme (2010) a ação dos professores concretiza-se através de dois vetores fundamentais:

- conceber as condições para que o aluno encontre soluções para os problemas ou se envolva na construção de teorias que lhe permita abordar a realidade;
- disponibilizar os recursos que os alunos, de forma mais ou menos autónoma, devem utilizar para realizar aquela atividade.

Os espaços e tempos de trabalho educativo são mais flexíveis e existe uma valorização dos espaços naturais, deixando a sala de aula de ser encarada como único

¹² Os autores referem que se inspiraram em M. Altet (1999).

espaço de trabalho. As aulas expositivas diminuem, dando lugar ao trabalho autônomo dos alunos, trabalho de grupo, atividades de pesquisa, desenvolvimento de projetos e atividades de estudo e de resolução de problemas (Cosme & Trindade, 2013). Ainda para estes autores as referências primordiais desta perspectiva encontram-se na obra de Piaget e de Ausubel. A perspectiva piagetiana da aprendizagem encara o desenvolvimento cognitivo como um processo em que os conflitos e perturbações provocadas pela interação do sujeito vão fazer entrar em funcionamento “os mecanismos de assimilação e acomodação produzindo uma reorganização da estrutura cognitiva do sujeito correspondente a um novo equilíbrio” (Cachapuz, 2002, p. 115). Também para Vasconcelos, Praia e Almeida (2003) a verdadeira ênfase do aluno como construtor do seu próprio conhecimento surge com as teorias “que imprimem um caráter determinante às concepções prévias dos alunos. Essa perspectiva cognitivo-construtivista da aprendizagem deve-se ao modelo piagetiano e de Ausubel (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003, p. 14). A teoria de Ausubel foi fundamental para conhecer melhor a função que os conhecimentos prévios dos alunos assumem na regulação da sua própria aprendizagem, interpretando o esforço por integrar os novos conceitos em matrizes cognitivas já existentes no aluno e enfatizando a preocupação com o processo de aprendizagem. Assim, o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel, surge como designação para o processo pelo qual os novos conhecimentos são relacionados de forma substantiva com os conhecimentos pré-existentes numa estrutura matricial cognitiva que é estimulada por interesses individuais com determinada intencionalidade, remetendo para um construto de que de que os significados se vão reorganizando ativamente ao longo da vida (Gowin, 1990). Desta forma, a aprendizagem deve ir “modificando e acrescentando novos significados acerca do mundo e das experiências de vida de modo a provocar uma desejada e harmoniosa integração [no mundo em geral e nas comunidades em particular]” (Valadares & Moreira, 2009, p. 27).

Trindade e Cosme (2010) assumem ainda um terceiro paradigma, *paradigma da comunicação*, que “partilha com o paradigma da aprendizagem alguns dos seus pressupostos nucleares, nomeadamente quanto à necessidade de reconhecer as singularidades dos alunos e de estimular o seu protagonismo” (p. 43), distinguindo-se quanto ao estatuto atribuído ao papel do património cultural como fator formativo. Para os mesmos autores, o ato de educar na escola no paradigma da aprendizagem visa promover as competências cognitivas, metacognitivas e relacionais do aluno, enquanto

que, no paradigma da comunicação, deverá “permitir que alguém se reconheça, construa e afirme como uma pessoa através da partilha e da apropriação singular do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que se considera ser necessário à vida nas sociedades contemporâneas” (Cosme & Trindade, 2013, pp. 51-52). Assim, este paradigma valoriza “a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia do património cultural disponível” (Trindade, 2009, pp. 37-38).

Segundo os mesmos autores, a interpretação deste paradigma, à luz do triângulo de Houssaye, evidencia uma relação mais plural e aleatória entre os três vértices, recusando uma relação privilegiada entre qualquer uma das extremidades. A qualidade da comunicação é determinante para o estabelecimento de relações que é agora o centro das preocupações pedagógicas. A ação do professor apresenta uma maior intencionalidade, entendendo as necessidades dos alunos como “uma condição necessária, mas não suficiente, para explicar as suas aprendizagens” (Trindade, 2007, p. 92).

Na área da psicologia da educação, Trindade e Cosme (2010) vinculam a esta perspetiva abordagens de pendor culturalista e socioconstrutivistas (salientando as ideias de Vygotsky) tendo por base o desenvolvimento do sujeito “como resultado do processo sócio histórico, onde o meio em que se insere, a linguagem e a aprendizagem têm um papel fundamental” (Valadares & Moreira, 2009, p. 55). Também Jerome Bruner defende que “o objetivo último do ensino é promover a compreensão geral da matéria” (Sprinthall & Sprinthall, 1993), insistindo na importância de dar aos estudantes problemas contextualizados e não despojados dos seus atributos culturais.

Trindade e Cosme (2010), referem ainda a importância de vincular a este paradigma a diferenciação pedagógica, que se define como um processo de comunicação, cabendo ao professor articular todo o processo de comunicação entre o aluno e o referido património cultural.

A articulação entre o ensinar e o aprender em contexto escolar envolve, como já afirmamos, uma multiplicidade de variáveis que complexifica a sua análise, mas que se torna relevante na categorização de alguns dados obtidos na nossa investigação. Assim, convocamos Marzano (2005) que estabelece três grandes grupos de fatores que

influenciam a realização escolar dos alunos. São eles os fatores relativos à escola, os fatores relativos aos professores e os fatores relativos aos alunos:

- os fatores relativos à escola são, na essência, fruto das políticas escolares, assim como das decisões e iniciativas tomadas a esse nível (um currículo essencial e viável, objetivos desafiantes e um retorno efetivo, envolvimento dos pais e da comunidade, ambiente seguro e disciplinado, corporativismo e profissionalismo);
- os fatores relativos aos professores encontram-se, fundamentalmente, sob o controle de cada um dos professores (estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e plano curricular concretizado em situação de aula);
- os fatores relativos aos alunos são, geralmente, associados aos seus contextos socioculturais de origem (ambiente familiar, inteligência aprendida e conhecimento de base, motivação).

(Marzano, 2005, p. 23)

Um estudo de Hattie (2009) e Hattie e Yates (2014) examinando os efeitos de vários fatores no desempenho escolar dos alunos, mostra que a influência do professor pode ser superior à da escola e da família. Também Paulo Freire (1996) defende que os vários estilos e modos de atuação dos professores podem condicionar o comportamento e a aprendizagem dos alunos afirmando que, qualquer que seja o perfil do professor, autoritário, licencioso, competente, sério, incompetente, irresponsável, amoroso, mal-amado, frio, burocrático, racionalista, nenhum passa pelos alunos sem deixar sua marca. Em Rogers (2010) encontramos a ideia que a aprendizagem dos alunos pode ser facilitada com professores congruentes, isto é, “que o professor tenha consciência plena das atitudes que assume” (p. 332).

3.2.2. Estratégias de ensino

Num tempo de saturação de planos de combate ao insucesso escolar, importa lembrar que, no centro de todos eles se encontram as práticas de ensino e “a maior ou menor eficácia das estratégias que elas mobilizam para o ato de ensinar” (Roldão, 2017, p. 183). A conceção de uma estratégia de ensino, deverá surgir como resposta às questões: “Como vou organizar a ação e porquê? Para quê a para quem?”, já a fase da

operacionalização deve dar resposta a “Com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (Roldão, 2017, p. 193).

Para Ribeiro e Ribeiro (1990) entende-se por estratégia de ensino o conjunto de ações do professor dirigidas a alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos, ou seja, um plano de ação. Assim, a planificação de estratégias pedagógico-didáticas justifica-se na medida que “o que se ensina ou aprende se vem a clarificar no como se ensina ou aprende” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 433). Também Lopes e Silva (2015) entendem que uma estratégia de ensino deve ser concebida como um guia das ações educativas a desenvolver.

Adotaremos o conceito de estratégia de ensino enunciado por Roldão (2017) como sendo “uma conceção intencionalizada da ação, referenciada a cada situação em concreto e com ela articulada, conferindo sentido estratégico a um conjunto de técnicas, atividades, métodos que sejam mobilizados” (Roldão, 2017, p. 193).

De entre todas as tipologias de estratégias destacam-se:

- aquisição de informação declarativa (por leitura, por pesquisa, por apresentação do professor, por recurso a formatos narrativos);
- organização de situações de construção de novo conhecimento (a partir de observação e experimentação; a partir de discussão (...); a partir de resposta a questões novas; a partir de contrastes e semelhanças entre situações ou elementos; a partir de situações de resolução de problemas);
- organização de projetos de aprendizagem (podem partir da resolução de problemas, ou de uma informação que suscite dúvidas, ou de uma necessidade real, ou de um assunto que esteja a ser mobilizador no momento, ou do questionamento de uma realidade);
- confronto de ideias para desenvolvimento e fundamentação do conhecimento (através do debate, com base em informação; leitura e discussão de trabalhos produzidos pelos próprios alunos e sua reelaboração ou aprofundamento).

(Roldão, 2017, pp. 193-194).

Uma estratégia real que se adota para uma determinada situação pode, segundo a mesma autora, incorporar, ou não, momentos das estratégias didáticas referidas, devendo integrar também modos organizativos como tarefas cooperativas, trabalho individual, trabalho de pares, apresentação/exposição pelo professor.

Marzano (2008) identifica nove categorias de estratégias de ensino: identificar semelhanças e diferenças, resumir e fazer anotações, reforçar o esforço e proporcionar reconhecimento, realizar lição de casa e prática, utilizar representações não linguísticas, aprender cooperativamente, estabelecer objetivos e fornecer *feedback*, gerar e testar hipóteses, pistas, perguntas e organizadores avançados. Lopes e Silva (2015) enumeram algumas estratégias de ensino como por exemplo o ensino recíproco, a instrução direta, as ilustrações, o ensino indutivo, o ensino baseado em inquérito, o ensino das estratégias de resolução de problemas, a aprendizagem cooperativa, etc. Já Vieira e Vieira (2005) consideram três grandes grupos de estratégias classificadas segundo o princípio da realidade: situações da vida real, simulações de realidade e abstrações da realidade. As abstrações da realidade salientam as estratégias expositivas, treino ou prática e os exames (testes ou desafios). Relativamente à simulação da realidade consideram a discussão em pequeno grupo, debate, trabalho de grupo, estudo orientado em equipas, seminário, exploração de recursos, incidentes controversos, simpósio, colóquio, frasco de peixe, trabalho de projeto, trabalho experimental, oficina ou laboratório, reflexão ou círculo de estudos, encontro de costumes, decidir itens, poster e modelação. Nas situações da vida real destacam o inquérito, estágios, meditação, diálogos sucessivos, ensaios argumentativos, estruturadores gráficos e questionamento.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990) as estratégias de ensino, “quando não se vinculam a modelos estruturados de intervenção pedagógico-didática, confundem-se com “métodos de ensino”, aplicáveis a várias matérias e conteúdos” (p. 439). Ora os métodos de ensino “representam padrões de atuação pedagógico-didática do professor, usados por qualquer professor (e não dependentes do talento ou estilo próprio de cada um)” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 439). Os mesmos autores referem-se a métodos expositivos (transmissão oral de informações e conteúdos por parte do professor), métodos de discussão (intercâmbio verbal de opiniões em pequeno grupo), método de inquérito (participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem que se vai formando por autodescoberta). Também Silva (1992) refere que podem adotar-se vários métodos, nomeadamente o expositivo (relacionado com a transmissão direta), o demonstrativo (o professor demonstra em interação com os alunos), o interrogativo (pretende a construção significativa de conhecimento pela autodescoberta) e o ativo (baseado na ação e atividades dos alunos com trabalhos de grupo e trabalhos de pesquisa).

Em Lebrun (2002, p. 152) encontramos três tipos principais de métodos ativos: Aprendizagem por resolução de problemas; aprendizagem cooperativa e a pedagogia de projeto.

Na pedagogia do projeto, o objetivo é a aplicação de um procedimento que permita ao estudante iniciar e construir um projeto (Lebrun, 2002), centrando-se assim mais no processo que no produto.

Na aprendizagem por resolução de problemas “o estudante constrói, pelas suas mãos, os seus conhecimentos através de interações com o meio e com os outros parceiros da relação pedagógica, professores e estudantes” (Lebrun, 2002). Para o mesmo autor são seis os pilares deste método:

- (i) uma situação concreta que coloca um problema;
- (ii) recursos apropriados;
- (iii) solicitação de atividades de alto nível (análise, construção de hipóteses, pesquisa, reflexão);
- (iv) integração (e não justaposição) dos conhecimentos;
- (v) tempos de trabalho em equipa, alternando com tempos de trabalho individual;
- (vi) formas variadas de avaliação.

(p. 156)

Segundo Veiga (2018) este método aproxima-se do ensino por descoberta proposto por Bruner principalmente no que se refere à “identificação de um problema contextualizado e desafiante; procura ativa e autodirigida de soluções pelos alunos; trabalho investigativo em pequenos grupos colaborativos; papel de facilitação, assumido pelos professores, do processo de aprendizagem” (p. 13). Para Cosme (2018) o trabalho de projeto, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e a aprendizagem por descoberta guiada constituem dispositivos enquadrados na pedagogia do projeto que se afirma como o menor múltiplo comum entre eles. Assim, a metodologia ou trabalho de projeto confere uma participação e autonomia máximas por parte dos alunos, estimulando o seu protagonismo, o que pode dificultar a gestão da aleatoriedade da relação problema/resposta. A aprendizagem baseada na resolução de problemas supõe “uma seleção dos problemas que se encontra subordinada aos objetivos de aprendizagem previamente definidos pelos docentes” (p. 58), acusando assim uma maior

intencionalidade pedagógica. A aprendizagem por descoberta guiada tende a ser ainda mais diretiva, assumindo a intenção prioritária de promover as aprendizagens dos alunos (Cosme, 2018). Para Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto afigura-se como uma metodologia adequada a uma pedagogia da fronteira uma vez que afirma o conflito e a negociação, apelando a uma diversidade de competências que emergem em novas sociabilidades características da pedagogia da fronteira.

Fala-se de aprendizagem cooperativa, quando esta é formulada “de forma a que um estudante não possa por si só resolver algo, ou seja, será necessária cooperação entre membros do grupo” (Lebrun, 2002, p. 175). Este modelo apresenta pontos comuns com os pressupostos teóricos da autorregulação da aprendizagem em que os estudantes devem “aprender a utilizar um conjunto alargado de estratégias, de forma autónoma na sala de aula, nomeadamente, para organizar o processo de informação, gerir o tempo, as motivações e as emoções” (Simão, 2013, p. 517).

Na literatura consultada encontramos a distinção entre método e modelo de ensino, este último é considerado mais do que uma estratégia ou um método específico (Joyce & Weil, 2011), consistindo “num plano geral, ou padrão, possuindo uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos desejados” (Arends, 1995, p. 15). Na opinião de Ribeiro e Ribeiro (1990) um modelo de ensino caracteriza-se mais por ser uma estratégia docente estruturada assente em pressupostos teóricos, do que um simples conjunto de métodos e técnicas independentes, resultando em “ações dos professor e atividades dos alunos, que obedecem a uma certa estrutura ou sequencia e que, no fundo criam um determinado “clima” ou ambiente de aprendizagem” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 439). Com base nos estudos de Joyce e Weil (2011), Ribeiro e Ribeiro (1990) classificaram-nos em:

- (i) cognitivos (Bruner, Ausubel, Piaget);
- (ii) sociais ou integracionistas (Thelen, Massialas, Shaftel);
- (iii) humanistas (Rogers, Shultz, Gordon, Hunt e Sullivan);
- (iv) comportamentais ou behavioristas (Skinner, Gagné).

Quadro 1 - Modelos de ensino

Grupos	Objetivos Dominantes	Papel principal do Professor
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição, processamento e organização de informações. - Desenvolvimento de processos de raciocínio. - Domínio de métodos de inquérito e investigação. - Desenvolvimento de capacidades intelectuais gerais - Iniciação e formação em domínios científicos e-disciplinares (conteúdos e processos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissor ou relator de informações e conhecimento. - Mestre do processo de inquérito intelectual e científico em vários domínios. - Facilitador do desenvolvimento de processos intelectuais ou proponente de problemas a investigar.
Sociais ou Interação Social	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de capacidades de interação humana e de trabalho em grupo. - Desenvolvimento de atitudes e processos democráticos. - Educação para a cidadania. - Cooperação e trabalho em grupo como meios de ensino-aprendizagem, de soluções de problemas sociais e científicos. - Clarificação de valores e atitudes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Líder e moderador de aprendizagem. - Facilitador de um clima social propício à aprendizagem em grupo. - Proponente de situações problemáticas - Clarificador de valores e atitudes.
Humanistas ou Pessoalistas	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do desenvolvimento e autonomia pessoais. - Desenvolvimento da auto-aprendizagem permanente. - Clarificação e desenvolvimento de sentimentos e atitudes de auto compreensão, autoestima e de relações adequadas com os outros. - Desenvolvimento da criatividade pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem autónoma. - Conselheiro não diretivo no ensino-aprendizagem, negociando com os alunos objetivos e meios de aprender (professor-aluno ao mesmo nível). - Criador de um clima social e pessoal de aprendizagem em situações pouco estruturadas.
Comportamentais ou Behavioristas	<ul style="list-style-type: none"> - Modificação ou manutenção de comportamentos. - Aquisição de conteúdos e desenvolvimento de aptidões, mediante especificidade, sequência e reforço dos comportamentos desejados. - Controlo do comportamento e aprendizagem, mediante a organização de condições externas definidas (<i>feedback</i> e reforço). 	<ul style="list-style-type: none"> - Condutor do ensino-aprendizagem, segundo estrutura e sequência de tarefas pré-determinadas e segmentadas. - Planificador sistemático de atividades de aprendizagem, diagnosticando situações, prescrevendo meios, avaliando continuamente os resultados desejados.

Fonte: Adaptado de Ribeiro e Ribeiro, 1990, pp. 455-456.

Marcel Lesne (1984) propõe três modos de trabalho pedagógico, evidenciando um conjunto de orientações educativas e pressupostos teóricos de atuação pedagógica que se manifestam através de estratégias pedagógicas, técnicas e procedimentos de ação educativa. Este autor defende que o trabalho pedagógico deve garantir uma relação com o saber e com o poder. *A relação com o saber* (saber-saber, pelo saber-fazer e pelo saber-

ser) convoca a relação que o indivíduo estabelece com um objeto, uma tarefa, uma situação, uma pessoa ou um conjunto de pessoas, favorecendo o processo de reconstrução do universo pessoal, com o único objetivo de aprender. A *relação com o poder* refere-se ao lugar que cada indivíduo ocupa num determinado tecido social, deste modo o professor ocupa um lugar de transmissão de saberes, de organização e gestão do ato de formação (Lesne, 1984).

Num primeiro modelo o saber e o poder são exclusivamente do professor. A este cabe transmitir não só saberes, mas também exercer uma ação que vise impor esquemas de pensamento e ações por ele instituídos (Lesne, 1984) e ao aluno cabe receber e aceitar estes ensinamentos, obedecendo a uma “lógica escolar/académica, no sentido da aquisição, memorização e controlo de conhecimentos considerados úteis, de acordo com um programa cujos conteúdos e objetivos são previamente definidos” (Bidarra, 2004, p. 421).

Assim, é privilegiado o saber-saber em detrimento do saber-fazer, o saber mais teórico do que um saber mais prático. A motivação surge extrinsecamente e o professor centra esforços em manter a atenção, controlando e minimizando todas as possibilidades de distração. Parece possível relacionar com este modelo o método expositivo, pela transmissão unilateral do saber, o método demonstrativo, transmissor de saber-fazer e ainda o método interrogativo, no sentido que o aluno chega ao resultado através de uma estrutura de raciocínio que é fornecida pelo professor, através de uma determinada sequência de perguntas e de respostas. Ou seja, “àquelas situações formativas em que, apesar do trabalho de grupo, dos problemas a enfrentar, da tentativa e erro e da atividade de descoberta de conceitos, o modo como a formação se encontra estruturada remete para um modelo pré-determinado e definido exclusivamente pelo formador e de que o formando deve obrigatoriamente aproximar-se.” (IEFP, p. 11). Hameline (1999) justifica a persistência de abordagens “modelizantes” com a prematura confusão que pode advir com um pretense enriquecimento num segundo momento imediato, entendendo ainda que modelizar uma ação “equivale a empobrecê-la de forma sistemática e metódica, em vista de um ulterior, mas duradouro, enriquecimento da inteligibilidade dos aspetos comuns a outras ações” (Hameline, 1999, p. 57).

Lesne propõe um segundo modelo que, mais do que um saber estabelecido, devem ser promovidas dimensões do *saber-ser e do saber-fazer*. O processo de aprendizagem

passa a ser centrado naquele que aprende e não naquele que ensina, o aluno é assim considerado como o ator principal “determinando-se e adaptando-se de forma ativa aos diferentes papéis sociais e às exigências de funcionamento social” (Lesne, 1984, p. 34). Assim, assume-se uma não-diretividade (Rogers, 2010) que enfatiza a responsabilidade que o aluno tem na condução e no sucesso do seu processo de aprendizagem, passando de um elemento passivo na ação educativa para um elemento ativo, que intervém no seu próprio processo de aprendizagem.

As ações pedagógicas tornam-se relevantes no sentido de estimular o processo através do qual o aluno se apropria do conhecimento. Assim, aceita-se que o aluno pode ter acesso direto ao saber, desde que se organize convenientemente, deixando o professor de ser o único mediador, valoriza-se a subjetividade das interpretações e as ações sobre a motivação, que deixa de ser extrínseca e passa a ir ao encontro aos interesses demonstrados pelos alunos, pelo que as “suas necessidades, os seus interesses, a sua curiosidade, a sua sensibilidade, o seu mundo, enfim, tornam-se ponto de partida da ação educativa” (Lesne, 1984, p. 83).

A importância de criar meios que consigam captar o interesse dos alunos e conseqüente promoção da aprendizagem, justifica a importância atribuída à criação de um clima empático, assente numa boa relação entre professor e aluno “que significa aceitar tudo o que exprime outrem, não o rejeitar, não se defender contra ele” (Lesne, 1984, p. 87). O que vai de encontro com o pensamento de Isabel Baptista (1998) quando refere que a relação educativa passa por um processo de entrega e interesse pelo outro, de dedicação ética, de construção de saberes e de formação de cidadãos.

De entre as atividades que podem facilitar estas dinâmicas Lesne (1984) sublinha o trabalho de grupo e debates (desde que não diretivos), o *role playing* e o *brainstorming*.

Um terceiro modelo proposto por Lesne assenta no pressuposto que “os indivíduos são suportes e portadores de relações sociais” (Lesne, 1984, p. 155). Desta forma a formação deve apoiar-se na inserção social, na interação e na relação. O aluno é encarado como agente social (e por isso é um individuo único e característico) e agente de socialização (capaz de exercer a sua própria ação sobre outros). A relação com o saber é função da melhoria das capacidades de intervenção dos indivíduos em contextos sociais e profissionais.

Como instrumentos para servir a este modelo surgem os métodos ativos como o estudo de casos e de problemas, como meio de abordar um problema real, com recurso a conteúdos teóricos, conducente a uma reflexão que articule a teoria à prática de forma a que o problema seja apropriado de uma forma real. Também o trabalho em grupo, mobilizando dinâmicas ao nível das atitudes e das relações interpessoais, fazendo que a multiplicidade de pontos de vista enriqueça a análise numa perspetiva de aprendizagem cooperativa. Da mesma forma, a construção de mapas de conceitos ajuda a interpretar os verdadeiros significados atribuídos ao do conhecimento que procuram compreender. A metodologia de trabalho de projeto propondo-se integrar os vários contributos dos conteúdos colocando-os ao serviço da resolução de problemas.

Para operacionalizar uma determinada estratégia de ensino, o professor deve planificar e desenvolver atividades, ou seja, deve proporcionar aos alunos situações ou oportunidades para concretizar uma determinada aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990), “dir-se-ia que as atividades de aprendizagem criam situações que permitem determinadas experiências, traduzindo-se estas em modificações de comportamento ou em predisposições para que tais mudanças ocorram” (p. 440). Também para Roldão (2010, 2017), a atividade surge como uma dimensão técnica para operacionalizar uma determinada estratégia, por exemplo realização de uma ficha, trabalho de grupo; apresentação de *powerpoint* com diálogo, pesquisa pelos alunos, análise de textos, etc.

Consideramos de seguida, a permeabilidade entre o ensino e a aprendizagem. O ensino não existe sem aprendizagem, pois “ensinar é fazer aprender” (Roldão, 2010).

3.2.3. Estratégias de aprendizagem

Aprender é um processo que solicita a combinação de múltiplos e complexos fatores como sejam a motivação do aluno para estudar e as estratégias utilizadas por ele para operacionalizar este objetivo (Duarte, Cabrito, Figueira & Monge, 2015). Reconhece-se assim que, para converter informação em conhecimento é necessário ativar estratégias de aprendizagem que podem ser consideradas “como o conjunto de procedimentos ou de processos mentais utilizados pelo indivíduo em determinada situação de aprendizagem com o fim de facilitar a sua aquisição, armazenagem e

utilização” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 85). Para Lopes e Silva (2015) estas correspondem a um conjunto de “tarefas e recursos cujo principal objetivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma” (p. 155). Simão (2005, 2013) defende que enquanto as técnicas podem ser usadas de forma mais ou menos mecânica, podendo não existir um propósito declarado de aprendizagem, as estratégias serão sempre conscientes e intencionalizadas, com o objetivo explícito de se alcançar uma determinada aprendizagem. Continuando no encaço desta autora, uma estratégia de aprendizagem não se limita a fornecer uma bateria de recursos para que aluno possa realizar com eficácia algumas tarefas, mas diz respeito “a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar e através delas, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos” (Simão, 2005, p. 264) em função dos objetivos da tarefa. Ribeiro e Ribeiro (1990) propõem uma classificação das situações de aprendizagem consoante o grau de estruturação e fator de controlo que se apresentam no quadro 2.

Quadro 2 - Classificação de situações de aprendizagem

Grau de estruturação	Fator de controlo	Dimensão do grupo
Elevado (bastante estruturado)	Centrada no professor (papel diretivo)	Grupos médios ou grandes
Médio (semiestruturada)	Centrada no aluno, com orientação ou apoio do professor (papel facilitador)	Indivíduo ou grupos pequenos
Baixo (não-estruturado)	Centrado no aluno, em interferência do professor (Papel permissivo)	Indivíduo ou grupos pequenos
Elevado ou médio	Centrada no material didático	Indivíduo

Fonte: Adaptado de Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 445.

Na literatura encontram-se vários critérios para organizar os enfoques da aprendizagem, vamos distinguir três deles:

- (i) tomada de consciência e regulação dos próprios processos mentais (Dembo, 1994; Flavell, 1979; Silva & Lopes, 2015; Simão, 2004; Zimmerman, 2001);
- (ii) natureza do processo de aprendizagem e/ou suas metas (Biggs, 1987; Entwistle, 2015; Fuentes, 2016; Marton & Säljö, 1976; Richardson, 2015);

(iii) tipo de procedimentos para organizar conteúdos relacionados ao uso e aplicação eficaz do conhecimento (Monereo, Pozzo & Castelló, 2002).

Para Simão (2004) as estratégias de aprendizagem são fundamentais para que os alunos tomem consciência e regulem os seus próprios processos mentais, distinguindo estratégias cognitivas, comportamentais, metacognitivas e motivacionais. O termo metacognição, originário de Flavell (1979), refere-se ao conhecimento que o sujeito possui da sua própria cognição. Um aluno desenvolve o seu conhecimento metacognitivo quando reflete “sobre as exigências das tarefas, sobre as competências e estratégias pessoais que devem ser aplicadas na resolução de problemas, quando testam os seus conhecimentos e revêm os trabalhos realizados” (Silva, 2004). Dembo (1994) também distingue estratégias cognitivas de estratégias metacognitivas. O autor esclarece “que as estratégias cognitivas operam diretamente sobre o material a ser aprendido, auxiliando o estudante a melhor processar a informação. Já as estratégias metacognitivas, são procedimentos que o indivíduo emprega para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento e ação” (p. 157). Tendo em conta o grau em que os alunos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos nos seus próprios processos de aprendizagem, Zimmerman (2001) considera que os alunos podem ser descritos como autorregulados. O sistema pessoal de crenças é fundamental para uma ação autorregulada (Bandura, 1997; Bandura et al., 2001), pois a ação regulada pelo *self* ocorre quando o indivíduo é capaz de controlar a própria ação em função dos seus interesses, afetos, emoções e valores (Silva, 2004).

Silva e Lopes (2015) agrupam as estratégias de aprendizagem e de estudo em três grandes grupos: cognitiva/metacognitiva, controlo do contexto e motivacionais/afetivas.

- Estratégias cognitivas/metacognitivas: Incluem a planificação, a organização, o ensaio (por exemplo memorizar, sublinhar), a elaboração (por exemplo, tomar notas, fazer sumários), a monitorização da compreensão, o autoquestionamento e a procura de informação (por exemplo, fazer pesquisas na Internet).
- Estratégias de controlo de contexto: Referem-se à criação de condições ambientais adequadas, gestão do tempo, minimização das distrações e procura de ajuda quando necessário.
- Estratégias motivacionais /afetivas: Incluem o estabelecimento de objetivos, a monitorização do progresso, a autoeficácia em relação à aprendizagem, a

manutenção do interesse face a uma atitude positiva em relação à aprendizagem, o controlo da ansiedade, a redução do stress, etc.

(Silva & Lopes, 2015, pp. 131-132)

Prenzel (1994) citado por Krapp e Lemos (2002) indica que há três principais conjuntos de condições que podem afetar negativamente a motivação:

- o controlo meticuloso de como os alunos devem desenvolver as atividades e a ausência ou limitação do espetro de escola;
- fornecer *feedback* sobre a insuficiência dos progressos na aprendizagem que não possa ser compreendido pelo aluno em termos de informação acerca de como e porquê falho na tarefa, mas que, em vez disso, seja uma forma de controlo e/ou uma informação sobre uma incapacidade inalterável;
- uma baixa interação social devida a um clima de interação marcado pela ausência de colaboração.

(p. 97)

Se seguirmos numa metodologia alicerçada na forma como os estudantes abordam o estudo e interagem com a aprendizagem, numa linha de investigação SAL- Student's Approaches to Learning, Marton e Säljö (1976), podemos conceptualizar como os estudantes convivem e representam a aprendizagem, compreendendo uma sinergia motivacional (focada no que estimulação para a aprendizagem) e estratégica (focada nos procedimentos ativados para a aprendizagem) (Biggs, 1987; Richardson, 2015). Nesta linha, Valadas, Gonçalves e Faisca (2011), classificam a aprendizagem em profunda e superficial. A aprendizagem é profunda, quando existe uma preocupação de reconstrução de conhecimentos através da compreensão, relacionando-os com o seu conhecimento prévio e a sua experiência pessoal. A aprendizagem é considerada superficial, quando o conhecimento é conotado como algo atingido principalmente com a memorização. Estas representações permitem conhecer como os estudantes lidam com a aprendizagem e como a representam (Fuentes, 2016).

Na abordagem de superfície o estudante procura corresponder ao cumprimento dos seus deveres com o mínimo necessário, efetuando uma aprendizagem por meio da memorização e reprodução da informação, sem uma preocupação em relacionar o conteúdo aprendido com outros entre si (Entwistle, 2015; Richardson, 2015; Valadas, Gonçalves & Faisca, 2011). Na abordagem de profundidade o estudante procura extrair prazer da aprendizagem por meio da compreensão e aprofundamento dos conteúdos a

serem aprendidos, analisam as matérias de diferentes perspectivas procurando relacionar as partes deste conteúdo entre si e com outras, assim como com situações extraescolares. Desta forma, o estudante compreende o significado do que aprende e extrai a mensagem global envolvida com o conteúdo aprendido (Duarte, 2012). Estas descrições dos perfis de estudos dos alunos também são encontradas em Rosário e Almeida (2005) que na reconstrução do conhecimento de modo a ampliar a compreensão do material estudado, reconhecem a abordagem profunda e na reprodução literal da informação identificam a abordagem superficial.

Biggs (1987) introduz uma outra classificação que designa como estratégica de alto rendimento ou de sucesso. Esta confere preponderância aos bons resultados, relacionando-se com a abordagem superficial, pois, tal como ela, está centrada no produto final. Relativamente a esta abordagem Entwistle (2015), atualizando o tema, refere que o “estudante procura alcançar as melhores classificações nas avaliações por meio de uma organização sistemática do estudo, de modo a corresponder ao máximo ao que solicitado nas avaliações” (p.1733)

Existem investigações (Sun & Richardson, 2015; Tsai, P., Tsai, C. & Hwang, 2015) que concluem que as abordagens de profundidade estão correlacionadas com uma melhor qualidade na aprendizagem e as abordagens de superficiais encontram-se relacionadas negativamente com a qualidade na aprendizagem. Para Pinto (2001) as consequências das estratégias superficiais são, na maioria das vezes, uma baixa retenção a longo prazo e um uso impraticável da informação nas situações quotidianas futuras. Pelo contrário, o mesmo autor refere que, numa abordagem profunda, os estudantes procuram pesquisar os assuntos e depois relacioná-los com as ideias previamente adquiridas. No quadro 3 apresenta-se uma síntese destas abordagens.

Quadro 3 - Abordagens à aprendizagem

	Abordagem superficial	Abordagem profunda	Abordagem de sucesso
Motivação	- Intenção de lidar com a exigência da tarefa, com o mínimo esforço possível.	- Intenção de atualizar o interesse na tarefa- de retirar prazer na sua realização.	- Intenção de obter classificações elevadas.
Estratégia	- Tratamento das partes da tarefa como não relacionadas entre si e com outras tarefas. - Memorização rotineira dos elementos superficiais.	- Relaciona as partes da tarefa entre si e com o conhecimento anterior. - Compreensão de significados	- Gestão organizada do estudo. - Detecção de exigências e critérios de avaliação e conformidade entre eles.

Fonte: Adaptado de Duarte, 2004, p. 44.

Uma outra classificação pode ser encontrada em Monereo, Pozzo e Castelló (2002) (cf. quadro 4) que, utilizando como critério aspetos procedimentais para o ensino estratégico, identificam cinco eixos principais: 1- aquisição de conhecimentos, 2- Interpretação de acontecimentos, 3- Análise e raciocínio, 4- compreensão e organização, 5- Comunicação.

Quadro 4 - Eixos procedimentais para o ensino estratégico

Aquisição	- Observação - Busca de informação - Seleção da informação - Transmissão e retenção
Interpretação	- Descodificação ou tradução da informação - Aplicação de modelos para interpretar situações - Uso de analogias e de metáforas
Análise e raciocínio	- Análise e comparação de modelos - Raciocínio e realização de inferências - Pesquisa e solução de problemas
Compreensão e organização	- Compreensão do discurso oral e escrito - Estabelecimento de relações conceptuais - Organização conceitual
Comunicação	- Expressão oral - Expressão escrita - Outros recursos expressivos

Fonte: Adaptado de Monereo, Pozzo e Castelló, 2002, p. 167.

Ora, se por um lado, as aprendizagens sustentadas por ensino são caracterizadas pela sua intencionalidade (Roldão, 2010), também temos de considerar a ocorrência de aprendizagens não intencionais, espontâneas, inconscientes consequentes de um ambiente educativo (Estrela, 2002) ou interação decorrente de uma situação mais ou menos formal de aprendizagem (Berbaum, 2002).

A relação entre afetividade e a eficácia do ensino e da aprendizagem é cada vez mais enfatizada por um grande número de autores. Esta ideia é corroborada pelo avanço das Neurociências que interligam definitivamente a dimensão emocional com a performance cognitiva (Damásio, 2003). As emoções, na aceção de Damásio (1999), são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais que desempenham um papel de regulação flexível do funcionamento corporal e psíquico. Convocamos ainda um estudo de Krapp e Lewalter (2001) que relacionam as aprendizagens de um grupo de alunos com as experiências emocionais decorrentes da satisfação das necessidades psicológicas básicas de socialização, de autonomia e de competência.

Reconhece-se assim que o ato de aprender é um ato complexo, tenso e diverso (Cosme, 2018) tendo a gestão pedagógica das emoções dos alunos repercussões ao nível da regulação de todo o processo de ensino e de aprendizagem (Freira, Bahia, Estrela & Amaral, 2012). Desta forma, as relações estabelecidas em contexto escolar, implicando a afetividade e a expressão emocional podem ser um fator de grande impacto, pelo que a relação pedagógica ocupará a nossa atenção na próxima secção.

3.3. A relação pedagógica

Será tendencialmente impossível estudar ambientes educativos sem pensar na relação pedagógica como variável de intervenção educativa. A valorização do eixo professor-aluno convoca os professores “para ocuparem uma nova centralidade de mediadores que integram as múltiplas dimensões que são necessárias à vida: o conhecimento, o afeto, o cuidado” (Alves, 2013, p. 185). Também Vieira (2000) concorda que o sucesso educativo está relacionado com todo o ambiente afetivo presente na sala de aula e ancorado nas relações que nela se estabelecem.

Entendemos a relação pedagógica como uma “relação educativa particular que se define em função das finalidades e dinâmicas pedagógicas e curriculares da Escola” (Trindade, 2017, p. 177). Para Baptista (2011) “a relação pedagógica destina-se a estimular e a orientar o processo de autonomização dos sujeitos *a cargo*” (p. 19). Em Estrela (2002) encontra-se a possibilidade de entender a relação pedagógica num sentido mais restrito, relacionado com as interações professor-aluno ou aluno-aluno dentro de situações pedagógicas, ou num sentido mais lato, considerando as relações “aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais” (Estrela, 2002, p. 36). Também para Postic (1984, 2007) a relação pedagógica não se esgota na comunicação do professor e do aluno na turma, mas incorpora toda a complexidade e multidimensionalidade das “relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (Postic, 2007, p. 2). Nesta perspectiva bronfenbrenniana de “ambiente ecológico” (Bronfenbrenner, 1979), a relação não pode ser entendida unicamente num contexto imediato de relações «face-a-face» (Lévinas, 2007), mas deve convocar relações entre diferentes microssistemas, que por sua vez constituem um mesossistema, que vai influenciar indiretamente o exossistema que constitui a instituição social. Os macrossistemas, ainda segundo o mesmo autor, não são apenas os contextos, mas também as crenças, os valores, os hábitos, como por exemplo as concepções de ensino e os valores morais em que o professor acredita e que vão influenciar todas as suas dinâmicas.

Assim, para Trindade (2009) a relação pedagógica incorpora quer as

finalidades educativas que justificam a existência da Escola como espaço educativo e de socialização cultural no mundo e nas sociedades contemporâneas, quer como uma relação que ocorre de forma privilegiada nos espaços que as salas de aula constituem, entendidos, nestes casos, como espaços sistémicos.

(p. 55)

Desta forma, “uma sala de aula é um espaço bem mais amplo do que aquele que os seus muros balizam” (Trindade, 2009, p. 43) e entende-se como um espaço sistémico pois é afetada quer por outros acontecimentos quer por crenças e ideologias exteriores a esse espaço.

Para Cunha (1996) o relacionamento com os alunos deve ter como grande objetivo, promover diretamente a sua crescente autonomia. O mesmo autor enuncia dez princípios para caracterizar a relação pedagógica:

1. Princípio da Fascinação

O professor deve estar entusiasmado com o que faz, provocando um encantamento nos aprendentes de forma a que estes apreciem estudar.

2. Princípio da Expectativa

Os alunos tendem a responder às expectativas que sobre eles são projetadas, pelo que é necessário que o professor vincule mensagens de segurança sobre as potencialidades dos alunos.

3. Princípio do Respeito

O professor deve, em cada momento, respeitar a individualidade de cada aluno, numa perspectiva de diferenciação e de inclusão.

4. Princípio do Encorajamento

A criação das expectativas positivas não é suficiente para que o aluno consiga ultrapassar todos os obstáculos, sendo necessário o acompanhamento e o cuidado permanente do professor.

5. Princípio da Compreensão

Perante uma perturbação, o professor terá de escrutinar se é o aluno que sofre ou que faz sofrer, para, segundo cada caso, ser agente de compreensão ou de confrontação.

6. Princípio da Confrontação

Face a um comportamento inadequado do aluno, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do seu ato, sem o rebaixar ou desconsiderar.

7. Princípio das Consequências

Confrontado com comportamentos não desejados, o aluno não deve ser castigado, mas também não deve ser desculpabilizado, deve sim, ficar exposto às consequências dos seus atos.

8. Princípio da Negociação Criativa

De forma a promover a crescente autonomia do aluno, o professor deve analisar diferentes posições de forma a propor alternativas benéficas para todos.

9. Princípio do Diálogo

A partilha de ideias, opiniões e sentimentos possibilita a criação de relações saudáveis com os outros e simultaneamente promover a autoestima do aluno.

10. Princípio da Exigência

O professor deve exigir ao máximo de cada um dos alunos, dentro do respeito pelas suas características, de forma a que estes consigam expandir paulatinamente as suas capacidades.

Considerar as questões afetivas que proporcionam condições de ensino construídas pelo professor significa “analisar as condições concretas pelas quais se estabelecem os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares)” (Leite, 2006). Em linha com Cunha (1996), também Amado (2001), Gonçalves e Alarcão (2004) e Leite e Tagliaferro (2005), apontam alguns comportamentos docentes com impactos positivos nas aprendizagens, como são:

- manifestar expectativas positivas acerca das possibilidades dos seus alunos;
- envolver os alunos em algumas decisões e opções (métodos de ensino e aprendizagem, definição de regras, etc.);
- ajudar e colaborar na compreensão de conteúdos (que já aprenderam), apontando caminhos para que consigam apreender o que falta;
- promover uma participação ativa dos alunos nos processos, encorajando-os a refletir e a aprender a com o seu próprio erro;
- não estigmatizar, nem excluir ninguém da ajuda que prestam.

Trindade (2009) reforça que, a criação de espaços educativos que promovam a criatividade e autonomia depende, em grande medida, de “processos de comunicação mais autênticos, empáticos, congruentes e significativos (p. 12).

Estes processos de interação interpessoal assumem, como já referido, uma grande complexidade dependendo “do modo como se estruturam as interações e se desenvolve a relação entre ambos” (Ribeiro, 1992, p. 136). Ainda Ribeiro (1992) defende que a relação pedagógica deve ser analisada em função de quatro relações estruturantes: a relação de autoridade, a relação de ajuda, a relação de agrado e a relação de conflito. Trindade (2009) amplia estes conceitos utilizando a palavra *dimensão* em vez de *relação* e a palavra *afeto* em vez de *agrado*.

A dimensão da autoridade é considerada central no processo de ensino-aprendizagem estabelecendo a “relação estruturante entre a apropriação do saber e o exercício do poder numa sala de aula” (Trindade, 2009, p. 58) o que vai permitir a articulação das restantes relações entre professor e aluno, apresentando-se como uma estrutura natural, legítima e interiorizada, como se de um direito se tratasse (Ribeiro, 1990).

A dimensão da ajuda revela, por um lado, finalidades e desafios educativos e, por outro lado, o tipo de organização e de gestão do trabalho pedagógico (Trindade, 2009). Tal como Baptista (1998) enuncia existe, por parte de quem educa, um dever ético de acolhimento, interesse e reciprocidade, sendo, o ato educativo e a escola vistos como meios de interrogação e de relação, onde os indivíduos sejam tratados “como seres com rosto, como seres capazes de palavra e de desejo” (p. 117).

A dimensão da afetividade tem vindo a ser reforçada, como já foi referido, com os recentes desenvolvimentos das Neurociências que evidenciam a íntima relação entre a dimensão emocional e a performance cognitiva (Damásio, 2003). Ribeiro (2010) defende que “os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas pelos professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos” (p. 404). Contudo, a relação pedagógica não deve ser uma relação de amor ou de amizade, uma vez que o amor sugere a cobrança de sentimento e o educador não cobra, disponibiliza-se ao outro (Derrida, 1999).

A dimensão do conflito, presente em qualquer relação humana, tende a ser interpretada quer em função das relações e interações entre os indivíduos, quer em relação ao confronto epistemológico gerado em contextos de aprendizagem. Podendo assim ser convocada para interpretar situações de indisciplina, conotadas como negativas, ou de fenómenos cognitivos desejáveis para a aprendizagem.

Trindade (2009) propõe uma configuração distinta de cada uma das quatro dimensões assinaladas conforme se posicionem num dos três paradigmas enunciados por Trindade e Cosme (2010), conforme está sintetizado no quadro 64.

Quadro 5 - Configurações da relação pedagógica no cruzamento de dimensões e paradigmas

	Paradigma da instrução	Paradigma da aprendizagem	Paradigma da comunicação
Dimensão da autoridade	<ul style="list-style-type: none"> - Assume grande centralidade. - O autoritarismo dos professores impera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recusa o autoritarismo. - Dimensão controversa e paradoxal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma-se pela sua função reguladora. - Assume situações pedagógicas em que se pretende exercer influência sobre o outro, não permitindo a sua subjugação. - Os professores devem exercer o seu poder de forma intencional e visível contrariando o nepotismo. - Favorece processos de negociação.
Dimensão da ajuda	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentalização dos percursos dos alunos de forma a que estes correspondam ao idealizado. - Paternalista¹³. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assume centralidade, juntamente com o afeto. - O professor disponibiliza os recursos para as atividades, criando condições para que o aluno procure soluções para os problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A sua natureza co define-se com a dimensão do afeto e da autoridade. - O professor estimula, negocia e cria condições para que os alunos adquiram autonomia, articulando a comunicação entre o aluno e o património cultural, apropriando-se deste forma singular.
Dimensão do afeto	<ul style="list-style-type: none"> - Presente em mecanismos de defesa dos professores com dificuldades de gerir as relações de intimidade. - Assume formas particulares como estabelecimento de relações forçosamente neutras, estruturação rígida dos tempos e espaços, e paradoxalmente o exercício da fascinação dos alunos como forma de controlo. - Afetos desigualmente distribuídos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assume centralidade juntamente com a ajuda. - Valorização de situações pedagógicas que conduzem a uma maior intimidade emocional, partilhando prazer em torno de uma atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A sua natureza co define-se com a dimensão da ajuda e da autoridade. - A forma como cada um se sente incluído ou apreciado, em função dos contributos que oferece ou dos apoios que recebe.
Dimensão do conflito	<ul style="list-style-type: none"> - Circunscreve-se ao domínio das interações e relações entre os atores e por isso o conflito é entendido negativamente como situações perturbadoras e de incumprimento de regras. - O conflito cognitivo é ignorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assume-se a importância do conflito cognitivo como mecanismo potenciador da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - É encarado como fenómeno cultural e epistemológico aceitável. - Conduz à animação dos processos de comunicação, potenciadores da aprendizagem

Fonte: Elaborado a partir de Trindade, 2009.

¹³ Segundo Postic, 1984, corresponde ao professor que incarna o conhecimento e os valores de uma civilização e os apresenta aos alunos.

Continuando na esteira de Trindade (2009) no que respeita ao paradigma da instrução, apesar da dimensão da autoridade ser considerada central, ela não se constrói sem atentar às outras dimensões. Esta centralidade deve-se, sobretudo, ao facto de ser em função do tipo de relações que se estabelecem que se concebem as ações educativas.

No paradigma da aprendizagem estas ações são particularmente dominadas pela dimensão da ajuda e do afeto, sendo os alunos considerados o “centro de gravidade dos projetos de educação escolar” (Trindade, 2009, p. 73), os seus interesses e necessidades são fulcrais e mobilizam todos os dispositivos pedagógicos para a sua aprendizagem, sem contudo se recorrer à ação instrutiva do professor.

No âmbito de paradigma da comunicação este centro da atividade educativa deixa de ser o aluno, passando a focar-se no “tipo de interações que estes estabelecem com o património cultural que os planos de estudo consagram e, em função deste, uns com os outros e com o meio físico, social e cultural que os envolve” (Trindade, 2009, p. 92). O professor, mais do que instrutor, mediador ou organizador, estimula e negocia no sentido da autonomização do aluno¹⁴ (Cosme, 2009). Neste quadro, o professor propicia o encontro dos alunos com a informação, gerando momentos de apropriação do património e simultaneamente contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, sem, contudo, se substituir a eles.

Parece, contudo, que é difícil detetar a existência de um único paradigma a afetar a ação pedagógica, podendo ser convocados aspetos de cada um dos paradigmas numa fronteira porosa, entretecida por várias influências e que nos interessa considerar.

¹⁴ Cosme (2009) refere-se a um “interlocutor qualificado”.

4. Fronteiras culturais e profissionais

*No man is an island,
Entire of itself.
Each is a piece of the continent,
A part of the main.*

John Donne

4.1. Entre o ambiente educativo, o clima de escola e os seus efeitos

A importância do contexto na aprendizagem é sustentada por vários autores clássicos na área da pedagogia e psicologia (Dewey, 2002; Piaget, 2012; Vygotsky, 1978). Também Figueiredo e Afonso (2005) afirmam que o futuro da aprendizagem não se centra apenas nos conteúdos, mas principalmente nos contextos, reforçando a importância da interação e da atividade na aprendizagem que acontece em ambiente educativo. Estrela (2002) considera que o ambiente educativo é o “lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (p. 37). Esta descrição, caracteriza tanto o ambiente numa sala de aula, como o que se passa noutros espaços, considerados não formais de aprendizagem, assim, a sala de aula é um espaço físico dinamizado pela relação pedagógica, mas não é o único espaço da ação pedagógica (Xavier & Fernandes, 2008).

No que se refere às implicações relacionadas com as práticas docentes, consideradas determinantes para a implementação dos princípios referidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), podem verificar-se repetidas alusões a atividades sistemáticas que podem ocorrer “na sala de aula ou fora dela” (p. 24). Apesar de não constituir propriamente uma novidade, esta reiteração parece mais um indicador de que as escolas terão de assumir definitivamente que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem. Concordamos que a sala de aula continua a ser o espaço primordial onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem (Ferreira & Santos, 2007), mas, dentro da escola, a biblioteca escolar, os auditórios, os espaços polivalentes ou até os corredores e átrios, podem ser espaços de atividades intencionalizadas de ensino e aprendizagem, que assim se tem de repensar, reatualizar e reinventar. Estes espaços, por se tornarem

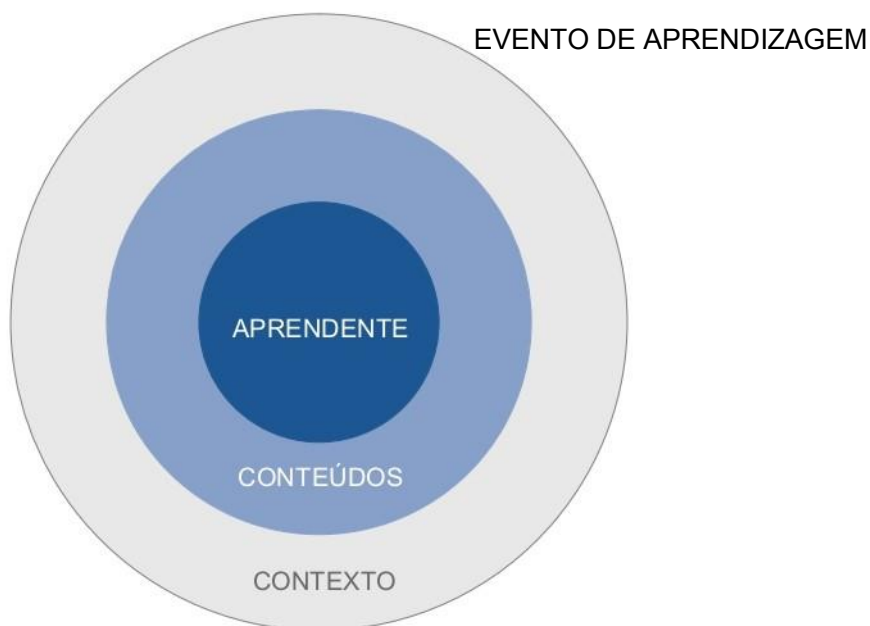
habitados, abertos ao Outro, convertem-se em lugares de pertença e de afirmação, metamorfoseando-se em lugares de hospitalidade (Baptista, 2008).

A multiplicação de experiências de aprendizagem e a alternância de estratégias (Lopes & Silva, 2010) são ferramentas poderosas para estimular o aluno e conduzi-lo ao sucesso que podem ser promovidas pela abertura para outros espaços. Calvo (2015) defende que a utilização inteligente do espaço potencia as oportunidades de aprendizagem. Para este autor, “el espácio educa, se dirige a facilitar el aprendizaje. El diseño inteligente del espácio representa a un nuevo docente en el siglo XXI. Los espácios nos configuran y nos definen. Son, al lado de alumnos y educadores, el tercer professor” (Calvo, 2015, p. 157).

Fora da escola também existem espaços para onde a ação pedagógica se pode estender, como, por exemplo, museus, teatros, feiras e mesmo os meios naturais e urbanos.

Há que atentar ainda aos ambientes virtuais de aprendizagem relacionados com a utilização da internet, que correspondem a novos espaços educativos. Assim, “o professor, ao deixar de ser a fonte única de informação fica confrontado com várias fontes a que os alunos têm acesso de forma quase imediata” (Lagarto, 2017, p.115), constituindo um passo significativo para a abertura da sala de aula. Para Figueiredo e Afonso (2005), os contextos de aprendizagem correspondem ao conjunto de circunstâncias relevantes para que o aprendente possa construir conhecimento, ou, dito por outras palavras, o conjunto de aspetos que, de alguma maneira, afetam um determinado evento de aprendizagem. Realçando, pois, a dimensão dinâmica desse mesmo contexto num mundo dominado sobretudo pelos conteúdos e por estratégias de transmissão do saber, Figueiredo e Afonso (2005) afirmam que uma parte expressiva do futuro da aprendizagem e da educação se encontra na utilização de ambientes sociais ricos em interação, atividade e cultura que nunca existiram, e que a utilização inteligente da tecnologia está a tornar possível. Estes autores propõem um esquema que relaciona o aprendente com o conteúdo e o contexto num evento de aprendizagem (figura 2).

Figura 2 - Relação entre o aprendiz, o conteúdo e o contexto num evento de aprendizagem



Fonte: Adaptado de Figueiredo e Afonso, 2005.

De forma a considerar as relações entre conteúdos e contextos vamos ainda utilizar, para classificar as nossas observações de sala de aula, uma tipologia proposta por Cabral (2014):

- A. Clima de sala de aula tendencialmente estruturado, focado nas aprendizagens e disciplinado;
- B. Clima de sala de aula nem sempre estruturado, embora focado nas aprendizagens e disciplinado;
- C. Clima de sala de aula tendencialmente desestruturado, desfocado das aprendizagens e indisciplinado.

Sobre este tema Arends (2005) sublinha que, num evento de aprendizagem em sala de aula, a disposição do mobiliário pode influenciar os tempos da aprendizagem e consequentemente a própria aprendizagem e que a organização de uma sala de aula “deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (p. 94) que assim melhoram o seu clima.

O clima da sala de aula em particular e da escola em geral reveste-se, assim, de grande importância nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens escolares. Nesta linha de pensamento o conceito de *clima de escola* foi ganhando relevância (Freiberg, 2003) incluindo as

múltiplas perspectivas e dimensões, sintetizadas numa visão partilhada de escola e de educação assumida por toda a comunidade (...). É desta partilha que resultam sentimentos de segurança e de bem-estar (físico, social, emocional e ambiental), relações interpessoais positivas e de coesão em torno dos grandes objetivos e das metas traçados para o processo de ensino aprendizagem.

(Roque, 2017, p. 205)

O efeito combinado de várias variáveis tem, segundo Rutter, Maughan, Mortimore e Ouston (1979), um impacto mais forte sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos do que qualquer variável considerada individualmente, o que os autores relacionam com a existência de um *ethos* de escola.

A metáfora do clima, originária da área da meteorologia, reflete o que um indivíduo sente relativamente às condições meteorológicas, sendo extrapolada neste contexto para caracterizar a atmosfera experienciada em determinados espaços. Segundo Lobo (2003), o clima não é imposto reflexivamente pela consciência, é antes “uma forma diferida de representação que parte do conteúdo implícito e explícito do ambiente organizacional” (p. 98). Também Carvalho (1992) mobiliza o conceito de clima de escola tratando-o segundo duas perspectivas:

- a da realidade objetiva, relacionada com um campo de forças, que exerce a sua influência simultânea sobre todos os elementos da organização escolar;
- a da estrutura subjetiva, associada à percepção de cada indivíduo, através das interações no decurso das práticas organizacionais.

Segundo Brunet (1992) entende-se por clima de escola as percepções que os atores escolares têm em relação às práticas existentes na escola e que podem ser induzidas pelos modos como a escola age (consciente e inconscientemente) em relação aos seus membros e à sociedade. Da mesma forma, Nóvoa (1990) refere-se ao clima de escola como a percepção dos atores em relação às práticas existentes numa organização. O clima de escola, segundo a metáfora de Hofstede, corresponderá à parte *externa da cebola*, ao

visível de um núcleo mais profundo e oculto que corresponde à cultura da escola. Assim, considera-se que o clima faz parte da cultura escolar, constituindo-se como o seu elemento mais aparente, correspondendo à expressão mais superficial, caracterizada pelas percepções dos sujeitos a respeito do que acontece à sua volta. O clima será identificável pelas representações que as pessoas fazem sobre os componentes do seu ambiente de vivência e que lhe provoca determinadas estimulações. Estas passam pelas suas percepções, motivações e posicionamentos construídos a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos (Lück, 2010).

De forma a considerar as múltiplas e complexas dimensões de que o clima de escola pode depender, Anderson (1982) apresenta-o como função de quatro dimensões:

- ecológica, constituída pelos recursos físicos e materiais da escola (espaços e equipamentos);
- psicossocial, relacionada com as características individuais dos atores (psicológicas, físicas, sociais e económicas);
- social, integrando o conjunto de normas e interações existentes (cooperação, comunicação, decisão e liderança);
- cultural, compreendendo as ideias e os valores dos seus membros.

Estrela (2002) propõe um modelo de análise em que coloca a variável clima no topo de uma pirâmide quadrangular em que nos quatros vértices da base coloca a componente humana (grupos sociopedagógicos), a componente física (espaços e equipamentos), a componente normativa e a componente financeira e administrativa. Nesta imagem, as faces da pirâmide corresponderão às dinâmicas geradas pelo confronto das diferentes componentes considerando-se as relações hierárquicas, as funções e papéis de cada um dos grupos, a comunicação formal e informal e o currículo real.

Apesar das dificuldades sentidas por alguns autores para operacionalizar este conceito, principalmente devido às singularidades das relações estabelecidas, podem considerar-se as quatro tipologias de Likert para estabelecer os diferentes tipos de clima possíveis numa organização (quadro 6).

Quadro 6 - Tipologia do clima organizacional de Likert

Dimensão	Autoritário	Paternalista	Consultivo	Participativo
Processo de liderança	- Autocrático	- Autoritário - Alguma confiança	- Consulta - Confiança elevada	- Delegação de responsabilidade - Confiança elevada
Motivação	- Hostilidade - Desconfiança - Insatisfação	- Condescendência - Pouca satisfação - Ausência de responsabilidade	- Razoável satisfação - Sentimento de responsabilidade	- Implicação - Participação
Interações	- Não há cooperação - Influência descendente	- Pouca cooperação - Influência descendente	- Cooperação moderada - Influência moderada nos dois sentidos	- Cooperação generalizada - Influência dos membros
Comunicação	- Pouca comunicação - Distorção e desconfiança	- Pouca comunicação - Precaução na comunicação	- Predomina a descendência	- Descendente lateral e ascendente
Controlo	- Feito a nível superior	- Feito a nível superior	- Delegação de processos de controlo	- Implicação dos níveis inferiores
Decisão	- Tomada a nível superior - Pouco motivante	- Tomada a nível superior - Ausência de trabalho de equipa	- Tomada a nível superior - Membros tomam decisões mais específicas	- Decisão disseminada por toda a organização
Fixação de objetivos	- Os objetivos são ordens	- Os objetivos são ordens	- Estabelecidas depois de discutidas	- Participada
Objetivos de desempenho	- Nível médio	- Nível elevado	- Nível muito elevado	- Nível elevadíssimo

Fonte: Adaptado de Carvalho, 1992, p. 42.

Esta tipologia resulta da articulação de oito dimensões considerando os processos de liderança, a natureza dos processos de motivação, de interação e de comunicação, o modelo aplicado nos procedimentos de controlo e na tomada de decisões e ainda nas estratégias para a de definição dos objetivos e das normas organizacionais, assim como, na definição dos objetivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Aplicando as ideias de Likert são identificados dois tipos de clima que se situam numa escala contínua que vai de um sistema muito autoritário (fechado) até um sistema muito participativo (aberto) compreendendo cada um duas subdivisões, dois do tipo autoritário (autoritarismo explorador e autoritarismo benévolo) e dois de tipo participativo (de carácter consultivo e de participação de grupo) (Carvalho, 1992).

A transposição destas lógicas para a organização escolar resulta na identificação de dois tipos principais de clima que se situam num *continuum* entre um sistema fechado e um sistema aberto compreendendo cada um duas subdivisões, os sistemas fechados

incluem o autoritário e o paternalista e o sistema aberto compreende o consultivo e o participativo (Alves, 2003; Brunet, 1992; Nóvoa 1990), conforme sintetizado no quadro 7.

Quadro 7 - Tipo de clima de escola

Fechado		Aberto	
Autoritário	Paternalista	Consultivo	Participativo
- O poder é centralizado na direção que impõe os regulamentos. - Os restantes membros da escola são meros executores de procedimentos, distantes dos objetivos e pouco envolvidos e empenhados nos contextos.	- A direção, que estabelece os regulamentos em nome do bem comum, apresenta, sistematicamente, atitudes condescendentes, com os alunos, professores e auxiliares educativos. - Os outros atores apresentam escassa participação.	- A direção continua detentora do poder e da decisão. - Os atores sentem-se membros ativos da organização e são ouvidos, julgando-se detentores de algum poder de decisão.	- A direção entendida como uma coordenação geral. - Os vários membros da escola encontram-se verdadeiramente implicados nas decisões.

Fonte: Elaborado a partir de Alves, 2003; Brunet, 1992; Nóvoa, 1990.

Continuando a seguir Alves (2003) os alunos, consoante o seu grau de participação, podem sentir-se membros da comunidade, beneficiários ou apenas clientes da escola, de igual forma os professores, podem sentir-se membros da organização ou simples prestadores de serviços, fatores associados a uma maior ou menor satisfação no trabalho.

Assim, o clima de escola parece exercer uma influência no comportamento e nos sentimentos dos agentes educativos em relação à organização escolar, influenciando diretamente a sua motivação e satisfação profissional (Alves, 2003; Brunet, 1992; Teixeira, 1995).

O conceito de satisfação profissional é distinto do conceito de motivação, coexistindo na literatura múltiplas interpretações destes dois construtos. De facto, “a maior parte das teorias da motivação inclui a noção de uma força que move os organismos e orienta a sua ação num determinado sentido” (Lemos, 2002), assim, parece que motivação está mais relacionada com o desejo de satisfazer uma necessidade individual (Neves, 2001), enquanto que a satisfação expressa a sensação de atendimento da mesma

necessidade (Martinez & Paraguay, 2003), desta forma pode entender-se que a motivação pode levar à satisfação (Mullins, 2004).

Herzberg (2003), que desenvolveu estudos sobre a motivação no trabalho, aponta que fatores extrínsecos, como por exemplo a remuneração, as condições do trabalho e a sua organização e o relacionamento com as chefias, não afetam diretamente a satisfação, apenas produzindo menos insatisfação. Este autor conclui que são os fatores intrínsecos aqueles que conduzem a um aumento efetivo da satisfação. Segundo Kelchermans¹⁵ (2009) “todos os aspetos atrativos da profissão docente estão relacionados com o facto de os professores estarem comprometidos numa relação educativa enquanto pessoas, como uma pessoa em particular (não como qualquer pessoa)” (p. 71) Entre os fatores que mais contribuem para a satisfação no trabalho o mesmo autor aponta a realização, o reconhecimento, o conteúdo (o trabalho em si) a responsabilidade e a inovação.

Um inquérito a quase 3000 professores portugueses efetuado por Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016) conclui que o que confere maior satisfação aos docentes é serem reconhecidos como bons professores e verem o seu trabalho valorizado e que o principal motivo de insatisfação dos professores é a falta de reconhecimento profissional.

Outro olhar sobre a motivação surgiu de McClelland (1987) que aponta três vetores para a origem da motivação:

- a necessidade de sucesso, conectada com a ambição de alcançar objetivos desafiantes;
- a necessidade de integração, associada à procura de aceitação pelos outros;
- a necessidade de poder, relacionada com a tentativa de dominar e afetar o meio circundante.

McClelland (1987) esclarece que, embora estes três níveis de necessidades sejam intrínsecos a todos os indivíduos, um deles irá predominar e ser responsável pelo seu comportamento.

Nias (1988) refere a grande satisfação pessoal e profissional dos professores em situações que apelam à sua criatividade e ao controlo que exercem no seu próprio trabalho, relacionando ainda os atos criativos com elementos do foro emocional

¹⁵ Baseado em estudos de Nias (1989).

impulsionadores da mudança e da inovação. A criatividade também requer autonomia, que representa um grande valor intrínseco da profissão docente (Lima, 2000) e que aparece na literatura (Day & Sachs, 2004) comprometida devido a uma vigilância crescente do trabalho dos professores numa lógica de prestação de contas, através de rituais de verificação, muito ligados a critérios de performatividade ou de competência para competir (Berstein, 2001). Em Kelchtermans (2009) encontramos algumas críticas à ênfase na performatividade considerando-a uma concepção reducionista da educação, aludindo ao *encantamento da performatividade*, quando se refere à tendência de tornar a eficiência e a eficácia as preocupações centrais, recusando a ideia de um controlo total do processo educativo e dos seus resultados, devido à natural e inevitável ocorrência de “coisas que estão a acontecer”, a “terem lugar” em vez de a “serem feitas” ou “estarem feitas”. Estes factos, parecem aumentar a sensação de vulnerabilidade dos professores podendo constituir um motivo de insatisfação docente.

4.2. Entre o individualismo e a colaboração docente

A forma como os professores experienciam as suas interações profissionais, atendendo aos contextos em que trabalham, é reconhecida como um dos determinantes do desenvolvimento da escola e da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Flores, 2017). Torna-se assim relevante aprofundar o conhecimento sobre as culturas docentes, entendidas por Hargreaves (1998) como o conjunto de “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (p. 185). Também encontramos referências semelhantes em Pérez-Gómez (2001) que relaciona estas culturas com as “crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (p. 164). Concomitantemente, as culturas docentes parecem estar relacionadas não só, com os sistemas de valores, crenças e princípios, mas também com comportamentos e práticas, uma vez que agir é culturalmente tão significativo como sentir e pensar (Lima, 2000), sendo fundamental a sua consideração em qualquer processo de mudança educativa (Hargreaves, 2003).

Hargreaves (1998) aponta duas dimensões relevantes para a interpretação da cultura docente: o *conteúdo* e a *forma*. O *conteúdo* refere-se ao que “pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem” (p. 186), estando relacionado com as convicções e atitudes adotadas e partilhadas por um grupo de professores. A *forma* da cultura, expõe as condições de desenvolvimento do trabalho docente invocando os padrões próprios de relacionamento e os modos como os professores se associam. O mesmo autor ressalva que as formas de cultura docente podem alterar-se com o tempo e enfatiza a forte interdependência entre estas duas dimensões. As formas propostas por Hargreaves (1998) são o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração. Thurler (2004) ainda refere um outro tipo de trabalho docente que designa “a grande família”. Esta classificação está associada principalmente ao maior ou menor grau de interdependência dos professores e a forma como trabalham entre eles.

O *individualismo* caracteriza-se pelo trabalho isolado e solitário dos docentes, não estabelecendo relações significativas com o trabalho dos restantes colegas. Esta forma de trabalho ainda aparece na literatura como sendo o modo de trabalho privilegiado utilizado na atualidade pelos professores (Fullan, 1992, Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Neto-Mendes, 2005; Tardif & Lessard, 2005; Thurler, 1998). A este respeito Perrenoud (2009) afirma que “no estado atual dos costumes profissionais, muitos professores continuam pensando solitariamente e dão-se o direito de estar sozinhos contra todos. A razão pedagógica continua sendo uma questão individual” (p. 84).

Apesar de ser geralmente conotado como negativo, há autores que referem aspetos positivos do individualismo, como sejam a capacidade de os docentes refletirem e de se reorganizarem (Hargreaves, 1998), de terem o seu próprio espaço e tempo encontrando nisso alguma tranquilidade (Thurler, 1994). Encerrando o individualismo múltiplos significados, Hargreaves (1998) considerou três tipos principais, nomeadamente o individualismo constrangido, o individualismo estratégico e o individualismo eletivo:

- O *individualismo constrangido* associa-se a fatores organizacionais como a não existência de espaços para trabalho colaborativo ou a incompatibilidade de horários entre professores, que representam um obstáculo a outro tipo de procedimentos.
- O *individualismo estratégico* traduz a forma como o professor gere o seu tempo e cria padrões de trabalho individual decorrentes de pressões e dificuldades

encontradas, valorizando o seu trabalho na sala de aula em detrimento do trabalho de pares;

- *O individualismo eletivo* resulta da vontade própria e consciente do professor mesmo que existam condições para o trabalho colaborativo.

Continuando a seguir Hargreaves (1998), o individualismo eletivo pode estar relacionado com o cuidado, a individualidade e a solidão. No que concerne ao cuidado, o autor refere-se à satisfação proporcionada pela preocupação dos professores pelos “seus” alunos e que a cultura colaborativa pode aparentemente ameaçar. Quanto à individualidade, Fullan e Hargreaves (2001) alertam para a um potencial risco de diminuir competências e eficácias individuais.

Hargreaves (1998) sublinha a necessidade de distinguir o individualismo de individualidade e de solidão. Assim, o mesmo autor refere que, enquanto o individualismo significa a “anarquia e a atomização social”, a individualidade implica “a independência e a realização pessoal” (Hargreaves, 1998, p. 200). Relativamente ao individualismo e à solidão refere que “o isolamento é um estado permanente do seu trabalho, a base ocupacional. A solidão é, mais frequentemente, uma fase temporária do trabalho” (Hargreaves, 1998, p. 200).

Assim, o individualismo tanto pode estar relacionado com o que Rosenholtz (1989) designa por “ambientes de aprendizagem empobrecidos”, consequentes da falta de partilha entre docentes, como, pelo contrário, ser promotor de divergências e talento criativo fundamentais para o desenvolvimento profissional (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001).

Uma outra forma de cultura docente é a *balcanização*, onde os professores se organizam em pequenos grupos, num departamento ou num grupo disciplinar registando-se, porém, escassa interação entre os atores, onde o trabalho surge sem aparentes conexões com os outros grupos, uma vez que a sua associação se baseia exclusivamente em interesses específicos (Hargreaves, 1998). O mesmo autor apresenta como elementos característicos da balcanização a baixa permeabilidade, permanência elevada, identificação pessoal e compleição política.

- A permeabilidade é baixa pois os grupos encontram-se praticamente isolados nos seus espaços físicos, nas suas aprendizagens e pensamentos.

- A permanência de um cada elemento no seio de um grupo é elevada, existindo pouca mobilidade intergrupar percecionando-se, os docentes, como parte um subgrupo e não de um todo.
- A identificação pessoal e de significado do docente com um determinado grupo que conduz a formas singulares de construção das identidades. Esta caraterística enfraquece e obstaculiza a capacidade de colaboração com outros subgrupos.
- A compleição política que pode estar na origem de um grupo pode ter na competição pelos recursos, pelo estatuto e pelas promoções.

(Hargreaves, 1998, pp. 241-242).

Vários investigadores (Abelha, 2011; Caria, 2000; Lima, 2002) referem que a cultura balcanizada é muito frequente nas escolas portuguesas criando fronteiras que conduzem a uma perda de perspetiva interdisciplinar, oposta à crescente complexidade dos processos educativos.

Hargreaves (1998) distingue duas outras situações de trabalho entre os professores: a colaboração e a colegialidade artificial. Quando a colaboração é imposta por normativos superiores, instala-se uma cultura de colaboração forçada, que Hargreaves (1998) designa por *colegialidade artificial*. Neste regime, não há uma efetiva partilha de valores, nem interiorização ou apropriação dos procedimentos uma vez que o trabalho em grupo não é da própria iniciativa do professor. Assim, no entender de Abelha (2011) a colegialidade artificial apesar de pretender o trabalho de grupo, não se preocupa com a aprendizagem e desenvolvimento docente. Para Hargreaves (1998) a colegialidade forçada é regulada administrativamente, pois é a escola que impõe o tipo de trabalho, é compulsiva, não dando espaço para a espontaneidade, é orientada para a implementação, encontra-se fixa no espaço e no tempo e é previsível. O profissionalismo dos professores “e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham” (Hargreaves, 1998, p. 235). Pérez-Gómez (2001) refere que esta forma de trabalhar “pode facilmente provocar a imposição autoritária de uma única ideologia que sufoca a diversidade e a criação de alternativas imaginativas no confronto de problemas educativos” (p.172).

A *cultura colaborativa* é gerada quando existe uma verdadeira comunidade profissional (Kelchtermans, 2009), na qual os docentes em interação e troca de opiniões partilham de forma espontânea e consentida planos e materiais, constituindo-se como profissionais reflexivos (Schön, 2008). Para Roldão (2007b) o trabalho colaborativo, que se joga no plano estratégico e se operacionaliza no plano técnico, “parece indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento” (Roldão, 2010, p. 35). Esta colaboração, que coloca os atores em situação de igualdade, negando hierarquias, pressupõe uma cuidadosa negociação, comunicação e diálogo (Boavida & Ponte, 2002), conducentes a um processo conjunto de tomada de decisões por todos e que em todos geram aprendizagens (Day, 2001). Alguns autores (Day, 2001; Lima, 2002; Wagner, 1997) distinguem colaboração de cooperação, sendo a primeira mais complexa que a segunda, defendendo que na verdadeira colaboração as hierarquias não se fazem sentir no trabalho em conjunto, pelo que a responsabilidade é partilhada, enquanto que no trabalho cooperativo cada elemento assume um papel e um estatuto diferenciado.

Hargreaves (1998) recorre a cinco elementos para caracterizar as relações de trabalho dos professores em culturas de colaboração. Portanto, as interações que se estabelecem quando os professores colaboram são: espontâneas; voluntárias; orientadas para o desenvolvimento; difundidas no tempo e no espaço. Desta forma, pode distinguir-se no quadro 8, a colaboração da colegialidade artificial.

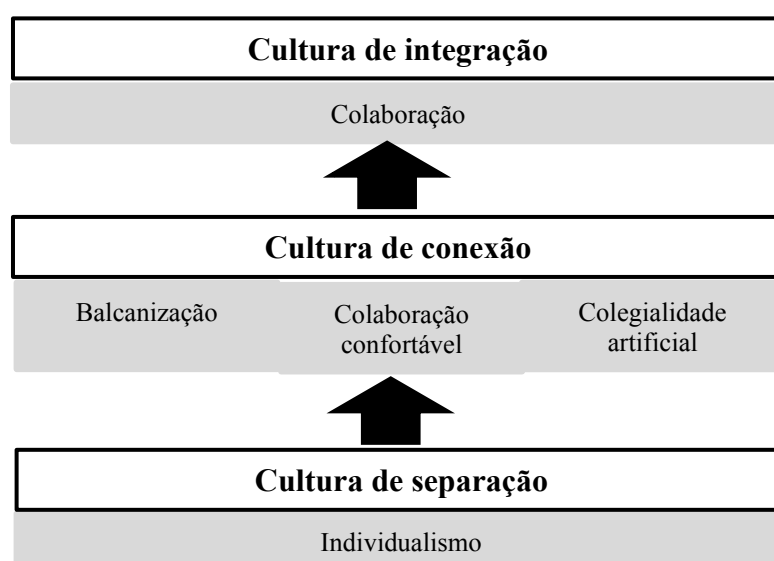
Quadro 8 - Aspectos da cultura de colaboração e da colegialidade artificial

Colaboração	Colegialidade artificial
<i>Espontânea/Natural</i>	<i>Compulsiva/Forçada</i>
Resulta da livre iniciativa dos docentes	O trabalho é obrigatório
<i>Voluntária</i>	<i>Regulada administrativamente</i>
O trabalho surge da percepção que este tem valor, será produtivo e agradável.	O trabalho surge como uma imposição superior
<i>Orientada para o desenvolvimento</i>	<i>Orientada para a implementação</i>
O trabalho surge como um processo de desenvolver iniciativas nas quais estão empenhados	O trabalho surge como uma forma de cumprir ordens superiores (direção ou ministério)
<i>Difundida no espaço</i>	<i>Fixa no tempo e no espaço</i>
Não possui calendário fixo. Ocorre através de encontros informais, breves, mas frequentes.	Ocorre em espaços e tempos predefinidos
<i>Imprevisível</i>	<i>Previsível</i>
Os professores exercem controlo sobre o próprio trabalho.	O controlo e regulação do trabalho é concebido de forma a incrementar a sua previsibilidade.

Fonte: Elaborado a partir de Thurler, 1994 e Hargreaves, 1998.

Day (2001) interpreta as formas de cultura docente como podendo evoluir de uma cultura de separação, passando por uma cultura de conexão e podendo atingir uma cultura de integração (figura 3).

Figura 3 - Formas de cultura docentes



Fonte: Adaptado de Day (2001)

Encontram-se ainda na literatura variadas referências relativas a vantagens associadas ao trabalho colaborativo. Segundo Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves, Manning e Moore (2002), ao proporcionar redes de apoio, aumenta a autoconfiança dos envolvidos tornando o processo, tanto emocional como intelectual, mais eficaz. Tal eficácia deve-se, em grande parte, à partilha de experiências que enriquecem os recursos disponíveis ampliando as possibilidades de mudança e inovação (Hargreaves, 1998, Boavida & Ponte, 2002, Roldão, 2007a), proporcionando ambientes de trabalho onde os professores se sentem melhor (Fullan & Hargreaves, 2001).

Hargreaves (1998) assume o trabalho colaborativo como fundamental para a reestruturação e desenvolvimento educativo e elenca as suas vantagens, nomeadamente:

- (i) eficiência acrescida, uma vez que o trabalho colaborativo diminui as redundâncias;
- (ii) eficácia melhorada, pois a partilha conduz a uma diversificação de estratégias que por sua vez contribui para a melhoria das aprendizagens;
- (iii) redução da sobrecarga de trabalho, consequência da partilha de tarefas;
- (iv) a certeza situada, decorrente da redução da insegurança;
- (v) o poder de afirmação político, pois juntos os professores sentem-se mais fortes;
- (vi) a capacidade de reflexão acrescida, que promove diálogo;
- (viii) as oportunidades de aprendizagem, pois as interações levam ao conhecimento;
- (ix) o aperfeiçoamento contínuo, pois a mudança é encarada de forma natural e sistemática.

Alguns condicionantes do trabalho colaborativo são enunciados por Thurler (1994) como o facto da organização profissional favorecer o isolamento, continuando a valorizar-se o trabalho individual, quer na formação de inicial, quer a formação contínua dos professores. Também aponta a organização e gestão escolares como sendo demasiado centralizadas, continuando a não facilitar a colaboração. A autora refere ainda a ausência de estruturas que facilitem a colaboração, nomeadamente na incompatibilidade de horários e na proliferação de tarefas burocráticas. Hargreaves (1998) e Hargreaves et al. (2002), retomam o assunto da falta de tempo considerando ser absolutamente essencial para qualidade e aperfeiçoamento do ensino incrementar o tempo que os professores dedicam ao trabalho em equipa pois “a colaboração exige tempo, energia,

comprometimento, recursos, sensibilidade e habilidade” (p. 45). Também Roldão (2007b) refere que um grande constrangimento associado à cultura colaborativa é a excessiva segmentação entre as áreas disciplinares e a exagerada normatividade, quer curricular quer organizacional, que conduz a uma excessiva preocupação com os cumprimentos das diretivas em detrimento da reflexão e da qualidade. A mesma autora considera que apesar do trabalho colaborativo permitir ensinar mais e melhor, tal não significa que o trabalho tenha de ser invariavelmente colaborativo pois este requer a construção de um contributo individual que necessita de tempos de trabalho individuais (Roldão, 2007b).

Hargreaves (1998) utiliza a expressão colaboração confortável quando a colaboração se limita à troca de ideias e materiais, não se estendendo a contextos de sala de aula. Assim, predominando a cordialidade e o companheirismo, partilham-se principalmente recursos, materiais e conselhos (Fullan & Hargreaves, 2001). Mas a colaboração, na opinião de Day (2001), não pode ser um espaço confortável onde proliferem atitudes comodistas e condescendentes. A *grande família* é uma forma de relacionamento docente, caracterizada pelo afastamento propositado da abordagem de questões que possam gerar conflitos (Thurler, 2004). Assim, os professores encontram uma forma de se relacionar e conviver cómoda e pacificamente.

A colaboração docente tem vindo a ser apontada (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2002; Lima, 2002; Little, 1990; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007) como como fator decisivo na melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. A construção de um caminho de desenvolvimento profissional e de melhoria da educação dos alunos necessita invariavelmente de relações colaborativas entre os docentes (Bolívar, 2016).

4.3. Imagens organizacionais da escola

A escola “é uma organização específica de educação formal” (Formosinho, 1986), uma instituição que se define como espaço de influência educativa (Trindade & Cosme, 2010), promovendo

intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de

competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento.

(Amado, 2014, p.22)

Enquanto organização responsável pela educação, importa referir alguns aspetos da escola que nos ajudarão a esclarecer alguns tópicos da nossa problemática.

Assim, segundo Alves (2003)¹⁶ consideramos três níveis na organização escolar:

- (i) *nível institucional*, correspondendo à formulação de políticas educativas, definição do projeto; finalidades, regulamentação genérica, apresentação institucional;
- (ii) *nível intermédio*, relacionado com o planeamento e coordenação de programas e estruturas administrativas e pedagógicas ligadas à instrução, socialização e estimulação;
- (iii) *nível operacional*, que se refere ao planeamento e execução das funções educativas.

A escola, enquanto organização, é uma realidade complexa necessitando de uma análise multifocalizada (Alves, 1999; Cabral, 2014; Costa, 2007; Lima 1997) que permita iluminar o seu lado visível, mas também o lado mais oculto da organização escolar (Guerra, 2002a). A organização formal atenta sobretudo aos regulamentos e normativos estabelecidos verticalmente e a organização informal considera a teia relacional que se desenvolve entre os participantes, “no jogo das interações é, pois, necessário saber reconhecer estas duas faces da realidade organizacional, compreender o contraste entre o explícito e o implícito, o discurso e a prática, ter presente a pluralidade e a descoincidência de objetivos que coexistem na organização escolar e o jogo duplo que frequentemente se encena” (Alves, 2003, p. 22). De forma a melhor ilustrar esta dualidade encontramos em Chiavenato (2009) a imagem de um iceberg (figura 4) em que a parte visível corresponde aos aspetos formais e abertos da organização, enquanto a parte submersa atenta aos aspetos informais e ocultos.

¹⁶ A partir de Chiavenato (1983).

Figura 4 - Iceberg organizacional



Fonte: Adaptado de Chiavenato, 2009, p. 202.

De forma a simplificar o caráter complexo e paradoxal das organizações, Morgan (1986) defende a sua análise através de elementos mais quotidianos para as pessoas, propondo um conjunto de metáforas que possam gerar imagens capazes de facilitar a sua compreensão. São oito as imagens organizacionais propostas por este autor: máquina; organismos; cérebros; culturas; sistemas políticos; prisões psíquicas; fluxo de mudança e transformação e instrumentos de dominação. Transportando o poder das metáforas para o campo das organizações escolares, Costa (1996) apresenta seis representações que sistematizam modelos de organização escolar: empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura. Por sua vez, Alves (1999a) seleciona quatro imagens para compreender as lógicas de ação da escola, constituindo quatro perspectivas: a burocrática, a política, a neoinstitucional e a da ambiguidade.

Perspetiva burocrática

A racionalidade burocrática tem a sua origem sociológica em Max Weber, que associa o desenvolvimento do capitalismo à rigidez dos processos organizativos característica de um modelo industrial. Transferindo os princípios das organizações burocráticas para o universo escolar, pode entender-se a escola como sendo caracterizada

pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos.

(Alves, 2003, pp. 12-13)

Seguindo as mesmas ideias, Costa (1996) refere que este modelo se desenvolve a partir do enfoque nos documentos escritos nos comportamentos estandardizados e numa pedagogia uniforme. Nesta lógica domina a previsibilidade, o currículo de prescrição uniforme (Roldão 2012, 2013, 2017), a pedagogia da conformidade (Formosinho & Machado, 2007) e a manutenção da *gramática escolar*. O controlo burocrático característico desta racionalidade é a expressão de uma forma de administração da educação, identificando-se e confundindo-se com o próprio aparelho de controlo central, produtor de normativos que tudo contemplam e regulam (Lima, 1992, p. 2). Este modelo acentua “a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consciência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais” (Lima, 1992, p. 66). Para Alves (1999a) são várias as evidências desta racionalidade no sistema de ensino e na organização escolar:

- a forte centralização do poder de decisão, marcada nos currículos, nos programas e no regime de avaliação;
- a extensa cadeia hierárquica;
- a divisão e a fragmentação do trabalho por exemplo no modo de organização dos saberes disciplinares, do tempo e dos espaços;
- a impessoalidade das relações interpessoais;
- a uniformidade de currículos e programas;

- o isolamento da ação docente e discente;
- a dependência (e a segurança) face às normas por outros produzidas.

Para Crozier (1963) a principal razão que explica a persistência da racionalidade burocrática prende-se com o facto de funcionar como uma estrutura de proteção, conferindo aos indivíduos uma sensação de segurança. Porém, na opinião de Alves (2003), ao mesmo tempo que protege também desresponsabiliza, criando a ilusão do poder e do controlo e conduzindo a uma *ação insensata*¹⁷.

Os múltiplos matizes das organizações escolares não são explicados por uma única perspetiva, pelo que convocamos outras formas de olhar a escola.

Perspetiva política

A perspetiva política, que entende a escola como uma arena dominada por questões políticas, caracteriza-se pela participação de todos os intervenientes na organização, valorizando a subjetividade de cada um, considerando os seus comportamentos na defesa dos seus interesses e jogos de poder, através da negociação e do conflito (Costa, 1996). Desta forma, os atores agem “em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos” (p. 78). Constitui-se assim, a partir do entendimento “de que são os *interesses* pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as ações da organização escolar, e que a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, de que o *poder* é uma variável chave para compreender as lógicas da ação e de que a negociação é a dinâmica central da vida organizacional” (Alves, 1999, p. 13).

Para Gronn (2006) a escola como arena política encontra a sua justificação quando entre indivíduos ou grupos de indivíduos:

¹⁷ “Uma ação é insensata quando se deixa determinar pelo formalismo vazio de sentido, quando as decisões não têm em conta as pessoas, as organizações e as especificidades do contexto, quando a análise se enclausura na razão técnica (estabelecendo a relação meios/meios) e não se deixa orientar pela razão crítica (estabelecendo a relação meios/fins), quando as consequências nunca são interrogadas.” (Alves, 2003)

- existem disputas na distribuição de equipamentos e instalações, baseadas em desacordos quanto à necessidade de determinados recursos para atingir certos objetivos educativos;
- se manifestam diferentes concepções acerca da educação e se confrontam ideologias sobre as melhores opções pedagógicas;
- subsistem conflitos devido a diferentes interesses pessoais e profissionais;
- chocam personalidades com padrões próprios de comportamento interpessoal, configurando estilos individuais que, por vezes, se confrontam.

Esta imagem da escola como arena política entra em rutura com a homogeneidade, previsibilidade, aparente harmonia e com os consensos generalizados da perspetiva burocrática, dando maior destaque às relações entre os seus atores e à noção de grupo mas, “ao reduzir a ação individual e coletiva a uma mera luta pelo poder e à conquista de domínio e influência, desvaloriza dimensões de natureza institucional e simbólica que poderão ser úteis para compreender a complexidade da ação educativa” (Alves, 1999, p. 13).

Perspetiva Neoinstitucional

O institucionalismo surge na década de setenta do século XX e explica as instituições como o conjunto de práticas que evoluíram e se tornaram rotinas e estruturas organizacionais. DiMaggio e Powell (1983) referem que as organizações de um mesmo campo, sujeitas às mesmas pressões e influências externas tendem a assumir uma configuração semelhante ou isomórfica. Os mesmos autores identificam três formas de mudança isomórfica:

- (i) coerciva, resultante de pressões exercidas por outras instituições;
- (ii) mimética, por imitação de outras organizações percebidas como bem-sucedidas;
- (iii) normativa, criando regras sobre a formação e comportamentos profissionais.

Em Scott (1995) encontramos sustentação para este modelo, apontando três vertentes:

- (i) a reguladora, onde existem regras que são monitorizadas, aplicando-se sanções ou recompensas como forma de reajustar comportamentos;
- (ii) a normativa, que reforça a existência de normas e valores como base para a ordem social;
- (iii) a cognitiva, que acentua os aspetos cognitivos das instituições, ou seja, os símbolos (palavras, signos e gestos) que permitem ler o mundo.

Esta última dimensão dá corpo ao neoinstitucionalismo que reforça que as organizações não se situam apenas em ambientes económicos, mas também no meio social no qual a realidade é negociada, através de estruturas simbólicas, dentro de um contexto institucional mais amplo.

A imagem neoinstitucional está associada à noção de que a função da escola é cumprir as normas de forma a responder às expectativas da sociedade, legitimando assim a própria existência (Costa, 1996). No presente contexto, “as estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia” (Alves, 1999, p. 14).

Continuando a seguir Alves (1999a), a perspetiva neoinstitucional caracteriza a escola pela débil conexão entre estruturas e atividades, entre discursos, decisões e ações, dissimulados pela “lógica da confiança” correspondente “ao pressuposto de que cada individuo confia na competência e no trabalho dos outros” (Alves, 1999, p. 14). Na mesma linha de pensamento, Brunsson (2006), refere que a solução encontrada pelas instituições para projetarem uma imagem considerada adequada, camuflando as inconsistências internas, é a “hipocrisia organizada”. Esta pode caracterizar-se por ser “um tipo de comportamento fundamental na organização política: discursar de forma a satisfazer uma exigência, decidir de forma a satisfazer outra e fornecer os produtos que permitam ainda satisfazer uma terceira exigência” (Brunsson, 2006, p. 49). Nesta linha de pensamento, Costa (2007) refere que a ideia da hipocrisia organizada fornece um quadro conceptual heurístico propício para o entendimento dos projetos nas escolas, precavendo o investigador de eventuais armadilhas que a análise da vida organizacional pode conter.

Segundo o mesmo autor “a visão acabada de enunciar poderá ser útil para compreender (e explicar) a persistência do modelo (da forma) escolar que em termos estruturais se mantém inalterado desde o início da sua instituição e a sua capacidade para resistir ao longo do tempo” (Brunsson, 2006, p. 15).

Perspetiva da ambiguidade

A perspetiva da ambiguidade, considera a escola como uma organização anárquica por possuir objetivos e relações pouco claras e conflitantes sendo as tecnologias ambíguas e incertas (Lima, 1992). Nesta realidade hipercomplexa, heterogénea, problemática e ambígua “as intenções e os objetivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos atores é fluida, em que a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada” (Alves, 1999, p. 15).

Se a perspetiva burocrática conduzia a uma “ação insensata” (Alves, 2003) a anarquia organizada contrapõe uma “loucura sensata” ou um “disparate razoável” (Lima, 2002).

Lima (1992) refere que a ambiguidade organizacional, é ainda desenvolvida através do recurso a outras metáforas. Por exemplo, a metáfora do modelo do “garbage can” ou “caixote do lixo” pode ilustrar o processo de tomada de decisões. Esta imagem pretende ilustrar “um espaço para onde se atiram os problemas e soluções e donde se retiram soluções aleatórias que podem não corresponder aos problemas” (Alves, 1999, p. 15). Esta representação acentua a ideia da falta de intencionalidade, em que as respostas surgem quase como elementos independentes dos problemas (Lima, 1992). Costa (1996) ressalva que esta imagem não significa que a escola seja completamente desorganizada, mas que possui uma ordem diferente de outras organizações.

Outra metáfora utilizada é a de “um sistema debilmente articulado” (Lima, 1992), que evidencia elementos desligados entre si, relativamente independentes “em termos de intenções e de ações, processos e tecnologias adotadas e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos” (Lima, 1992, p. 75). Também para Alves (1999a) esta débil conexão manifesta-se “entre

intenções, metas e ações, passado-presente-futuro, órgãos de linha e staff, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-ações-resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade” (p. 15).

5. Um modelo de análise

*A norma, está inscrita entre as “artes de julgar”,
ela é um princípio de comparação.
Sabemos que tem relação com o poder,
mas sua relação não se dá pelo uso da força,
e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível,
insidiosa.*

Michel Foucault

Para melhor entender a complexa realidade, uma vez que numa escola tudo fala e que nela existem múltiplos olhares que conduzem a distintas interpretações da realidade (Guerra, 2002, 2003), tentamos criar criamos um modelo multifocalizado de análise que pretende integrar o quadro teórico gizado. Apontam-se, assim, possíveis perspectivas de análise “de forma a traduzi-las numa linguagem e em formas que as habilitem a conduzir o trabalho sistemático de recolha e análise de dados de observação ou de experimentação” (Quivy, 2009, p. 109).

Em Águas (2014), conforme já referido, encontramos a distinção entre a *fronteira que separa*, a *fronteira como frente* e a *fronteira que une*.

O conceito da *fronteira que separa* surge associado a uma barreira não só material, mas que também pode ser ideológica, assumindo a natureza dicotómica de quem está dentro ou está fora do território, do ideário, dos valores ou dos hábitos. Transpondo para o nosso contexto, poderá corresponder a aulas mais fechadas em si mesmas, em que o espaço-tempo é fixo, em que existe uma pré-disposição, em que as ações e reações¹⁸ são previsíveis e em que as atividades que ocorrem aparecem atomizadas. Esta perspectiva pretende, assim, preparar os alunos segundo padrões e regras pré-definidas de acordo com quem educa, valorizando a reprodução dos conteúdos conforme o paradigma da instrução, onde predominam a exposição e demonstração por parte do professor, os alunos são espetadores ou envolvem-se em trabalho individual. O professor, assumindo a figura da

¹⁸ Analogia com a terceira lei de Newton ou lei da ação-reação.

autoridade é, simultaneamente, paternalista conduzindo o aluno de forma a responder em conformidade. O trabalho do professor é isolado ou ocorre no seio de um grupo específico registando escassas interações entre os sujeitos pois, a *fronteira que separa*, aparenta oferecer um maior grau de proteção e segurança. Este trabalho individual ou em grupos fechados é próprio das culturas profissionais docentes de individualismo e balcanização. Pode ainda encontrar-se algumas formas de colegialidade artificial pois, a *fronteira que separa*, é previsível e baseia-se em interesses singulares. Esta lógica de fragmentação e de preocupação em legitimar normas e valores parece alinhada com as racionalidades burocráticas e neoinstitucionais. O clima da escola tende a ser estruturado e preocupado em executar procedimentos apresentando assim características de um clima fechado.

Na imagem da *fronteira como frente* assume-se que esta linha se encontra em movimento, avançando para ganhar terreno. Existem dinâmicas de negociação onde revemos o desenho de uma escola como arena política, mas que também pode ser interpretada à luz da perspectiva neoinstitucional, pois, muitas vezes muda-se para que tudo fique igual. Os conflitos e as perturbações provocadas ao aluno, vão ativar mecanismos de assimilação e acomodação originando uma reorganização cognitiva correspondente a um novo equilíbrio, como explicam os modelos cognitivos e convocando, o paradigma da aprendizagem para a sua compreensão.

Os ambientes educativos são mais flexíveis do que na *fronteira que separa*. A sala de aula, deixa de ser encarada como único espaço de trabalho, assumindo relevância uma gestão dos recursos educativos que originam lógicas de negociação, acordos e desacordos, para conseguir os recursos disponíveis. O papel do professor, afetuoso, é facilitar o desenvolvimento cognitivo. Surgem atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula nos dois sentidos, mas, estas atividades tendem a resultar da mobilização dos atores em função de determinadas conveniências e interesses pessoais, sendo esta compleição política uma característica da cultura balcanizada dos professores.

A *fronteira como frente* assume um nível de interação moderado devido aos processos negociais que se desenvolvem, provocando sentimentos de responsabilidade e implicação nos processos próprios, de climas organizacionais mais abertos.

O conceito da *fronteira que une* rompe com a binaridade fora ou dentro, considerando que é possível existir um terceiro lugar (*in-between*) onde é possível viver, aceitando as indeterminações e pressões que lhe estão subjacentes, criando sujeitos mais

emancipados, capazes de potenciar as oportunidades vitais. O estabelecimento de relações do indivíduo com outros indivíduos e com o património cultural é agora o centro das preocupações pedagógicas, é lugar de encontro «face-a-face», de acolhimento e hospitalidade, em que a autoridade assume papel regulador, identificando-se com o que Trindade e Cosme (2010) designam como paradigma da comunicação. As atividades ocorrem como um processo de desenvolver iniciativas de ensino intencionalizadas aprovando o trabalho de projeto, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e a aprendizagem cooperativa entre outras. O fluxo transfronteiriço é ativado e as atividades estendem-se a outros espaços e a outros atores. Nelas existe um clima participativo, onde os atores se encontram implicados.

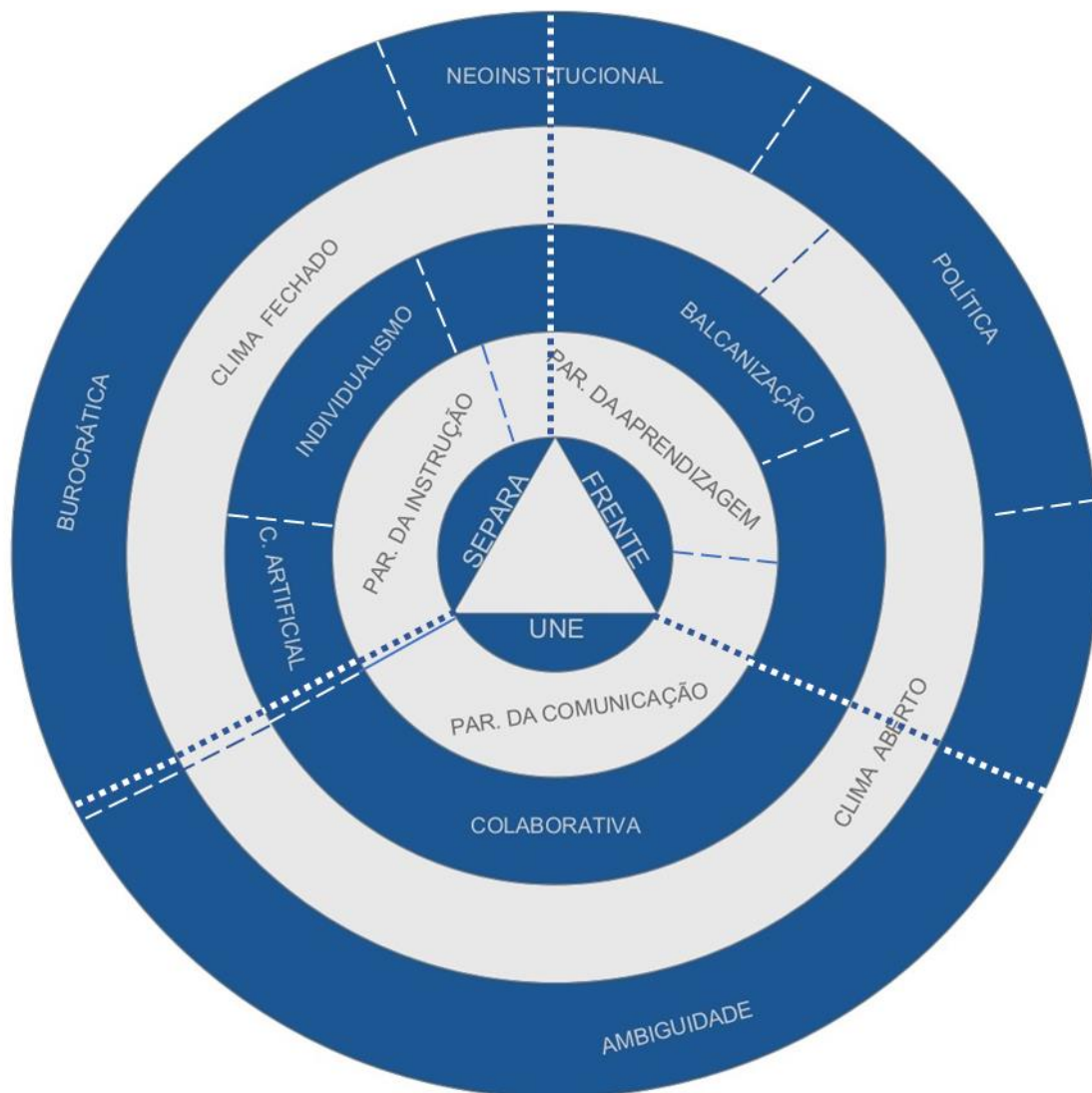
A fronteira que une contradiz a ideia monolítica de aula e consente a interdisciplinaridade, revelando-se assim, capaz de transformar uma lógica parcelária numa lógica de colaboração onde o Outro surge mais como um recurso e menos como um obstáculo (Vasconcelos, 2011). A realidade é complexa e com intenções insuficientemente definidas exigindo ativar a perspetiva da ambiguidade para a sua compreensão.

Entre estes construtos deparamo-nos com interfaces porosas onde certos elementos se vão metamorfoseando. Por exemplo, se considerarmos o facto de que, findo o seu movimento a *fronteira como frente* se transforma na *fronteira que separa*, podemos considerar algumas zonas híbridas. Neste caso, uma cultura caracterizada pela união em torno de um interesse comum é substituída por outra mais individualista, também o clima terá tendência a cerrar-se passando de um clima mais aberto para outro mais fechado. Também entre a *fronteira como frente* e a *fronteira que une* existe alguma mestiçagem entre elementos, coexistindo alguns conceitos do paradigma da comunicação, como seja o facto de este favorecer os processos de negociação e diálogo e da perspetiva da ambiguidade, como quando surgem dinâmicas imprecisas na intencionalidade dos propósitos, ou desalinhadas na tecnologia mobilizada. As linhas entre a *fronteira que separa* e a *fronteira que une* parecem um pouco mais nítidas, sem, contudo, deixarem de possuir alguma capilaridade.

Estas considerações levaram-nos ao esboço de um modelo de análise que se encontra esquematizado na figura 5. Este esboço de modelo deve ser entendido como uma tentativa de ensaiar a relação porosa, e por vezes imprecisa e ambígua, entre todos os

elementos que constituíram o quadro teórico que fomos mobilizando para melhor compreender o objeto de estudo. Há fronteiras e alinhamentos que são mais erráticos do que fixos (por exemplo, a inscrição de uma cultura balcanizada) sugerindo-se uma leitura numa perspetiva dinâmica.

Figura 5 - Modelo de análise



Elaboração própria.

No quadro 9 elencam-se os principais indicadores dos construtos considerados.

Quadro 9 - Indicadores do modelo de análise

	Dimensão Curricular/Pedagógica	Dimensão Cultural/Organizacional
Conceitos	Indicadores	
<i>A fronteira que separa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Acentua a binaridade fora/dentro - Barreira física ou ideológica - Meio de proteção e de defesa - Diferencia identidades - Paradigma da instrução - Aprendizagem superficial - Atividades bastante estruturadas e centradas no professor ou no material didático - Métodos expositivos/demonstrativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica de fragmentação e preocupação em legitimar normas e valores - Racionalidades burocráticas e neoinstitucionais - Clima fechado - Culturas profissional de individualismo e balcanização entre docentes
<i>A fronteira como frente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Está em movimento: avança para ganhar terreno - Paradigma da aprendizagem - Atividades semiestruturadas centradas no aluno com apoio do professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Existem dinâmicas de negociação e interesses: escola como arena política - Clima consultivo
<i>A fronteira que une</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rompe com a binaridade dentro/fora - Foca-se nos fenómenos intersticiais - Aparece e desaparece desde que haja ambiente propício à articulação - É lugar de encontro «face-a-face», de hospitalidade - Contradiz a ideia monolítica de aula e consente a interdisciplinaridades - Paradigma da comunicação - Aprendizagem profunda - Atividades com foco nas aprendizagens, onde existe interação entre os sujeitos - Métodos de ensino ativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta realidade complexa com intenções insuficientemente definidas: perspectiva da ambiguidade - Clima participativo - Cultura de colaboração entre docentes

Parte II – Enquadramento Metodológico

O processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimentos, mas também um processo de planificação e criatividade controlada.

Hill & Hill

1. Problemática e estratégia investigação

1.1. Problemática, questões e objetivos de investigação

O estabelecimento de uma problemática passa pela escolha de uma orientação teórica adaptada ao objeto de estudo e sustentada por um quadro conceitual consistente (Quivy & Campenhoudt, 2008). Desta forma, e depois de equacionar os principais pontos de referência teóricos, resgata-se o que foi enunciado na introdução deste trabalho, lembrando que se pretende ampliar o conhecimento relativo às principais linhas de fronteira existentes na escola atual. Para este efeito, estudam-se ambientes educativos diferentes da tradicional lógica *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula* bem como os fluxos que a atravessam.

Existe, assim, a intenção de combinar uma análise dos mais subtis detalhes das atividades de ensino e de aprendizagem, com um estudo do contexto social mais amplo que constitui a escola. Por esta razão, e atendendo a que “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade de ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que de políticas e de prescrições” (Day, 2004, p. 28), adota-se uma perspetiva micro (sala de aula) e meso (escola). Concomitantemente, optamos por construir a nossa problemática de forma a permitir interpretar as especificidades e as lógicas a que obedecem as atividades de ensino e de aprendizagem que cruzam as referidas linhas de fronteira, convocando-se para isso várias dimensões (curricular /pedagógica e cultural/ profissional) numa relação integrada e compósita.

Para concretizar esta aspiração enunciou-se a seguinte questão principal:

Quais as principais linhas de fronteira que existem na escola, que sentidos lhes podem ser associados e que efeitos provocam nos intervenientes e nos processos educativos?

Formularam-se ainda as subquestões que se reescrevem:

- *Quais as principais atividades que se realizam fora da lógica professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula?*

- O que pensam e sentem os professores e os alunos sobre as atividades que cruzam as fronteiras das salas de aula?
- Que fatores chave impulsionam ou inibem o trânsito nas fronteiras da sala de aula?

No sentido de obter respostas a estas interrogações, delinearam-se os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar e caracterizar as atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula.
- Interpretar as perceções de professores e alunos sobre as atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula e os seus potenciais efeitos na aprendizagem.
- Identificar e refletir sobre os fatores chave que impulsionam ou inibem o trânsito das fronteiras da sala de aula.
- Avaliar os efeitos destes movimentos nas disposições de alunos e professores.
- Identificar e refletir sobre os paradoxos e tensões que caracterizam as linhas de fronteira na escola.

1.2. Estratégia de investigação: estudo de caso

O termo estratégia de investigação é aqui utilizado na acessão de Afonso (2014) quando se refere “à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico” (p. 66).

Como estratégia de investigação optou-se por um estudo de caso, por consideramos que poderíamos alcançar uma compreensão mais assertiva do nosso problema através do conhecimento pormenorizado de um caso particular que permita a sua concetualização, considerando “a complexidade e aprofundamento das múltiplas dimensões intervenientes” (Roldão, 2015, p. 33). Esta estratégia de investigação é considerada adequada para captar toda a complexidade de um caso único estudando o que é particular e específico” (Afonso, 2014; Stake, 2007).

O estudo de caso investiga, segundo Yin (2009), um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real quando as fronteiras entre este e o contexto não são evidentes. Para Sousa (2005) a opção por um estudo de caso justifica-se quando o investigador, utilizando vários instrumentos, procura compreender os comportamentos de um sujeito, de um acontecimento ou de um grupo de sujeitos. Nos estudos de caso “a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando conceptualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo o ponto de partida desses processos é a compreensão dessas particularidades” (Freire & Amado, 2014, p. 123). Também Bell (2008) considera que a interação entre fatores e acontecimentos constitui a principal preocupação num estudo de caso.

Segundo Yin (2009) num estudo de caso o investigador preocupa-se em conhecer o *como e o porquê* e não tanto com o *quê ou o quanto*. Da mesma opinião é Amado (2014) referindo que o estudo de caso deve informar-nos não só “o *como*, mas especialmente o *porquê* de alguém fazer determinada coisa” (p. 151).

Esta estratégia de investigação permite captar o sentido global de acontecimentos em que estão entretecidos múltiplos fatores. Esta opinião é partilhada por Yin (2009) que indica dever usar-se um estudo de caso quando se pretende abranger todas as condições contextuais por se crer que elas podem ser pertinentes para o fenómeno em estudo. Também para Coutinho e Chaves (2002) “a finalidade da pesquisa, essa, é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade” (p. 223). De igual forma, Freire e Amado (2014) afirmam que “pela sua natureza holística, [os estudos de caso] tendem a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam” (p. 123). Encontramos ainda concordância com esta ideia em Afonso (2014) referindo que o entendimento das idiossincrasias das situações e das problemáticas “implica a adoção de uma perspetiva holística que tem na devida conta a complexidade das situações concretas, não se cingindo ao estabelecimento simplista de relações de causalidade linear” (Afonso, 2014, p. 74).

Neste sentido, o estudo de caso

é particularmente adequado à investigação, não de uma faceta isolada, mas de um tecido espesso de dimensões articuladas do social. A unidade social em observação não pode ser demasiado extensa e o período de observação não pode ser demasiado curto uma vez que o que se pretende é uma recolha intensiva de informação acerca

de um vasto leque de práticas e de representações sociais, com o objetivo, tanto de as descrever como de alcançar a caracterização local das estruturas e dos processos sociais que organizam e dinamizam esse quadro social.

(Costa, 1999, p. 137).

Um estudo de caso permite ao investigador relatar ou registar os factos tal como sucederam, descrever situações e circunstâncias, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso (Guba & Lincoln, 1994). Segundo Yin (2009) o estudo de caso pode servir para explorar, descrever ou ainda explicar certos fenómenos. Para tal, Merriam (1988) refere que o estudo de caso deverá ser caracterizado por ser particular (focando determinada situação), descritivo (correspondendo a um relato detalhado do fenómeno em estudo), heurístico (levando a uma compreensão do fenómeno), indutivo (apoiando-se essencialmente em inferências) e holístico (contabilizando a realidade na sua globalidade).

Coutinho e Chaves, (2002) fazem referência a cinco características básicas de um estudo de caso, destacando que:

- corresponde a um sistema limitado, com fronteiras temporais ou processuais que nem sempre são precisas;
- necessita de ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
- possui caráter único e específico, que necessita de ser preservado;
- a investigação decorre em ambiente natural;
- o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e métodos de recolha diversificados, como sendo a observação, entrevista, questionário, narrativas, etc.

No nosso trabalho o estudo de caso será instrumental (cf. Stake, 2007), pois o enfoque é um fenómeno que pode ser melhor compreendido com uma análise de um caso particular, entre outros plausíveis.

A seleção das fontes e das técnicas a utilizar remete-nos para o campo do desenho da investigação. Este “*design* consiste na operacionalização da estratégia de investigação, envolvendo a caracterização e justificação do uso de técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos” (Afonso, 2014,

p. 66). Desta forma, uma vez eleito e clarificado o objeto em estudo, “será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Freire & Amado, 2014, p. 123).

Pretendemos considerar uma perspetiva do interior (émica), focada no ponto de vista dos sujeitos, e uma perspetiva do exterior (ética), estruturada a partir “de uma atitude explicativa do investigador e construída com instrumentos heurísticos desenvolvidos a partir de outros contextos empíricos” (Amado, 2014, p. 76).

O ecletismo metodológico que caracteriza o estudo de caso (Freire & Amado, 2014) é fundamental para verificar a coerência interna ou “isomorfismo entre o que investigador representa e a realidade que é pensada e vivida pelos observados” (Amado, 2014, p. 163). O mesmo autor salienta, como principais técnicas de verificação deste isomorfismo, a presença prolongada no terreno, as múltiplas observações, a comprovação com os participantes e a triangulação suscetível de verificar a convergência dos dados (Amado, 2014, p. 163). Estes dados surgem-nos inicialmente de forma fragmentada e dispersa, sendo necessário utilizar formas de contraste para compreender e interpretar as suas principais discrepâncias, como sejam os processos de triangulação que permitem depurar os dados, conferindo-lhes maior qualidade e valor (Guerra, 2002b). Também Afonso (2014) afirma que, num contexto assumidamente complexo quer nas situações estudadas, quer na multiplicidade das abordagens, só a utilização da triangulação permite enfrentar a ambiguidade da comunicação.

A nossa investigação pretendeu realizar uma triangulação de fontes e metodologias diferentes, de opiniões de vários indivíduos e do quadro teórico estabelecido. Assim, com a utilização de fontes e metodologias diversas pretendeu-se incrementar a confiança e o sentido da interpretação (Guerra, 2006; Stake, 2009). Com a comparação das interpretações que vários sujeitos do mesmo grupo estabelecem relativamente ao mesmo objeto, foi possível efetuar uma triangulação dos indivíduos (Guerra, 2006), ou uma verificação pelos intervenientes (Stake, 2009). A triangulação da teoria (Stake, 2009), ou contraste de teorias (Guerra, 2003), pretende ainda possibilitar múltiplos enfoques ampliando o espetro de compreensão do caso.

A triangulação pretende, então, cruzar diversas estratégias e procedimentos, permitindo verificar a consistência das múltiplas análises do material empírico e do

discurso interpretativo produzido pelo investigador (Amado, 2014). Assim, pretende-se através de múltiplos cruzamentos, atingir dois objetivos interligados: “por um lado, trata-se de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Amado, 2014, p. 77).

No nosso caso, o trabalho de campo está facilitado pela contínua interação da investigadora com a realidade, uma vez que é efetuado na escola onde a investigadora leciona.

2. O contexto e os participantes da investigação

Este trabalho foi desenvolvido numa escola do ensino particular em ambiente urbano. A opção por manter o anonimato, quer da escola, quer dos participantes, pretende diminuir os condicionamentos e proporcionar um clima de maior descontração, facilitando a autenticidade dos dados obtidos.

Embora a escola em causa se situe no centro de uma grande cidade, a maioria dos alunos que a procura é oriunda de outras zonas da cidade, bem como de municípios vizinhos. A escola apresenta autonomia pedagógica, possuindo uma estrutura organizativa própria, encontrando-se atualmente a lecionar desde o ensino pré-escolar ao 12.º ano. A coordenação de níveis de ensino é garantida pelos coordenadores de ano nomeados pelo Diretor Pedagógico, que também nomeia os Coordenadores de Departamento e os Diretores de Turma.

O presente estudo estendeu-se à totalidade da população discente e docente associadas ao 3.º ciclo do ensino básico no ano letivo 2017/2018, perfazendo um total de 159 alunos e 41 professores.

A escolha deste estabelecimento de ensino prende-se, não só, com a facilidade de acesso ao meio e interesse da investigadora, mas também, com a convicção que este contexto era suficientemente abrangente para iluminar de forma substantiva a nossa problemática. A opção por estudar o 3.º ciclo do ensino básico deve-se às características da própria investigação, à perceção de que o estudo poderia sair enriquecido com o facto deste ciclo de escolaridade apresentar algumas dinâmicas de flexibilização curricular (relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular) que interessa considerar e, ainda, a pesquisas exploratórias que indicavam que no ensino secundário, principalmente devido à preocupação na preparação dos alunos para os testes e exames nacionais, os constrangimentos poderiam ser acrescidos e, conseqüentemente, a amplitude dos resultados ser diminuída.

De forma a garantir o cumprimento dos requisitos éticos e formais, foram contactados todos os senhores Encarregados de Educação dos alunos que constituíam a nossa população, com o objetivo de se obter a devida autorização para que os seus educandos pudessem participar no presente estudo. Os alunos participantes encontram-se distribuídos por ano e por turmas segundo o quadro 10.

Quadro 10 - Distribuição dos alunos participantes no estudo por ano e por turma

3.º Ciclo do Ensino Básico						
115 alunos (72% do total)						
7.ºano		8.º ano		9.ºano		
34 alunos		33 alunos		48 alunos		
(83% do total)		(67% do total)		(70% do total)		
7.ºA	7.ºB	8.ºA	8.ºB	9.ºA	9.ºB	9.ºC
14 alunos	20 alunos	24 alunos	9 alunos	17 alunos	13 alunos	18 alunos
93% do total	77% do total	100% do total	36% do total	71% do total	59% do total	78% do total

Também os 41 professores que lecionam este ciclo de escolaridade foram contactados e 37 aceitaram participar no estudo, o que corresponde a 90 % da população. No quadro 11 mostra-se a distribuição dos professores participantes no estudo por departamento/grupo disciplinar¹⁹.

Quadro 11 - Distribuição dos professores participantes no estudo por departamento /grupo disciplinar

Departamento/Grupo disciplinar	Número de professores participantes	Percentagem do total
Departamento Português	4	100%
Departamento Ciências Exatas	6	86%
Departamento de Línguas	6	100%
Departamento de Expressões	6	86%
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	6	86%
Departamento de Ciências Experimentais- Física e Química	4	100%
Departamento de Ciências Experimentais- Biologia e Geologia	5	100%

¹⁹ O departamento de Ciências Experimentais encontra-se formalmente dividido no grupo disciplinar de Física e Química e de Biologia e Geologia, que possuem coordenadores diferentes.

3. Técnicas utilizadas na recolha de dados

3.1. Observação Participante

A observação é uma técnica de recolha de dados exigente, requerendo um investigador com a capacidade de selecionar certas informações a partir de um amplo espectro de possibilidades. Relativamente a outras técnicas apresenta a vantagem de proporcionar informação que não se encontra, à partida, condicionada pelas opiniões dos atores envolvidos (Afonso, 2014), capturando os “comportamentos no momento em que se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhout, 2008, p. 196). Segundo estes autores, o campo de observação do investigador é assim ampliado, podendo captar o aparecimento ou a transformação do comportamento na altura em que é produzido. Erickson (1989) refere que a observação, como técnica de investigação, deve contar com a imersão prolongada do observador no meio, com o registo cuidadoso de todo o tipo de acontecimentos e com a reflexão crítica sobre esses mesmos registos de forma a fotografar e interpretar o sentido das ocorrências. Amado (2014) defende que a observação participante constitui, mais que uma técnica, uma postura e uma atitude geral do observador utilizando, para isso, várias técnicas.

Para Afonso (2014) é possível distinguir entre observação estruturada e não estruturada, sendo que, esta última, foi a que preferimos na condução da nossa investigação. Apesar de concordarmos com Afonso (2014) quando afirma que toda a observação é sempre condicionada pelas questões de partida e pelos eixos de análise da investigação, pensamos que uma observação “não estruturada”, ou “observação de campo”, serviria melhor o nosso objetivo pois permitiria um contínuo ajuste da investigação uma vez que, a paulatina recolha dos dados no contexto, permite uma interiorização e concomitante reajuste do processo (Bodan & Biklen, 2013). Para os mesmos autores, este trabalho de campo implica estar dentro do mundo do sujeito continuando do lado de fora, registando de forma não intrusiva o que vai acontecendo e colhendo outros dados de natureza descritiva.

Apesar de, em alguma literatura, se encontrar uma certa confusão entre o conceito de trabalho de campo e de observação participante, adotamos a visão de Iturra (1999), referindo-se ao primeiro como a um processo amplo de procurar conhecimento, envolvendo vários aspetos da conduta social, bem como diversos procedimentos entre os

quais está a observação participante. A observação participante consiste no “envolvimento direto que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas de grupo” (Iturra, 1999, p. 149).

Como o trabalho de campo está facilitado pela contínua interação da investigadora com a realidade, pelo facto de esta integrar as vivências da unidade de análise, optou-se por adotar uma postura de observação participante e não estruturada. Para Amado (2014) as escolas são campos privilegiados para a observação participante pois esta possibilita “uma compreensão profunda, enraizada na subjetividade dos atores (professores e alunos), dos mais diversos espaços e da vida nesses espaços” (Amado, 2014, p. 168).

Este tipo de interação permite-nos entender os acontecimentos a partir do seu interior compartilhando a condição e as expectativas dos observados, sendo mais fácil seleccionar o que pretendemos anotar visto que é impossível registar a totalidade dos acontecimentos (Bell, 1997). Facilita, ainda, a imersão do investigador nos contextos e a aceitação “natural” da sua presença, desta forma,

de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo ou compreensivo, o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles.

(Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 2008, p. 155)

Na observação participante é o próprio investigador o principal instrumento de pesquisa, este deve envolver-se de forma prolongada no meio” até se atingir um certo nível de compreensão” (Amado, 2014, p. 150), quer de aspetos mais formais da organização (objetivos, tecnologias, recursos, etc.), quer de aspetos mais informais ou “encobertos” (perceções, atitudes, sentimentos, valores, etc.) conforme referido por Alves (2003) aludindo à metáfora do iceberg organizacional. Também Costa (1999) sublinha este aspeto, salientando que os principais procedimentos são “a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto direto, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (Costa, 1999, p. 137).

Assim, a participação permite recolher dados aos quais um observador exterior dificilmente acederia. Para Woods (2005) a principal ideia da participação é entrar nas

experiências dos outros dentro de um grupo ou instituição e a melhor maneira de o fazer é assumir um papel real dentro do grupo ou instituição contribuindo para os seus interesses ou funções, experienciando os fenómenos em conjunto com os outros.

Mack, Woodsong, MacQueen, Guest e Namey (2005) também estão alinhados com estas ideias apontando como pontos fortes da observação participante o facto de permitir penetrar nos contextos, relações e comportamentos, bem como fazer emergir informação, à partida, desconhecida e que é considerada crucial para o *design* do projeto, coleta e interpretação de dados. Este tipo de observação é ainda particularmente adequada quando se pretende uma descrição fina e uma análise de interligação de várias dimensões do objeto de estudo (Costa, 1999) como é o nosso caso.

Os principais problemas relacionados com esta técnica de recolha de dados são as dificuldades encontradas para se ser aceite como observador, o facto da escrita dos registos ser uma tarefa que, além de morosa, deve ser efetuada no momento ou imediatamente a seguir ao acontecimento e ainda as questões relacionadas com a subjetividade da interpretação das observações (Bell, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2008). Teremos também que considerar o esforço que o observador terá de efetuar para não alterar, com a sua presença, o fenómeno observado (Hamel, Dufour & Fortin, 1993), sendo que “a presença no meio ou no contexto do observado, pode levar a alterações, enviesamentos, perturbações do que se pretende observar” (Amado, 2014, p. 155). Sobre este assunto Spradley (1980) alerta para a possibilidade da própria linguagem do observador poder influenciar os dados. Também para Afonso (2014) um dos principais constrangimentos na utilização desta técnica de recolha de dados consiste no risco aumentado de falta de rigor dos registos produzidos (Afonso, 2014). Amado (2014) alerta para este problema, afirmando que “o valor da verdade de uma investigação tem a ver com o grau de verdade, correção e exatidão dos dados” (Amado, 2014, p. 163).

Também Mack et al. (2005) referem que os principais constrangimentos da observação participante se prendem com o facto de esta dever ser prolongada no tempo, depender da disciplina, diligência e muitas vezes da memória do observador e também mencionam o esforço requerido ao observador no sentido de estimular continuamente a sua consciência de forma a contrariar a inerente subjetividade do método.

Os produtos diretos de cada observação surgem sob a forma de notas de campo que constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa

no decurso da recolha e posterior reflexão sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 150). Os mesmos autores, identificam as notas de campo, não só no seu sentido mais estrito, mas como o conjunto coletivo de todos os dados recolhidos durante o estudo. Também Woods (2005) refere que “many observations may have to be made across a range of situations before analysis can begin. In the meantime, one’s observations need to be recorded. This is done by making field notes” (Woods, 2005, p. 44).

Tal como sugerido pela definição de Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo consistem essencialmente em dois tipos de materiais, o descritivo e o reflexivo, acerca de situações particulares. O material descritivo preocupa-se em captar uma representação por palavras do espaço, das pessoas, das ações e conversas contempladas. Já o material reflexivo atenta mais às ideias e preocupações do ponto de vista do observador. Assim, e continuando a seguir Bogdan e Biklen (2013), os aspetos descritivos das notas de campo podem englobar:

- retratos dos sujeitos;
- reconstruções de diálogos;
- descrição de espaços físicos;
- relatos de acontecimentos particulares;
- descrição de atividades;
- comportamento do observador.

A parte mais reflexiva das notas de campo podem conter reflexões sobre:

- a análise do observado;
- o método;
- os conflitos e dilemas éticos;
- o ponto de vista do observador;
- outros pontos de clarificação.

Os mesmos autores referem que algumas tradições antropológicas preferem manter estes dois registos separados, remetendo a parte reflexiva para um diário de campo. Este consiste num “relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à

condução da estratégia de investigação” (Afonso, 2014, p. 99). Para Amado (2014) um diário de campo deve conter, além do registo das observações, as impressões e sentimentos do observador, assim como as primeiras interpretações, expressões, palavras recorrentes, etc. Assim, as técnicas de registo utilizadas devem ultrapassar um mero registo de exterioridades, captando os modos como os sujeitos se posicionam em relação ao quotidiano (Amado, 2014).

Como já foi apontado, estes processos não são de todo neutros. A captação do significado real das palavras do Outro sofre várias ameaças que, sintetizando Morin (2000), ocorrem porque:

- Existe o “ruído” que parasita a transmissão da informação, cria o mal-entendido ou o não-entendido.
- Existe a polissemia de uma noção que, enunciada em um sentido, é entendida de outra forma (...).
- Existe a ignorância dos ritos e costumes do outro (...).
- Existe a incompreensão dos Valores imperativos propagados no seio de outra cultura (...).
- Existe a incompreensão dos imperativos éticos próprios a uma cultura (...).
- Existe frequentemente a impossibilidade, no âmago da visão do mundo, de compreender as ideias ou os argumentos de outra visão do mundo (...).
- Existe, enfim e sobretudo, a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação a outra.

(Morin, 2000, pp. 95-96).

Na essência do nosso trabalho, tal como referido por Erickson (1989), existe a intenção de atentar a detalhes da conduta e significado da interação social quotidiana, bem como ao contexto alargado, no qual ocorre o encontro «face-a-face».

As notas de campo, depois de serem analisadas, foram reorganizadas restando alguns registos, principalmente afirmações de professores, codificadas com três letras NCP (Nota de Campo Professor) seguida de um número que distingue os sujeitos.

Relativamente à observação de atividades fora da sala de aula, ressalta desde já uma dificuldade acrescida dada a multidimensionalidade das ocorrências, do seu carácter imprevisível e dos inúmeros acontecimentos simultâneos. Assim, concentramos o nosso foco nas atividades fora da sala de aula programadas, fixando o objetivo de assistir a cerca

de metade destas ocorrências, garantindo ainda que estas constituam um variado e significativo leque de conteúdos e práticas. O objetivo foi cumprido completando-se, assim, cerca de 40 horas de atividades assistidas fora da sala de aula. No quadro 12 são elencadas as datas em que ocorreram as atividades fora da sala de aula, a sua codificação, e ainda é registada a presença da investigadora na respetiva atividade. Utiliza-se a abreviatura FSA para nos referirmos a atividade fora da sala de aula. Todos os quadros e gráficos produzidos no decorrer da análise das atividades fora da sala de aula estão registados no apêndice III.

Quadro 12 - Codificação das atividades realizadas e assistidas fora da sala de aula

Atividade Observada	Data	Código
Sim	26 de setembro de 2017	FSA1
Sim	29 de setembro de 2017	FSA2
Sim	13 e 16 de outubro de 2017	FSA3
Sim	23 de outubro de 2017	FSA4
---	25 de outubro de 2017	FSA5
Sim	27 de outubro de 2017	FSA6
Sim	28 de outubro de 2017	FSA7
Sim	30 de outubro e 3 de novembro de 2017	FSA8
---	8 de novembro de 2017 e 10 de janeiro de 2018	FSA9
---	Várias datas	FSA10
---	10 de novembro de 2017	FSA11
---	Várias datas	FSA12
Sim	17 de novembro de 2017	FSA13
---	15 e 24 de novembro de 2017	FSA14
---	20 de novembro de 2017	FSA15
---	30 de novembro de 2017	FSA16
Sim	11 de dezembro de 2017	FSA17
---	14 de dezembro	FSA18
---	15 de dezembro	FSA19
---	Várias datas	FSA20
Sim	11 a 14 de dezembro de 2017	FSA21
Sim	11 a 14 de dezembro de 2017	FSA22
---	Várias datas	FSA23
---	2 de janeiro	FSA24
---	5 de janeiro	FSA25
Sim	11 de janeiro de 2018	FSA26
---	15 de janeiro de 2018	FSA27
Sim	19 de janeiro de 2018	FSA28

Atividade Observada	Data	Código
Sim	22 de janeiro de 2018	FSA29
Sim	29 de janeiro de 2018	FSA30
Sim	9 de fevereiro de 2018	FSA31
---	22 a 28 de fevereiro	FSA32
---	14 de março	FSA33
---	15 de março de 2018	FSA34
Sim	5 de abril de 2018	FSA35
---	27 de abril de 2018	FSA36
Sim	4 de maio de 2018	FSA37
---	4 de maio de 2018	FSA38
---	Várias datas	FSA39
---	13 de maio de 2018	FSA40
---	18 e 19 de maio de 2018	FSA41
---	29 e 30 de maio de 2018	FSA42
---	4 de junho de 2018	FSA43
Sim	11 de junho de 2018	FSA44
---	12 de junho de 2018	FSA45
Sim	14 de junho de 2018	FSA46
---	15 de junho de 2018	FSA47
Sim	27 de junho de 2018	FSA48
Sim	27 de junho de 2018	FSA49

Assistiu-se, ainda, a um total de 12 aulas perfazendo 15 horas de observação de trabalho de sala de aula. Estas 12 aulas repartiram-se igualmente pelos três anos de escolaridade estudados: 4 aulas de 7.º ano, 4 aulas de 8.º ano e 4 aulas de 9.º ano. A codificação destas observações e as datas em que ocorreram encontram-se listas no quadro 13 em que se utiliza a abreviatura SA para referir a sala de aula.

Quadro 13 -Datas e codificação das aulas observadas

Data	Codificação
23 de outubro	SA1
24 de outubro	SA2
30 de outubro	SA3
18 de abril	SA4
20 de abril	SA5
20 de abril	SA6
24 de abril	SA7
27 de abril	SA8
30 de abril	SA9
3 de maio	SA10
7 de maio	SA11
8 de maio	SA12

A observação das aulas teve como ênfase o tipo de trabalho realizado, os materiais pedagógicos utilizados, o clima de sala de aula e a relação pedagógica.

Todos os quadros e gráficos produzidos no decorrer da análise das atividades na sala de aula estão registados no apêndice IV.

3.2. Inquérito por questionário

3.2.1. Fundamentos para a utilização de um questionário

A utilização de um inquérito por questionário visa fundamentalmente ampliar a recolha de informação por acesso “a um elevado número de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico” (Afonso, 2014, p. 109), alcançada a relativamente baixo custo (Tuckman, 2005).

Um inquérito por questionário consiste, segundo Moreira (2009), num conjunto de questões ou itens que é colocado a um grupo de sujeitos representativos da população em estudo, com o objetivo de os sujeitar a perguntas relativas à sua situação “social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188). Nas palavras de Afonso (2014) a técnica do questionário permite cobrir três áreas: o que o respondente sabe, o que o respondente quer ou prefere ou o que ele pensa ou crê.

Esta técnica é especialmente adequada para a análise de uma situação social que “se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 189). Também Tuckman (2005) refere que se podem utilizar questionários para obter informações sobre experiências e práticas realizadas pelos próprios respondentes. Sendo anónimo, o questionário garante a liberdade para se poderem exprimir as opiniões ou as práticas de forma mais verdadeira.

Este instrumento apresenta algumas desvantagens como seja a aparente superficialidade das respostas, podendo os resultados apresentar-se como simples descrições, “desprovidas de elementos de compreensão penetrantes” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190). Para Hill e Hill (2002) a uniformidade de condições de medida prevista nos inquéritos por questionário, certifica a fidelidade na comparação das respostas dos sujeitos, mas compromete a riqueza dos dados, uma vez que não permite, nem ajustar as respostas aos sujeitos, nem situá-las convenientemente nos contextos. Afonso (2014) adverte que os respondentes tendem a enquadrar as suas respostas na sua estratégia de vida pessoal e profissional, pelo que a informação recolhida muitas vezes pode não refletir o que as pessoas realmente pensam, mas antes o que dizem que pensam.

A recolha de dados numéricos, provenientes das questões fechadas dos questionários, não transforma a essência interpretativa em que nos localizamos “já que o paradigma não decorre apenas dos métodos, e muito menos das técnicas, nem se limita a eles” (Roldão, 2015, p. 28).

3.2.2. Descrição da construção e validação do questionário

A elaboração dos questionários partiu da construção de uma grelha “de especificações onde, a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar. A análise dos tópicos selecionados serve de fundamento para a tomada de decisões sobre o tipo de perguntas a elaborar em cada caso” (Afonso, 2014, p. 112). Com este ponto de partida, foram produzidos dois questionários parcialmente simétricos (um para alunos e outro para os professores) procurando recolher os dados de forma interessante para os respondentes. Para isso, apresentou-se uma estrutura atraente, tendo o cuidado de não ser demasiado extenso, de forma a que este

processo não ocupasse muito o tempo a quem o responde, tentando enunciar perguntas de fácil compreensão e sem ambiguidades (Bell, 2008; Hill & Hill, 2002).

As perguntas foram formuladas tendo em conta os principais cuidados que encontramos na literatura. Tentou evitar-se, por um lado, formular perguntas que influenciem os sujeitos a darem boa impressão de si mesmo de forma a tentarem antecipar o que pensam que os investigadores querem ouvir ou encontrar (Tuckman, 2004), por outro lado, evitou-se a elaboração de perguntas múltiplas ou que utilizem uma mistura de conjunções e de disjunções, ou que tenham índole não neutra, vaga ou indefinida, optando-se por utilizar afirmações em vez de interrogações que foram formuladas num sentido positivo (Hill & Hill, 2002). Também Bell (2008) aponta cuidados a ter na formulação das questões, nomeadamente o de evitar as questões múltiplas, capciosas, com pressupostos, hipotéticas, ofensivas ou que abordem assuntos delicados.

O nosso questionário prevê questões de pergunta aberta e questões de pergunta fechada. A utilização de perguntas fechadas permite comparar diretamente as respostas dos inquiridos (Ferreira, 1999), produzem respostas facilmente analisáveis e codificáveis e com menor variabilidade entre elas (Foddy, 1996), porém, podem condicionar as respostas de certos grupos de respondentes (Ferreira, 1999). De forma a impedir posições demasiado cómodas, em que os respondentes se pudessem refugiar, foram evitadas respostas polares, nomeadamente, as alternativas “não sei” ou “não tenho opinião” e as posições intermédias do tipo “nem concordo nem discordo”.

De forma a permitir outras alternativas de respostas para além das apresentadas optou-se pela introdução de algumas questões abertas, como aconselha Albarello et al. (1997). As questões de resposta aberta, ou não estruturada, foram utilizadas em complemento, como forma de possibilitar a apresentação de todos cenários possíveis de determinada pergunta fechada, permitindo aos inquiridos expressarem-se nas suas próprias palavras (Foddy, 1996; Hill & Hill, 2002) e revelando outros quadros de referência e influências motivacionais dos sujeitos (Foddy, 1996). Esta tipologia de questões requer maior complexidade de análise e as respostas, muitas vezes, apresentam “aquilo que se afigura mais simples de enunciar, de acordo com o que se pensa que deve ou pode ser respondido” (Ferreira, 1999, p. 183).

O questionário foi de administração direta, uma vez que foi o próprio inquirido que o preencheu.

Como, de indivíduo para indivíduo, o sentido semântico e o grau de interesse das perguntas varia, podendo resultar alguma confusão, ou mesmo, algumas não-respostas (Ferreira, 1999), realizou-se um pré-teste. A aplicação desta versão preliminar (Hill & Hill, 2009) é a oportunidade para o ensaio formal, no qual o plano pretendido para a recolha dos dados é utilizado (Yin, 2009) com o objetivo de averiguar o tempo que os recetores demoram a concretizá-lo, apurar os problemas que o questionário apresenta, garantindo, desta forma, “que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder” (Bell, 2008, p. 129).

Nesta fase, recorreremos a dois alunos e a dois docentes que nos deram pistas de melhoria e que foram incorporadas no questionário final. Estas consistiram, principalmente, numa simplificação de vocabulário e na explicitação de alguns termos. Assim, no questionário dos professores foi adicionada uma descrição explicativa do conceito de “aula invertida” acrescentando-se “os alunos preparam a aula a partir de fontes fornecidas pelo professor e na aula realizam atividades de exposição ou problematização”. No questionário dos alunos o termo “aprendizagem cooperativa” foi substituído por “coopero com os meus colegas, dependendo deles e eles de mim, para aprender”, o termo “efeméride” foi substituído por “evento” e em vez de “participo em aulas coadjuvadas” inseriu-se “participo em aulas com vários professores na mesma sala”. Também a expressão “desenvolver saberes de uma determinada área disciplinar” foi simplificada para “desenvolver saberes de uma disciplina”. Outro item reconstruído foi o que refere “estabelecer relações concetuais” substituindo-se por “estabelecer relações entre os conceitos”. Nesta fase, foi notória a dificuldade dos alunos em distinguirem “eventos culturais” de “eventos comemorativos” pelo que os dois itens, foram aglomerados em um único item ficando este mais fidedigno sem afetar as análises posteriores pretendidas.

Os dois questionários foram codificados, atribuindo-se a designação QA ao questionário a alunos e QP ao questionário a professores. Ambos encontram-se plasmados no apêndice V. Todos os quadros e gráficos, em SPSS e em EXEL, resultantes da sua análise encontram-se no apêndice VI.

Caraterização do questionário para professores

O questionário para professores (QP) é constituído por 63 itens, distribuídos por 5 blocos.

Bloco 1. Caracterização pessoal e profissional

O primeiro bloco é constituído por três itens do tipo categórico, em que a resposta será apenas uma de entre um conjunto proposto, visando recolher informação básica de índole pessoal e profissional.

Caraterização pessoal	itens 1 e 2
Caraterização profissional	item 3

Bloco 2. Tipo de trabalho na sala de aula

Constituído por 13 itens, o segundo bloco do questionário é dedicado a efetuar um levantamento das perceções sobre o tipo de trabalho na sala de aula e tem como base uma adaptação do instrumento criado por Roldão et al. (2014) (cf. anexo I) para categorização de práticas observadas (relativamente ao trabalho do professor) no projeto “Como ensinam os professores?” (itens 1 a 7), ao qual foram acrescentados cinco itens correspondentes a outros tantos tipos de trabalho (itens 8 a 12). Nos 12 primeiros itens, de resposta fechada, foi utilizada uma escala de medida ordinal do tipo Likert de respostas alternativa: 1- Nunca, 2- Raramente, 3- Às vezes, 4- Muitas vezes, 5- Sempre. O item 13, de natureza aberta, solicita a indicação de outro tipo de trabalho ocorrido, permitindo, desta forma, a composição completa do quadro de referentes de cada sujeito.

Tipo de trabalho do professor	itens 1 a 13
-------------------------------------	--------------

Bloco 3- Ações relacionadas com a prática docente

Esta secção, constituída por oito itens, pretende efetuar um levantamento de ações relacionadas com a prática docente que o Ministério da Educação indica como determinante para adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e que constam desse mesmo documento. Para o efeito, solicitam-se respostas na escala alternativa de frequência já exposta.

Ações relacionadas com a prática docente	itens 1 a 8
--	-------------

Bloco 4- Atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula

O quarto bloco do questionário encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte pretende efetuar uma apreciação das perceções dos respondentes relativamente à sua participação e aos espaços utilizados nas atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula. A segunda parte, tem como objetivo realizar uma pesquisa das perceções relativamente aos potenciais efeitos dessas mesmas atividades. Assim, primeiramente (4.1.), enunciam-se oito afirmações para as quais se pede uma indicação do seu grau de concordância (item 1 a item 9.1). Acresce, ainda, um último item (item 9.2), que é uma questão aberta, solicitando a indicação de espaços da escola, com a exceção da sala de aula, mais utilizados para as aulas.

A secção seguinte (4.2), apresentando 15 itens, é utilizada para estimar as perceções relativamente aos potenciais efeitos das atividades FSA. Para os primeiros 13 enunciados (item 1 a item 13) solicita-se uma resposta utilizando-se uma escala Likert do tipo: 1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo em parte, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente. Esta secção termina com duas questões abertas em que é requerida a indicação de alguns aspetos que considere importantes para o êxito das atividades que cruzam a fronteira da sala de aula (item 14) e outros aspetos que podem dificultar a realização das mesmas atividades (item 15). Nesta parte as afirmações são elaboradas com base num estudo exploratório efetuado para esta investigação (Lage & Alves, 2017), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e ainda inclui a menção dos cinco tipos de procedimentos envolvidos na aprendizagem segundo Monereo, Pozzo e Castelló, (2002) (itens 9 a 13).

4.1. Práticas e espaços utilizados

Práticas que cruzam a fronteira da sala de aula	itens 1 a 6
Organização do espaço da sala de aula	itens 7 e 8
Espços utilizados fora da sala de aula	itens 9.1 e 9.2

4.2. Potenciais efeitos das atividades que cruzam a fronteira da sala de aula

Perceções sobre alguns efeitos das atividades que cruzam a fronteira da sala de aula	itens 1 a 13
--	--------------

Fatores impulsionadores do cruzamento da fronteira da sala de aula item 14

Fatores inibidores do cruzamento da fronteira da sala de aula item 15

Bloco 5 – Relação pedagógica e profissional

O quinto, e último, bloco do questionário pretende levantar as perceções sobre alguns tópicos relacionados com a relação pedagógica e profissional aos quais foi solicitado uma resposta em escala de Likert. Na elaboração dos oito primeiros tópicos tivemos em consideração autores como Amado (2002), Gonçalves e Alarcão (2004), Leite e Tagiaferro (2005), Trindade (2009). No que concerne aos seis últimos itens baseamo-nos em Day (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves (1998) e Thurler (1994).

Relação pedagógica itens 1 a 8

Relação profissional itens 9 a 14

Caraterização do questionário para alunos

O questionário para alunos (QA) é constituído por 69 itens, distribuídos por seis blocos.

Bloco 1 - Caraterização pessoal e académica

O primeiro bloco é constituído por quatro itens do tipo categórico em que a resposta será apenas uma de entre um conjunto proposto, visando recolher informação pessoal e académica.

Caraterização pessoal itens 1 e 4

Caraterização académica itens 2 e 3

Bloco 2 – Tipo de trabalho na sala de aula

Constituído por 13 itens, é simétrico do questionário para professores.

Tipo de trabalho do professor itens 1 a 13

Bloco 3- Ações relacionadas com a prática docente

Este bloco, constituído por oito itens, tem um conteúdo semelhante ao questionário para professores.

Ações relacionadas com a prática docente itens 1 a 8

Bloco 4- Atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula

O quarto bloco do questionário também foi construído de forma a ser paralelo ao questionário dos professores, excetuando a última questão aberta em que é solicitado ao aluno que mencione outros aspetos que considere importantes.

4.1. Práticas e espaços utilizados:

Práticas que cruzam a fronteira da sala de aula itens 1 a 5

Organização do espaço da sala de aula itens 6 e 7

Espaços utilizados fora da sala de aula itens 8.1 e 8.2

4.2. Potenciais efeitos:

Potenciais efeitos das atividades que cruzam a fronteira da sala de aula itens 1 a 13

Outros aspetos importantes item 14

Bloco 5 – Relação pedagógica

O quinto bloco do questionário segue o questionário dos professores apenas nos primeiros 8 itens, acrescentando um nono item que se refere ao clima da sala de aula.

Relação pedagógica itens 1 a 9

Bloco 6 – Estratégias de aprendizagem

Este último bloco pretende efetuar um breve apanhado das perceções dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem desencadeadas, solicitando-se novamente uma resposta em escala de Likert. Assim, os itens 1 a 8 referem-se a estratégias cognitivas/metacognitivas, controlo do contexto e motivacionais/afetivas (Silva & Lopes, 2015) e os itens 9 e 10 à aprendizagem superficial e de profundidade (Duarte, 2012; Entelwistle, 2015; Marton & Säljö, 1976; Richardson, 2015; Valadas, 2014). Foi ainda acrescentado um último item, aberto, para que o aluno possa expressar livremente outros aspetos que considerar importantes.

Estratégias de aprendizagem..... itens 1 a 11

A codificação dos questionários teve subjacente a seguinte lógica: as duas letras referem-se ao questionário de alunos (QA) e ao questionário de professores (QP), no questionário dos alunos o primeiro algarismo indica o ano de escolaridade e o segundo indica o número sequencial do questionário, disposto aleatoriamente, por ano de escolaridade, no questionário a professores, seguindo a mesma lógica, o algarismo refere-se ao número sequencial do questionário (cf. quadro 14).

Quadro 14 - Codificação dos questionários

Designação do questionário	Destinatários	Codificação dos participantes
Alunos	Alunos 7º ano	Aluno 1 – QA71 (...) Aluno n – QA7n
	Alunos do 8º ano	Aluno 1 – QA81 (...) Aluno n – QA8n
	Alunos do 9º ano	Aluno 1 – QA91 (...) Aluno n – QA9n
	Professores	Professor 1- QP1 (...) Professor n- QPn

3.3. Grupo de discussão focalizada ou *focus group*

3.3.1. Fundamentos para a utilização de *focus group*

O *focus group*, ou grupo de discussão focalizada, consiste em reunir um conjunto de pessoas convidadas, entre os elementos da população em estudo, envolvendo-as num debate em torno de um tema pré-determinado sob monitorização de um sujeito “que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas” (Amado, 2014, p. 226). Ao investigador atribui-se um importante papel, incumbindo-lhe as tarefas de convidar os participantes, de criar condições para o seu real envolvimento e de moderar todo o desenvolvimento da entrevista em grupo. É assim criado um espaço de debate permitindo que “os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de atuação futura” (Galego & Gomes, 2005, p. 179). Também Bogdan e Biklen (2013) referem que “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros” (p. 138), uma vez que esta capacidade de gerar o debate vai revelar a diversidade e a diferença entre os participantes. Desta forma, é criado um vasto campo de dados utilizando as próprias palavras dos respondentes que dão conta, não só, das suas ações, mas também, das suas atitudes, sentimentos e contextos (Amado, 2014), o que contribuirá para entender os aspetos mais informais da escola, ou a parte submersa do *iceberg* de Chiavenato (2007).

Segundo Amado (2014) através de um grupo focal podemos encontrar objetivos do género:

- identificar a informação que existe em determinado meio sobre um certo fenómeno ou tema;
- identificar as diferenças de pensamento e o leque de ideias existentes acerca de determinada realidade num determinado contexto;
- dar conta do tom de voz, da comunicação gestual e do envolvimento emocional comuns nas situações em que se discorre e se fala sobre um determinado tópico;
- identificar a linguagem comum (argumentos, crenças e mitos);
- realizar um estudo piloto sobre um determinado tópico;
- estimular o aparecimento de novos conceitos e diagnosticar problemas.

(pp. 226-227).

Os grupos de discussão focalizada apresentam, pois, uma validade mais ecológica que os questionários (Amado, 2014), são mais flexíveis no formato, possibilitam a combinação com outras técnicas e os dados podem ser obtidos mais rapidamente (Galego & Gomes, 2005). Porém, a entrevista de grupo pode aumentar o risco de enviesamento se as respostas se situarem no socialmente desejável em vez de fidelizarem a realidade (Afonso, 2014; Flick, 2005).

3.3.2. Descrição da construção e aplicação do *focus group*

Atendendo a que a construção de um guião de entrevista tem que tentar clarificar os objetivos que decorrem da problematização e garantir um certo grau de comparabilidade de respostas de forma a permitir a sua interpretação (Guerra, 2006), foram produzidos dois guiões de *focus group*, parcialmente simétricos, sofrendo apenas pequenas adaptações na aplicação aos diferentes grupos, professores e alunos (cf. apêndice VII). Assim, estes guiões incluem quatro blocos de questionamento principais com o objetivo de verificar as perceções de alunos e professores sobre as atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula:

- A. Acontecimentos sala de aula;
- B. Acontecimentos fora da sala de aula;
- C. Principais diferenças entre práticas e aprendizagens SA/FSA;
- D. Fatores que impulsionam ou inibem o cruzamento das fronteiras.

Foram realizados cinco grupos de discussão focalizada pois considerou-se que, este número, representaria os perfis de indivíduos, dentro da população em estudo, que possuíam o mesmo estatuto na escola. Desta forma, reuniu-se um grupo de alunos por cada ano de escolaridade, um de professores e um de coordenadores de departamento (ou grupo disciplinar) que lecionavam o 3.º ciclo do ensino básico desta escola no ano letivo pretendido. Considerou-se, assim, que os grupos eram suficientemente homogêneos, permitindo uma maior profundidade na recolha de dados (Amado, 2014) e, conseqüentemente, estavam satisfeitas as condições para encontrar contrastes e convergências entre as respostas dos elementos da população que representam. Julgamos

ainda que a realização de um maior número de entrevistas não traria maior variedade de respostas.

Optou-se por constituir grupos de sete elementos conforme recomendação da bibliografia consultada (Amado, 2014), registrando-se uma única ausência no dia da entrevista entre os professores previamente convidados. A escolha dos alunos intervenientes nos grupos foi efetuada ao acaso, na sala de aula, atendendo à livre vontade dos presentes. Desta forma tentou reduzir-se a distorção dos dados (Amado, 2014). O *focus group* de professores incluía docentes, lecionando o 3.º ciclo nesse ano letivo, de seis departamentos ou grupos disciplinares. O *focus group* de coordenadores incluía seis coordenadores de departamento ou grupo disciplinar (que lecionavam o 3.º ciclo), representativos de cinco departamentos ou grupos disciplinares (cada departamento curricular tem dois coordenadores).

Os grupos de discussão focalizada tiveram uma duração entre os 30 e os 45 minutos. No quadro 15 apresenta-se a codificação dos *focus group* (FG).

Quadro 15 - Codificação dos *focus groups* e dos seus participantes

Designação do <i>Focus group</i>	Codificação do <i>focus group</i>	Codificação dos participantes
Alunos do 7.º ano	FGA7	Aluno 1 – FGA71 (...) Aluno 7 – FGA77
Alunos do 8.º ano	FGA8	Aluno 1 – FGA81 (...) Aluno 7 – FGA87
Alunos do 9.º ano	FGA9	Aluno 1 – FGA91 (...) Aluno 7 – FG A97
Professores	FGP	Professor 1- FGP1 (...) Professor 7- FGP7
Coordenadores de departamento	FGC	Coordenador 1- FGC1 (...) Coordenador 6- FGC6

Ao longo do trabalho utilizamos a expressão “grupo de alunos participantes nos *focus groups*” para nos referirmos ao conjunto de alunos que participou nos três grupos sinalizados. O mesmo ocorreu para “grupo professores participantes no *focus groups*”, que se refere aos professores e coordenadores que estiveram presentes nos dois grupos de discussão focalizada realizados.

Todos os quadros e gráficos resultantes desta análise encontram-se no apêndice VIII.

3.4. Análise documental

A análise de dados documentais é aqui utilizada para completar a informação obtida por outros processos, não constituindo uma técnica de recolha de dados central. Desta forma, são utilizadas informações contidas em documentos existentes de forma a auxiliar a nossa pesquisa.

Bell (1993) refere algumas sugestões para se proceder a uma "seleção controlada":

- não incluir demasiadas fontes deliberadas;
- não selecionar documentos com base na forma como estes apoiam os seus pontos de vista;
- procurar uma seleção equilibrada com atenção ao tempo disponível; e verificar periodicamente se se está a cumprir as datas do plano.

(p. 107)

Foram analisados os documentos:

- Projeto educativo da escola (PE)
- Projeto curricular de escola (PCE)
- Plano anual de atividades (PAA)
- Atas dos conselhos de turma
- Mural da assembleia de alunos

O Projeto Educativo da Escola (PE) foi analisado tendo em conta as dimensões que nos interessavam. Assim, procuraram-se referências às atividades, ao clima da escola, ao 3.º ciclo do ensino básico, ao aluno, ao professor, aos espaços e às estratégias de ensino e de aprendizagem. Estas informações constituem o nosso *corpus* documental do PE.

Idêntico procedimento foi efetuado ao Projeto Curricular de Escola (PCE), onde nos concentramos também nas referências aos sujeitos, ao 3.º ciclo, ao ensino, à aprendizagem, às atividades, às turmas, aos espaços e aos tempos, que constituíram o nosso *corpus* documental do PCE. Este documento refere a existência de um domínio de articulação curricular (que se designa PIC) para o 7.º ano e uma oferta de escola (que passaremos a designar OF).

Projeto de integração de conhecimento (PIC)

O despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho consagra a possibilidade das escolas aderirem ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) em regime de experiência pedagógica. Em harmonia com o disposto nos artigos 6.º e 7.º do referido despacho n.º 5908/2017, com o PA, as AE de duas disciplinas curriculares e ainda com o projeto educativo da escola, foi criado, na escola em causa, um domínio de articulação curricular, que a escola designa por Projeto de Integração de Conhecimento (PIC) e que pretende materializar o desenvolvimento efetivo e contextualizado das competências inscritas na proposta do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

Partindo da oportunidade de planeamento curricular presente no artigo 12.º do despacho n.º 5908/2017, no que respeita à adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo e às características das turmas e dos alunos, a escola optou pela criação de um espaço de confluência de saberes que resultou principalmente da combinação parcial de duas disciplinas do 7.º ano de escolaridade. Na prática, o PIC funcionou no 7.º ano de escolaridade com uma unidade letiva de 60 minutos semanais com a presença simultânea dos professores dessas duas disciplinas na sala de aula.²⁰

²⁰ Informação retirada do documento de orientação do PIC da autoria da escola.

Oferta de Escola (OF)

Esta disciplina corresponde à oferta complementar de escola no 8.º ano de escolaridade, visando a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras no âmbito do Projeto Educativo, privilegiando a metodologia de projeto.²¹

Durante o ano letivo que durou o trabalho de campo não se matriculou nenhum aluno na disciplina de Educação Moral e Religiosa, pelo que esta não funcionou.

Relativamente ao PAA o nosso *corpus* documental foi limitado às referências a atividades programadas para o 3.º ciclo de escolaridade e respetivos objetivos enunciados nesse documento.

Foram ainda analisadas as atas de todas as turmas do 3.º ciclo no ano letivo de 2017/2018. Nestes documentos procuramos apenas as referências a atividades realizadas, tendo estas constituído o *corpus* documental das atas.

Todos os quadros e gráficos produzidos na sequência do estudo destes documentos encontram-se no apêndice IX.

²¹ Informação retirada do documento de orientação da OF da autoria da escola.

4. Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.*

Fernando Pessoa

O processo de análise e interpretação de dados qualitativos foi efetuado recorrendo à análise de conteúdo, essencialmente indutivo, partindo dos dados recolhidos para uma subsequente categorização que foi sendo reequacionada ao longo de todo o processo (Esteves, 2006). Esta análise é considerada um processo de “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 2013, p. 45). Desta forma, pretende-se ponderar, não só os comportamentos observáveis, mas também “os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa” (Almeida & Freire, 2003, pp. 27-28).

Segundo Amado (2014) mais do que proceder a meras descrições, trata-se de fazer inferências através do estabelecimento de conexões de elementos das mensagens registadas no sentido de possibilitar a captação integral do seu sentido. Também Vala (1999) refere que esta técnica possibilita realizar inferências sobre a fonte e sobre a situação que originou o material de análise.

Fazendo uma síntese da opinião de Vala (1999) e Esteves (2006) o processo de análise de dados deve conter no mínimo as seguintes etapas:

- (i) a definição de uma matriz teórica em que situa a problemática;
- (ii) a formação de um *corpus* documental, suficientemente robusto, contendo dados pertinentes, representativos e rigorosamente escolhidos de forma a abranger todos os elementos que se considerem necessários;
- (iii) um período de leituras sucessivas e flutuantes procurando mergulhar nos discursos, de forma a captar os sentidos das mensagens;

(iv) o estabelecimento de categorias, ou seja, efetuar um reagrupamento e simplificação dos dados em função do que assim são colocados ao serviço da investigação.

(v) a criação de unidades de análise; as unidades de registo, consideradas um segmento específico do conteúdo portadoras de uma única ideia que pode estar contida numa palavra, numa frase ou em várias frases; as unidades de contexto, representando um segmento alargado e as unidades de enumeração, quando se pretende quantificar ocorrências;

(vi) a análise e a interpretação.

Carmo e Ferreira (2008) sublinham que a escolha do *corpus* documental deverá ter em atenção as seguintes regras:

- exaustividade, considerando todos os documentos do conjunto;
- representatividade dos documentos em análise relativamente ao conjunto de documentos;
- homogeneidade dos documentos escolhidos, que devem obedecer a critérios de escolha rigorosos e não serem demasiado singulares;
- pertinência, ou seja, adequação dos documentos como fonte de informação.

No processo de construção de categorias tivemos em consideração as características apontadas por Vala (1999) que indicam que elas devem ser homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, adequadas e pertinentes. No nosso caso, a construção de categorias seguiu um procedimento aberto, pois foi induzido a partir da leitura do próprio material (Amado, 2014; Esteves, 2006). Embora as categorias finais que emergiram da investigação passassem a ser sustentadas no quadro teorizado. Neste procedimento de categorização baseamo-nos, principalmente, no critério semântico de Bardin (2013) estabelecendo categorias temáticas decorrentes da análise efetuadas aos discursos.

As unidades de registo retiradas dos textos constituíram o recorte da mais pequena parcela com sentido próprio (Amado, 2014). Esta operação começou por ser efetuada de forma vertical, ou seja, passando em revista os diferentes temas que cada sujeito separadamente abordou (Ghiglione & Matalon, 2001), colocando as categorias detetadas

em cada um dos documentos e as respetivas unidades de registo. Terminada esta fase, procedeu-se ao recorte horizontal, tratando cada um dos temas de acordo com a forma sob os quais eles aparecem nas pessoas inquiridas (Ghiglione & Matalon, 2001) e constituindo unidades de registo (palavras ou semânticas). Na presente investigação consideraram-se unidades de contexto cada uma das atividades observadas fora da sala de aula (FSA), cada aula assistida (SA) e cada um dos *focus groups* (FG).

No processo de tratamento de dados provenientes de alguns itens do questionário, foi utilizada estatística descritiva simples, cujos resultados foram compreendidos em triangulação com a restante informação recolhida num estudo de cariz essencialmente interpretativo.

5. Tempos e procedimentos formais e éticos da investigação

*Não será pois verdade que a procura pelo saber do supremo bem
tem uma importância decisiva para a nossa vida?
Não alcançaremos mais facilmente o que é devido se,
tal como os arqueiros,
tivermos um alvo a apontar?*

Aristóteles

Esta investigação pretendeu respeitar, em cada momento, o disposto na carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pautando-se:

- pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, que tem direito à sua integridade, privacidade e anonimato, a ser esclarecida ao longo de todo o processo de investigação, a desistir da sua participação e a conhecer os resultados da investigação;
- por valores de respeito mútuo, de competência de liberdade, de autonomia e de preservação da propriedade intelectual;
- por atitudes de sensibilidade relacional e de profissionalismo.

Pretendemos ainda honrar o código de ética e de conduta da Universidade Católica Portuguesa, quer nos seus princípios fundamentais (Dignidade, Justiça, Honestidade e Integridade), quer na salvaguarda de uma conduta que garanta a integridade científica, a verdade, a ética e a responsabilidade social.

As questões éticas remetem-nos para os padrões de conduta adotados pelos indivíduos, ou por grupos de indivíduos, correspondendo “ao processo de articulação racional do bem, à sua especificação necessária nos diferentes patamares de decisão e ação” (Baptista, 2011, p. 8).

Seguindo as ideias de Baptista (2005) nesta investigação pretendemos que as questões éticas não fiquem reduzidas a referências a documentos de explicitação pública. Desta forma, tentamos contrariar o excesso de idealização e formalização e promover “éticas aplicadas”, valorizando um conhecimento produzido pelos próprios atores em interação reflexiva com as realidades históricas e procurando respeitar, a cada momento, “uma matriz humanista centrada na valorização da dignidade de cada pessoa” (Baptista,

2005). Os princípios gerais de uma ética aplicada são assim sintetizados a partir de Baptista (2005):

- ligação dinâmica entre reflexão ética e vida moral, entre teoria e prática, entre os universos de fundamentação e de aplicação;
- articulação entre a esfera normativa e a esfera da ação (...);
- valorização das pessoas na resolução dos seus próprios problemas (...);
- reconhecimento da dimensão relacional do sujeito (...);
- adoção dos princípios de uma racionalidade comunicativa, dialógica, cooperativa e interdisciplinar;
- respeito pela singularidade de cada situação (...).

(pp. 31, 32)

A mesma autora relaciona a ética com os pressupostos que devem orientar toda a ação humana defendendo que, as questões “de ética e moral são questões antropológicas por excelência, percorrendo transversalmente todas as etapas e dimensões da vida humana” (Baptista, 2011, p. 7).

Como à nossa investigação não interessava apenas um sujeito em particular, mas sim o sentido que grupos de sujeitos, considerados como um todo, atribuíam a determinados fenómenos ou acontecimentos, foi possível garantir o anonimato dos participantes (Tuckman, 2005). Estes foram sempre identificados com um código apenas conhecido pelos investigadores. Desta forma, resguardou-se a preocupação, tanto dos alunos, como dos professores, relativamente à possibilidade “que outras pessoas tenham acesso aos dados da investigação e possam usa-los para formularem juízos sobre questões de carácter e de performance” (Tuckman, 2005, p. 21).

No ano letivo de 2016/2017 existiu um entendimento prévio com a entidade titular e com a direção pedagógica da escola, acerca do presente estudo de caso. Nessa altura foi explicado o nosso objetivo e metodologia e confirmada a disponibilidade e o interesse da escola na investigação proposta. O trabalho de campo ocorreu no ano 2017/2018, conforme o calendário indicado no quadro 16.

Quadro 16 - Calendário do trabalho de campo realizado

Evento	Data
Recolha da autorização institucional	4 de setembro 2017
Distribuição e recolha das declarações de consentimento informado.	25 a 29 de setembro 2017
Aplicação dos inquéritos a alunos e professores	5 a 9 de fevereiro de 2018
<i>Focus-group</i> com alunos de 7.º ano	13 de abril de 2018
<i>Focus-group</i> com alunos de 8.º ano	16 de abril de 2018
<i>Focus-group</i> com alunos de 9.º ano	19 de abril de 2018
<i>Focus-group</i> com professores	20 de abril de 2018
<i>Focus-group</i> com coordenadores de departamento disciplinar	4 de maio de 2018
Observação de aulas	23 de outubro de 2017 a 8 de maio de 2018
Observação de atividades fora da sala de aula	26 de setembro de 2017 a 27 de junho de 2018

O processo iniciou-se com um encontro com a direção pedagógica, no dia 4 de setembro de 2017, onde foram novamente explicitados os objetivos da investigação, bem como, os procedimentos e os compromissos éticos, nomeadamente a garantia de confidencialidade da escola e de todos os participantes e o compromisso de devolver os resultados da investigação à escola para que possam ser utilizados como instrumentos de reflexão e de melhoria pedagógica. Neste encontro foi entregue e recolhida a autorização institucional (cf. apêndice I) na qual constava o seguinte parágrafo:

Respeitando a carta de princípios éticos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pela qual se rege a investigação realizada pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, os dados recolhidos serão usados exclusivamente como material de trabalho, estando garantida a sua privacidade e anonimato. Os resultados deste trabalho de investigação serão devolvidos à Escola.

In Autorização institucional

O passo seguinte consistiu em proceder à distribuição e recolha das declarações de consentimento informado (cf. apêndice II) a toda a população docente (41 indivíduos)

e discente (159 indivíduos) do 3.º ciclo do ensino básico. Esta ação ocorreu na última semana de setembro. A declaração de consentimento informado para os senhores Encarregados de Educação foi entregue em mão aos alunos que a fizeram chegar aos respetivos Encarregados de Educação. Para realizar esta operação visitamos todas as turmas nas respetivas salas de aula entregando pessoalmente a referida carta, explicando aos alunos os objetivos principais e os compromissos éticos da investigação. Esta foi a forma encontrada para passar melhor a mensagem e esclarecer todas as dúvidas que os discentes formularam. Nos dias seguintes deslocamo-nos novamente às salas de aula para proceder à recolha da autorização assinada. Alguns alunos entregaram posteriormente ao Diretor de Turma que fez o favor de nos devolver. Como já referido, recebemos um total de 115 autorizações o que perfaz 72 % do total dos alunos.

Durante a mesma semana também entregamos, em mão e na sala de professores, a declaração de consentimento informado aos docentes, formalizando verbalmente o pedido e respondendo a algumas questões. Depois, solicitamos aos colegas que procedessem à leitura do documento e à sua assinatura se assim o entendessem. Foi disponibilizado um recipiente, colocado na sala de professores, para proceder ao depósito do documento. Contudo, só seis docentes o usaram, tendo os restantes colegas preferido entregar-nos em mão. Foram devolvidos um total de 36 autorizações correspondendo a 90% da população.

O questionário foi impresso em papel e entregue em mão. A opção por este procedimento, e não por um pedido informático (por exemplo, por google forms), prende-se com a baixa taxa de respostas que tivemos quando efetuamos, via email, uma solicitação para observar aulas em 22 de outubro de 2017. Assim, na esperança de recolher o máximo de respostas, foram impressos em papel os dois questionários (alunos e professores) que foram aplicados simultaneamente na semana de 5 a 9 de fevereiro.

O questionário para alunos foi aplicado por nós durante uma aula da turma. Deste modo, garantiu-se que todas as dúvidas eram esclarecidas, bem como um retorno completo dos mesmos questionários. Assim, foram distribuídos e recolhidos um total de 114 questionários (verificando-se a ausência de um aluno nesta data), dos quais 112 foram validados. Estes correspondem a 97% dos participantes e a 70% da população em estudo.

O questionário para professores foi entregue em mão, dentro de um envelope aberto sem qualquer identificação, a 35 docentes (um elemento encontrava-se ausente).

Foi solicitado que, depois de responder, o professor colocasse o questionário dentro do envelope e o fechasse, depositando-o dentro de um recipiente disposto para o efeito na sala de professores durante essa semana. Foram devolvidos 33 questionários, correspondendo a uma taxa de resposta de 94% e destes, foram validados 30 que correspondem a 83% dos participantes e a 73% da população em estudo.

A caracterização pessoal e académica dos alunos, bem como a caracterização pessoal e profissional dos professores teve em conta garantir a completa confidencialidade dos respondentes. Assim, apenas se pediu aos alunos que indicassem o sexo, ano de escolaridade, número de repetências e idade e aos professores perguntou-se o sexo, a idade e o tempo de serviço.

As respostas ao inquérito foram inicialmente introduzidas no programa SPSS versão 24, porém, como só foi utilizada a estatística descritiva simples (composta por frequências, somas, médias, moda, mediana e desvio padrão), optou-se por apresentar os gráficos em EXEL, versão do WINDOWS 2016. Todos os quadros e gráficos produzidos em sequência desta análise encontram-se no apêndice VI.

Os *focus groups* decorreram entre 13 de abril e 4 de maio e tiveram lugar em salas de aula disponíveis e previamente acondicionadas e organizadas. O ambiente foi calmo e ordeiro, tendo todos os alunos participantes demonstrado grande empenho e maturidade para a idade, tendo sido, no início da entrevista, recordados os seus objetivos e solicitada a autorização para realizar o registo áudio. Também se tentou seguir algumas regras básicas de conduta, como sejam o tratamento de todos os participantes como seres humanos livres permitindo que manifestem os seus pontos de vista, crenças e convicções, assegurando-se a sua privacidade, o conforto físico, a segurança e os seus tempos de resposta (Amado, 2014). Teve-se também o cuidado de evitar emitir juízos de valor acerca de qualquer declaração prestada pelo entrevistado.

O cuidado, relativamente às questões éticas, no que diz respeito a manter o anonimato dos respondentes faz com que, na transcrição dos *focus-group*, se tenha substituído o nome da disciplina por um código representativo de uma disciplina, D1 a D12, ou PIC (domínio de articulação curricular) ou OF (oferta de escola) e ainda se tenha ocultado alguns temas que eram específicos de uma determinada disciplina e que poderiam denunciar o sujeito. De salientar que tivemos a necessidade de distinguir o PIC e OF pela sua singularidade e riqueza de dados que aportaram para a investigação.

Também as atividades fora da sala de aula foram codificadas utilizando para o efeito as letras FSA (fora da sala de aula) seguidas de um número diferente correspondente a cada uma da atividade realizada. Este procedimento foi considerado nuclear de forma a cumprir o princípio fundamental da carta ética da SPCE no que concerne ao respeito pelo direito da Pessoa, pela sua integridade, privacidade e anonimato. Este procedimento pode, no entanto, acarretar algumas dificuldades para o leitor uma vez que o discurso dos respondentes aparece mais fragmentado e consequentemente menos fluido.

Pode encontrar-se a transcrição dos *focus groups* no apêndice XI. Estas foram alvo de análise de conteúdo com o auxílio do software NVivo versão 11, sendo os quadros apresentados em WORD, do WINDOWS 2016 (cf. apêndice VIII).

Relativamente ao procedimento da observação de aulas, começamos por tentar elaborar um plano de trabalho. Para isso enviamos um email, no dia 22 de outubro de 2017, a todos os professores participantes no estudo solicitando que assinalassem se, nas suas aulas (ou atividades curriculares equiparadas) do 3.º ciclo, pensava utilizar algumas das tipologias de trabalho que eram listadas numa tabela, assim como a data prevista para a sua realização (cf. apêndice XIII). O referido email obteve três respostas que resultaram em três aulas assistidas (SA1, SA2, SA3).

No início do segundo período, dia 4 e 5 de janeiro, regista-se nas notas de campo que se recordou verbalmente a 17 colegas a intenção de observar algumas aulas. Os colegas mostraram abertura e disseram, maioritariamente, que a falta de tempo os impede de planear e de avisar oportunamente. Na realidade, durante o segundo período letivo, tivemos o contacto de duas colegas que nos avisaram irem realizar aulas que se encaixavam no nosso pedido, não obstante, não podemos assistir, pois, as referidas aulas coincidiam com atividade letiva da investigadora.

No terceiro período letivo tentamos uma abordagem diferente e elaborámos um plano de observações de aulas, da nossa iniciativa, tendo como critério abarcar todos os anos e várias disciplinas. Assim, comunicamos a oito professores a nossa intenção de assistir a uma determinada aula e todos aceitaram a nossa presença no horário requerido que correspondia à nossa conveniência (SA4 a SA12). A observação das aulas teve como ênfase o tipo de trabalho realizado, os materiais pedagógicos utilizados, o clima de sala de aula e a relação pedagógica.

A integração dos dados recolhidos vai agora ser efetuada detendo-se, a seguinte parte desta dissertação, na sua apresentação e análise, bem como na discussão dos resultados.

Parte III- Apresentação e discussão dos resultados

Não aceites o habitual como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

1. Categorias e fontes convocadas para a análise dos dados

Esta parte do trabalho é dedicada à apresentação do processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, constituindo um *corpus* que pensamos ser suficientemente robusto e representativo para permitir uma ampla triangulação, de forma a poder inferir acerca da convergência do material empírico recolhido. Os dados contrastados foram recolhidos através da observação de aulas, de atividades fora da sala de aula e outros acontecimentos, dos questionários aplicados a alunos e a professores, dos grupos de discussão focalizada e da análise documental.

Uma primeira análise dos questionários aos alunos revela que 68% são do sexo feminino, nenhum apresenta repetências, pelo que se encontram dentro da faixa etária própria para o ano letivo que frequentam. A mesma análise para o grupo de professores indica que 73% são do sexo feminino e que a maioria dos docentes (63%) encontra-se entre os 36 e os 45 anos de idade. O apêndice VI expõe esta informação em detalhe.

No quadro 17 apresentam-se as categorias e subcategorias consideradas para a leitura geral dos dados. O seu estabelecimento seguiu um processo aberto, uma vez que surgiram de inferências a partir das leituras dos elementos analisados (Amado, 2014; Esteves, 2006), estando sustentadas pelo quadro teórico estabelecido previamente para o efeito.

Quadro 17 - Categorias e fontes convocadas para a análise geral dos dados

Categorias	Subcategorias	Fontes mobilizadas
	Tipologia de trabalho na SA	- Análise documental - <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Focalização do conhecimento na SA	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
Acontecimentos na sala de aula	Materiais de trabalho na SA	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Clima de sala de aula	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Relação pedagógica na SA	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Organização do espaço físico da SA	- <i>Focus-group</i>

Categorias	Subcategorias	Fontes mobilizadas
		- Observação - Questionários
	Presença de outros atores na SA	- Análise documental - <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Agrupamento de alunos FSA	- Análise documental - Observação
	Espaços físicos FSA	- Análise documental - <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
Acontecimentos fora da sala de aula	Natureza da atividade FSA	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Tipologia da atividade FSA	- Análise documental - <i>Focus-group</i> - Observação
	Funções das atividades FSA observadas	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
Diferenças nas aprendizagens em atividades dentro e fora da sala de aula		- Observação - <i>Focus-group</i> - Questionários
	Tempo	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Recursos físicos e materiais	- <i>Focus-group</i> - Questionários
	Naturalização das práticas	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
Fatores que impulsionam ou inibem o cruzamento das fronteiras	Relação Pedagógica	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Trabalho colaborativo docente	- Análise documental - <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Motivação e satisfação docente	- <i>Focus-group</i> - Observação - Questionários
	Normativos institucionais recentes	- Análise documental - <i>Focus-group</i> - Questionários

2. Acontecimentos na sala de aula

Na tentativa de entender de que forma dentro e fora da sala de aula existem práticas capazes de ultrapassar, ou não, a lógica tradicional do *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*, iremos iniciar esta parte do trabalho tentando entender algumas dinâmicas que ocorrem dentro da sala de aula.

Como referido anteriormente, no início do ano letivo foram dirigidos pedidos, via email, a 37 docentes no sentido de podermos observar algumas das suas aulas. Das três respostas obtidas resultaram a observação de outras tantas aulas (SA1, SA2 e SA3). No terceiro período propusemos diretamente ao(à) professor(a) a observação de uma aula específica que decorreria nos próximos dias. Assim, surgiram as restantes nove aulas assistidas.

No quadro 18 apresenta-se uma síntese das principais características observadas nas aulas assistidas e que serão retomadas a seguir.

Quadro 18 - Características observadas nas aulas assistidas

Código Observação	Código Disciplina	Ano de escolaridade	Tipo de trabalho¹	Foco²	Materiais de trabalho³	Clima⁴
SA1	D6	9.º	A4	D	D8.4	A
SA2	D11	9.º	A6	D	D3.1	A
SA3	D6	9.º	A7	D	D6.1	A
SA4	D5	8.º	A2/A3	D	D1.1/D9.1	B
SA5	D4	8.º	A2/A3	D	D1.1/D9.1	A
SA6	PIC	7.º	A4/A8	I	D5.4	A
SA7	D10	7.º	A2/A3	D	D1.1/D9.1	A
SA8	OF	8.º	A4/A8	D	D5.4	B
SA9	D2	9.º	A2/A3	D	D1.1/D2.3/D9.1	A
SA10	D1	8.º	A2/A3	D	D1.1/D2.3/D9.1	A
SA11	D3	7.º	A2/A3	D	D1.1/D9.1	A
SA12	D4	7.º	A2/A3	D	D1.1/D9.1	A

¹Segundo o instrumento de categorização de práticas de ensino (Roldão et al., 2014).

²Focalização do conhecimento (D - disciplinar; I - Interdisciplinar).

³Segundo Cabral, 2014.

⁴Segundo Trindade, 2009.

Tipologia de trabalho na SA

Relativamente ao tipo de trabalho observado nestas salas de aula constata-se que, em sete aulas (58 % das observações efetuadas) se alternava entre a exposição/explicação do professor combinada com diálogo e a realização de atividades individuais pelos alunos (A2/A3), em duas aulas observou-se o trabalho de projeto com os alunos a realizarem atividades em grupo (A4/A8), registando-se ainda uma aula correspondente a atividades

em grupo (A4), uma a debate (A6) e uma outra a análise ou discussão de situações (A7), conforme consta do quadro 19.

Quadro 19 - Caraterização do trabalho realizado nas aulas observadas

Tipo de Trabalho ¹	Número de aulas
A2/A3	7
A4/A8	2
A4	1
A6	1
A7	1

¹ Segundo o instrumento de categorização de práticas de ensino (Roldão et al., 2014).

Se desta análise retirarmos as três aulas a que fomos convidados a assistir pelos próprios professores e contabilizarmos apenas aquelas a que nos propusemos observar, a percentagem de aulas dedicada à exposição de conteúdos combinada com diálogo, seguida de atividades individuais dos alunos subiria para 78%. Estes números indiciam que estes modos de trabalho parecem ser os mais utilizados na sala de aula.

Nas sete aulas observadas em que predominou a exposição combinada com diálogo e as atividades individuais dos alunos, deparamos com professores atentos às necessidades dos seus alunos, esforçando-se no sentido de lhes captar a atenção, tentando controlar e diminuir todas as possibilidades de distração. Além do método expositivo e demonstrativo, sinalizou-se ainda alguns traços do método interrogativo em que o professor, através de uma determinada sequência de perguntas e de respostas, encaminhava o aluno na tentativa de o conduzir por um hipotético algoritmo, de forma a atingir um determinado resultado. Estas caraterísticas parecem estar de acordo com o primeiro modelo enunciado por Lesne (1984). Em duas outras aulas (SA2 e SA3), presenciaram-se ações pedagógicas não-diretivas, estruturadas no sentido de captar o interesse dos alunos, estimulando o processo de apropriação do conhecimento, utilizando para isso o debate e a visualização de um filme, como instrumentos inseridos numa estratégia mais ampla que parece refletir uma tentativa de apropriação do conhecimento. Estas constatações tendem a colocar estas aulas no segundo modelo de Lesne (1984). As

aulas presenciadas de PIC, OF e SA1 sugerem uma interpretação à luz do terceiro modelo de Lesne, uma vez que nas duas primeiras o trabalho em grupo estava a ser realizado em torno de uma situação concreta vivenciada pelos alunos como membros sociais, tendo ainda sido registadas dinâmicas ao nível das atitudes e da relação pessoal. Na SA1 os alunos estavam a realizar um mapa conceptual que permitia que cada um explicitasse, de alguma forma, os significados atribuídos ao conteúdo que pretendiam compreender.

A análise do segundo bloco dos questionários administrados a alunos e professores (tipo de trabalho na SA) também aponta no mesmo sentido, verificando-se que os dois itens com maior índice de concordância são a “exposição/ explicação combinada com diálogo e resolução de exercícios” e a “realização de atividades individuais pelos alunos”. Deste modo, no item que pretendia avaliar em que medida se emprega a exposição combinada com diálogo e/ou a resolução de exercícios registou-se para alunos uma média de 4,44 (DP= 0,61) e para professores a média foi de 4,27 (DP= 0,64). Se juntarmos as respostas “sempre” e “muitas vezes” a percentagem de respostas dos alunos é de 93,8 % e dos professores é de 90,0 %. O segundo item mais apontado foi, como dissemos, a realização de atividades individuais, a obter uma média de 4,10 (DP=0,66) para o grupo de alunos e 3,80 (DP=0,71) para o grupo de professores. De registar que 86,6% dos alunos declararam que este tipo de trabalho era realizado “sempre” ou “muitas vezes”, enquanto que, nos professores, 76,7% afirmaram o mesmo.

Na análise aos *focus groups* encontramos várias unidades de registo que atestam que a exposição com diálogo e a resolução orientada de exercícios continua a ser perçecionada por professores e alunos como uma sequência didática privilegiada:

“... sim os professores fazem isso, exposição normal da matéria com diálogo dos professores.” (FGA71)

“... acho que predomina a exposição dialogada dos conteúdos.” (FGC5)

“[o trabalho predominante nas aulas] continua a ser a exposição dialogada.” (FGC2)

“A exposição direta é a prática mais comum dos professores.” (FGP1)

Os professores fazem questão de referir que este modo de trabalho é utilizado juntamente com outros:

“Começo com uma explicação teórica, contextualização, e depois coloco os exercícios aos alunos e eles resolvem sozinhos, e depois existe um momento em

que eu depois centralizo e faço a resolução de todos os exercícios, para que todos tenham um guião e uma correção controlada por mim.” (FGC2)

“Acabamos por utilizar muito a exposição, apesar de eu tentar sempre utilizar uma prática um bocadinho diferente como o recurso a um documentário ou filme, ou debate. O que tento é fazer exposição com o *feedback* deles!” (FGP2)

“Mas a minha disciplina não vive só de trabalho de pares, tem de haver um momento expositivo, não há como contornar e esse trabalho expositivo, deve ser feito nas aulas em que eu tenho mais cedo, pois consigo captar a atenção deles com maior facilidade.” (FGP6)

“... outras vezes há um bocadinho de exposição, mas nunca é uma exposição teórica pura porque o diálogo aparece sempre. Nunca começo do zero eles têm sempre que associar a conhecimentos que trazem.” (FGC4)

Assim, tanto a análise dos questionários como dos *focus groups* parece ir ao encontro das observações efetuadas nas salas de aula no que diz respeito ao tipo de trabalho nelas realizado.

Em duas aulas observadas, uma relativa ao Projeto de Integração de Conhecimento (PIC) e outra à Oferta de Escola (OF), verificou-se que os alunos realizavam trabalho de projeto em pequenos ou grandes grupos. Ora, esta observação é consistente com o referido no documento orientador do PIC, da autoria da escola, que afirma que esta área privilegia a metodologia de projeto, podendo ler-se que pretende:

- dinamizar o trabalho de projeto, centrado no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando situações de aprendizagens significativas;
- utilizar a metodologia do trabalho de projeto – recolhendo, analisando, selecionando informação, resolvendo problemas, tomando decisões adequadas, justificando essas decisões e comunicando-as, por escrito e oralmente, utilizando suportes diversificados, nomeadamente as TIC – articulando, numa dimensão inter e transdisciplinar, os saberes teóricos e práticos.

(p. 6)

No que concerne ainda ao segundo bloco do questionário, reflete-se que o item 7 relativo à realização de trabalho de projeto, apresenta uma concordância média de 3,12 (DP=1,16) para alunos e 2,57 (DP=1,04) para professores, com 30,3% dos alunos a afirmar que “nunca” ou “raramente” o utiliza contra 53,3% dos professores que afirma o mesmo. Assim, parece existir uma perceção dominante entre os professores que este tipo de trabalho é pouco utilizado, enquanto só um terço dos alunos partilha da mesma opinião.

Este facto poderá estar relacionado com alguma confusão que os alunos poderão fazer entre o “trabalho de grupo” e o “trabalho de projeto” como é registado numa passagem do *focus group* dos alunos do 9.º ano:

- “- E fazemos trabalhos práticos... de projeto...em [D6] às segundas feiras. (FGA94)
- A nossa turma não! São trabalhos de grupo, mas não são de projeto...são... fazer umas coisas...(FGA91)
- Eu acho que o [FGA94] está a falar de relatórios e essas coisas. Que eu saiba isso não é projeto...(FGA97)”

Outra análise que se pode efetuar é a comparação do resultado deste item em cada um dos anos de escolaridade que participaram no estudo. Desta forma, constata-se que, o 7.º ano afirma que utilizou mais esta forma de trabalhar que o 8.º ano, por sua vez este ano afirma utilizar mais que o 9.º ano. Obteve-se uma média para o 7.º ano de 3,94 (DP=0,75), para o 8.º ano de 3,34 (DP=0,94) e para o 9.º ano uma média de 2,38 (DP=1,09). Parece que o trabalho de projeto é percecionado como sendo mais frequente nos alunos que frequentam o 7.º ano, que têm PIC, e nos alunos de 8.º ano, que têm OF, reforçando a ideia que PIC e OF constituem o espaço/tempo que favorece o trabalho de projeto. Esta perspetiva também surge nos dados dos *focus groups* onde podem encontrar-se os seguintes registos:

“[os professores] fazem projetos connosco para absorver a matéria.” (FGA72)

“É evidente que em [PIC] trabalho segundo a aprendizagem baseada em projetos.” (FGC5)

“... e em [OF] a aprendizagem baseada em projetos.” (FGC5)

Relativamente ao item 3, do bloco 2 do questionário, que reflete a perceção acerca da realização de atividades em grupo ou em pares, a média é de 3,31 (DP=0,94) para alunos e 3,63 (DP=0,72) para professores. Saliente-se que, a perceção de que dentro da sala de aula existe trabalho em grupo ou em pares é mais forte nos professores do que nos alunos, ao contrário do que acontecia no trabalho de projeto. Nos grupos de discussão focalizada de professores este tipo de trabalho surge em alguns registos relacionando o trabalho de grupo com a resolução conjunta de exercícios:

“Também procuro fazer muito trabalho em grupo evolutivo, ou seja, dou um exercício, eles resolvem e a partir do momento que chegam aquele patamar, dou

outro com um grau de dificuldade maior, seguindo o ritmo dos alunos e adequando o grau de dificuldade.” (FGP4)

“Na minha disciplina como é toda ela prática (...), é toda à base de exercícios práticos (...). Há uma exposição em que é dito o que é pedido e depois é sempre em grupo.” (FGC3)

Um professor relaciona o trabalho de grupo com a exploração de conteúdos:

“Alguns conteúdos são explorados por eles, em pares ou em grupo...” (FGC4)

Encontramos ainda a relação do trabalho de grupo com o desenvolvimento de relações interpessoais:

“Os professores muitas vezes juntam os alunos em grupo ou em pares para aprender a lidar com os outros. Parece uma coisa básica, mas não é! Muita gente não sabe ... não sabe trabalhar em grupo, porque o que eu sei uma certa pessoa pode não saber e assim trocamos informação e trocamos conhecimentos e vai sempre ajudar.” (FGA72).

“... faço muitos trabalhos em pares ou em grupo de forma a interagir com os colegas e depois poderem apresentar aos colegas.” (FGP1)

O recurso ao debate entre os alunos, que foi testemunhado numa aula observada, não parece ser uma forma de trabalho muito utilizada. Nos grupos de discussão focalizada de alunos não são mencionados e aparecem unicamente dois registos nos grupos de professores:

“O debate entre alunos também é utilizado, principalmente no 8.º ano, tem funcionado muito bem.” (FGP2)

“Nós fazemos muitos debates porque há um momento de avaliação da oralidade (...) para que possa haver interação.” (FGP6)

Também nos questionários o recurso ao debate (item 5 do bloco 2) não foi dos modos de trabalho mais apontados, registando-se uma média de 2,88 (DP=1,07) para os alunos e 2,50 (DP=0,82) para os professores. Com apenas 10% dos professores a afirmar que é uma prática “muito frequente” contra 28,4% dos alunos que diz o mesmo.

Como dissemos, as respostas ao questionário aplicado a professores e alunos parecem coincidir com as nossas observações. Se continuarmos a estudar as respostas obtidas a este bloco do questionário constatamos que os alunos percecionam (com médias acima de 3,50) que cooperam uns com os outros nas suas atividades de aprendizagem,

que os professores utilizam a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a análise de situações problemas ou experiências e a apresentação de trabalhos que tenham realizado. Para estes itens as médias atribuídas pelos professores, apesar de positivas, situam-se sempre abaixo das dos alunos.

Com médias abaixo de 3 apresentam-se o recurso ao debate e à dramatização. Este último modo de trabalho apresenta 82,2% dos alunos e 53,3% dos professores a afirmar que “nunca” ou “raramente” é utilizado. O gráfico 2 explicita as médias de cada item obtidas por professores e alunos.

Gráfico 2 - Comparação das médias obtidas por professores e alunos aos diferentes itens do bloco 2 do questionário “Tipo de trabalho na SA”



No decorrer da análise de conteúdo aos *focus groups* verificou-se que, questionados sobre o modo e trabalho na sala de aula, surgiram 13 de unidades de registo (UR) relativas à exposição dos conteúdos acompanhado com diálogo e/ou combinadas com exercícios, 12 UR que afirmam realizar atividades em grupo ou em pares, 4 UR relativas a trabalho de projeto e 3 UR referiram a aprendizagem baseada na resolução de

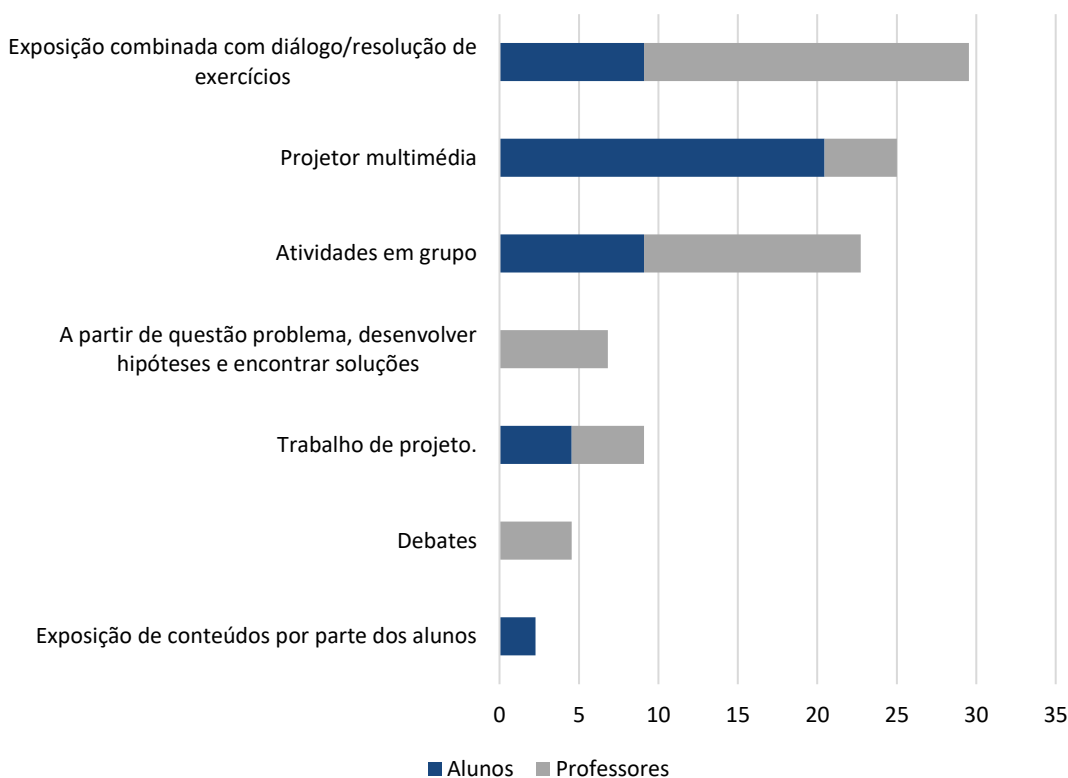
problemas (cf. gráfico 3). De salientar ainda que alguns professores e alunos, como resposta a esta questão referiram a utilização do projetor multimédia (12 UR), principalmente para projetar apresentações em *powerpoint* ou visualizar filmes, como evidenciam os seguintes registos:

“*Ya!* Alguns professores vão variando pois eles sabem que estar sempre na sala de aula é maçudo e é um bocado chato para reter a matéria. Então, eles tentam dar a volta e mostrar-nos *powerpoints*, vídeos, apresentações para nós aprendermos melhor... e retermos melhor a matéria e assim!” (FGA77)

“Por exemplo, em [D3] nós vemos sempre *powerpoints* e com a visita de estudo nós até ficamos mais empolgados...” (FGA81)

“Não demos por manual, mas demos por *powerpoint*.” (FGA83)

Gráfico 3 - UR encontradas nos *focus groups* para o tipo de trabalho na sala de aula em % (47 UR)



Voltando ao bloco 2 do questionário, introduziu-se um último item, aberto, que solicitava ao aluno a indicação de outro tipo de trabalho realizado na sala de aula e que não estivesse já listado. Verificou-se que só 17% dos inquiridos responderam, pelo que os restantes 83% ou consideram que a lista esgotou os tipos de trabalho na sala de aula que experienciam, ou não quiseram responder. O sentido das respostas dos alunos, indicia

que estes se referiam mais ao tipo de trabalho que gostariam que o professor utilizasse, do que propriamente ao que se utiliza. São exemplos deste facto as seguintes unidades de registo:

“Os professores deviam fazer mais aulas práticas.” (QA7.15)

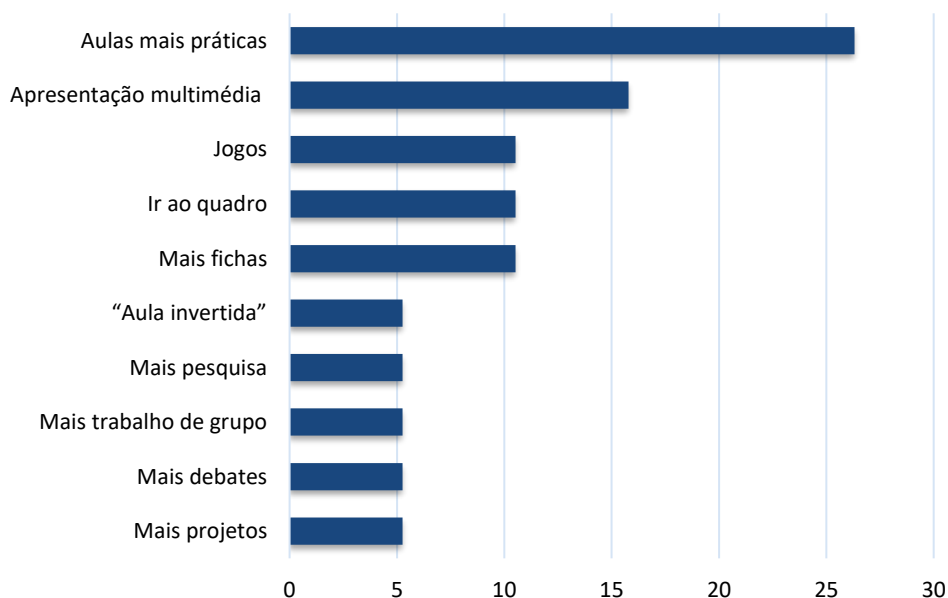
“Mais trabalhos de grupo, mais pesquisas, problemas, experiências e aparelhos que possamos trabalhar.” (QA7.4)

“Na minha opinião deveriam pedir para nós realizarmos mais trabalhos de pesquisa, como fazer desenhos com a matéria a partir daquilo que pesquisamos.” (QA7.17)

“Mais aulas com slides.” (QA9.11)

Assim, analisamos as respostas a este item considerando que elas se referiram a atividades que os alunos gostariam de fazer. Depois de efetuada a categorização de cada uma das unidades de registo obteve-se o gráfico 4.

Gráfico 4 -Atividades que os alunos gostariam de fazer: respostas obtidas ao item 13 do bloco 2 do questionário em % (19UR)



Constatamos que, excetuando as respostas “mais fichas”, os restantes registos apelam à utilização de mais interatividade nas aulas. Verificamos que mais de metade dos

alunos que responderam a este item aberto, opcional, foram alunos do 7.º ano que assim parecem mais envolvidos, críticos e com vontade de participar.

No item análogo do questionário aplicado a professores só se obtiveram duas respostas que se revelaram não válidas, pois poderiam englobar-se nas categorias já enunciadas, pelo que se considera que ou foram elencados todos os tipos de trabalho que o professor utiliza no decorrer das suas aulas ou os professores não quiseram ou não puderam responder.

Também na análise de conteúdo efetuada ao mural resultante da assembleia de alunos (cf. apêndice X), que pedia sugestões para melhorar a escola, surge (19% das UR) uma categoria que integra alterações a implementar no trabalho da SA. Numa maior aproximação a estes conteúdos destacam-se as unidades de registo referentes ao desejo de ter aulas mais práticas e dinâmicas:

“Por em prática atividades mais interativas e em que professores falem menos em sala de aula.”

“Aulas mais dinâmicas, com menos exposição de matéria.”

“Daria aulas de forma diferentes, interativas e dinâmicas.”

“Procurar criar aulas mais interativas, mesmo com acesso a novas tecnologias.”

Ainda decorrente da análise deste mural surgem menções ao desejo da aplicação de métodos ativos na sala de aula, afirmando o que fariam se fossem professores:

“Procurar autonomamente construir projetos que ajudem todos os colegas a alcançar o sucesso...”

“Aulas práticas (experiências, trabalhos de grupo).”

“Mais trabalho de grupo.”

“Mais momentos de debate.”

“Permitir que os alunos deem aulas aos seus colegas.”

Convocando de novo os dados recolhidos no questionário verifica-se que, no item 1 do bloco 5 (quadro 20), existe uma concordância genérica de que as atividades que ocorrem na sala de aula fazem aprender “quase sempre” ou “sempre”.

Quadro 20 - “Atividades na SA fazem aprender” e “durante as aulas os alunos realizam atividades autónomas”: médias do item 1 do bloco 5 do questionário

		Média	DP
Atividades na SA fazem aprender (item 1, bloco 5)	Alunos	4,35	0,66
	Professores	4,20	0,41

Triangulando os resultados do tratamento dos dados recolhidos através de várias técnicas parece que, na sala de aula, os métodos mais clássicos (como a exposição da matéria combinada com o diálogo, a resolução de exercícios e o trabalho individual do aluno) continuam a ser mais utilizados que os métodos mais ativos (aprendizagem por resolução de problemas, a aprendizagem cooperativa e o trabalho de projeto).

Registamos ainda uma tendência na opinião dos atores de inverterem esta ordem, mas simultaneamente afirmam que o trabalho que atualmente realizam na sala de aula promove a aprendizagem. Esta constatação, algo contraditória, ou é induzida por uma possível tentativa de antecipar o que pensam que os investigadores procuram (Tuckman, 2004), ou parece evidenciar um confronto entre o desejo de mudar e o conforto das realidades já naturalizadas, que nos remete para uma certa tensão, revelando ambiguidade de intenções que poderá ser interpretada de acordo com as linhas da *fronteira como frente*.

Focalização do conhecimento na sala de aula

Relativamente à focalização do conhecimento, verificou-se que apenas na aula SA6, que era de PIC, se observou um trabalho interdisciplinar. Nas restantes aulas assistidas o trabalho era centrado numa área específica do saber e por isso considerado de natureza disciplinar (cf. quadro 21).

Quadro 21 - Natureza das aulas observadas

Natureza	Número de aulas
Disciplinar	11
Interdisciplinar	1

Para aprofundar este tema, nos *focus groups* perguntamos se o trabalho desenvolvido na sala de aula era de natureza disciplinar ou interdisciplinar, constatando

que os intervenientes nos cinco grupos (especialmente os professores) preferiam falar das vantagens do trabalho interdisciplinar do que da sua ocorrência na sala de aula. A análise destas respostas contabilizou genericamente 5 UR para o trabalho disciplinar e 11 UR para o trabalho interdisciplinar conforme indica o quadro 22.

Quadro 22 - Número de UR nos *focus groups* relativas à focalização do conhecimento na SA

	UR total	UR alunos	UR professores
Referências à interdisciplinaridade	11	5	6
Referências à disciplinaridade	5	4	1

Os alunos de 7.º ano relacionam a interdisciplinaridade fundamentalmente com o trabalho desenvolvido em PIC:

“No exemplo de [PIC] é interdisciplinar pois não é bem uma disciplina, é um espaço que agrega várias disciplinas.” (FGA73)

“Por exemplo, utilizamos [D4] para aprender algumas coisas que não tínhamos compreendido muito bem ou nos tínhamos esquecido para [PIC] e outras coisas que não tínhamos conseguido aprender outras coisas novas.” (FGA71)

Também os professores consideram que PIC é uma via privilegiada para a interdisciplinaridade:

“No âmbito do [PIC], é possível trabalhar essas questões de forma sincronizada em sala de aula, atendendo que há uma colega de [D2] que leciona ao mesmo tempo.” (FGC5)

Alguns docentes preferem abordar a interdisciplinaridade como um meio para atingir certos objetivos da sua própria disciplina:

“Eu faço muito recurso a conceitos de [D2] e de [D5], pois na [D6] há muitas ligações que é necessário fazer para se compreender bem os conceitos.” (FGC5)

“A partir do momento que eu tenho conteúdos que focam aspetos [tema da disciplina] é possível ir buscar coisas a outras disciplinas e utiliza-los para compreender melhor os meus temas.” (FGC4)

Encontram-se ainda menções à interdisciplinaridade como estratégia para motivar o aluno:

“Em [D12] sempre que posso utilizo a interdisciplinaridade para motivar o aluno.” (FGC1)

Alguns alunos enumeram pares ou trios de disciplinas em que lhes parece que a interdisciplinaridade pode ocorrer. Pelo seu discurso depreende-se que se referem, não à ocorrência desta prática, mas à possibilidade desta existir, uma vez que mencionam que em certas disciplinas *dá* para implementar a interdisciplinaridade:

“Eu acho que dá em [D5] com [D6].” (FGA94)

“Dá com [D4] com [D2] com [D6]. Essas três!” (FGA97)

“... em [D5] estamos a estudar (...) e, como estamos a dar isso a [D2], há uma certa troca de conhecimentos entre as disciplinas e... sim!” (FGA73)

Um dos professores aproveita para advertir que nem todos os professores estão disponíveis para implementar dinâmicas que facilitem a interdisciplinaridade.

“Eu vou só dizer que pode não funcionar com toda a gente...” (FGP5)

No que diz respeito às unidades de registo relativas ao facto de se abordar conteúdos de uma só disciplina no trabalho da sala de aula, encontramos referências a que esta prática continua a ser a mais comum.

“[a matéria] Está sempre centralizada na disciplina.” (FGA93)

“Em algumas disciplinas é só do tema que estamos a abordar...” (FGA85)

“Existem outros temas que são mais abstratos e também fazem parte da disciplina e aí torna-se mais difícil, eu até diria impossível fazer uma ligação. Até porque a [D4] não tem de estar sempre preocupada com essa ligação. Há de facto mecanismos de ajuda a outras disciplinas, como [tema da disciplina], mas há [tema da disciplina] que devem ser tratadas só.” (FGC2)

Materiais de trabalho

Relativamente aos materiais de trabalho utilizados na sala de aula, destaca-se o recurso ao manual (D1.1) e ao quadro fixo (D9.1) sempre associado a aulas nas quais prevalece a exposição combinada com diálogo e atividades individuais dos alunos.

Também observamos duas aulas em que, ao material anterior, se juntava as fichas de trabalho elaboradas pelo professor (D2.3). Ainda observamos mais quatro aulas: uma que recorreu a textos pré-existentes (D3.1); outra a material pesquisado na net pelos alunos (D5.4); outra ainda a materiais audiovisuais /digitais pré existentes (D6.1) e uma outra aula a modelos elaborados pelos alunos (D8.4) conforme se explicita no quadro 23.

Quadro 23 - Tipo de materiais utilizados¹ nas aulas observadas

Materiais utilizados¹	Número de aulas
D1.1/D9.1	4
D1.1/D2.3/D9.1	2
D3.1	1
D5.4	1
D6.1	1
D8.4	1

¹ Segundo o instrumento de categorização de práticas de ensino (Roldão et al., 2014).

Embora nas aulas observadas só tenha sido verificado uma vez o recurso a materiais audiovisuais, nos *focus-group* encontramos várias referências à utilização de projetor multimédia para visualização de filmes ou *powerpoints*. Os alunos apontam a utilização destes recursos:

“*Powerpoints*, vídeos, filmes.” (FGA83)

“Filmes para nós aprendermos um certo tema.” (FGA84)

“Às vezes até projetor. Slides.” (FGA91)

“... [D4], [D6], usam mais o *powerpoint*.” (FGA94)

“Visto que os programas são tão grandes é um bocado difícil, mas mais *powerpoints*! Nós o ano passado não fazíamos nada com *powerpoints*, nada mesmo. E este ano é [D2], [D6], [D8], [D5]. É quase todas as aulas com *powerpoints*.” (FGA93)

“Então eles [os professores] tentam dar a volta e mostrar-nos *powerpoints*, vídeos apresentações, para nós aprendermos melhor e retermos melhor a matéria.” (FGA77)

Os professores justificam a sua utilização:

“São utilizados documentários e filmes que se integram na matéria, normalmente fragmentados já, indo de encontro aquilo que me interessa naquele filme explorar com eles.” (FGP2)

“...vemos muitos vídeos, ou coisas que eles vêm na internet e depois querem mostrar. Basicamente é a ligação da [D4] à realidade.” (FGP3)

Nos questionários administrados (bloco 3, item 5) era solicitado o grau de concordância com o facto de, na sala de aula, se utilizarem várias fontes de informação e as novas tecnologias de informação e comunicação, tendo-se registado uma média de 3,48 para alunos e 3,33 para professores (cf. quadro 24).

Quadro 24 - “Utilização de fontes de informação diversa e TIC”: médias do item 5 do bloco 3

		Média	DP
Utilização de fontes de informação diversa e TIC (item 5, bloco3)	Alunos	3,48	1,16
	Professores	3,33	0,84

A maioria dos alunos (54,4 %) afirmou utilizou utilizar estas fontes nas aulas estas fontes “muitas vezes” ou “sempre”, enquanto apenas 36,7 % dos professores afirmou o mesmo. A maior dispersão encontrada nas respostas dos alunos pode ter alguma justificação no facto de os alunos do 7.º ano (que têm PIC) apresentarem genericamente uma maior concordância com este item que os seus colegas dos outros anos de escolaridade.

Clima de sala de aula

O clima de sala de aula também foi objeto de estudo. Para tal, foi utilizada a classificação de Cabral (2014). Assim, constatamos que o clima de sala de aula parece, na maioria das aulas observadas (83%), tendencialmente estruturado, focado nas aprendizagens e disciplinado (tipo A), em 17% apresenta-se nem sempre estruturado, embora focado nas aprendizagens e disciplinado (tipo B), não tendo sido observada nenhuma aula tendencialmente desestruturada, desfocada das aprendizagens e indisciplinada (tipo C) (cf. o quadro 25).

Quadro 25 - Tipo de clima¹ das aulas observadas

	A	B	C
Tipo de clima na sala de aula ¹	10	2	0

¹ Segundo Cabral, 2014.

O item 8 do bloco 5 do questionário pretendia avaliar as percepções dos sujeitos acerca da existência de um ambiente de respeito e disciplina na sala de aula (quadro 26). Apesar destas médias serem parecidas verifica-se que “muitas vezes” ou “sempre” aparece em 87,9 % para alunos e 76,7 % para docentes.

Quadro 26 - “Nas aulas há um ambiente de respeito e disciplina”: médias do item 8 do bloco 3 do questionário

		Média	DP
Nas aulas há um ambiente de respeito e disciplina (item 8, bloco 3)	Alunos	3,86	0,92
	Professores	3,93	0,64

Se analisarmos o item 9 do mesmo bloco de questionamento, em que foi perguntado aos alunos se se sentem descontraídos nas aulas, constata-se que a média foi de 3,63 (DP=0,98), com 59,8% a afirmar “muitas vezes” e “sempre”.

Nos *focus groups* encontramos vários registos que indicam, genericamente, a existência de um bom ambiente na sala de aula:

“É como se fosse a nossa casa. Que nós temos sempre à vontade para falar com alguém e também porque dão-nos a oportunidade de... como dizer... ajudar... ou de participar na organização das coisas.” (FGA77)

Não obstante, surgiram alguns registos que relacionam algum *barulho* dos alunos nas salas de aula onde se realizou trabalho de grupo:

“Trabalhos de grupo não na aula, porque na aula não dá, começa a haver muito barulho.” (FGA97)

Relação pedagógica na SA

Nas aulas observadas a dimensão autoridade, considerada central no processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1992; Trindade, 2009), surge na sua função reguladora, sendo utilizada pelos professores fundamentalmente como catalisadora da negociação das interações e das regras, parecendo ser exercida de forma clara e consentida, cumprindo com princípio da compreensão e do respeito (Cunha, 1996), facilitando uma articulação das restantes dimensões consideradas. Numa das aulas observadas foi explícito o professor a usar o princípio das consequências (Cunha, 1996), com um aluno a ter de executar uma tarefa diferente dos colegas por não ter trazido todo o material necessário.

Na observação SA5 e SA12, apesar de serem aulas essencialmente expositivas, o contacto entre os alunos e a informação teve como origem uma questão inicial, que colocava em si mesma um problema que envolvia o recurso a linguagem científica cujo esclarecimento era fundamental para compreensão do problema e explicitação das respostas. Nas aulas SA1, SA2, SA6 foi observado um tipo de trabalho mais ativo por parte dos alunos (em grupo, projeto ou debate). Nestas aulas, a ação dos professores foi fundamentalmente a de formular situações problema com intencionalidade pedagógica clara e conseqüente acompanhamento do percurso dos alunos no sentido de garantir que estes, na aparente tentativa de esclarecer o problema inicial lançado, desenvolvem as competências pretendidas. Neste procedimento ficou latente o princípio da expectativa e do encorajamento (Cunha, 1996).

Na SA4 o professor vinculava as respostas às questões de forma pronta e afetiva, obtendo uma reação de agrado imediato por parte dos alunos. As aulas codificadas por SA9 e SA10, foram aulas essencialmente dedicadas ao esclarecimento de dúvidas para um teste de avaliação que ocorreria brevemente. Talvez por isso, verificou-se uma grande preocupação em obter do aluno a resposta mais adequada às questões levantadas, parecendo apontar para uma dimensão da ajuda tendencialmente enquadrada pelo paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Também parece existir algum resquício do professor paternalista (SA4, SA9, SA10), esforçado em fazer com que os seus alunos “correspondam ao projeto idealizado e prescrito de forma explícita” (Trindade, 2009, p. 66)

Relativamente à dimensão do afeto, salienta-se que, em aulas predominantemente expositivas com diálogo, se notou um grande ênfase na busca do envolvimento emocional

do aluno, tendo sido frequentemente referido pelo professor a relevância e a satisfação que se podia extrair dos conteúdos que estavam a ser abordados, características que também convocam o princípio da fascinação (Cunha, 1996). Neste enquadramento, estas aulas parecem posicionar-se no paradigma da aprendizagem, no que ao afeto se refere. Nas aulas SA1, SA2, SA6 e SA8 os sentimentos de integração parecem ser definidos em função do grau da efetiva participação de cada aluno para o trabalho de grupo que estavam a realizar e, por isso, esta dimensão revê-se em alguns pressupostos do paradigma da comunicação de Cosme e Trindade (2010).

Também, analisando a dimensão do conflito, parecem existir diferenças entre as aulas mais expositivas e as mais práticas, sendo que nas primeiras o conflito parece surgir principalmente como alavanca para o estabelecimento de situações de aprendizagem (colocando-se no campo das motivações e da cognição), enquanto que nas segundas se registaram incidentes de conflito interpessoal quer professor-aluno, quer aluno-aluno, decorrente de opiniões diferentes que parecem ter contribuído para uma evolução da aprendizagem. Assim, consideramos, no que se refere à dimensão do conflito, que as aulas mais expositivas que se observaram tendem a enquadrar-se no paradigma da aprendizagem e as aulas mais práticas num paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010).

De uma forma geral, podemos afirmar que as aulas em que se observou o trabalho de projeto (A8), atividades em grupo (A4), debate (A6) ou análise ou discussão de situações (A7), se reconheciam várias características que Trindade (2009) enquadra no paradigma da comunicação. Nas aulas em que predominada a alternância entre a exposição por parte do professor combinada com diálogo (A2) e as atividades individuais dos alunos (A3), reconhecia-se a centralidade da dimensão da ajuda e do afeto, com o conflito cognitivo a emergir como potenciador da aprendizagem e a dimensão da autoridade a afirmar-se mais pela sua função reguladora.

Estes dados revelam uma mestiçagem de paradigmas, refletindo uma realidade híbrida, pois não parece poder ser interpretada à luz de um de um único paradigma.

O item 9, do bloco 5 do questionário aos alunos, pretendia avaliar a sua perceção sobre se se sentiam descontraídos na sala de aula. A maioria das respostas (61,6%) encontram-se enquadradas nos escalões “às vezes” e “muitas vezes” com média global de 3,63.

De uma forma geral, a relação pedagógica na sala de aula parece valorizar o afeto o cuidado e a ajuda, o conflito cognitivo é considerado como mecanismo capaz de alavancar as aprendizagens e a autoridade é assumida considerando a sua função reguladora. A relação pedagógica nas aulas observadas tende a estar alinhada com a generalidade dos princípios enunciados por Cunha (1996).

Organização do espaço físico

Em termos de espaço físico, pode afirmar-se que dez das aulas observadas obedeciam aos pressupostos de uma sala de aula tradicional, estando as mesas em linha, duas a duas, viradas para o quadro. Na aula em que os alunos efetuaram um debate as mesas encontravam-se em O, numa outra aula, em que os alunos se encontravam a fazer trabalho de projeto. as mesas estavam organizadas em grupos de quatro.

Nos questionários, os itens 7 e 8 do bloco 4, da secção 1, pretendiam avaliar a perceção de alunos e professores sobre a flexibilidade ou rigidez do mobiliário na sala de aula (cf. quadro 27)

Quadro 27 - “A posição das mesas na sala de aula é fixa” e “As mesas da sala estão organizadas em U”: médias obtidas no item 7 e item 8 do bloco 4, secção 1 do questionário

		Média	DP
A posição das mesas na sala de aula é fixa (item 7, bloco 4, secção 1)	Alunos	4,07	1,14
	Professores	3,03	0,96
As mesas da sala estão organizadas em grupo ou em U (item 8, bloco 4, secção 1)	Alunos	1,60	0,76
	Professores	2,20	0,92

Da sua análise constatamos que a perceção sobre a posição das mesas na sala de aula ser fixa é maior para os alunos (média=4,07) do que para professores (média=3,03). Sendo que, para 75,9% dos alunos isto acontece “muitas vezes” ou “sempre” enquanto só 36,7% dos professores afirma o mesmo. Relativamente ao item 8 “as mesas na sala de aula estão organizadas em grupo ou em U”, obteve-se uma média de 1,60 para o grupo de alunos e 2,20 para professores. Aqui, 90,2% dos alunos optaram pelas opções “nunca” ou “raramente”, enquanto que no grupo de professores estas opções foram escolhidas por 53,3%. Estas respostas parecem indicar a perceção dos dois grupos de respondentes de

uma organização rígida do mobiliário na sala de aula, sensação mais acentuada nos alunos que nos professores.

Nos *focus groups* existem várias unidades de registo, tanto de professores como de alunos, que se referem a esta rigidez de mobiliário, conforme enunciado por este professor:

“... há salas em que as mesas estão todas encaixadas viradas para o quadro e não é possível outra posição.” (FGP3)

Assim, parece que a organização pouco flexível do mobiliário e a sua posição, predominantemente fixa, indica a persistência da sala de aula morfologicamente tradicional.

Presença de outros atores na SA

Esta subcategoria de análise pretendia identificar a presença de outros atores na sala de aula e interpretar a sua significação para professores e alunos, bem como os seus potenciais efeitos na aprendizagem. Conforme testemunhamos, no 7.º ano, todas as aulas de PIC contaram permanentemente com dois professores de disciplinas diferentes e, frequentemente, encontravam-se quatro professores e as duas turmas no mesmo espaço a tratar dos mesmos temas.

Exceto em PIC, não assistimos a mais nenhum evento com estas características na sala de aula. Para saber se existiram aulas com outros intervenientes perguntamos aos coordenadores de todos os departamentos, bem como a outros professores e foram consultadas as atas de conselho de turma, tendo-se concluindo que ocorreram três aulas dentro do âmbito do projeto COPA²². As aulas aconteceram na mesma semana nas três turmas do 9.º ano, tendo sido de carácter interdisciplinar e dinamizadas por dois professores dos respetivos conselhos de turma. Ainda no 9.º ano, verificamos que, nas aulas de desdobramento de algumas disciplinas, se praticavam dinâmicas que permitiram

²² O projeto COPA (Colaborar Para Aprender) foi concebido no âmbito da ação de consultadoria desenvolvida pelo SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas) da FCP-UCP, pressupondo aulas observadas ou coadjuvadas pelos professores da escola.

agrupamentos diferentes de alunos e de professores. Tal facto também foi referenciado num grupo de discussão focalizada:

“No 9.º temos os desdobramentos, eles estão misturados com outros alunos e outros professores em [D11] e [D4].” (FGP7)

No 8.º ano não foi registada nenhuma dinâmica deste tipo.

Nos *focus-group* temos oito unidades de registo que nos diziam que, durante este ano não tinham entrado na sala de aula outro professor na sala de aula, para além do professor titular da disciplina, como nos dizem estes alunos:

“Na sala de aula não. Na sala de aula só estamos com o professor.” (FGA76)

“Não! É raro...” (FGA95)

“- Só se vier outro professor ajudar, ou assim... (FGA91)

-Mas é bastante raro.” (FGA92)

“Normalmente é só o professor e os alunos...” (FGP1)

Contamos ainda com três unidades de registo que afirmaram que:

“No início do 1º período tivemos outra professora de [D2] que estavam, assim, a vigiar e também nos davam a matéria.” (FGA74)

“Em [D4] foi lá uma pessoa para ver o método de ensino da nossa professora e em [D2] também.” (FGA77)

Também os professores reconhecem que a entrada na sala de aula de outros atores não é uma prática comum:

“... é mais o professor da mesma área disciplinar, agora entre anos não muito.” (FGP5)

“Normalmente é só o professor e os alunos...” (FGP1)

“Virem [outros professores e outros alunos] mostrar alguma coisa que tivessem feito, mas é muito pontualmente.” (FGP3)

Alguns docentes preferem referir-se à sua utilidade:

“... as parcerias com colegas de outras disciplinas foram muito importantes. Já fizemos com [D2] e eles gostaram muito dessa aula...” (FGP3)

“Eu acho que é uma mais valia o projeto COPA. Pois os alunos compreendem melhor a utilidade das disciplinas. E não dizem tantas vezes “para que é que isto me vai servir?” pois aplicam também noutras áreas.” (FGP1)

Desta forma parece que a presença de outros membros da comunidade na sala de aula não é prática frequente. A sua efetiva ocorrência é referida por dois alunos de 7.º ano a propósito de PIC:

“Vou dar o exemplo, quando veio aqui aquele senhor ver o que andamos a fazer em [PIC]. Quando passava por nós também nos dava dicas para melhorar as coisas. Por isso acho que vir gente de fora também ajuda a que em vez de ser sempre o mesmo professor a dizer a mesma coisa, as coisas entrem melhor na nossa cabeça.” (FGA73)

“Daquela vez que pessoas do Ministério vieram às nossas aulas ver como é que os professores nos ensinavam e ver a maneira como nós absorvíamos a matéria.” (FGA77)

Relativo a esta temática encontra-se nos questionários, no bloco 4, secção 1, os itens 4, 5, 6 que pretendem apurar o que pensam os alunos e os professores sobre a frequência com que outros professores, outros alunos e outros membros da comunidade participam no trabalho de salas de aula (quadro 28).

Quadro 28 - “Aulas com vários professores”, “Aulas com outros alunos”: médias obtidas no item 4, 5 e 6 do bloco 4, secção 1 dos questionários

		Média	DP
Aulas com vários professores (item 4, bloco 4, secção 1)	Alunos	3,06	1,26
	Professores	3,53	0,86
Aulas com outros alunos (item 5, bloco 4, secção 1)	Alunos	2,51	1,15
	Professores	2,80	1,03
Aulas com outros membros da comunidade (item 6, bloco 4, secção 1)	Alunos	1,79	1,05
	Professores	2,33	0,96

Relativamente à presença de outros professores na sala de aula verificamos que a moda das respostas, para os professores é de 3, “às vezes”, enquanto que para os alunos é de 2 corresponde a “raramente”. O mesmo item obteve média de 3,53 para professores e para os alunos de 3,06. Para o item 5, que avaliava a perceção dos sujeitos relativamente à frequência com que outros alunos surgem na sala de aula verificamos valores médios mais baixos, 2,51 para alunos e 2,80 para professores. Estes valores descem ainda mais

se estivermos a falar da participação nas atividades da sala de aula de outros membros da comunidade (encarregados de educação, pessoal não docente, coordenação, etc.), com os alunos a apresentarem uma média de 1,79 e os docentes com 2,33.

Interessa referir que os valores do desvio padrão das respostas dos discentes pode ser devida a alguma polarização das respostas, com o 7.º ano a afirmar que é mais frequente a presença de outros professores e alunos nas suas aulas do que os colegas dos outros anos de escolaridade, facto que é atribuído ao PIC que aconteceu apenas no primeiro ano deste ciclo de escolaridade. Este assunto merecer-nos-á particular atenção mais tarde.

A triangulação destas informações parece indicar que a presença de outros atores na sala de aula é escassa, apesar de esta ser apontada como um possível motor de melhorias na ação educativa parece ser percecionada como potenciadora de aprendizagens para os alunos e fonte de desenvolvimento profissional docente.

Desta forma, parece que a sala de aula ainda é relativamente impermeável ao trânsito de pessoas através da sua fronteira, tendendo para um fechamento característico da *fronteira que separa*.

3. Acontecimentos fora da sala de aula

No 3.º ciclo de escolaridade desta escola registaram-se 49 atividades programadas fora da sala de aula (FSA). Destas, foram observadas 22 atividades que correspondem a 45% das ocorrências, porém, se excluirmos as atividades que têm como objetivo a certificação de conhecimentos ou a participação em concursos que envolvam provas escritas individuais, esta percentagem sobe para 52%, valor que cumpre o nosso objetivo de assistir a cerca de metade das atividades realizadas fora da sala de aula. A observação de atividades de certificação de conhecimentos não foi tida como prioridade pois considerou-se que os procedimentos envolvidos obedeciam a protocolos relativamente rígidos (realização individual de uma prova, com posterior comunicação do seu resultado aos alunos), pelo que a sua observação não aportava dados relevantes à nossa investigação.

De uma primeira análise poderemos afirmar que das 49 ocorrências, 35 estavam previstas inicialmente do PAA e 14 não constavam deste documento, o que equivale a dizer que 71% das atividades FSA estavam programadas no início do ano letivo e 29% correspondem a atividades que foram incorporadas ao longo do ano e registadas nas atas dos conselhos de turma.

No sentido de averiguar as razões pelas quais algumas das atividades não ocorreram, sondamos os coordenadores de departamento e outros responsáveis pela organização das mesmas, tendo sido referido que este facto se ficou a dever principalmente complicações logísticas imputadas à mobilização de recursos, falta de tempo, à dificuldade de coordenação de horários ou ao calendário de testes dos alunos. Os mesmos sujeitos também referiram que algumas atividades foram substituídas por outras, consideradas mais oportunas, ou que não aconteceram pois existia uma outra, de carácter semelhante, a ser dinamizada por outro departamento escolar pelo que a sua realização perdia pertinência. O gráfico 5 reflete as respostas obtidas.

Gráfico 5 - Motivos apontados para a não ocorrência de algumas atividades FSA (N=13)



O mesmo grupo de sujeitos foi questionado sobre as 14 atividades que se realizaram, mas que não constavam inicialmente do PAA. O conteúdo das respostas aponta no sentido que estas atividades teriam surgido para aproveitar uma oportunidade de momento.

Assim, destaca-se a aparente flexibilidade de forma a incorporar novos momentos, considerados mais pertinentes e oportunos, refletindo ainda uma preocupação com a atualidade.

Apresenta-se no quadro 29 um resumo das atividades ocorridas fora da sala de aula, bem como a caracterização de algumas dimensões de análise que serão discutidas a seguir.

Quadro 29 - Caracterização de todas as atividades FSA

Código	O¹	Destinatários	Organização	Natureza²	Local	Tipologia
FSA1	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Vários locais da escola	Exposição de trabalhos Apresentação oral de trabalhos Concursos
FSA2	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Auditório da escola	Teatro
FSA3	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	Vários	I	Vários locais da escola	Desporto Festa Exposição de trabalhos
FSA4	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	Vários	D	Auditório da escola	Palestra
FSA5		Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Museu	Museu
FSA6	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	Vários	I	Meio ambiente	Trabalho de campo
FSA7	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	Vários	C	Vários locais da escola	Exposição de trabalhos <i>Workshops</i> dinamizados por alunos Festa
FSA8	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	F	Vários locais da escola	Festa
FSA9		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Salas da escola	Concurso
FSA10		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Salas da escola	Exposição de trabalhos
FSA11		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Vários locais da escola	Desporto
FSA12		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Recintos desportivos da escola	Desporto
FSA13	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	Vários	I	Vários locais da escola	Exposição de trabalhos Teatro <i>Workshops</i> dinamizados por alunos
FSA14		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	Vários	I	Salas da escola	Concurso
FSA15		Alguns alunos	1 Departamento curricular	F	Auditório da escola	Entrega de prémios
FSA16		Todos os alunos de mais de 1 ano	Vários	C	Meio ambiente	Trabalho de campo Assistir a Concerto
FSA17	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Auditório da escola	Palestra
FSA18		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	Vários	C	E-Vários	Não se aplica
FSA19		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Recintos desportivos da escola	Desporto
FSA20		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Recintos desportivos da escola	Concurso
FSA21	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Hall e corredores da escola	Concurso

Código	O¹	Destinatários	Organização	Natureza²	Local	Tipologia
FSA22	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Hall e corredores da escola	Exposição de trabalhos
FSA23		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Salas da escola	Concurso
FSA24		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	C	Auditório da escola	Debate
FSA25		Alguns alunos	1 Departamento curricular	C	Vários locais da escola	Apresentação de trabalhos
FSA26	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Teatro	Teatro
FSA27		Alguns alunos	Vários	C	Auditório da escola	Debate
FSA28	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	Vários	I	Vários locais da escola	Exposição de trabalhos <i>Workshops</i> dinamizados por alunos Apresentação oral de trabalhos
FSA29	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Faculdade	Trabalho laboratorial em Faculdade Concurso
FSA30	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	Vários	C	Auditório da escola	Palestra
FSA31	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	C	Recintos desportivos da escola	Festa
FSA32		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Auditório da escola	Ver filme
FSA33		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Vários locais da escola	Exposição de trabalhos
FSA34		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Salas da escola	Concurso
FSA35	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Auditório da escola	Palestra
FSA36		Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Vários locais da escola	Apresentação oral de trabalhos Exposição de trabalhos <i>Workshops</i> dinamizados pelos alunos
FSA37	Sim	Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Faculdade	Concurso
FSA38		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Instituto	Certificação de conhecimentos
FSA39		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Instituto	Certificação de conhecimentos
FSA40		Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	Vários	C	Auditório da escola	Palestra
FSA41		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Salas da escola	Certificação de conhecimentos
FSA42		Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	Vários	F	Meio ambiente	Passeio
FSA43		Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Auditório da escola	Palestra
FSA44	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Auditório da escola	Apresentação oral de trabalhos
FSA45		Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	1 Departamento curricular	D	Meio ambiente	Desporto

Código	O¹	Destinatários	Organização	Natureza²	Local	Tipologia
FSA46	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	Vários	I	Vários locais da escola	Apresentação oral de trabalhos Exposição de trabalhos <i>Workshops</i> dinamizados pelos alunos
FSA47		Alguns alunos	1 Departamento curricular	D	Recintos desportivos da escola	Desporto
FSA48	Sim	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	Vários	F	Sala de espetáculos	Festa
FSA49	Sim	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	Vários	F	Sala de espetáculos	Festa

¹Atividade observada.

²D- Disciplinar; I- Interdisciplinar; C- Cultural; F- Festiva.

Por comparação com o PAA do ano letivo 2016/2017 verifica-se também que cerca de metade das atividades ocorridas já tiveram lugar, pelo menos uma vez em anos anteriores, existindo em algumas atividades uma certa tradição relacionada com a cultura da própria escola.

Agrupamento dos alunos FSA

A turma é, na gramática tradicional da escola, a unidade básica da organização dos alunos, correspondendo a princípios de uniformidade e de homogeneidade. As atuais exigências educativas impõem repensar este modelo, assente na turma como verdade única (Alves & Cabral, 2017c; Alves, Formosinho & Verdasca, 2016; Bolivar, 2016; Cabral, 2014, 2017; Formosinho & Machado, 2016; Perrenoud, 2007).

Esta forma de organização pode constituir um paradoxo pois

é (diríamos foi) um progresso quando permitiu assegurar a passagem do ensino individual para o ensino coletivo, num cenário de uma escola dirigida principalmente às elites; é um obstáculo quando a sua rigidez e imutabilidade condena a escolarização ao mito do “aluno médio” deixando de fora quem sair do padrão.

(Alves, Formosinho & Verdasca, 2016, p. 13)

Desta forma, um dos parâmetros que foi alvo de análise nesta investigação tinha como objetivo compreender como é que os alunos estavam alocados nas atividades FSA. Concluiu-se que 41% das atividades que ocorreram se aplicavam a todos os alunos de

mais que um ano de escolaridade, 35% a todos os alunos de um determinado ano de escolaridade e 24% convocavam apenas alguns alunos de determinadas turmas ou anos. Estes números refletem predominantemente uma organização do trabalho envolvendo várias turmas.

As atividades em que apenas alguns alunos intervêm são principalmente aquelas que requerem uma predisposição individual por parte dos discentes, apesar do convite à participação ser aberto a todos os alunos, como conseguimos avaliar pelos respetivos anúncios afixados no hall de entrada da escola. São exemplos destas atividades a certificação de conhecimentos, como é o caso da certificação de línguas estrangeiras efetuada por organismos externos à escola, os concursos, como por exemplo as olimpíadas de determinadas áreas do saber, ou ainda eventos desportivos como, por exemplo, os torneios de uma determinada modalidade.

Verifica-se ainda que as atividades não são da responsabilidade e/ou organização de um professor isolado, de acordo com a nossa observação, PAA e atas, constatamos que 65% são da responsabilidade de um único departamento curricular (ou de um grupo de professores do departamento) e os restantes 35% envolvem vários departamentos e/ou biblioteca escolar e/ou serviço de psicologia e orientação vocacional, e/ou direção ou coordenação geral.

Desta forma, parece que as atividades FSA tendem a proporcionar outras formas de agrupar dos alunos, ultrapassando a fronteira fechada que a turma pode constituir. Nesta perspetiva, a implementação regular das atividades FSA pode transformar esta fronteira numa *fronteira que une*, pois, permite o encontro, não só entre alunos, mas também entre professores que assim tendem a libertar-se da clausura a que parecem *não* estar condenados.

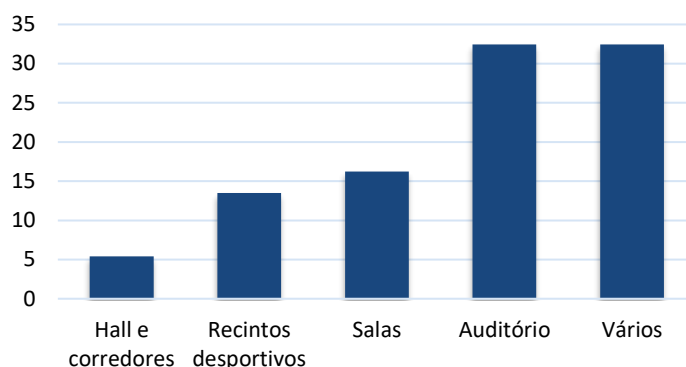
Espaços físicos FSA

Relativamente aos espaços onde ocorrem as atividades FSA verificamos que 76% se realiza dentro da escola e 24% correspondem a saídas para o meio exterior.

Quando as atividades ocorrem na escola verificamos que em 32% das vezes são preferidos os auditórios da escola e outras tantas vezes a atividade estende-se por vários

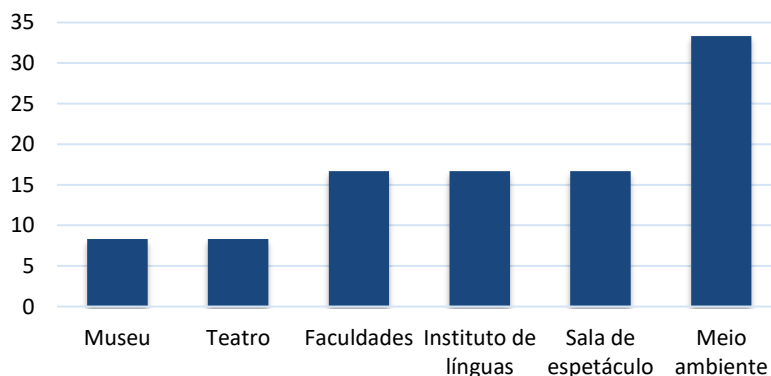
espaços da escola em simultâneo (que podem incluir a biblioteca, a sala de convívio, o recreio, os espaços desportivos, as salas, os corredores e o hall de entrada), como podemos ver no gráfico 6.

Gráfico 6 - Espaços onde ocorreram as atividades na escola em %



Quando se sai da escola, 33% das vezes é preferido o meio ambiente natural, 17% das vezes faculdades, institutos de línguas e salas de espetáculo (cf. gráfico 7)

Gráfico 7 - Espaços onde ocorreram as atividades fora da escola em %



No item 9 do bloco 4, secção 1, do questionário pretendia-se apurar as perceções dos indivíduos sobre a realização de aulas noutros espaços da escola. No item 9.1 pedia-se o grau de concordância com a afirmação “além da sala de aula ou do ginásio tenho aulas noutros espaços da escola” obtendo-se uma média de 2,41 para alunos e 2,57 para professores. Desta forma, os sujeitos afirmam perceberem que “nunca” ou “raramente” têm aulas noutro espaço para além da sala de aula. Os dois grupos de respondentes

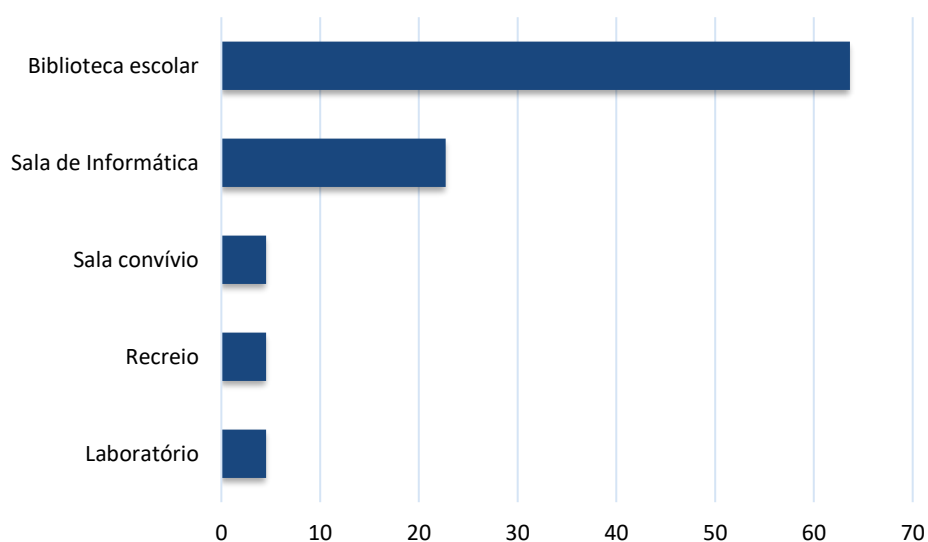
apresentaram uma moda de 2, significando que a sua perceção é a de que raramente têm aulas noutros espaços da escola (cf. quadro 30).

**Quadro 30 - “Além da sala de aula ou do ginásio tenho aulas noutros espaços da escola”:
média do item 9.1 do bloco 4, secção 1 do questionário**

		Média	DP
Além da sala de aula ou do ginásio tenho aulas noutros espaços da escola (item 9, bloco 4, secção1)	Aluno	2,41	1,33
	Professor	2,57	1,19

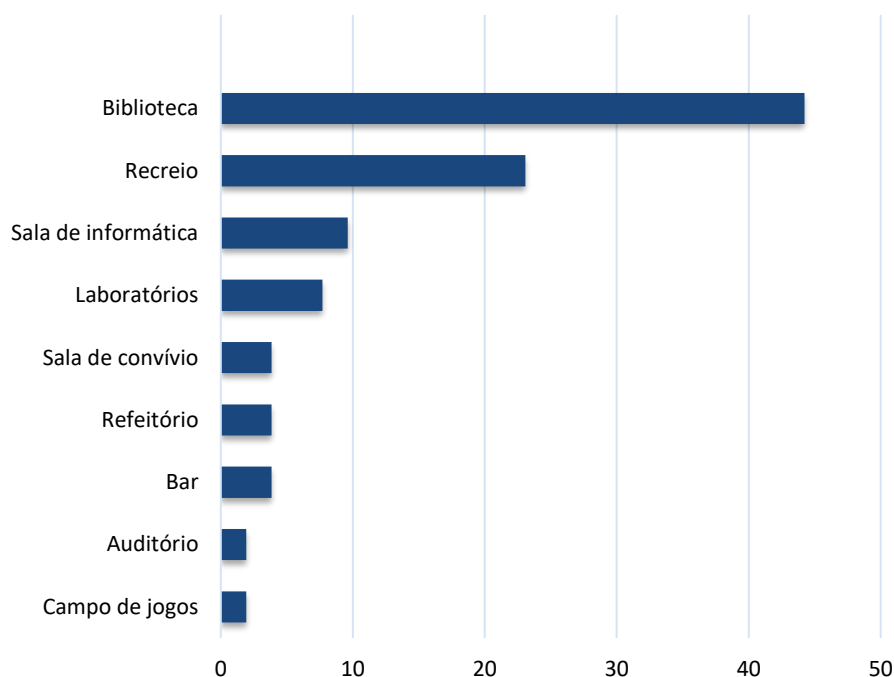
Formulamos um outro item, aberto (item 9.2), no mesmo bloco do questionário, em que foi solicitado aos professores e aos alunos que identificassem outros locais da escola que utilizassem para as aulas. As respostas mais frequentes foram a biblioteca (64%) e as salas de informática (24%). No gráfico 8 espelham-se as respostas obtidas.

Gráfico 8 - “Outros espaços frequentes para ocorrerem aulas na escola”: respostas dos professores ao item 9.2 do bloco 4, secção 1 dos questionários em % (22UR)



No gráfico 9 pode constatar-se as respostas dos alunos ao item análogo ao anterior.

Gráfico 9 - “Outros espaços frequentes para ocorrerem aulas na escola”: respostas dos alunos ao item 9.2 do bloco 4, secção 1 dos questionários em % (52UR)



Também os alunos apontam a biblioteca escolar e as salas de informática, porém o grupo de professores indica a biblioteca 64% das vezes e os alunos apenas 44%, pelo que parece que a perceção relativa à sua utilização é maior para os professores. Por sua vez, os alunos introduzem muitas mais menções ao recreio, o que poderá indicar a maior valorização atribuída a este local para a realização de atividades pelo grupo de alunos.

Nos *focus groups* encontramos várias referências que justificam a procura da biblioteca pelos alunos e professores para estender as suas aulas. Estes motivos prendem-se principalmente com o facto de poderem aceder a computadores, internet e projetor multimédia, também para participar em projetos dinamizados pela biblioteca, existindo ainda referências ao facto do espaço ser fisicamente atrativo:

- “- ...depois também temos os projetos na escola, coisas organizadas pela biblioteca, pronto! Para nos juntarem em vários projetos. (FGA72)
- Sim, vamos às vezes para a BE com os professores. (FGA71)
- E- E porquê?
- Principalmente para ir para os computadores, ou ver filmes...(FGA71)
- E a [coordenadora da biblioteca] também faz connosco projetos e concursos. (FGA73)
- E- Diretamente relacionado com o que estão a dar nas disciplinas?
- Não, isso é mais com os professores. Mas como disse às vezes é na BE. Também porque a sala é mais bonita... (FGA71)

(Risos)”

“Às vezes vamos para a Biblioteca fazer trabalhos para algumas disciplinas.”
(FGA84)

“Quando precisamos de computadores vamos para a biblioteca ou para a sala de computadores...(FGA94)”

Também os professores consideram que a biblioteca é um local onde podem aceder às novas tecnologias de informação, mencionando também a valorização da estética do espaço.

“Eu, às vezes, quando preciso de computadores ou de projetar um filme, requesito a biblioteca.” (FGP3)

“Eu, quando consigo, também levo para lá as minhas turmas. O próprio espaço é mais agradável e torna logo as aulas diferentes. Mas nem sempre conseguimos porque é muito requisitada.” (FGP7)

Parece assim que, em atividades FSA programadas, existe uma exploração dos vários espaços da escola, privilegiando os auditórios ou a utilização de vários locais em simultâneo, principalmente a biblioteca, sala de convívio, recreio, espaços desportivos e o hall de entrada.

Relativamente à ocorrência de aulas noutros espaços da escola, os dados indicam que a perceção média dos alunos e professores é que elas raramente acontecem. Mas quando existem, os espaços mais frequentemente mencionados são a biblioteca escolar e as salas de informática, com os alunos a destacarem também o recreio.

A busca de outros espaços para as aulas tende a estar associada à procura de novas tecnologias de informação, mas também de espaços amplos onde possam juntar os alunos em torno de projetos, sem esquecer a valorização da estética do espaço. Quando se atravessam as portas da escola para o exterior os sujeitos afirmam que utilizam preferencialmente o meio ambiente natural.

Desta forma, o estudo aponta para a importância atribuída pelos professores e alunos aos espaços onde decorre a aprendizagem, valorizando espaços amplos, bem equipados e esteticamente agradáveis.

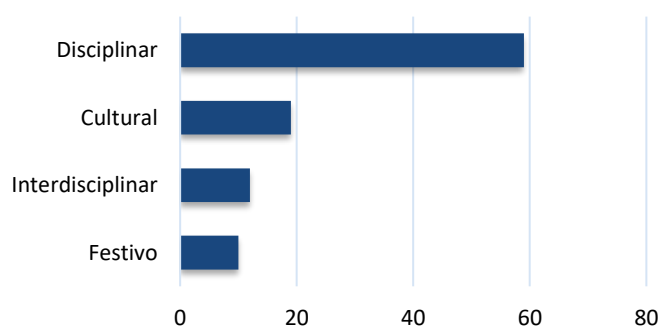
Natureza da atividade

Outra subcategoria de análise das atividades FSA é a sua natureza, entendida como sendo o conjunto de traços gerais que atribuem coerência à atividade e distinguindo-se quatro grandes grupos, nomeadamente as atividades de natureza: disciplinar, interdisciplinar, cultural e festiva.

Consideram-se que os acontecimentos são de natureza disciplinar quando os seus objetivos científicos se encontram circunscritos a uma determinada área do saber, sendo este tipo de atividades organizadas por um único departamento disciplinar. As atividades interdisciplinares são aquelas para as quais concorrem várias áreas do saber, considerando a criação de espaços de trabalho conjuntos e articulados (Roldão, 2010), estas atividades têm ainda a sua organização e implementação a cargo de mais de um departamento escolar. Um outro grupo, podendo embora incluir atividades de natureza disciplinar e interdisciplinar, integra ações de caráter cívico, social, artístico, bem como de cultura geral não se encontrando diretamente relacionadas com o currículo prescrito e as AE de qualquer disciplina em particular, pelo que designamos de natureza cultural. O último grupo que incluímos nesta classificação são as atividades que pretendem assinalar, em ambiente festivo, vários tipos de efemérides, assim como, comemorar algumas datas importantes para a cultura em geral ou para a própria escola em particular.

Verificamos que 65% das atividades FSA atividades que ocorreram são organizadas por um único departamento/grupo disciplinar e destas, 59% são de índole disciplinar sendo as restantes de caráter festivo. O segundo tipo de atividade mais frequente é natureza cultural (19%), sendo 12% de natureza interdisciplinar e 10% estão associadas a comemorações conforme registado no gráfico 10.

Gráfico 10 - Natureza das atividades que ocorreram FSA em %



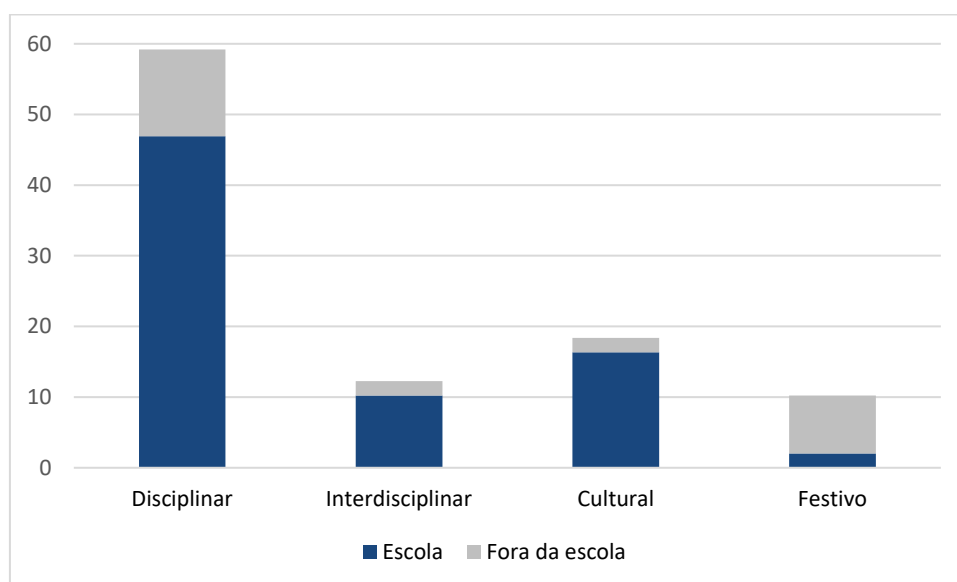
A maioria das atividades são organizadas por um determinado departamento escolar visando desenvolver aprendizagens essenciais de uma única disciplina. Parecem assim prevalecerem as lógicas balcanizadas, em que a ação acontece dentro de um grupo reconhecido e instituído na escola.

A efetiva interdisciplinaridade acontece 12% das vezes estando, estas ocorrências, fortemente relacionadas com atividades desenvolvidas no âmbito do domínio de articulação curricular, aqui corporizado pelo Projeto de Integração de Conhecimento-PIC.

Vamos agora cruzar esta subcategoria de análise com a subcategoria dos espaços físicos.

Analisando os locais onde ocorreram as atividades FSA e atendendo também à natureza das mesmas, obtém-se a distribuição que se apresenta no gráfico 11.

Gráfico 11 - Local onde ocorreram as atividades FSA em função da sua natureza em % (N=49)



Constata-se que, em atividades disciplinares, interdisciplinares e culturais se verifica a tendência destas decorrerem preferencialmente no interior da escola. Tendo em conta as justificações obtidas para a não realização de algumas das atividades previstas,

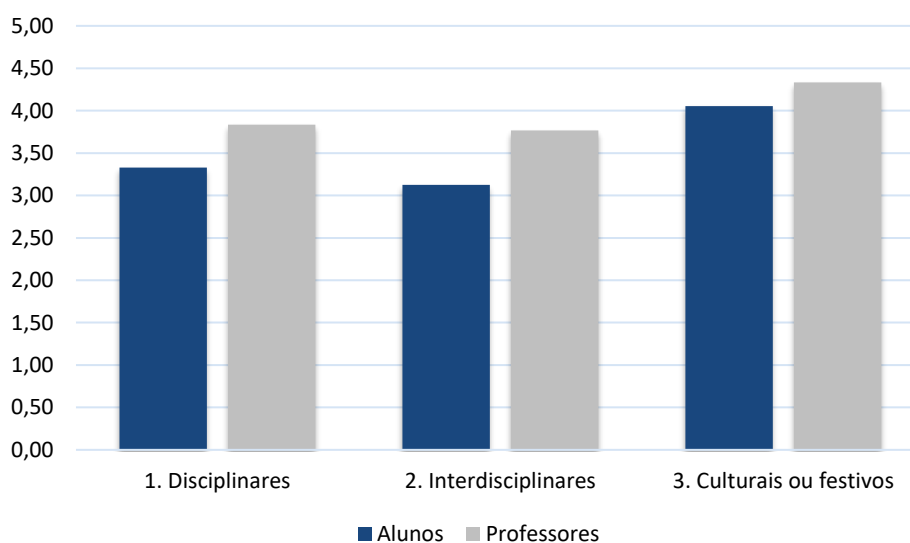
poderemos tentar justificar esta tendência pelo facto de todo o esforço logístico ser minimizado. Por outro lado, quando se trata de festas e comemorações, procuram-se espaços exteriores à escola, o que pode ser compreendido pela ausência, na escola, de um espaço suficientemente amplo para a realização deste tipo de atividade que muitas vezes contam com a participação das famílias dos alunos.

Nos questionários administrados, os itens 1, 2 e 3 do bloco 4, secção 1, pretendiam aferir a perceção de professores e alunos sobre a frequência da sua participação em atividades fora da sala de aula (cf. quadro 31 e gráfico 12).

Quadro 31 - “Participo em atividades disciplinares”, “Participo em atividades interdisciplinares” e “Participo em atividades festivas ou culturais”: médias obtidas nos itens 1, 2 e 3 bloco 4, secção 1 dos questionários

		Média	DP
Participo em atividades disciplinares (item 1, bloco 4, secção 1)	Aluno	3,33	1,21
	Professor	3,83	0,87
Participo em atividades interdisciplinares (item 2, bloco 4, secção 1)	Aluno	3,12	1,18
	Professor	3,77	0,90
Participo em atividades festivas ou culturais (item 3, bloco 4, secção 1)	Aluno	4,05	1,17
	Professor	4,33	0,61

Gráfico 12 - “Participo em atividades disciplinares”, “Participo em atividades interdisciplinares” e “Participo em atividades festivas ou culturais”: médias obtidas nos itens 1, 2 e 3 do bloco 4, secção 1 dos questionários

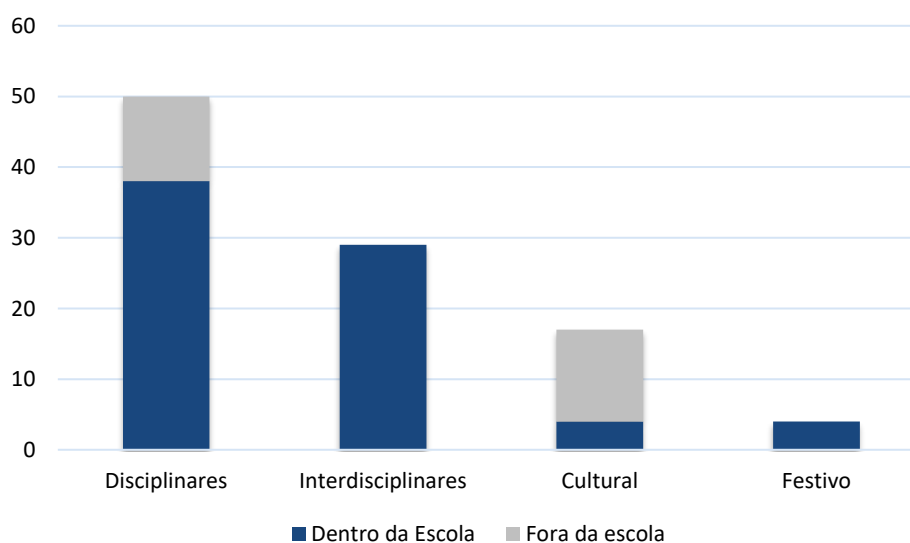


A concordância média obtida é um pouco superior para a participação em atividades FSA culturais e festivas. Os valores obtidos para percepção sobre participações em atividades disciplinares e interdisciplinares são muito semelhantes, registando-se uma ligeira vantagem na percepção que participam mais em atividades de natureza disciplinar. Esta percepção não é completamente consistente com a nossa observação das atividades FSA e com a análise documental (PAA e atas) que indica uma maior ocorrência de atividades disciplinares (cerca de 60% das atividades FSA são de natureza disciplinar).

No sentido de esclarecer um pouco mais estes factos fomos contabilizar as atividades que tinham ocorrido até data da aplicação do questionário e verificámos que 53% eram de âmbito disciplinar, 17 % de natureza interdisciplinar, 23% cultural e 7% festivo. Assim, constata-se que embora tenha ocorrido um maior número de atividades disciplinares que interdisciplinares, a percepção dos sujeitos é que a sua participação nestes dois grupos de atividades é praticamente idêntica. Também parece que percecionam que participam mais em atividades culturais e festivas do que parece acontecer na realidade.

Este assunto também foi abordado nos *focus groups* onde tentamos entender quais as atividades FSA que o aluno e o professor mencionariam primeiro se fossem confrontados com a questão “em que atividades FSA participaram?”. As respostas a esta questão foram, depois de tratadas, agrupadas em função da sua natureza e do espaço onde ocorreram (cf. gráfico 13).

Gráfico 13 - UR encontradas nos *focus groups* para a questão “Em que atividades participam” em % (24UR)



Verifica-se que as atividades mais citadas são as de âmbito disciplinar (50%), seguidas das interdisciplinares (29%), das culturais (17%) e das festivas (4%).

Fez-se a mesma análise separando os dois grupos: grupo dos professores (gráfico 14) e grupo dos alunos (gráfico 15).

Gráfico 14 - UR encontradas nos *focus groups* de professores para a questão “Em que atividades participo” (10 UR) em %

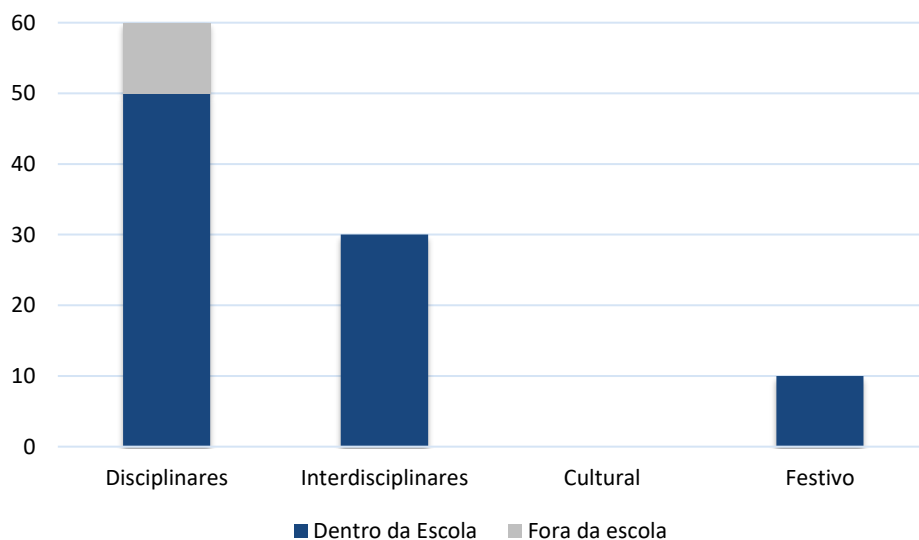
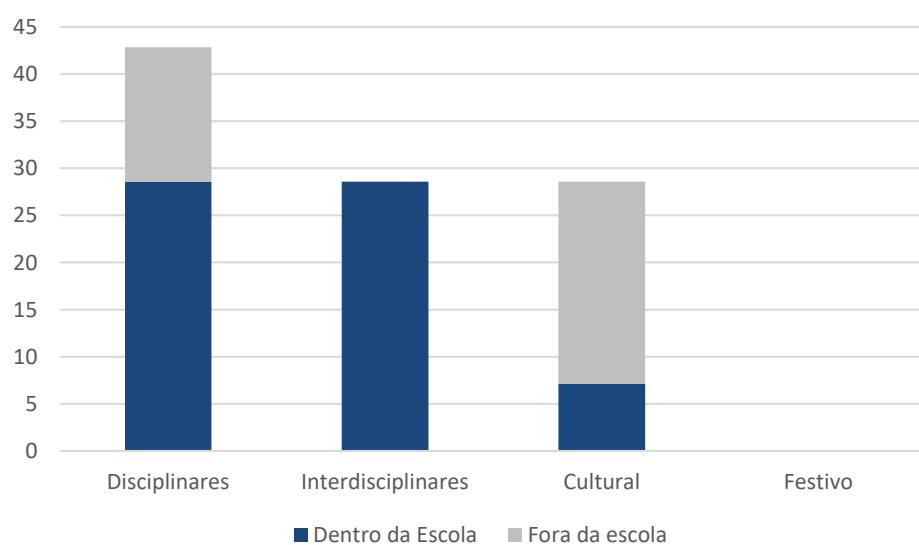


Gráfico 15 - UR encontradas nos *focus groups* de alunos para a questão “Em que atividades participo” (14 UR) em %



Se analisarmos o gráfico 14 e 15 verificamos que os docentes não apresentam menções a atividades de natureza cultural e os alunos não referem as atividades de natureza festiva e que ambos os grupos enumeram mais atividades de caráter disciplinar.

Registe-se que, no questionário, o grau de concordância relativo à participação em atividades culturais e festivas foi ligeiramente superior às outras atividades, mas nos grupos de discussão focalizada, quando foi solicitado que nomeassem atividades em que participaram, são elencadas predominantemente atividades de natureza disciplinar, mais de acordo com os resultados da nossa observação e análise documental.

De regresso à análise dos gráficos 14 e 15, constatamos ainda que a diferença entre a perceção da sua participação em atividades disciplinares e interdisciplinares é de 30% nos professores e 14% nos alunos. Assim, é o grupo de alunos que mais tende a aproximar essa diferença. Se convocarmos os dados do gráfico 11, verificamos que a diferença entre a ocorrência das atividades FSA de natureza disciplinar e interdisciplinar é ainda superior atingindo os 47%.

Mas, por que razão os sujeitos aproximam essa diferença? Sem poder responder conclusivamente a esta questão, podemos pesquisar (sem esgotar) algumas hipóteses explicativas: ou existiu uma adequação das respostas, ou se referem a atividades ocorridas mais recentemente ou as atividades foram mais impactantes, ou ainda, podem ter concorrido um pouco de todas estas causas.

Existe a possibilidade dos respondentes situarem as respostas, consciente ou inconscientemente, num contexto adequado como afirmam vários autores (Afonso, 2014; Flick, 2015), que alertam para um possível risco de enviesamento das respostas quando, em vez de fidelizarem a realidade se situam num plano socialmente desejável. Esta possibilidade é, contudo, diminuída se procedermos ao cruzamento de dados.

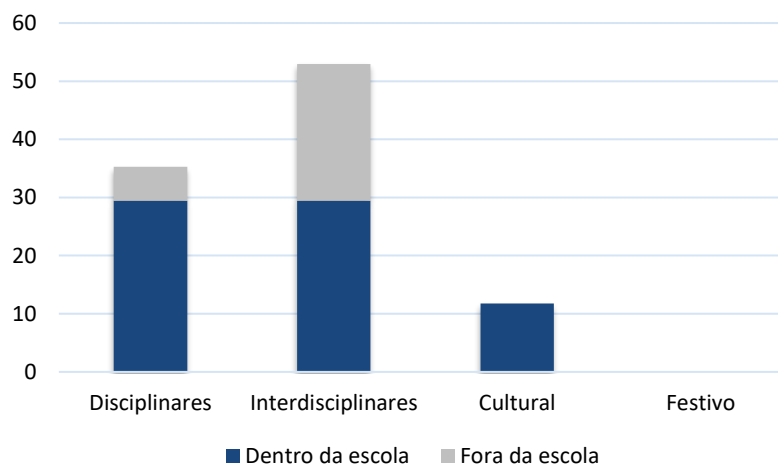
Para explorar a segunda hipótese fomos verificar as datas de ocorrência das atividades que os alunos apontaram e verificamos que mais de metade das atividades citadas aconteceram no primeiro período letivo e só uma se tinha realizado nos dois meses imediatamente antes do *focus group* (que se realizaram abril). Chegamos a conclusões análogas quando fizemos o mesmo estudo para o grupo de professores.

Para tentar perceber o que leva uma atividade a ser nomeada em detrimento de outra, encontramos Eysenck e Keane (2017) que defendem que um indivíduo é capaz de

selecionar predominantemente os estímulos em que tem interesse, ignorando os restantes que não são processados. Relativamente ao facto dos processos de aquisição da informação poderem estar dependentes de processos de atenção, Dalgarrondo (2018) defende que esta se encontra diretamente relacionada às motivações, interesses e expectativas. Estas opiniões apontam no sentido de que os respondentes possam ter sido mais impactados pelas atividades que referiram, tendendo a não valorizar tanto as que tiveram menor efeitos emocionais em si.

Para continuar a explorar este assunto, num outro momento do *focus group* perguntamos quais as atividades que pensam ter gerado mais aprendizagens, obtendo-se as respostas que, depois de tratadas, se refletem no gráfico 16.

Gráfico 16 - UR encontradas nos *focus groups* para a questão “Que atividades geram mais aprendizagens” em função da sua natureza e de se realizarem fora ou dentro da escola, em % (17 UR)



O mesmo grupo de respondentes, apesar de ter anteriormente afirmado que participa mais em atividades disciplinares, afirma agora que as que geraram mais aprendizagem são as de natureza interdisciplinar.

Se verificarmos as respostas por grupo de indivíduos, constatamos que, tanto professores (gráfico 17) como alunos (gráfico 18), concordam que são as atividades interdisciplinares as que maior impacto têm nas aprendizagens. Parece que este grupo de professores considera que as atividades culturais ou festivas não geram as aprendizagens mais significativas. O grupo de alunos concorda com esta opinião relativamente às

atividades de carácter festivo, ignorando, uma vez mais este tipo de atividade nas suas respostas, mas regista 2 UR relativas às atividades culturais.

Gráfico 17 - UR encontradas nos *focus groups* de professores para a questão “Que atividades geram mais aprendizagens” (7 UR) em %

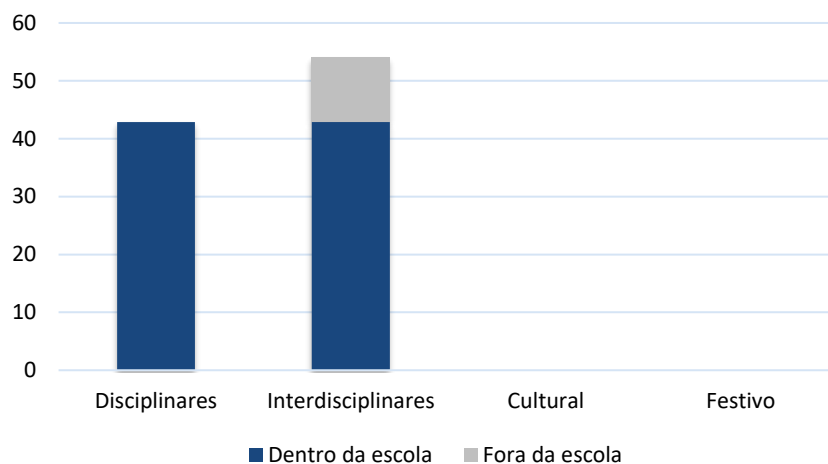
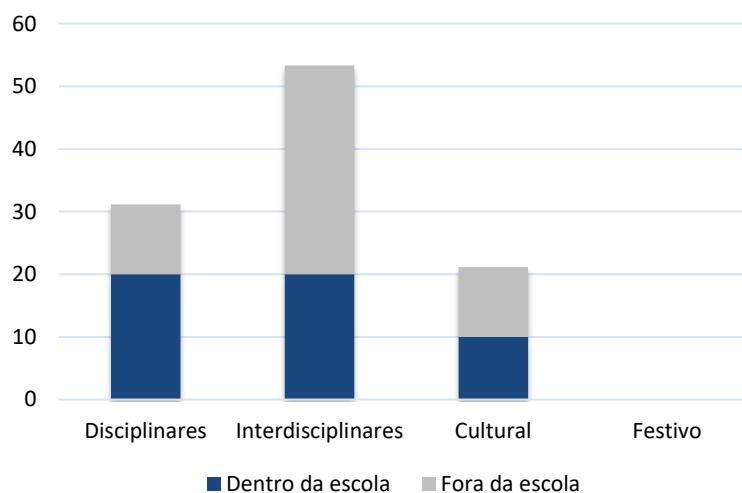


Gráfico 18 - UR encontradas nos *focus groups* de alunos para a questão “Que atividades geram mais aprendizagens” (10 UR) em %



Fomos situar as atividades no tempo e chegamos à conclusão que, mais uma vez, as atividades citadas mais frequentemente não coincidiam com as temporalmente mais próximas das datas da realização dos *focus groups*.

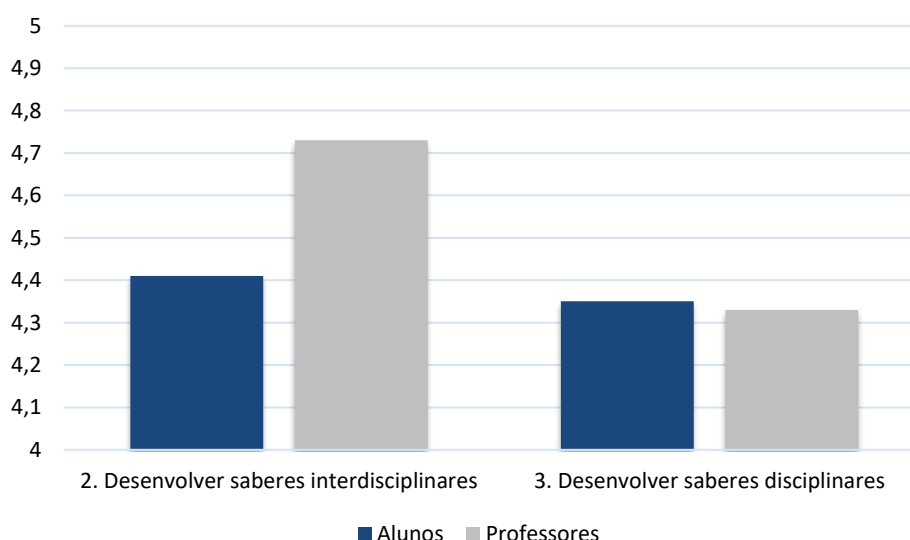
Apesar da tendência de respostas ser a mesma quanto à natureza das atividades, ressaltam algumas diferenças quanto aos espaços onde elas ocorrem, com os alunos a valorizarem mais os espaços exteriores à escola que o grupo de professores.

No questionário administrado a professores e a alunos, os itens 2 e 3 do bloco 4, secção 2, pretendiam aferir o grau de concordância com o facto das atividades FSA serem mais vocacionadas para desenvolver saberes interdisciplinares ou disciplinares obtendo-se os dados explícitos no quadro 32 e no gráfico 19.

Quadro 32 - A atividades FSA são adequadas para desenvolver “saberes disciplinares”, “saberes de uma única disciplina”: médias do item 2 e 3 do bloco 4, secção 2 do questionário

		Média	DP
Desenvolver saberes interdisciplinares (item 2, bloco 4, secção 2)	Aluno	4,41	0,78
	Professor	4,73	0,45
Desenvolver saberes de uma disciplina (item 3, bloco 4, secção 2)	Aluno	4,35	0,76
	Professor	4,33	0,76

Gráfico 19 - A atividades FSA são adequadas para desenvolver “saberes disciplinares”, “saberes de uma única disciplina”: médias do item 2 e 3 do bloco 4.2 do questionário



Constata-se que o grupo de alunos parece valorizar os dois itens de forma semelhante, mas, o grupo de professores tende a considerar que as atividades FSA são um pouco mais vocacionadas para desenvolver saberes interdisciplinares.

Em síntese, a participação dos sujeitos em atividades culturais e festivas são as que apresentam maior concordância média nos dados provenientes dos questionários, porém, quando nos grupos de discussão focalizada é solicitada a menção a atividades em que tenham participado, estas são as menos mencionadas.

Nos questionários o grau de concordância relativamente à participação em atividades disciplinares e interdisciplinares FSA é muito semelhante, mas nos *focus groups* verifica-se um maior número de menções à participação em atividades disciplinares. Apesar de terem ocorrido mais atividades de natureza disciplinar que interdisciplinar, a percepção dos sujeitos que integram os grupos focalizados relativamente à sua participação nessas atividades, aproxima essa diferença. Simultaneamente indicam as atividades de âmbito interdisciplinar como as que geram mais aprendizagens e ainda que as atividades FSA são particularmente indicadas para desenvolver competências interdisciplinares. Estes factos apontam para uma eventual pertinência na consideração das FSA nos processos educativos.

Parece ainda que, de uma forma geral, são percecionadas como mais relevantes as atividades FSA que ocorrem na escola do que as que acontecem fora da escola, existindo a tendência das atividades fora da escola percecionadas como mais impactantes serem igualmente as de carácter interdisciplinar. Também se constata que o grupo de alunos valoriza mais as atividades fora da escola que o grupo de professores.

Tipologia da atividade FSA

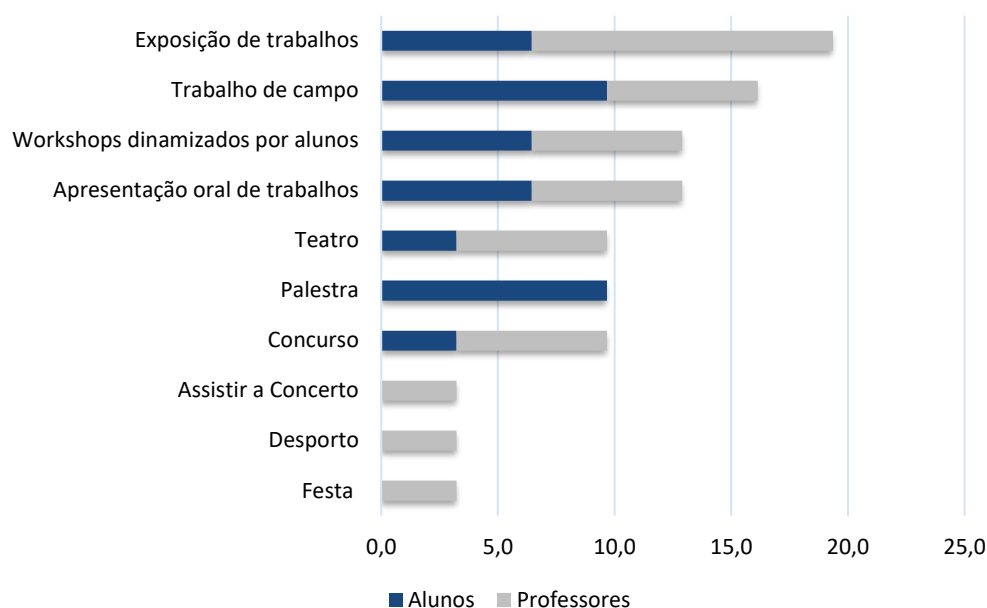
No que concerne à tipologia das atividades FSA que ocorreram nesta escola, verifica-se que 16% das mesmas incluíam a exposição de trabalhos dos alunos à comunidade escolar e outras 15% se referiam a concursos em que os alunos participaram. A este tipo de atividade segue-se a presença em palestras (11%), a apresentação oral de trabalhos (10%), comemorações (10%) e atividades desportivas (10%) como se encontra representado no gráfico 20.

Gráfico 20 - Tipologia das atividades FSA em %



Vamos contrastar estas ocorrências com os dados obtidos nos grupos de discussão focalizada quando solicitamos a indicação das atividades que pensam gerar mais aprendizagens. Estas atividades que já foram classificadas anteriormente quanto à sua natureza, são agora analisadas quanto à tipologia apresentada (cf. gráfico 21).

Gráfico 21 - UR encontradas nos *focus groups* de alunos para a tipologia de trabalho referente à questão “Que atividades geram mais aprendizagens” (31 UR) em %



Estes indicadores mostram que a abertura do trabalho à comunidade educativa é percebida como muito positiva, particularmente no que toca à exposição de trabalhos dos alunos. Segue-se, em termos de frequência geral, o trabalho de campo, sendo esta a mais apontada pelos alunos, porém é das que menos ocorre na realidade segundo as nossas observações e análise documental. O *workshop*²³ e a apresentação oral de trabalhos são considerados independentemente, embora tenham um fundo comum e, se considerados em conjunto constituem a categoria mais citada, verificando-se o mesmo se equacionarmos a frequência da realização deste tipo de atividade.

De realçar a importância atribuída à abertura à comunidade escolar com a exposição e apresentação dos trabalhos dos alunos, *workshops* dinamizados pelos alunos e dirigidos a Encarregados de Educação, professores e outros alunos e ainda as saídas para o meio envolvente. Se triangularmos estes dados com a tipologia das atividades que tiveram lugar, verifica-se que a exposição de trabalhos constitui, simultaneamente, a categoria mais mencionada e a que realmente parece ter acontecido mais frequentemente.

²³ No presente contexto designa-se por *Workshop* uma oficina, dinamizada pelos alunos, em que estes vão interagindo em pequeno grupo com outros membros da comunidade educativa, de forma prática e verbal, mobilizando conhecimentos e capacidades de forma intencionalizada.

Na análise do mural decorrente da assembleia de alunos encontraram-se, para este assunto, vários registos que foram contabilizados como se mostra no quadro 33.

Quadro 33 - UR encontradas na análise da assembleia de alunos para o tipo de atividades FSA que gostariam de promover

	UR
Mais visitas de estudo	6
Mais Clubes	5
Palestras por EE	2
Mais Concursos	1
Mais Solidariedade	1

Nesta análise as visitas de estudo surgem muito relacionadas com um incremento da motivação dos alunos com a aproximação à vida real:

“Organizaria mais visitas de estudo, para uma aprendizagem mais prática, com mais experiências do real.”

“Fazer mais visitas de estudo para motivar os alunos.”

Quando, nos grupos de discussão focalizada, pedimos para enumerar atividades que gostariam de ter efetuado, as respostas dividem-se em três grandes grupos: os professores gostariam de ter mais aulas em laboratório; os alunos pedem mais visitas de estudo, muito relacionadas com a história e com a cultura e ainda referem mais visitas a universidades.

Funções das atividades observadas

No que respeita às atividades FSA que foram observadas, foi possível efetuar uma análise mais fina, nomeadamente, quanto à sua função e à participação dos alunos. No quadro 34 indicam-se as 22 atividades observadas bem como alguns indicadores que constituirão objeto de análise.

Quadro 34 - Caracterização das atividades FSA observadas

Código	Natureza¹	Agrupamento de alunos	Local²	I³	E⁴	S⁵	A/P⁶
FSA1	D	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	E	1	2	1	A
FSA2	D	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	E	2	1	1	A
FSA3	I	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	E	2	1	1	A
FSA4	D	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	E	0	2	0	P
FSA6	I	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	F	2	2	2	A
FSA7	C	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	E	1	2	2	A
FSA8	F	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	E	0	1	2	A
FSA13	I	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	E	2	2	1	A
FSA17	D	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	E	1	0	0	P
FSA21	D	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	E	1	1	0	P
FSA22	D	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	E	0	1	0	P
FSA26	D	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	F	2	1	0	P
FSA28	I	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	E	2	2	2	A
FSA29	D	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	F	1	1	0	A
FSA30	C	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade de escolaridade	E	1	2	0	P
FSA31	C	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	E	0	0	2	A
FSA35	D	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	E	2	1	0	P
FSA37	D	Alguns alunos	F	1	1	0	A
FSA44	D	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	E	1	1	0	A
FSA46	I	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	E	1	2	2	A
FSA48	F	Todos os alunos de 1 ano de escolaridade	F	0	0	2	A
FSA49	F	Todos os alunos de mais de 1 ano de escolaridade	F	0	0	2	A

¹D - Disciplinar; I - Interdisciplinar; C - Cultural; F - Festivo.

²E - Escola; F - Fora da escola.

³I - Instrução.

⁴E - Estimulação.

⁵S - Socialização.

⁶A - Aluno predominantemente ativo; P - Aluno predominantemente passivo.

Desta forma, tentamos perceber se existiam diferenças significativas quanto às três funções da escola consideradas por Pires, Fernandes e Formosinho (1991), a estimulação, a instrução e a socialização, efetuando cruzamentos com a natureza disciplinar, interdisciplinar, cultural e festiva e ainda com ao facto de se realizarem dentro ou fora da escola. Para atingir este desiderato construiu-se um referencial de indicadores para estas funções da escola, aqui também consideradas como funções das atividades (quadro 35).

Quadro 35 - Indicadores considerados para cada uma das funções da escola

Função	Indicadores
Instrução	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de determinados conhecimentos e técnicas. - Focalização nas aprendizagens essenciais do domínio específico de uma ou mais disciplinas.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento integral e equilibrado da personalidade do aluno. - Manifestação por parte dos alunos de confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas. - Preocupação de estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos. - Consolidação de competências que os alunos já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. - Focalização em objetivos, planos e concretização de projetos, no sentido de desenvolver a responsabilidade e autonomia do aluno.
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> - Interiorização de condutas e valores com vista à vida em sociedade. - Desenvolvimento de interações dinâmicas entre os sujeitos na aquisição de conhecimentos. - Criação de laços sociais, por incorporação de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes. - Adequação de comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição. - Realização de trabalho em equipa. - Desenvolvimento de interações com ênfase na tolerância, empatia e responsabilidade, capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

¹Pires, Fernandes e Formosinho (1991); Teixeira e Gonçalves (2011); ME - DGE (2017).

Pensou-se ainda numa forma de considerar a maior ou menor presença de cada função nas atividades em estudo e assim facilitar a sua leitura e análise. Desta forma, ousamos utilizar os critérios apresentados no quadro 36.

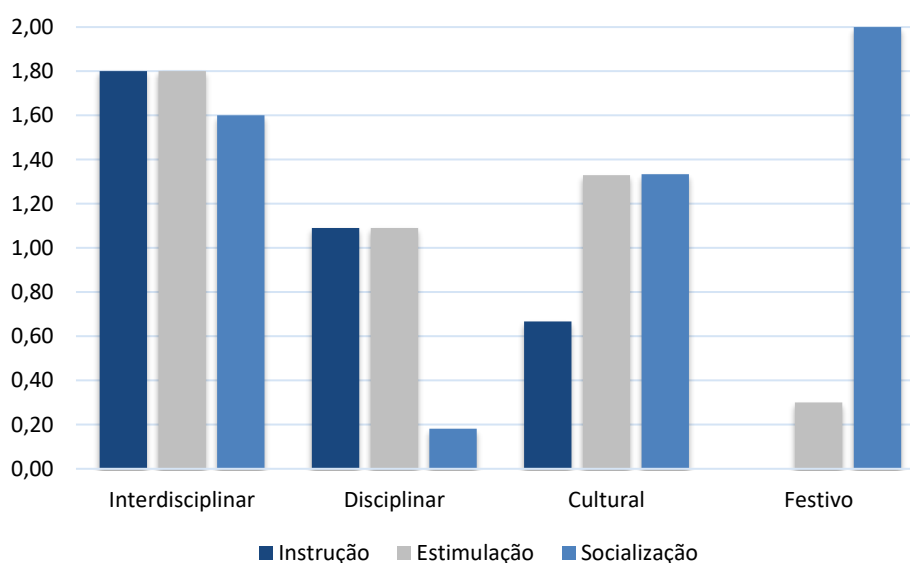
Quadro 36 - Critérios de atribuição da pontuação relativa às funções da escola

Função	0 Pontos	1 Ponto	2 Pontos
Instrução			
Estimulação	A atividade ou não apresentou, ou apresentou traços ligeiros desta função.	A atividade apresentou traços moderados desta função.	A atividade apresentou traços fortes desta função.
Socialização			

Consequentemente, cada atividade foi classificada de acordo com as evidências recolhidas na observação efetuada (quadro 34) e de seguida foi determinada uma média aritmética simples, por cada categoria em análise.

Assim, começamos por reorganizar o quadro anterior, agrupando as atividades pela sua natureza. O resultado esta operação é mostrada no gráfico 22.

Gráfico 22 - Valores médios (entre 0 e 2) relativamente às funções das atividades observadas FSA tendo em conta a natureza da atividade (N=22)

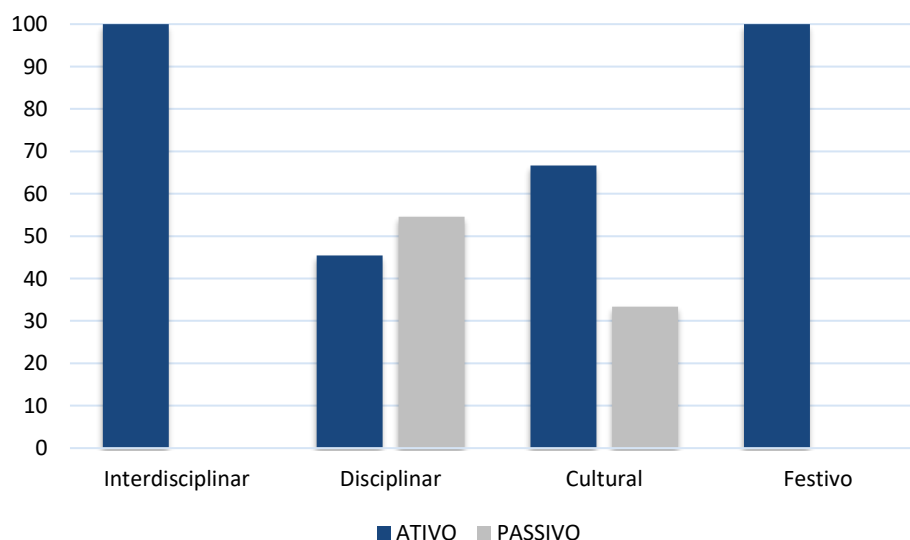


Constata-se que, das atividades observadas, as de âmbito festivo parecem particularmente adequadas para cumprir a função socialização e as culturais para as funções estimulação e socialização. As atividades promovidas por uma única disciplina apresentam, nesta análise, um valor idêntico para a instrução e para a estimulação, com a função socialização a ser menos encontrada.

O tipo de atividade mais completa parece ser a de natureza interdisciplinar, que além de aparentar um maior equilíbrio entre as funções analisadas, também assinala forte presença de cada uma das funções. Esta presença é indicada pelo facto de os valores atribuídos a cada uma das funções serem mais elevados que em atividades de outra natureza (com a exceção da função socialização em atividades de natureza festiva).

Uma análise paralela que foi efetuada consistiu na observação da atitude, mais ativa ou mais passiva, do aluno no decorrer da atividade. Entendemos por ativo o comportamento de um aluno, ou grupo de alunos, que interaja com a atividade e por passivo um aluno, ou grupo de alunos que, no desenrolar da atividade, se limite a acompanhar o discurso tendo escassa ou nenhuma participação (cf. gráfico 23).

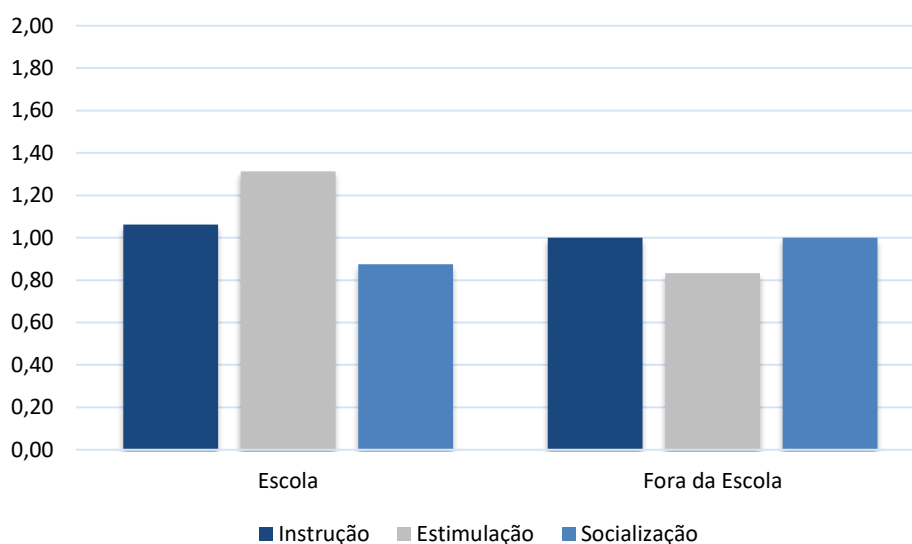
Gráfico 23 - Papel do aluno tendo em conta em conta a natureza da atividade observada (N=22) em %



Triangulando estas duas últimas considerações parece existir, nas atividades interdisciplinares, uma relação entre a forte e equilibrada presença das três funções consideradas com o facto de nestas o aluno assumir um papel ativo.

Efetuada ainda um outro cruzamento entre a presença da função e o local em que a atividade FSA acontece obtemos os resultados que se apresentam no gráfico 24.

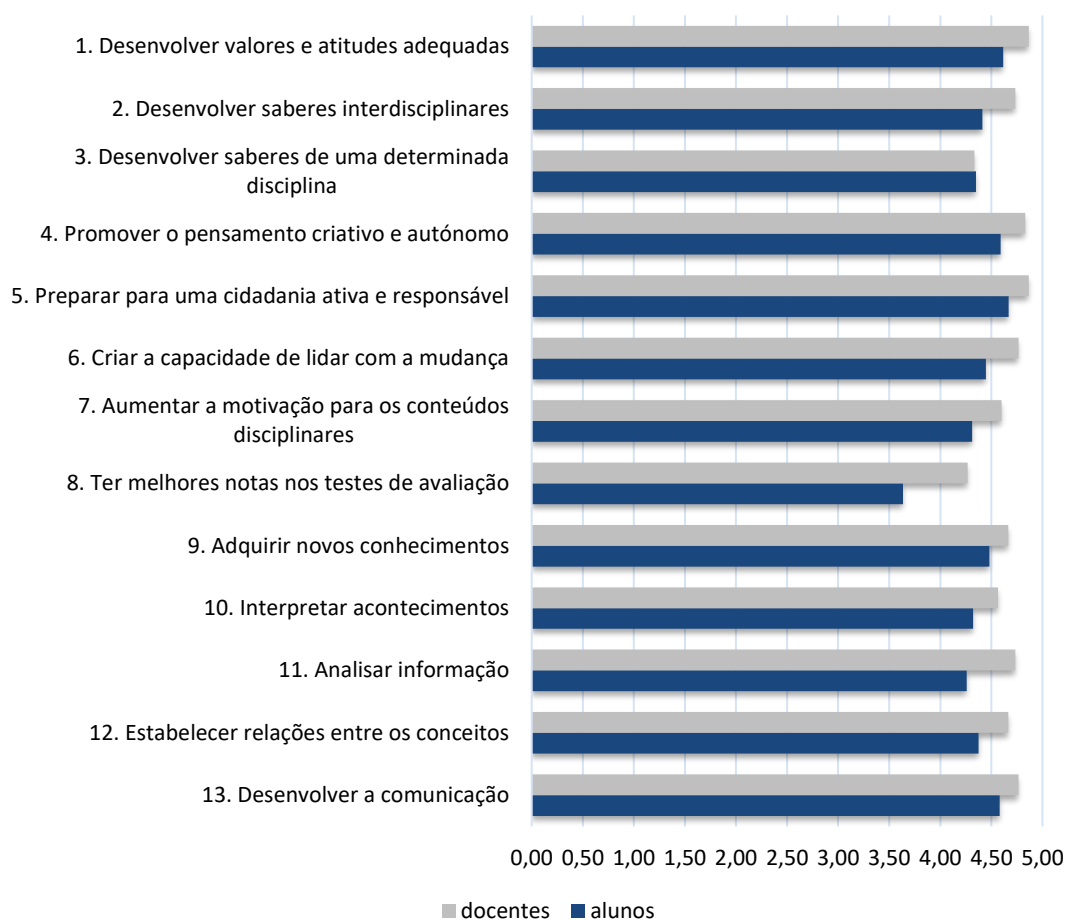
Gráfico 24 - Valores médios (entre 0 e 2) relativamente às funções das atividades observadas tendo em conta o local de ocorrência (N=22)



Parece que, apenas na função estimulação as atividades que ocorrem dentro da escola se distinguem das ocorridas fora da escola, sendo que não existem diferenças significativas no que se refere as restantes funções. Pelo que esta análise não chega a ser conclusiva.

Atendemos agora ao tratamento dos dados recolhidos com o questionário aplicado ao universo de sujeitos, nomeadamente ao bloco 4, secção 2, que pretendia perceber como é que os alunos e os professores percecionavam os possíveis efeitos das atividades FSA, aplicando uma escala de Likert para mostrar o seu grau de concordância com algumas afirmações (cf. gráfico 25).

Gráfico 25 - Comparação das médias obtidas por professores e alunos aos diferentes itens do bloco 4, secção 2 do questionário “Efeitos das atividades FSA”



De uma forma geral, constata-se que, tanto alunos como professores, afirmam ter uma perceção positiva do impacto das atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula nas aprendizagens. Podendo afirmar-se que são os docentes que, por ligeiríssima margem, mais percecionam valorizar os contributos destas atividades.

Atentamos a que o item menos pontuado, quer pelos alunos, quer pelos docentes, é o possível efeito destas atividades no resultado dos testes de avaliação, apresentando os alunos uma média de 3,63, correspondendo à única média inferior a 4 de todo o bloco, e os professores uma média 4,27.

Pretendemos ainda aferir os possíveis impactos das atividades FSA percecionados pelos dois grupos de sujeitos relativamente às funções da atividade. Para melhor analisar

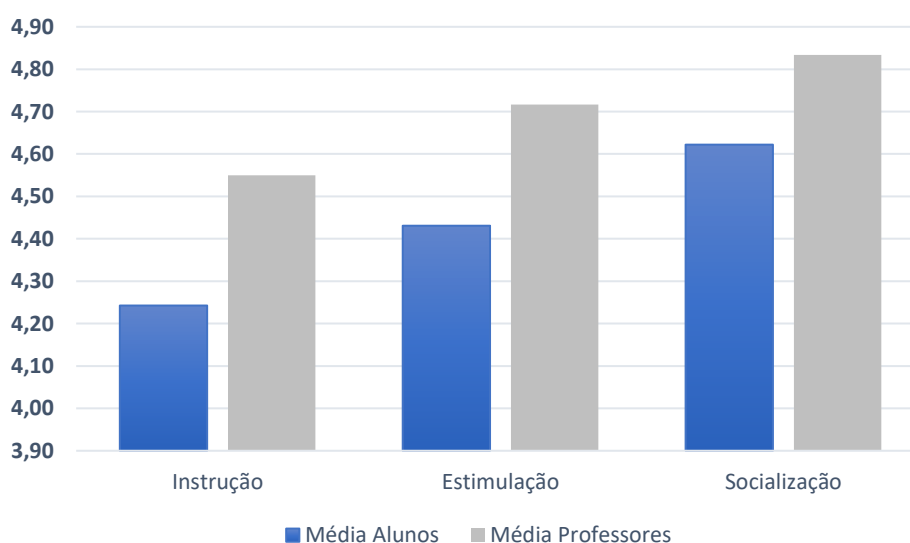
este facto agruparam-se os vários itens, estabelecendo a sua vinculação com cada uma das funções mencionadas (cf. quadro 37).

Quadro 37 - Itens do bloco 4, secção 2 do questionário agrupados de acordo com a função da atividade a que servem

Função	Item
Instrução	2. Desenvolver saberes interdisciplinares. 3. Desenvolver saberes de uma determinada disciplina. 8. Ter melhores notas nos testes de avaliação. 9. Adquirir novos conhecimentos. 10. Interpretar acontecimentos. 11. Analisar informação.
Estimulação	4. Promover o pensamento criativo e autónomo. 6. Criar a capacidade de lidar com a mudança. 7. Aumentar a motivação para os conteúdos disciplinares. 12. Estabelecer relações entre os conceitos.
Socialização	1. Desenvolver valores e atitudes adequadas. 5. Preparar para uma cidadania ativa e responsável. 13. Desenvolver a comunicação.

Os itens que receberam maior índice de concordância estão relacionados com a função socializadora da escola e os que receberam menos acordo são os que estão ligados à função instrução. Estas relações encontram-se explicitadas no gráfico 26.

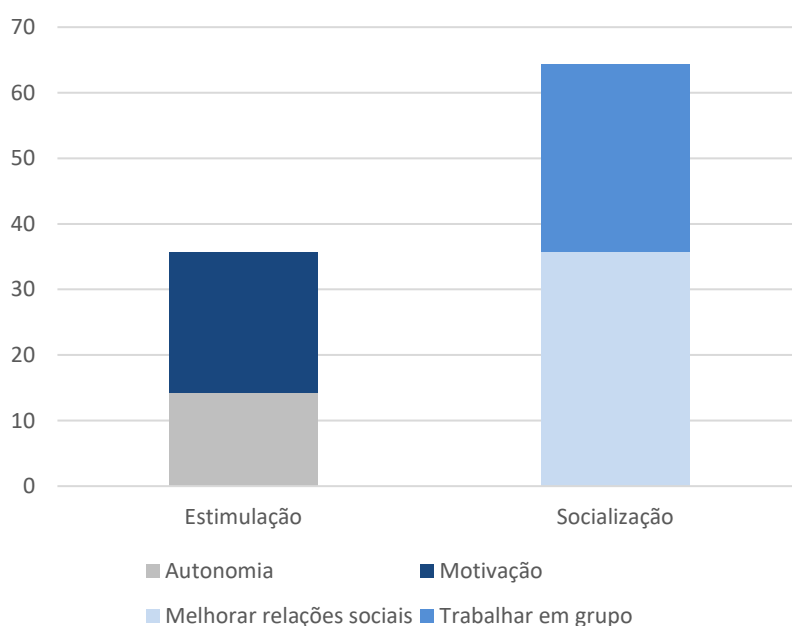
Gráfico 26 - “Efeitos das atividades FSA”: médias dos itens do bloco 4, secção 2 agrupados por função



A análise deste gráfico revela que a função socialização é a que parece mais relacionada, pelos dois grupos de respondentes às atividades FSA, seguida da estimulação e por fim da instrução.

No questionário para alunos introduziu-se um item aberto (item 14 do bloco 4, secção 2) para que estes pudessem referir “outros aspetos importantes das atividades FSA”. Depois, foi efetuada a respetiva análise de conteúdo verificando-se que a socialização, relacionada com a melhorias das suas relações sociais e a possibilidade de interação proporcionada pelo trabalho de grupo foi a função mais evocada (cf. gráfico 27).

Gráfico 27 - UR encontradas no bloco 4, secção 2, do questionário aos alunos para outros aspetos importantes das atividades FSA (14 UR) em %

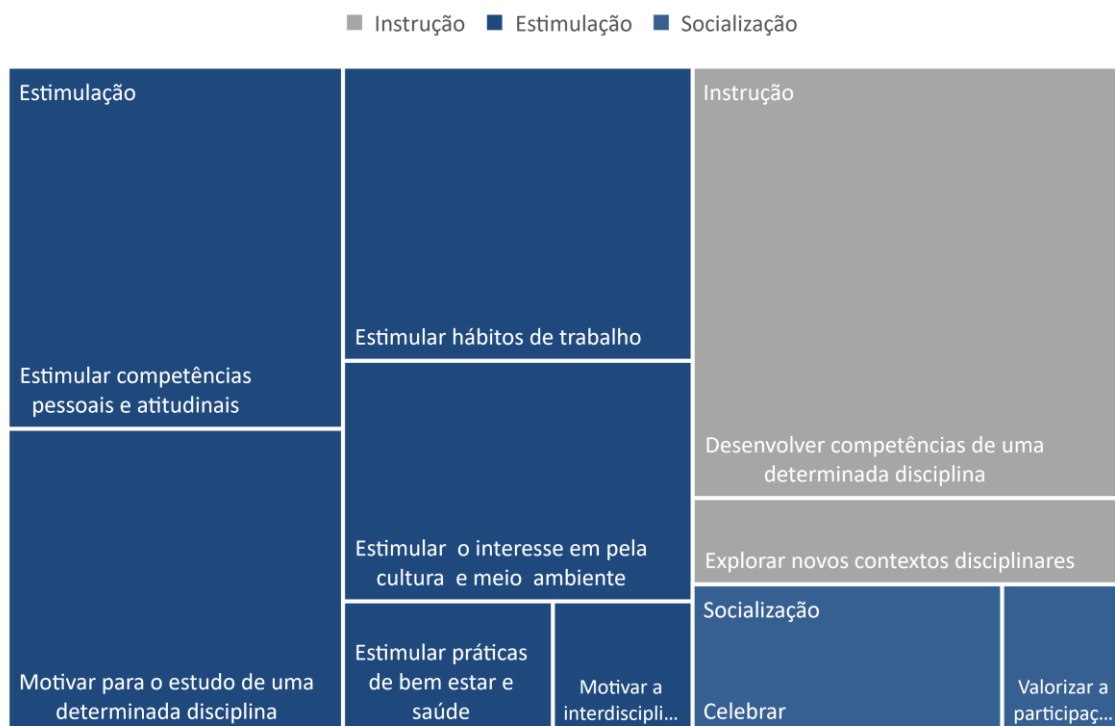


Assim, parece que as atividades FSA são percebidas pelos dois grupos de respondentes aos questionários como mais indicadas para fazer cumprir a função socialização. Isto poderá, em parte, estar associado ao facto de o mesmo grupo de sujeitos afirmar que participam mais em atividades do tipo festivo e cultural, que na realidade são menos frequentes, mas que pode ser mais persistente na memória dos respondentes, por possível facilidade de acesso à expressão emocional e, conseqüentemente, ter acionado uma resposta mais imediata (Eysenck & Keane, 2017).

A função estimulação surge, na análise dos questionários (gráfico 26), com uma presença forte, apresentando médias de concordâncias superiores a 4,40, o que parece estar de acordo com os dados recolhidos das observações (gráfico 22). Por fim, a função instrução aparece como a menos valorizada pelos respondentes ao questionário (gráfico 26).

O estudo do PAA reflete uma análise de conteúdo efetuada aos objetivos enunciados para as atividades referidas no *corpus documental* do PAA, resultando numa categorização destes mesmos objetivos segundo a função a que pretendem servir (cf. figura 6))

Figura 6 - Síntese da análise de conteúdo ao *corpus documental* do PAA



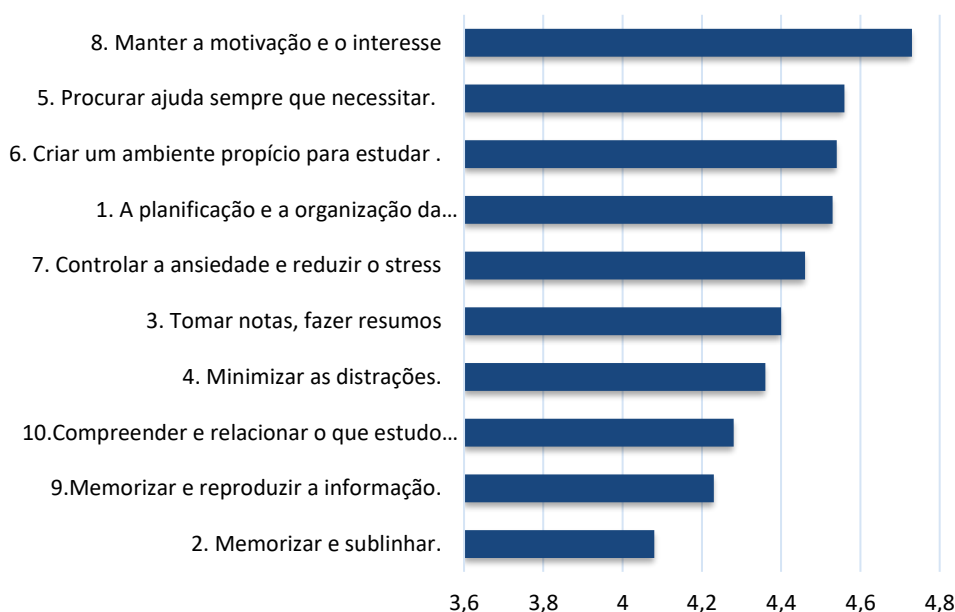
Com esta análise podemos verificar que os objetivos enunciados do PAA cumprem a função estimulação, instrução e socialização, por esta ordem de presença. Constatamos que a função socialização é a mais referida pelos participantes na investigação, a mais encontrada nas atividades FSA observadas e a menos evocada pelo PAA.

4. Diferenças nas aprendizagens em atividades dentro e fora da sala de aula

Nesta secção procuraremos as principais diferenças entre as atividades dentro e fora da sala de aula com a triangulação dos dados emergentes das várias fontes mobilizadas.

O bloco 6 dos questionários aplicados aos alunos pretendia efetuar um levantamento das suas perceções acerca das estratégias de aprendizagem por eles desencadeadas, entendidas como procedimentos ou processos mentais utilizados para facilitar a aquisição, armazenagem e utilização da informação (Oliveira & Oliveira, 1996). Para esse efeito, enunciaram-se algumas afirmações, baseadas nos autores referenciados no quadro teórico construído, obtendo-se as médias que se apresentam no gráfico 28 pela ordem de valorização encontrada nas respostas.

Gráfico 28 - “Estratégias de aprendizagem”: médias do bloco 6 do questionário aos alunos



Desta forma, percebemos que os alunos tendem a afirmar que consideram mais importante manter a motivação e o interesse e menos a memorização de conteúdos. Para retirarmos informação mais pertinente deste bloco de questionamento, efetuamos a sua reorganização em três grandes grupos (Silva & Lopes, 2015): estratégias

cognitivas/metacognitivas, de controlo de contexto e motivacionais/afetivas, conforme apresentamos no quadro 38.

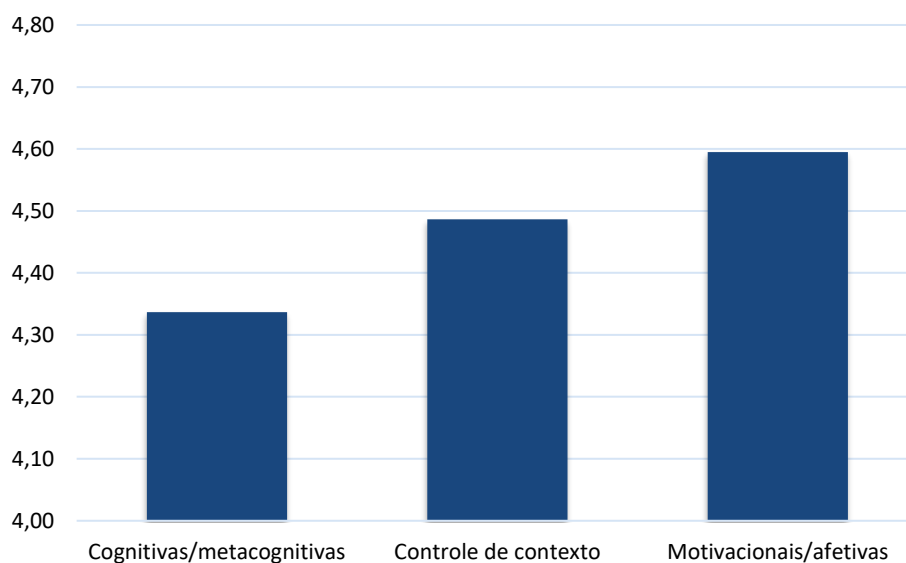
Quadro 38 - Itens do bloco 6 do questionário aos alunos agrupados de acordo com a estratégia de aprendizagem a que estão vinculados

Estratégias de aprendizagem¹	Item
Cognitivas/metacognitivas	1. Planificação e a organização das matérias e dos materiais. 2. Memorizar e sublinhar 3. Tomar notas, fazer resumos
Controlo de contexto	4. Minimizar as distrações 5. Procurar ajuda sempre que necessitar 6. Criar um ambiente propício para estudar
Motivacionais/afetivas	7. Controlar a ansiedade e reduzir o stress 8. Manter a motivação e o interesse

¹ Silva e Lopes, 2015.

Depois de efetuado este agrupamento determinaram-se novamente as médias para cada uma das estratégias de aprendizagem consideradas, obtendo-se os valores que se explicitam no gráfico 29.

Gráfico 29 - “Estratégia de aprendizagem”: médias do bloco 6 do questionário por estratégia de aprendizagem.



Este procedimento parece indicar que, em relação às estratégias desencadeadas para aprender pelos alunos, as que apresentam maior concordância são as motivacionais/afetivas, seguidas pelas estratégias de controlo de contexto e por fim pelas cognitivas/ metacognitivas.

No final deste bloco foi colocado um item aberto que pretendia constituir um espaço que permitisse aos alunos referir outros aspetos que considerem importantes sobre este tema. Desta forma, obtiveram-se 23 respostas de um conjunto de 112 questionários o que equivale a 20% dos sujeitos, constatando-se que a maioria das afirmações registadas pelos alunos neste espaço já estavam contemplada nas afirmações prévias do questionário. Mesmo assim, optou-se por efetuar uma análise de conteúdo às mesmas, pelo que foram categorizadas e da qual resultaram as unidades de registo indicadas no quadro 39.

Quadro 39 - “Outras estratégias de aprendizagem importantes”: respostas ao item 11 do bloco 6 do questionário (23UR)

Categorias	UR
Estratégias cognitivas/metacognitivas	10
Estratégia de controlo de contexto	8
Estratégias motivacionais /afetivas	5

Parece que os alunos que decidiram dar a sua opinião, tenderam a apontar mais as estratégias cognitivas/metacognitivas e menos as motivacionais/afetivas. Uma análise mais pormenorizada das afirmações produzidas, indica que isto se poderá atribuir à preocupação na preparação dos testes escritos, uma vez que a maioria das unidades de registo atribuídas às estratégias cognitivas/metacognitivas se relacionavam com a preocupação com a preparação para os testes conforme destacamos de seguida:

“Anotações diárias e exercícios extra de forma a relembrar a matéria e também para a estudarmos melhor para os testes” (QA7.4)

“Estar atento nas aulas, fazer anotações da matéria, responder aos objetivos [para os testes] e ler as páginas do manual.” (QA7.10)

“Os professores deveriam explicar sempre tudo o que vem para o teste, mesmo que o aluno não tenha percebido e deveriam tentar perceber cada aluno.” (QA7.16)

“Explicar e fazer logo os resumos para os testes.” (QA8.5)

“Fazer exercícios como os dos testes.” (QA9.11)

Relativamente às unidades de registo obtidas na categoria de controlo de contexto sublinhamos as que se referem à importância de uma adequada concentração no trabalho de sala de aula:

“Estar atento, pois assim é que quase não é necessário estudar. Claro que estar a aula toda atento é quase impossível e entediante” (QA7.5)

“Estar atento e reduzir a conversa com os colegas que nos prejudica.” (QA7.11)

“Criar um bom ambiente de sala de aula para estar concentrado, sem barulho.” (QA9.8)

Tal, poderá ser explicado pelo facto destes alunos considerarem que estes aspetos não estavam focados nas alíneas anteriores. Assim, estas citações parecem estar conotadas com um modelo de aula mais tradicional em que os alunos, devidamente concentrados na explicação do professor e numa sala “sem barulho”, fazem anotações no caderno de forma a saber o que responder nos testes. Esta constatação é um pouco contraditória com o seu aparente desejo, já devidamente documentado, em ter aulas mais práticas e dinâmicas que também aqui referem:

“Relacionar a matéria com episódios do quotidiano de forma prática.” (QA8.6)

“Mais aulas práticas para captar mais interesse na matéria.” (QA 9.6)

“Disciplinas mais práticas e interessantes e testes menos baseados no marranço.” (QA9.10)

Vamos ainda efetuar uma outra análise partindo dos pressupostos teóricos de Marton e Säljö (1976) que apontam duas principais abordagens, superficial e profunda, contribuindo para entender como os alunos lidam com a sua aprendizagem e como a

representam (Fuentes, 2016). Assim, a partir dos dados referentes ao item 9 e 10 do bloco 6 do questionário dos alunos, obteve-se uma média de concordância ligeiramente superior para o indicador relativo às estratégias que envolvem compreender e relacionar os conceitos com as matérias anteriores de forma a captar uma mensagem mais global (média=4,28) (item 10) do que para a memorização e reprodução da informação (média 4,23) (item 9). Parece, assim, que este grupo de alunos atribui importância muito aproximada às abordagens superficiais e às abordagens profundas.

Embora este estudo seja inconclusivo, estes dados apontam para uma aparente valorização, tanto da compreensão global do material estudado (abordagem profunda), como da reprodução literal da informação trabalhada (abordagem superficial). Parece, então, existir uma certa ambiguidade que pode estar relacionada com a preocupação de obter bons resultados através de uma gestão organizada do estudo característica das estratégias de Alto Rendimento (Biggs, 1987).

Quando questionamos os professores participantes nos *focus groups* acerca das principais diferenças entre as aprendizagens dentro e fora da sala de aula obtivemos abordagens diferentes. Alguns professores conduziram o seu discurso para as oportunidades que as atividades FSA oferecem ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais:

“Desde a componente emocional e social e enquadrado numa base científica rigorosa acaba por haver o aproveitamento de valências que em sala de aula não se consegue.” (FGC6)

“Quantas vezes temos a sensação que o aluno, dentro da sala de aula é um aluno desinteressado, sem grandes competências sociais e eles surpreendem-nos noutros contextos, revelando competências extraordinárias. Isso acontece inúmeras vezes em experiências fora da SA.” (FGC1)

Outros professores reforçam a necessidade de existir intencionalidade pedagógica:

“Não é indiferente, nós não podemos pensar que a aprendizagem fora da SA remete apenas para a aprendizagem social, pessoal ou emocional. Tem de haver uma preocupação que as aprendizagens também sejam académicas e que sejam feitas fora do contexto de SA.” (FGC5)

“Mas também me parece que muitas das atividades que foram aqui nomeadas, tiveram essa intencionalidade pedagógica. Não são meramente atividades que se centrem em resultados sociais e académicos, até transcendem isso.” (FGC5)

Obtivemos ainda respostas que relacionam as atividades FSA com mais oportunidades de explorar as percepções sensoriais:

“Nós somos muito visuais e muito auditivos e o facto de estarmos in loco tem mais valias.” (FGP4)

“E mexerem nos materiais...” (FGP2)

“... grande parte das aulas deviam ser dadas fora da sala de aula porque há análise de tudo o que os envolve, têm que cheirar, têm que sentir, e dentro da sala de aula é complicado.” (FGP4)

Relativamente ao grupo de alunos, verifica-se que este focaliza o seu discurso no argumento que as atividades FSA são mais práticas e divertidas do que as que acontecem na sala de aula:

“Ora, os professores estão presentes na mesma, só que é uma maneira diferente..., mas é mais prático... não é teórico.” (FGA74)

“Eu acho que as aulas teóricas, algumas vezes acabam por ser mais aborrecidas e alguns adormecem, (Risos) e às vezes desligam e já não estão atentos nas aulas. Enquanto quando é prático motiva um pouco mais e demonstra mais interesse. Com visitas de estudo e apresentações, acaba por ser mais divertido de aprender a matéria e talvez nos ajude mais a decorar.” (FGA75)

“Na minha opinião tanto aprendemos dentro como fora da sala de aula. Dentro da sala é mais teórico e fora é mais prático.” (FGA71)

“... nós deveríamos ter viajado mais para... (os outros riem) para que nós conseguíssemos aprender outras matérias de forma divertida que... sair mais da sala de aula.” (FGA71)

“Acabamos por perceber as coisas de uma forma mais dinâmica, mais fácil, porque vemos as coisas e porque agimos e também porque falamos com outras pessoas.” (FGA93)

No discurso analisado encontram-se ainda algumas características conotadas como relevantes por Berbaum (2002), nomeadamente a ideia de que as atividades FSA podem potenciar ambientes educativos (Estrela, 2002) mais propícios à ocorrência de aprendizagens que se tornam mais espontâneas e, algumas vezes, não intencionais e inconscientes:

“Ao ser mais prático é como se aprendêssemos mais coisas...não só da disciplina, mas outras coisas importantes e que na sala nem pensamos nisso.” (FGA73)

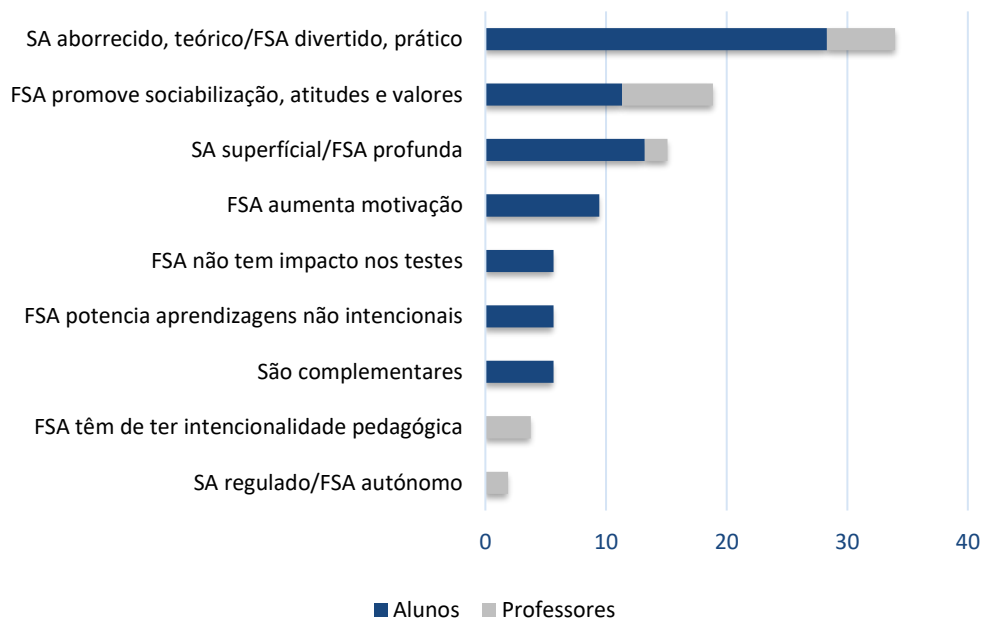
“Quando vamos fazer atividades lá para fora parece que podem acontecer mais coisas que também nos preparam para a vida.” (FGA87)

“E descobrimos outras coisas, que pode não ser matéria, mas vai-nos ajudar no futuro.” (FGA96)

Parece encontrar-se aqui uma visão menos tradicional do currículo, estando relacionado com experiências que ultrapassam as atividades planificadas, afigurando-se como veículo de transmissão cultural e da experiência humana acumulada proporcionando a gradativa integração dos alunos na cultura do grupo social a que pertencem (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Efetuada uma análise mais geral que contabiliza as unidades de registo obtidas em todos os *focus groups* obtém-se o gráfico 30.

Gráfico 30 - UR encontradas nos *focus groups* para as principais diferenças entre as atividades na SA e FSA em % (53UR)



Estes resultados corroboram a ideia que os respondentes afirmam considerar as atividades FSA mais divertidas e práticas que as atividades na SA. Esta análise reforça ainda a noção de que os alunos e os professores associam principalmente as saídas da sala de aula com as funções da escola relacionadas com a socialização e com a estimulação.

Seguindo a lógica enunciada por Lesne (1984) parece que o trabalho da sala de aula se enquadra mais no primeiro modelo enunciado por Lesne e as atividades fora da sala de aula têm mais referências ao segundo e terceiro modelos desenhados por este autor. Esta afirmação é sustentada pelos indicadores que apontam para um trabalho na SA mais relacionado com o saber-saber (teórico) e as atividades FSA com o saber-fazer (prático), também o facto de FSA parecer ser mais adequado para a socialização e consequente melhoria das capacidades de intervenção em contextos sociais e profissionais.

5. Fatores chave que impulsionam ou inibem o cruzamento das fronteiras.

Era uma vez uma caixa. Uma caixa de fósforos. E a caixa de fósforos estava dentro de nós. E os fósforos eram a emoção, o saber, a razão, a experiência, a compaixão, a dádiva, o compromisso. Todos tínhamos, em graus diversos, estas sementes de vida.

Era uma vez um detonador que acendia um fósforo, às vezes todos os fósforos.

Uma palavra. Um contexto. Um olhar. Uma consciência. Um estímulo. Uma liderança.

Um reconhecimento. Uma política mobilizadora. E havia então o fogo, o lume que aquecia uma relação. Um entusiasmo.

Era uma vez o oxigênio que mantinha a chama acesa. Contra o vento, contra a desautorização, contra a rotina, contra a inércia, contra o medo, contra a indiferença, contra a humidade que tornava os fósforos inúteis.

Que palavras, que contextos, que consciências, que estímulos, que lideranças, que reconhecimentos, que políticas farão acender e durar a chama de uma ação profissional dedicada e justa?

(Alves, 2003, pp. 81-82)

De forma a considerar todos os dados recolhidos na nossa investigação e mobilizá-los na discussão dos fatores chave que catalisam o trânsito nas fronteiras da sala de aula, começa-se por expor alguns resultados da análise de dados.

No questionário para professores, incluiu-se um item aberto (item 14 da seção 2 do bloco 4) que solicitava a indicação de alguns aspetos que considerassem importantes para o êxito da atividade FSA e outros aspetos que possam dificultar este tipo de atividade. Depois de categorizados e contabilizados apresentam-se no gráfico 31.

Gráfico 31 - Aspetos que podem impulsionar o trânsito na fronteira da sala de aula: respostas dos professores ao item 14 do bloco 4, secção 2 (50 UR) em %



Nesta análise ressalta a preocupação dos docentes em que as atividades sejam pertinentes e relevantes, aproximando-se do “processo situado” que Gaspar e Rodão (2007) relacionam com o cuidado funcional e estratégico de aproximação às situações em que se opera e à pertinência do currículo (Dewey, 2002).

Os professores também afirmam considerar as questões motivacionais (tanto em alunos como em professores) como um dos principais fatores para alavancar as atividades FSA. Da mesma forma, apontam o reconhecimento do trabalho por parte dos seus colegas e a necessidade de dispor de recursos físicos e materiais adequados.

Os fatores que obstaculizam este trânsito fronteiriço também foram categorizados e contabilizados como se mostram no gráfico 32,

Gráfico 32 - Aspetos que podem inibir o trânsito na fronteira da sala de aula: respostas dos professores ao item 14 do bloco 4, secção 2 (51 UR) em %



Neste caso, foram amplamente citados motivos relacionados com a falta de tempo dos docentes e a pouca disponibilidade de recursos físicos e materiais como principais fatores capazes de obstaculizar as atividades FSA. Encontra-se ainda a preocupação com o cumprimento das planificações, muito relacionada com a extensão dos programas e a ênfase na preparação dos alunos para os momentos de avaliação escrita.

De forma a efetuar uma outra análise, adaptamos os três grandes grupos de fatores apontados por Marzano (2005) como capazes de influenciar a realização escolar dos alunos, extrapolando-os para este contexto. Assim, fomos agrupar os aspetos elencados pelos professores como obstáculos ou como alavancas das atividades FSA em: fatores relativos à escola (um currículo essencial e viável, objetivos desafiantes e um retorno efetivo, envolvimento dos pais e da comunidade, ambiente seguro e disciplinado, corporativismo e profissionalismo); fatores relativos aos professores (estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e plano curricular concretizado

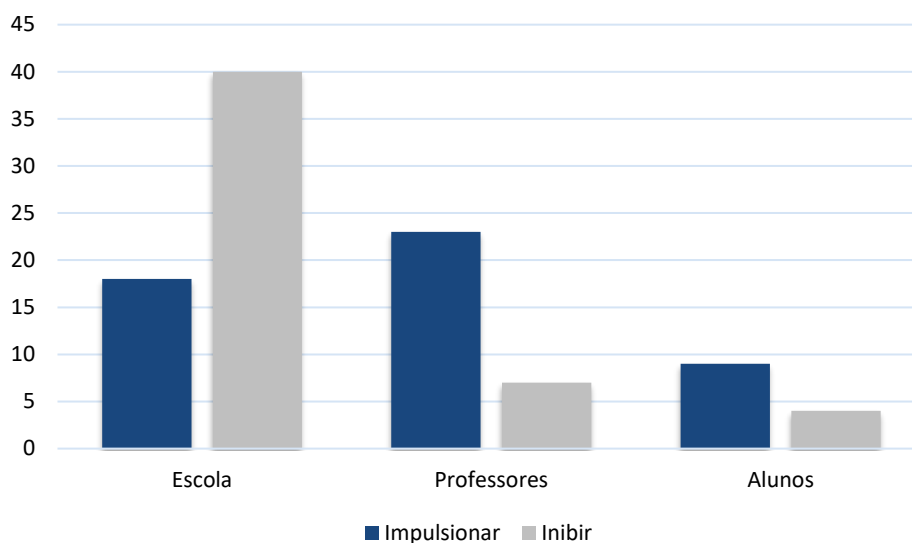
em situação de aula) e os fatores relativos aos alunos (ambiente familiar, inteligência aprendida e conhecimento de base, motivação), conforme se mostra no quadro 40.

Quadro 40 - Agrupamento dos fatores indicados pelos professores para impulsionar ou inibir o trânsito na fronteira da sala de aula (item 14 do bloco 4, secção 2)

		Impulsionar		Inibir		
	Fator	UR	UR Total	Fator	UR	UR Total
Escola	Maior disponibilidade de recursos físicos e materiais	5	18	Pouca disponibilidade de recursos físicos e materiais	12	40
	Trabalho colaborativo	4		Falta de tempo	12	
	Turmas mais pequenas	2		Cumprimento das planificações	5	
	Envolvimento da comunidade	2		Excesso de tarefas	3	
	Maior autonomia dos professores	2		Constrangimentos por parte da Direção	2	
	Falta de tempo	1		Excesso de alunos nas turmas	2	
	Formação de professores	1		Falta de espírito de equipa	2	
	Aprovação da direção	1		Falta de formação professores	2	
Professores	Organização e pertinência da atividade	10	23	Preparação testes/exames	4	7
	Reconhecimento por colegas	5		Receio da mudança	1	
	Motivação/disponibilidade professores	4		Organização e pertinência da atividade	1	
	Comunicação	2		Escassa autonomia dos professores	1	
	Aplicações à prática	1				
	Resistência à mudança	1				
Alunos	Motivação/disponibilidade alunos	7	9	Motivação/disponibilidade alunos	3	4
	Maior responsabilização do aluno	2		Comportamento dos alunos	1	

De forma a facilitar a leitura destes indicadores construiu-se o gráfico 33 que a seguir se apresenta.

Gráfico 33 - Aspectos que podem impulsionar ou inibir o trânsito na fronteira da sala de aula: agrupados por fatores em %

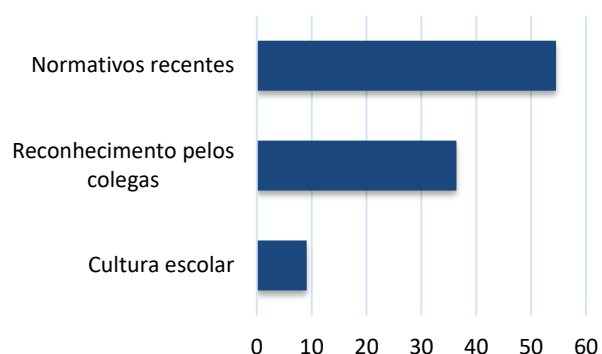


Parece que este grupo de professores pensa que os motivos imputados à dinamização do trânsito nas fronteiras da SA estão mais relacionados com os próprios professores, nomeadamente com a sua motivação, a necessidade de reconhecimento pelos colegas e ainda com a organização e a pertinência da atividade.

Quando se trata de nomear fatores obstaculizadores os docentes tendem a imputá-los mais à escola, principalmente devido a constrangimentos de recursos físicos e materiais, a escassez de tempo muitas vezes relacionado com o excesso de tarefas e com o cumprimento das planificações.

No *focus group* também perguntamos aos professores participantes quais os aspetos que mais podem potenciar ou obstaculizar o cruzamento destas fronteiras e obtivemos as respostas, que depois de serem sujeitas a análise de conteúdo, se refletem no gráfico 34 e 35.

Gráfico 34 - Aspectos que podem impulsionar o trânsito na fronteira da sala de aula: respostas dos professores nos *focus groups* (11 UR) em %



A categoria “normativos recentes” refere-se principalmente às Aprendizagens Essenciais, ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e ao lançamento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Estes parecem ser percebidos como catalisadores positivos para potenciar o fluxo na fronteira da sala de aula. A procura do reconhecimento, e até da aprovação, pelos colegas é outro fator importante que se destaca no discurso destes professores.

Relativamente aos aspectos que podem obstaculizar este mesmo trânsito obtiveram-se as respostas que, depois de tratadas, se explicitam no gráfico 35.

Gráfico 35 - Aspectos que podem inibir o trânsito na fronteira da sala de aula: respostas dos professores nos *focus groups* (68 UR) em %



O espaço e o tempo parecem, tal como nas respostas aos questionários, um importante obstáculo à transgressão das fronteiras da sala de aula. Também se encontram alusões a resistências de alunos, dificuldade no acesso às novas tecnologias de informação e à falta de autoria, relacionada com a necessidade de apropriação das atividades que executam.

Tempo

A questão do tempo, da sua falta ou da necessidade de melhorar a sua gestão, aparece extensamente sinalizada ao longo da presente investigação.

A dificuldade sentida, logo no início da investigação, de estabelecer um plano para a observação de aulas, parece fortemente relacionada com a falta de tempo dos docentes contactados para gerir as tarefas com que têm de lidar. Nas notas de campo surgem estes registos relativos às justificações dos professores:

“Pois é... tenho de te responder! Sabes como é... não consigo dar conta de tudo ...” (NCP1)

“É melhor apareceres lá e já está! Ter de te avisar nem sempre consigo.” (NCP2)

“Eu até faço coisas interessantes, mas quando estou na aula é que me lembro: podia ter avisado!” (NCP3)

“Tens de ir lembrando, que isto é tanta coisa ... que vai passando.” (NCP4)

Quando, no questionário, pedimos aos professores que indicassem os principais fatores que obstaculizam o trânsito na fronteira da sala (bloco 4, secção 2, item 15) verificamos que uma das categorias mais assinaladas (23% das UR) foi a que se refere à “falta de tempo” para preparação e para a realização das atividades:

“A falta de tempo por parte do docente para preparar as atividades.” (QP7)

“Condicionantes de tempo quer para a planificação da atividade quer para a execução.” (QP10)

“Tempo para preparar.” (QP18)

“Tempo para realizar, tendo em conta o cumprimento do programa.” (QP18)

Efetivamente, como diz este último professor, a falta de tempo parece muitas vezes relacionada com a dificuldade para o “cumprimento do programa”. Este tema é retomado pelos docentes que também apontam como fatores obstaculizantes:

“Programas educativos extensos.” (QP2)

“Cumprimento programático.” (QP11)

“Programas extensos por vezes não adequados e não adaptados ao nível etário.” (QP19)

Ora, se reunirmos todos estes registos verificamos que as questões associadas à falta de tempo, para preparar/realizar as atividades e para cumprir o programa, constituem a maioria das referências (33 % das UR).

Idêntica informação retiramos da análise à questão, lançada no *focus group* de professores, que pretendia apurar causas que obstaculizem o trânsito nas fronteiras da sala de aula. Aqui obtivemos 16% das vezes a menção de que a falta de tempo era um dos fatores determinantes:

“Eu acho que é principalmente tempo. Se tivermos tempo até o material de improvisa. Mas nós não temos o tempo para planificar.” (FGP5)

“Sim tempo para planificar, porque preparar uma aula deste tipo não demora o mesmo tempo que fazer uma instrução direta.” (FGP4)

“Trabalhar assim envolve imenso tempo...e o tempo para poderes planificar e isso não existe.” (FGP5)

“É o tempo...porque até os métodos para avaliar atividades diferentes necessitam de mais tempo.” (FGP5)

Também nos dados recolhidos por esta técnica existem, em 6 % das vezes, menções às dificuldades que a extensão dos programas acarreta:

“Um programa que tem de ser cumprido. Há aulas que não podemos despende porque põe em causa o cumprimento do programa, são restrições graves. A pressão de serem avaliados com critérios de avaliação que vai de encontro a outras valências.” (FGC2)

“Faz falta tempo para os alunos pesquisarem, mas nós com a extensão dos programas nem sempre podemos fazer isso.” (FGP7)

Por outro lado, parece existir uma relação direta entre a falta de tempo e o excesso de tarefas, como é apontado por vários professores:

“Falta de (...) disponibilidade dos professores dinamizadores ou mediadores devido ao excesso de tarefas.” (QP3)

“A dispersão dos professores em múltiplas tarefas que os distanciam de ações estratégicas e projetadas colaborativamente.” (QP13)

“Volume de trabalho.” (QP20)

Também existem menções às dificuldades em conseguir o tempo necessário para reunir:

“...porque não há tempos de preparar entre nós...o conselho de turma não deveria reunir só para dar notas!” (FGP5)

“Não há tempos para os elementos do conselho de turma para reunir...” (FGP7)

Encontramos, ainda, alguns registos no grupo de alunos relativos à extensão dos programas:

“E também a matéria é muita para dar e por isso é difícil conjugar...” (FGA82)

Tais considerações, parecem ajudar a esclarecer alguns factos que enunciámos quando discutimos a presença de outros atores na sala de aula. Então, afirmámos que, excetuando o trabalho efetuado em PIC, as fronteiras da sala de aula parecem pouco permeáveis a outros sujeitos. No que diz respeito à entrada de outros sujeitos na sala de aula parece existir a intenção, mas, no ano letivo em que decorreu esta investigação, e para este ciclo de escolaridade, ela foi uma prática pontual e por isso ainda não enraizada, surgindo aqui traços da escola tradicional associados, como anteriormente referido a uma *fronteira que separa*.

Recursos físicos e materiais

Nos questionários pedimos aos professores que indicassem os principais fatores que obstacilizam o trânsito na fronteira da sala (bloco 4, secção 2, item 15) tendo verificado, através das respetivas respostas, que uma das categorias mais assinaladas foi

a que se refere aos recursos físicos e materiais (23%) dos quais fazem parte as seguintes citações:

“A rigidez do tempo e do espaço escolar” (QP13)

“Falta de material e espaço.” (QP16)

“Condições físicas da escola.” (QP20)

“Dificuldades no acesso a determinadas áreas ou materiais.” (QP25)

“Limitações físicas / tecnológicas.” (QP26)

“Organização dos espaços.” (QP11)

No que concerne aos aspetos que podem obstaculizar o cruzamento das fronteiras da sala de aula, o grupo de professores que constituiu os *focus groups* também se refere (36% da UR) a constrangimentos devidos à falta de espaço.

“Num trabalho de grupo é preciso espaço para os professores e os alunos circularem na sala e mesmo para conseguir rearranjar as mesas...” (FGP4)

“Há salas que não permitem uma organização eficaz e isso leva até a condicionar o comportamento dos alunos.” (FGP7)

“Eu criaria espaços muito diferentes, onde pudesse trabalhar de forma muito diversificada. Porque a parte da intencionalidade pedagógica ficaria menos comprometida. Seriam espaços que permitissem trabalhar com grandes grupos de alunos, mas também com pequenos grupos, em que os professores pudessem reunir também. Pudessem fazer assembleia de alunos...o resto está nas pessoas.” (FGC5)

“O meu sonho é muito simples; é ter um espaço! vai de encontro aos espaços! Um espaço mais ágil para trabalhar com os alunos. Também ter acesso a tecnologia para que naquele momento, se for preciso pesquisar alguma coisa, ser possível. Para sair da sala de aula sem sair! Fazer da sala um espaço dinâmico de aprendizagem.” (FGC4)

“... o espaço facilita a dinâmica. Há espaços que impõe a dinâmica.” (FGC6)

Relativamente a este tema interessa referir que a biblioteca escolar representa um espaço que tende a ser valorizado, tanto no discurso de alunos como de professores. A biblioteca parece catalisador de outras dinâmicas que ultrapassam a tradicional lógica *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*, quer por ser um espaço mais agradável, tanto pelo cuidado na escolha de alguns elementos da sua decoração, como pela comodidade e flexibilidade do seu mobiliário, quer pela acessibilidade de recursos que proporciona (computadores com internet, projetor multimédia e livros).

Efetivamente, o acesso às novas tecnologias parece ser outro obstáculo encontrado para alterar as práticas que fecham a sala de aula. Nos questionários, o item 5 do bloco 3, “utilização de várias fontes de informação e as novas tecnologias de informação e comunicação”, apresenta uma média de 3,48 para alunos e de 3,33 para professores, o que significa que, em média, só “às vezes” é que é utilizada.

Na análise dos grupos de discussão focalizada constata-se que este facto é imputado, mais a alguma indisponibilidade de recursos, que à inercia de os utilizar.

“Nem todas as salas têm internet.” (FGP3)

“E para além disso, há salas que não têm projetor.” (FGA92)

“No meu caso eu não tenho salas com projetores...e não posso contar com a requisição pois estou sempre dependente de haver ou não projetor.” (FGP2)

Detetamos aqui uma intenção de utilizar outros espaços e recursos que, de certa forma, parece condicionada pela dificuldade em aceder a esses mesmos recursos:

“Também utilizo muitas vezes os vídeos, não tanto como gostaria, pois, nem sempre temos condições para o fazer, uma luta... eu ainda agora queria fazer uma atividade com os oitavos e não tinha projetor. Estavam todos requisitados.” (FGP6)

“Se calhar não estarmos tanto na sala de aula (...) Claro que às vezes é possível trocar de sala com o colega que lá está, mas isso já devia estar contemplado no horário deles.” (FGP4)

“Eu sinto que, às vezes, sinto que estou sempre a pedir favores... e é algo que é para melhorar, para o bem de todos, para o bem dos alunos!” (FGP6)

“A escola tem de lidar todos os dias com falta de espaço, tirando isso acho que apresenta um ambiente estimulante.” (FGC5)

Um professor sintetiza assim as suas preocupações relativamente aos fatores “tempo” e “recursos físicos e materiais”:

“Por mais que tentemos inovar nem sempre se proporciona, ou porque não temos equipamento técnico, ou porque não temos espaço na sala, ou porque temos muitos conteúdos para dar e é complicado em tão pouco tempo preparar... a metodologia de projeto implica muita preparação prévia.” (FGP1)

A interpretação destes discursos apela para o que Day & Gu (2014) denominam uma “resiliência profissional” que explica a não entrega dos professores ao desalento à

resignação, pela satisfação que eles encontram na interação com o pessoal, o profissional e o situacional.

A escassez de recursos constitui um dos fatores apontados por Gronn (2006) como justificativo da leitura da organização escolar como arena política, pois entende que os diferentes grupos dificilmente estão de acordo sobre a necessidade e a utilização dos recursos existentes. Efetivamente, esta tensão latente entre a disponibilidade de recursos e a intenção (pelo menos declarada) dos professores de os obter, pode ser lida com os pressupostos de uma *fronteira como frente*, por fazer emergir processos de negociação entre os docentes muitas vezes organizados em estruturas balcanizadas.

Naturalização das práticas

A longo da investigação encontramos vários indícios que apontam para que a naturalização das práticas e processos educativos constituam um obstáculo à realização de atividades que ultrapassem a lógica *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*.

No *focus group* de professores encontram-se os registos que se encaixam no que aqui afirmamos:

“... as rotinas instaladas na própria profissão e que passam por ter de corrigir testes, ter que dar outras aulas, ter um horário muito compartimentado e que acaba por dispersar o professor em diferentes tarefas.” (FGC5)

“Eu A-DO-RA-VA poder dar aulas diferentes, mas não posso fazer isso sozinho. Os alunos não compreendem! Tem de haver um trabalho de fundo entre todas as disciplinas, se não, chapéu...fica tudo na mesma!” (FGP5)

Por sua vez, os alunos tendem a considerar normal e inevitável o professor ter de “dar” a matéria recorrendo à exposição de conteúdos, por mais aborrecido que isso possa representar:

“Eu acho que dentro da sala de aula os professores tentam, às vezes, diferenciar mas, outras vezes, quando a matéria é mais importante e tem de se dar mesmo...Uhm... acaba por ser muito maçudo estarmos ali a ouvir, ouvir, ouvir, sem... uhhh!!!! prontos! Sem ter assim aquela diversão de aprender.” (FGA74)

“Além do que a professora disse, exposição normal da matéria com diálogo dos professores... aprendizagens normais!” (FGA71)

“Mas os professores têm primeiro expor a matéria, não é? Se não como é que a vamos saber?” (FGA91)

Uma das razões a que os professores imputam a persistência destas práticas, refere-se à resistência encontrada nos próprios alunos:

“Há um grupo grande de alunos que gostam de aulas expositivas.” (FGP7)

“Um bom aluno sente que fica tudo muito solto, e precisa de ter aquilo registado.” (FGP4)

“A exposição direta acaba por ser mais confortável e para alguns alunos também, porque alguns deles preferem ouvir e registar do que terem de chegar lá sozinhos, pois implica mais trabalho.” (FGP1)

“Ainda há a pergunta: A professora não vai ver os cadernos?” (FGP3)

“Ou, a professora não vai por no quadro?” (FGP5)

No *focus group* dos alunos de 8.º ano existe uma passagem que pode estar relacionada com esta sensação dos docentes de que alguns alunos se sentem mais confortáveis com aulas expositivas. Aqui, os alunos associam este facto a questões de maior agitação no comportamento de alguns alunos, afirmando que, em muitas aulas, não fazem trabalho de grupo porque existe maior dificuldade em controlar o comportamento dos alunos:

“FGA83-Nós fazemos [trabalho de grupo] só a algumas disciplinas. Há disciplinas em que não fazemos trabalho de grupo.

E-Porque acham que fazem trabalho de grupo numas disciplinas e noutras não?

FGA83-Acho que a nossa turma é mais difícil de...

FGA84-Aturar!

FGA87-...porta-se pior do que a turma deles.

E-Acham que é uma questão de comportamento?

FGA84- Não só achamos como temos a certeza.

FGA86- Então os professores não confiam tanto em nós para nos dar essa liberdade porque às vezes não a merecemos.”

Também no 9.º ano detetamos outra passagem sobre este tema, chegando mesmo a afirmar que retirariam os trabalhos de grupo das salas de aula por estes acrescentarem “mais barulho” à sala de aula:

“Eu acho que tirava o trabalho de grupo nas aulas e fazia os trabalhos de grupo como trabalhos de casa...” (FGA96)

“[Trabalhos de grupo], mas às vezes a turma é mesmo barulhenta por isso não dá. (FGA93).”

“FGA95 -Muitas das vezes os professores não optam por fazer trabalhos de grupos por verem o resultado que isso dá em termos de indisciplina quando fazem.

FGA91- *Ya!*”

Uma outra explicação poderá residir na convicção de alguns alunos de que outros modos de trabalho podem não contribuir tão diretamente nos resultados obtidos nos testes de avaliação. Recorda-se que, na análise aos questionários, este item foi o menos valorizado do bloco de questionamento associado aos possíveis impactos das atividades FSA. Noutro bloco deste mesmo instrumento constatou-se que, apesar das estratégias de aprendizagem associadas à motivação e à afetividade serem as, aparentemente, mais valorizadas pelos alunos, parece persistir uma preocupação com os bons resultados nos testes, o que os faz enunciar preferencialmente, no item aberto que solicitava a indicação de outros aspetos, estratégias que lhes parecem ser mais eficazes para tirar boa nota nos testes, que poderá ser entendido como uma tendência de hipervalorização dos diplomas dada a crescente materialização da vida que faz esquecer a dimensão espiritual, criativa, transformadora, cooperativa e solidária (Alves, 1999b).

Apesar das várias evidências recolhidas, que apontam no sentido dos professores e alunos desejarem alterar alguns modos de trabalho na sala de aula, tornando-os mais ativos, os mesmos sujeitos afirmam maioritariamente que o trabalho na sala de aula é promotor de aprendizagem. Este facto, também pode ser interpretado pela dicotomia entre o desejo de mudar e o receio de se afastarem de uma receita cujos ingredientes seculares proporcionam uma sensação de conforto que se estende a gerações anteriores.

Assim, a pregnância das práticas tradicionais parece estar relacionada, não só com a falta de tempo para preparar outras atividades e com a manutenção de espaços tendencialmente tradicionais, mas também, com as rotinas instaladas, com a perceção do professor e dos alunos acerca da inevitabilidade da transmissão direta de conteúdos, de que nos trabalhos de grupo os alunos apresentam uma maior indisciplina, de que a aula deve estar centrada no professor e de que outros tipos de atividades não contribuem tão diretamente para tirar boas notas nos testes.

Relação Pedagógica

Consideramos ainda o estudo da relação pedagógica, a sua influência nas dinâmicas pedagógicas e curriculares da escola e, conseqüentemente, nas atividades FSA, pois a criação de espaços educativos interessantes depende diretamente de processos de comunicação autênticos e empáticos (Trindade, 2017).

Assim, vamos primeiro tentar entender o significado que os sujeitos atribuem a esta relação a partir do seu próprio quadro conceitual (Geertz, 1993), de forma a proceder à posterior interpretação das possíveis implicações da relação pedagógica no desenvolvimento de atividades FSA.

De uma forma geral, alunos e professores estão de acordo que a escola tem um bom ambiente relacional e que o professor parece assumir-se como “um profissional da relação” (Teixeira, 1995), conforme nos indicam as seguintes passagens dos grupos de discussão focalizada:

“Com os professores é muito boa. Pelo menos a minha turma, tem uma ótima relação com os professores tanto dentro como fora da sala de aula.” (FGA93)

“...apesar da relação pedagógica ser na generalidade muito boa, acho que ainda melhora com estas atividades.” (FGP5)

Parece existir uma valorização da dimensão da ajuda e do afeto, revelando disponibilidade e acolhimento dos alunos como “seres com rosto” (Baptista, 1998):

“Eu acho que uma das coisas que define a nossa escola é a relação professor-aluno, porque eu conheço outras pessoas que também são da nossa idade, de outras escolas, e se precisarem de falar com os professores nos intervalos o professor nega-lhes essa ajuda. Aqui não, aqui se nós precisamos de ajuda os professores, até disponibilizam os seus intervalos... Mesmo dentro da sala de aula, aqui todos os professores gostam do que fazem e isso melhora bastante o ambiente.” (FGA73)

“Eu gostava de dizer, porque eu antes de vir para [nome da escola] andava numa escola pública e a principal diferença que eu noto são os professores e a exigência que eles pedem aos alunos. Eu acho que os professores daqui investem muito, tipo, em apoio e preocupação.” (FGA92)

“Nesta escola eu acho que a relação professor/aluno, a maioria das vezes, claro que há casos e casos, tem uma relação muito boa e isso também ajuda. Porque se não gostássemos desse professor é mais difícil gostar dessa disciplina e ser acompanhado.” (FGA81)

A análise ao bloco 5 dos questionários também parece indicar que a relação estabelecida entre professores e alunos é percebida como muito positiva e determinante nas aprendizagens dos alunos (cf. quadro 41).

Quadro 41 - Médias dos itens 3, 5, 6, 7 e 8 do bloco 5 do questionário

		Média	DP
Os professores conversam com os alunos sobre os progressos na aprendizagem (item 3, bloco 5)	Alunos	3,67	1,12
	Professores	4,23	0,76
Existe entreajuda entre os alunos (item 5, bloco 5)	Alunos	4,21	0,80
	Professores	3,73	0,58
A relação com os professores favorece a aprendizagem (item 6, bloco 5)	Alunos	4,21	0,75
	Professores	4,37	0,56
Os professores estabelecem relações de afeto e cuidado (item 7, bloco 5)	Alunos	4,13	0,93
	Professores	4,10	0,55
Nas aulas há um ambiente de respeito e disciplina (item 8, bloco 5)	Alunos	3,86	0,92
	Professores	3,93	0,64

Com efeito, o nível de concordância dos alunos sobre a interajuda que estabelecem (4,21) é superior à que os professores percebem (3,73). No item 6 (os professores estabelecem uma relação que favorece a aprendizagem) obteve-se uma média de concordância de 4,21 para alunos e 4,37 para professores. No item 7 (os professores estabelecem ligações de afeto e cuidado) obteve-se nos alunos uma média de 4,13 e nos professores o valor foi de 4,10.

Analisando mais detalhadamente os itens 5 e 6 verifica-se que os discentes apresentam a mesma média de acordo, enquanto os docentes percebem que a relação de ajuda professor-aluno pode estar mais desenvolvida que a relação de ajuda aluno-aluno. Fomos analisar a percentagens de respostas “muitas vezes” e “sempre” e constatamos que, para o item 5 é de 83,1 % para alunos e para professores é de 66,7%, no item 6 é de 83,9% para os alunos e 96,7% para os professores. Deparamo-nos com uma grande homogeneidade de resultados para o grupo de alunos e alguma heterogeneidade para o grupo de professores. Estes factos fazem-nos questionar se os professores não estarão a valorizar a relação da qual fazem parte (professor-aluno) podendo estar a acontecer alguma contextualização da resposta resvalando para o socialmente desejável e esperado. Fomos pesquisar nos restantes dados recolhidos e concluímos que, na generalidade, apontavam para uma boa relação entre os alunos, só no

focus group de 9.º ano encontramos uma citação que corrobora a ideia que a relação professor-aluno pode ser privilegiada relativamente à relação aluno-aluno:

“Eu acho que há uma relação maior entre alunos e professores que entre alunos de turmas diferentes.” (FGA96)

Contudo, a escassez de evidências não parece apoiar tal posição.

A importância da relação professor-aluno surge também no resultado da análise que efetuamos ao mural resultante da assembleia de alunos (apêndice X) no qual encontramos várias unidades de registo em que os alunos afirmam que se fossem professores estabeleceriam uma relação de proximidade com os alunos:

“Teria uma relação mais próxima com os alunos.”

“Proximidade aos problemas dos alunos.”

Outra questão considerada fundamental é a comunicação professor-aluno, que o item 3 do bloco 5 pretendia compreender melhor. Assim, verificou-se que a concordância dos sujeitos a “os professores conversam com os alunos sobre os progressos na aprendizagem” era, em média 4,23 para o grupo de professores e 3,67 para o grupo de alunos. Mais uma vez se efetuamos a contabilização das respostas “muitas vezes e “sempre”, obtemos uma diferença significativa entre os alunos (60,7%) e os professores (83,3%).

No mural resultante da assembleia de alunos encontramos a seguinte menção que indica a importância que este aluno atribui a este tema:

“Dialogar com os alunos para compreender as suas dificuldades e procurar ajudar.”

No *focus group* de 9.º ano também existe uma menção à necessidade de comunicação entre professores e alunos de forma a promover mais aprendizagens:

“E também tentava obter sempre *feedback* dos alunos. Ter assim uma conversa como estamos a ter agora.” (FGA94)

Quando se solicita a concordância com a afirmação “nas aulas há um ambiente de respeito e disciplina” o acordo desce do valor 4, com os alunos a atribuir uma média de

3,86 e os professores a concordarem com média de 3,93. O tema da (in)disciplina surge na conversa com os alunos quando se aborda o tema da realização dos trabalhos de grupo, com os alunos de 8.º e 9.º ano a afirmarem que uma das razões que os professores não utilizam mais frequentemente é o “mau” comportamento dos alunos, como referenciado anteriormente.

Estes dados parecem apontar para uma tendência de valorização da relação pedagógica nos processos de ensino aprendizagem. Posto isto, detenhamo-nos agora em entender os eventuais impactos das atividades FSA na relação pedagógica.

Quando, no item 14 do bloco 4, secção 2 do questionário (item aberto), solicitamos a identificação de potenciais efeitos deste tipo de atividade, a categoria que recebeu mais unidades de registo foi a que se refere à interiorização de comportamentos e valores para a vida em sociedade, socialização (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991), e dentro desta foi a subcategoria “melhorar relações sociais”:

“Convivência com outros colegas de turma e mesmo de outros anos.” (QA7.3)

“Conviver mais, novos projetos em conjunto, por exemplo em relação à organização do aluno em relação ao percurso escolar.” (QA7.4)

“Criar uma melhor relação entre os colegas da sala de aula e mesmo com os professores das várias disciplinas.” (QA7.14)

“Considero importante que nós tenhamos melhor relacionamento com as diferentes pessoas que existem na escola ou local que estamos a frequentar.” (QA7.17)

“Socialização com outros jovens.” (QA9.14)

A opinião dos sujeitos que participaram nos *focus-group* é que as atividades FSA fortalecem as relações, encontrando-se várias unidades de registo a atestar que as relações ficam mais estreita, das quais destacamos:

“Eu acho que, principalmente, melhoramos a relação com os professores.” (FGA71)

“Nas visitas de estudo estas relações [professores-alunos] são melhores ainda.” (FGA92)

“Quando estamos numa viagem, nós estamos motivados, o professor consegue manter uma postura mais descontraída e por vezes manter uma relação mais próxima connosco do que quando estamos numa sala de aula.” (FGA73)

“[as atividades FSA], criam proximidade, que nos permite entender melhor certos comportamentos dos alunos em sala de aula e fortalece a confiança professor/aluno, que é fundamental para acionar qualquer estratégia, seja ela de remediação ou não. Isso não se consegue com 30 alunos dentro de uma sala de aula, com alguém a fazer exposição dialogada, e alguns alunos, que são os mais participativos a darem *feedback* ao professor.” (FGC5)

“...criam proximidade, e fortalece a confiança professor/aluno, que é fundamental para acionar qualquer estratégia, seja ela de remediação ou não.” (FGC5)

Relativamente à dimensão da autoridade, parece que esta assume menor centralidade quando se realiza uma atividade FSA:

“Quando o professor está na sala de aula, por vezes o professor tem de manter a sua postura, senão os alunos começam a falar e não estão atentos.” (FGA73)

“Na sala de aula, como disse a minha colega, têm de manter uma postura para manter as regras, mas fora, parecem umas pessoas diferentes. Obviamente são eles próprios, mas, parece que estão mais connosco, estão mais ao nosso lado.” (FGA71)

“Eu acho que a postura entre professor e aluno deve ser sempre de educação. Mas, por exemplo, quando se trata das salas de aula tem de ser uma postura mais séria.” (FGA77)

“E laços entre professor-aluno que dentro da SA, que é um ambiente mais rígido não se consegue com tanta facilidade.” (FGP2)

Contrariamente à dimensão da autoridade, a dimensão da ajuda parece reforçada:

“[fora da SA] em atividades que fazemos todos juntos, como estamos todos focados nesse objetivo, envolvemo-nos mais nesse objetivo. Acho que nos ajudamos mais uns aos outros. Desenvolvemos espírito de entre ajuda e também melhoramos os laços quer entre alunos e professores, quer entre colegas.” (FGA72)

“Principalmente quando estamos numa viagem no rio Douro, nós dependíamos, entre aspas, dos professores pois naquele momento eles quase que não eram professores eles eram quase uns amigos para nós porque nós estávamos sempre com eles, a fazer perguntas e obviamente tornaram-se mais próximos de nós, pela relação que transmitem.” (FGA71)

“[nas atividades FSA], os professores estão sempre disponíveis para repetir, as vezes que forem necessárias até que nós entendamos mesmo.” (FGA75)

A dimensão dos afetos também surge, na opinião dos respondentes ao *focus group*, mais revigorada e central nas atividades FSA:

“Mas quando fomos ao rio Douro, tiveram umas características mais divertidas e foram como segundos pais pois nós estivemos ao cuidado deles.” (FGA77)

“Eu considero a escola como uma segunda família, não só entre colegas, mas também entre professores. Aliás, eu considero todos os meus professores como uns pais e mães, porque eu sinto que tenho confiança para, prontos, desabafar com eles quando há um problema na minha vida.” (FGA75)

“... estando fora da sala a fazer trabalhos de grupo e atividades podemos de melhorar a relação, pois temos de trabalhar em grupo podemos melhorar a amizade com os colegas e professores.” (FGA74)

“As saídas da sala de aula são excelentes para criar empatia...” (FGP4)

Fomos novamente visitar os nossos dados da observação das atividades FSA observadas, para identificar as atividades onde detetamos maior número de interações professor-aluno, concluindo que as que possuíam esta característica mais acentuada eram a FSA1, FSA3, FSA6, FSA7, FSA13, FSA28 e FSA46.

Consultando o quadro 29 constata-se que estas são também atividades em que se apresenta oralmente trabalhos, *workshops* dinamizados por alunos, trabalho de campo, exposição de trabalhos. Consultando as notas de campo verificamos que estas atividades se encontram entre as atividades observadas onde existiram mais manifestações de aspetos emocionais por parte dos intervenientes. Relativamente à natureza da atividade regista-se que a maioria (5 atividades) são interdisciplinares, uma é disciplinar e uma é de carácter cultural. Também constatamos que estas atividades FSA servem, simultaneamente, as três funções da escola (instrução, estimulação, socialização) que apresentam forte presença.

Em síntese, parece que as atividades FSA fortalecem as relações professor-aluno criando uma proximidade percebida como tendo efeitos positivos nas aprendizagens e na ativação de futuras estratégias. Assim, as atividades FSA parecem ativar uma interação efetiva entre os sujeitos, dentro dos pressupostos de uma *fronteira que une*, fortalecendo processos de comunicação, potenciando o espírito de entre ajuda e reforçando os afetos.

Na tentativa de aprofundar a influência que a cultura profissional docente exerce na definição das linhas de fronteira da sala de aula, montamos vários dispositivos de recolha de dados que vão agora ser discutidos.

Primeiramente, no bloco 5 itens 9 a 14 (aqui renumerados 1 a 6, respetivamente) do questionário a professores fazíamos várias afirmações para as quais solicitamos que indicassem a sua concordância. As médias e desvios padrões para cada um dos itens constam do quadro 42.

Quadro 42 - Médias dos itens 9 a 14 (renumerados 1 a 6) do bloco 5 do questionário

	Média	DP
1. O meu trabalho é independente do trabalho dos restantes colegas.	2,17	0,91
2. Oriento o meu trabalho em função do que é decidido em equipa.	4,40	0,62
3. Existe partilha de materiais entre todos os colegas do departamento/grupo disciplinar.	4,40	0,89
4. Existe partilha de opiniões e valores entre todos os colegas com quem trabalho.	4,17	1,05
5. Estou disponível para trabalhar em equipa.	4,57	0,73
6. A minha opinião é valorizada quando trabalho em equipa.	4,17	0,91

Os dados parecem enfatizar uma maior orientação da ação docente numa lógica de colaboração do que numa lógica individual.

Desta leitura destacamos que o maior grau de concordância se refere à disponibilidade manifestada pelos professores para trabalhar em equipa (média=4,57 e moda=5) sendo que não existe nenhuma resposta “nunca” ou “raramente”. Também parece que concordam que o seu trabalho é orientado em função do que é decidido em equipa (média=4,40 e moda=4), não tendo sido assinalado nenhuma vez o “nunca” ou “raramente”. Ora, se o seu trabalho é efetivamente decidido em função da equipa seria de prever que este fosse dependente do trabalho dos restantes colegas e assim atribuíssem um baixo nível de concordância ao item 1. Uma primeira análise parece apontar nesse sentido (média 2,17), porém uma análise mais detalhada mostra-nos uma moda de 3, em que o “nunca” e o “raramente” apenas representam 58,7% das vezes, apresentando o “às

vezes” e o “muitas vezes” 43,3 % das escolhas, o que parece possuir características paradoxais.

Para tentar iluminar um pouco mais este assunto atentamos aos restantes itens. Verifica-se que a perceção de que há partilha de materiais (média=4,40) é superior à de que há partilha de opiniões entre os elementos da equipa (média=4,17) sendo esta última coerente com o sentimento de valorização da sua opinião no trabalho em equipa que obteve exatamente o mesmo valor médio. Parecendo assim existir alguma tendência para relacionar mais o trabalho de equipa com a elaboração conjunta e partilha de materiais pedagógicos do que com a partilha das opiniões. Tal facto vai, a seguir, ser triangulado com a análise do *focus group*.

No *focus group* de professores, é evidenciado uma preocupação na partilha de materiais dentro do grupo disciplinar:

“Há partilha total de materiais. Às vezes pode haver uma atividade ou outra em que possa ser diferente, depende do perfil do professor. Mas por norma sim.” (FGP6)

“Diria que sim em todos os anos...” (FGP3)

“Acho que isso é transversal a todos os grupos.” (FGP4)

“Acho que todos os grupos partilham [materiais].” (FGP6)

Os alunos parece que tendem a concordar:

“Nos testes acham que organizam de forma a sair equilibrado entre as turmas. Mas nas aulas, a forma como explicam e isto de uns usarem *powerpoints* e outros não...não.” (FGA94)

Uma passagem no *focus group* do 8.º ano dá-nos a entender que, para a mesma disciplina, o trabalho dentro da sala de aula pode ser significativamente diferente:

“FGA84 - Em [D1] fazemos muitos [trabalhos de grupo], por acaso!

FGA87- A vossa turma, a nossa não!

FGA86- A [D1]! Fogo! Nos fazemos *tótil*”

E no 9.º ano:

“FGA93-Visto que os programas são tão grandes é um bocado difícil, mas mais *powerpoints*! Nós o ano passado não fazíamos nada com *powerpoints*, nada mesmo. E este ano é (...) quase todas as aulas com *powerpoints*.
FGA91-Ai é? Nós não.
FGA91-Issso é a vossa turma. No nosso caso não utilizamos *powerpoints*. Só temos uma disciplina que utiliza.”

Este facto poderá contribuir para a fundamentação que os professores, apesar de partilharem os materiais, nem sempre partilham as práticas quando estas ocorrem na “caixa negra” (Cuban, 2013) que pode ser a sala de aula.

Desta forma, recorrendo a Hargreaves (1998) parece que, ao partilhar materiais mais que opiniões, os docentes procuram mais a redução da sobrecarga de trabalho (resultante da partilha de tarefas) e a certeza situada (resultante da redução de insegurança) do que ver a sua capacidade de reflexão acrescida e aperfeiçoamento contínuo (pois as interações conduzem ao conhecimento). Continuando a seguir as ideias de Hargreaves (1998) parece ainda encontrar-se traços de uma colaboração confortável dominada pela cordialidade e companheirismo, quanto à troca de materiais e ideias, que nem sempre se estendendo a contextos de sala de aula. Thurler (2004) associa esta colaboração confortável ao conceito da “grande família”. Esta metáfora é também recorrente no discurso dos alunos:

“Eu considero a escola como uma segunda família, não só entre colegas, mas também entre professores. Aliás, eu considero todos os meus professores como uns pais e mães, porque eu sinto que tenho confiança para, prontos, desabafar com eles quando há um problema na minha vida. E quando temos uma dúvida, os professores estão sempre disponíveis para repetir, as vezes que forem necessárias até que nós entendamos mesmo.” (FGA75)

“...e como já disseram aqui é como se fosse uma segunda família, uma segunda casa e é como se fossem pais para mim.” (FGA74)

“...e foram como segundos pais pois nós estivemos ao cuidado deles.” (FGA77)

“Aliás, eu considero todos os meus professores como uns pais e mães, porque eu sinto que tenho confiança para, prontos, desabafar com eles quando há um problema na minha vida.” (FGA75)

Encontramos ainda no PE da escola a noção de “grande família”, quando refere que um dos objetivos é:

“- (...) criar um ambiente educativo familiar e estável, gerador de um sentimento de pertença que reforce a motivação de todos;”

(p. 7)

Os constrangimentos a nível de tempo e de espaço debatidos anteriormente, podem ainda conduzir a um certo individualismo docente condicionado pela aparente falta de espaços e tempos para o trabalho colaborativo. Da mesma forma, encontra-se no discurso destes docentes um desejo de obter esse mesmo espaço o que situa esta forma de trabalho docente num individualismo, que pode não resultar da vontade própria, mas sim de algumas condições externas e que, por isso, poder ser classificado como uma forma de individualismo constrangido (Hargreaves, 1998).

A necessidade de trabalho colaborativo como motor da mudança educativa é referenciada extensamente na literatura (Alves, Formosinho e Verdasca, 2016; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2002; Lima, 2002; Little, 1990; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007b) e expressa nos *focus group* em que a propósito deste tema se afirma:

“Tem de haver um trabalho de fundo entre todas as disciplinas, se não, chapéu...fica tudo na mesma!” (FGP5)

O trabalho colaborativo é visto como impulsionador das atividades que cruzam as fronteiras da SA, conforme registado nas respostas dos docentes ao item aberto do bloco 2 dos questionários em que pedíamos para enunciar fatores capazes de promover estes fluxos:

“Trabalho cooperativo entre professores e entre disciplinas.” (QP6)

“Trabalho colaborativo entre docentes.” (QP13)

“Participação conjunta dos professores.” (QP25)

“Trabalho entre pares.” (QP5)

Efetivamente, o nosso estudo mostra que existe uma cultura de trabalho e de entreatajuda entre docentes, por exemplo, quando se verifica que as atividades programadas que ocorreram FSA são sempre organizadas por um grupo de professores (na maioria dos casos do mesmo grupo disciplinar) e nunca individualmente.

Relativamente ao conselho de turma as partilhas (de materiais, opiniões, etc.) não parecem assim tão evidentes, conforme relatam as seguintes passagens dos *focus group*:

“...agora dentro do conselho de turma...” (FGP4)

“...é mais difícil.” (FGP3)

“Em termos do conselho de turma é mais com uns colegas do que com outros...” (FGP3)

“A nível de conselho de turma não há esse hábito.” (FGP4)

“Eu não sei o que as outras disciplinas estão a dar...” (FGP5)

Apesar destas citações, aparece expresso o desejo de uma partilha mais efetiva, atribuindo esta dessincronia à falta de tempo para reunir:

“FGP5-Eu acho que não há a nível de conselho de turma porque não há tempos de preparar entre nós...o conselho de turma não deveria reunir só para dar notas!
FGP7- Não há tempos para os elementos do conselho de turma para reunir...
FGP5- Eu não sei o que as outras disciplinas estão a dar...
FGP1- Tal como fazemos com os departamentos deveríamos fazer com os conselhos de turma.
FGP5- Se calhar até mais.
FGP7- Cada horário deveria ter já tempo só para pensar isso.
FGP1- ...para que pudéssemos juntar.
FGP5- Eu acho que rentabilizava imenso...
FGP4- Claro.
FGP3- E só seria benéfico para os alunos.”

Assim, parece que esta partilha é superior nos departamentos disciplinares que nos conselhos de turma, aparentando ainda alguma cultura de balcanização que enfatiza o trabalho dentro do grupo disciplinar, quer por identificação pessoal ou de significado, quer por compleição política (Hargreaves, 1998), em aparente detrimento de outros grupos de trabalho gerando *fronteiras que separam*.

No *focus group* de coordenadores um professor sintetiza assim as suas preocupações:

“Acho que tem vindo a haver um esforço por parte dos professores da escola para trabalharem de modo colaborativo e articularem saberes de áreas distintas. Este ano, em particular há grandes focos que revelam isso mesmo.” (FGC5)

Motivação e satisfação docente

A motivação dos professores e a conseqüente satisfação profissional aparecem transversalmente, em vários momentos da atual investigação, associados a fatores determinantes para impulsionar o trânsito nas fronteiras da sala de aula. No questionário a professores estes aspetos apresentam uma significativa presença, sendo a segunda categoria mais enunciada no item aberto dedicado a efetuar um levantamento desses fatores:

“A motivação dos (...) docentes” (QP7)

“Motivação dos (...) professores para aulas diferentes.” (QP21)

“Acreditar e motivar professores.” (QP19)

“... disponibilidade de todos os professores envolvidos.” (QP1)

A procura do reconhecimento, e até da aprovação, pelos colegas é notória no discurso dos professores no *focus group*:

“É muito estimulante quando sentimos que as nossas propostas e as nossas ideias são favoravelmente acolhidas por todos os colegas.” (FGC6)

“Também há outro aspeto, às vezes chateia-me que alguns colegas não percebam bem quando alguém quer fazer algo diferente.” (FGP3)

“...e ainda por cima criticam...” (FGP7)

“Era muito importante que alguns colegas valorizassem o nosso trabalho.” (FGP5)

Também nos questionários, os docentes apontam o reconhecimento dos colegas como fator determinante para impulsionar as atividades FSA:

“Todos os colegas compreenderem e aprovarem as atividades.” (QP1)

“Partilha de saberes de forma a que todos os colegas entendam a sua utilidade.” (QP5)

“Credibilização da atividade pelos pares.” (QP8)

“Todos os colegas aprovarem.” (QP9)

“Aceitação dos colegas.” (QP15)

Este indicador segue a tendência já apontada por Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016) de que o reconhecimento e a valorização do trabalho são o principal motivo de insatisfação dos docentes. Também McClelland (1987) refere que a procura da aceitação pelos outros reflete a necessidade de integração, que é um dos três fatores mobilizados para a motivação dos indivíduos.

Outro fator, relacionado com a motivação intrínseca, apontado por Herzberg (2003), que afeta diretamente a (in)satisfação no trabalho prende-se com as oportunidades de inovar, diretamente relacionado com as oportunidades de criar algo de novo. Em linha com este pensamento, também os docentes entrevistados apontam a falta de autoria como um dos obstaculizadores das atividades FSA:

“O que é lógico, pois as atividades muitas vezes não são tão interessantes porque não foi o professor que as pensou...são adaptadas e o professor sente a necessidade de as para as reinterpretar... eu sinto!” (P5)

“Sim, quando participo numa atividade tento sempre dar o meu cunho pessoal, enriquecer a atividade com minha perspectiva.” (P3)

“Uma atividade tem de fazer sentido para o professor.” (FGP1)

“Sim, quando participo numa atividade tento sempre dar o meu cunho pessoal, enriquecer a atividade com minha perspectiva senão não funciona.” (FGP3)

“Eu acho que atividades que funcionam pior são as que não são pensadas pelo próprio pois não há comprometimento.” (FGP2)

“(...) nem sempre ele tem energia de criar e ser autor destas estratégias que vão para além da sala de aula.” (FGC5)

“[as atividades] têm sempre de ser apropriadas pelos professores que estão diretamente envolvidos com os alunos. Os professores têm de se implicar diretamente e isso consegue-se ouvindo-se as suas propostas, porque é na criação que está a motivação.” (FGC5)

Parece existir o desejo dos professores em exercerem um maior controlo sobre o seu próprio trabalho e de se envolverem nas atividades de forma mais criativa que instrumental, fatores que Nias (1988) e Lima (2000) relacionam com um aumento da satisfação pessoal e profissional.

Outro fator referido pelos professores como obstaculizador é a falta de autonomia:

“Autonomia (...) de todos os professores envolvidos.” (QP1)

“Maior autonomia na tomada de decisões.” (QP8)

Quando falam das aprendizagens dos alunos em atividades FSA, ressalta a emotividade nas expressões e nas palavras dos professores demonstrando, assim, uma grande satisfação profissional:

“Por vezes até é emocionante ver como os alunos crescem ... sabem?” (FGP1)

“É isso! Em [PIC] ... é... é ... maravilhoso, vê-los aprender quase autonomamente, como se não fossemos precisos...” (FGP4)

“...o que é extremamente motivador para mim.” (FGC1)

“... isto é fascinante para mim enquanto professor.” (FGC5)

“É muito bom, como profissional, sair fora da caixa e ver estas aprendizagens acontecerem.” (FGC4)

Também nas nossas observações das atividades FSA pudemos testemunhar várias demonstrações de satisfação e emotividade como, por exemplo, no final da FSA28 e FSA46 quando os docentes, enquanto desmontavam os materiais da atividade, em clima de franca afetividade se abraçavam e demonstravam a sua emoção pelas aprendizagens que, nas suas palavras, os seus alunos fizeram.

Desta forma, os fatores de satisfação pessoal parecem determinantes no desempenho e envolvimento dos docentes nas atividades FSA, tal como Herzberg (2003) apontou, os fatores intrínsecos parecem conduzir diretamente a um aumento efetivo da satisfação.

A mudança é realizada pelas pessoas. As suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações e perceções pessoais desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações que se querem instituir. Daqui decorre que a pessoa do professor deve estar no centro das preocupações/intervenções, sendo aconselhável trabalhar pessoalmente com os professores para os fazer compreender o seu papel no processo de transformação.

(Alves, 2015, p.17)

Normativos institucionais recentes

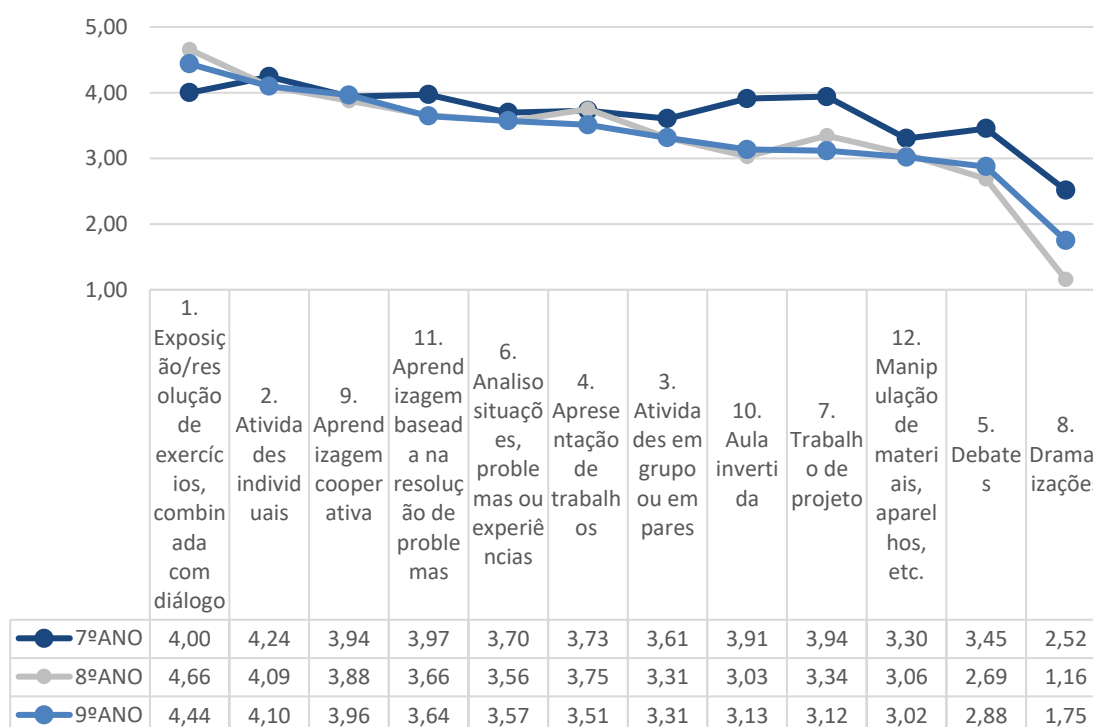
De forma a conseguir um entendimento mais aprofundado da influência da flexibilização curricular em geral, e do Domínio de Articulação Curricular (DAC) em

particular, no trânsito na fronteira da sala de aula efetua-se, primeiramente, uma comparação das médias obtidas para cada item no questionário a alunos agrupados por ano de escolaridade. Desta forma, permite-nos comparar as tendências de resposta (se existirem) uma vez que o DAC apenas foi implementado no 7.º ano de escolaridade desta escola com o Projeto de Integração de Conhecimento (PIC).

Assim, os gráficos 36 a 41 representam médias de item por ano de escolaridade para cada bloco de questionamento. Para auxiliar a busca de tendências, optou-se ainda por colocar os itens por ordem decrescente de concordância e não pela ordem sequencial em que surgem no corpo do questionário.

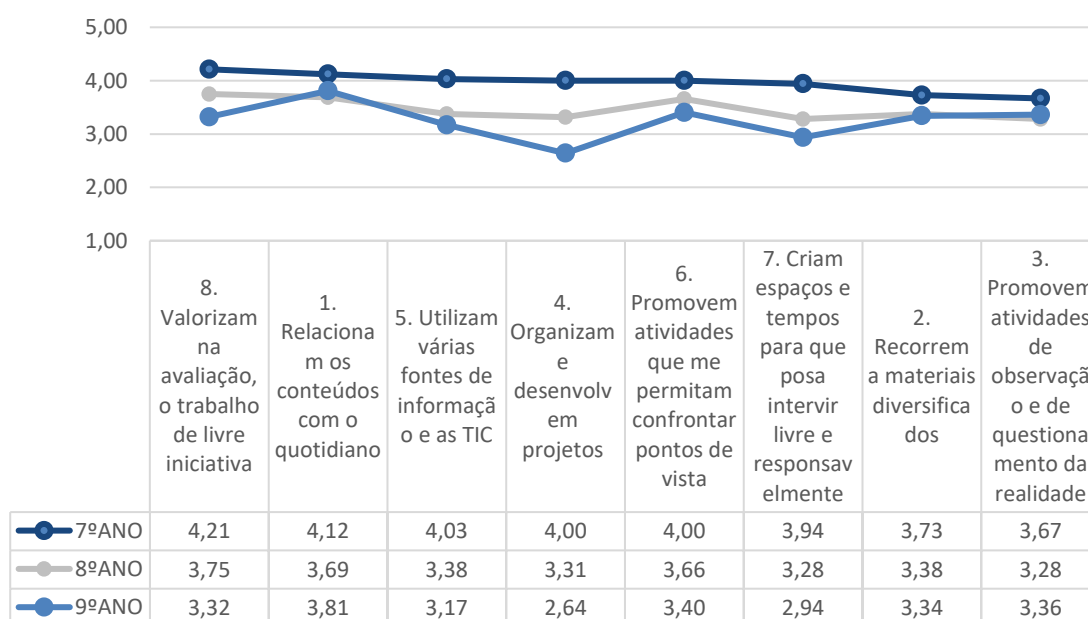
Relativamente ao bloco de questionamento que pretendia apurar as perceções que os alunos têm do trabalho que se realiza dentro das respetivas salas de aula (gráfico 36), encontramos as maiores diferenças no facto dos alunos do 8.º e 9.º anos apresentarem um máximo de incidência nos métodos expositivos, sendo a frequência dessa resposta inferior no caso do 7.º ano. O contrário acontece relativamente à utilização de métodos mais ativos com são a aprendizagem baseada na resolução de problemas, o trabalho de projeto e ainda para outras formas de trabalho como a aula invertida o debate ou a dramatização.

Gráfico 36 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 2 do questionário “Tipo de trabalho na sala de aula”



Quando inquiridos sobre algumas das práticas dos seus professores, consideradas pelo Ministério da Educação fundamentais para alcançar o PA (ME - DGE, 2017, p. 24) torna-se claro a maior concordância das respostas dos alunos de 7.º ano relativamente a estas ações (gráfico 37).

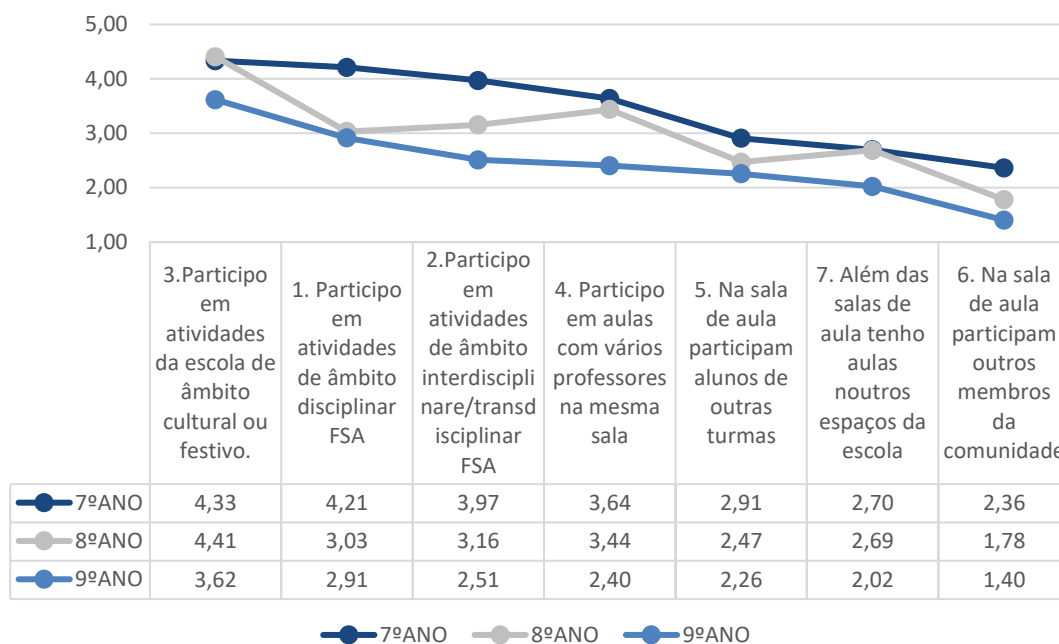
Gráfico 37 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 3 do questionário “Ações relacionadas com a prática docente”



As maiores diferenças ocorrem aqui com os alunos de 9.º ano a afirmarem que os seus professores não valorizam tanto o trabalho de livre iniciativa, utilizam menos as tecnologias de informação, não criam tantas oportunidades para uma intervenção livre e responsável, sendo o item que recebeu o menor índice de concordância o que se refere à organização e ao desenvolvimento de projetos.

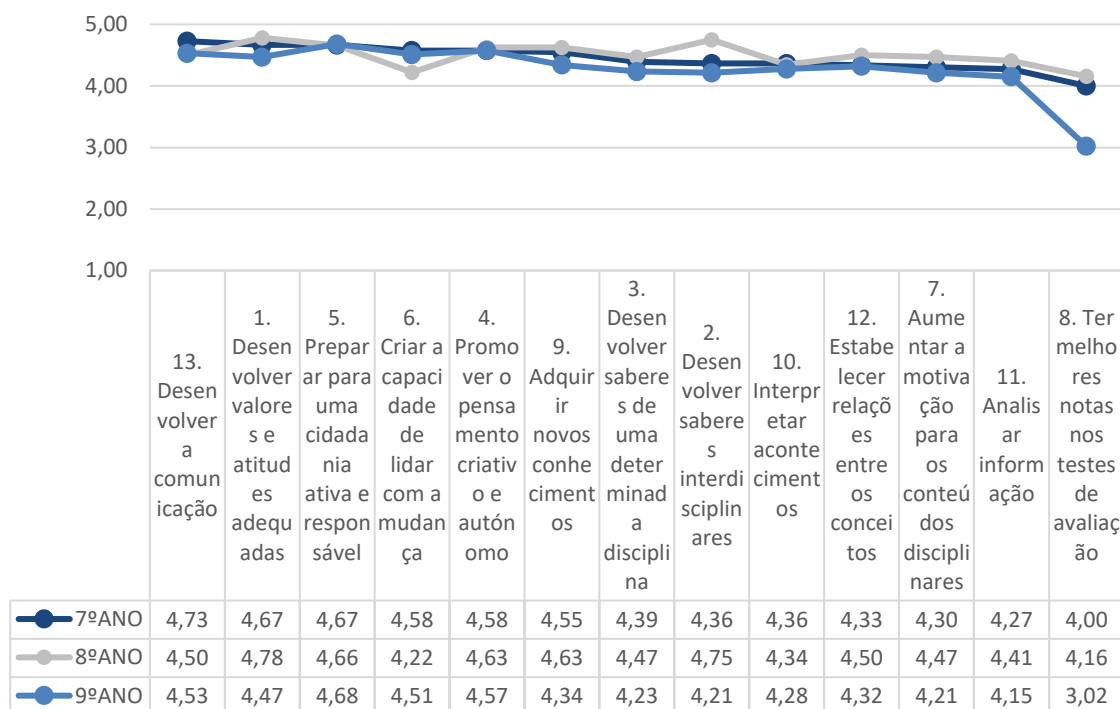
Relativamente às práticas que cruzam as fronteiras da sala de aula (gráfico 38), destaca-se igualmente o facto dos alunos de 7.º ano percecionarem que ultrapassam estas linhas mais do que os seus colegas de outros anos (com exceção do 8.º ano que afirma participar mais em atividades de carácter festivo). Aqui, também as maiores discrepâncias encontram-se entre os alunos e 7.º ano e de 9.º ano, estes últimos afirmam participar com menor frequência em atividades que cruzam a fronteira da sala de aula.

Gráfico 38 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 4, secção 1 do questionário “Práticas que cruzam a fronteira da sala de aula”



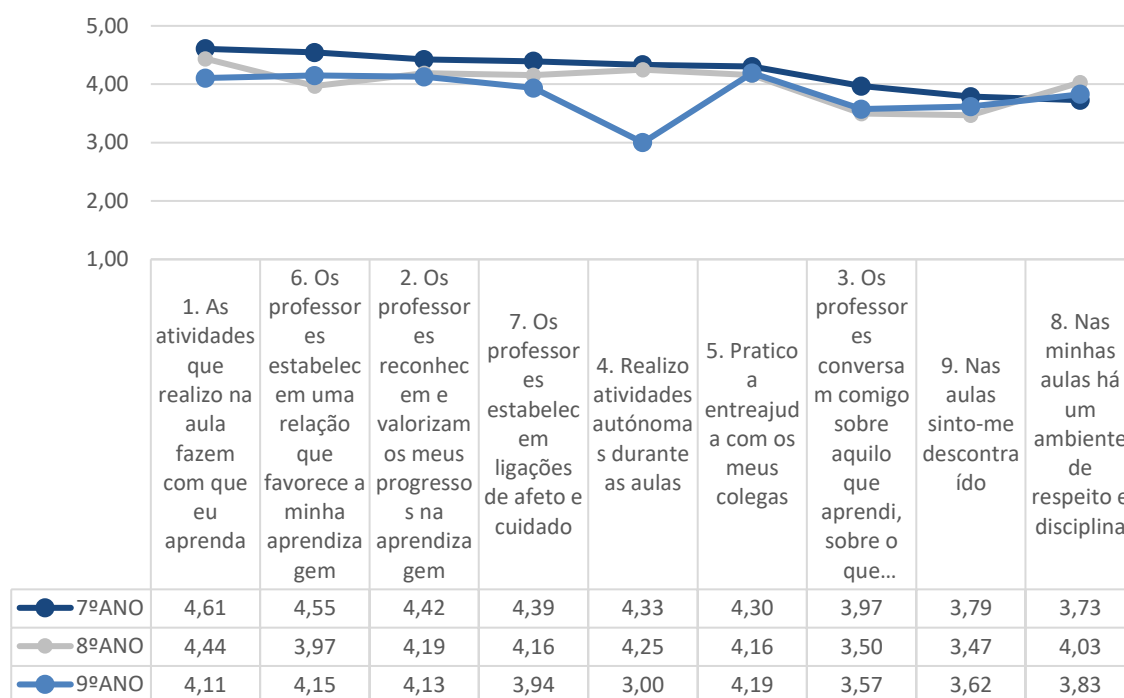
No que concerne à perceção sobre os impactos nas aprendizagens decorrentes de atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula (gráfico 39) pode dizer-se que, a maioria dos alunos, concorda ou concorda totalmente que elas são muito positivas. De salientar apenas um decréscimo de concordância dos alunos de 9.º ano no que diz respeito à sua utilidade para tirar melhores notas nos testes de avaliação.

Gráfico 39 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 4, secção 2 do questionário “Efeitos das atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula”



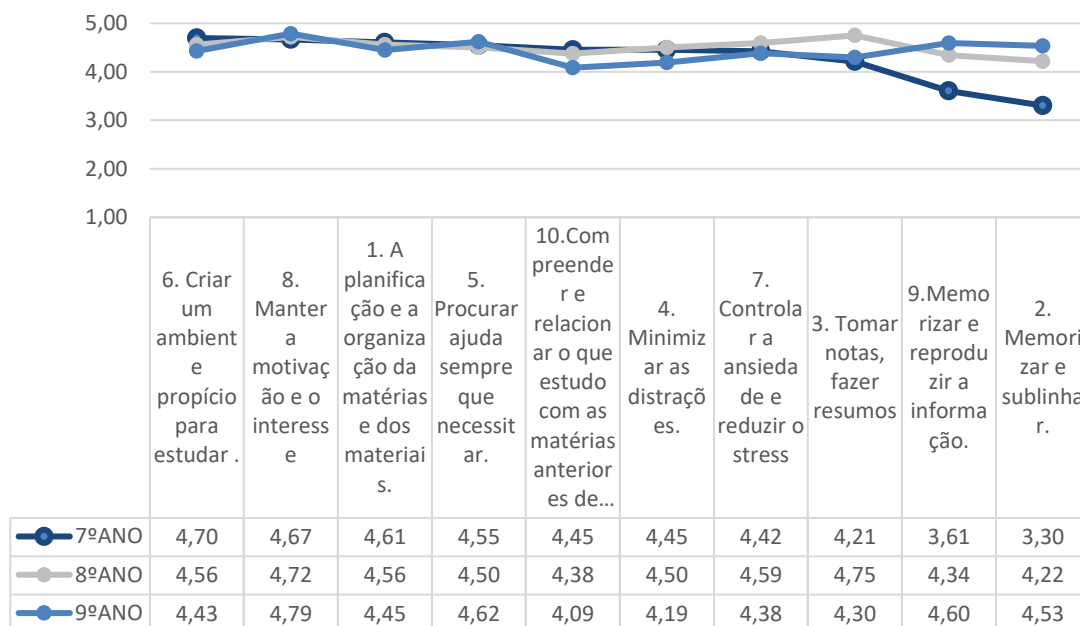
Os alunos apresentaram genericamente uma perceção positiva da relação estabelecida com os seus professores (gráfico 40), continuando, no entanto, a notar-se uma maior concordância com estas questões nos alunos de 7.º ano. O maior desvio registou-se nos alunos de 9.º ano que afirmam realizarem menos atividades autónomas durante as aulas que os seus colegas dos outros anos.

Gráfico 40 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 5 do questionário “Relação pedagógica”



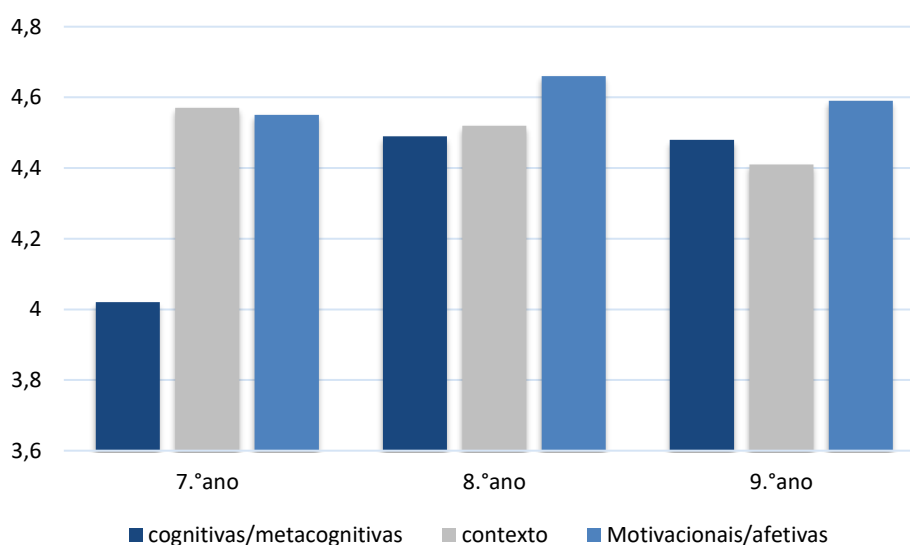
Quando inquiridos acerca das estratégias que utilizam para aprender (gráfico 41), os maiores desvios encontram-se no facto do 7.º ano valorizar menos a memorização e reprodução do conhecimento que os seus colegas. De referir que os alunos do 8.º e do 9.º ano de escolaridade registam uma maior concordância com estas estratégias do que com compreender e relacionar o estudo com as matérias anteriores de forma a captar uma mensagem mais global. Esta constatação indica que os alunos de 7.º ano parecem valorizar mais as abordagens mais profundas e os seus colegas de 8.º e 9.º ano as abordagens mais superficiais (Duarte, 2012; Entelwistle, 2015; Marton & Säljö, 1976; Richardson, 2015; Valadas, 2014).

Gráfico 41 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade aos diferentes itens do bloco 6 do questionário “Estratégias de aprendizagem”



Efetuada mais uma análise, tendo em conta os diferentes anos de escolaridade e os tipos de estratégias de aprendizagem identificadas por Silva e Lopes (2015) obtêm-se os dados mencionados no gráfico 42.

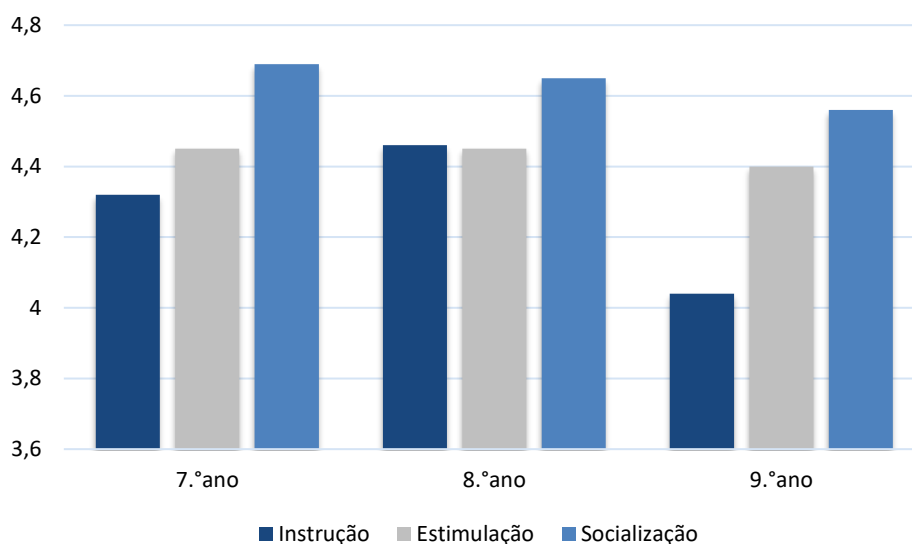
Gráfico 42 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade para diferentes estratégias de aprendizagem



Por análise deste gráfico depreende-se que os alunos do 7.º ano indicam preferir utilizar as estratégias de controlo de contexto e motivacionais/afetivas, os seus colegas do 8.º ano as motivacionais afetivas, bem como os do 9.º ano. Encontramos que o 7.º ano refere utilizar menos as estratégias cognitivas e metacognitivas (média= 4,02) enquanto para o 8.º ano (média= 4,49) e para o 9.º ano (média =4,48).

Organizando os itens por função (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) verificamos que parece que o 9.º ano é o que menos relaciona as atividades FSA com a instrução e genericamente parece perceber menos impactos destas atividades (cf. gráfico 43).

Gráfico 43 - Comparação das médias obtidas pelos diferentes anos de escolaridade para as diferentes funções das atividades FSA



Uma abordagem global de todos estas evidências parece indicar a existência de uma “linha de tendência” nas respostas apresentadas pelos alunos de 7.º ano, relativamente aos seus colegas de 8.º e 9.º anos. A realidade complexa e multidimensional que é o processo de ensino e de aprendizagem, remete-nos para uma explicação compósita das razões que cooperam para este facto. No nosso entender, um dos principais fatores que contribuiu para esta diferença encontra-se no facto dos alunos de 7.º ano estarem a ser sujeitos ao programa de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC).

Apesar de muitos dos professores serem os mesmos nos três anos de escolaridade, as suas práticas são percecionadas pelos alunos como sendo díspares, o que nos remete para a possibilidade de os professores agirem com distintas estratégias nos diferentes anos de escolaridade inquiridos. Como as respostas são dirigidas à generalidade dos professores e não só aqueles que os acompanhavam em PIC, pensamos que o efeito do PAFC contagiou um pouco o que aconteceu noutros espaços e tempos do 7.º ano de escolaridade.

Assim, na maioria das aulas de 7.º ano, apesar de continuar a privilegiar-se os métodos expositivos, os alunos referem igualmente a utilização da aprendizagem baseada na resolução de problemas e do trabalho de projeto. São estes os alunos que mais afirmam participar em atividades de caráter disciplinar e interdisciplinar fora da sala de aula, são igualmente os alunos que mais consideram que realizam atividades autónomas, que acham que as atividades que se realizam na sala de aula fazem aprender, que os seus professores estabelecem relações de afeto e cuidado que favorecem a aprendizagem e os que mais valorizam, como estratégia de aprendizagem, relacionar o estudo com as matérias anteriores de forma a captar uma mensagem global e simultaneamente são os que menos valorizam a memorização e reprodução da informação, o que parece apontar para uma abordagem em profundidade (Monereo, Pozzo & Castelló, 2002; Duarte, 2012; Valadas, 2014; Entelwistle, 2015; Richardson, 2015).

Por outro lado, o 9.º ano, talvez pela pressão dos exames nacionais e aproximação do ensino secundário, tem uma linha de resposta tendencialmente diferente. Afirmando que os professores apresentam muitas vezes, ou sempre, uma aula expositiva combinada com diálogo, que os seus professores não valorizam tanto o trabalho de livre iniciativa, nem os envolvem tanto em projetos, o que parece estar de acordo com o facto de serem o grupo de alunos que afirma realizar menos atividades autónomas durante as aulas.

A sua sala de aula aparenta estar mais fechada, pois são os alunos que afirmam participar menos em atividades fora da sala de aula e ter menor participação de outros agentes dentro da sala de aula. Este facto não estará desconectado da circunstância destes alunos de 9.º ano serem os que menos impacto percecionam destas atividades na nota nos testes de avaliação. São o único grupo de alunos que apresenta um pouco mais de inclinação para uma abordagem superficial, podendo estar relacionada com o facto de ser o grupo de

alunos que tende a preferir as estratégias cognitivas/metacognitivas e com a menor percepção de que as atividades FSA ajudam à função instrução.

Desta forma, as atividades desenvolvidas pelos alunos do 9.º ano de escolaridade parecem ser mais controladas pelos professores e acarretar menores interações sociais que no dizer de Prenzel (1994) citado por Krapp e Lemos (2002), constituem condições que podem afetar negativamente a motivação

Parece, assim, existir uma tendência de resposta diferente nos alunos que fizeram parte do grupo que participou em PIC. Estes alunos percebem que os seus professores utilizam métodos de ensino mais ativos, que a sua sala de aula é menos fechada, que realizam mais atividades autónomas e que a sua aprendizagem é mais profunda que os alunos que não fizeram parte deste projeto, encontrando-se assim mais alinhados com o disposto no PA.

O Domínio de Articulação Curricular (PIC) é, como vimos, extensamente relacionado com atividades interdisciplinares, que são as atividades que aparecem conotadas com funções mais fortes e equilibradas. As atividades decorrentes desta área são das mais referidas, pelos atores envolvidos nos *focus groups*, como gerando aprendizagens mais relevantes. Também observamos a realização de trabalho de projeto nestas aulas, constatação confirmada em vários registos dos grupos de discussão focalizada já apresentados.

“É evidente que em [PIC] trabalho segundo a aprendizagem baseada em projetos” (FGC5)

O PIC parece permitir um agrupamento flexível dos alunos (observamos duas turmas a trabalhar em simultâneo no mesmo espaço) e dos professores (dois a quatro professores de áreas diferentes na mesma sala). Verificamos ainda que estes professores foram autores do documento de orientação do PIC, apresentando consideráveis traços de efetiva colaboração docente.

Os alunos tendem a afirmar que sentem o seu trabalho valorizado:

“Ok, eu acho que o trabalho é muito valorizado, por exemplo [PIC], porque através dos dados que recolhemos, temos matéria para trabalhar ao longo de todo o ano. Ainda hoje, trabalhamos a partir dos que recolhemos nessa visita e foi muito bem utilizado, desde o início do ano até agora.” (FGA72)

O PIC pode ainda constituir uma via para desconstruir a perceção de currículos pesados que os professores têm inevitavelmente carregar:

“Nós podemos ajustar melhor os conteúdos, o facto de alguns conteúdos passarem a ser dados em [PIC], dá-nos essa margem de manobra.” (FGP4)

O trabalho realizado em PIC parece apontar para um modo de trabalho pedagógico retratado pelo terceiro modelo de Lesne (1988), tanto pela aplicação da metodologia de trabalho de projeto, considerando os vários contributos de diferentes disciplinas e colocando-os ao serviço da resolução de problemas, como pela forma como se configura a relação do aluno com o saber, colocando-o ao serviço da melhoria das capacidades de intervenção em contextos sociais. Também tende a convocar o paradigma da comunicação (Trindade e Cosme, 2010) uma vez que se realiza trabalho de projeto, o trabalho é percecionado como mais autónomo, mais conectado com o contexto e enfatiza a qualidade das interações.

De uma forma geral, os docentes afirmam que os normativos recentes contribuem para estimular as atividades FSA

“Mas a partir do momento em que se formalizou esta forma de encarar a formação dos alunos, torna-se muito mais relevante este tipo de ações, a própria escola esta mais comprometida a comunidade escolar é mais fácil de comprometer do que ficar à espera de uma iniciativa de um ou outro elemento e acaba por ser um fator de arrastamento de princípios e de praticas a partir do momento em que é institucionalizada.(FGC6)”

Chegando mesmo a afirmar que esta forma de “prescrição” é necessária:

“FGC5-É lamentável que se precise da prescrição, mas a verdade é que a prescrição funciona.”
FGC6-Sim! Sim!”

“Eu preciso da prescrição porque senão não sou capaz! Tenho descritores a dizer “façam isto” e tenho orientações noutra sentido!” (FGC2)

Este último facto pode ser lido em termos da perspetiva burocrática, apelando a uma racionalidade mais formal evidenciando uma necessidade de objetivos claros, regras e de documentos escritos como forma de proteção (Alves, 2003; Crozier, 1963).

Conclusões

*Quando encontrar a verdade
Hei-de ver se hei-de fugir,
Pelo menos em metade.
Depois ficarei a rir
Da minha tranquilidade.*

Fernando Pessoa

Retomam-se aqui as perguntas que guiaram esta investigação, para, a partir da interpretação dos dados recolhidos de acordo com o quadro teórico estabelecido, efetuar uma reflexão significativa em torno destas mesmas questões.

Como já se esclareceu, não se pretende desvalorizar o trabalho em sala de aula, mas sim, atentar às potencialidades de formas de ensino e de aprendizagem mais ativas na sala de aula, considerando ainda o trabalho fora da sala de aula, tirando-o de uma aparente marginalidade e equacionando a sua integração regular numa matriz de tecnologia educacional mais alinhada com a fluidez e as incertezas próprias das condições do pós-modernismo.

Quais as principais atividades que se realizam fora da lógica professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula?

Na sala de aula parecem persistir práticas fundamentalmente tradicionais, nomeadamente o professor a expor a matéria, dialogando com os seus alunos e estes a escutarem o professor ou a realizarem atividades individuais muito relacionadas com a realização de exercícios do manual ou de fichas de trabalho produzidas pelos professores. Efetivamente, os materiais mais utilizados na sala de aula parecem ser o manual, o quadro fixo e, por vezes, os meios audiovisuais. A organização do espaço físico é tendencialmente pouco flexível, com as mesas colocadas em filas tipo *autocarro*. Encontramos, contudo, múltiplas evidências que existem dinâmicas diferentes, não só nas intenções, mas também nas práticas. Um dos principais focos de quebra desta rigidez são as aulas de PIC do 7.º ano de escolaridade onde se realiza trabalho de projeto, com os alunos organizados em grupo, a produzirem os seus próprios materiais e com uma diferente disposição do mobiliário da sala de aula.

Assim, no trabalho de sala de aula encontra-se maioritariamente um padrão de atuação pedagógico-didática que se pode identificar com os métodos expositivos, demonstrativos e interrogativos (Silva, 1992), evidenciando uma preocupação na aquisição, processamento e organização de informações. Este facto parece ser, em larga medida, explicado pelas rotinas instaladas e pelos condicionamentos relativos à dimensão e organização dos espaços, à disponibilidade de equipamentos, aos tempos alocados, à extensão dos programas, bem como, a uma necessidade latente dos docentes em

corresponder a uma forma de atuação *esperada* pelo grupo de professores com quem interatua e nos quais procura reconhecimento.

As salas de aula evidenciam um clima tendencialmente estruturado, focado nas aprendizagens e disciplinado (Cabral, 2017). A relação pedagógica que nela se estabelece tende a focar-se mais na ajuda que no conflito cognitivo, sentindo-se um clima de afeto e cuidado, onde a autoridade revela mais a sua função reguladora que a autoritária. Sobressai ainda que, em aulas que decorreram sob a influência da pedagogia de projeto, atividades em grupo ou debates, se encontram fortes traços do paradigma da comunicação (Trindade & Come, 2010) e do terceiro modelo de Lesne (1984). As aulas em que ocorre preferencialmente a exposição combinada com diálogo e as atividades individuais dos alunos, apresentam um conjunto de características híbridas que evidencia a porosidade das fronteiras entre os possíveis paradigmas educacionais.

A entrada de outros sujeitos na sala de aula foi uma constante nas aulas de PIC, nas restantes aulas aparenta existir a intenção desta prática, mas, no ano letivo em que decorreu esta investigação, e para este ciclo de escolaridade, esta foi uma experiência pontual.

De uma forma geral, nas aulas da maioria das disciplinas, ainda parece dominar a dicotomia fora/dentro, evidenciando algumas barreiras físicas, mas também epistemológicas, uma vez que a focalização do conhecimento recai, sobretudo, em saberes de uma só disciplina. Encontra-se a preocupação de legitimar as normas atribuídas à escola, alinhando-se com as racionalidades burocráticas e neoinstitucionais, o clima da sala de aula tende a ser estruturado e preocupado em executar procedimentos, aspetos característicos de uma *fronteira que separa*.

Nas aulas de PIC foram utilizados métodos ativos, foi admitida a presença de vários professores, verificou-se um cruzamento de conteúdos interdisciplinares, o trabalho realizou-se segundo uma metodologia de projeto, pelo que convoca algumas das características da *fronteira que une*.

Relativamente às atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula, verificou-se uma apreciável dinâmica associada à pluralidade, quantidade e diversidade das atividades. Estas evidenciaram proporcionar várias possibilidades de agrupamento dos

alunos e foram organizadas por grupos de professores que, na maioria, eram do mesmo departamento curricular e, por vezes, envolviam vários departamentos.

Relativamente aos espaços onde ocorreram as atividades FSA programadas verificou-se que, a maioria, se localizavam na escola e apenas cerca de um quarto das atividades ultrapassaram os muros do estabelecimento de ensino. Dentro da escola utilizaram-se, como espaços privilegiados, os auditórios ou a simultânea ocupação de vários locais como sejam a biblioteca, a sala de convívio, o recreio, os espaços desportivos e o hall de entrada. Quando às atividades que ocorreram no exterior da escola, foi privilegiado o estudo do meio ambiente e a utilização de salas de espetáculos para as comemorações e momentos festivos.

A maioria dos acontecimentos registados fora da sala de aula são focalizados em saberes de uma só disciplina, seguindo-se as atividades de natureza cultural, interdisciplinar e, por fim, as de carácter festivo ou comemorativo.

No que concerne à tipologia das atividades fora da sala de aula ressalta o recurso à exposição de trabalhos dos alunos, aos concursos, às palestras, aos torneios desportivos, aos eventos comemorativos, à apresentação oral dos trabalhos dos alunos e à realização de *workshops* dinamizados por alunos.

A análise efetuada às atividades observadas FSA, no que concerne às três funções da escola consideradas por Pires, Fernandes e Formosinho (1991) (estimulação, instrução e socialização), revelou que as atividades de natureza interdisciplinar aparentam simultaneamente um maior equilíbrio entre as funções analisadas e também uma presença forte de cada uma das funções. O estudo da participação dos alunos revela que esta tende a ser mais ativa principalmente nas atividades interdisciplinares e festivas e mais passiva nas atividades de âmbito disciplinar.

Concluimos que as atividades fora da sala de aula parecem ser capazes de ativar fluxos transfronteiriços que rompem com a dicotomia fora ou dentro e que tendem a associar-se a elementos da *fronteira que une*.

O que pensam e sentem os professores e os alunos sobre as atividades que cruzam as fronteiras das salas de aula?

Relativamente aos pensamentos e sentimentos dos professores e dos alunos, diríamos que ambos parecem concordar que os modos de trabalho mais comuns nas salas de aula são a exposição combinada com diálogo e o trabalho individual dos alunos, associado à resolução de exercícios, percebendo que existe uma preocupação de ir variando as formas de trabalhar. Outros modos de trabalho na sala de aula referenciados são a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a análise de situações, problemas ou experiências, a apresentação de trabalhos pelos alunos, entre outros.

Ainda relativamente às atividades dentro da sala de aula surge, tanto nos alunos como nos professores, o desejo de que estas sejam mais práticas e dinâmicas, envolvendo métodos mais ativos ou, como dizia num registo do mural resultante da assembleia de alunos:

“Por em prática atividades mais interativas e em que professores falem menos em sala de aula.”

Nos dois grupos de sujeitos é vincado o sentimento que as atividades desenvolvidas na sala de aula contribuem para promover as aprendizagens dos alunos. Embora reconheçam a necessidade de momentos de exposição teórica, gostariam que estes fossem encurtados, não constituindo mais do que uma pequena parcela do tempo de aula. Parecem ainda perceber uma organização rígida do mobiliário na sala de aula, sendo esta sensação mais pronunciada nos alunos que nos professores. Quanto aos recursos materiais mobilizados nas salas de aula, existe a percepção que se utiliza sobretudo o manual e o quadro, mas também o projetor multimédia para visualização de filmes ou *powerpoints*.

Registamos ainda a percepção maioritária dos intervenientes desta investigação de que as aulas focalizadas nos temas de uma única disciplina são a prática usual (com exceção efetuada ao PIC), simultaneamente, é expressa a vontade de concretizar mais aulas de natureza interdisciplinar.

O clima da sala de aula é considerado “muitas vezes” descontraído, respeitoso e disciplinado e a relação pedagógica é encarada como favorável às aprendizagens, enfatizando a dimensão da ajuda e do afeto.

Quanto à presença de outros atores na sala de aula, a sensação entre os alunos é que esta quase não existe, à exceção dos alunos de 7.º ano que referem a sua ocorrência nas aulas de PIC. Sobre este aspeto, o sentimento geral dos docentes é que as práticas de observação de aulas, ou de coadjuvação, podem ser muito interessantes e geradoras de aprendizagens significativas tanto nos alunos como nos próprios professores, pelo que manifestam o desejo de as tornar mais frequentes. Assinala-se ainda, que os sujeitos percebem que “às vezes” participam em aulas com vários professores e que esta sensação é menor relativamente à participação em aulas com outros alunos e ainda mais reduzida quando se referem a outros membros da comunidade.

De entre os espaços da escola mais valorizados em atividades fora da sala de aula destaca-se, no dizer de alunos e professores, a biblioteca escolar que surge como um espaço catalisador de algumas saídas das salas de aula, principalmente relacionadas com a possibilidade de aceder a computadores, meios audiovisuais, mas também por considerarem o espaço confortável e esteticamente atrativo.

Apesar de terem ocorrido mais atividades fora da sala de aula de natureza disciplinar, sendo expressiva a diferença entre o número de atividades de âmbito disciplinar e interdisciplinar que ocorreram, a percepção dos alunos e professores aproxima esta diferença, parecendo existir uma tendência de uma maior valorização das atividades de natureza interdisciplinar. Tal facto, levanta a hipótese de que o acesso à expressão emocional que este tipo de atividade pode proporcionar memórias mais vivas, trazendo para primeiro plano a importância das emoções na definição da percepção dos processos educativos.

Outra perspetiva resulta do facto de que, tanto docentes como discentes, percebem as atividades interdisciplinares como as que podem gerar mais aprendizagens relevantes. As nossas observações corroboram estas opiniões, pois as atividades desta natureza aparentam um maior equilíbrio em termos das três funções da escola, parecendo mobiliza-las de forma mais acentuada e compensada do que qualquer uma das atividades de outra natureza. As atividades de carácter festivo apresentam uma forte componente da função socializadora, justificando a sua pertinência e sentido.

Esta ênfase em atividades de natureza interdisciplinar, aglutinando temas pertinentes e a desenrolarem-se em vários espaços da escola, tende a remeter para um modelo de currículo que considere, como eixo de estruturação do papel dos conteúdos, não só a transmissão unívoca de matérias, mas também os interesses do aluno, as suas motivações e as suas relações com as pessoas e o meio em que atuam (Zabalza, 1992).

Encontrou-se ainda, no grupo de professores, uma pequena tendência em considerar as atividades FSA como mais adequadas para desenvolver saberes interdisciplinares, facto que não foi marcante no grupo dos alunos.

De realçar a importância atribuída pelos professores e alunos às atividades FSA que envolvem a exposição e a apresentação dos trabalhos dos alunos, *workshops* dinamizados pelos alunos e dirigidos a encarregados de educação, a professores e a outros alunos e ainda as saídas para o meio envolvente. De uma forma geral, a abertura do trabalho à comunidade escolar é conotada como potenciadora de aprendizagens relevantes.

Parece ainda existir uma perceção dominante dos sujeitos de que as atividades FSA são mais práticas e divertidas que as atividades na SA, simultaneamente, sugerem que FSA têm mais impactos na socialização e estimulação que na instrução e conduzem, genericamente, a aprendizagens profundas.

Constatou-se ainda que os sujeitos envolvidos neste estudo apresentam uma perceção muito positiva dos efeitos na aprendizagem das atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula, registando-se, por uma margem residual, uma maior valorização desta prática por parte dos docentes. Sublinha-se que, de entre os itens analisados, aquele cujo efeito é menos conotado com estas atividades é o impacto direto que elas podem ter nos resultados dos testes de avaliação.

Analisando a perceção destes efeitos, conduzida por função da atividade, é revelado que alunos e professores associam os impactos das atividades FSA mais com a socialização (principalmente com o facto desta contribuir para melhorar as relações sociais e dinamizar o trabalho em equipa), seguida da função estimulação (associando diretamente esta ao incremento de processos motivacionais e de autonomia dos alunos) e menos com a instrução, o que vai ao encontro da perceção de que estas têm menos impacto nos resultados obtidos nos testes de avaliação.

Esta ligação que os atores efetuam de que as atividades FSA não são tão propícias à instrução, que é reforçada na sua conceção de que estas atividades não ajudam diretamente a elevar as classificações dos testes de avaliação, é um pouco contrariada pelas observações efetuadas e pode resultar de crenças enraizadas e, por isso, naturalizadas, que tendem a relacionar a aprendizagem “séria” unicamente ao trabalho na SA. Desta forma, parece existir um maior alinhamento dos pensamentos e sentimentos dos professores e dos alunos relativamente ao impacto das atividades FSA na socialização e um maior desalinhamento relativamente ao seu impacto na função instrução.

Recordamos o estudo de Formosinho (1988b), no qual uma análise à LBSE permitiu concluir que, de entre as finalidades da escola, a que mais vezes era referenciada neste documento era a finalidade socializadora, o que nos faz entender que as finalidades das atividades FSA tendem a estar sintonizadas com o pretendido pela LBSE.

Relativamente às estratégias mobilizadas para facilitar as suas aprendizagens, os alunos exprimem que valorizam mais os fatores relacionados com as estratégias motivacionais/ afetivas, seguidas das estratégias de controlo de contexto e finalmente das estratégias cognitivas/metacognitivas (Silva & Lopes, 2015), sendo que, relativamente a este assunto, referem a sua preocupação na preparação dos testes de avaliação escritos, mobilizando para isso aspetos relacionados com a cognição e metacognição. Esta ênfase pode estar relacionada com uma abordagem superficial da aprendizagem (Biggs, 1987; Entwistle, 2015) por se encontrar muito centrada no produto final.

Uma vez que os sujeitos consideram as atividades FSA mais práticas e divertidas que as atividades na SA, mais socializadoras e conducentes a aprendizagens profundas, relacionadas com uma melhor qualidade na aprendizagem (Sun & Richardson, 2015; Tsai, P. Tsai, C. & Hwang, 2015) parece que as estratégias de aprendizagens preferidas pelos alunos se identificam com as características apontadas para as atividades FSA, tanto por alunos como por professores.

Estas considerações parecem confirmar a tese de que as atividades FSA apresentam impactos positivos nas três funções da escola, favorecem as aprendizagens profundas, sendo particularmente relevantes as atividades de natureza interdisciplinar que apresentem abertura à comunidade escolar, assumindo, desta forma características da *fronteira que une*.

Que fatores chave impulsionam ou inibem o trânsito nas fronteiras da sala de aula?

O fator tempo parece constituir-se como aspecto fundamental para o sucesso, ou para a o comprometimento, das atividades que pretendem ultrapassar a lógica do *professor-aluno-dentro-da-sala-de-aula*. Ao longo desta investigação este fator surge relacionado com o tempo escolar e com o tempo dos professores.

Relativamente ao tempo escolar, parece que a sua excessiva compartimentação e fragmentação, seguindo uma lógica que favorece o currículo uniforme, centrado nas disciplinas, propiciando um trabalho individual dos docentes, constitui um obstáculo ao cruzamento das fronteiras, pelo que é considerado como uma *fronteira que separa*.

A *falta de tempo* dos professores para executar as suas tarefas, também obstaculiza este fluxo pois o tempo parece escasso para:

- a conceção, planificação e preparação das atividades, intrínseca a processos de inovação e de autoria;
- o cumprimento de programas, considerados demasiado extensos, e que têm de ser cumpridos;
- enfrentar uma miríade de tarefas destinadas aos professores e que os desfocam do *ethos* da sua profissão, que é o ato de fazer aprender (Roldão 2010);
- reunir e refletir em conjunto.

A *disponibilidade de recursos e de espaços físicos* constitui outro fator fortemente associado com a obstaculização das atividades FSA quando associado:

- à dimensão de espaços, exteriores à sala de aula, capazes de potenciar novas dinâmicas;
- a salas de aula que não permitam uma organização flexível, quer dos alunos, quer do mobiliário;
- à dificuldade no acesso a computadores, internet e projetores multimédia.

Por outro lado, a existência de recursos físicos adequados, parece catalisar as atividades FSA.

A *naturalização das práticas*, que torna certos procedimentos invisíveis e que assim se assumem como inatos, com a consequente tácita aceitação da velha *gramática escolar*, surge como sendo outro fator determinante para a cristalização das fronteiras da sala de aula. A este fator indexam-se principalmente:

- a conceção de que as aprendizagens relevantes apenas ocorrem na sala de aula;
- as rotinas instaladas na profissão docente;
- o desenvolvimento de mecanismos de proteção por docentes e alunos refugiando-se na aparente segurança dos modos mais tradicionais de trabalho;
- a preocupação em legitimar o que supostamente se espera da escola e da atuação dos docentes e discentes;
- o foco na preparação dos testes e exames;
- a perceção de que o professor deve controlar a todo o custo o comportamento, centralizando a aula, o que é dificultado pela aplicação de métodos ativos;
- a dificuldade de alterar o paradigma pedagógico.
- a resistência à mudança;
- um défice de reflexão sobre as práticas.

A *relevância e a pertinência da atividade*, diretamente relacionada com a relevância do currículo (Dewey, 2002), tende a constituir um outro elemento a ter em conta para o êxito das atividades FSA. Parece que só com atividades que façam verdadeiro sentido, se consegue uma real motivação dos atores. A consciência deste facto por parte dos professores parece ir ao encontro à posição de Cosme (2018) quando refere que projetos de justaposição conteudística não garantem, por si, o envolvimento dos alunos num trabalho mais significativo.

Encontramos na *relação pedagógica*, quando associada a um bom ambiente relacional, um fator fortemente impulsionador do cruzamento das fronteiras da sala de

aula. Assim, considera-se que a utilização das atividades FSA, promovendo uma ética da hospitalidade, contribui para melhorar o clima relacional, nomeadamente no que respeita:

- ao fortalecimento da confiança professor/aluno;
- à criação de proximidade, estabelecendo uma maior profundidade afetiva professor-aluno e aluno-aluno;
- ao reforço da dimensão do afeto e do cuidado;
- à maior ênfase das práticas reguladoras da autoridade;
- ao incremento do contacto direto professor-aluno, produzindo uma maior pessoalidade e diferenciação;
- a fazer emergir características mais divertidas e descontraídas das personalidades de professores e alunos;
- a melhorar processos de comunicação, tornando-os mais verdadeiros e empáticos, desencadeadores de *feedbacks* produtivos;
- a uma melhor compreensão dos comportamentos dos alunos, que pode ser fundamental na prevenção de comportamentos inadequados e ainda para acionar futuras estratégias pedagógicas.

O *trabalho colaborativo docente* surge, nesta investigação, como um dos motores capazes de impulsionar o trânsito nas fronteiras da sala de aula, concordando-se, assim, com a literatura que aponta no sentido dos processos colaborativos, considerando múltiplas formas de trabalho conjunto, serem fundamentais para o desenvolvimento profissional e para o sucesso educativo (Flores, 2017; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003; ME-DGE, 2017; Perrenoud, 2003; Roldão 2010).

Deste modo, reforçam-se as vantagens da dinamização de processos de colaboração docente na abertura das fronteiras da sala de aula assente, não só na partilha de materiais, mas também na partilha efetiva de opiniões fundeada na reflexão conjunta, como é o desejo expresso dos professores que participaram neste estudo.

Esta dessincronia afigura-se como uma das causas que poderá explicar uma maior tendência para a partilha de materiais do que de opiniões, tal como é enunciado por Hargreaves (1998), Hargreaves et al. (2002) e Thurler (1994) que consideram a falta de tempo absolutamente essencial para qualidade do ensino e para trabalhar em equipa,

afirmando que os processos colaborativos vivem não só da vontade, sensibilidade e habilidade dos professores, mas necessariamente do seu tempo, energia e comprometimento.

A motivação e satisfação docente parece constituir-se como outra das alavancas poderosas para aumentar a dinâmica das atividades que ultrapassem a tradicional sala de aula. Encontraram-se particulares focos deste facto nas intenções expressas pelos docentes, nomeadamente, no desejo de:

- ver estimulada a sua criatividade e autoria em processos de inovação;
- reconhecimento do seu trabalho pelos pares;
- maior autonomia, comprometimento e controlo na condução das atividades;
- partilha de responsabilidades e de decisões;
- contribuir nos progressos efetivos dos seus alunos.

Outro aspeto que ressalta nesta investigação como promotor das atividades FSA, parece ser a mais recente geração de *normativos institucionais* emanados pelo Ministério da Educação.

Se é certo que a realidade não se muda só por mudar a legislação (Crozier, 1963), parece que as recentes indicações legislativas apontam num sentido de incrementar a porosidade das fronteiras da sala de aula. A propósito da lógica da mudança legislativa ser diferente da lógica da mudança das práticas, Benavente (1991) afirma que esta “é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior” (p. 178).

As AE são indicadas, por este grupo de docentes, como uma via para desconstruir a perceção de currículos pesados que os professores têm de carregar, contribuindo para a criação de condições para uma renovada articulação curricular.

As atividades FSA parecem perfilar-se como instrumentos de aplicação dos princípios estabelecidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), pois, entre outros aspetos, aparentam facilitar o estabelecimento de relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos, fomentam a criatividade, responsabilidade

e a autonomia. Neste documento podem verificar-se repetidas alusões a atividades sistemáticas que podem ocorrer “na sala de aula ou fora dela” (p. 24) o que, parece atualizar a pertinência de atividades noutros ambientes educativos.

Também o PAFC, corporizado no PIC aqui estudado, destaca-se como uma ferramenta que pode ser fundamental na desconstrução da lógica professor-*aluno-dentro-da-sala-de-aula* e simultaneamente tornar os currículos efetivamente relevantes. Esta investigação recolhe algumas evidências que apontam no sentido de que nas práticas relacionadas com o PIC:

- existe maior flexibilização dos espaços e dos tempos;
- são privilegiadas as atividades interdisciplinares;
- os alunos parecem mais alinhados com práticas consideradas pelo ME como fundamentais para alcançar o PA, nomeadamente, uma maior preocupação em relacionar os conteúdos com o quotidiano, desenvolvimento de projetos e atividades utilizando várias fontes de informação que permitem questionar a realidade confrontar pontos de vista, uma menor preocupação com a memorização e a reprodução da informação como estratégia de aprendizagem e mais com tentar captar uma mensagem global.
- os docentes tendem a utilizar mais métodos ativos, valorizar mais o trabalho de livre iniciativa, recorrer mais ao uso das novas tecnologias e a criar espaços e tempos para que os alunos possam intervir livre e responsabilmente.

Quais as principais linhas de fronteira que existem na escola, que sentidos lhes podem ser associados e que efeitos provocam nos intervenientes e nos processos educativos?

Esboçam-se de seguida, algumas linhas de fronteira consideradas *entre-lugares* (Santos, 2001) de consciência *mestiza* (Anzaldúa, 1987), fundamentais para repensar novos paradigmas, desafiar limites e maximizar oportunidades. Para isso é efetuado um contraste entre o que é explícito e o que ficou implícito, toldado pela zona oculta do *iceberg* de Chiavenato (2009), entre o discurso e a prática, descortinando o jogo duplo que se encena (Alves, 2003).

Reflete-se ainda sobre as suas dinâmicas intersticiais, associadas a ações e sentimentos paradoxais que lhes são imputadas, bem como do(s) seu significado(s), num processo que pretende proporcionar formas que possam contribuir para um entendimento compósito da realidade.

Entre a naturalização das práticas e a resistência à mudança

*O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.*

Alberto Caeiro

*Passamos pelas coisas sem as ver,
gastos, como animais envelhecidos:
se alguém chama por nós não respondemos,
se alguém nos pede amor não estremecemos,
como frutos de sombra sem sabor,
vamos caindo ao chão, apodrecidos.*

Eugénio de Andrade

Ao longo da investigação reunimos indícios, factos e sentimentos, que sugerem a existência de um lugar de desassossego incómodo assente na crescente consciencialização de que é necessário alterar as práticas e simultaneamente temendo fazê-lo.

Esta fronteira aproxima o desejo de modificar velhos hábitos e o receio da sua alteração. Mas, “só insensato é que não tem medo do que virá a seguir” (Hameline, 1999, p. 53) e, por vezes, é necessário desaprender para vencer o que nos paralisa, nos encerra, nos aliena (Rebuoul, 1983) ou seremos convertidos nos novos analfabetos que não conseguem aprender, desaprender e reaprender (Toffler, 1969).

No nosso estudo encontrou-se vontade de quebrar as rotinas que, na escola, parecem ainda muito dominadas por regras tradicionais segundo as quais os alunos são consecutivamente confrontados com procedimentos escolares regulares (chegar à mesma hora, sentar-se no mesmo lugar, organizar o mesmo material) que conduzem a princípios sempre idênticos, vinculando-os a uma submissão à regra (Durkeim, 2012). Estas práticas surgem, geralmente, acompanhadas pela sobrevalorização do manual escolar, do seu poder retórico, preservado muito à custa do (falso?) sentimento de segurança que proporciona a professores e a alunos ocupados a cumprir as suas copiosas tarefas.

As atividades FSA parecem um interessante instrumento para ousar quebrar algumas destas regras admitindo outros espaços, outros tempos, outros atores e outros saberes. A sua utilização é considerada pelos sujeitos impulsionadora de aprendizagens relevantes, mas, ao mesmo tempo, é encarada com cautela e com um certo receio, principalmente no que diz respeito à perceção que que elas não são tão adequadas para desenvolver a função instrução, aumentando as inseguranças relativas ao cumprimento do programa, por parte dos professores, e de tirar boa nota nos testes, por parte dos alunos.

Este *entre-lugar* reflete, mais uma vez, a resistência à mudança que pode ser encarada como uma dificuldade em despir a *gramática escolar*, mas também por influências recentes que Cabral e Alves (2017b) denominam ciclo do “reforço da padronização, da performatividade, do controlo centralizado, do reforço do papel dos exames e dos resultados, da estratificação curricular” (p. 160). Já anteriormente Ball (2005) tinha enunciado o profundo impacto que políticas demasiado performativas podem ter na prática do ensino e na alma do professor.

Contudo, em alguns professores é maior a necessidade de alterar as rotinas do que o receio de o fazer:

“Eu sinto necessidade destas dinâmicas, porque se não a rotina da profissão vai tornar-me mau professor, e eu sinto isso. Eu não vou ter o brio necessário para envolver os meus alunos se não me desafiar constantemente. E o que estas dinâmicas incutem ao professor é destabiliza-lo e eu enquanto pessoa gosto de ser permanentemente posto à prova. Eu gosto de ser testado.” (FGC5)

A recusa em ficar pela vida fora a ver o mundo do fragão que primeiro nos serviu de mirante²⁴, ainda não parece uma prática generalizada em todos os docentes, mas a

²⁴ Miguel Torga.

tensão entre ficar refém da especificidade do conhecimento, da sua origem, ou de partir em busca de novos horizontes através de viagens transfronteiriças, surge latente nos resultados desta investigação.

Encontramos, na aceitação das práticas diárias sem questionamento ou reflexão, a possibilidade de uma outra fronteira que passaremos a equacionar e que designamos *fronteira espelho*. Santos (2002) refere que “as sociedades são a imagem que têm de si vistas nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico” (p. 46), tendendo a refletir o que as sociedades são, transformando a imagem em identidade e transformando o objeto do olhar no próprio olhar. Desta forma, as *fronteiras espelho* constituem um obstáculo às atividades FSA, em particular, e à mudança educativa, em geral, pois, rodeados de espelhos que refletem e voltam a refletir as imagens do que à sua frente se coloca, criam-se ambientes estéreis de hiperbolização das mesmas questões, dos mesmos problemas e das mesmas soluções.

O espelho reflete certo; não erra porque não pensa,
Pensar é essencialmente errar.
Errar é essencialmente estar cego e surdo.

Fernando Pessoa

Esta fronteira, propicia práticas educativas que tendem para um isomorfismo consequente de uma mimetização de outras práticas percecionadas como bem-sucedidas. Desta forma, tende a perpetuar-se o erro, ou mesmo quando uma prática se revela frutuosa, pode enfrentar perigos se entrar numa “estrada real” que segundo Hameline (1999) é aquela onde se celebram os triunfos, não conduzindo a sítio algum. Para este autor é necessária moderação, que não é marasmo: “é antes vigor concentrado, manifestação de um espírito vivo pronto a reagir aos excessos onde se engendram as insignificâncias” (Hameline, p. 199, p. 37). É o espaço intersticial onde prolifera a naturalização das práticas, que se mantêm invisíveis, e a falta de tempo, que obstaculiza a necessária reflexão para as desocultar. Assim, as *fronteiras espelho* podem ser as mais impercetíveis fronteiras e concomitantemente as mais difíceis de detetar e de questionar.

Entre a vertigem da aceleração das rotinas e a urgência da reflexão

*Tu Hora,
Tu Minuto,
Tu Segundo!
Tu intercalado, liberto, desfraldado, ido,
Intercalamento, libertação, ida, desfraldamento,
Tu intercalador, libertados, desfraldador, remetente,
Carimbo todas as cartas,
Nome em todos os endereços,
Mercadoria entregue, devolvida, seguindo...
Comboio de sensações a alma-quilómetros à hora,
À hora, ao minuto, ao segundo,
PUM!”*

Fernando Pessoa

Num tempo e num mundo frémido de mudanças a um ritmo cada vez maior, as rotinas parecem constituir um poderoso obstáculo à reflexão, sendo consideradas por Guerra (2018) como um cancro das instituições educativas, onde a vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento.

Perante esta aceleração, os professores enfrentam um dilema: “saber quando se deve pensar e agir rapidamente e quando se deve pensar e agir devagar” (Palmeirão & Alves, 2018). A leitura dos nossos dados parece apontar para o facto de que o *pensar e o agir rapidamente* possa estar muito relacionado com a pressa de *fazer cumprir o dia*, com a falta de tempo e com o excesso de tarefas, conduzindo a uma diminuição do potencial reflexivo dos docentes e ao conseqüente imediatismo das suas ações, que retiram o espaço e o tempo para *pensar e agir devagar*.

A pressão diária dos professores “empurrados para reuniões apressadas para encontrar soluções rápidas” (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 43), parece justificar muito do imediatismo das ações dos professores. Este facto é conotado como negativo para Edgar Morin (2000) que adverte para os perigos de adaptar-se ao imediato ou de subtrair-

se às limitações da realidade em processos que ocorrem com pouca reflexão e escolha intencional (Schön, 2008), sem outra cronologia que não a do acaso, legitimando lógicas de “caixote do lixo” no que diz respeito à tomada de decisões.

Ora, Korthagen (2009), acerca da formação inicial de professores, considera que a existência de uma reflexão sistêmica é um pré-requisito necessário para uma tomada de consciência sobre aspetos tanto explícitos como implícitos. Este enfoque sobre aspetos não racionais do comportamento pode trazer desconforto, criando uma *fronteira como frente*, onde do “lado de cá” estão os assuntos acerca dos quais já tomamos consciência e, como tal, já sabemos lidar e do “lado de lá” se encontra a imprevisibilidade, acarretando sentimentos incômodos de insegurança pois conduzem ao confronto com o desconhecido. Por sua vez, este desassossego propicia posturas mais reflexivas e críticas, mais próximas da dúvida pragmática do pós-modernismo do que da certeza positivista do modernismo. Segundo Korthagen (2009) “a essência da reflexão é trazer os aspetos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, deste modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspetos mais importantes das situações educativas” (p. 57). Também Kelchtermans (2009) defende que a reflexão dos professores não deve ser confinada a esforços técnicos ou instrumentais, mas têm de articular aspetos afetivos e emocionais, pois, ensinar pressupõe um processo de reflexão e crítica sobre dos propósitos e os valores encerrados nas ações (Flores, 2004).

Como afirma Alves (2018)

O Síndrome do Pensamento Acelerado a todos nos acelera.

De algum modo, todos estamos a ser condenados à hiperatividade. A todos nos priva dos momentos de pausa e de uma pedagogia da lentidão que aqui já reclamámos. A todos nos empobrece porque nos retira o tempo do olhar demorado, atento e terno. O tempo da emoção e da escuta.

Alves (2018)

Assim, nesta fronteira enfrentam-se o “profissionalismo hiperativo” (Flores, 2017) e o “profissionalismo reflexivo” (Schön, 2008), uma *fronteira como frente* arbitrada pelo tempo, impondo realidades perigosas em que o mundo dos sistemas tende a colonizar o mundo da vida (Sergiovanni, 2004), conduzindo a uma estagnação vertiginosa, pois:

as continuidades acumulam-se, a repetição acelera-se. A vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento. A vertigem da aceleração é também uma

estagnação vertiginosa. Os excessos do indeterminismo residem na desestabilização das expectativas.

(Santos, 2002, p. 39)

Entre a inevitabilidade da regulação e ambição da autoria.

Sim, o mais importante da vida

É ser-se criador.

António Botto

Esta investigação parece fazer emergir uma tácita aceitação acerca da necessidade de prescrições e normas institucionais que ajudem os professores a cumprir as suas obrigações e que, simultaneamente, os protejam na medida em que contribuem para resolver parte dos seus problemas. Sousa Santos (2002) assinala esta problemática referindo uma tensão entre regulação e emancipação, referindo que a “crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias” (p. 16) ditou a deterioração do paradigma sociocultural da modernidade ocidental.

Esta tensão, pode ser lida de acordo com o construto do apoio que subordina e do apoio que autonomiza e liberta, a que Alves (2015), inspirando-se em Fernando Pessoa²⁵ chama a tirania do auxílio: “auxiliar alguém, meu amigo, é tomar alguém por incapaz; se esse alguém não é incapaz, é fazê-lo tal, ou supô-lo tal, e isto é, no primeiro caso uma tirania, e no segundo um desprezo”.

Neste paradoxo identificamos uma fronteira que deve regular o conforto e o confronto, a padronização e a singularidade, a escola enquanto *locus de reprodução* e enquanto *locus de produção* (Lima, 1991).

Este estudo indica que os professores consideram importante a existência de regulamentações e normas, mas, simultaneamente, gostariam de utilizar mais o seu poder criativo, de serem mais autores, desejando apropriar-se das atividades e colocar nelas as suas palavras e ideais. Parecer corroborado por Cabral (2017), quando indica que o

²⁵ O Banqueiro Anarquista.

sucesso das mudanças está diretamente relacionado com o sentido que se lhe atribui e “é por isso tão determinante a aposta na autonomia individual e coletiva e o incentivo ao poder autoral” (p. 80), e ainda com o que nos diz Hameline (1999) quando relaciona a ação de modelizar com o empobrecimento sistemático e metódico dos profissionais.

Não se trata de afirmar, como o médico de Molière, preferir um morto segundo as regras do que um vivo contrariando as normas, trata-se sim de identificar uma fronteira onde a existência de regulação não asfixie a inovação, um lugar de convivência entre um “fazer agir” movido pelas normas e o “fazer agir” movido pelo próprio, pois o “social é irreduzível ao individual” (Silva & Pinto 1999, p. 14). Consideramos, pois, que cumprir os normativos institucionais não se opõe ao desejo de inovação, pelo contrário, ajudará a legitimá-lo uma vez que “ser autor é ser uma autoridade reconhecida pelos alunos, pelos pais, pelos pares e pela sociedade” (Alves, 2015, p.15) e, como afirma Guerra (2018), se a escola não evoluir, ficará sem respostas, deixará de existir, morrerá: a inovação é, por isso, uma questão de vida ou de morte.

Entre a rigidez dos espaços e a necessidade de recursos

*A escola deixará de ser tal como nós a compreendemos,
com estrados, bancos, carteiras: será talvez
um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa.*

Leon Tolstoi

O presente estudo parece relacionar a disponibilidade de recursos físicos e materiais com a dificuldade na renovação pedagógica do trabalho docente. Esteve (1999) defende que a falta de recursos “aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos fatores que fomentam o mal-estar docente” (Esteve, 1999, p. 106).

A ação pedagógica parece ainda influenciada pela organização do espaço, como nos diz Arends (2005) a disposição do mobiliário representa um fator decisivo na

aprendizagem na medida em que influencia os tempos e conseqüentemente a própria aprendizagem, podendo constituir-se como o terceiro professor (Calvo, 2015).

A rigidez da sala de aula, constitui uma fronteira topológica visível, mas a sua persistência parece também conotada com algumas questões de insegurança, pois, ao ser cruzada para o lado de fora, o professor reduz o seu poder e soberania, uma vez que existem mais influências e múltiplos olhares a julgar as suas práticas.

Esta fronteira é uma fronteira física e visível que limita a ação docente, parecendo imprescindível não só a criação de espaços polivalentes que possam acomodar mais alunos, a disponibilidade e a variedade de recursos materiais, como também, a sua valorização como fator impulsionador de novas práticas pedagógicas.

Entre o individualismo e o desejo de reconhecimento e colaboração profissional

*O Eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo,
mas o ser cujo existir consiste em identificar-se,
em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece*
Lévinas

A tensão detetada entre o desejo expresso pelos professores de trabalhar colaborativamente e a sua expressão de que, por vezes, o seu trabalho é independente dos colegas, desenha uma fronteira profissional que se encontra em movimento, assumindo diferentes morfologias decorrentes da dinâmica entre várias dimensões interdependentes.

Assim, o trabalho docente parece oscilar entre: um individualismo constrangido, associado a limitações de espaços e tempos; uma balcanização, que parece relacionada com a importância atribuída ao trabalho nos departamentos escolares: uma colaboração, tendencialmente valorizada pelo clima de escola, por vezes, na procura de segurança e da diminuição o volume de trabalho e, outras vezes, em práticas de colaboração efetiva, associadas a novas dinâmicas, como por exemplo em PIC.

Desta forma, emergem formas matizadas de trabalho docente, pelo que esta fronteira aparenta um carácter múltiplo, e não duplo, no sentido em que não existe apenas

o fora/dentro. Assim, encontramos uma fronteira cujo espaço intersticial de interação é denso e é nessa complexidade que se movem os atores, as interações que ocorrem na escola entre professores, assumem formas complexas e até contraditórias (Lima, 2002). Este *entre-lugar*, que está a ser percorrido pelos docentes, apresenta alta permeabilidade resultado da convergência de várias influências e das quais resulta um *amasamiento* (Anzaldúa 1987) de significados que é apropriado de distintas formas pelos sujeitos.

O desejo dos docentes de ver o seu trabalho reconhecido pelos pares também cabe nesta fronteira, que é lugar de conflito, mas também de encontros «face-a-face» e de reconhecimentos que podem facilitar as dinâmicas interpessoais de desenvolvimento. Neste sentido, configura-se como um espaço privilegiado de resiliência relacional. Este conceito é entendido por Walsh (1996) como uma forma de lidar eficientemente com situações problemáticas, utilizando-as para crescer e delas sair fortalecido, e ainda por Grotberg (1995) como a capacidade que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade, previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das adversidades.

A ação docente não parece assim desconectada, mas “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõe por via administrativa” (Nóvoa, 2007, p. 7), necessitando de reflexão para a ação conjunta, para que uma cultura de conexão passe a ser uma cultura de integração (Day, 2001), o que parece comprometido numa realidade acelerada impregnada de incertezas e subjetividades. A vida na fronteira surge, então, como uma forma de encarar o indeterminismo sem reduzir a realidade, mas rejeitando uma acomodação imediata.

Entre um lugar e outro: um último olhar

*Precisamos de vistas largas,
de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato,
nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.*

Nóvoa

Encontramos na sala de aula um espaço determinante do *pulsar* da escola, um local de trabalho primordial e, simultaneamente, um lugar que está por cumprir, inacabado, imperfeito e inconcluso que se vai metamorfoseando em função do cruzamento das mais díspares e únicas histórias de vida. Um lugar de hospitalidade (Baptista, 2011) e simultaneamente de contradições (Anzaldúa, 1987), carregado de sonhos, promessas, preocupações, expectativas e intenções de futuro. Retomando-se aqui a tese inicial, não parece ser mais possível ignorar que, atravessadas por consecutivas ondas de informação em crescimento exponencial, nas salas de aula tradicionais já não cabem, nem as aspirações individuais de alunos e professores, nem as coletivas de uma sociedade em mutação. Assim, pensamos que a aprendizagem sustentada por ensino deve respirar muito para além das tradicionais fronteiras da sala de aula:

- dentro dela, atribuindo maior protagonismo a modos de trabalho mais ativos, atentando a uma organização mais flexível do espaço, do tempo e do tipo de agrupamento dos atores;
- fora dela, promovendo ambientes educativos, com intencionalidade pedagógica, que podem ser importantes momentos de instrução, estimulação e socialização.

Desta forma, consideramos que o caminho percorrido nesta investigação nos indica as vantagens de uma reconfiguração morfológica, pedagógica e profissional da escola no sentido de reforçar outros modos de trabalho, outros espaços e tempos que permitam variadas práticas de articulação curricular, mais tecnologias de informação e de comunicação, outros atores e mais expressão emocional numa metamorfose que, contrariando a de Kafka²⁶, não exclui nem desumaniza. Esta metamorfose da escola proporcionará contextos potenciadores do crescimento global dos alunos, promovendo a

²⁶ Referência ao livro “A metamorfose” de Franz Kafka.

construção da sua identidade e, simultaneamente, desenvolvendo a sua socialização, projetando outros olhares sobre o Mundo, com maior liberdade e autonomia, centrados nos saberes e na Humanidade, conferindo um *sentido vital* à escola.

Esta investigação aponta, também, a necessidade de romper com a fronteira do silêncio, da indiferença, do microcosmo vazio que pauta algum trabalho de sala de aula, admitindo o frémido da construção de projetos, desenvolvidos com intencionalidade e ancorados num currículo que acompanhe o Mundo.

Conscientes de que “em educação a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves & Fink, 2007, p.11), e que nenhum sistema muda sem ambivalências internas da maioria dos atores, nem sem conflitos entre eles sobre as estratégia e os resultados (Perrenoud, 2009), este trabalho encontra vantagens num reajuste da tecnologia organizacional²⁷ que inclua com intencionalidade e regularidade as atividades FSA, consideradas aqui como instrumentos catalisadores de aprendizagens fecundas (Perrenoud, 2003). As fronteiras, enquanto lugares de encontro, podem ajudar nos momentos de transição, uma vez que estes processos necessitam de relacionamentos robustos e contínuos, que envolvam o acesso à componente emocional de forma a efetuar uma leitura do outro, pois as emoções nem sempre surgem de forma espontânea (Hargreaves et al., 2002).

Concluimos também que, a concretização das atividades FSA parece facilitada por políticas educativas favoráveis, como parece ser o caso do PAFC, evidenciando a influência e importância do nível institucional de organização escolar. Simultaneamente, esta investigação sugere que, a utilização destas atividades de forma regular e sistemática na escola, não parece funcionar se apenas se ativar o nível operacional (planeamento e execução), sendo necessário envolver um nível intermédio de planeamento e coordenação de programas e estruturas pedagógicas (Alves, 2003), de forma a que possa existir uma perspetiva holística que facilite a colaboração docente e a interdisciplinaridade e cujas lógicas se insiram no desenho de uma *fronteira que une*.

O potencial da imagética das fronteiras parece ser o de melhor evidenciar zonas de ação educativa mais ou menos contrastantes a fim de evitar coisificar a sua análise,

²⁷ O conceito de tecnologia associa-se ao “saber fazer organizacional, a capacidade de analisar e resolver problemas, os processos de ensino-aprendizagem adotados, a gestão de espaços e tempos, os modos de realizar as funções tendo em vista as finalidades educativas” (cf. Paisey, 1981, citado por Alves, 2003, p. 57).

iluminando *entre-lugares* a que é necessário atribuir um sentido de transformação ativa e não de mera adaptação, que é necessário encarar como lugar de relação (Baptista, 2008). Sendo necessário redobrar as interpretações na procura de sentido para a ação, alimentando o espaço e o tempo mais com perguntas do que com respostas acabadas, projetando-se para além do imediatismo das aparências, concordando com Nóvoa (2005) que afirma que o que é demasiado evidente, é porque mente.

Pensar nas fronteiras é, simultaneamente, uma forma de libertação, de atentar às vibrações das zonas intermédias, de manter o espírito crítico, pois “a escola é esta pluralidade de imagens, sentimentos e lógicas de ação: é este difícil exercício de construir consensos precários nas tensões dos conflitos; é esta respiração entrecortada” (Alves 1998, p. 8).

Parece-nos importante não negligenciar todas estas linhas de fronteira, como forma privilegiada de enfrentar a complexidade dos processos educativos, de aproximação à subjetividade e contradições e ainda de resistir à sedução da aparente facilidade nas reduções tecnicistas que podem ocultar estas linhas tornando-as, assim, intransponíveis.

Defendemos então, que se dê visibilidade a estes *entre-lugares* habitados pelos desassossegados, como zonas de incertezas e de conflitos que potenciam a inovação, a capacidade crítica e a responsabilidade ética, que se suportem lugares incómodos, sabores e dissabores, que se enfrentem e até que se aditem vulnerabilidades. Pois, parafraseando Kelchtermans (2009), não é isto que torna possível a educação?

*Because I,
a mestiza,
continually walk out of one culture and into another,
because I am in all cultures at the same time,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteadada por todas la voces que me hablan
simultáneamente.*

Glória Anzaldúa

Referências Bibliográficas

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/3718>

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Águas, C. L. P. (2014). A tripla face da fronteira: reflexões sobre o dinamismo das relações fronteiriças a partir de três modelos de análise. *Fórum Social Sociológico*, (23). doi: 10.4000/sociologico.842

Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alves, J. M. (1998). A Paixão do Olhar. Prefácio. In J. M. Alves (coord.), *Teorias e Práticas da Paixão Docente*. (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.

Alves, J. M. (1999a). *A Escola e as Lógicas de Acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (1999b). *Crises e Dilemas no Ensino Secundário: Em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e projetos educativos das escolas* (6.^a Ed.). Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Alves, J. M. (2012a). *Da escola lugar único*. Disponível em <https://correiodaeducacao.asa.pt/287236.html>

Alves, J. M. (2012b). *Pedagogia do problema*. Disponível em <https://correiodaeducacao.asa.pt/276016.html>

Alves J. M. (2012c). *Um saber que não sabe a nada*. Disponível em <https://terrear.blogspot.com/2012/11/um-saber-que-nao-sabe-nada.html>

Alves, J. M. (2013). Considerações finais. In J. M. Alves, (coord.), *Memórias de Professores – Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação* (pp. 183-189). Porto: FEP – CEDH – UCP.

Alves, J. M. (2015). Prefácio. In J. M. Alves, M. C. Roldão, *Escolas e Consultorias: percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica Editora.

Alves, J. M. (2018). *SPA: Síndrome do Pensamento Acelerado*. Disponível em <https://terrear.blogspot.com/2018/12/spa.html>

Alves, J. M. (2018, outubro). Do local ao transacional: redes e participação em investigação em educação. In FCEPC, *XIV Congresso SPCE: Ciências, Culturas e Cidadania*. Congresso organizado por FCEPC, Coimbra, Portugal.

Alves, J. M. & Cabral, I. (2017c). Uma nova gramática escolar em ação - Ensaio compreensivo das possibilidades. In J. M. Alves & I. Cabral (coord.), *Uma Outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 5-9). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.

Alves, J. M., Formosinho J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca, *Nova organização pedagógica da escola: caminhos e possibilidades* (pp.13-18). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 60-267.

Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands. La frontera: The new Mestiza*. San Francisco, USA: Aunt Lute Book Company.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: McGraw-Hill.

Azevedo, A. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola- Sucesso escolar. Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Editora.

Azevedo, A. (coord.) (2016). *As preocupações e motivações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206
- Baptista, I. & Azevedo, J. (2014). Educação e Hospitalidade, Interpelações de pedagogia social. In M. M. C. Santos & I. Baptista (orgs.), *Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade* (pp. 143-147). Caxias do Sul, RS: Educus.
- Baptista, I. (1998). *Ética e educação: Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições. URI: <http://hdl.handle.net/10400.14/11637>
- Baptista, I. (2007). *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Baptista, I. (2008). Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidad*, 5(2), 5-14. URI: <https://revhosp.org/hospitalidade/article/view/150/175>
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 3. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social: Interpelações de contemporaneidade. sips - Pedagogia Social. *Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49. URI: <http://hdl.handle.net/10400.14/13454>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (1996). Gênese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*, 14, 487-506.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Edições Zahar.

Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1991). Dos obstáculos ao sucesso simbólico das professoras. Mudança e "resistência" à mudança. In S. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 171-186). Porto: Edições Afrontamento.

Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos, *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.

Bhabha, H. (1994), *The Location of Culture*, Londres e Nova Iorque: Routledge.

Bidarra, M. G. (2004). Modo(s) de trabalho pedagógico: O grau de transmissividade das práticas de formação. *Psychologica*, Número extra-série, 417-437. Disponível em http://gaius.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2004_TPedag.pdf.

Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

Boavida, A. M., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In G. (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bobbit, J. (2005). *O Currículo*. Lisboa: Didática Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolivar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, direção de escolas e políticas educativas* (pp.107-121). Porto: FEP-UCP.

Bolivar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca, *Nova organização pedagógica da escola: caminhos e possibilidades* (pp.7-11). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed.Minuit.

Bruner, J. S. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Brunet L. (1992). Clima de trabalho e eficácia na escola. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 121-140). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.

Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heinmann Educational Books, Ltd.

Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in) sucesso. Os projetos Fénix, Turma mais e ADI* (Dissertação de Doutoramento). Porto: Universidade Católica Editora.

Cabral, I. (2017). Reinvenção da Gramática Escolar: Reescrevendo a Promoção do Sucesso. In I. Cabral & J. M. Alves (coord.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 69-83). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., Alves, J. M. (2017a). Ensaio breve para reinventar as práticas de escolarização. In I. Cabral, J. M. Alves (coord.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 7-10). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., Alves, J. M. (2017b). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar- ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca (org.), *Nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Calvo, A. H. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Caria, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores – O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2.^a Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Chiavenato, I. (2009). *Administração de Recursos Humanos: fundamentos básicos* (7.^a Ed.). São Paulo: Manoel.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perpetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Livpsic.
- Costa, A. F. (1999). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. In *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. URI: <http://hdl.handle.net/1822/492>
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: SEUIL.
- Cuban, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice*. USA: Harvard Education Press.

- Cunha, P. O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Dalgalarrondo, P. (2018). *Psicologia e semiologia dos transtornos mentais* (3ª Ed.). Porto: Artmed Editora.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. London: Routledge.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. New York: Longman.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Derrida, J. (1999). *Adieu to Emanuel Levinas* (P. A. Brault & M. Naas, Trad.). California: Stanford University Press.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de água.
- Dicionário Porto Editora online. Consultado no website <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. doi: 10.2307/2095101

Diogo, F., & Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo (Coleção Cadernos Correio Pedagógico)*. Porto: Edições ASA.

Doll, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Duarte, A. M. (2004). Auto-regulação e abordagens à aprendizagem. In A. L. Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. V. Simão, *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante. Perspetivas psicológicas e educacionais* (pp. 41- 53). Porto: Porto Editora.

Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor: aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

Duarte, A. M., Cabrito, B., Figueira A. I. & Monge, J. (2015). Teaching practices for passive and active learning in rural and urban elementary teachers. *Sisyphus: Educational Sciences Journal*, 3(2), 134-154.

Durkheim, E. (2012). *L'educacion morale* (2.^a Ed.). Paris: PUF.

England, G. (1989). Três formas de entender la administración educativa. In Bates et al. *Práctica crítica de la administración educativa*. Valência: Universidade de Valência.

Entwistle, N. J. (2015). The origins and evolution of the concept of ‘approaches to learning’. *The Psychology of Education Review*, 39(2), 9-14.

Erickson, F. (1989). Métodos qualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, (pp. 195-301). Barcelona: Paidós. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/167613909/Erickson-Metodos-cualitativos-de-investigacion-sobre-la-ensenanza>

Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (2.^a Ed.). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. & Ferreira, J. (org.) (2002). *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa: Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2011). Complexidade da epistemologia do currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira & A. Mouraz, *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 29-36). Porto: Porto Editora.

Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (2017). *Manual de Psicologia Cognitiva* (7.^a Ed.). Porto: Artmed Editora.

Faure, E., et al. (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Fernandes, A. S. (1998). O insucesso escolar. In E. L. Pires, A. S. Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 187-213). Porto: Edições ASA.

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Esinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva, J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 215-249). Porto: Edições Afrontamento.

Figueiredo, A. D. & Afonso, A. P. (2005). Context and Learning: A Philosophical Framework. In A. D. Figueiredo. & A. P. Afonso, *Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context* (pp. 1-22). Hershey, USA: Information Science Publishing.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new era of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/ee65/2f0f63ed5b0cfe0af4cb4ea76b2ecf790c8d.pdf>

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (orgs.), *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2017). Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. In I. Cabral & J. M. Alves. (coord.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 85-114). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática de construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

Fontes, M. A. (2016). Motivação e estratégias de aprendizagem segundo a teoria das abordagens à aprendizagem: implicações para a prática de ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1727-1744. doi: 10.21723/riaee.v11.n.esp3.9081>. E-ISSN: 1982-5587

Formosinho, J. (1988a). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE, *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação (GEP).

Formosinho, J. (1988b). *Princípios organizativos da escola à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa, MEC – GEP, pp. 53-104.

Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.

Formosinho, J. (1998). A igualdade em educação. In E. L. Pires, A. S. Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 169-186). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa & C. Fino. *A Escola Sob Suspeita* (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016) Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca, *Nova organização pedagógica da escola: caminhos e possibilidades* (pp.19-38). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Freiberg. H. J. (Ed.) (2003) *School climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Enviroments*. USA: Psychology Press.

Freire, I. & Amado J. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 117-142). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2012) A Dimensão emocional da docência: Contributo para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 151-171.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. UK: McGraw-Hill Education.

Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: a “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: selected essays*. London: Fontana Press, cop.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito - Teoria a Prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Giroux, H. (1999). Pedagogia Crítica como Proyecto de Profecía Ejemplar: Cultura y Política en el Nuevo Milénio. In F. Imbernon (coord.), *La Eeducación enel Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato* (pp. 53-62). Barcelona: Graó.

Giroux, H. (1992) *Border crossing*. Nova York e Londres: Routledge.

Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. USA: Aldine Transaction. Disponível em: www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afetos na gestão curricular? In *Gestão Curricular — Percurso de Investigação* (pp. 159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gonçalves, T. (2002). Contributos para a caracterização da ação dos alunos na sala de aula: A coordenação de objetivos múltiplos, In T. Carvalho & M. S. Lemos, *O Aluno na Sala de Aula*. Porto. Porto Editora.

Goodson, I. (1998). *The making of curriculum: collected essays*. London: Falmer press.

Gowing, D. B. (1990). *Educating*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Gronn, P. (2006). Politics, power and the management of schools. In *World Yearbook of Education 1986: the management of schools* (Hayle & McMahon Eds.) (pp. 45-54). Great Britain: Routledge.

Grotberg, E. H. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, 8. Disponível em <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/283337/115519.pdf>

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, sentido e formas de uso*. Lisboa: Ed. Principia.

Guerra, M. A. S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: ASA.

Guerra, M. A. S. (2002a). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.

Guerra, M. A. S. (2002b). Como num espelho– Avaliação qualitativa das escolas, In Azevedo, J. (org.), *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições Asa.

Guerra, M. A. S. (2018). Inovar o morir. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Escola e Mudança: Flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Porto: Universidade Católica Editora.

Guilherme M. (2005). Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry A. Giroux. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 73. 131-143. doi: 10.4000/rccs.962

Hamel, J. Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. California: SAGE Publications, Inc.

Hameline, D. (1999) O Educador e a ação sensata. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 35-62). Porto: Porto Editora.

Hannerz, U. (1997). Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana*, 3(1), 7-39. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000100001>

Hargraves, A & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento - A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership & Development in Education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.

Disponível em <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.501.2679&rep=rep1&type=pdf>

Hargreaves, A. E. Manning, S. & Moore, S. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.

Herzberg, F. (2003). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard business review*, 81(1), 3-11. Disponível em https://www.thealexandergroup.com/static/uploads/photos/2012-04/HBR_One_More_Time.pdf

Houssaye, J. (1993). *La pedagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Éditeur.

Hudson, D. (2009). *Good teachers, good schools. How to create a successful school*. Oxon: Routledge.

IEFP, *Modalidades Pedagógicas*. Disponível em https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/48094/mod_resource/content/0/1_Modalidades_Pedagogicas.pdf

Iturra, R. (1999). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In A. S. Silva, J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências Sociais* (pp. 149-163). Porto: Edições Afrontamento.

Joyce, B., & Weil, M. (2011). *Models of teaching* (3.^a Ed.). Boston: Pearson.

Kelchermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.

Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar: Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Editorial Visor.

Korhagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.

Krapp, A. & Lemos, M. S. (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objetivo da aprendizagem escolar. (pp. 77-102). In M. S. Lemos, & T. R. Carvalho (orgs.), *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Krapp, A. & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations. A longitudinal study in school and working settings. In S. Violet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications* (pp. 2011-232). London: Elsevier.

Kuhn, T. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Guerra e Paz.

Lagarto, J. (2017). Aprendizagens em rede: Construindo comunidades de prática em torno do sucesso escolar. In I. Cabral, J. M. Alves (orgs.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 69-83). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lage, I. & Alves, J. M. (2017). As fronteiras da sala de aula. In Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa (Eds.), *II Seminário internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 577-597). Porto: UCP-FEP-CEDH.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

Leite, S. e Tagliaferro, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 247-260. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a07.pdf

Lemos, M. S. (2002) A experiência do aluno na sala de aula. Os objetivos como orientadores da ação. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho, *O Aluno na Sala de Aula* (pp. 19-46). Porto: Porto Editora.

Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard-Hérbert, M., Goyette G. & Boutin, G. (2009). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lévinas, E. *Ética e infinito*. (2007). Lisboa: Edições 70

Lima J. A. (2006). *Ética*. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. C. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. In *Inovação*, 4(2-3), 141-153. URI: <http://hdl.handle.net/1822/35860>

Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. URI: <http://hdl.handle.net/1822/11788>

Lima, L. C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. C. (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*. 9(11), 9-18. Disponível em https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6997/RGP_11-2.pdf?sequence=1

Lima, L. C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & Canário, R., *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 5-54). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf

Lima, L. C. (2006). Concepções de escola: para um hermenêutica organizacional. In C. L. Licínio (Org.), *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-69). Porto: ASA.

Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations/links/569c191b08aea147695471c4/The-Persistence-of-Privacy-Autonomy-and-Initiative-in-Teachers-Professional-Relations.pdf

Lobo, F. (2003). *Clima Organizacional no sector público e privado no norte de Portugal: Textos universitários de ciências sociais e humanas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes A. S. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora

Lopes, J. & Silva, H. S. (2015). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinação” na Ordem e Desordem da Sala de Aula*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Lourenço, A. & Paiva, M. O. (2015). Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *CES Psicologia*, 8(2), 47-75. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236640>

Lück, E. (2010). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. Vol. V Série cadernos de gestão*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Machado, J. (2018) Autonomia, Currículo e liderança: Na crista da onda de um paradoxo. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Escola e Mudança: Flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - Os desafios essenciais* (pp. 9-19). Porto: Universidade Católica Editora.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. USA: Family Health International.

Mansilla, V. B., & Duraising, E. D. (2007). Targeted Assessment of Students' Interdisciplinary Work: An Empirically Grounded Framework Proposed. *The Journal of Higher Education*, 78(2), 215–237.

Marchueta, M. R. (2002). *O Conceito de Fronteira na Época da Mundialização*. Lisboa: Cosmos.

Martinez, M. C., & Paraguay, A. I. B. B. (2003). Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 6, 59-78. doi:10.11606/issn.1981-0490.v6i0p59-78

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x

Marzano, R., Pickering, D. & Pollock, J. (2008). *O ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. São Paulo: Artmed.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – Da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.

McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* (7.^a ed.). São Paulo: Artmed.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Monereo, C., Pozzo, J. I. & Castelló, M. (2002), O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & col. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar* (vol. 2, pp.161-176). Artmed Editora S. A. São Paulo.

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.

Morgan, G. (1986). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Moura, A. (2009). Tempo de escola e tempo de vida. Sentidos do tempo escolar- da exclusão à inclusão. *Medi@ções*, 1(1), 6-21. Disponível em: mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/21/20

Mullins, L. J. (2004). *Gestão da hospitalidade e comportamento organizacional* (4.ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Neto-Mendes, A. (2005). Os professores e o trabalho colaborativo: das políticas educativas às práticas docentes. In J. Janicas (Org), *O professor no séc. XXI. Formação e Intervenção* (pp. 79-97). Coimbra: Centro de Formação de Professores Ágora.

Neves, J. (2001). Aptidões individuais e teorias motivacionais. In J. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Eds.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 221-254). Amadora: McGraw-Hill.

Newman, D. (2006). Border and Bordering: towards an interdisciplinary dialogue. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 171-186. doi:10.1177/1368431006063331

Nias, J. (1988). *What it means to 'feel like a teacher': the subjective reality of primary school teaching. Schoolwork: Approaches to the Labor Process of Teaching*. Milton Keynes, Open University Press.

Niglas, K. (2007). Introducing the quantitative-qualitative continuum: an alternative view on teaching research methods courses. In Murtonen, M., Rautopuro, J., & Väisänen, P. (Eds.), *European Conference on Educational Research* (pp. 185-203). Turku: Finnish Educational Research Association.

Nóvoa, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1992) (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (1999). Prefácio à segunda edição. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor* (pp.7 -10). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2004). *A Pessoa, a Partilha e a Prudência*. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.

Nóvoa, A. (2007, setembro). O regresso dos professores. In *DGRHE- ME, Conferência desenvolvimento profissional e professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Conferência organizada por Presidência Portuguesa do Conselho da Europa- DGRHE- ME*, Lisboa, Portugal.

Nóvoa, A. (2009), Educación 2001: para una historia del futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 49, 181-199. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49.htm>

Nóvoa, A. (2017, setembro). O Tempo dos Professores - hoje. In Correia, L. G., Leão, R. & Poças, S., *O Tempo dos Professores*. Conferência organizada por FPCE, Porto.

Oliveira, J. H. B. & Oliveira, A. M. B. (1996). *Psicologia da educação escolar, Vol I, Aluno-Aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2018). *Escola e Mudança: Flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - Os desafios essenciais*. Porto: Universidade Católica Editora.

Pérez-Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar*. Artmed. Porto Alegre.

Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (coord.), *Avaliação dos resultados escolares* (pp. 103-126). Porto: Edições ASA.

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, P. (2009). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (2012). *La Psychologie de l'Intelligence*. Paris: A. Colin.

Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (pp. 17-54). Lisboa: Edinova. Faculdade de Psicologia: Universidade do Porto. Disponível em https://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16_memoria_e_educacao.pdf.

Pinto, J. (2001). *O tempo e a aprendizagem – Subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Edições ASA.

Pinto, J. (2005). *Escola Global, Quo Vadis?*. Porto: Campo das Letras.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/c70b/c7142920b1ea74f16e14e0defe40ba4846c5.pdf>

Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora Lda.

Postic, M. (2007). Cinquenta anos de evolução dos modelos de abordagem da Relação pedagógica. In A. Estrela (Org.), *Investigação em Educação*. Lisboa: FPCEUL.

Pozo, J. I. & Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: el uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.

Psathas, G. (ed.) (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raposo, A. M., & Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 27-47.

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A. (1992). Relação educativa. In Campos B. P. (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens, Vol. I* (133-158). Lisboa: Universidade Aberta.

Richardson, J. T. (2015). Approaches to learning or levels of processing: what did Marton and Säljö (1976) really say? the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange: A Quarterly Review Of Education*, 4(3), 239-269.

Rogers, C. (2010). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M.C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234

Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2.^a ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2012). Currículo, Formação e Trabalho docente. In Santos, L. L. & Favacho, A. (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos* (pp.65-79). Curitiba. Brasil: Editora CRV.

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 1131-139). Porto: FEP-UCP.

Roldão, M. C. (2015). Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional. In Neri de Souza, F., Neri de Souza, D., Costa, A.(Ogs.) *Investigação Qualitativa: Inovação dilemas e desafios*, 2, 15-40.

Roldão, M. C. (2017). Estratégias de Ensino: De uma retórica gasta a uma prática eficaz. In I. Cabral, J. M. Alves (coord.), *Da construção do Sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 185-202). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseada no perfil dos alunos*. M.E. Lisboa.

Roque, H. (2017). Clima de sala de aula: Uma gestão para o sucesso. In I. Cabral, J. M. Alves (coord.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 203-220). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Baía (Orgs.), *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. New York: Longman.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.

Santos, B. S. (1993). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo social*, 5(1-2), 31-52. doi: 10.1590/ts.v5i1/2.84940

Santos, B. S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições.

Santos, B. S. (1998). *Introdução a uma ciência pós moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da indolência*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2018, 21 de fevereiro). As fronteiras entre muros e travessias. *Jornal de letras*, 21 de fevereiro. Disponível em <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/alice-info/boaventura-de-sousa-santos-as-fronteiras-entre-muros-e-travessias-jornal-de-letras-february-21-2018/?lang=pt>

Schön, D. A. (2008). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Scott, W. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Seabra, M. S. (2012). O conceito de fronteira: uma abordagem multifacetada. IESM (Instituto de estudos Superiores Militares). Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10023/1/MAJ%20Saldanha%20Seabra.pdf>

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2005). *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.

Shields, R. (2006). Boundary-thinking in theories of the present: the virtuality of reflexive modernization. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 223-237.

Silva, A. L. (2004). A autorregulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção(pp.17-39). In A. L. Silva, A. M. Duarte, I. Sá, A. M. V. Simão, *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante. Perspetivas psicológicas e educacionais* (pp. 41- 53). Porto: Porto Editora.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, H. S. & Lopes J. (2015). *Eu Professor; Pergunto*. Lisboa: Lidel.

Simão, A. M. V. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. L. Silva, A. M. Duarte, I. Sá, A. M. V. Simão,

Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspetivas psicológicas e educacionais.
Porto: Porto Editora.

Simão, A. M. V. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. L. Miranda; Bahia, S. (orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 263-287). Lisboa: Relógio de água Editores.

Simão, A. M. V. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. H. Veiga (Coord.) *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 495-541). Lisboa: Climepsó Editores.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.

Sun, H., & Richardson, J. T. (2016). Students' perceptions of the academic environment and approaches to studying in British postgraduate business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 384-399.

Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: theory into practice* (4th ed.). Ohio, USA: Pearson Merrill Prentice Hall.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Pétropolis: Editora Vozes.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Teixeira, L. A.S. & Gonçalves, J. L. A. (2011). O impacto do projeto "Turmas mais sucesso" ao nível da Instrução, da Estimulação e da Socialização dos alunos. In *Revista Portuguesa de investigação Educativa*, 10, 49-77. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2512>

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw Hill.

Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: Au delà du culte de l'individualisme? *Revue Française De Pédagogie*, 109, 19-39. doi: 10.3406/rfp.1994.1244.

Thurler, M. (1998). Diriger pour transformer l'établissement scolaire. In F. Tilman & N. Qualli (Ed.), *Piloter un établissement scolaire. lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école* (pp.187-215). Bruxelles: Boeck Université.

Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Toffler, A. (2001). *Choque do futuro: Do apocalipse à esperança*. Lisboa: Livros do Brasil.

Tomlinson, C.C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: LivPsic.

Trindade, R. (2017). A Relação pedagógica no Século XXI: Continuidade e rupturas. In Cabral, I. & Alves, J. M. (orgs.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 173-183). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tsai, P. S., Tsai, C. C., & Hwang, G. H. (2016). The effects of instructional methods on students' learning outcomes requiring different cognitive abilities: context-aware ubiquitous learning versus traditional instruction. *Interactive Learning Environments*, 24(7), 1497-1510.

Tuckman, B.W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why has it been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências Sociais* (10.^a ed.) (pp. 102-128). Porto: Edições Afrontamento.

Valadares, J. A. & Moreira, M.A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa- Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Valadas, S. S., Araújo; Almeida, L. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47-67. URI: <http://hdl.handle.net/1822/30120>

Valadas, S. S., Gonçalves, F. R. & Faisca, L. M. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, 29 (3), 369-389.

Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia da Fronteira": Da Investigação às práticas*, Repositório científico, *I(3)*, 8-20. URI: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1683>.

Veiga, F. H. (2018). Ensino na escola: Perspetivas da Psicologia da Educação. In F. H. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de hoje* (pp. 1 - 41). Lisboa: Climepsi Editores.

Verdasca, J. (2011). Prefácio. In Fialho & H. Salgueiro (org.), *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 7-12). Évora: CIEP – UEvora.

Verdasca, J. (2013). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. In J. Machado, J. M. Aves (orgs), *Melhorar a escola- Sucesso escolar. Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.17-38). Porto: Universidade Católica Editora.

Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes pedagógicos.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, *26(7)*, 13-22.

Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, *35(3)*, 261-281. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational Psychology*, 25, 68-81. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/0a28/c12a02140983603c7231ebae70564066f86b.pdf>

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Woods, P. (2005). *Inside School – Ethnography in Educational Research*. New York: Taylor & Francis.

Xavier, O. S., Fernandes, R. C. A. (2008). A aula em espaços não-convencionais. In: I. P. A. Veiga, *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora. Disponível em <http://www.ebah.pt/content/ABAAAhHvkAI/livro-aula-genese-dimensoes-principios-praticas-ilma-passos-alencastro-veiga#>

Yin, R. K. (2009). *Case Study research. Design and methods*. California: SAGE Publications, Inc.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa, de 1976, n.º 2 do artigo 70.º

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*.
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*.
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, *Diário da República n.º 128/2017 – 2ª Série*.
Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, *Diário da República n.º 143/2017 – 2ª Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Ministério da Educação – Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.