



# ATAS



---

11-13 OUTUBRO 2018

FACULDADE DE PSICOLOGIA E  
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# ATAS do XIV Congresso SPCE

## Ciências, Culturas e Cidadanias

### COORDENAÇÃO

Ana Maria Seixas (Coord.)

António Gomes Ferreira

Isabel Menezes

Almerindo Janela Afonso

Armanda Matos

Maria Figueiredo

Cristina C. Vieira

Isabel Moio

### ISBN

978-989-99775-5-6

### Data

Dezembro de 2019

### Local de Edição

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**Nota:** Os conteúdos dos textos integrantes desta obra são da responsabilidade dos/as seus/suas autores/as, não representando necessariamente a posição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, das Comissões Organizadora e Científica do Congresso e da Coordenação destas Atas.

### Apoios



## 226. PROGRAMA 'AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR' E IMPACTO NOS MODOS DE ENSINAR E APRENDER – PERCEÇÕES DOS ALUNOS

Isabel Lage<sup>1</sup>, José Matias Alves<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doutoranda AOE, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto (PORTUGAL), [i.c.lage@gmail.com](mailto:i.c.lage@gmail.com)

<sup>2</sup>Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto (PORTUGAL), [jalves@porto.ucp.pt](mailto:jalves@porto.ucp.pt)

### Resumo

Este trabalho é um estudo exploratório que se integra numa investigação de doutoramento em Ciências da Educação e pretende conhecer a perceção dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, no que se refere às práticas docentes, estratégias de ensino e de aprendizagem, relação pedagógica e atividades que cruzam a tradicional fronteira da sala de aula. A escola onde decorreu esta investigação aderiu ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular do ensino básico, em regime experimental, no ano escolar 2017/2018, possibilitada pelo Despacho n.º 5908/2017. Assim, deseja-se ainda perceber se existem diferenças nas respostas dos alunos de 7.º ano, que fizeram parte do grupo pioneiro que implementou o projeto de autonomia e flexibilização curricular e os seus colegas de 8.º e 9.º ano, que não o fizeram. O estudo foi realizado numa escola em ambiente urbano, utilizando-se um inquérito por questionário aplicado a um total de 112 alunos. Como principais conclusões verifica-se que, relativamente aos seus colegas de 8.º e 9.º anos, os alunos de 7.º ano percebem-se como mais autónomos nas aulas, valorizam mais as atividades realizadas fora da sala de aula, referem que os seus professores utilizam métodos mais ativos e consideram menos relevante a memorização e a reprodução de conteúdos como estratégia de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino, estratégias, desenvolvimento curricular, aprendizagens.

### Abstract

This communication is an exploratory study that is integrated in a PhD research in Educational Sciences and aims to know the perception of the students of the 3<sup>rd</sup> cycle of basic education, regarding the current teaching practices, teaching and learning strategies, pedagogical relationships and others activities that cross the traditional frontier of the classroom. The school where this research took place adhered to the project of autonomy and curricular flexibility of the basic education, in experimental regime, in the school year 2017/2018, made possible by Legal Order n.º 5908/2017". Thus, we would like to understand if there are differences in the answers of the 7<sup>th</sup> grade students, who were part of the pioneer group that implemented the autonomy and curricular flexibility project and its 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade classmates, who did not. The study was carried out in a school in an urban environment, using a questionnaire survey applied to a total of 120 students. The main conclusions are that, 7<sup>th</sup> graders students perceive themselves to be more autonomous in class, value more activities outside the classroom, refer that their teachers use more active methods and consider memorization less relevant and the reproduction of contents as a learning strategy than their 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> graders colleagues.

Keywords: teaching, strategies, curriculum development, learning.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

No ano de 2017, o XXI Governo Constitucional publica uma série de dispositivos legais reafirmando a mais recente geração de políticas educativas. Estas medidas pretendem constituir a resposta 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. 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 (World Economic Forum, 2016), são então publicados os despachos n.º 5908/2017 e n.º 6478/2017.

Assim, surgem novos documentos que pretendem configurar uma nova forma de apropriação do conceito de autonomia. De facto, pode ler-se no preâmbulo do despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo”. Consequentemente, este despacho consagra a possibilidade de as escolas aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) em regime de experiência pedagógica. De acordo com a mesma legislação, entende-se por autonomia e flexibilidade curricular 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»” (Despacho n.º 5907/2107, art. 2.º).

O despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, 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 e passa a servir de referência para a organização de todo o sistema educativo.

Em harmonia com o disposto nos artigos 6.º e 7.º do despacho n.º 5908/2017 e ainda com o projeto educativo da escola, foi criado, na escola em causa, um domínio de articulação curricular (DAC) que pretende materializar o desenvolvimento efetivo e contextualizado das competências inscritas na proposta do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

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 da escola, optou-se pela criação de um espaço de confluência de saberes que resultou principalmente da combinação parcial das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, no 7.º ano de escolaridade. Para o desenvolvimento deste projeto foi fundamental o contributo interdisciplinar de todas as áreas disciplinares, de modo colaborativo, colocando a articulação de conteúdos ao serviço da melhoria das aprendizagens e dos resultados educativos, espelhada nos respetivos planos curriculares de turma dos diferentes anos que se encontram em experiência pedagógica. Na prática, o DAC funcionou no 7.º ano de escolaridade com uma unidade letiva de 60 minutos semanais posicionada entre a unidade letiva das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química (cuja carga horária é de uma unidade letiva de 90 minutos e uma unidade de 60 minutos semanais). Desta forma, é possibilitada a redistribuição da carga horária das disciplinas em questão, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com eventual partilha de horário. No tempo dedicado a este DAC os professores de Ciências Naturais e de Física e Química encontram-se em simultâneo na sala de aula.

Como refere o próprio documento do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, a assunção de princípios, valores e áreas de competências “implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos (ME, 2017, p. 24), práticas estas que estão relacionadas com os modos de trabalho do professor na sala de aula, mas também com o grau de abertura deste mesmo trabalho.

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, valoriza a gestão e lecionação interdisciplinar e transdisciplinar. Para Roldão (2010), o atual modelo escolar privilegia a organização dos conhecimentos e tempos por campos de saberes ou disciplinas, esta organização por disciplinas segue mais uma lógica organizativa do que uma lógica epistemológica. 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).

Ainda continuando a seguir Roldão, no centro de toda a ação educativa encontram-se as práticas de ensino e “a maior ou menor eficácia das estratégias que elas mobilizam para o ato de ensinar” (Roldão, 2017, p. 183). Estas atividades ou situações de ensino pretendem provocar a aquisição de experiências de aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1989). Para Lopes e Silva (2010), 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). Estes mesmos autores agrupam as estratégias de aprendizagem e de estudo em três grandes grupos: cognitiva/metacognitiva, controlo do contexto e motivacionais/afetivas.

Desta forma, Silva e Lopes (2015) afirmam que as estratégias cognitivas/metacognitivas incluem a planificação, a organização, a memorização, a elaboração, a monitorização da compreensão, o autoquestionamento e a procura de informação. As 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. Já as estratégias motivacionais/afetivas incluem o fixar 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 e a redução do stress.

A forma como os estudantes percebem a aprendizagem pode, segundo Monereo, Pozzo e Castelló (2002), ser representada por uma abordagem superficial ou de profundidade.

Numa abordagem superficial o estudante procura corresponder ao mínimo necessário de uma aprendizagem por meio da memorização e reprodução da informação, sem uma preocupação em relacionar o conteúdo aprendido com outros entre si, lidando assim com o conteúdo de maneira superficial (Entwistle, 2015; Richardson, 2015). Na abordagem de profundidade o estudante deseja extrair prazer da aprendizagem por meio da compreensão e aprofundamento dos conteúdos a serem aprendidos. Procura relacionar as partes deste conteúdo entre si e com outras, assim como com situações extraescolares. O estudante compreende o significado do que aprende e extrai a mensagem global envolvida com o conteúdo aprendido (Duarte, 2012). As abordagens de profundidade surgem correlacionadas positivamente com a melhor qualidade da aprendizagem e as abordagens de superfície apresentam correlações negativas com a qualidade da aprendizagem (Richardson, 2015).

Uma outra classificação pode ser encontrada em Monereo, Pozzo e Castelló (2002) 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 e 5- comunicação.

## 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A parte do trabalho de investigação que é mencionada neste artigo tem como base as respostas dos alunos a um inquérito por 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).

A utilização de perguntas fechadas permite comparar diretamente as respostas dos inquiridos (Ferreira, 1999), produz respostas facilmente analisáveis e codificáveis e com menor variabilidade entre elas (Foddy, 1996), porém podem condicionar mais as respostas de certos grupos (Ferreira, 1999). Foram evitadas as alternativas “não sei” e “não tenho opinião” e as posições intermédias do tipo “nem concordo nem discordo”, para evitar posições demasiado cómodas, em que os respondentes se pudessem refugiar, rejeitando assim respostas polares (Schuman & Presser, citado por Ferreira, 1999).

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

O referido questionário contém itens distribuídos por seis blocos. O primeiro bloco, caracterização pessoal e académica, 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.

O segundo bloco de questionamento, tipo de trabalho do professor, é constituído por doze itens, é dedicado a efetuar um levantamento de percepções sobre os métodos de ensino utilizados pelo docente e tem como base o instrumento criado por Roldão (2014) para categorização de práticas observadas no projeto “CEP - 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). Aos itens de resposta fechada foi aplicada uma escala de medida ordinal do tipo Likert, de respostas alternativas: 1- Nunca, 2- Raramente, 3- Às vezes, 4- Muitas vezes e 5- Sempre.

A terceira secção, ações relacionadas com a prática docente, constituída por oito itens, pretende efetuar um levantamento de ações relacionadas com a prática docente que o Ministério da Educação indica como determinantes 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 este efeito, solicitam-se respostas na escala alternativa de frequência já exposta.

O quarto bloco do questionário, atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula, encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte pretende efetuar uma apreciação das práticas e espaços utilizados nas atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula e a segunda parte tem como objetivo realizar um levantamento das percepções relativamente à utilidade destas mesmas atividades. Assim, primeiramente, enunciam-se sete afirmações para as quais se pede uma apreciação em escala, de forma a comparar a frequência relativa das atividades.

A secção seguinte, apresentando treze itens, é utilizada para estimar as percepções face à utilidade das atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula. Solicita-se igualmente uma resposta utilizando-se uma escala Likert do tipo: 1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo em parte, 4- Concordo e 5- Concordo totalmente. Nesta quarta 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 eixos procedimentais envolvidos na aprendizagem segundo Monereo, Pozzo e Castelló (2002) (itens 9 a 13).

O quinto bloco do questionário pretende levantar percepções sobre alguns tópicos relacionados com a relação pedagógica aos quais foi também solicitada uma resposta em escala de Likert.

O último bloco, estratégias de aprendizagem, pretende efetuar um breve apanhado das estratégias de aprendizagens desencadeadas pelo aluno, em que as respostas seguem a escala de Likert anterior. Assim, os itens 1 a 8 referem-se a estratégias cognitiva/metacognitiva, controlo do contexto e motivacionais/afetivas (Silva & Lopes, 2015), e os itens 9 e 10 a aprendizagem superficial e de profundidade respetivamente (Marton & Säljö, 1976; Duarte, 2012; Valadas, 2014; Entelwistle, 2015; Richardson, 2015).

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi solicitado consentimento informado à totalidade dos senhores encarregados de educação de estudantes do 3.º ciclo da escola, tendo-se obtido consentimento de 72 %, o que corresponde a 115 alunos. Os inquéritos foram entregues aos alunos na sala de aula, permitindo esclarecer algumas dúvidas que surgiram. Depois de analisados, foram validados 112 questionários, correspondendo a 97 % dos participantes e 70 % do total, distribuídos pelos três anos de escolaridade (Gráfico1).

Os alunos são maioritariamente do sexo feminino (68 %) e nenhum apresenta repetências.

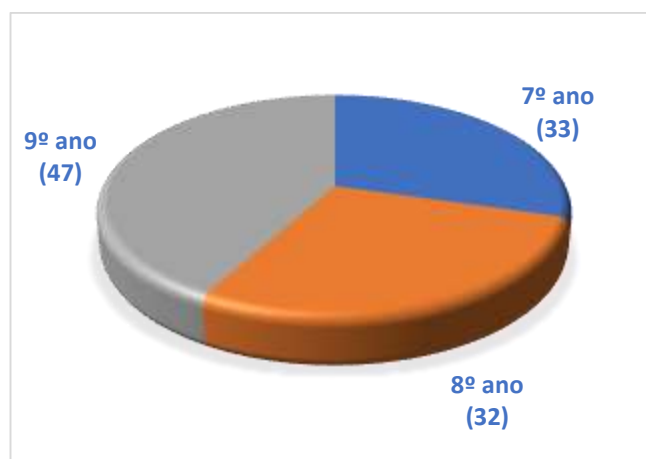


Gráfico 1. Número de respostas por ano de escolaridade

Embora os resultados de um inquérito por questionário em escala de Likert possibilitem uma interpretação mais detalhada, que será incluída no trabalho de investigação principal, decidimos, por uma questão de facilitar a leitura dos dados, apresentar aqui apenas as médias obtidas para cada categoria. Desta forma, permite-nos interpretar apenas uma tendência geral, como é o nosso objetivo. Assim, as figuras 2 a 7 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 2), encontramos as maiores diferenças no facto de os 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 como são a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a aula invertida, o trabalho de projeto, os debates ou a dramatização.

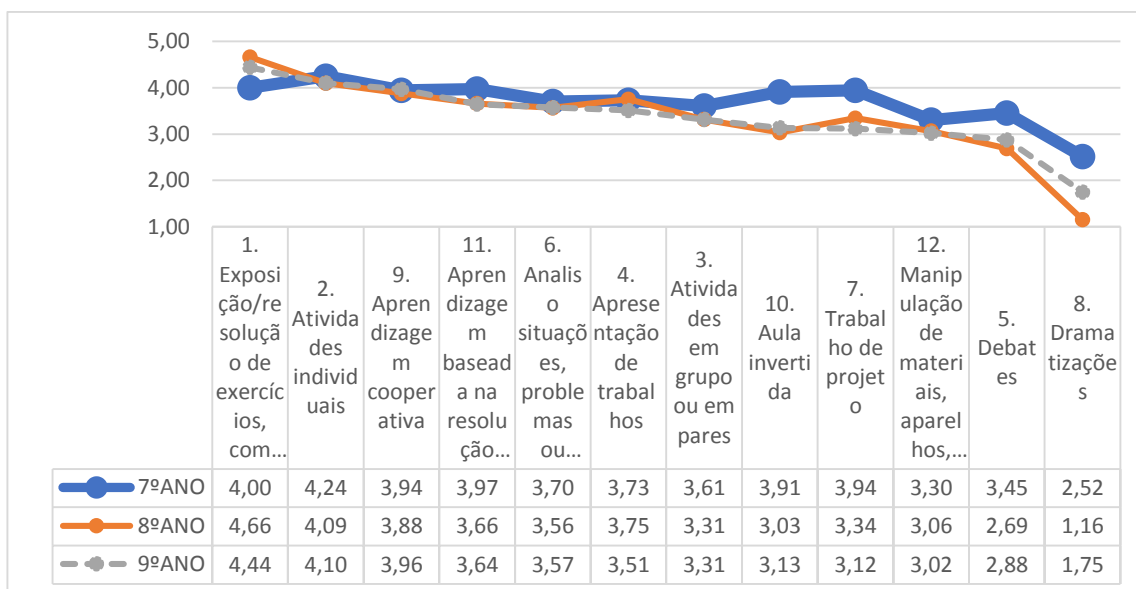


Gráfico 2. Tipo de trabalho do professor

Quando inquiridos sobre algumas das práticas dos seus professores, consideradas pelo Ministério da Educação fundamentais para alcançar o PA, torna-se clara a maior concordância das respostas dos alunos de 7.º ano relativamente a estas ações (Gráfico 3).

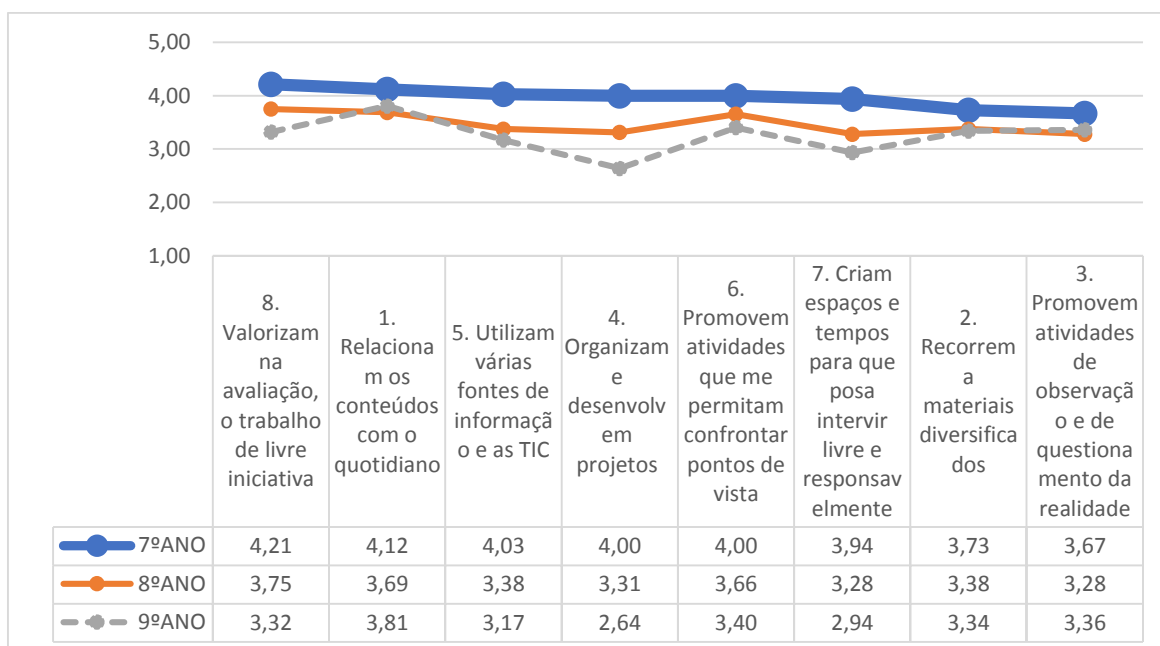


Gráfico 3. Ações relacionadas com a prática docente

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 a organização e o desenvolvimento de projetos.

Relativamente às práticas que cruzam as fronteiras da sala de aula (Gráfico 4), destaca-se igualmente o facto de os alunos de 7.º ano percecionarem que ultrapassam estas linhas mais do que os seus colegas de outros anos (com exceção dos do 8.º ano, que afirmam 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.

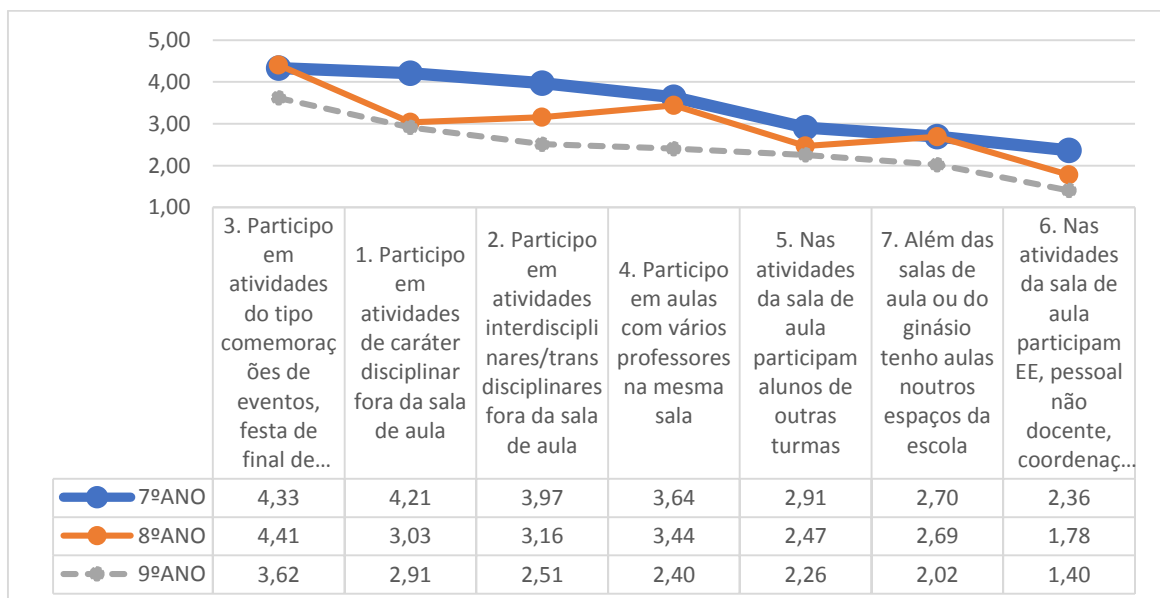


Gráfico 4. Práticas que cruzam a fronteira da sala de aula

No que concerne à perceção sobre as mais-valias nas aprendizagens atribuídas às atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula (Gráfico 5), pode dizer-se que a maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente que elas são úteis. 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.

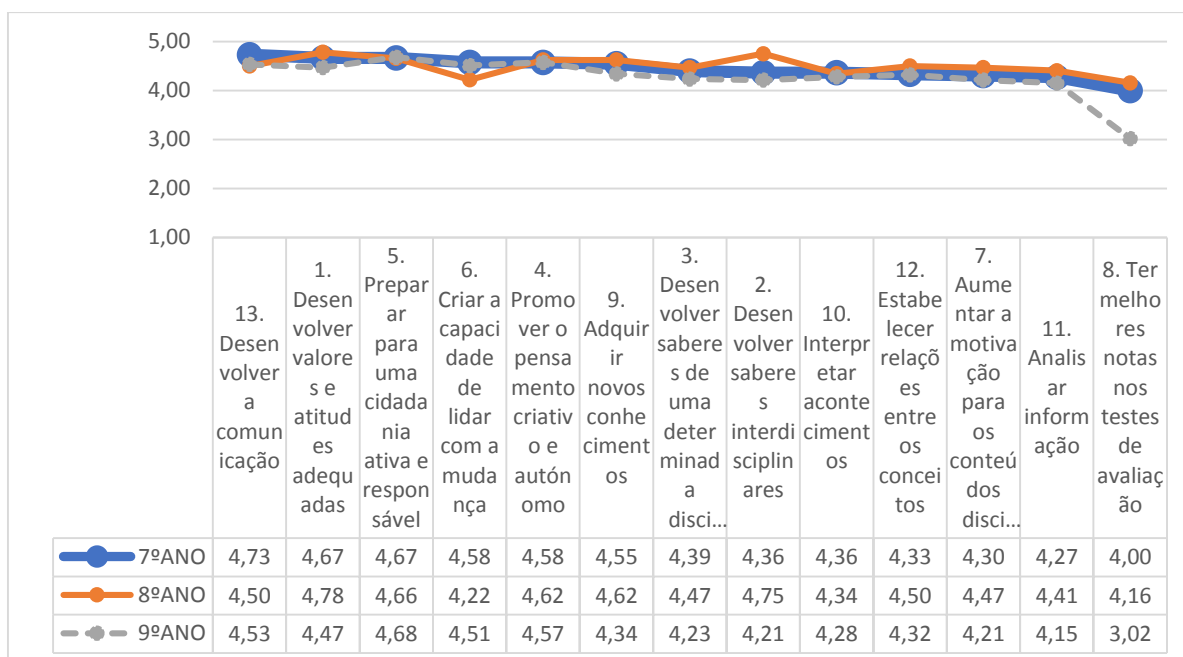


Gráfico 5. Utilidade das atividades que cruzam as fronteiras da sala de aula

Todos os alunos apresentaram, genericamente, uma perceção positiva da relação com os seus professores (Gráfico 6), 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.

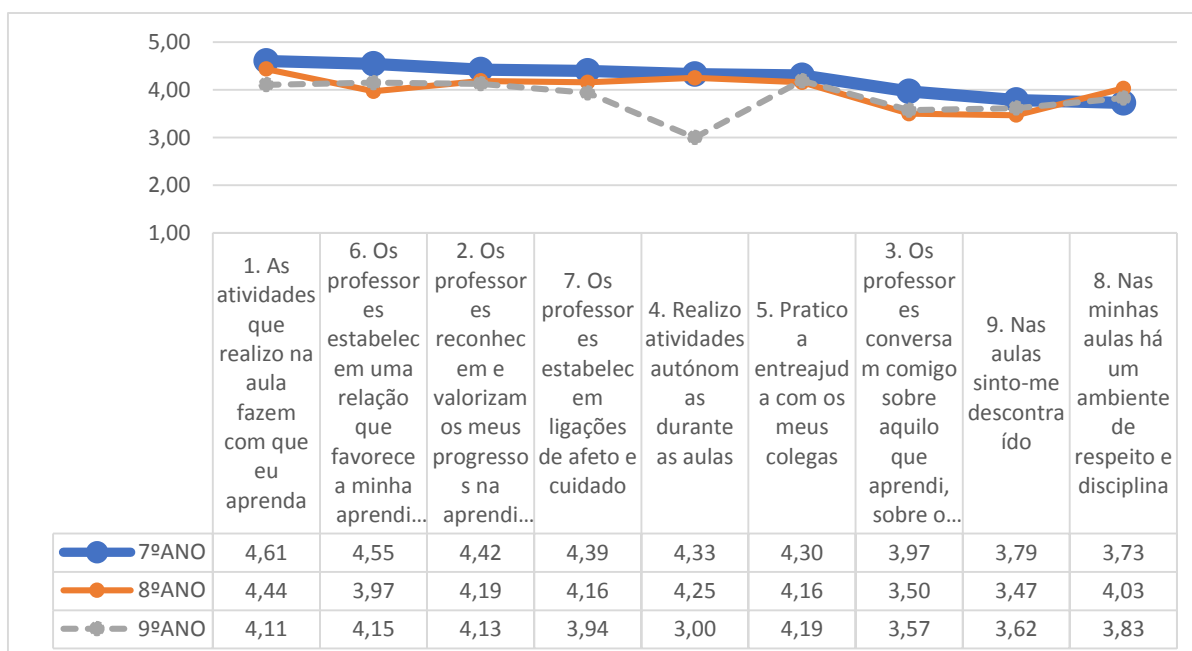


Gráfico 6. Relação pedagógica

Quando inquiridos acerca das estratégias que utilizam para aprender, os maiores desvios encontram-se no facto de o 7.º ano valorizar menos a memorização e reprodução do conhecimento que os seus colegas. De referir que os alunos do 9.º ano 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.

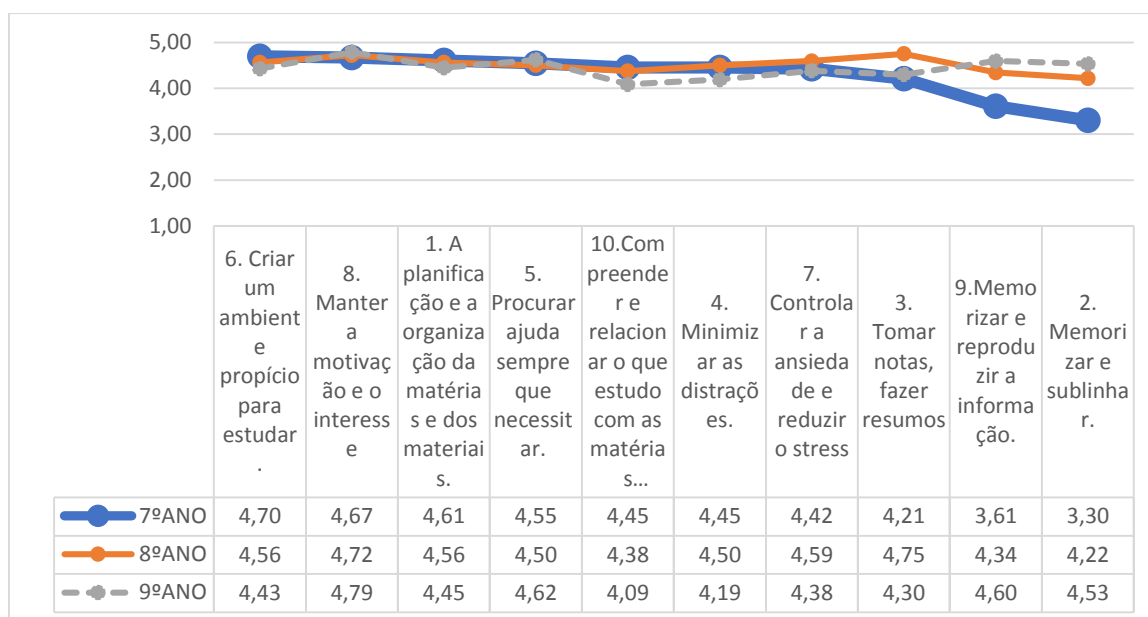


Gráfico 7. Estratégias de aprendizagem

#### 4. CONCLUSÕES

Parece clara uma linha de tendência de resposta apresentada 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-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 de os 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 no DAC, 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 utilizar-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 carácter disciplinar e interdisciplinar fora da sala de aula e os 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, o 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 indicia uma abordagem em profundidade (Duarte, 2012; Entelwistle, 2015; Monereo, Pozzo & Castelló, 2002; Richardson, 2015; Valadas, Araújo, & Almeida 2014).

Por outro lado, o 9.º ano, talvez pela pressão dos exames nacionais e aproximação do Ensino Secundário, tem uma linha de resposta diferente. Afirmam 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 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 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. Da reunião destes fatores parece resultar numa aprendizagem mais superficial e menos profunda, uma vez que referem valorizar mais a memorização que a compreensão da matéria.

Não se encontram grandes diferenças nas respostas dos alunos dos três anos de escolaridade no que se refere à sua perceção sobre as atividades que ultrapassam a tradicional sala de aula, e quanto às estratégias de aprendizagem relativas à motivação e controle de contexto.

Este pequeno estudo de exploração aponta no sentido da existência de uma tendência de resposta diferente nos alunos que fizeram parte do grupo que participou no PAFC. 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 Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º128 - 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República n.º143 – 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor: aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Entwistle, N. J. (2015). *The origins and evolution of the concept of 'approaches to learning'*. *The Psychology of Education Review*, 39(2)
- Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática de construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.
- Lage, I., & Alves J. M. (2017). As fronteiras da sala de aula. *Atas do II Seminário internacional "Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano"*, (pp. 577-597). Porto: UCP-FEP-CEDH.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa.
- 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.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richardson, J. T. (2015). Approaches to learning or levels of processing: what did Marton and Säljö (1976a) really say? the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange: A Quarterly Review Of Education*, 46(3), 239-269.

- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (Coord.) (2014). *Instrumento de categorização de práticas docentes utilizado no projeto de investigação: Como ensinam os professores? Um estudo de práticas docentes*. Porto: CEDH-UCP.
- Silva, H. S., & Lopes J. (2015). *Eu Professor, Pergunto*. Lisboa: Lidel.
- 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.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study research. Design and methods*. California: SAGE Publications, Inc.