



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

© 2017 Universidade Católica Portuguesa . Porto
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteadó, Afonso José Ganho Pereira de Athayde, Aldenor Batista da Silva Junior, Amâncio Carvalho, Amélia de Jesus Marchão, Ana Vigário, Angelina Sanches, António Andrade, Armando Loureiro, Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Carla Baptista, Carla Sofia Oliveira, Carolina Mendes, Célia Beatriz Piatti, Cláudia Aleixo Alves, Cleonice Halfeld Solano, Conceição Martins, Cristiane Mesquita Gomes, Cristina Palmeirão, Cynthia Matínez-Garrido, Daniela Gonçalves, Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura, Darliane Silva do Amaral, Elisabete Corcetti, Elsa Morgado, Elza Mesquita, Erlando Silva Rêses, Eulália Tadeu, Felipe André Angst, Fernando Rebola, Filomena Lume, Francisco Guimarães, Geisa Portelinha Coelho, Germano Borges, Hélder Henriques, Henrique Luís Gomes de Araújo, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Íris Daniela Bidarra, Isabel Lage, Jane do Carmo Machado, Joana Leite, Joaquim Azevedo, Joaquim Escola, Joaquim Machado, Joaquim Sousa, Joelci Mora Silva, José Matias Alves, Laura Rocha, Laurinda Leite, Lenilda damasceno Perpétuo, Leonor Lima Torres, Levi Silva, Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Luísa Orvalho, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Manuel Luís Castanheira, Manuel Monteiro, Manuel Peniche Bertão, Marco António Oliva Monje, Marco Cruzeiro, Margarida Maria da Gama oliveira, Maria das Dores Saraiva de Loreto, Maria do Céu Roldão, Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Maria Gerlandia de Oliveira Aquino, Maria Isolete Sousa, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano, Maria Teresa Mateus Pires, Marina Pinto, Mário Cardoso, Mary Rangel, Micheli Bordoli Amestoy, Milena Pimenta de Souza, Paula Marisa Fortunato vaz, Paula Pinto, Paulo de Carvalho, Renata Leite, Rubia Fonseca, Rui Lourenço-Gil, Rui Neves, Samuel Helena Tumbula, Sandra Mónica Dias Almeida, Sefisa Bezerra, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sirley Marques da Silva, Sofia Bergano, Sónia da Cunha Urt, Sónia Mirela de Sousa, Soraya Vital, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Susana Gastal, Susana Henriques, Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte, Victor Muirequetule, Vincenzo Schirripa, Vitor Barrigão Gonçalves, Wilson ProfirioNicaquela, Zulmira Moreira Ramos **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2017 . **ISBN:** 978-989-99486-8-6 .

APRESENTAÇÃO	9
ÁREA TEMÁTICA	
PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITARIO	
<hr/>	
A ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA-GO	13
Sueli Mamede Lobo Ferreira	
CURRÍCULO, FORMAÇÃO INTEGRAL & EDUCAÇÃO 3.0	27
Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho, Joaquim Escola, Armando Loureiro	
FESTAS RELIGIOSAS E COGNIÇÃO POPULAR: UMA APROXIMAÇÃO À FESTA DO DIVINO EM ALCÂNTARA (BRASIL)	49
Susana Gastal, Cristiane Mesquita Gomes	
ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO E LIDERANÇA	65
Victor Muirequetule, Joaquim Machado	
A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL NO SÉCULO XX: O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ	83
Maria Gerlandia de Oliveira Aquino	
PROJETO INTEGRA-(TE): PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS	105
Vitor Barrigão Gonçalves, Paula Marisa Fortunato Vaz	
EDUCATION AND COMMUNITY EMPOWERMENT IN THE CONTEXT OF ITALIAN MERIDIONALISM. DANILO DOLCI, A NONVIOLENT LEADER IN SICILY	115
Vincenzo Schirripa	
HÁ LUGAR PARA O ANTROPÓLOGO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?	129
Henrique Luís Gomes de Araújo	
LITERACIA MUSICAL E APRENDIZAGEM SOCIAL: ESTUDO DE CASO	139
Zulmira Moreira Ramos	

ÁREA TEMÁTICA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

AÇÕES DE (AUTO)AVALIAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DE CASO	154
Felipe André Angst, José Matias Alves	
A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO	174
Carla Baptista, José Matias Alves	
AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES DE TURMA SOBRE AS SUAS FUNÇÕES E PODERES	183
Sónia Mirela de Sousa, Joaquim Machado	
O PROJETO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ESCOLA	192
Margarida Maria da Gama oliveira, Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão	
SEGURANÇA PSICOLÓGICA DAS EQUIPAS E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EMPÍRICO EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	219
Rui Lourenço-Gil, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADANIA GLOBAL: REFLEXOS DA FORMAÇÃO	232
Ilda Freire Ribeiro, Sofia Bergano, Conceição Martins, Angelina Sanches, Elza Mesquita	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?	251
Cleonice Halfeld Solano	
O CONTROLO DA QUALIDADE E A GARANTIA DA QUALIDADE EQAVET: DE QUE FALAMOS?	265
Laura Rocha, José Matias Alves	
CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA EFICAZ	282
Cynthia Matínez-Garrido	
AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: QUE CONTRIBUTO PARA O (IN)SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?	295
Manuel Monteiro, José Matias Alves	
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (MS) BRASIL	315
Marco António Oliva Monje	
UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DINÂMICA E COOPERATIVA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	333
Marco Cruzeiro	
O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS	353
Carla Baptista, José Matias Alves	

PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO HERMENÊUTICO	371
Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Wilson ProfirioNicaquela	

ÁREA TEMÁTICA

ALUNOS, PROFESSORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS EM RISCO USANDO JOGOS DIGITAIS	405
Joaquim Sousa, António Andrade, Joaquim Machado	
AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: A VOZ DOS ATORES	420
Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Joaquim Machado	
PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA MEDIDA ESCOLAR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	435
Darlíane Silva do Amaral	
A CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO SIMBÓLICA: AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES DISTINGUIDOS POR MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO	450
Germano Borges, Leonor Lima Torres	
PELOS 'JARDINS SECRETOS' DE DUAS ESCOLAS COM POPULAÇÕES ESTUDANTES SEMELHANTES, MAS COM RESULTADOS ACADÉMICOS DIFERENTES	468
Sílvia Amorim, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
COMUNIDADE CIGANA CALON EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLITOS ÉTNICOS E SABERES PLURICULTURAI	489
Lenilda damasceno Perpétuo, Erlando Silva Rêses	
DAS TENDÊNCIAS EUROPEIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL, COM TECNOLOGIAS EMERGENTES	506
Íris Daniela Bidarra, António Andrade	
OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR DESTINADO AO ENSINO SECUNDÁRIO	523
Manuel Peniche Bertão, José Matias Alves	
O (IN)SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA	548
Samuel Helena Tumbula, Joaquim Azevedo	
PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR ATRAVÉS DA LITERACIA: O EXEMPLO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CANGUÇU, NO RIO GRANDE DO SUL	566
Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Geisa Portelinha Coelho	

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: CRUZAMENTOS CONSENTIDOS	577
Isabel Lage, José Matias Alves	
A TUTORIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS	596
Sandra Mónica Dias Almeida, Cristina Palmeirão	
O IMPACTO DAS PROVAS EXTERNAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ALÉM DOS NÚMEROS: RESULTADOS, REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PERCECIONADOS	620
Ana Vigário, Ilídia Cabral	
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – EDIÇÃO DE 2014: QUE PRESSUPOSTOS DOS AUTORES E DECISORES CURRICULARES?	639
Francisco Guimarães, Maria do Céu Roldão	
ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AMÉRICA LATINA	660
Cynthia Martínez Garrido	
O(S) EFEITO(S) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM NA LÍNGUA MATERNA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	677
Maria Isolete Sousa, Daniela Gonçalves	
PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E CRIATIVA	694
Marina Pinto, Renata Leite, Daniela Gonçalves	
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM ESTUDO CENTRADO NOS CURRÍCULOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS	708
Micheli Bordoli Amestoy, Laurinda Leite, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	
ÁREA TEMÁTICA	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
<hr/>	
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	731
Jane do Carmo Machado, Mary Rangel, Rui Neves	
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	747
Carla Sofia Oliveira	
OS PROFESSORES E A COADJUVAÇÃO EM SALA DE AULA	768
Eulália Tadeu, Joaquim Machado	

A SUPERVISÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS	786
Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão	
AS NOVAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM PROCESSO EM PARTICIPAÇÃO	803
Amélia de Jesus Marchão, Hélder Henriques, Fernando Rebola	
ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS COM ENSINO PROFISSIONAL	824
Luísa Orvalho, José Matias Alves	
O MULTICULTURALISMO E A DOCÊNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ASSISTENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL	839
Sirley Marques da Silva	
FORMAÇÃO BIOÉTICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, SITUAÇÃO ATUAL E PERSPETIVAS	858
Sérgio Olim Gomes de Mendonça	
ÁREAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES	881
Manuel Luís Castanheira, Carla alexandra do Espírito Santo Guerreiro	
O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ONLINE: REFLEXÕES TEÓRICAS	887
Susana Henriques, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano	
AS INCERTEZAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...	899
Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CULTURAL	917
Cláudia Aleixo Alves	
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL	931
Adriane de Lima Penteadó	
UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR	948
Sefisa Bezerra, Elsa Morgado, Mário Cardoso, Levi Silva	
UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO EM TORNO DO MAR: GÉNESE, DESENVOLVIMENTO E POTENCIALIDADES DE UM PROJETO	968
Paula Pinto, José Matias Alves	
PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOCUSED ON GENDER IN BRAZIL: DILEMMAS AND CHALLENGE	968
Elisabete Corcetti, Maria das Dores Saraiva de Loreto	

QUANDO O PESQUISAR COLABORA PARA FORMAR: PROFESSORAS NAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM DO FACEBOOK	1012
--	------

Joelci Mora Silva, Sônia da Cunha Urt

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA PARA ATUAR NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL	1025
--	------

Aldenor Batista da Silva Junior, Joelci Mora Silva, Soraya Vital, Sônia da Cunha Urt

ÁREA TEMÁTICA

ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO DO TRABALHO

ESCOLARIZAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO	1047
--	------

Milena Pimenta de Souza

OS MUNICÍPIOS E A DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: RETÓRICA E AÇÃO	1059
--	------

Joana Leite, Joaquim Machado

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPLEMENTADA COM O PRONATEC E A SUA VINCULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO	1068
---	------

Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura

ESCOLA PRIMÁRIA SUPERIOR DO FUNCHAL (1919-1926)	1085
--	------

Filomena Lume

OS CURSOS PROFISSIONAIS EM PORTUGAL, 2005-2016: UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	1098
--	------

Danilma de Medeiros Silva

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO	1112
--	------

Maria Teresa Mateus Pires, Ilídia Cabral

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA LEITURA NA VOZ DOS LEITORES	1134
--	------

Célia Beatriz Piatti, Sônia da Cunha Urt, Joelci Mora Silva

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS EM DESENVOLVIMENTO PERCEBIDAS NA COMPLEXIDADE DO GLOCAL	1151
--	------

Carolina Mendes, José Matias Alves, Paulo de Carvalho

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: CRUZAMENTOS CONSENTIDOS

Isabel Lage

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, i.c.lage@gmail.com

José Matias Alves

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica
Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, jalves@porto.ucp.pt

Resumo

A presente comunicação pretende revelar as perceções que os coordenadores de departamento (ou delegados de grupo disciplinar) têm, das atividades disciplinares/interdisciplinares/transdisciplinares realizadas, dentro e fora da sala de aula, que geram aprendizagens mais relevantes nos seus alunos.

Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo com uma metodologia qualitativa. Para o efeito, optou-se pela utilização de um questionário aberto, aplicado a 11 professores de uma escola particular da cidade do Porto.

Este trabalho constitui um estudo exploratório de um Doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, através do qual se pretende estudar, as atividades que cruzam as atuais fronteiras das salas de aula convencional e as dinâmicas associadas à sua maior ou menor permeabilidade.

Palavras-chave: Estratégias de ensino, aprendizagens, práticas pedagógicas.

Abstract

This communication aims at revealing the perceptions that the department coordinators (or school subject group's delegates) have of the activities that connect school subjects, both inside and outside the classroom, which generate more relevant learning in their students.

For this purpose, we opted for the use of an open questionnaire, answered by 11 teachers of a private school in Oporto.

This work is an exploratory study for a PhD in Educational Sciences, at the Faculty of Education and Psychology of Universidade Católica Portuguesa, through which one intends to study the activities that cross the current boundaries of conventional classrooms and all the dynamics associated with their higher or lower permeability.

Keywords: Teaching strategies, learning, pedagogical practices

1. Enquadramento teórico e conceptual

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). A conseqüente massificação da escola, associada à manutenção das práticas educativas, contribuiu para a crescente desarticulação entre a escola e a sociedade. Este desajuste tem sido recorrentemente apontado como uma das causas do insucesso escolar e de um crescente mal-estar da escola e de todos os seus atores.

As políticas educativas vêm, desde a década de 80, desenvolvendo planos para a promoção do sucesso educativo. Face aos sucessivos fracassos destas medidas, emerge um novo paradigma que aponta a necessidade de uma reestruturação da “forma” ou da gramática interna da escola (Cabral, 2014).

A complexidade e múltiplas dimensões desta mudança está muito associada à resistência de pais, direções e até alunos que têm dificuldade em “despir” o modelo tradicional a que estão habituados e aceitar uma nova organização pedagógica da escola.

Embora seja difícil esta grande revolução "poder-se-á sim, fazer um conjunto de pequenas revoluções que, ao longo do tempo, criem condições para a mudança efetiva" (Cabral, 2017). Um caminho é apontado por vários autores quando questionam o sentido de uma formação e de um trabalho desenvolvido exclusivamente na sala de aula (Leite, 2003), onde os professores estão "a sós, por trás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula" (Hargreaves, 1998, p.187), trabalhando de acordo com o princípio da homogeneidade da classe e da separação das disciplinas em espaços e tempos incomunicantes, cada um a cargo de um professor ensinando-se o mesmo (Roldão, 2017) a muitos, como se fossem um só (Barroso, 1996, Alves et. al., 2016).

Apesar da literatura e da legislação atual apontarem no sentido da abertura da sala de aula, esta ainda é um "*jardim secreto*" (Goodson, 1998) que aqui ou ali se vai abrindo proporcionando algumas interações que interessa estudar, como sejam as atividades de ensino e aprendizagens e as questões epistemológicas relacionadas com a focalização do conhecimento nomeadamente a disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O atual modelo escolar privilegia a organização do conhecimento e tempos por campos de saberes ou disciplinas. Para Roldão (2010), esta organização por disciplinas segue mais uma lógica organizativa que uma lógica epistemológica. Esta autora distingue disciplina científica da *disciplina* curricular, defendendo que estas se referem não só aos saberes, mas também ao tempo, ao espaço e ao modo de trabalho.

A lógica de considerar os saberes sempre compartimentados em disciplinas curriculares é contrariada nos problemas do quotidiano que requerem uma abordagem multidisciplinar capaz de abranger toda a sua complexidade, o que justifica a crescente preocupação na interdisciplinar.

A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, "a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas." (id. ibid. 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.

Segundo Perrenoud (2003), a transdisciplinaridade diz respeito a tudo o que é comum nas diferentes disciplinas de um ciclo de aprendizagem plurianual, à

colaboração com especialistas no que concerne às dificuldades de aprendizagem, às perturbações médico-pedagógicas, à prevenção de comportamentos, 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, etc.

Para operacionalizar uma determinada estratégia de ensino, o professor deve planificar e desenvolver atividades, ou seja, um “conjunto de situações ou oportunidades, que se proporcionam aos alunos, para concretizar uma determinada aprendizagem” (Ribeiro e Ribeiro, 1989, p. 440). Também para Roldão (2010, 2017), a atividade surge como uma dimensão técnica necessária para operacionalizar uma determinada estratégia.

Uma estratégia de ensino corresponderá então a uma visão mais alargada, associada à “conceção intencionalizada da ação, referenciada a cada situação em concreto e com ela articulada, confere sentido estratégico a um conjunto de técnicas, atividades, métodos que sejam mobilizados” (idem, 2017, p.193). De entre várias tipologias, Roldão (2010, 2017) aponta quatro estratégias base de natureza didática: aquisição de informação declarativa; organização de situações de construção de novo conhecimento; organização de projetos de aprendizagem e confronto de ideias para desenvolvimento e fundamentação do conhecimento.

Continuando a seguir Roldão, 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, etc. Já Vieira e Vieira (2005), considera três grandes grupos de estratégia: situações da vida real, simulações de realidade e abstrações da realidade. Marzano (2008) identifica nove categorias de estratégia de ensino: identificar semelhanças e diferenças, resumir e fazer anotações, reforçar o esforço e proporcionar reconhecimento, lição de casa e prática, representações não linguísticas, aprendizagem cooperativa, estabelecer objetivos e fornecer feedback, gerar e testar hipóteses, pistas, perguntas e organizadores avançados.

Para que a informação seja convertida 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 e Oliveira, 1996, p. 85). Para Lopes e Silva (2010) correspondem a um conjunto de “tarefas e recursos cujo principal objetivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma” (id. *ibid.*, 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. Na mesma linha, também 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.

2. Enquadramento metodológico

O presente estudo apresenta um carácter qualitativo pois pretende, com base na informação recolhida em contextos humanos, um entendimento de determinado fenómeno cuja atribuição de sentido o vai tornar ímpar, contribuindo assim para a sua melhor compreensão e conseqüente melhoria (Amado, 2014).

Como o objetivo específico é o de detetar perceções e representações dos professores, considerou-se conveniente que expressassem a sua opinião de forma livre. Este carácter exploratório, descritivo e interpretativo fez-nos recorrer a um questionário aberto.

O questionário solicitava a produção de um pequeno texto em que o professor referisse sucintamente **“a(s) atividades disciplinares / interdisciplinares / / transdisciplinares que realiza dentro e fora da sala de aula, que geram aprendizagens mais relevantes nos alunos”**.

Tentamos, conforme referido por Amado (2014), formular o item de forma simples, pouco estruturada, mas com relevância e suficientemente amplo para a pesquisa pretendida.

A amostra escolhida teve como alvo os coordenadores de todos os departamentos ou áreas disciplinares com experiência no 3º ciclo (N = 11). Escolheram-se estes

sujeitos por se considerar que estão envolvidos no projeto de conceção, aplicação e avaliação de várias atividades relevantes para o presente estudo.

Assim, teve-se o cuidado de constituir um *corpus* documental suficientemente representativo, homogéneo e adequado. O facto de corresponderem a coordenadores de departamento, pode ser representativo de um universo maior e o facto de todos responderem pelo mesmo instrumento à mesma questão, contribuiu para aumentar a homogeneidade.

Com 100% de retorno de respostas procedeu-se à codificação dos textos. Assim, atribui-se um código P1 a P11, a cada texto em análise referente a um professor.

O processo de exame e interpretação de dados foi efetuado recorrendo a análise de conteúdo, num processo essencialmente indutivo, partindo dos dados recolhidos para uma subsequente categorização que foi sendo reequacionada durante o processo de análise de dados (Esteves, 2006). Segundo Amado (2014), mais do que proceder a meras descrições, trata-se de fazer inferências pelo estabelecimento de conexões de elementos das mensagens no sentido de captação do seu sentido completo.

Estudo apresenta as características estruturais, enunciadas por Vala (1993), como carecer de hipótese de partida, mas evidenciando uma sistémica classificação, organização e classificação, com o objetivo de descrever e elucidar as características do seu conteúdo. No presente trabalho foi dispensado o recurso a software específico.

O texto recolhido de cada professor, por ser um documento pequeno, homogéneo e com um tema comum, constituiu a nossa unidade de contexto. Procedeu-se a uma análise categorial, tendo-se optado pela análise de conteúdo temática. 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 sustentado no quadro teorizado. Desta forma surgiram cinco categorias que emergem da questão colocada aos professores, enunciadas na tabela 1.

Categorias	Observação
DD. Atividades Disciplinares Dentro da sala de aula	Inclui registos relativos atividades disciplinares dentro da sala de aula
ID. Atividades Interdisciplinares Dentro da sala de aula	Inclui registos relativos a atividades interdisciplinares dentro da sala de aula
DF. Atividades Disciplinares Fora da sala de aula	Inclui registos relativos a atividades disciplinares fora da sala de aula
IF. Atividades Interdisciplinares Fora da sala de aula	Inclui registos relativos a atividades interdisciplinares fora da sala de aula
T. Atividades Transdisciplinares	Inclui registos relativos a atividades mencionadas simultaneamente como disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares fora da sala de aula.

Tabela 1. *Categorias de análise*

Durante a leitura dos textos, verificamos diferentes abordagens à questão. Alguns professores nem chegam a responder ao solicitado, centrando a sua narrativa na importância da motivação, ou no que consideram ser relevante para a aprendizagem. Outros, apresentam um discurso mais tecnicista e outros ainda, assumem uma postura mais reflexiva e profunda. Nenhum dos professores se limita à simples enumeração das atividades, o que enriquece o discurso, apresentando diferentes representações docentes que quisemos captar. Do tipo de abordagem que os professores assumem, resultaram as subcategorias, que constituem o “foco” ou a ênfase do discurso produzido.

Temos afirmações que salientam o tipo de trabalho realizado (pelo professor ou pelo aluno), outras, enfatizam os objetivos das atividades, situações de regulação da aprendizagem e outras ainda, referem-se ao tipo de agrupamento de professores. Para efetuar esta subcategorização foi adaptado de Roldão et. al., (2014) o instrumento de categorização de práticas observadas no projeto “CEP- Como ensinam os professores?”. Apesar deste instrumento ter sido concebido para observação de práticas dentro da sala de aula, pensamos poder adaptar-se para situações de ensino-aprendizagem que ocorrem fora deste espaço. Deste

instrumento utilizaram-se as subcategorias codificadas de A a E. Embora não fossem encontrados registos para as subcategorias C, D e E, optou-se por manter estas designações como forma de não alterar o instrumento de base. Foram ainda acrescentadas as subcategorias F e G, estas estão indicadas com um asterisco nos quadros que a seguir se apresentam, por terem sido anexadas ao instrumento base utilizado.

Subcategoria	Indicadores
A. Tipo de trabalho	A.1. Exposição/explicação pelo professor
	A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo
	A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente
	A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo
	A.5. Apresentação de trabalhos por alunos
	A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto
	A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências
	A.8. Trabalho de projeto
	A.9. Resolução de problemas*
	A.10. Trabalho colaborativo*
B. Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação	B.1. Verificação oral do aprendido
	B.2. Verificação escrita do aprendido
	B.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido
	B.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos

C. Interações (verbais e não verbais)	
D. Materiais de trabalho	
E. Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço	
F. Ênfase nos objetivos da aprendizagem*	F1. Aprendizagem competitiva*
	F2. Ligação ao quotidiano/ à prática*
	F3. Mobilização de aprendizagens*
	F4. Envolvimento/ motivação*
	F5. Pensamento crítico*
	F6. Melhorar a comunicação oral/escrita*
G. Agrupamento dos professores*	Dois ou mais professores no mesmo espaço*

Tabela 2. *Subcategorias de análise e respetivos indicadores*

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. *Análise por subcategoria*

Tipo de trabalho (A)

Na tabela 3 encontram-se sinalizados os tipos de trabalho, dentro e fora da sala de aula, indicados pelos professores, (o sinal √ √ significa que há 3 ou mais unidades de registos o sinal √ significa que há um ou dois registos e o sinal x significa que não foi encontrado qualquer registo).

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Dentro da sala de aula	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
Fora da sala de aula	x	x	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓

Tabela 3. *Tipos de trabalho: dentro e fora da sala de aula*

Relativamente aos tipos de trabalho (subcategoria A) constata-se que nenhum professor declara que a exposição do professor combinada, ou não, com diálogo (A1 e A2) gere as aprendizagens mais relevantes.

Os tipos de trabalhos apontados, tanto para dentro, como para fora da sala de aula, são a realização de atividades em grupos (A4), apresentação de trabalhos (A5) e a análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências (A7).

A realização de atividades individuais pelos alunos (A3), a organização de debates (A6) e a resolução de problemas (A9) aparecem associados exclusivamente às aprendizagens importantes dentro da sala de aula.

Verifica-se, pela tabela 4, que os tipos de trabalho indicados para trabalho disciplinar são diferentes dos apontados para trabalho interdisciplinar.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Disciplinar	x	x	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interdisciplinar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	✓

Tabela 4. *Tipos de trabalho: disciplinar e interdisciplinar*

Daqui destaca-se que, no que concerne à interdisciplinaridade, a única referência explícita a tipos de trabalho se enquadra no trabalho colaborativo, quando é afirmado que as "[Olimpíada das línguas] desenvolve também competências de trabalho colaborativo, visto que a prova é realizada em conjunto por 5 alunos dos diferentes níveis de ensino (2º e 3º ciclos) (...)" (P2).

O professor P5 faz sucessivas referências à importância dos trabalhos de projeto (A8), porém nunca se refere ao tipo de focalização de conhecimento, nem ao espaço onde ocorre, *“O desenvolvimento de projetos com implicações na comunidade educativa – ou porque a envolve diretamente, ou porque implica uma apresentação-exposição do trabalho realizado; O desenvolvimento de projetos em grupo com possibilidade de pesquisa, discussão e partilha;”* (P5).

Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação (B)

Esta subcategoria mereceu três unidades de registo, de outros tantos professores. Dois deles referiram que consideram os trabalhos de casa uma prática geradora de aprendizagens e um destes professores refere-se ainda aos *“os planos individualizantes (orientados pelo professor), a entrega sistemática de exercícios de diversos graus de dificuldade (por iniciativa do aluno), a recolha de cadernos e resumos dos alunos para análise em casa”* (P10). Um outro docente indica uma atividade *“transdisciplinar”* em que se recorre à verificação oral do aprendido (na realidade esta atividade parece-nos mais interdisciplinar). Contudo este questionamento surge mais como um jogo do que como uma situação de regulação da aprendizagem.

	B1	B2	B3	B4
Dentro da sala de aula	x	x	✓	x
Fora da sala de aula	✓	x	x	x

Tabela 5. *Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação: dentro e fora da sala de aula*

	B1	B2	B3	B4
Disciplinar	x	x	✓	x
Interdisciplinar	✓	x	x	x

Tabela 6. *Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação: disciplinar e interdisciplinar*

De realçar que estas duas tabelas apresentam um preenchimento idêntico, embora com o reduzido número de unidades de registo não nos pareça possível tirar outras conclusões.

Aparentemente, neste contexto, a existência apenas destas referências indica que este grupo de professores não considera esta subcategoria como uma das que é capaz de gerar mais aprendizagens significativas.

Interações (verbais e não verbais) (C), materiais de trabalho (D) e planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço (E)

Não existem unidades de registo para estas subcategorias. Apesar de, na realidade, não se adaptarem completamente aos nossos propósitos, foi nossa opção mantê-las para não fragmentar o instrumento original de Roldão (2014).

Ênfase nos objetivos da atividade (F)

Por análise da tabela 7 parece pertinente destacar os indicadores que não são associados às atividades fora da sala de aula: o pensamento crítico (F5) e a melhoria da comunicação oral/escrita (F6).

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Dentro da sala de aula	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓✓
Fora da sala de aula	✓	✓	✓✓	✓✓	x	x

Tabela 7. *Ênfase nos objetivos da aprendizagem: dentro e fora da sala de aula*

Triangulando estes dados com a análise da subcategoria A, verificamos que, o facto de existirem registos da valorização da apresentação de trabalhos por parte dos alunos (A5) fora da sala, parece indicar que a melhoria da comunicação oral estará lá, embora de forma implícita.

Efetuada análogo cruzamento verificamos a inexistência de registos para a organização de debates (A6), o que tem alguma coerência com a ausência de

unidades de registo relativas ao desenvolvimento do pensamento crítico em atividades fora da sala de aula.

Por comparação da tabela 7 e da tabela 8 aparece novamente a tendência de apontar as atividades disciplinares para dentro da sala de aula e as interdisciplinares para fora da sala de aula.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Disciplinar	✓	✓✓	✓	✓✓	✓	✓✓
Interdisciplinar	✓	✓	✓✓	✓	x	x

Tabela 8. *Ênfase nos objetivos da atividade: disciplinar e interdisciplinar*

Agrupamento dos professores (G)

É interessante constatar que, quando os professores se referem às atividades interdisciplinares dentro da sala de aula (ID), colocam a tónica no agrupamento de professores (5 professores e 5 unidades de registo), por exemplo, *“têm sido também criados momentos interdisciplinares, nomeadamente com a professora de (...)”* (P1).

Apenas um professor ainda refere que tem como o objetivo a mobilização das aprendizagens, mas nenhum se refere à subcategoria A (tipos de trabalho), parecendo que a atividade consiste em estarem dois professores dentro do mesmo espaço, aparentando uma abordagem algo superficial à colaboração interdisciplinar.

3.2. Cruzando categorias

Numa primeira visualização do quadro produzido no âmbito das atividades dentro da sala de aula ressalta ao facto de as atividades disciplinares terem sido muito mais referenciadas (19 unidades de registo) que as interdisciplinares (7 unidades de registo). O que pode corresponder à lógica tradicional do professor a “dar” a sua disciplina, não sendo prática comum que dentro da sala coexistam saberes interdisciplinares.

No que concerne às atividades disciplinares dentro da sala (DD), registam-se tanto

focalizações no tipo de trabalho desenvolvido, como nos objetivos da aprendizagem. Quatro professores têm as duas preocupações interligadas nas suas opiniões. Note-se que todos os indicadores que encontramos para as atividades disciplinares fora da sala de aula (DF) se encontrarem também referenciados para o trabalho disciplinar dentro da sala de aula, parecendo não existir nenhuma característica distintiva, como se estes professores utilizassem a saída da sala, com os mesmos propósitos.

Porém, a realização de trabalho individual, a organização de debates, a resolução de problemas, tarefas comprovativas da compreensão do aprendido, aprendizagem competitiva e pensamento crítico apenas são encontradas, quando estamos a analisar a categoria disciplinares dentro da sala (DD).

No que concerne às atividades interdisciplinares fora da sala de aula (IF), aparecem referências ao tipo de trabalho (A) e aos objetivos da atividade (B), sendo que, já não existem unidades de registo relativas ao agrupamento de professores (G). Assim, fora da sala de aula existe um registo para o trabalho colaborativo, enfatizando-se a mobilização das aprendizagens e o envolvimento e motivação dos alunos.

Em comum, relativamente à interdisciplinaridade dentro e fora da aula, só encontramos o foco da mobilização de aprendizagens. De facto, as referências a atividades interdisciplinares dentro da sala de aula (ID), estão esmagadoramente relacionadas com o agrupamento de professores. Ressaltamos que quatro dos onze professores, nunca fazem referência à interdisciplinaridade em qualquer ponto do seu texto.

Relativamente à transdisciplinariedade apenas é referida por dois professores relacionando-a apenas com duas atividades fora da sala de aula. Uma das citações remete mais para a interdisciplinaridade: *“No que concerne a transdisciplinaridade através de peddypaper, em que os alunos têm de desenvolver um percurso realizando atividades e respondendo a questões das diferentes disciplinas”* (P4).

No outro registo, há a referência a uma possibilidade de transdisciplinaridade relacionando-a com a mobilização das aprendizagens: *“(...) as saídas de campo tornam-se momentos fulcrais para a aprendizagem o aluno. Uma das vantagens mais significativas na realização das saídas de estudo é a possibilidade da inter e transdisciplinaridade, dando origem a uma transferibilidade de conhecimentos”*

(P6).

Nota-se que os discursos analisados tendem a resvalar para uma certa adequação contextual. Por exemplo, a ausência de unidades de registo para o indicador A1 (exposição pelo professor), aparenta uma certa contradição com a afirmação do professor com um discurso mais reflexivo: *“[os alunos] se encontram naturalizados ao modelo de ensino essencialmente transmissivo, pelo que a maior autonomia oferecida, não é em todas as situações bem gerida, podendo ocorrer desvinculação à tarefa e surgir alguns receios/inseguranças: “Em que medida isso me prepara para o teste?”; “O professor não vai dar matéria?”* (P7). Tal facto, leva-nos a crer que os respondentes referem o que pensam que fazem e não o que realmente fazem, como advertiu Amado (2014).

Uma simples contabilização das unidades de registos, parece indicar que os professores valorizam mais o ensino da sua disciplina dentro da sua sala de aula. Porém, a análise do seu discurso indica que a abertura da sala de aula é considerada relevante para as aprendizagens, mas o modo de a atingir, é referida numa dimensão menos técnica (menos menções a modos de trabalho) e mais focalizada em objetivos gerais. Isto pode fazer crer que, apesar de considerarem importante a abertura da sala de aula (ou afirmarem que o consideram), esta não é uma prática enraizada, opinião também de um professor quando afirma *“as oportunidades de trabalho fora da sala de aula não são uma constante”* (P7).

Relativamente a este assunto o mesmo professor ainda refere: *“Parece-me também que estas saídas das escolas merecem a devida integração nas nossas práticas regulares, mas a rigidez do tempo, dos espaços, dos modos de avaliar vai desviando a nossa energia para a transmissão de informação, para a realização de fichas de trabalho que visam o treino de exercícios com a tipagem de teste/exame, para a conexão de testes de avaliação, pelo que a lógica dos resultados se sobrepõe à lógica das aprendizagens”* (P7).

A interdisciplinaridade dentro da sala de aula é largamente relacionada com o facto de se colocarem diferentes professores dentro de uma sala, não existindo qualquer unidade de registo que refira o tipo de trabalho que realmente se desenvolverá. Esta escola tem implementado nos últimos anos, o projeto COPA, cooperar para aprender, associado ao plano de melhoria da escola, que, parece naturalizado, mas não suficientemente interiorizado. O que se poderá relacionar com uma

colegialidade forçada em que os professores não se apropriaram dos processos de mudança iniciados (Hargreaves, 1998).

Uma crítica a este tipo de trabalho surge do professor P7, *“Todavia considero ser necessário um maior investimento para que o trabalho em conjunto de professores de diferentes áreas não pareça algo artificial. O importante é que as áreas disciplinares estejam ao serviço dos assuntos a abordar e não o inverso, o que requer uma análise crítica dos programas e o estabelecimento de interconexões que enriqueçam as aprendizagens dos alunos”* (P7).

Assim, as atividades de caráter interdisciplinar parece que ganham mais sentido para estes professores fora da sua sala de aula. Note-se que na categoria ID (interdisciplinar dentro da sala de aula) não são mencionados os modos de trabalho dos professores dentro da sala de aula. Ainda nesta categoria, ganha relevância o tipo de agrupamento de professores, que não é apontado em mais nenhuma outra categoria, o que poderá indicar uma certa tendência para o individualismo docente.

O mesmo professor que apresenta um discurso mais reflexivo acrescenta sobre este assunto, *“Nós, professores, temos de parar para planificar em conjunto, colocando o nosso saber profissional em ação nas tomadas de decisão para que o aluno tenha acesso aos materiais, a estratégias, que lhe permitam, de um modo organizado, aceder à informação, mas, principalmente, que consigam transformar a informação em conhecimento”* (P7).

A análise conjunta das tabelas 5 e 6, e das tabelas 7 e 8, mostra uma certa tendência de remeter as atividades disciplinares para dentro da sala de aula e as interdisciplinares para fora da sala de aula. Assim, para estes professores, o trabalho disciplinar parece ser diferente do trabalho interdisciplinar e o conceito de disciplina curricular vai para além dos saberes, incluindo também o tempo, o espaço e o modo de trabalho (Roldão, 2010).

4. Conclusões

No cômputo geral, constatamos que este grupo de professores considera que as atividades que realizam geram aprendizagens mais relevantes são aquelas em que é ativada a motivação, o envolvimento do aluno, a mobilização das suas aprendizagens e o estabelecimento de ligações com a prática e o quotidiano.

Os modos de trabalhar mais citados foram o trabalho de grupo, a apresentação oral de trabalhos e ainda as atividades individuais realizadas pelos alunos.

Verificamos as múltiplas representações que os docentes conferem ao termo “atividade”. Alguns relacionam-na principalmente com modos de trabalho, situando-a numa dimensão técnica. Outros conferem sentido estratégico às atividades realizadas (Roldão, 2017), outros ainda colocam a ênfase na aprendizagem final, por vezes não referindo as atividades necessárias para as alcançar.

O propósito da motivação do aluno parece uma preocupação central destes professores e está latente de forma implícita ou explícita em todos os textos.

Apesar de, nas suas exposições, os professores referirem as vantagens das atividades fora da sala de aula, verifica-se que, quando a sala de aula se abre para atividades disciplinares, estas são referenciadas com os mesmos indicadores das atividades que já são realizadas dentro da sala de aula. O que parece ser “mais do mesmo”, mas num espaço diferente.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, constatou-se que quatro dos onze professores não se refere a esta prática, o que nos leva a concluir que estes docentes não a consideram entre as que mais geram aprendizagens nos alunos, podendo revelar ainda uma conceção atomizada e segmentado do conhecimento.

Ainda de salientar, a forte relação veiculada por estes professores entre interdisciplinaridade dentro da sala com o facto de se colocarem dois professores no mesmo espaço, indicando uma certa confusão entre a estratégia de ensino a ser mobilizada e a forma de grupamento de professores, o que parece reduzir o sentido atribuído pelos professores a este tipo de ação.

No que se refere à transdisciplinaridade, as referências ainda são mais escassas, só dois professores as efetuam denotando-se, no entanto, algumas características interdisciplinares na sua intenção, e algo distanciadas dos propósitos das abordagens transversais enunciados por Perrenoud (2003).

Quanto aos espaços de ensino aprendizagem, para além da sala de aula, a biblioteca é a única área citada dentro da escola, os espaços exteriores assinalados são o teatro e estabelecimentos de ensino superior, existindo menções genéricas ao “meio ambiente”.

Registamos ainda a ausência de referências explícitas ao feedback, à avaliação formativa,

à instrução direta e ao recurso a novas tecnologias, indicadas por vários autores como geradoras de aprendizagens relevantes (Hattie, 2009; Lopes e Silva, 2010).

Parece-nos que este grupo de professores considera importante cruzar as fronteiras epistemológicas, porém, nem sempre estas são articuladas com modos de trabalho concretos e operacionalizáveis. Em termos de fronteiras pedagógicas, apesar da valorização de métodos mais ativos, persistem fenómenos de naturalização associados a métodos mais tradicionais. Entendemos, assim, que as intenções de abertura de sala de aula e de interdisciplinaridade existem, mas falta uma dimensão mais ideológica e concetual que possa gerar a operacionalização de uma série de ações convertendo-as em estratégias de ensino significativas.

5. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. Formosinho, J. Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. M. Alves, J. Formosinho, J. Verdasca. *Nova organização pedagógica da escola: caminhos e possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (1996). *Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas*. In *Análise Psicológica*, 4 (XIV): 487-506
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in) secesso. Os projetos Fénix, Turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da Gramática Escolar: Reescrevendo a Promoção do Sucesso. In Cabral, I. Alves, J.M. (orgs.), *Da construção do Sucesso escolar: Uma visão integrada* (69-83). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. E Pacheco, J.A. (orgs), *Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1998). *The making of curriculum: collected essays*. London: Falmer cop.

- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós moderna. Amadora: McGraw Hill
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.
- Lopes, J., Silva, H.S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA
- Oliveira, J.H. B.; Oliveira, A.M. B. (1996). Psicologia da educação escolar, Vol I, Aluno-Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. (coord.). *Avaliação dos resultados escolares* (103-126). Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2017). Estratégias de Ensino: De uma retórica gasta a uma prática eficaz. In Cabral, I. Alves, J. M. (orgs.), *Da construção do Sucesso escolar: Uma visão integrada* (185-202). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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.
- Vala (1993). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e Silva (org.). *Metodologia das ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Vieira, R., Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes pedagógicos.