

Universidade de Lisboa



**Práticas de Diálogo na Promoção de Competências:
caso de uma turma do 12º ano de Economia C**

Rodrigo Medeiros Cabral

Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Orientado pela Professora Doutora Ana Luísa Rodrigues

2022

O desaparecimento de Sócrates da cena ateniense beneficiou a sofística, porque esta deixou de estar em presença de um homem que ensinava gratuitamente, que não fazia do ensino uma economia.

Gomes (2019, p.20)

Não devem ser como pontífices a doutrinar,
mas como caçadores seguindo o rasto de alguns elementos da verdade.
Nem devem ser como rapazes à espera de instrução,
mas como colegas professores,
com quem eu possa debater e concordar de igual para igual.

Stevenson (2018, pp.49-50)

A parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes, insista-se, só tem servido para negar a simetria de duas vontades, a possibilidade de um encontro feliz entre duas inteligências.

do Ó (2012, p. 26)

Agradecimentos

Antes de fazer qualquer agradecimento, creio que preciso de desabafar sobre a minha inquietação.

Essa minha inquietação decorre da atual educação ainda radicar-se numa ideia focada nos *rankings*, inspirada na imitação do modelo empresarial, o que no contexto do Ensino Superior português atual não foge de todo à regra, como corroborado por António Nóvoa, quando, segundo uma redação do dia 7 de maio de 2015 do Jornal Económico, reforçou “a necessidade de as instituições universitárias se afirmarem a partir de dentro sem andarem a correr atrás de lógicas e critérios impostos de fora”.

Nesse sentido, e mesmo considerando a gravidade sanitária da ímpar pandemia do Covid-19 como obstáculo inegável da consecução do presente trabalho, esse *status quo* da educação foi decerto o fator mais penoso no processo, já que me conduziu por vezes à mera preocupação com a classificação e ao esquecimento do que havia dito Jean Cocteau ao interpretar as palavras de um “fonometrista” por quem nutro grande apreço: “as honrarias não se dirigem ao mais secreto da nossa alma, e que se a nossa alma as mereceu devido a um qualquer embuste, haverá ainda embuste em não o reconhecer” (Cocteau, 2018, p. 119).

Por tudo isso, e não querendo deixar de agradecer com franqueza todo o caloroso apoio que me foi dado pela orientadora, a Professora Ana Luísa Rodrigues, tenho de admitir que o meu mais profundo agradecimento se dirige a todas as almas que andaram de mão dada comigo nos caminhos do senso comum, e comigo praticaram o saboroso ócio, no qual pouco importam as classificações ou o produto exposto, mas sim, como diz Robert Louis Stevenson, que uma pessoa consiga “desfrutar o exercício das suas faculdades pelo mero prazer de as exercer” (Stevenson, 2018, p. 22). A essas almas, a esses grandes amigos, agradeço todas as vezes que gastaram a sua existência em momentos que não dão dinheiro, para que juntos pudéssemos desfrutar da faculdade de partilharmos uma boa conversa. Só com a presença desses amigos é que pude de facto encontrar prazer neste trabalho.

Índice

Lista de Apêndices	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Figuras	x
Lista de Siglas e Abreviaturas	xi
Resumo.....	xii
<i>Abstract</i>	xiii
Introdução	1
Parte I – Justificações da Escolha do Tema	2
1.1 Influência Inicial de Vultos e Autores de Peso	2
1.2 Relevância Educacional do Diálogo.....	2
1.2.1 Necessidade de repensar a autoridade na sala de aula	3
1.2.2 Promoção de uma aprendizagem ativa	3
1.2.3 Desenvolvimento de competências e de um <i>ethos</i> democrático.....	4
1.2.4 PAFC ainda como mera idealização.....	5
1.3 O Diálogo nas Ciências Sociais.....	6
Parte II – Objetivos da Investigação	7
2.1 Abordagem à Pesquisa Educacional na PES	7
2.2 Objeto de Estudo Específico da PES.....	8
2.3 Objeto e Problemática da Investigação	8
Parte III – Metodologia e Métodos de Investigação	10
3.1 Carácter Qualitativo da Investigação	10
3.2 Métodos de Recolha de Dados e Planeamento da Investigação.....	11
Parte IV – Fundamentação Teórica.....	12
4.1 Bases Teóricas da Pedagogia Dialógica	12
4.1.1 Construtivismo e socioconstrutivismo.....	12
4.1.2 Bakhtin, Vygotsky e Bruner	14
4.2 Autoridade sobre os Alunos	17
4.3 Concepções de Pedagogia Dialógica.....	19
4.3.1 <i>Dialogic teaching</i> de Alexander	20
4.3.2 Outras concepções contíguas ao pragmatismo de Alexander	24
4.3.3 Concepções idealistas	26
4.3.4 Indicadores de <i>dialogic teaching</i>	27
4.4 Competências e Conhecimentos.....	28

Parte V – Contexto da Prática de Ensino	32
5.1 Disciplina e Unidade letiva	32
5.1.1 Disciplina de Economia C do 12º ano	32
5.1.2 Unidade letiva	33
5.2 Escola, Processo de Supervisão e Turma Cooperante	34
5.2.1 Escola cooperante	34
5.2.2 Processo de supervisão	36
5.2.3 Turma cooperante	37
Parte VI – Prática de Ensino	38
6.1 Planificação da Prática de Ensino	38
6.1.1 Objeto da atividade	39
6.1.2 Divisão do trabalho	39
6.1.3 Ferramentas da atividade	40
6.1.4 Métodos e estratégias de ensino-aprendizagem	41
6.1.5 Produto da atividade	44
6.1.5 Tempo e espaço	45
6.1.6 Avaliação	48
6.2 Relato da Prática de Ensino	50
6.2.1 Lecionação antes da suspensão da prática	50
6.2.2 Lecionação hipotética	72
Parte VII – Análise e Reflexão sobre a PES	73
7.1 Avaliação da Prática Letiva	73
7.1.1 Dificuldades enfrentadas na aplicação do cenário	73
7.1.2 Situações de ensino-aprendizagem assinaláveis	78
7.1.1 Resposta às questões orientadoras da investigação	81
7.3 Reflexão final de cariz pessoal	88
Referências	90
Apêndices	97

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Cenário de Aprendizagem

Apêndice 2 – Diário de Campo

Apêndice 3 – Resultados do Questionário Inicial

Apêndice 4 – Guiões das Atividades

Apêndice 5 – Apresentações em *PowerPoint*

Apêndice 6 – Planos de Aula

Apêndice 7 – Mapa Conceptual

Apêndice 8 – Folhas de Presença e Grelhas de Avaliação

Apêndice 9 – Teste Sumativo e Outros Materiais Relacionados

Apêndice 10 – Entrevistas aos Alunos Transcritas

Apêndice 11 – Resultados do Questionário Final

Apêndice 12 – Tabelas e Mapa de Faltas

Apêndice 13 – Tabela de Participação Oral

Apêndice 14 – Resultados *Kahoot*

Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>Principles of Dialogic Teaching</i>	21
Quadro 2 – <i>Interactive Settings</i>	22
Quadro 3 – ART Adaptado	23
Quadro 4 – <i>Talk Moves</i>	25
Quadro 5 – Matrizes de Mortimer & Scott e de Burbules	25
Quadro 6 – <i>Classification of Student Utterances</i>	28
Quadro 7 – Situações de Ensino-Aprendizagem.....	81
Quadro 8 – Confluência para Competências Alvo.....	87

Índice de Figuras

Figura 1 – <i>Ecrã Edmodo</i>	52
Figura 2 – <i>Ecrã Padlet</i>	52

Lista de Siglas e Abreviaturas

PES	Prática de Ensino Supervisionada
IPP	Iniciação à Prática Profissional
PA	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
AE	Aprendizagens Essenciais
MEM	Movimento da Escola Moderna
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
DT	<i>Dialogic Teaching</i>
ESDR	Escola Secundária Domingos Rebelo
PC	Professor Cooperante
OR	Orientadora do Relatório
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
IRA	Iniciação-Resposta-Avaliação
IRF	Iniciação-Resposta- <i>Feedback</i>
ART	<i>Argumentation Rating Tool</i>
DGE	Direção-Geral da Educação
DRE	Direção Regional da Educação
RAA	Região Autónoma dos Açores
PEE	Projeto Educativo de Escola
PCE	Projeto Curricular de Escola
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciências
SD	Sequência Didática

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) surge como trabalho de conclusão do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, constituindo uma investigação sobre a minha prática desenvolvida no ano letivo 2019/2020, numa turma 12º ano, na disciplina de Economia C.

A investigação em questão teve como propósito, numa abordagem qualitativa, o estudo da aplicação de um cenário de aprendizagem no contexto acima referido.

Para a construção desse cenário, procurei basear-me na noção de pedagogia dialógica, a qual, além da orientação para o primado de uma educação verdadeiramente emancipatória, contempla as ideias de mitigação da autoridade do professor/currículo, de um ensino centrado no aluno, assim como o intento de promover uma aprendizagem ativa que, além dos conhecimentos, considere o desenvolvimento de competências.

Ainda assim, perante o carácter *sui generis* do contexto, e indo ao encontro da visão mais pragmática de Robin Alexander, a construção do cenário baseou-se também nas características da turma e num ecletismo didático, por forma a evitar que me resumisse ao mero ideal.

Nesse sentido, tendo em conta a habituação da turma a um ensino mais tradicional, assim como o facto de que o nível de participação da maioria dos alunos era baixo, desenhei o cenário numa lógica de aplicação progressiva, na qual passaria de aulas de cariz mais convergente e estruturado para aulas de maior divergência e autonomia dos alunos na construção do conhecimento.

Todavia, a prática letiva foi suspensa pelo surgimento da pandemia Covid-19, o que claudicou a possibilidade de aplicar totalmente o cenário planeado, resultando numa implementação cingida à porção de aulas de maior convergência e estruturação.

Mesmo assim, a partir das aulas lecionadas, não deixou de ser possível realizar uma profunda reflexão quanto à dificuldade de promover uma aprendizagem ativa e dialógica quando não existe habituação do docente e dos alunos, assim como entender no terreno a incompatibilidade entre ir ao encontro do ritmo de aprendizagem dos discentes e procurar abordar de forma cabal e rigorosa todos os conteúdos do currículo.

Palavras-chave: pedagogia dialógica, aprendizagem ativa, competências e conhecimentos

Abstract

The present Supervised Teaching Practice report comes as the conclusion of the Master's Degree Course in Economics and Accounting Teaching at the Institute of Education of the University of Lisbon, constituting an investigation on my practice developed in the academic year 2019/2020, in a 12th grade class in the subject of Economics C.

The purpose of the research in question was, in a qualitative approach, to study the application of a learning scenario in the aforementioned context.

For the construction of this scenario, I tried to base myself on the notion of dialogic pedagogy, which, besides its orientation towards the principle of a truly emancipatory education, contemplates the ideas of mitigating the teacher/curriculum authority, of student-centered learning, as well as the attempt to promote an active learning that, beyond knowledge, considers skills development.

Nevertheless, given the *sui generis* character of the context and considering the more pragmatic view of Robin Alexander, the construction of the scenario was also based on the characteristics of the class and on a didactic eclecticism, to avoid being reduced to some unattainable ideal.

In this sense, considering the class's habituation to a more traditional teaching, as well as the fact that the level of students' participation was low, I designed the scenario in progressive application logic, in which I would move from a more convergent and structured nature to classes of greater divergence and student autonomy in the construction of knowledge.

However, the teaching practice was interrupted by the emergence of the Covid-19 pandemic, which hampered the possibility of fully applying the planned scenario, resulting in an implementation limited to the more convergent and structured lessons.

Even so, from the portion of classes taught, it was still possible to make a deep reflection about the difficulty of promoting an active and dialogic learning when the teacher and the students are not used to it, as well as understanding on ground the incompatibility between meeting the learning pace of students and trying to address fully and rigorously all the contents of the curriculum.

Keywords: dialogic pedagogy, active learning, skills and knowledge

Introdução

Mesmo considerando que a realização de um relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) contempla um exercício de cariz reflexivo e não imparcial, tal não quer dizer que a investigação que o caracteriza deva negligenciar a busca de rigor científico. Na verdade, ter uma postura científica é, antes de tudo, querer compreender alguma coisa para lá do senso comum e, por isso, também o docente, assumindo uma posição de agente realmente ativo no processo educativo, pode procurar de forma estruturada uma verdadeira compreensão da realidade e, por consequência, uma reconstrução fundamentada das suas perspetivas (Bogdan & Biklen, 1994).

Foi então com base nessa postura científica que procurei estudar a minha prática realizada no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV, e que almejei igualmente analisar a aplicação do cenário de aprendizagem orientado para o tema “práticas de diálogo na promoção de competências”.

Sendo assim, o relatório que aqui se apresenta aparece alinhado com as diferentes fases de investigação que tive de percorrer para poder concretizar uma análise e reflexão suficientemente condizente com essa postura de rigor científico.

Na Parte I, surgem as razões que me conduziram à escolha do tema, as quais resultaram de uma exploração inicial das teorizações de alguns vultos e autores de peso, assim como de referenciais educativos nos planos português e internacional.

Nas Partes II e III, são expostos os objetivos que orientaram a investigação assim como a metodologia e os métodos utilizados para alcançar tais objetivos.

Na Parte IV, é exibida a fundamentação teórica relativa ao tema da proposta de cenário de aprendizagem, “práticas de diálogo na promoção de competências”, surgindo, em certa medida, como aprofundamento da exploração inicial, ainda que suportado noutros autores para além daqueles mencionados na Parte I.

Na Parte V, surge a contextualização da prática de ensino, na qual são exibidas as bases que permitiram uma construção do cenário adaptado ao contexto de aplicação.

Na Parte VI, é apresentado o cenário de aprendizagem efetivamente construído, através da explanação de vários dos seus elementos constitutivos, assim como o relato das aulas lecionadas, que aparece como descrição da aplicação do cenário no terreno.

Por fim, na Parte VII, chega-se finalmente ao grande propósito de toda a investigação, a análise e reflexão sobre a prática de ensino, a qual, além da análise da aplicação do cenário, contempla uma reflexão final de índole pessoal.

Parte I – Justificações da Escolha do Tema

1.1 Influência Inicial de Vultos e Autores de Peso

A escolha do tema deveu-se essencialmente a um “toque de paixão” (Bogdan & Biklen, 1994) pela ideia de pedagogia dialógica particularizado na minha identificação ideológica com Paulo Freire. De facto, reví-me bastante no ideal de Freire de que o diálogo no plano pedagógico não deve ser pensado como mero método, mas sim como uma ação coletiva e democrática a favor da liberdade e emancipação dos aprendentes o que, ideologicamente, esbarra contra os ditames neoliberais da competição e da mera formação para uma adaptação ao mercado de trabalho (Alves, 2006; Freire, 1975; Lima, 1999, 1999; Rodrigues et al., 2016).

Mas além da identificação com Freire, devo frisar que também o contacto inicial com o dialogismo de Mikhail Bakhtin¹ contribuiu para cimentar o meu interesse, na medida em que, considerando que o sujeito pensa através de um diálogo mental ou verbal com outras vozes, e que, por isso, o seu conhecimento resulta de uma co-construção (Bakhtin, 1981; Alexander, 2020), Bakhtin oferece uma robusta razão ontológica e epistemológica para abordar o tema em questão.

Todavia, o presente relatório da PES não podia limitar-se a concepções idealistas, ou excessivamente abstratas, isto porque impera em tal projeto a realização de uma prática letiva. Nesse sentido, o contacto inicial com o modelo de *dialogic teaching* (DT) de Robin Alexander foi decerto o fator decisivo para que escolhesse o tema em questão, já que me fez perceber que o diálogo na pedagogia também pode ser pensado num sentido mais pragmático.

Efetivamente, foi graças a essa bipartida influência inicial de vultos e autores de peso em dois planos, num mais idealista e noutro mais pragmático, que optei por designar o tema como “práticas de diálogo” e não simplesmente “diálogo”.

1.2 Relevância Educacional do Diálogo

Ainda que o contacto inicial com as concepções de diálogo de Freire e Bakhtin e com o DT de Alexander tivesse sido determinante para a escolha do tema, tal não se

¹ Mesmo não abordando diretamente o diálogo no domínio pedagógico, mas enquanto teoria da linguagem, Bakhtin assume um papel de influência na pedagogia dialógica, algo que será aclarado na Parte III (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Lyle, 2008; Skidmore, 2006).

perfilava suficiente para justificar essa escolha. Procurei então aferir razões mais concretas que suportassem a relevância educacional do diálogo.

Nesse sentido, através da análise mais aprofundada de alguns autores como o já referidos Alexander (2020) e Paulo Freire, mas também do exame de referenciais nos planos português e internacional, como o Movimento da Escola Moderna² (MEM), o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e a revisão 2018 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a este último, cheguei aos seguintes pontos de pertinência: (i) necessidade de repensar a autoridade na sala de aula; (ii) promoção de uma aprendizagem ativa; (iii) desenvolvimento de competências e de um *ethos* democrático; (iv) PAFC ainda como mera idealização.

1.2.1 Necessidade de repensar a autoridade na sala de aula

Quando surgiu nos anos 60 do séc. XX, o MEM tinha como postulado “insurgir contra o ensino tradicionalista centrado no professor” (Rodrigues, 2019, p. 48).

Ora, quanto à interação verbal em sala de aula, esse “ensino tradicionalista centrado no professor” ainda é visível na primazia dada à recitação e ao padrão *iniciação-resposta-avaliação* (IRA) (Arends, 2008). De facto, essa preferência pela recitação e a IRA é consensualmente vista pelos autores ligados à pedagogia dialógica como reveladora de uma excessiva autoridade docente, que precisa de ser mitigada por aulas menos transmissivas (Calcagni & Lago, 2018; Lyle, 2008; Teo, 2019).

Nesse sentido, abordar a ideia de pedagogia dialógica revelou-se bastante pertinente quanto à necessidade de diversificar a interação verbal professor-alunos.

1.2.2 Promoção de uma aprendizagem ativa

Apesar da premissa do MEM relativa ao “insurgir contra o ensino tradicionalista centrado no professor” ter sido apresentada de modo isolado, a verdade é que mesma não pode ser vista assim. Na verdade, tal postulado só tem sentido se se tiver em consideração o seu principal objetivo, que também surge como grande fito do MEM: a promoção de “uma educação ativa em torno do aluno” (Rodrigues, 2019).

De facto, na pedagogia dialógica, a referida preocupação com o predomínio da recitação e excessiva autoridade cruza esse mesmo intento do MEM. Tal é atestado pela noção, também consensual entre os autores do domínio pedagógico em questão,

² Mesmo não estando concretizado em documentos curriculares, tanto o seu peso histórico como o facto de ser uma associação formalizada juridicamente em Portugal, conferem ao Movimento da Escola Moderna uma relevância tão grande quanto a do PAFC. Disponível em: <http://www.escolamoderna.pt/>.

de que numa prática dialógica se almeja tornar aluno no principal protagonista da sua aprendizagem (Kim & Wilkinson, 2019; Steen-Utheim & Wittek, 2017; Teo, 2019).

Sendo assim, além da mitigação da excessiva autoridade do docente, abordar a temática do vigente projeto mostrou-se igualmente relevante do ponto de vista da promoção de uma aprendizagem ativa dos discentes.

1.2.3 Desenvolvimento de competências e de um *ethos* democrático

Não obstante a importância da ideia de aprendizagem ativa, a verdade é que a mesma de nada adianta se a aprendizagem se reduzir a outra das antíteses do MEM, “a cultura enciclopédica” (Rodrigues, 2019). De facto, as orientações curriculares presentes em documentos relativamente recentes do PAFC, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA)³ e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC)⁴, reforçam a necessidade de se pensar mais num ensino que, além dos conteúdos, considere competências, visto promoverem a formação de cidadãos realmente ativos, em prol do compromisso social de fortalecer a democracia.

No caso do diálogo no âmbito pedagógico, verifica-se também uma orientação para o primado do fortalecimento da democracia e da promoção de competências que o possibilitam. De facto, a conceção dialógica de Paulo Freire deixa patente o fomento de um *ethos* democrático como resultado da promoção de competências que decorrem de um ensino dialógico, como é o caso da “visão crítica” (Freire, 1975; Lima, 1999). Também Alexander (2020), mesmo diferenciando-se de Freire pelo menor idealismo, denota a íntima relação entre diálogo e democracia, a qual para o mesmo advém igualmente do desenvolvimento de competências resultantes de aulas de mais diálogo, tais como “argue”, “challenge”, “question” e “evaluate”:

“Talk is vital for civic participation and engagement. Democracies, and institutions at every level within them, need people who can argue, challenge, question, present cases and evaluate them; and who can test the argument and rhetoric of others.” (p. 187)

Considerando então essa convergência no plano do desenvolvimento de competências entre as orientações curriculares do PAFC e a promoção de diálogo, tornou-se ainda mais pertinente abordar o tema do presente projeto, apesar de que,

³ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

⁴ *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

mesmo sem a consonância com disposições superiores, o fomento de um *ethos* democrático ligado às competências já conferisse relevância *per se*.

Mas além da corroboração da importância do tema, a concordância com o PAFC quanto às competências realçou as mesmas como crucial *outcome* de aprendizagem numa prática de ensino dialógica. Foi exatamente por isso que, além das “práticas de diálogo”, o tema integrou a “promoção de competências”.

1.2.4 PAFC ainda como mera idealização

Pese embora os ventos da mudança formalizados há muito por movimentos como o MEM, e mais recentemente pelo PAFC, a verdade é que a sua concretização tem sido algo inerte. Como refere Nóvoa (2019):

“Ao longo do século XX, fizeram-se muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos (por «ambiente não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola etc.)” (p. 12)

Olhando com maior foco para o PAFC, é evidente que no âmbito da conceção curricular (Gaspar & Roldão, 2007) seja verificável um direcionamento para uma aprendizagem profunda, tanto na já referida orientação para as competências, como na redução dos extensos currículos de conteúdos a um só documento⁵, as *Aprendizagens Essenciais*⁶ (AE). Todavia, a análise de 2018 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)⁷ ao sucesso do PAFC vem corroborar a estagnação salientada por Nóvoa (2019), exibindo entraves à sua implementação:

“teacher’s feedback to students was not sufficient to develop the kind of teacher-students interactions that foster deep student learning... the inherent conflicts between the learning model implicit in the pilot project and the existing highly prescribed, centralised system are likely to become more apparent and acute... Portugal faces the challenge of showing reducing the burden of content within the curriculum by defining “essential learning” will not lead to a lowering of standards” (pp. 19-20).

Ainda que essa constatação da OCDE não seja uma novidade, mas sim o corroborar do que já se vem verificando, é de evitar, como defende Nóvoa (2019), a ideia de mera trivialidade. Contrariamente a isso, tal verificação deve mostrar que há

⁵ As AE reduziram um extenso rol de conteúdos em prol de mais flexibilidade na gestão do currículo por parte dos professores e, por conseguinte de uma aprendizagem profunda (Alves et al., 2019; Costa & Couvaneiro, 2019; Roldão & Almeida, 2018).

⁶ *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

⁷ *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD Review*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/>

um *status quo* por transformar, não só no plano institucional mas também através da autonomia dos docentes (Braga, 2001; Roldão & Almeida, 2018).

Em suma, e considerando todas as razões expostas nos pontos anteriores, a escolha de realizar uma PES na qual se tentasse a promoção de aulas orientadas para o diálogo perfilou-se concordante com uma prática que, mesmo a nível micro (Costa & Couvaneiro, 2019; Gaspar & Roldão, 2007), poderia contribuir para a materialização do modelo de ensino inscrito no PAFC e, pelo menos, para uma reflexão acerca das dificuldades de o concretizar no âmago da realidade docente.

1.3 O Diálogo nas Ciências Sociais

Por último, tive de verificar até que ponto o tema escolhido se adequava às Ciências Sociais (CS), que surgem como ramo que circunscreve a disciplina sobre a qual se debruçou a proposta, sendo a mesma Economia C do 12º ano.

Tendo em conta que a ideia de pedagogia dialógica se relaciona, como já foi explicitado anteriormente, com a noção epistemológica de Mikhail Bakhtin de que o conhecimento brota do confronto entre diferentes vozes, é possível aferir concordância entre essa característica e a natureza paradigmática das CS. Como refere Santos (1995), “nas ciências sociais não há consenso paradigmático, pelo que o debate tende a atravessar verticalmente toda a espessura do conhecimento adquirido” (Santos, 1995, p. 21). É interessante notar que, em concordância com essa noção de uma base paradigmática não consensual, que justifica uma prática dialógica, surge o vulto da Economia John Maynard Keynes, que considerava fundamental estudar tal disciplina das CS pela consideração de várias perspetivas (Skidelsky, 2010).

Ademais, a adequação de uma prática dialógica às CS é também reforçada por autores ligados ao domínio da didática de tal ramo do conhecimento. No seu livro *Didática das Ciências Sociais*, Cabrito e Oliveira (1992) referem, em concordância com a ideia de debate e paradigma não consensual, que ao pensar-se em didática no âmbito das CS é importante não esquecer que vida social “pode ser abordada segundo diferentes perspetivas ou ‘interesses’.” (Cabrito & Oliveira, 1992, p. 12).

Parte II – Objetivos da Investigação

2.1 Abordagem à Pesquisa Educacional na PES

A designação “abordagem à pesquisa educacional” é usada por Bell (1997) ao referir-se a diversas abordagens metodológicas na educação. Parece então ilógico tratar essa questão agora e não na Parte IV, concernente à metodologia e métodos de investigação. Todavia, a verdade é que existe uma abordagem intrínseca à PES que deve ser entendida de modo a aclarar-se tanto o objeto de estudo como a finalidade do estudo da PES: o “modelo do professor-investigador” (Bell, 1997).

Nesse modelo, não se “olha” um objeto específico de forma imparcial, lançando-se hipóteses prévias. Contrariamente a isso, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), o próprio professor passa “a ver-se mais como um objeto de estudo” (Bogdan & Biklen 1994, p. 285). Além disso, e como denotam os mesmos autores, os professores tornam-se “observadores mais atentos do meio escolar como um todo” (p. 285), ou seja, num sentido holístico.

O propósito do professor-investigador não se coaduna então com a obstinação em validar hipóteses, nem com um objeto muito específico, mas sim com uma reflexão sobre prática que “orienta o professor num caminho de reestruturação para a melhoria” (Curado, 2017, p. 25). Essa reflexão não deve, no entanto, emergir de uma postura do professor enquanto mero técnico obediente a disposições superiores, mas sim de uma *inquiry stance* (Cochran-Smith & Lytle, 1999, citado por Ponte, 2002), na qual a praxis se torna numa “tarefa problemática” concordante com a ideia de docente autónomo (Braga, 2001; Ponte, 2002; Roldão & Almeida, 2018).

Todavia, estar-se perante uma menor obstinação com hipóteses e o estudo de um objeto mais amplo, como é a prática docente, não deve resultar numa *inquiry stance* desprovida de rigor e cingida ao “simples bom senso e boa vontade profissionais” (Ponte, 2002, p. 6). É determinante clarificar bem o que se almeja entender, isto é, definir uma problemática e, por conseguinte, objetivos concretos de investigação.

De facto, ainda que Bogdan e Biklen (1994) considerem mais proveitosa uma *inquiry stance* por si só numa investigação sobre a prática pensada como *continuum*, Bell (1997) contrapõe tal posição, argumentando que é fundamental que a disposição para investigar seja norteadada e afunilada para um objeto, sob pena de levar os investigadores a “obter uma tão grande quantidade de informação que ficam sem a mais pequena ideia do que fazer com ela” (Bell, 1997, p. 40).

2.2 Objeto de Estudo Específico da PES

Estando a PES limitada no tempo, a mesma não pode ser pensada como um *continuum* como definem Bogdan e Biklen (1994). Sendo assim, e em consonância com Bell (1997), numa investigação da PES “o objeto de estudo pode ser uma entidade bem definida” (Ponte 2002, p. 17). No caso da PES essa “entidade bem definida” pressupõe um foco da reflexão do docente quanto ao sucesso da sua proposta de ensino-aprendizagem baseada num dado tema pedagógico.

Na verdade, conquanto uma PES não contemple um lançamento de hipóteses como ocorre noutras investigações, se a proposta for definida por um cenário de aprendizagem a mesma é, efetivamente, “uma situação hipotética de ensino-aprendizagem (puramente imaginada ou com substrato real, amplamente mutável)” (Matos, 2014, p. 3), surgindo como hipótese prévia, ainda que seja “amplamente mutável” perante o contexto, sem qualquer obstinação quanto à sua validação.

Ademais, não obstante o cenário delimitar um objeto de estudo dentro da praxis docente, o seu *design* conserva o sentido holístico que caracteriza uma investigação sobre a própria prática, visto considerar vários elementos⁸ como as “regras” por que se pauta, a “comunidade onde se insere”, os “sujeitos” que a constituem (Matos, 2014).

2.3 Objeto e Problemática da Investigação

Compreendida a abordagem à pesquisa educacional em causa, que pressupõe a prática do docente como o objeto a investigar, e entendida a possibilidade de estudar uma “entidade bem definida” (Ponte, 2002), sendo a mesma uma proposta de cenário de aprendizagem como hipótese orientadora, pude definir o meu objeto de estudo: a minha praxis em IPP IV, norteadas por um cenário de aprendizagem baseado no tema escolhido: “práticas de diálogo na promoção de competências”.

Seguidamente, parti então para a definição da problemática de modo a aclarar o que pretendia realmente entender. Sendo assim, iniciei a construção da mesma segundo uma simples pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 1998): qual o impacto da utilização de práticas de diálogo na promoção de competências? Contudo, sendo tal questão um tanto propedêutica, impunha-se o aprofundamento dos seus elementos. Que práticas de diálogo? Que competências?

⁸ É de salientar que tais elementos elencados por Matos (2014) baseiam-se na ideia de *sistema de atividade* e no *Modelo Triangular* de Engeström (2001).

Quanto às “práticas de diálogo”, usei como base conceptual o DT de Alexander, não só pelo pragmatismo que o caracteriza, mas também, como mostram Kim e Wilkinson (2019)⁹, por ser o modelo com maior influência na investigação pedagógica sobre diálogo. Ainda assim, a prática letiva também se baseou noutros modelos e conceções de pedagogia dialógica. Na verdade, a par da díade idealismo-pragmatismo, também a não exclusividade do DT de Alexander reforçou a designação “práticas de diálogo”.

Relativamente às “competências”, basei-me essencialmente no elenco previsto no PA e nas AE da disciplina do projeto, Economia C do 12º ano. Sabendo, no entanto, não poder considerar tal elenco íntegra, procurei realizar um isolamento criterioso cruzando as competências previstas no PA e nas AE de Economia C com as competências “argue”, “challenge”, “question” e “evaluate” que, como exposto na Parte I, compõem aquelas que para Alexander (2020) estão ligadas ao diálogo e que concretizam o fomento de um *ethos* democrático. Desse cruzamento emergiram então as seguintes competências-alvo: pensamento crítico e linguagem.

Todavia, mesmo aprofundados os elementos da pergunta de partida, tal não bastava para consumir a problemática. Não podia desconsiderar que sendo eu próprio objeto de estudo num contexto *sui generis* e complexo de uma prática de ensino, seria ilógico assumir uma pura e total aplicação de práticas de diálogo. Também não podia descurar o cariz holístico da investigação traduzido nos vários elementos da PES, sendo de destacar os “sujeitos” (eu e a turma) e as “regras” (currículo) (Matos, 2014). Ademais, tinha de ter em consideração o facto de que, num processo de ensino-aprendizagem, além das competências, também os conhecimentos são fulcrais.

Finalmente, cheguei então às seguintes questões orientadoras da investigação:

(i) Sujeitos (eu e a turma): até que ponto foi possível desenvolver situações de confluência para uma pedagogia dialógica na prática de ensino em IPP IV?

(ii) Regras (currículo): em que medida a prática de ensino em IPP IV foi exequível tendo em conta o currículo de Economia C do 12º ano?

(iii) Sujeitos (alunos): que impacto teve a prática de ensino em IPP IV na promoção de conhecimentos e na promoção de competências nos domínios do pensamento crítico e da linguagem?

⁹ Kim e Wilkinson (2019) referem-se a publicações de Robin Alexander anteriores ao livro de 2020 *A Dialogic Teaching Companion*. Ainda assim, o livro em questão mantém o modelo de DT em trâmites praticamente iguais às que se verificam nas suas obras antecedentes.

Parte III – Metodologia e Métodos de Investigação

3.1 Carácter Qualitativo da Investigação

Além do “modelo do professor-investigador” (Bell, 1997) explanado na Parte II, é também crucial não negligenciar que o presente estudo de PES definiu-se enquanto “investigação qualitativa”, a qual procura “apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiências humanas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68), ou seja, aquilo que não é quantificável (Santos, 1995). Para Bogdan e Biklen (1994), tal apreensão da realidade não quantificável é realizável segundo cinco pontos: (i) os dados são recolhidos num ambiente natural e contexto particular, sendo o investigador o principal instrumento de recolha; (ii) a recolha é essencialmente descritiva, priorizando-se palavras ou imagens, e não números; (iii) a interpretação dos dados foca-se nas perspetivas participantes; (iv) há um maior interesse no processo do que nos resultados; (v) privilegia-se a indução, e não a dedução e validação de hipóteses, surgindo as últimas ao longo da investigação.

Tendo em conta tais características, e destacando os pontos (i), (ii), e (iii), pode consumir a base metodológica da investigação: (i) a recolha de dados realizar-se-ia no contexto *sui generis* de uma turma do 12º ano de Economia C da Escola Secundária Domingos Rebelo (ESDR), sendo eu o principal “instrumento de recolha”¹⁰; (ii) a base de dados resultaria, sobretudo, de métodos descritivos; (iii) o foco da interpretação dos dados debruçar-se-ia sobre a perspetiva de todos os sujeitos participantes.

Quanto aos pontos (iv) e (v), o presente estudo não lhes podia ser cabalmente fiel. De facto, como já havia sido explicitado na Parte II, não sendo a PES um *continuum* de mera disposição para investigar, mas sim um projeto que se constrói através uma abstração prospetiva (o referido cenário de aprendizagem), o estudo não podia ser fidedigno à noção de Bogdan e Biklen (1994) de que as hipóteses não se definem previamente, mas que devem surgir ao longo de uma investigação que dê primazia ao processo, numa abordagem indutiva. Ainda assim, mesmo considerando a limitação temporal da PES e a definição de uma hipótese prévia, como é o cenário de aprendizagem, tanto a maior preocupação com o processo, como a primazia dada à

¹⁰ Sem prejuízo do ponto (i), estando em causa uma PES não seria eu o único “instrumento de recolha” já que, tanto o professor cooperante (PC), tutor máximo da turma, como a orientadora do relatório (OR) iriam observar a prática, assim como os alunos, ainda que estes últimos o fizessem de forma tácita. Ademais não considerar todos esses observadores representaria um conflito com a intenção de colocar o foco da interpretação na perspetiva de todos os sujeitos participantes.

indução foram princípios fundamentais para a conservação do cariz holístico e reflexivo da presente investigação, fazendo com que não assumisse de antemão uma escoreita prática de ensino, nem que quisesse obstinadamente validar o cenário de aprendizagem que, aliás, deve ser “amplamente mutável” (Matos, 2014).

3.2 Métodos de Recolha de Dados e Planeamento da Investigação

No que tange a recolha de dados optei então, como explanado no tópico anterior, por dar primazia a métodos descritivos, focando palavras em detrimento de dados numéricos (Bogdan & Biklen, 1994). Dentro de tais métodos, a presente investigação teria como grande fonte de dados as notas de campo decorrentes de observações, a transcrição de entrevistas, mas também a análise de documentos (Tuckman, 2000) tais como os referenciais referidos na Parte I, documentos da ESDR, e artefactos produzidos nas aulas lecionadas.

Todavia, apesar do cariz qualitativo da investigação, achei pertinente não desconsiderar uma análise de pendor quantitativo. Sendo assim, optei por efetivar inquéritos, um exame quantitativo das aprendizagens dos alunos, e outras formas de análise adicional, todas elas alojadas na simples estatística descritiva, sem prejuízo do foco na interpretação das “perspetivas participantes” (Bogdan & Biklen, 1994).

Por fim, é de assinalar que a recolha de dados e seu respetivo exame iria ocorrer consoante um planeamento da investigação regido por três fases baseadas nas noções de planificação prévia, aplicação, e avaliação do impacto do cenário de aprendizagem (Arends, 2008; Matos, 2014): (a) fase de apuramento do contexto, isto é, do “substrato real” do cenário composto pela disciplina de Economia C e unidade didática a lecionar, pela escola, pelo PC, e pela turma cooperante, contexto esse que seria captado pela análise de documentos concernentes à disciplina e à escola, pelo contato inicial com o PC, por observações das aulas do PC, por notas de campo da minha leção em IPP III, e por um inquérito inicial aos alunos; (b) fase de construção do cenário e sua subsequente implementação, na qual iria recolher os dados fundamentalmente através de notas de campo relativas à leção em IPP IV, mas também por meio de recursos utilizados ao longo da prática letiva; (c) fase de avaliação da aplicação do cenário, baseada na análise dos dados recolhidos na fase anterior, mas também na análise de um inquérito final e de entrevistas transcritas, almejando, por fim, responder às questões orientadoras da investigação apresentadas na Parte II.

Parte IV – Fundamentação Teórica

É evidente que tudo o que foi aclarado nas Partes I, II e III representou uma crucial orientação propedêutica para a investigação sobre a minha prática. Mas não é de igual modo claro que essa orientação inicial fosse suficiente para que não caísse no já citado “simples bom senso e boa vontade profissionais” (Ponte, 2002, p. 6).

No sentido então de evitar cair nesse “simples bom senso”, foi crucial realizar um aprofundamento dos dois pilares do cenário de aprendizagem apresentados no tópico “objeto de estudo e problemática da PES”: práticas de diálogo e competências.

Quanto às práticas de diálogo, e tendo em conta o que havia definido no tópico acima aludido, procurei aprofundar o *dialogic teaching* de Alexander e outros conceitos de diálogo na pedagogia. Todavia, antes disso, perfilou-se capital perceber as bases teóricas da pedagogia dialógica e a questão da autoridade sobre os alunos, visto serem pontos cruciais na interpretação das concepções de pedagogia dialógica.

Em relação às competências, embora no tópico supracitado tenha focado só aquelas relacionadas com o diálogo, almejei uma indagação mais ampla. Posto isto, tendo por base a perspectiva não dicotômica de Costa e Couvaneiro (2019), procurei aprofundar a importância conjunta de competências e conhecimentos na educação.

Cheguei então a cinco pontos de fundamentação teórica: (i) bases teóricas da pedagogia dialógica; (ii) autoridade sobre os alunos; (iii) concepções de pedagogia dialógica; (iv) competências e conhecimentos.

No entanto, antes de partir em seguida para a exposição de tais pontos, devo frisar que a mesma não se irá apresentar enquanto revisão de literatura isolada e de temas estanques, mas sim como explanação suficientemente articulada dos tópicos.

4.1 Bases Teóricas da Pedagogia Dialógica

4.1.1 Construtivismo e socioconstrutivismo

Na Parte I ficou patente a consensual inclinação para uma aprendizagem ativa do diálogo no plano pedagógico. Se se traduzir essa inclinação para teorias da aprendizagem, chega-se a um dos alicerces da pedagogia dialógica: o cognitivismo radicado no construtivismo (Teo, 2019), onde o sujeito é “um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e realidade” (Tavares et al., 2007, p. 37).

Ainda assim, sendo evidente que o diálogo é um ato social, algo já inscrito na etimologia da palavra¹¹ (Steen-Utheim & Wittek, 2017), a verdade é que a pedagogia dialógica tem como fundamento não só o construtivismo mas também o socioconstrutivismo, que vai derivar do primeiro. Este último tem como grande vulto Lev Vygotsky que vem aditar “a importância que o meio social tem na aprendizagem” (Fontes & Freixo, 2004, p. 15), já que para o mesmo a construção do conhecimento não acontece exclusivamente no plano individual, mas sim em dois planos: “primeiro no plano social e posteriormente no plano psicológico” (Tavares et al., 2007, p. 39). Na verdade, essa ligação ao socioconstrutivismo, já havia sido frugalmente abordada na Parte I aquando da menção a Mikhail Bakhtin que, no plano epistemológico, na ideia de conhecimento co-construído, aproxima-se de Vygotsky (Alexander, 2020).

Pode dizer-se então, em síntese, que a pedagogia dialógica, estando radicada no construtivismo e no socioconstrutivismo, e baseando-se em vultos como Vygotsky e Bakhtin, pende para a ideia de que o grande agente de construção do seu próprio conhecimento é o aluno, num contexto de interação social.

No entanto, não se pode afirmar que essa primazia dada ao construtivismo não deixa questões no ar. Reder et al. (2011), defensores do cognitivismo ligado ao “modelo de processamento de informação” (Tavares et al., 2007) e críticos do que dizem ser um fascínio filosófico e anti empírico com o construtivismo, colocam em causa a asserção de que “o conhecimento não pode ser instruído (transmitido) por um professor, só pode ser construído pelo aprendente” (Reder et al., 2011, p. 32). Referem tais autores ser pernicioso a obstinação com a “acomodação”¹² ativa de experiências, já que parte passiva do processo, a “assimilação”, é igualmente relevante, sendo por isso crucial a transmissão do docente e a memorização da informação que dela decorre.

Pese embora esse conflito entre a exaltação de uma aprendizagem ativa e a noção de que é igualmente crucial conservar a autoridade do professor e uma didática transmissiva, pensar em diálogo no domínio pedagógico não tem como requisito aderir a tal dicotomia. De facto, como será abordado mais à frente, a hipótese de uma visão integradora é essencial para alguns autores como Alexander (2020), no âmbito da pedagogia dialógica, e de Costa e Couvaneiro (2019), no plano das competências.

¹¹ “The term *dialogue* builds on the Greek *logos* and *dia*, which means “speech” and “two” respectively. (Steen-Utheim & Wittek, 2017, p. 20).

¹² Reder et al. (2011) referem-se à teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget quando fazem menção aos conceitos de “acomodação” e “assimilação”.

4.1.2 Bakhtin, Vygotsky e Bruner

No ponto anterior averiguou-se o peso do construtivismo e do socioconstrutivismo na pedagogia dialógica, tendo-se referido dois nomes ligados a tais correntes de pensamento que surgem como vultos de grande influência: Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky. Mas além desses nomes, também Jerome Bruner, prosseguidor de Vygotsky, figura necessariamente nesse conjunto.

Sendo assim, ainda que irrealizável uma elucidação cabal das teorizações de tais vultos, os próximos pontos servirão para aclarar algumas questões essenciais das mesmas, no sentido de melhor compreender as bases teóricas do diálogo na pedagogia.

Bases filosóficas oriundas de Bakhtin

Steen-Utheim e Wittek (2017) captam a ideia central do dialogismo de Bakhtin no plano ontológico quando referem: “A main point in Bakhtin's dialogism is that individuals always exist in relation to others and that individuals always are in dialogue” (Steen-Utheim & Wittek, 2017, p. 20). Nesse sentido, o diálogo suplanta o mero encontro entre sujeitos, sendo uma forma constante de pensar, de existir¹³.

No entanto, se se tiver em conta o fragmento “individuals always exist in relation to others”, cedo se percebe que a dimensão relacional é também uma parte crucial da teoria do vulto. Em tal dimensão é de destacar o contraste que Bakhtin faz entre as relações monológica e dialógica (Lyle, 2008; Skidmore, 2006), contraste esse que se verifica espelhado nos seus dois géneros do discurso: *discurso autoritário*, de cariz mais monológico, no qual o enunciado é imposto numa semântica estática; *discurso internamente persuasivo*, de pendor mais dialógico, em que no enunciado se prevê tensão entre vozes numa semântica flexível, levando o sujeito a encontrar a sua posição e identidade num ato democrático (Bakhtin, 1981; Liberali, 2017).

Das referidas flexibilidade semântica e tensão entre vozes extrai-se o sentido epistemológico do pensamento bakhtiniano, essencialmente traduzido na primazia dada a uma visão de construção do conhecimento heteroglóssica, na qual são considerados diversos significados e interpretações, e não teleológica, em que somente existe uma única resposta (Bakhtin, 1981; Kim & Wilkinson, 2019). Para o vulto, o verdadeiro conhecimento não se constrói na convergência total, nem pode ser visto

¹³ Essa presença constante do diálogo no pensar, concretizado na linguagem, resume-se no aforismo “the word in language is [always] half someone else’s” (Bakhtin, 1986 citado por Alexander, 2020).

como algo oriundo de um único sujeito que o possui, mas sim na divergência entre vozes, como resultado de um ato conjunto de co-construção (Lyle, 2008).

Em suma, Calcagni e Lago (2018), citando Alexander (2001), resumem a influência de todas as supracitadas características do pensamento de Bakhtin na pedagogia dialógica quando referem: “...Dialogue as thus been framed as a collective and collaborative inquiry in which answers give rise to new questions forming an endless string of utterances” (Calcagni & Lago, 2018, p. 2).

Bases pedagógicas oriundas de Vygotsky em paralelismo com Bakhtin

Ainda que Bakhtin se aproxime de Vygotsky, dado o peso que ambos conferem ao plano social na construção do conhecimento, existem diferenças entre os vultos, através das quais se pode aclarar alguns pontos da teoria de Vygotsky e entender a interpretação da mesma por parte de alguns autores ligados à pedagogia dialógica.

Distintamente de Bakhtin, Vygotsky, ainda que toque nas dimensões relacional e epistemológica, foca-se no desenvolvimento cognitivo, procurando entender a forma como o indivíduo internaliza o conhecimento (Alexander, 2020). Para Vygotsky uma boa internalização ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a qual prevê que é na interação entre sujeito aprendiz e outro mais competente que lhe serve de apoio que o segundo chega a um conhecimento esperado (Fontes & Freixo, 2004), um “conhecimento social, histórico e culturalmente construído” (Moreira, 1999, p. 112).

Mas também do próprio conceito de ZDP surge outra diferença entre os vultos. Em contraposição ao pleno sentido democrático e heteroglóssico presente em Bakhtin, a ZDP, mesmo concebendo o indivíduo mais competente no plano do apoio e não da imposição, tem implícita a existência de assimetria entre sujeitos e a convergência para um conhecimento prescrito. Ora, essa diferença abre caminho para que a ZDP, mesmo ligada ao construtivismo, agite no seio das teorizações na pedagogia dialógica a discussão em torno do grau da autoridade exercida sobre os alunos. De facto, como mostram Steen-Utheim e Wittek (2017), Rupert Wegerif, teórico de peso no domínio da pedagogia dialógica, crítica a agenda implícita na ZDP e a forma como a mesma prostra um puro diálogo bakhtiniano: “ZDP is already envisioned as the desired learning outcome in the mind of the teacher (or curriculum), and is thus limited in its responsiveness to the students’ utterances” (Steen-Utheim & Wittek, 2017, p. 21).

Todavia, seria fugir à verdade se se afirmasse que esse contraste com Bakhtin não coloca Vygotsky como influência na pedagogia dialógica. Quando se tem em

consideração o relevo que o vulto confere à linguagem enquanto mediador¹⁴ na ZDP, mas também enquanto base primaz da aprendizagem e do pensamento (Moreira, 1999; Vygotsky, 2007), a sua influência revela-se incontornável. Lyle (2008) corrobora isso mesmo quando refere:

As a result of Vygotsky's influence, there is an increasing body of research that supports the view that talk is the key to learning... Such work has laid the ground for a closer consideration of dialogic talk. (p. 223)

Também Alexander (2020) atesta tal influência de Vygotsky quando menciona: "Talking and thinking are intimately related... As we talk and exchange thoughts with others, so do we learn to think for ourselves." (p. 186).

Nesse sentido, mesmo que caracterizada pela assimetria entre sujeitos e agenda curricular, a ZDP reforça a necessidade de abordar o diálogo na pedagogia, realçando o quão crucial é perceber se a interação verbal entre os sujeitos fornece um apoio profícuo para o aprendiz chegar ao conhecimento (Steen-Utheim & Wittek, 2017).

Mas além disso, a pertinência do diálogo em Vygotsky também é atestada no peso que tal interação verbal tem no desenvolvimento de competências nos planos da linguagem e do pensamento do aluno, cruciais na internalização do conhecimento (Moreira, 1999), mas também na edificação da sua identidade e valorização pessoal¹⁵. Curiosamente, como mostra Alexander (2020), nesse ponto da identidade e valorização, o desencontro entre Bakhtin e Vygotsky é de certo modo revertido:

"this interaction is critical... also for the development of their very identity, their sense of self and worth. This is the point where the ideas of Vygotsky converge with those of... Mikhail Bakhtin" (p. 27)

Bases pedagógicas oriundas de Bruner em paralelismo com Vygotsky

No enalço de Vygotsky surge Bruner que, à semelhança do primeiro, aflui para a ideia de partilha cultural, na qual o aprendiz chega ao supracitado "conhecimento social, histórico e culturalmente construído" (Lyle, 2008).

Para Bruner, essa partilha cultural concretiza-se em ditames similares à ZDP de Vygotsky, isto é, num processo onde o aprendiz, de forma relativamente autónoma, chega ao conhecimento com o apoio de um sujeito competente (Arends, 2008). Mas se tal partilha for observada com foco na autonomia do aprendiz, chega-se

¹⁴ A linguagem como mediador da realidade tem as suas raízes no marxismo (Fontes & Freixo, 2004).

¹⁵ "pois quem conversa ao atingir o seu ritmo, começa a extravasar os limites da sua personalidade quotidiana, elevando-se às alturas das suas secretas pretensões, e transformando-se na figura heroica, corajosa, piedosa, artística e sábia, que nos seus momentos mais arrebatados, aspira ser" (Stevenson, 2018, pp. 41-42).

a outro conceito basilar de Bruner, a *aprendizagem pela descoberta*, o qual é esclarecido por Arends (2008) da seguinte forma:

“...enfaticava... a necessidade de um envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal. O objetivo da educação não era apenas aumentar a base de conhecimentos dos alunos, mas também criar as possibilidades para que estes pudessem inventar e descobrir.” (p. 386)

Não obstante esse enfoque de Bruner na descoberta pessoal, a contiguidade do vulto à ZDP não cessa e, portanto, a presença de um apoiante permanece capital. Na verdade, ao realçar-se na citação acima a parte “criar as possibilidades para que estes pudessem inventar e descobrir”, é perceptível o relevo do auxílio ao aprendiz.

Mas também nessa mesma parte citação depreende-se, em reiterada paridade com Vygotsky, a necessidade de o apoio prever uma reflexão sobre a interação verbal nele instituída, e é justamente nesse ponto que se encontra a relação entre Bruner e a pedagogia dialógica. De facto, para Bruner o diálogo é elementar na criação das tais possibilidades para descobrir por dois motivos próximos de Vygotsky: no diálogo ocorre o desenvolvimento de competências da linguagem e do pensamento, capitais para o aluno deveras pensar por si; não pode existir ensino indutivo se a interação instituída não conduzir proficuamente a curiosidade do aluno (Arends, 2008; Bruner, 1999). Alexander (2020) aclara bem o segundo ponto quando refere:

as Bruner again argues... children must think for themselves before they truly know and understand, and that teaching must provide them with the linguistic opportunities and encounters which will enable them to do so. (p. 28)

4.2 Autoridade sobre os Alunos

No tópico anterior cimentou-se a ideia de que o diálogo na pedagogia se define como co-construção indutiva e ativa do conhecimento dos discentes. Mas também é verdade, como levemente aludido na Parte I e reforçado na influência dos vultos supracitados¹⁶, que se verifica consenso no pressuposto de que só se pode afluir para tal definição se existir mitigação da autoridade do docente na relação com os discentes.

Todavia, a crítica de Rupert Wegerif à ZDP, também exposta no tópico anterior, mostra que, não obstante o referido consenso, é possível encontrar divergência quanto ao nível dessa mitigação. De facto, como será aclarado no próximo tópico, enquanto que alguns autores, com destaque para Alexander (2020), propõem

¹⁶ Reforçado no contraste de Bakhtin entre monólogo e diálogo, mas também no peso que Vygotsky e Bruner conferem à necessidade de o docente apoiar o aluno sem embargar a sua autonomia.

modelos pragmáticos e conciliáveis com a autoridade, outros, como Wegerif (2008), apresentam propostas teóricas algo idealistas que apologizam a ausência de autoridade.

Sendo assim, antes de se abordar o DT de Alexander e outros modelos e conceitos de pedagogia dialógica, impõe-se a compreensão da questão da autoridade sobre os alunos tendo em conta duas fontes da mesma: o professor e o currículo.

A soberania do professor

Ao abordar em sentido geral a noção de aulas menos tradicionais¹⁷, Perrenoud (1995) denota a seguinte questão: “as novas didáticas enfraquecem o controle do professor” (Perrenoud, 1995, p. 133).

Ora, tal questão também surge no âmbito da promoção de aulas dialógicas. De facto, uma aula com mais diálogo prevê mais voz dos discentes e, por isso, a perda de controle do professor do ponto de vista do enfraquecimento da relação professor-aluno assimétrica (Calcagni & Lago, 2018; Lyle, 2008; Teo, 2019).

Nesse sentido, a primazia muitas vezes dada pelos docentes a um ensino transmissivo, caracterizado por uma recitação/IRA¹⁸ que reduz o tempo de participação dos alunos (Alexander, 2020; Arends, 2008), serve o propósito de evitar a perda desse controle e reforçar a dominância epistemológica e relacional sobre os discentes. Como refere Lyle (2008):

“the IRF¹⁹ provides the basis of teaching by direct instruction and enables teachers to stay in control of events and ideas in lessons. Its effect is to emphasise the asymmetrical nature of relationships between teachers and taught and the epistemological dominance of the teacher.” (p. 225)

O currículo como imposição e embargo

Não obstante a ideia de que autoridade em sala aula pode resultar de uma escolha deliberada do docente, a verdade é que a já referida crítica de Rupert Wegerif à ZDP mostra que tal autoridade também tem como fonte o currículo: “...the desired learning outcome in the mind of the teacher (or curriculum)” (Steen-Utheim & Wittek, 2017, p. 21). Lyle (2008) corrobora isso mesmo quando destaca o facto de que muitas vezes o professor age com a principal preocupação de “cobrir” um currículo:

¹⁷ Perrenoud (1995) usa a expressão “novas didáticas” para descrever aulas de cariz menos tradicional.

¹⁸ Alexander (2020), citando Edwards e Westgate (1994), refere um exemplo paródico de *iniciação-resposta-avaliação* da autoria de Peter Ustinov: “*T*: Who is the greatest composer? *S*: Beethoven. *T*: Wrong. *Bach*. *T*: Name me one Russian composer. *S*: Tchaikovsky. *T* Wrong. Rinsky-Korsakov” (Alexander, 2020, p. 34).

¹⁹ Nos textos de autores que escrevem em língua inglesa o IRA, *iniciação-resposta-avaliação* (Arends, 2008), aparece como IRE ou IRF, *initiation-response-evaluation/feedback* (Calcagni & Lago, 2018).

“The presence of a National Curriculum in many countries means teachers have an overriding practical concern with ‘covering’ the curriculum. Many teachers work to strict timetables and content-led curriculum requirements and struggle to see how dialogic talk can become a regular feature” (p. 228)

Percebe-se então, pelas palavras de Lyle (2008), que a supramencionada preferência por uma recitação/IRA que restringe o tempo de participação dos alunos, nem sempre resulta de uma deliberação autónoma dos docentes, mas muitas vezes da urgência em lecionar um rol de conteúdos fixados em estritos tempos letivos.

Mas se se focar na citação acima o fragmento “struggle to see how dialogic talk can become a regular feature”, é também perceptível o embargo que representa o currículo para aqueles professores que pretendem não resumir o ensino à transmissão e promover aulas dialógicas. Num estudo de Segal e Lefstein (2015), citado por Alexander (2020), esse embargo é aclarado do ponto de vista epistemológico, dada a constatação de que mesmo em situações em que se almeja a promoção do diálogo, a convergência para um “conhecimento oficial” pode reduzi-lo à mera formalidade:

“...teachers and students caught between the principle of co-construction and the ‘official knowledge’ of the school curriculum. This dilemma, say Segal and Lefstein, is translated into teaching that is likely to be dialogic in form but monologic in function” (p. 84)

4.3 Concepções de Pedagogia Dialógica

Após a compreensão de importantes bases teóricas e da problemática da autoridade sobre os alunos, possibilita-se agora a explanação de concepções que norteiam a concretização de aulas que convergem para a pedagogia dialógica.

Não obstante a mobilização de outras fontes, tal explanação apresentar-se-á em parcial paridade com a revisão de literatura de Kim e Wilkinson (2019) pelo similar ênfase conferido ao DT de Alexander e a dois pilares basilares do mesmo, os *princípios* e ideia de *repertoire*, mas também pela igual exposição de outras concepções mais ou menos relacionadas com o modelo de Alexander.

Todavia, distintamente do que se verifica no artigo de Kim e Wilkinson (2019), a exposição das propostas de outros autores não se irá apresentar cronologicamente, mas sim tendo em conta a maior ou menor contiguidade ao pragmatismo do DT de Alexander²⁰.

²⁰ Deve ressaltar-se que, no presente tópico, não serão abordados todos os catorze autores citados para além de Robin Alexander na revisão de literatura de Kim e Wilkinson (2019).

Ademais, também um elenco de *indicadores* de *dialogic teaching*, que, além dos *princípios* e do *repertoire*, surge como outro dos pilares do modelo de Alexander, merecerá atenção no atual tópico, algo que se fará acompanhar pela consideração de propostas alternativas aos indicadores do referido modelo.

Considerando tudo isso, o presente tópico irá então pautar-se pelos seguintes subtópicos: *dialogic teaching* de Alexander; outras concepções contíguas ao pragmatismo de Alexander; concepções idealistas; indicadores de *dialogic teaching*.

4.3.1 *Dialogic teaching* de Alexander

Apesar da presença da noção bakhtiniana de co-construção no DT de Alexander, a verdade é que em tal modelo não se verifica uma abordagem purista quanto a essa noção. De facto, como aclara o próprio Alexander (2020), é crucial não cair numa ortodoxia que desconsidere a inevitável realidade da praxis docente e as questões que dela fazem parte tais como a obrigação de cumprir o currículo e a necessidade do docente conservar algum controle (*vide* tópico 4.2).

Nesse sentido, além de Bakhtin, o DT de Alexander também tem como base Vygotsky e, essencialmente, Bruner, sendo por isso concebido não como um ensino dialógico que desconsidera a autoridade, mas como um *scaffolded dialogue*²¹. Tal conceito de *scaffolded dialogue* define então o DT de Alexander como um modelo que concilia a autoridade com a participação efetiva dos alunos, isto porque a autoridade admitida não se traduz num controle radicado numa instrução impositiva (*vide* tópico 4.2), mas sim numa condução da aprendizagem dos alunos que, através da exploração das potencialidades do diálogo, possibilita um caminho apoiado de descoberta e de apreciável co-construção até ao conhecimento previsto no currículo e, concomitantemente, o desenvolvimento de competências da linguagem e do pensamento (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Lyle, 2008; Skidmore, 2006).

Ainda assim, é num conjunto de *princípios* assim como na ideia de *repertoire* que o modelo de Alexander é realmente determinado e que a apensa noção de *scaffolded dialogue* se torna passível de concretização na praxis docente.

²¹ Também o *dialogic enquiry* de Gordon Wells, à semelhança da noção de *scaffolded dialogue*, concilia a autoridade curricular e do docente com um ensino de descoberta e co-construção. Sobre o *dialogic enquiry* de Wells Skidmore (2006) refere: “The relationship thus constructed between teacher and students is dialogic, but is ‘not a dialogue between equals’... teacher retains leadership responsibility for selecting themes and associated activities... His model of an enquiry-oriented curriculum provides a welcome alternative to the rigidity of the centrally-prescribed, content-based model” (Skidmore, 2006, p. 506-507).

Princípios do dialogic teaching de Alexander

Por forma a conferir uma orientação propedêutica para que as aulas possam aproximar-se da noção de *scaffolded dialogue*, Alexander (2020) apresenta um elenco de princípios norteadores da prática docente.

Tais princípios vão então confluir para as supramencionadas características de condução da aprendizagem: apoio favorável à participação e descoberta dos alunos (*vide supportive & reciprocal principles* no quadro 1); co-construção (*vide collective, cumulative, reciprocal & deliberative principles* no quadro 1); aprendizagem voltada para objetivos pré-definidos, tanto no plano dos conteúdos como no que tange o desenvolvimento de competências (*vide purposeful principle* no quadro 1)²².

Quadro 1. Principles of Dialogic Teaching

<i>Supportive</i>	Students feel able to express ideas freely, without risk of embarrassment over contributions that are hesitant or tentative, or that might be judged ‘wrong’, and they help each other to reach common understandings.
<i>Reciprocal</i>	Participants listen to each other, share ideas, ask questions and consider alternative viewpoints; teachers ensure that they have ample opportunities to do so.
<i>Collective</i>	The classroom is a site of joint learning and enquiry, and, whether in groups or as a class, students and teachers are willing and able to address learning tasks together.
<i>Cumulative</i>	Participants build on their own and each other’s contributions and chain them into coherent lines of thinking and understanding.
<i>Deliberative</i>	Participants discuss and seek to resolve different points of view, they present and evaluate arguments and they work towards reasoned positions and outcomes.
<i>Purposeful</i>	Classroom talk, though sometimes open-ended, is nevertheless structured with specific learning goals in view.

Fonte: Alexander (2020)

A ideia de repertoire no dialogic teaching de Alexander

Ainda que o pragmatismo do DT de Alexander seja perceptível tanto no conceito de *scaffolded dialogue*, pela conciliação da participação efetiva dos alunos com a autoridade, como no *purposeful principle*, dado o peso conferido à programação de objetivos de ensino, é na ideia de *repertoire* que tal surge com mais evidência.

De facto, pese embora o modelo em questão conflua essencialmente para aulas de pleno diálogo e não para um ensino transmissivo, a noção de *repertoire* admite uma visão integradora e flexível, na qual também os métodos ditos mais tradicionais e

²² Kim e Wilkinson (2019), citando Lefstein (2010), apresentam dois princípios adicionais aos de Robin Alexander: “critical: participants identify and investigate open questions and points of contention within the group; and meaningful: participants relate the topic of discussion to their own horizons of meaning, and bring those horizons to bear upon one another (and the curricular content) in developing new understandings.” (Kim & Wilkinson, 2019, p. 80)

menos dialógicos, como a recitação, são válidos se a sua utilização se justificar perante o contexto de aprendizagem. Nesse sentido, e como denota o próprio Alexander (2020), o *repertoire* vai caracterizar-se por um ecletismo prático:

“...acknowledged the fact of, and need for, such practical eclecticism, and views it as a strength rather than a weakness – hence the primacy of the idea of repertoire... Eschewing all educational dichotomies as I have insisted we must, we should also resist the polarising of recitation and dialogue.” (p. 163)

Tal ecletismo vai formalizar-se num rol de várias formas de concretização do diálogo definido por dois pontos: organização da interação; tipos de diálogo (Kim & Wilkinson, 2019).

Relativamente à organização da interação, Alexander (2020) propõe uma série de *interactive settings* (vide quadro 2) que por sua vez se vão dividir em quatro domínios principais: *relations*, concernente aos tipos de agrupamento dos sujeitos numa discussão e ao nível de controle do professor; *grouping*, do qual se extraem os critérios de formação dos grupos; *space*, relativo à forma como se dispõem os sujeitos no espaço; *time*, respeitante à distribuição dos tipos de diálogo e atividades num tempo letivo limitado e à definição do ritmo do ensino que, idealmente, deve inclinar-se mais para o ritmo de aprendizagem dos alunos (*learning pace*) do que para a necessidade dos professores em “cobrir” o currículo de forma cabal (vide tópico 4.2).

Quadro 2. Interactive Settings

<i>Relations</i>	whole class; group (teacher-led); group (student-led); individual (teacher and student); individual (student pairs)
<i>Grouping</i>	size; student membership: attainment/friendship/gender/other; function: individual/co-operative/collaborative; composition: random (students choose) /engineered (teachers choose)
<i>Space</i>	rows; cabaret; horseshoe
<i>Time</i>	lessons length; balance of talk-based and text-based tasks and activities; range and balance of different talk forms; pace

Fonte: Alexander (2020)

Quanto aos tipos de diálogo, Alexander (2020) destaca várias formas de *learning talk* que surgem como práticas de discurso a serem adquiridas pelos alunos e através das quais ocorre a aprendizagem do conhecimento previsto no currículo (Kim & Wilkinson, 2019). De entre essas práticas, o modelo almeja essencialmente a promoção daquelas mais dialógicas na medida da co-construção e do confronto entre

vozes, sendo exemplos a *exploração* (e.g. sugerir, indagar, levantar hipóteses) e a *deliberação* (e.g. raciocinar, questionar, argumentar, defender, justificar). Ainda assim, também as práticas de menos diálogo, tais como a *exposição* (e.g. narrar, explicar, descrever) e a mera *interrogação* (e.g. perguntar, responder) são consideradas no elenco dos tipos de *learning talk*, não só porque o *repertoire* converge para o pragmatismo, mas também porque as mesmas surgem como base das práticas mais dialógicas.

Todavia, considerando que o DT de Alexander (2020) se pauta pelo conceito de *scaffolded dialogue*, é sobre o docente e não sobre os alunos que recai a responsabilidade de conduzir o diálogo e potenciar uma interação que vá ao encontro dos tipos de *learning talk* pretendidos (Kim & Wilkinson, 2019). Nesse sentido, além dos discentes, também o docente vai necessariamente ser considerado por Alexander (2020) no ponto dos tipos de diálogo. O autor apresenta então um elenco de tipos de *teaching talk* que, similarmente às formas de *learning talk*, vai organizar-se segundo uma gama que abrange tanto práticas mais tradicionais, como são a *recitação* e a *exposição*, como aquelas mais dialógicas e tendencialmente mais desejáveis, sendo exemplos a *discussão*, a *deliberação* e a *argumentação*²³.

Ainda assim, dada a ênfase colocada em formas de *learning talk* e *teaching talk* mais dialógicas, como são a *deliberação* e a *argumentação*, Alexander (2020) define as mesmas como parte isolada do *repertoire*, procurando com isso oferecer uma maior clareza na sua consecução e avaliação. Posto isto, é de frisar os descritores que o autor propõe para tal, sendo exemplo a adaptação que faz do *Argumentation Rating Tool* (ART) de Reznitskaya e Wilkinson (2017) (*vide* quadro 3).

Quadro 3. ART Adaptado

(1)	State position (claim)
(2)	Present reasons or evidence (ground)
(3)	Connect reasons or evidence to a claim (warrant/backing)
(4)	Challenge the reasons or evidence (qualifier)
(5)	Respond to challenge (rebuttal)

Fonte: Alexander (2020)

²³ “*Recitation*: using short teacher question/student answer sequences to recall what has previously been encountered, or to test what is presumed or required to be already known; *Exposition*: imparting information, explaining ideas or procedures, narrating; *Discussion*: exchanging ideas and information, uncovering and juxtaposing viewpoints; *Deliberation*: weighing the merits of ideas, opinions or evidence; *Argumentation*: making or testing a case by reference to reasons or evidence.” (Alexander, 2020, p. 207).

4.3.2 Outras concepções contíguas ao pragmatismo de Alexander

Nystrand e Mercer

O sentido de integração de práticas ditas mais tradicionais enquanto forma de pragmatismo na pedagogia dialógica não se limita meramente à não ostracização das mesmas. De facto, no caso da recitação, esta pode ser igualmente percebida como uma prática moldável por uma condução que a faz convergir para a promoção de um diálogo próximo do sentido bakhtiniano. Como referem Nystrand e Gamoran (1997): “recitation is not categorically ineffective; rather, its effectiveness varies depending on whether and how teachers expand IRE sequences.” (Nystrand & Gamoran, 1997, citados por Alexander (2020), p. 166). Posto isto, a extensão da sequência discursiva IRA/IRF e, portanto, a efetividade da recitação, vai depender da forma como o docente aborda as variáveis do discurso por ele controladas: a *iniciação* (I) e o *feedback* (F)²⁴.

No âmbito da *iniciação*, é de destacar a distinção que Martin Nystrand faz entre *test questions*, voltadas para o teste da atenção dos alunos e para uma única resposta, e *authentic questions*, nas quais a resposta aceitável não é totalmente prescrita, abrindo, por isso, espaço para a divergência nas respostas e a possibilidade de a partir daí promover uma discussão interessante, mesmo considerando a obrigatória orientação curricular (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Skidmore, 2006).

Todavia, é preciso ter em conta que só é possível colocar em prática *authentic questions* se o docente der tempo aos alunos para poderem pensar e, nesse sentido, é crucial considerar a ideia de *tempo de espera* da autoria de Mary Rowe (Arends, 2008), noção que Alexander (2020) vai designar por *thinking time*²⁵, e que vai relacionar-se com a dimensão temporal dos *interactive settings* acima explanados.

Já no plano do *feedback*, apesar de Nystrand também contribuir para o mesmo com a noção de *uptake*²⁶, é de salientar as técnicas que Neil Mercer propõe (*vide* quadro 4) para que o docente estenda o discurso após a *resposta* (R) dos alunos (Lyle, 2008).

²⁴ É de frisar que as dimensões *questioning* e *extending* do *repertoire* de Alexander (2020), que não serão desenvolvidas aqui, têm como base os mencionados Martin Nystrand e Neil Mercer.

²⁵ “Scheffler quotes a Chicago teacher who had no truck with either waiting or thinking and barked. ‘Don’t stop to think, tell me what you know!’...” (Alexander, 2020, p. 209).

²⁶ “teacher incorporates students’ responses into subsequent questions” (Skidmore, 2006, p. 504).

Quadro 4. Talk Moves

<i>Recapitulations</i>	summarising and reviewing what has gone before
<i>Elicitation</i>	asking a question designed to stimulate recall
<i>Repetition</i>	repeating a pupil's answer, either to give it general prominence or to encourage an alternative
<i>Reformulation</i>	paraphrasing a pupil's response, to make it more accessible to the rest of the class or to improve the way it has been expressed
<i>Exhortation</i>	encouraging pupils to 'think' or 'remember' what has been said or done earlier

Fonte: Lyle (2008)

Mortimer & Scott e Burbules

Eduardo Mortimer, Philip Scott, e Nicholas Burbules vão ao encontro da noção de *repertoire* do DT de Alexander, já que definem matrizes que abrangem tanto formas de comunicação de maior assimetria entre professor/currículo e aluno, como aquelas que mais se aproximam de um pleno diálogo no sentido bakhtiniano, oferecendo por isso um claro quadro de vários tipos de diálogo que podem ser promovidos em sala de aula (Kim & Wilkinson, 2019).

Na matriz de Mortimer e Scott (*vide* quadro 5), os tipos de diálogo são definidos pelas seguintes dimensões: *authoritative vs. dialogic*, que, baseando-se nos gêneros de discurso de Bakhtin, define até que ponto o enunciado do professor/currículo é autoritariamente imposto ou se, em sentido inverso, há espaço para o surgimento de várias vozes; *interactive vs. non-interactive*, que determina o nível de oportunidades que os alunos têm para participar no discurso.

Já na matriz de Burbules (*vide* quadro 5), as dimensões que determinam os tipos de diálogo são: *convergent vs. divergent*, que vem definir, com base na teoria bakhtiniana, se um dado tópico deve ser abordado de forma teleológica (procura de uma única resposta certa) ou heteroglóssica (procura de vários sentidos e interpretações); *inclusive vs. critical*, relativa às diferentes posições possíveis que se pode ter perante as afirmações de outros, que vão desde uma aceitação de pendor algo relativista, até a uma posição mais cética.

Quadro 5. Matrizes de Mortimer & Scott e de Burbules

	Burbules		Mortimer & Scott		
	<i>Inclusive</i>	<i>Critical</i>		<i>Interactive</i>	<i>Non-interactive</i>
<i>Convergent</i>	Inquiry	Instruction	<i>Authoritative</i>	Recitation	Formal lecture
<i>Divergent</i>	Conversation	Debate	<i>Dialogic</i>	Open discussion	Lecture, various points of view

Fonte: Kim e Wilkinson (2019)

4.3.3 Concepções idealistas

Como já foi referido atrás, diferentemente das concepções pragmáticas, aquelas ditas idealistas apologizam a ausência de autoridade na relação entre professor/currículo e alunos e, por conseguinte, um pleno diálogo sem assimetria. Mas além disso, a diferença de tais concepções em relação a uma abordagem pragmática é a ideia de que a pedagogia dialógica não se pode resumir ao mero sentido técnico.

Na concepção de pedagogia dialógica do vulto Paulo Freire, algo abordada na Parte I, essas diferenças para o pragmatismo são bastante notórias: “Freire maintained that dialogical teaching required “the absence of authoritarianism... Freire eschewed the idea of dialogue as technique” (Kim & Wilkinson, 2019, p. 73).

Para Freire, o diálogo é, acima de tudo, uma pedagogia de emancipação dos alunos e de fomento de um *ethos* democrático (Lima, 1999). Assim, contrariamente à mera condução dos discentes a um saber oriundo do professor/currículo²⁷, o diálogo para Freire coloca a educação num plano ideológico, conferindo à mesma expressas motivações sociais (Alexander, 2020; Freire, 1975). É justamente por esse pendor social que a pedagogia dialógica em Freire vai caracterizar-se pela recusa total de uma relação autoritária entre professor/currículo e alunos: “Freire viewed dialogue... as a means of transforming social relations between teacher and students and of raising awareness of relations in society at large. (Kim & Wilkinson, 2019, p. 72).

À semelhança da pedagogia dialógica de Freire, também o conceito de *dialogic space* do já referido Rupert Wegerif vai demarcar-se de uma visão pragmática. Mas, distintamente do sentido ideológico, Wegerif, bastante influenciado por Bakhtin, vai afastar-se do pragmatismo dado pensar o diálogo num plano ontológico²⁸.

Para Wegerif, o ponto essencial da pedagogia dialógica não está nas diferentes práticas de discurso ou tipos de diálogo, como acontece nos modelos pragmáticos, mas na questão de que só se abre espaço para um efetivo diálogo, munido de reflexão e significado, se existir sempre tensão entre diferentes perspetivas:

“...Wegerif argued that dialogue involves difference or tension between perspectives and that the relation of difference is important because it gives rise to meaning and opens up a space of reflection; in the absence of tension there can be no meaning and no dialogue.” (Kim & Wilkinson, 2019, p. 76)

²⁷ Para Freire (1975) esse conhecimento é a antítese de a um “saber vivo”, uma mera mercadoria.

²⁸ Eugene Matusov cruza tal perspetiva ontológica de Wegerif, sendo até mais radical: “...adopts an ontological approach to dialogue... This stands in contrast to what Matusov calls as an ‘instrumentalist approach’ in which dialogue is viewed as a pedagogical method... Matusov adopts a more radical ontological perspective by claiming that all education is dialogic. (Kim & Wilkinson, 2019, p. 77).

Nesse sentido, o conceito de *dialogic space* de Wegerif não reduz o diálogo à formalização da linguagem. Antes disso, apologiza como essencial a garantia de um *ser dialógico*²⁹, por forma a que a relação entre sujeitos e seus enunciados conduza a uma tensão criativa³⁰ que seja contrária à mera convergência para um conhecimento estabelecido (*vide* tópico 4.1.2). Como aclara o próprio Wegerif (2008):

“Normally language is used to do things in the world without much reflection. In this kind of interaction, consensus is assumed, and the creative space between people is small... Reflection means not assuming that we know the answer or that we know what things are, but stepping back from certainty to allow things to present themselves in new ways.” (p. 283).

4.3.4 Indicadores de *dialogic teaching*

Mesmo considerando a orientação conferida pelos preceitos explanados nos tópicos anteriores para a promoção de aulas dialógicas, é fundamental que o docente compreenda até que ponto está a conseguir promover tais aulas.

De facto, como já havia sido aludido anteriormente (*vide* tópico 4.2), o diálogo que se estabelece em sala de aula pode muitas vezes limitar-se à mera formalidade, não existindo, por isso, grande efetividade quanto à mitigação da autoridade do professor/currículo. Nesse sentido, a recitação pode facilmente continuar a prevalecer, e a participação dos alunos, pese embora a manifestação verbal, pode verificar-se pouco profícua³¹, limitando-se àquilo que Peled-Elhanan e Blum-Kulka (2006) dizem ser uma “ventriloquation of the teacher’s (guessed) voice” (Alexander, 2020; Liberali, 2017; Sedlacek & Sedova, 2017; Steen-Utheim & Wittek, 2017).

No caso do DT de Alexander, essa relevância de se perceber em que medida se está a afluir para uma pedagogia dialógica é evidenciada num elenco de *indicadores de dialogic teaching* que o próprio Alexander (2020) resume em dois pontos essenciais: “What ultimately counts is the extent to which teaching requires students to think, not just repeat someone else’s thinking; If an answer does not give rise to a new question from itself, it falls out of the dialogue” (Alexander, 2020, p. 233).

²⁹ Apesar de se referir à questão do *currículo oculto* e não à pedagogia dialógica, Braga (2001) refere: “pensamos que se ensina não só o que se diz, mas sobretudo o que se é” (Braga, 2001, p. 22).

³⁰ Ainda que não venha a ser desenvolvido aqui, é curioso constatar que Han (2018), no livro *A Expulsão do Outro*, faz alusão a essa ideia de tensão quando esclarece a questão da negatividade do objeto: “...Esta conotação do objeto conserva-se ainda na palavra de origem latina “objecção”, que significa igualmente desacordo ou discrepância (Han, 2018, p. 51).

³¹ Os professores optam amiúde e pejorativamente por uma participação instantânea de todos os alunos: “... ‘Yes, but what do the other students do?’, as if those students who for the moment are not speaking are doing nothing... they are, or should be, listening and thinking, which when the habit has been developed is a form of participation every bit as intense as speaking” (Alexander, 2020, pp. 87-88).

Alternativamente ao elenco de Alexander (2020), e tendo por base a revisão de Sedlacek e Sedova (2017), também podem ser considerados indicadores como os de Nystrand et al. (1997), *authentic questions*, *uptake* e *open discussion*³², mas também aqueles apresentados por Pimentel e McNeill (2013), os quais vão surgir enquanto escala qualitativa da participação dos discentes (*vide* quadro 6).

Quadro 6. Classification of Student Utterances

(1)	No response
(2)	Word/Phrase
(3)	Complete thought (sentence but no explanation of thinking is included)
(4)	Thought and reasoning (sentence and explanation)

Fonte: Sedlacek e Sedova (2017)

4.4 Competências e Conhecimentos

Até agora o foco da presente indagação deteve-se na pedagogia dialógica, tanto nas suas fundições teóricas como nos modelos que a definem. Todavia, é crucial que, além da mera promoção de aulas que afluam para tal pedagogia, haja consciência por parte do docente, enquanto agente crítico e autónomo (Braga, 2001; Roldão & Almeida, 2018; Stabback, 2016), de que qualquer processo educativo tem um propósito, algo que, aliás, cruza o já referido princípio *purposeful* do DT de Alexander.

Sendo assim, o tópico em causa vai pautar-se pela explanação da importância de ensinar conhecimentos e desenvolver competências na educação, tendo por base considerável a visão integradora dessas duas dimensões de Costa e Couvaneiro (2019).

Tal explanação realizar-se-á segundo três pontos: propósitos de ensinar conhecimentos e desenvolver competências; interdependência entre competências e conhecimentos; ensinar para uma verdadeira aprendizagem.

Propósitos de ensinar conhecimentos e desenvolver competências

No seu ensaio intitulado de “*Educar para quê?*”, Justino (2010) faz alusão à necessidade de promover competências e conhecimentos no sentido de desenvolver nos indivíduos uma capacidade de adaptação e inovação perante o mercado:

³² “(1) *authentic questions* – open-ended questions that aim to reveal a student’s ideas and opinions and for which there is no set answer; (2) *uptake* – a situation in which the speaker builds on what has been said by the previous speaker, increasing the coherence of the dialogue; (3) *open discussion* – a sequence that includes at least three participants who respond to each other for more than 30 s.” (Sedlacek & Sedova, 2017, p. 101).

“É o mercado que dita o sucesso ou insucesso da inovação... O que precisamos de desenvolver nas novas gerações são *atitudes favoráveis à inovação* e à capacidade empreendedora... Quais são as profissões mais necessárias daqui a quinze ou vinte anos?... E com que perfis de conhecimentos e competências?” (pp. 98-99)

Também Costa e Couvaneiro (2019) fazem menção ao facto de que através de uma aprendizagem efetiva de conhecimentos e do desenvolvimento de competências a capacidade de adaptação dos indivíduos ao *status quo* é mais fácil, evitando-se a obsolescência. Mas contrariamente a Justino (2010), Costa e Couvaneiro (2019) não veem tal propósito utilitarista como o principal fito das competências e conhecimentos a adquirir na escola. Como mencionam os referidos autores³³:

“É perigoso reduzir a relevância do que se aprende à perceção ou expectativa das empresas... seria, aliás, uma forma de aniquilar a liberdade que o processo educativo confere.” (pp. 64-65)

Focando a expressão “a liberdade que o processo educativo confere”, é então perceptível que uma educação voltada para aquisição de conhecimentos e competências não tem como principal fito um mero sentido economicista de eficiência³⁴, no qual os sujeitos somente se adaptam ao *status quo*, aos ditames do mercado. Muito para além disso, a educação tem como fim a formação emancipatória de cidadãos críticos capazes de transformar esse *status quo* e de serem autênticos agentes sociais e democráticos³⁵ (Alves, 2006; Canário, 2007; Costa & Couvaneiro, 2019; Freire, 1975; Niza, 2012; Perrenoud, 1995).

Interdependência entre competências e conhecimentos

Para Antunes (2002), a competência constitui uma qualidade do sujeito associada à mobilização do seu conhecimento: “Competência a pessoa mobiliza, coloca em movimento, tira da inércia” (Antunes, 2002, p. 92).

À semelhança de Antunes (2002), Costa e Couvaneiro (2019) consideram que sem competências, como saber questionar, o conhecimento cai na “esterilidade”, tornando-se naquilo que Freire (1975) designa por “produto acabado”. Nesse sentido,

³³ Afirmam também o seguinte: “Vive-se da versão pequenina da palavra empreendedorismo, segundo a qual a exploração do desconhecido serve apenas para gerar riqueza em sentido económico. Esta visão é redutora e mal informada sobre a história do conhecimento.” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 66).

³⁴ Não obstante a importância da eficiência, autores de peso como Sen (2012) na Economia e Krishnamurti (2018) na Filosofia criticam o pensamento meramente voltado para a obtenção de eficiência, dada desconsideração da dimensão ética.

³⁵ “Diz-se muitas vezes, e com razão, que uma corporação não tem consciência, mas uma corporação de homens conscientes é uma corporação *com* consciência.” (Thoreau, 2021, p. 19).

o discente não é mais do que um “depósito de dados, factos e informações sem capacidade de os mobilizar em situações novas” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 44).

A promoção de competências revela-se então capital, já que, além de evitar a obsolescência do conhecimento das escolas, dando ferramentas para aluno aprender autonomamente no futuro, concretiza o primado democrático da educação, na medida em que forma cidadãos não conformados (Costa & Couvaneiro, 2019).

Ainda assim, Costa e Couvaneiro (2019) não deixam de focar que as competências não valem por si mesmas. É fulcral que, mesmo numa prática mais expositiva e de memorização, se dê aos alunos uma base sólida de factos e conhecimentos associada a uma ideia de autoridade que não aquela que condiciona uma boa aprendizagem (*vide* tópico 4.2), mas sim relativa à noção de *auctoritas*, “uma legitimação socialmente reconhecida, que procede do conhecimento e da sabedoria” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 26). Caso contrário, e como aludem os mesmos autores, o discente torna-se incapaz de concretizar competências como o sentido crítico se a sua base de saberes for frágil³⁶, o que abala o primado democrático da educação, já que o exercício da democracia deixa de ser informado.

Também Kakutani (2018) vai ao encontro dessa ideia de fragilização da democracia³⁷ perante a inexistência de uma base consensual de conhecimento, salientando o facto de que, em tal paradigma, os debates deixam de ser racionais³⁸: “Without commonly agreed-upon facts there can be no rational debate... Without truth, democracy is hobbled” (Kakutani, 2018, citado por Alexander, 2020).

Verifica-se então uma clara interdependência entre competências e conhecimentos já que, se por um lado são as competências que consolidam e ampliam o conhecimento, por outro a inexistência de uma base sólida de conhecimentos e factos comuns da realidade coloca em causa o próprio desenvolvimento das competências.

Mas além disso, a relação íntima entre competências e conhecimentos também pode ser vista na perspetiva de que o verdadeiro conhecimento, fora do mero valor

³⁶ “O que seria um jovem sem conhecimento científico? Seria alguém que, por não conhecer factos e, sobretudo, por não conhecer as bases do pensamento científico e da construção de hipóteses científicas, colocaria todas as fontes de informação no plano da opinião. (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 27).

³⁷ “The ideal subject of totalitarian rule is... people for whom the distinction between fact and fiction (i.e. the reality of experience) and the distinction between true and false (i.e. the standards of thought) no longer exist” (Arendt, 2004, citado por Alexander, 2020).

³⁸ Tal falta de racionalidade é corroborada pela maior tendência de debates na esfera pública cada vez mais erísticos e menos deliberativos: “What we have witnessed in the public sphere in recent years is the ascendancy of the eristic over the deliberative.” (Alexander 2020, p. 98).

utilitarista mencionado no ponto anterior, tem como valor primacial a realização das próprias competências, como é a curiosidade (Costa & Couvaneiro, 2019).

Ensinar para uma verdadeira aprendizagem

Os pontos anteriores concentram um propósito comum, o de ensinar para uma verdadeira aprendizagem. Isso exige, como também foi aclarado acima, que o docente olhe para o ensino de competências e conhecimentos de forma integrada, tendo em consideração que “o conhecimento articulado com competências permite uma abordagem mais rica e mais interessante” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 68).

Para tal, é fundamental que seja quebrado o dogma de que uma aprendizagem só é efetiva se for baseada numa “cobertura” extensiva de conteúdos.

Tal dogma já havia sido aclarado anteriormente na referência a autores ligados à pedagogia dialógica, tais como Lyle (2008), ao mencionar-se a obsessão dos professores em “cobrir” elencos de conteúdos em estritos tempos letivos. Essa postura é muitas vezes associada a uma falsa noção de rigor e exigência, que alimenta a ideia de que “se o aluno não aprende fica para trás”, o que torna a educação num ato de exclusão³⁹ antagónico ao seu sentido democrático (Costa & Couvaneiro, 2019).

Ainda assim, a verdade é que ensinar segundo uma articulação entre conhecimentos e competências obriga o docente a criar situações de aprendizagem distintas, tais como discussões planeadas, e isso requer, de facto, mais tempo, o que pode colocar em causa a lecionação de todos os conteúdos (Perrenoud, 1995; Roldão, 2003). O problema é que essa ideia de prejuízo para aprendizagem só subsiste perante a noção de que a relação entre competências e conhecimentos é um *trade-off*. Como referem Costa e Couvaneiro (2019) “o desafio está na planificação integrada e não subsidiária, tanto ao nível do desenho de políticas curriculares, como na gestão concreta da turma e da sala de aula” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 69).

No plano dessa “gestão concreta da turma e da sala de aula”, só é então possível uma verdadeira aprendizagem caso o docente, contrariamente a uma posição de mero proletário de avaliação certificativa⁴⁰, exerça a sua autonomia, assumindo o cariz problemático da sua profissão (Braga, 2001; Enguita, 1989; Estrela & Silva, 2010).

³⁹ Essa exclusão, acompanhada por uma autoridade exacerbada sobre os discentes, conduz muitas vezes a uma errada perceção de que a indisciplina só parte dos alunos, quando na verdade, surge como mera contestação perante essa exclusão (Guinote, 2014; Perrenoud, 1995; Tavares et al., 2007).

⁴⁰ A avaliação deve ser formativa. Nessa lógica, os conhecimentos e as competências não são avaliados com o intuito de seriar alunos, mas sim como forma de se estabelecerem indicadores que revelem o sucesso ou insucesso da aprendizagem de todos (Pinto & Santos, 2006; Tomlinson & Allan, 2002).

Parte V – Contexto da Prática de Ensino

Após a indagação das bases teóricas que iriam orientar a proposta de ensino-aprendizagem, passei então para a primeira fase do planeamento da investigação.

Como já havia sido explanado na Parte III, tal fase tinha como propósito o apuramento do contexto em que decorreria a proposta, algo fundamental para que a construção do cenário de aprendizagem não fosse discricionária.

Tendo então como referência os elementos que compõem um contexto de aprendizagem elencados por Matos (2014) (*vide* Parte II) em cruzamento com os níveis de operacionalização curricular apresentados por Gaspar & Roldão (2007), e usando como base de descrição do contexto os dados captados por intermédio das fontes referidas na Parte III, procurei caracterizar os seguintes pontos: disciplina e unidade letiva; escola, processo de supervisão (professor cooperante) e turma cooperante.

5.1 Disciplina e Unidade letiva

Tanto a disciplina como a unidade letiva surgem no plano das regras (Matos, 2014) e, por isso, num nível macro de operacionalização curricular, “respeitante aos níveis de decisão dos sistemas quanto ao currículo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 77).

Nesse sentido, a disciplina e a unidade letiva da prática em questão, definidas curricularmente pela Direção-Geral da Educação (DGE), circunscreveram a minha prática letiva a ditames superiores, tanto ao nível das competências a desenvolver, dos conteúdos a lecionar, como no que concerne aos tempos letivos previstos.

Tendo em conta que a minha proposta se focava no intento de promover uma pedagogia dialógica que, como foi abordado na Parte IV, tem como problemática o peso da autoridade proveniente do currículo, a compreensão clara de tais ditames superiores consubstanciava-se capital para perceber em que medida os mesmos iriam limitar ou favorecer uma prática direcionada para uma aprendizagem ativa.

5.1.1 Disciplina de Economia C do 12º ano

No que concerne à disciplina de Economia C do 12º ano, pude verificar no seu programa⁴¹ uma orientação bastante positiva para uma prática dialógica, dado privilegiar um ensino além da mera transmissão dogmática de conteúdos:

⁴¹ *Programa de Economia C*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia_c_12.pdf

“este é, assim, um programa que, mais do que transmitir conceitos, pretende colocar os alunos perante factos da realidade económica mundial e levá-los a compreendê-los, a analisá-los, a discuti-los e a problematizá-los, sem cair em pretensas verdades feitas definitivamente estabelecidas.” (p. 3).

A essa orientação positiva, acrescentou-se também a constatação do grande peso das *Aprendizagens Essenciais* (AE) na disciplina enquanto documento orientador de conteúdos e competências o que, indo ao encontro dos intentos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), sugeria que na minha prática seria possível uma flexibilização do currículo concordante com o cariz da proposta, conservando ao mesmo tempo a *auctoritas* do conhecimento (Alves et al., 2019; Costa & Couvaneiro, 2019; Roldão & Almeida, 2018).

Ademais, adicionando-se a tudo isso a verificação de que a Economia C não consta no leque de disciplinas para os Exames Nacionais⁴², ficou ainda mais reforçada essa ideia de flexibilidade em prol de um ensino centrado nos alunos⁴³.

Ainda assim, também pude constatar que o programa da disciplina não se mostrava consonante com as AE, dado compor-se por um elenco de conteúdos mais extenso e organizado em definidos tempos letivos⁴⁴. Não podia, portanto, ter como única referência as AE de Economia C e, nesse sentido, a construção do cenário tinha de prever uma conciliação entre um suficiente cumprimento do programa e um ensino mais moroso dos conteúdos, orientado para uma verdadeira aprendizagem.

5.1.2 Unidade letiva

Já no que tange a unidade letiva, após deliberação com o professor cooperante (PC), foi decidido que mesma ia compor-se pelas subunidades “o desenvolvimento e os recursos ambientais” e “Economia e Ecologia”.

No plano dos objetivos curriculares associados às competências, e tendo como referência maior as AE de Economia C em concordância com o Perfil dos Alunos (PA) e não o programa da disciplina, dada a definição mais clara dos primeiros documentos nesse campo, constatei então, como já havia sido aclarado na Parte II, a existência de

⁴² *Guia de Exames*. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/guias/pdfs/GuiaGeralExames2020.pdf>.

⁴³ Não se colocava, portanto, o seguinte problema levantado pela OCDE na sua revisão de 2018 ao sucesso do PAFC: “While diversifying assessment practices and promoting formative assessment will remain the core aims of the PACF, it will be difficult for the diverse assessments to gain traction. The reason for this is that it seems inevitable that, while the high-stakes end-of-schooling exam will remain paramount because it determines the entry to tertiary education for students. Because of this, the PACF could be misinterpreted and perceived by many as a distraction” (p. 20).

⁴⁴ À data de conclusão do presente relatório da PES, o programa de Economia C já havia sido revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/economia-c>.

um elenco de competências transversal a todas as unidades da disciplina que, no caso da presente proposta de ensino-aprendizagem, iria reduzir-se essencialmente a competências nos domínios do pensamento crítico e da linguagem.

Mesmo assim, dado o cariz da prática letiva, a lecionação da unidade também iria afluir para o desenvolvimento de outras competências previstas no elenco, sendo de destacar, a investigação, a cooperação e a colaboração.

Quanto aos objetivos referentes aos conteúdos e aos tempos letivos para a unidade letiva em causa, e tendo em conta a já referida necessidade de conciliação das AE com o programa da disciplina⁴⁵, cheguei a um quadro geral de tópicos a lecionar e dos tempos letivos previstos para cada um deles, no qual previa que a lecionação em IPP IV concretizar-se-ia em cerca de 12 tempos letivos de 90 min (*vide* apêndice 1).

5.2 Escola, Processo de Supervisão e Turma Cooperante

Relativamente à escola, ao processo de supervisão, essencialmente efetivado pelo professor cooperante, e à turma cooperantes, tendo em conta Matos (2014), tais elementos do contexto surgem no âmbito da comunidade (escola) e dos sujeitos (professor e turma), algo que, traduzido para os níveis de operacionalização curricular, é concernente aos níveis meso, ligado à instituição em que decorre a prática, e micro, relativo ao plano mais específico em que decorre a ação (Gaspar & Roldão, 2007).

Sendo assim, não obstante a importância dos ditames a nível macro, é com base na caracterização dos elementos referidos no presente tópico que o docente poderá efetivamente contextualizar a sua ação no terreno (Gaspar & Roldão, 2007).

Foi por isso basilar perceber, com base em dados recolhidos, de que forma poderia conceber um cenário de aprendizagem que considerasse o sentido *sui generis* dos elementos em causa, com destaque para a turma cooperante, garantindo, por isso, pragmatismo na proposta, em concordância com Alexander (2020) (*vide* Parte IV).

5.2.1 Escola cooperante

A escola na qual decorreu a PES foi a Escola Secundária Domingos Rebelo (ESDR), instituição situada no arquipélago dos Açores, ilha de São Miguel, no concelho de Ponta Delgada. Não obstante ser uma escola pública que se pauta por orientações providas de um nível macro (Gaspar & Roldão, 2007), isto é, de órgãos

⁴⁵ Também me regrei pelos conteúdos do manual Silva e Moinhos (2019) que vigorava na ESDR.

superiores tais como a Direção Regional da Educação (DRE), ao nível da Região Autónoma dos Açores (RAA), e a DGE, ao nível nacional, não me bastava considerar que a ESDR simplesmente anuía a ordens centrais.

De facto, a qualidade das aprendizagens almejada no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) está inteiramente ligada a uma ideia de descentralização do sistema de educativo com a qual também a DRE surge alinhada⁴⁶. Não uma descentralização que converta a educação pública a uma lógica privada⁴⁷, na qual se abandone o sentido ideológico de que a “educação é universal e obrigatória”⁴⁸ (Costa & Couvaneiro, 2019; Nóvoa, 2009), mas sim uma descentralização no sentido de conceder mais autonomia às escolas para uma gestão do currículo flexível e contextualizada (Gaspar & Roldão, 2007).

Sendo assim, e tendo então consciência de que tinha de considerar as orientações educativas autonomamente definidas pela ESDR, por forma a estar alinhado com a instituição, parti para a análise de dois documentos emanados da Escola Cooperante, tendo por base o livro de Serpa e Lourenço (2019) acerca da ESDR: o Projeto Educativo da Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Escola (PCE).

Quanto ao PEE, pude verificar, com base em Serpa e Lourenço (2019), um extenso elenco de finalidades. Posto isto, não sendo possível uma consideração cabal de tais finalidades, procurei averiguar se nesse elenco surgiam ou não objetivos que, de forma expressa, fossem ao encontro do cariz da minha proposta de ensino-aprendizagem, isto é, de uma ideia de aprendizagem ativa, construtivista e tendencialmente coletiva, voltada para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico. Efetivamente, consegui constatar isso:

“O PEE... dá destaque à necessidade de o aluno desenvolver a autonomia pessoal, alicerçada numa consciência crítica dos interesses e valores e no conhecimento das capacidades e aptidões próprias dentro de princípios de liberdade, responsabilidade e solidariedade; à capacidade de análise e espírito

⁴⁶ *Plano de Atividades de 2019 da DRE*. Disponível em:

<https://portal.azores.gov.pt/documents/36994/0/Plano+Atividades+DRE+2019.pdf/b08f9b19-084c-f031-c180-063b8f56885f?t=1608293871805>

⁴⁷ Nóvoa (2009) descreve uma educação enquanto “bem privado” da seguinte forma: “o Estado deveria abster-se de intervir no mercado dos serviços educacionais, limitando-se apenas: por um lado, a criar e divulgar indicadores de qualidade das escolas, permitindo assim a cada família fazer uma escolha informada da melhor escola para os seus filhos; por outro lado, a financiar supletivamente os mais desfavorecidos, por exemplo através do vale-educação” (Nóvoa, 2009, p. 5).

⁴⁸ “Todo o projeto educativo é um projeto ideológico, assumamo-lo. No entanto, isto não significa que represente um instrumento de dominação e alienação de consciências. Pelo contrário, deve estar ao serviço da afirmação da liberdade individual, da inclusão social, da sustentabilidade global e do desenvolvimento humano” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 147).

crítico... No plano das competências, valoriza: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.” (pp. 88-89)

Ainda assim, mesmo não desconsiderando a relevância do PEE, foi no PCE que constatei de forma mais expressa a autonomia curricular da ESDR, já que, tendo em conta Serpa e Lourenço (2019), tal documento “consiste na adaptação dos currículos nacional e regional à Escola, assumida como uma organização com identidade própria” (Serpa & Lourenço, 2019, p. 90). Foi por isso fundamental perceber bem a orientação conferida pelo documento em questão para que, sem prejuízo da minha autonomia, pudesse estar alinhado com a “identidade” da ESDR.

De entre as várias linhas citadas por Serpa e Lourenço (2019), pude constatar um relevo considerável na avaliação enquanto instrumento de regulação e não de seriação, o que se apresentava condizente com a ideia de concretização de uma verdadeira aprendizagem aclarada na fundamentação da proposta (*vide* tópico 4.4):

“A avaliação das aprendizagens no ensino secundário orienta-se pelos seguintes princípios: qualidade das aprendizagens, entendida a avaliação como instrumento regulador” (p. 91)

Por fim, ainda que não adviesse da autonomia da Escola, também foi relevante, além do PEE e do PCE, ter em consideração o Programa ProSucesso e o seu peso nas orientações educativas da ESDR, no qual pude constatar um exposto direcionamento para a “qualidade das aprendizagens” (Serpa & Lourenço, 2019).

5.2.2 Processo de supervisão

Sendo o professor cooperante (PC) o titular da disciplina e da turma e aquele que iria realizar a supervisão da minha prática, não podia negligenciar o seu parecer.

Nesse sentido, marquei uma reunião com o mesmo antes do início da minha prática letiva em IPP III e IPP IV. Nessa reunião, o PC demonstrou bastante interesse no cenário para IPP IV, dizendo que me daria apreciável liberdade (*vide* apêndice 2).

Ademais, devo salientar que noutra reunião, já realizada após as duas aulas lecionadas em IPP III e antes da leção em IPP IV, ficou acordado que iria ficar incumbido de realizar um teste de avaliação sumativa (*vide* apêndice 2).

Por fim, devo também referir que, tendo em conta o exercício de supervisão do PC⁴⁹, a aplicação do cenário de aprendizagem, formalizada em vários planos de aula, seria discutida com o mesmo ao longo da prática letiva em IPP IV.

⁴⁹ Como aludido na nota de rodapé 10, também a orientadora do relatório (OR) teve esse papel, mas de modo bem mais reduzido.

5.2.3 Turma cooperante

O apuramento dos traços iniciais da turma cooperante, a turma do 12º D de Economia C, apresentava-se como a parte mais importante da primeira fase da investigação sobre a minha prática. De facto, não obstante o relevo de ter esclarecido outras condições do contexto, a verdade é que só se pode almejar sucesso no ensino quando “as preocupações dos professores se voltam para a turma” (Braga, 2001, p. 73) e, por isso, perfilava-se capital perceber de que forma podia adaptar o cenário aos alunos em causa. Na verdade, o contrário disso seria, aliás, bastante antagónico perante a orientação da minha proposta para o pragmatismo do DT de Alexander (2020).

Tal apuramento resultou então de três fontes dadas: inquérito inicial; observações das aulas do PC; notas de campo da minha lecionação em IPP III.

Ainda assim, devo salientar que já sabia de antemão, por intermédio do PC, que a turma seria relativamente numerosa, sendo constituída por 21 alunos⁵⁰.

No inquérito inicial (*vide* apêndice 3), pude apurar os seguintes dados⁵¹: o interesse perante o tema que iria lecionar era à partida moderado ou baixo para a maioria; só quatro dos vinte respondentes afirmaram que ao longo do seu ensino secundário e até à data realizaram mais tarefas em conjunto do que sozinhos; a maioria considerou que o seu nível de participação nas aulas é geralmente moderado ou baixo.

De facto, após o exame mais atento das notas retiradas nas observações das aulas do PC, assim como daquelas relativas às minhas duas aulas lecionadas em IPP III, pude confirmar em certa medida alguns dos dados do inquérito.

Nas aulas do PC, apesar de serem bastante transmissivas, nos momentos em que o mesmo colocava questões a toda a turma, eram escassos os alunos que participavam, algo que se reduzia muitas vezes aos mesmos (*vide* apêndice 2).

Já nas minhas duas aulas lecionadas em IPP III, nas quais procurei de forma muito preliminar realizar tarefas numa lógica de grupo e colocar algumas questões aos alunos nas partes mais recitativas, verifiquei baixos níveis de envolvimento, atraso na chegada às aulas e uma tendência dos alunos para formarem pequenos grupinhos ou se isolarem, não existindo grande sentido de comunidade na turma (*vide* apêndice 2).

⁵⁰ Tendo em conta o documento *Educação em Números* de 2019 da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) o número médio de alunos no público por docente no ensino secundário em 2017/2018 era de aproximadamente 8. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1031.html>.

⁵¹ Além desses dados, também pude apurar no inquérito outros parâmetros que considerei relevantes para adaptar a prática aos alunos em questão, como a viabilidade do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a confortabilidade perante a língua inglesa.

Parte VI – Prática de Ensino

Adicionando-se à indagação das bases teóricas da proposta a conclusão da fase de apuramento do contexto, podia finalmente avançar para a consecução da segunda fase da investigação sobre a sobre a minha prática, já referida na Parte III: construção do cenário e sua subsequente implementação.

A presente secção servirá então para expor tal consecução da segunda fase, regendo-se pelos seguintes tópicos: planificação da prática, na qual serão explanados alguns dos pontos constituintes do cenário; relato da prática de ensino supervisionada.

6.1 Planificação da Prática de Ensino

Muitas vezes a planificação de uma prática letiva surge no âmbito da mera “racionalidade técnica” e de uma rígida “fidelidade de implementação do currículo (Braga, 2001). Nessa ótica, e como já havia sido aclarado anteriormente na Parte IV, o docente age meramente como proletário (Enguita, 1989).

Ora, tal não foi o caso da minha prática na medida em que, sendo a PES uma investigação de cariz reflexivo, a planificação teria de estar em concordância com isso mesmo. Teria então a mesma de se reger por um modelo circular e dinâmico que contemplasse a reflexão sobre o sucesso ou insucesso da sua aplicação⁵², e não por um modelo rígido e linear que se encerra na mera averiguação certificativa de objetivos⁵³ (Arends, 2008; Braga, 2001).

De facto, foi dada a essa necessidade de adotar uma ótica circular e dinâmica que escolhi o cenário de aprendizagem como forma de planificação mais geral da prática e como hipótese para a minha investigação. Como aclara Matos (2014), e completando o que já havia sido esclarecido na Parte II quanto à ideia de cenário de aprendizagem:

“...trata-se de um conceito com grande flexibilidade que, por descrever situações potenciais de aprendizagem, favorece a reflexão e a compreensão das implicações das decisões tomadas nas diversas dimensões e componentes do cenário.” (Caroll, 2000, citado por Matos, 2014)

⁵² Nessa perspetiva, a planificação reforça o papel do docente enquanto agente curricular autónomo: “...profissionais capazes de analisarem os procedimentos específicos de cada contexto e de se assumirem como agentes curriculares, com capacidade de decisão autónoma, com competências que lhe permitam romper com a cadeia decisória linear do modelo de objetivos” (Braga, 2001, p. 23).

⁵³ “...uma boa planificação, realizada antecipadamente, não improvisada, liberta o professor de tensões e indecisões... No entanto... a planificação não constitui um requisito de cumprimento obrigatório, mas um *mapa de estrada*, onde se vai... orientado o nosso ensino (Braga, 2001, p. 34).

Para a construção de tal cenário, além das fundações conferidas pela fundamentação teórica (*vide* Parte IV) e pela contextualização da prática (*vide* Parte V), tive em linha de conta os vários elementos de um cenário de aprendizagem que Matos (2014) apresenta com base no modelo triangular de Engeström (2001)⁵⁴, além daqueles já mencionados anteriormente (sujeitos, regras e comunidade), assim como o *template* de Cenário de Aprendizagem desenvolvido no âmbito do Projeto iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms)⁵⁵.

Sendo assim, a construção do cenário de aprendizagem (*vide* apêndice 1) concretizou-se segundo vários pontos, sendo que no presente tópico serão esclarecidos os seguintes: (i) objeto da atividade; (ii) divisão do trabalho; (iii) ferramentas da atividade; (iv) métodos e estratégias de ensino-aprendizagem; (v) produto da atividade; (vi) tempo e espaço; (vii) avaliação.

6.1.1 Objeto da atividade

O objeto, que pode ser tanto ideal ou abstrato, como real ou concreto, surge enquanto motivo da atividade, respondendo a uma necessidade consciente dos sujeitos da atividade (Cenci & Damiani, 2018; Matos, 2014).

Quanto à minha prática, a necessidade dos alunos radicava-se essencialmente na apreensão de um objeto abstrato, o conhecimento estabelecido nas regras do contexto (currículo e unidade letiva), apreensão essa que seria apoiada por mim, tendo em conta a noção de ZDP de Vygotsky (Fontes & Freixo, 2004; Moreira, 1999).

Ainda assim, considerando o relevo das competências nas AE, nas orientações da ESDR, e na minha proposta (pensamento crítico e linguagem), e não esquecendo a ideia de que o conhecimento tem como um dos seus fins as próprias competências (Costa & Couvaneiro, 2019), estas surgiam também como uma necessidade dos alunos e, portanto, faziam forçosamente parte do objeto da atividade⁵⁶ (*vide* tópico 5.1.2).

6.1.2 Divisão do trabalho

Na divisão do trabalho, importa perceber qual o papel dos vários sujeitos no sistema de atividade, ou seja, de que forma é que se vão organizar e estabelecer relações na atividade (Matos, 2014).

⁵⁴ O modelo triangular de Engeström (2001) advém da ideia de mediação de Vygotsky, expandido a unidade de análise de indivíduos para uma esquematização social mais ampla (Cenci & Damiani, 2018).

⁵⁵ Template de cenário de aprendizagem. Disponível em: <http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/producao/>.

⁵⁶ É relevante perceber a distinção que Alexei Leontiev faz entre objeto, relacionado à necessidade dos sujeitos, e objetivos, que têm um cariz de maior automatismo (Cenci & Damiani, 2018).

No meu cenário de aprendizagem, tal divisão do trabalho definiu-se em sentido geral pelos princípios caracterizadores da minha proposta, sendo de destacar a cooperação e o sentido coletivo das tarefas, mas também o foco numa aprendizagem ativa, na qual os alunos são os principais construtores do seu conhecimento e o professor assume essencialmente um papel de apoio na condução da aprendizagem.

Em sentido mais específico, a divisão baseou-se em dois dos *interactive settings* do DT de Robin Alexander (*vide* tópico 4.3.1): (a) *relations* – os alunos poderão integrar-se em tarefas nas formas de *whole class*, *groups* e *individual (student pairs)*, sendo que, além disso, poderão ter maior ou menor autonomia quanto ao apoio dado pelo professor e, portanto, as tarefas podem ser do tipo *teacher-led* (menor autonomia) ou *student-led* (maior autonomia); (b) *grouping function* – a relação entre os discentes poderá estabelecer-se de forma individual, cooperativa ou colaborativa, dando-se primazia às duas últimas⁵⁷.

6.1.3 Ferramentas da atividade

As ferramentas podem ser pensadas de duas formas: aquelas que têm um propósito expresso e consciente no decurso da atividade e na apreensão do objeto, e aquelas cuja função está ao nível das operações, funcionando simplesmente como instrumento automático (Cenci & Damiani, 2018; Matos, 2014).

Relativamente ao meu cenário de aprendizagem, grande parte das ferramentas que esperava utilizar radicavam-se no âmbito das operações, sendo as mesmas: *Power Point*, *Kahoot*, *Edmodo*, *Padlet*, *ClassDojo*, *Google Forms*, guiões das tarefas, telemóveis dos alunos, quadro de giz, grelhas de auto e hetero-avaliação, grelhas de observação de atitudes, folhas de presença, notas de campo, fichas de apoio ao teste de avaliação sumativa, fichas de avaliação sumativa⁵⁸.

Somente a linguagem foi considerada no cenário em causa uma ferramenta realmente incorporada na atividade. De facto, além da ideia de linguagem enquanto mero instrumento automático, na minha proposta de ensino-aprendizagem almejava fazer da mesma uma ferramenta para que os alunos pudessem chegar com significado

⁵⁷ “Galton and Williamson differentiate ‘seating groups’, in which each student has a separate task; ‘working groups’, in which all group members undertake the same task but work independently; ‘cooperative groups’, in which members undertake separate but related tasks; and ‘collaborative’ groups, in which all members work together on a single task.” (Alexander, 2020, p. 200).

⁵⁸ É de frisar que todas as ferramentas relativas a TIC somente foram incluídas no cenário após análise da sua viabilidade com base no inquérito realizado no apuramento do contexto (*vide* apêndice 3).

ao conhecimento, pela aproximação a uma lógica de co-construção e tensão criativa (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Wegerif, 2008).

6.1.4 Métodos e estratégias de ensino-aprendizagem

Devo aclarar que o ponto *métodos e estratégias* não faz parte nem dos elementos elencados por Matos (2014), nem do template de cenário de aprendizagem do Projeto iTEC. A sua inclusão no cenário de aprendizagem decorreu da minha necessidade em deixar bem clara a dimensão didática da minha prática letiva.

Procurei então perceber que métodos e estratégias de ensino-aprendizagem é que iria utilizar na minha prática tendo em conta quatro pontos: conceções pragmáticas de pedagogia dialógica; outros métodos e estratégias; sequência didática base.

Conceções pragmáticas de pedagogia dialógica

Quanto às conceções pragmáticas de pedagogia dialógica, importava colocar no cenário algumas das práticas de discurso ou tipos de diálogo que pretendia aplicar. Para tal, tive de ter em conta o *repertoire* de Alexander; as matrizes de Nicholas Burbules, e de Eduardo Mortimer e Philip Scott; as práticas de Martin Nystrand e Neil Mercer (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Lyle, 2008; Skidmore, 2006).

Relativamente ao *repertoire* de Alexander, e focando os tipos de *teaching talk* nele presentes, teria como possibilidades tanto formas mais tradicionais, tais como a recitação e a exposição, assim como aquelas ditas mais dialógicas, como a discussão, a deliberação e a argumentação (Alexander, 2020).

Já as matrizes de Burbules, e de Mortimer e Scott surgiram no meu cenário como complemento ao elenco de *teaching talk*, dado apresentarem dimensões concretas que poderia regular nas aulas de forma a confluir ora para formas de *teaching talk* mais dialógicas, ora para as ditas mais tradicionais (Kim & Wilkinson, 2019).

Todavia, optei essencialmente por me guiar pela matriz de Burbules, na medida em que a mesma, além da ideia de diálogo num plano verbal, oferecia um quadro de possíveis abordagens num plano epistemológico, isto é, de que forma é que poderia abordar e apresentar o conhecimento alvo do currículo aos alunos, independentemente da maior ou menor participação verbal dos mesmos.

Cheguei então às seguintes possibilidades decorrentes da matriz, numa ordem que começa com aquelas mais próximas das formas de *teaching talk* mais tradicionais e que acaba nas mais dialógicas: a) dar primazia à instrução (*instruction*), abordando o conhecimento alvo de forma convergente (*convergent*) e sendo cético ou

simplesmente desconsiderando outros pontos de vista (*critical*); b) apostar numa postura mais investigativa e indutiva (*inquiry*) na medida em que, mesmo continuando a abordar o conhecimento de forma convergente (*convergent*), passasse a incluir outros pontos de vista (*inclusive*); c) ir ao encontro de uma lógica de conversa (*conversation*), não sendo necessário chegar a uma conclusão concreta e à convergência (*divergent*), havendo um sentido inclusivo e relativista na consideração das diferentes posições (*inclusive*); d) promover um aceso debate entre diferentes posições (*debate*), no qual não se pretende a convergência (*divergent*), mas sim um confronto não inclusivo entre as diferentes posições, no qual existe ceticismo e hierarquia (*critical*).

Por fim, quanto às práticas de diálogo de Martin Nystrand e Neil Mercer, as mesmas foram incluídas no cenário de aprendizagem enquanto estratégias que possibilitassem, mesmo nas alturas de maior recitação, manter os alunos ativos e participativos, procurando expandir a sequência iniciação-resposta-avaliação (IRA).

Quanto às práticas de Nystrand, interessou-me ter em consideração que na interrogação na recitação, podia optar ora por questões mais fechadas, *test questions*, ora por questões mais dilemáticas a partir das quais os alunos pudessem pensar, *authentic questions* (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Skidmore, 2006).

Já no que se refere àquelas associadas a Mercer, incluí no cenário o elenco de *talk moves* que serve o propósito de incentivar a participação dos alunos, de forma a garantir que a sequência discursiva não finde totalmente na avaliação da resposta: *recapitulations, elicitation, repetition, reformulation, exhortation* (Lyle, 2008).

Outros métodos e estratégias

Além das práticas decorrentes das concepções pragmáticas de pedagogia dialógica, tive também de incluir no cenário outros métodos e estratégias, já que uma prática letiva realizada num contexto natural e *sui generis* não pode ser vista numa lógica laboratorial, na qual se busca uma única fórmula para o sucesso (Bogdan & Biklen, 1994; Curado, 2017). De facto, o próprio pragmatismo defendido por Alexander (2020), no plano da pedagogia dialógica, vai ao encontro disso, reforçando a relevância do docente considerar o sentido holístico da sua prática e a impossibilidade de encontrar um receita que produza sempre resultados categóricos⁵⁹.

⁵⁹ “teaching is more complex than any single ‘best practice’ formula can possibly accommodate. The notion of ‘best practice’ is in any case deeply flawed” (Alexander, 2020, p. 190).

Três dos métodos e das estratégias complementares já haviam sido mais ou menos abordados na fundamentação teórica dado estarem relacionados com a pedagogia dialógica, sendo os mesmos o método da descoberta, a cooperação por interdependência positiva de tarefas e papéis, e o debate.

Quanto ao método da descoberta, também designado por ensino indutivo, o mesmo já havia sido aclarado na fundamentação aquando da exposição da noção de aprendizagem pela descoberta de Jerome Bruner, ainda que de um ponto de vista demasiado teórico. Numa perspetiva mais didática, tendo em conta Braga (2001), pode dizer-se que o método da descoberta é um método de cariz construtivista que pode ser descrito da seguinte forma⁶⁰:

“acontece quando o professor cria condições para que os alunos – através dos dados por si ministrados e devidamente apoiados e guiados por ele – construam saber novo. É um método que pretende partir do concreto para chegar a conceitos e generalizações, competindo ao professor guiar o processo de descoberta, trazer dados, animar a reflexão e orientar a busca, através da apresentação de propostas de atividades e tarefas.” (Braga, 2001, p. 41)

Relativamente à cooperação por interdependência positiva de tarefas e papéis a mesma foi aludida de forma ténue nos *interactive settings* de Alexander (2020), na referência ao *co-operative grouping*. Mas além desse sentido meramente organizativo, é também possível pensar na cooperação enquanto estratégia de efetiva aplicabilidade. Essa aplicabilidade surge bem perceptível na seguinte citação de Freitas e Freitas (2003):

“A interdependência de tarefa existe quando se pretende realizar uma tarefa com a participação de todos... Normalmente isso acontece quando o tópico de um grupo é dividido em subtópicos, quando uns elementos fazem um tipo de pesquisa e outros fazem outra... a interdependência de papéis existe quando cada elemento tem um papel que está dependente dos outros... e o conjunto de papéis proporciona o bom funcionamento do grupo (p. 27).

No que tange ao debate, não obstante já estivesse implícito na ideia de pedagogia dialógica e surgisse como tipo de diálogo na supramencionada matriz de Burbules, foi capital entender o mesmo enquanto atividade aplicável em sala de aula,

⁶⁰ À semelhança da distinção entre tarefas com maior ou menor autonomia dos alunos ou de maior ou menor convergência realizada por vários teóricos na pedagogia dialógica (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Skidmore, 2006), Braga (2001) também distingue diferentes tipos de ensino indutivo segundo o nível de maior ou menor programação do professor e, portanto, de maior ou menor autonomia e convergência: “A descoberta pode ser muito, pouco ou semiestruturada. No primeiro tipo pretende-se conduzir todos os alunos a uma mesma resposta já esperada, pelo que é preciso planificar cuidadosamente... A descoberta pouco estruturada ou aberta não exige uma resposta única, pois pressupõe a liberdade de cada aluno determinar o seu percurso individual.” (Braga, 2001, pp. 41-42).

além de uma noção abstrata. Nesse sentido mais didático, é possível encontrar dois tipos de debate: simulado, no qual o professor prepara previamente o tópico de debate e as posições prévias que os alunos em grupos contra e a favor terão de defender; não simulado, no qual os discentes não simulam o que defendem, já que são eles que vão procurar a sua posição em relação ao tópico (Melo, 2019).

Por fim, e adicionalmente aos três métodos e estratégias supramencionados, incluí no cenário de aprendizagem a possibilidade de utilizar mapas conceituais, que serviriam o propósito de consolidar os conceitos lecionados (Ontoria et al., 1994).

Sequência didática base

A definição da sequência didática (SD) base da minha proposta de ensino-aprendizagem representava uma parte crucial da dimensão didática da mesma, não só no âmbito das planificações de curto prazo, por aulas e temáticas, mas também no próprio seguimento didático geral de toda a proposta (Rodríguez, 2007).

Para tal, basei-me bastante no seguimento proposto por Hockett (2018), dada a clareza com que dispõe as várias fases que compõem tanto a apreensão dos conhecimentos, como o desenvolvimento de competências: *início* – delinear a forma como devo iniciar um dado tema, por exemplo, lançando uma questão problema e/ou relembrando conhecimentos prévios; *desenvolvimento pela aquisição* – projetar a forma como alunos vão aceder inicialmente aos novos conteúdos, como vou transmiti-los, por exemplo, por recitação; *desenvolvimento pelo dar sentido e praticar* – pensar de que modo os alunos vão dar sentido aos novos conteúdos e, ao mesmo tempo, desenvolver competências, por exemplo, pela realização de uma tarefa de exploração, de discussão etc.; *consolidação por aplicação e transferência* – pensar na forma como os discentes vão aplicar ou transferir aquilo que aprenderam, no imediato ou no futuro, como vão concretizar um produto (*vide* próximo tópico); *consolidação por síntese e partilha* – realização de uma síntese final, por exemplo, através de uma discussão.

6.1.5 Produto da atividade

Além do objeto, também é crucial que se esclareça qual o produto que deverá resultar da atividade, já que é na sua concretização que os sujeitos, com destaque para os alunos, transformam o objeto aprendido de modo a criar alguma coisa (Matos, 2014). Como esclarecem Tomlinson e Allan (2002):

“usamos o termo produtos para referir os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer. Um bom

produto faz com que os alunos reavaliem e apliquem tudo aquilo que aprenderam, alarguem os seus conhecimentos e competências” (p. 23)

Sendo assim, e tendo em conta que o objeto da minha prática letiva se compunha pelos conhecimentos referentes à unidade letiva alvo, assim como pelo desenvolvimento de competências nos planos do pensamento e da linguagem, traduzíveis nas formas de *learning talk* deliberação e argumentação, o produto final tinha de prever tais conhecimentos e competências na sua concretização. Posto isto, projetei como ideia para o produto final a realização de um debate não simulado no qual os alunos tivessem grande autonomia e liberdade (*student-led*) para definir as suas posições e os seus argumentos em relação a um tópico que captasse as temáticas abordadas ao longo das aulas.

Ainda assim, devo salientar que o facto desse último debate ser muito pouco estruturado não representava de forma alguma uma desresponsabilização do meu papel em garantir *scaffolding* aos alunos. Estaria obviamente presente para orientar os mesmos, ainda que de forma menos programada.

6.1.5 Tempo e espaço

Tempo

A variável tempo no cenário de aprendizagem em questão foi abordada segundo três pontos de vista: tempo em sentido aritmético; tempo enquanto *interactive setting* do DT de Alexander (2020); tempo na ótica dos ciclos educacionais.

Quanto ao sentido aritmético, o mesmo já havia sido abordado no apuramento do contexto, aquando da exposição do número de tempos letivos com base no programa de Economia C. Desses tempos letivos, que totalizariam um total previsto de 12, 8 a 9 seriam destinados à lecionação dos conteúdos e à secção da prática na qual estaria mais presente no apoio aos alunos e na programação das tarefas, enquanto os restantes 4 a 3 seriam dedicados ao produto da atividade.

Todavia, não podia reger-me unicamente pelo sentido aritmético, sob pena de cair na já referida rígida “fidelidade de implementação do currículo” (Braga, 2001) e esbarrar contra dois eixos centrais da minha proposta, intrínsecos à própria noção de cenário de aprendizagem: a flexibilidade curricular e a orientação para uma verdadeira aprendizagem dos alunos.

Era central definir à partida que, não obstante a orientação programática de conteúdos e respetivos tempos letivos, o ritmo da minha lecionação, na qual almejava

promover situações de aprendizagem distintas e de articulação entre conhecimentos e competências, não podia ir ao encontro do dogma da “cobertura” de conteúdos, mas sim do ritmo de aprendizagem dos alunos⁶¹ (Costa & Couvaneiro, 2019).

De facto, a centralidade conferida a tal abordagem resultava não só da sua inegável inscrição no cariz da minha proposta de ensino-aprendizagem, como também por ir ao encontro do contexto de aplicação do cenário: a nível macro, com a importância dada à flexibilidade curricular no PAFC; a nível meso com o relevo dado à “qualidade das aprendizagens” no Programa ProSucesso; ao nível micro, dada a verificação de que a turma em questão não tinha bons níveis quanto ao interesse e participação para que assumisse de antemão, de forma até bastante antagónica ao cariz da minha proposta, que os discentes já tinham uma desenvoltura tal que acompanharia sem qualquer embaraço um ensino de estrito cumprimento do programa da disciplina.

Nesse sentido, e considerando a dimensão *pace* presente nos *interactive settings* do modelo Alexander (2020), defini como eixo primacial da minha prática a noção de *learning pace*⁶².

Além da dimensão *pace*, também tive de considerar a dimensão *range and balance of different talk forms*. Como a própria designação indica, a mesma preconiza a importância de o docente não negligenciar uma consciente distribuição dos vários tipos de diálogo ao longo da prática, adaptando a mesma ao contexto.

No caso concreto do que projetava para cenário de aprendizagem, e tendo as características da turma e as aulas do PC (*vide* tópico 5.2.3), que indiciavam uma maior habituação a um modelo mais tradicional, procurei que essa distribuição, tanto ao nível do diálogo em si como do nível de estruturação das tarefas, decorresse de forma progressiva e não radical, ainda que procurasse garantir desde do início dar primazia a aulas de pendor coletivo, assim como promover estratégias de expansão do diálogo nas altura recitativas: inicialmente em IPP IV, no tema “diminuição da base de recursos”, as tarefas estariam mais próximas de uma lógica convergente, menos dialógica e programada; a partir do segundo tema, “fontes de poluição e alterações

⁶¹ As noções de *tempo de espera* de Mary Rowe (Arends, 2008) e de *thinking time* de Alexander (2020), aclaradas na fundamentação teórica, são referências cruciais para que o professor tenha em consideração o ritmo de aprendizagem dos alunos.

⁶² “Here, the conventional Ofsted notion of pace – ‘covering’ content, doing things quickly... – comes up against the imperative of giving pupils time to think and understand. A lesson pursued at a cracking pace may satisfy inspectors, but in terms of students’ learning it may be less effective... cognitive and learning pace... how fast pupils actually learn. The latter is what really matters: time spent on securing understanding is surely time well spent” (Alexander, 2020, pp. 201-202).

climáticas”, e até ao produto da atividade, passaria a promover tarefas de cariz mais divergente, mais dialógico e cada vez menos estruturadas.

Por fim, considerando o pendor circular e reflexivo do cenário de aprendizagem, precisava de definir quantos ciclos educacionais é que a minha prática iria contemplar, ou seja, quantas vezes é que iria completar o círculo *planificação prévia/cenário de aprendizagem – ensino/aplicação do cenário de aprendizagem – avaliação/análise do impacto da aplicação do cenário – planificação prévia/cenário de aprendizagem...* (Arends, 2008; Matos, 2014).

Procurando estar em suficiente concordância com o planeamento da investigação clarificado na Parte III (apuramento do contexto – construção e aplicação do cenário – avaliação do sucesso da aplicação do cenário), optei então por assumir que toda a prática letiva somente ia contemplar um ciclo educacional.

Todavia, não descurando o facto de que o cenário de aprendizagem deve ter um carácter flexível e contrário a qualquer obstinação em cumpri-lo de forma rígida, a sua aplicação iria necessariamente prever abertura para ajustamentos rápidos e de curto prazo que se verificassem necessários, não só ao nível dos planos projetados antes de cada aula, mas também *in loco*, no decorrer das próprias aulas (Arends, 2008). De frisar que tais ajustamentos iriam decorrer tanto das minhas próprias análises e reflexões, como das recomendações do professor cooperante.

Espaço

Além do tempo, também se perfilava capital perceber de que modo é que ia gerir a varável espaço, a qual, no âmbito de aulas de pendor mais coletivo e ativo, surge como uma dimensão de planeamento indispensável. Nas minhas aulas, tal planeamento do espaço seria feito com base em dois prismas.

O primeiro radicava-se no espaço escolar pré-definido que tinha ao meu dispor, o qual se cingia à sala de aula.

Quanto ao segundo prisma, o mesmo prendia-se na dimensão *space* relativa aos *interactive settings* propostos por Alexander (2020), mas também nas possibilidades de organização do espaço apresentadas por Arends (2008): *rows*/disposição na horizontal – aulas de recitação controlada e instrução; *cabaret*/disposição de cadeiras em grupos – realização de tarefas e discussões em grupos; *horseshoe*/formação em U – discussões coletivas em que toda a turma participa; formação em círculo – aulas de conversa mais livre e menos programada.

6.1.6 Avaliação

Avaliação formativa

À semelhança do que ocorre nas planificações, também a avaliação surge muitas vezes como um mero processo voltado para uma obstinação em cumprir objetivos pré-definidos. Nessa perspectiva, a avaliação caracteriza-se fundamentalmente pela seriação, colocando todo o ónus dos resultados nos discentes e desresponsabilizando o papel do professor no sucesso da aprendizagem dos mesmos. Pinto & Santos (2006) esclarecem isso mesmo quando referem:

“O foco da avaliação recai no saber-se ou não a resposta correta... mais do que no modo como se desenvolve a sua aprendizagem. A avaliação é assim entendida como a medição da diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução desse modelo que o aluno consegue fazer... Uma vez que as razões para o insucesso recaem sobre o aluno, face a resultados não satisfatórios não é esperado que o professor mude as suas práticas. (p. 17)

Ora, considerando que a minha proposta de ensino-aprendizagem tinha como um dos eixos fundamentais procurar promover uma verdadeira aprendizagem, tanto ao nível dos conhecimentos como das competências, seria consideravelmente antagónico que a minha prática se caracterizasse por tal abordagem avaliativa. Ademais a referida orientação da minha prática para a noção de *learning pace* e não para um estrito cumprimento do programa da disciplina esbarraria por completo com a supracitada ideia de “medição da diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução desse modelo que o aluno consegue fazer”, assim como contra as próprias orientações da ESDR, que surgem em concordância com uma avaliação como instrumento fundamentalmente regulador em prol da qualidade das aprendizagens.

Sendo assim, e tendo também em consideração o cariz reflexivo da PES, a avaliação nas minhas aulas, na qual já se incluía antecipadamente a própria análise de diagnóstico às características da turma (*vide* tópico 5.2.3), teria necessariamente de ir ao encontro de um sentido formativo, no qual o ato de avaliar “tem por principal objetivo orientar a ação, sobretudo a do professor” (Pinto & Santos, 2006).

Numa perspectiva de médio prazo, e estando em concordância com o ciclo educacional da proposta, a avaliação formativa concretizar-se-ia na própria análise final e reflexão acerca do impacto do cenário de aprendizagem, através do exame dos elementos relativos à última fase do planeamento da investigação (*vide* Parte III).

Já no curto prazo, a avaliação formativa iria prender-se nos já referidos ajustamentos, que iriam decorrer essencialmente das reflexões das notas de campo de

IPP IV. Além disso, a aplicação da ferramenta de TIC *Kahoot*⁶³ serviria também para efeitos de avaliação formativa, surgindo como *feedback* que permitisse tanto a mim como aos alunos uma verificação do estado da aprendizagem ao nível dos conteúdos.

Ainda assim, devo assumir que o cenário não iria prever uma efetiva avaliação formativa, isto é, que fosse diferenciada perante cada aluno⁶⁴ e deveras incorporada na prática com reais implicações na avaliação pessoal e metacognitiva dos discentes (Arends, 2008; Pinto & Santos, 2006; Tomlinson & Allan, 2002).

De facto, não só o cariz padronizado das tarefas impossibilitava uma avaliação formativa profícua ao nível da diferenciação pedagógica, como também a maior concentração noutras dimensões da prática e num só ciclo educacional, aliada à minha inexperiência profissional e ao constrangimento temporal da investigação, tornou, na minha ótica, inviável uma incorporação consciente de modelos de avaliação formativa.

É de frisar, no entanto, que tal não quer dizer que não fosse possível uma boa incorporação de avaliação formativa no cariz da minha prática. Na verdade, no âmbito da pedagogia dialógica, Steen-Utheim e Wittek (2017) salientam o relevo do conceito de *dialogic feedback* e as suas potencialidades no que respeita à avaliação formativa⁶⁵.

Avaliação sumativa

Por fim, e tendo em conta que o professor cooperante havia exigido da minha parte a realização de um teste de avaliação sumativa (*vide* tópico 5.2.2), tinha, por isso, de considerar tal tipo de avaliação no cenário, além da formativa.

Mesmo assim, não tinha forçosamente de encará-la num sentido certificativo. O teste podia incorporar o elenco de dados que serviriam para a análise do sucesso da aplicação do cenário e, até, se construída de forma suficientemente desafiante, como um dos produtos da atividade (Pinto & Santos, 2006; Tomlinson & Allan, 2002).

Ademais, e tendo em conta a limitação da ferramenta *Kahoot* em aferir somente o conhecimento no domínio do lembrar e não da compreensão (Arends, 2008), considereei que seria importante realizar, antes da prova, e em conjunto com os alunos, fichas de apoio ao teste de avaliação sumativa.

⁶³ *Kahoot*. Disponível em: <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>.

⁶⁴ “...Estes alunos muitas vezes obtêm um A, embora essa nota seja, sobretudo, o resultado do seu ponto de partida... Numa sala onde se diferenciam as situações de ensino aprendizagem... O sucesso pessoal é medido... com base no crescimento individual” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 17).

⁶⁵ Também Arends (2008) faz alusão à relação entre diálogo e avaliação formativa: “as discussões constituem uma janela por onde os professores podem observar os processos de pensamento dos seus alunos, e um contexto para fazerem as devidas correções e proporcionarem informação acerca do desempenho, sempre que observam raciocínios errados ou incompletos” (p. 415).

6.2 Relato da Prática de Ensino

Concluída a elucidação de vários dos elementos do cenário de aprendizagem, importa agora relatar como decorreu realmente a aplicação desse mesmo cenário.

Todavia, não obstante o interesse da presente investigação incidir sobre uma reflexão quanto à minha prática, o súbito surgimento da situação pandémica do novo Coronavírus⁶⁶ representou um incontornável fator exógeno que deve ser considerado, na medida em que levou ao fim antecipado da prática letiva então em curso.

Sendo assim, o presente tópico vai dividir-se em duas secções de relato: lecionação antes da suspensão da prática, na qual irei relatar de forma breve alguns dos momentos descritos no extenso diário de campo de IPP IV (*vide* apêndice 2); lecionação hipotética, na qual irei descrever de forma muito sintética como poderia ter sido o resto da prática letiva.

6.2.1 Lecionação antes da suspensão da prática

Questão problema primacial

Apesar da investigação sobre a minha prática ter incidido principalmente sobre as aulas lecionados em IPP IV, é importante referir que o seguimento didático de toda a prática letiva começou em IPP III.

De facto, foi nas duas aulas lecionados em IPP III, em concordância com a sequência didática base, que procurei dar início a toda a unidade letiva, esclarecendo aos alunos qual era a questão problema primacial dos tópicos que íamos abordar: o dilema da insustentabilidade ecológica do atual modelo económico.

Para tal, e após relembrar alguns conhecimentos prévios acerca da noção de crescimento económico, procurei introduzir a questão problema através da análise de um vídeo no qual a economista Kate Raworth problematiza a questão do crescimento perpétuo, propondo um novo modelo, a “Economia Donut”⁶⁷.

⁶⁶ O primeiro comunicado do Conselho de Ministros, formalizado em diploma pelo Decreto-Lei nº 10-A/2020 de 13 de março, definia uma série de medidas, entre as quais “... a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas presenciais nas escolas de todos os níveis de ensino a partir da próxima segunda-feira dia 16 de março”, o que levou à suspensão da minha prática letiva, e à dúvida quanto a um possível regresso. Todavia, e após a renovação de tal medida tanto pelo Decreto nº2-A/2020 de 20 de março como, seguidamente, pelo Decreto do Presidente da República nº 17-A/2020 de 02 de abril, a 09 de abril foi aprovada em Conselho de Ministros a suspensão definitiva de todas as atividades letivas presenciais, algo que veio dissipar de uma vez por todas quaisquer dúvidas que tivesse quanto a um possível regresso presencial à ESDR e que, por isso, veio traçar o fim da minha prática em termos presenciais. Mesmo assim, ainda equacionei prosseguir a lecionação no modelo de ensino à distância, algo que, no entanto, após discussão com o PC, revelou-se inviável.

⁶⁷ Kate Raworth TED2018. Disponível em: <https://www.ted.com/search?q=kate%20raworth>.

Todavia, tendo em conta que somente no último tema a lecionar em IPP IV é que pretendia que fossem discutidos modelos alternativos, interessou-me unicamente deixar os alunos numa posição inicial de curiosidade, de modo que o vídeo findou na seguinte frase da economista: “...com economias que esperam, exigem e dependem do crescimento sem fim”.

Pretendi, portanto, deixar os alunos num estado de conflito que os levasse a pensar acerca dos limites do atual modelo económico, algo que culminou na compreensão da indissociabilidade entre Economia e Ecologia e que veio aclarar aos discentes qual era de facto o sentido de discutir os tópicos a abordar em IPP IV.

É de salientar que a compreensão dessa indissociabilidade foi consolidada pela apresentação de um esquema de Daly e Farley (2008), no qual o Ecosistema surge como subsistema de extração e despejo da Economia. Foi muito interessante notar a considerável adesão dos alunos quando lhes pedi que comentassem o esquema e me dissessem se achavam que algo estava errado, o que contrariando os níveis de participação que havia averiguado até então e no apuramento do contexto da prática.

Edmodo e Padlet

Apesar de quase todas as ferramentas de TIC terem sido essencialmente utilizadas no âmbito operativo, isto é, sem uma real incorporação na apreensão do objeto da atividade, a verdade é que, além do já referido *Kahoot*, também o *Edmodo* e o *Padlet* foram ferramentas de assinalável importância do decurso da prática⁶⁸.

Quanto à plataforma *Edmodo*⁶⁹, pretendia usá-la para que os discentes pudessem ver os objetivos das aulas, aceder aos materiais, colocar dúvidas (*vide* figura 1). O *Edmodo* seria então um instrumento de gestão das aprendizagens fora do espaço de sala de aula, mas também de reforço do sentido de comunidade.

Já a ferramenta *Padlet*⁷⁰, serviria enquanto espaço de partilha e discussão *online* no qual os alunos pudessem, de forma autónoma, colocar artigos que achassem interessantes tendo em conta as temáticas abordadas nas aulas, e comentar essas mesmas partilhas (*vide* figura 2). Pretendia, dentro do possível, trazer para as aulas

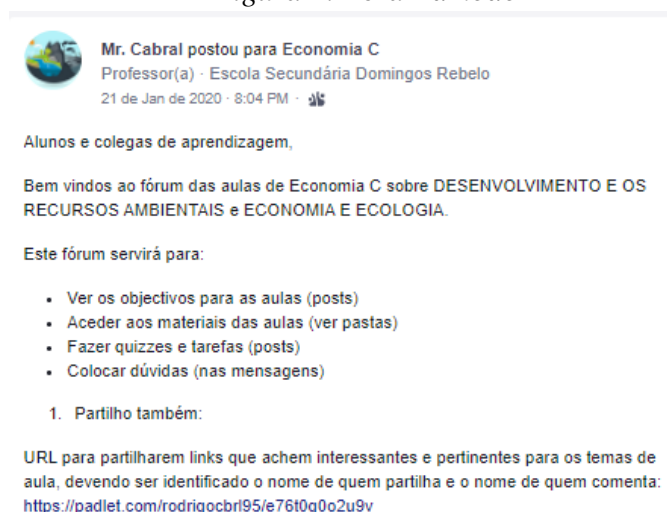
⁶⁸ A considerável importância de tais ferramentas de TIC comprova-se pela necessidade que tinha em ir visitar a turma antes do início da minha prática letiva em IPP IV, de forma a explicar brevemente o funcionamento das ferramentas aos alunos. No entanto, no dia em me desloquei à ESDR com esse propósito a classe docente, incluindo o professor cooperante, estava em greve, o que me obrigou a realizar a explicitação em questão na primeira aula de IPP IV.

⁶⁹ *Edmodo*. Disponível em: <https://info.edmodo.com/about>.

⁷⁰ *Padlet*. Disponível em: <https://padlet.com/>.

essas partilhas e discussões *online*, procurando promover a imersão e inclusão dos discentes na construção do conhecimento. Ademais, o *Padlet* apresentava-se como potencial ferramenta de análise do interesse dos discentes, assim como da sua adesão a uma atividade que não exigiam muita autoridade e condução da minha parte, tirando certas propostas de partilha e investigação que apresentei aos alunos.

Figura 1. Ecrã Edmodo



Fonte: autoria própria

Figura 2. Ecrã Padlet



Fonte: autoria própria

Relato das aulas lecionadas

Após a elucidação da questão problema primacial da unidade letiva e do propósito das ferramentas *Edmodo* e *Padlet*, interessa agora apresentar o relato propriamente dito de alguns momentos das aulas lecionadas em IPP IV.

Não obstante a inegável relevância tácita ou expressa de todas as experiências relatadas no diário de campo para a minha formação enquanto docente e para a reflexão que será apresentada na Parte VII, seria, no entanto, irrealizável proceder a um relato cabal de tudo o que foi registado no diário de campo de IPP IV (*vide* apêndice 2).

Sendo assim, no presente tópico somente será exposto um relato focado nas atividades realizadas e nas secções de aula mais recitativas, assim como nas interações estabelecidas nesses dois planos. No entanto, dada a complexidade que caracteriza uma aula e a interdependência entre os diversos fatores que a compõem, não se irá verificar inteiramente descartável o relato de interações noutros planos, de certos condicionalismos e de ajustamentos efetivados *in loco* e nos planos de aula.

Tal exposição será então realizada tendo em conta duas fases concordantes com a distribuição que já havia definido no cenário tanto ao nível da minha autoridade na condução das aulas como no que concerne ao tipo de diálogo estabelecido (*vide* tópico 6.1.5), ainda que o cumprimento dessa distribuição projetada tenha sido parcial, dada a já mencionada interrupção da prática: (i) fase do tema “diminuição da base de recursos”, na qual as tarefas realizadas estiveram mais próximas de uma lógica convergente, menos dialógica e programada; (ii) fase do tema “fontes de poluição e alterações climáticas”, na qual almejei promover tarefas de cariz mais divergente e dialógico, mantendo, no entanto, uma considerável estruturação.

Fase i) tema “diminuição da base de recursos”

Aulas 1 e 2 de IPP IV

Tendo em conta a SD base prevista no cenário de aprendizagem, comecei a primeira aula de IPP IV pela fase do *início*, procurando recordar a questão problema da indissociabilidade entre Economia e Ecologia abordada em IPP III, assim como uma realizando uma exposição⁷¹ dos conceitos de diferentes tipos de recursos (renováveis de regeneração rápida, limitada e não renováveis), estes últimos que serviriam para que os alunos pudessem compreender propedeuticamente, e de forma mais específica, o que íamos abordar na temática “diminuição da base de recursos”.

⁷¹ Quanto ao diálogo estabelecido, nesta recitação inicial não houve qualquer tentativa de expansão da sequência discursiva nem a apresentação de qualquer *authentic question* que conduzisse a uma participação dos alunos assinalável, na medida em que se apresentava demasiado focada na mera exposição de conteúdos. Posso salientar, no entanto, a apresentação do exemplo da central geotérmica da Ribeira Grande na ilha de São Miguel, a qual trouxe mais significado aos conceitos apresentados, levando alguns alunos a comentar a imagem da central em questão.

Após o *início*, principiei então a etapa *desenvolvimento* na qual procurei levar os alunos a aceder e dar sentido aos novos conteúdos em dois momentos: primeiramente os alunos realizaram uma tarefa de interdependência positiva; seguidamente, os resultados da tarefa foram discutidos em *whole class*, sendo realizada, por fim, uma recitação de conceitos relacionados com os resultados obtidos.

- Tarefa dos “economistas”

A tarefa de independência positiva regeu-se pelos seguintes pontos: a) teve como objetivo levar os alunos a compreender a básica relação entre disponibilidade de um dado recurso e a dimensão da sua procura, sendo que, neste caso tiveram de calcular a diferença entre as disponibilidades de petróleo consumido à escala mundial e à escala açoriana⁷² b) o trabalho decorreu em grupos de 3 a 4 alunos, num modelo de *teacher-led* com estruturação detalhada em guiões (*vide* apêndice 4); c) lógica de grupo cooperativa, com papéis interdependentes; d) a tarefa teve um sentido investigativo (*inquiry*), apesar de não contemplar vários pontos de vista, radicando-se na convergência; e) utilização do *PowerPoint*, para projeção dos resultados esperados (*vide* apêndice 5), de guiões físicos, do *Edmodo*⁷³, para acederem digitalmente aos guiões e entrar mais facilmente nos *links* com os dados, e dos telemóveis dos alunos; f) tinha definido no plano de aula (*vide* apêndice 6) que a atividade concretizar-se-ia numa aula; d) o espaço, inicialmente organizado numa disposição horizontal, passou na tarefa a uma disposição de cadeiras em grupos.

No que concerne à forma como tal tarefa se desenrolou, numa primeira fase os alunos demonstraram algum entusiasmo, ainda que revelassem desde início alguma dificuldade na interpretação dos dados, principalmente aqueles que surgiam em inglês, algo que não ia de todo ao encontro da realidade captada na contextualização da turma (*vide* apêndice 3), ainda que essa captação pelo inquérito inicial não fosse totalmente válida já que faltavam 4 alunos. A essa dificuldade de interpretação dos dados, adicionava-se a constatação de que os alunos que tinham escolhido o papel de

⁷² Apesar da conclusão da atividade ser bastante apriorística e da comparação entre consumo à escala mundial e à escala açoriana ser absurda, a minha intenção era levar os alunos a compreender com mais significado, por comparação à sua região de residência (RAA), que o consumo de combustível fóssil mundial é realmente colossal, promovendo, ao mesmo tempo, o contato dos discentes com dados sobre energia provenientes da empresa fornecedora da região, a Eletricidade dos Açores, S.A (EDA).

⁷³ É de salientar que ao longo de toda a prática letiva os alunos aderiram muito pouco ao *Edmodo* e ao *Padlet*. No caso específico do *Edmodo*, ainda que providenciasse sempre guiões em suporte físico, a pouca adesão à plataforma dificultou imenso a possibilidade de orientar melhor as aulas e seus objetivos assim como realizar atividades em que os alunos tinham de aceder a certos *links*.

economistas “matemáticos” estavam a ter dificuldades em compreender como podiam calcular as reservas de petróleo à escala mundial recorrendo ao rácio entre *Reservas/Produção Mundial*, algo que, não obstante a turma estar incompleta, também ia contra os dados de caracterização do contexto de aprendizagem (*vide* apêndice 3).

Nesse sentido, se já antes esperava assumir uma postura de apoio constante aos alunos, dando *feedback* ao que iam fazendo, essa postura revelou-se bem mais necessária, sendo que fui circulando pelos grupos de modo a garantir que não perdiam o entusiasmo e o norte da tarefa, evitando, no entanto, pôr em causa a premissa de que somente deveria conduzi-los e que os mesmos tinham de pensar por eles, sem que ditasse de forma impaciente a resolução prevista. De facto, nesse capítulo de uma condução não autoritária da atividade é de salientar dois momentos de interação: com o aluno A1⁷⁴ do Grupo I, que, perante uma certa dificuldade inicial em calcular o nº de barris de petróleo mundialmente produzidos por ano, conseguiu por si mesmos chegar à possibilidade de realizar o cálculo pela regra de três simples; com o aluno A17 do Grupo V, o qual me disse se podia pensar no rácio *Reservas/Produção Mundial*, enquanto função quociente do nº de anos das reservas, sendo as *Reservas* a incógnita⁷⁵.

Todavia, a verdade é que, apesar da minha previsão de que a tarefa em questão iria ser completada na primeira aula, a verdade é que isso não aconteceu. Apesar da rapidez do Grupo II, que resolveu facilmente grande parte dos tópicos, os restantes não acompanharam essa velocidade, com claro destaque para o Grupo III, no qual verifiquei um menor envolvimento na tarefa, assim como maiores dificuldades que não permitiam de forma alguma que exigisse um ritmo similar ao do Grupo II, obrigando-me necessariamente a conceder-lhes mais atenção. Ademais no Grupo IV reinava o desentendimento, o que exigiu da minha parte alguma gestão de conflito, ainda que o atraso não fosse tão grande quanto o Grupo II.

É de destacar também que a aula em causa antecedeu a realização de um teste de avaliação sumativa, algo que representou um fator de distração já que os alunos aproveitavam para rever apontamentos. Curiosamente, a forma como se deu o fim dessa primeira aula, que ditou a interrupção da tarefa, corroborou isso, já que o aluno A1 pediu-me para que desse por concluída a aula, alegando estar nervoso para o teste.

⁷⁴ Para efeitos de proteção da identidade dos discentes os mesmos serão designados por “aluno AX”.

⁷⁵ As *Reservas* eram na verdade a constante da equação, mas, mesmo assim, não considerei a interpretação errada de um ponto de vista pragmático.

Na primeira metade da segunda aula deu-se continuidade à tarefa incompleta da aula passada. Enquanto quase todos os grupos iam demonstrando um ritmo de trabalho rápido, com o Grupo III com todos os tópicos praticamente resolvidos, o Grupo II, à semelhança da aula anterior, continuava sem avançar muito e a mostrar mesmo nível de desinteresse e dificuldade. Nesse sentido, tive de deixar os outros grupos⁷⁶ e concentrar todo o meu apoio no Grupo II. A minha proximidade alavancou-os bastante, sem que, no entanto, procurasse acelerar o ritmo na ânsia de terminarem rápido, mas sim procurando levar os alunos a querer descobrir. De facto, gostei de constatar que o aluno mais desinteressado do grupo, o A3, que já me tinha confessado que Matemática não era sua disciplina favorita fez uma intervenção que me espantou, avisando que o cálculo dos barris tinha de ser multiplicado por 1000 já que estávamos a falar de milhares de barris. Na verdade, nenhum aluno dos outros grupos havia notado isso, de modo que fiz questão de reforçar positivamente essa intervenção do A3, repetindo e intermediando a mesma para os colegas da turma.

Ainda no Grupo II, é de referir que tive de incluir o aluno A12, que havia faltado à aula anterior⁷⁷. O mesmo não demonstrou qualquer interesse na atividade, algo bastante notório por estar a estudar o Código da Estrada. Tentei centrar a atenção do aluno na tarefa, procurando colocar-me na sua posição, já que, curiosamente nessa altura também estava a tirar a carta, dizendo que, apesar de tudo, sabia que ele conseguiria estudar o Código da Estrada mais tarde. O aluno achou piada, mas continuou focado no que estava a fazer e, por isso, achei por bem não insistir mais.

- Discussão dos resultados tarefa e recitação de conceitos relacionados

Após conduzir o Grupo II à conclusão da tarefa, dei então início à discussão das resoluções e conclusões a retirar da mesma, assim como à recitação de conceitos relacionados com a tarefa realizada.

Quanto à discussão dos resultados, sendo a mesma de cariz bastante convergente não havia grande espaço para qualquer tensão criativa. Ainda assim, podiam sempre surgir raciocínios diferentes entre os vários grupos, e nesse sentido, alternando a exposição dos tópicos pelos diferentes grupos, sempre que um dos grupos apresentava os resultados obtidos, procurava perguntar aos restantes se concordavam

⁷⁶ Tal não quer dizer que tenha deixado os restantes grupos sem fazer nada. Enquanto uns iam terminando, pedi ao Grupo III que usasse os telemóveis para comparar os anos de disponibilidade de petróleo à escala açoriana com a cronologia da espécie humana ou outra que fosse do interesse do grupo.

⁷⁷ Nesta aula também faltaram 4 alunos, número que na segunda parte da aula aumentou para 6.

ou não. Em quase todos os tópicos da tarefa constatei unanimidade, tirando dois grupos que haviam obtido em dois tópicos resultados ligeiramente diferentes dos anunciados pelo grupo incumbido da tarefa de comunicação. No entanto, tal não deu aso a qualquer expansão de uma discussão entre colegas porque rapidamente se verificou que era um mero erro de arredondamento e não de raciocínio⁷⁸.

Para finalizar a discussão da resolução da tarefa, pedi então que me dissessem a que conclusão tinham chegado quanto à relação entre nível de consumo de um dado recurso e a sua disponibilidade. Esta parte foi interessante já que, apesar das respostas terem sido algo similares, cada grupo apontou uma pequena diferença. É de salientar a resposta dada pelo porta-voz do Grupo I, o aluno A8, que respondeu que a diferença estava na “sustentabilidade” do consumo. Folguei em ouvir essa palavra, já que dava o mote para aquilo que íamos discutir na aula seguinte. Fiz então questão de dar proeminência à intervenção do aluno em causa, escrevendo no quadro a palavra proferida pelo mesmo para que toda a turma notasse a sua preciosa intervenção.

Depois da discussão e finalização da tarefa passei então para uma parte mais recitativa na qual pretendia esclarecer conceitos que decorriam do acesso dos alunos à noção disponibilidade *versus* dimensão do consumo, procurando dar por concluída a fase de *desenvolvimento* da SD. Do ponto de vista da minha interação com os alunos, apesar destes mostrarem algum aborrecimento, tentei não limitar o discurso a uma recitação sem qualquer intervenção dos discentes. Para tal, procurei lançar questões que contrariassem esse aborrecimento, de cariz suficientemente desafiador para que quisessem participar, sendo que, sempre que alguns alunos participavam procurava, além de dar *feedback*, reformular as poucas respostas dos alunos de forma a torná-las acessíveis a toda a turma e com o intuito dos restantes discentes poderem contrapor.

A meio da recitação, além das questões colocadas, também achei por bem realizar uma pequena atividade com os alunos para que não se perdesse o ímpeto trazido da tarefa dos “economistas”. Nesta pequena atividade, após lançar uma questão problema em que perguntava se bastava que um recurso não fosse finito como o petróleo, ou seja, que não tivesse regeneração nula, para que as suas reservas disponíveis fossem sempre existentes, disponibilizei um *link* aos alunos para que acessem a uma notícia do jornal *Observador* que serviria de base para responderem

⁷⁸ É de salientar a chamada de atenção feita pelo aluno A1 a um erro no *PowerPoint*, avisando-me que o número de anos deveria estar na casa dos bilhões e não dos milhões. Aceitei de bom grado a correção do aluno, fazendo questão de escrever “bilhões” por baixo do valor projetado.

à questão colocada. Todavia, por ter convertido o *link* para *ShortURL*, tal tornou-o por alguma razão inacessível aos alunos pelos seus telemóveis, o que me levou a ter de projetar a notícia, eliminado o intuito de serem os próprios alunos a investigar.

Aulas 3 e 4 de IPP IV

Quanto à aula três (*vide* apêndice 6), ainda que estivesse incorporada no mesmo tema, “diminuição da base de recursos”, e estivesse relacionada com o que se tinha abordado nas aulas anteriores, a mesma tinha um objetivo de aprendizagem específico, sendo o mesmo a compreensão da distribuição de pegada e défice ecológicos no mundo. Assim, procurei ir ao encontro desse objetivo projetando uma organização novamente baseada na SD base: na fase de *início*, associada à assimilação de conteúdos técnicos que serviriam de base para o principal objetivo de aprendizagem, a aula seria recitativa, ainda que procurasse incitar a participação dos alunos, terminando tal fase com o lançamento de uma questão problema; na fase de *desenvolvimento*, os alunos iriam realizar uma tarefa baseada no método da descoberta, que terminaria com uma discussão em jeito de conclusão.

- Recitação e questão problema

Nesta primeira parte de *início* mais recitativa, interessava primeiramente que os alunos assimilassem os indicadores relativos à contabilidade ecológica, sendo de destacar alguns momentos de conversa e discussão com os alunos.

Tendo em conta que estávamos numa altura em que o início da epidemia do novo Coronavírus estava a ser noticiado, achei interessante comparar a incapacidade de resposta da Natureza às necessidades globais com a escassez de máscaras. Essa comparação, ainda que não muito rigorosa e sem grande intento de desenvolvimento, deu aso inesperado a que os alunos A4 e A5 quisessem tomar as rédeas do discurso perguntando-me o que achava desta nova pandemia. Mesmo não me querendo alongar muito no tema, respondi de bom grado de forma a aproveitar a iniciativa dos alunos e um momento de maior proximidade com eles. No entanto, a minha resposta não suscitou grande desenvolvimento da conversa nem a iniciativa de participação de outros alunos, acabando na consonância do A4 com o que disse por parca verbalização.

Seguidamente, trouxe para cima da mesa os casos dos incêndios da Amazónia e da Austrália que também estavam a ser noticiados na altura, como exemplos de degradação de áreas do planeta contabilizáveis como produtivas. Procurei então usar tais casos para perceber até que ponto os alunos estavam a par do que ia acontecendo

no mundo a nível ambiental, procurando alimentar ao mesmo tempo a curiosidade dos discentes perante o tópico das alterações climáticas que íamos falar nas próximas aulas. Reparei, no entanto, que os alunos da ala esquerda da sala, como acontecia várias vezes, estavam a conversar paralelamente, com destaque para o aluno A11 e, por isso, direcionei a questão para o mesmo, o qual me respondeu que não via tais notícias. Após insistir, e não me devolvendo mais nenhuma resposta, lanço a questão a toda a turma, o que levou à intervenção de um dos alunos mais participativos, o A2, que refere que o problema da Austrália estava no aquecimento global. Tentando expandir o diálogo, respondi que na verdade, apesar de alguns defenderem isso, por outro lado também havia quem advogava incerteza quanto a essa hipótese⁷⁹. Ainda assim, e apesar de esperar que a minha resposta não limitada ao “sim” ou “não” pudesse espoletar a vontade do aluno ripostar, a verdade é que este não o fez nem disse mais nada acerca disso. A seguir, pedi a outros alunos se me conseguiam dizer, com base na resposta do A2 qual a diferença ente a Amazónia e a Austrália. Mesmo assim, foi novamente o aluno A2 a responder dizendo que a primeira tinha sido fogo posto. Procurando que os colegas se juntassem à discussão, peço a confirmação da turma quanto ao que tinha dito o aluno A2, sendo que somente recebo um aceno de cabeça de alguns e a verbalização de um mero “sim” por parte de outros.

De referir também a interação estabelecida com o aluno A1 quando perguntei a todos se concordavam com a não contabilização de áreas desertificadas. Enquanto quase todos os alunos concordaram, sem grande desenvolvimento do porquê, o aluno A1, colocou a questão sobre se não existiam certos recursos como catos usados para o consumo de algumas comunidades rurais. O aluno demonstrou alguma timidez, dizendo até que a pergunta podia parecer algo estúpida, ideia que procurei contrariar responde-lhe que podia estar à vontade para colocar as questões que achasse pertinentes. Tal foi importante, não só na interação específica com esse aluno, mas também para passar uma mensagem à turma de que não tinham de ter receio de intervir.

Na parte final da recitação coloquei a seguinte questão: “se a biocapacidade representa o limite, então como é possível que estejamos a viver acima desse limite?”. Um dos alunos mais participativos, o aluno A4, respondeu logo de forma sagaz que o que acontece a partir daquele ponto não é o esgotamento total dos recursos, mas sim que passamos a consumir mais do que devíamos. A resposta é boa, de modo que

⁷⁹ Esta minha resposta mais incerta, sem ser de sim ou não, servia em certa medida de mote tácito para um dos possíveis temas do primeiro debate que pretendia promover, as “alterações climáticas”.

aproveita a mesma para falar então da noção de sustentabilidade, dizendo que era o que o aluno A4 tinha dito por outras palavras, isto é, que apesar de não termos esgotado todos os recursos, havíamos ultrapassado o limiar da sustentabilidade futura. Aproveitei também para recordar a preciosa intervenção feita pelo aluno A6, quando da tarefa dos “economistas”, o qual já havia referido a palavra “sustentabilidade”.

Após a recitação, e para finalizar o *início*, realizou-se uma pequena tarefa associada a uma questão problema que serviria de mote para a tarefa sobre a dispersão de pegada e déficit ecológicos. Inicialmente alunos tiveram de calcular, individualmente, com base nos conhecimentos sobre os indicadores de contabilidade ambiental, quantos planetas representava o déficit ecológico mundial em 2016, tendo em conta dados projetados em *PowerPoint*. Nesta tarefa o envolvimento foi relativamente elevado, tirando os alunos no fundo da sala. O aluno A4 rapidamente chegou ao valor de 1,7 planetas, respondendo-me que tinha chegado ao mesmo pelo rácio *pegada ecológica/biocapacidade*. Respondo que o cálculo está quase certo e, seguidamente pergunto aos restantes colegas se tinham obtido o mesmo resultado. O aluno A18, posicionado na parte mais traseira da sala responde que não, que o valor que tinha calculado era de 0,7 planetas já que o que se divide sobre a biocapacidade é o déficit e não a pegada total. Ainda que tivesse sido intermediário, foi muito bom verificar a iniciativa do aluno A18 em contrapor o colega. No final, e após concluirmos em conjunto o nível de déficit ecológico mundial, lancei a seguinte questão no ar de modo a deixar os alunos pensativos quanto à necessidade de pensar além do nível global: “e se a análise não for feita a nível global?”.

- Tarefa sobre dispersão de pegada e déficit ecológicos

Lançada a questão problema, passou-se então para a fase de *desenvolvimento* da aula, na qual os alunos realizaram uma tarefa baseada no método da descoberta com o objetivo de os levar a entender que o nível de déficit e pegada ecológicos não pode ser só observado em média global, sendo crucial olhar para a distribuição desses indicadores e o que nos indica a mesma quanto à desigualdade no uso de recursos naturais. Para isso, foram formados grupos colaborativos (todos realizam a mesma tarefa) de 2 a 3 alunos, sendo que todos os grupos receberam dados relativos a um país X, não sabendo, inicialmente, de que país se tratava. Sem que soubessem também, os grupos da ala esquerda da sala tinham em sua posse dados de países em desenvolvimento, ao passo que os do centro e da direita tinham dados de países

desenvolvidos. O intuito era que, depois de cada grupo fazer os cálculos de pegada e déficit ecológicos *per capita*, a atividade passasse a ser realizada em *whole class*, na qual dois alunos iriam ao quadro de giz passar os dados ditados pelos colegas, sendo que um dos alunos estaria incumbido da ala esquerda e o outro do centro e da direita, constituindo-se duas tabelas para que os alunos pudessem observar os dados chegando, por eles mesmos, ao padrão de distribuição⁸⁰.

Ainda que tivesse projetado no plano de aula (*vide* apêndice 6) a realização de toda a tarefa e da discussão na terceira aula de IPP IV, a verdade é que na mesma só foi possível concluir os cálculos de pegada e déficit ecológicos *per capita*, de modo que a sua conclusão só aconteceu na aula seguinte.

Sendo assim, na quarta aula de IPP IV, retomando a tarefa, é que se procedeu à colocação dos dados calculados pelos alunos⁸¹ no quadro de giz. Pedi então para se dois alunos da turma se podiam voluntariavam para passar os dados, tendo ficado surpreendido com o entusiasmo e prontidão com que os alunos A16 e A11 atenderam ao pedido, já que o primeiro intervém poucas vezes nas aulas e o segundo havia demonstrando notório cansaço e aborrecimento no início da aula.

Após colocados todos os dados no quadro, fiquei agradado por constatar que os A4 e A5 ao verificarem que todos os resultados eram diferentes para todos os grupos mostraram-se confusos perguntando se estava tudo errado, já que pretendia realmente que houvesse essa confusão inicial que suscitasse a vontade de descobrir o padrão. A seguir ao intervalo⁸², e dando prosseguimento à tarefa, perguntei aos alunos se conseguiam identificar algum padrão ou diferença entre as colunas. Os discentes hesitaram um pouco, alegando que somente conseguiam verificar dados díspares, sem que existisse algum padrão. Insisto novamente para que tentem encontrar alguma diferença entre os dados de um lado e de outro, até que vários alunos começam a verificar que ao passo que num lado os valores dos défices ecológicos são positivos, no outro são negativos ou nulos, mas também a clara diferença entre os valores de

⁸⁰ De referir que, à semelhança da tarefa dos “economistas”, esta também estava radicada num modelo de *teacher-led*, com estruturação detalhada em guiões, sendo igualmente de cariz investigativo (*inquiry*) numa lógica convergente. De frisar também que quanto ao espaço, dado que só um dos grupos era composto por 3 elementos, a sala manteve-se numa disposição horizontal.

⁸¹ À semelhança de aulas passadas as faltas persistiram, sendo que se na aula transata haviam faltado 4 alunos, nesta aula o número aumentou para 7 (6 antes do intervalo), sendo que desses 7, 4 estavam a realizar a tarefa, o que deixou vários alunos sozinhos, condicionando a rapidez de realização da tarefa.

⁸² As alturas de intervalo constituíam momentos interessantes de partilha muito interessantes com os alunos que permaneciam na sala. Todavia, quanto aos alunos que saíam para aproveitar os 5 minutos, os mesmos ultrapassavam bastante a hora, o que, dado o cariz coletivo das atividades, atrasava consideravelmente a segunda metade das aulas. Essa questão do atraso foi recorrente durante IPP IV.

pegada ecológica de um lado, sempre maior que 4, e do outro, sempre menor que 3. Nesse sentido, consegui então que os alunos conseguissem verificar a distribuição de pegada e déficit ecológicos no mundo e à *evidente* diferença no consumo dos recursos entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

- Discussão relativa às conclusões da tarefa

Antes da segunda parte da tarefa e subsequente discussão final, tinha planeado falar um pouco sobre alguns dos países da atividade. Já havia selecionado intencionalmente três nações que pudessem trazer para a aula assuntos atuais da realidade, o Reino Unido, Angola e o Camboja.

No caso do Reino Unido, quis só perceber até que ponto os alunos colocariam em causa a minha autoridade, afirmando que o Reino Unido pertencia à União Europeia, mesmo sabendo que não. Dois dos alunos da frente, A1 e A4, refutaram a afirmação, dizendo que eu estava errado já que o Brexit tinha sido concluído.

Já no caso de Angola, procurei trazer para a aula o caso *Luanda Leaks* de forma que os alunos percebessem como Angola não usufrui dos seus recursos. Na interação estabelecida, destaco o entusiasmo do aluno A12 em discutir o caso num plano jurídico, o que ia ao encontro dos seus interesses, visto que já havia comentado que gostava de Direito. Esse entusiasmo foi de facto surpreendente já que o aluno era faltoso e não se envolvia muito nas tarefas, o que me deixou bastante agradado. Mas, além do aluno A12, também outros entraram na discussão que começou a desviar-se para questões pessoais de um dos arguidos, Isabel dos Santos. Nessa altura, deixo que os alunos estabeleçam um pouco de conversa livre entre si, mas, pouco tempo depois, procurei logo recentrar as atenções na temática da aula. Menciono o exemplo da notícia do diamante que foi vendido por milhões fora de Angola. Os alunos A4 e A5 interrompem-me dizendo com entusiasmo que sabiam do caso, concluindo que realmente não houve grande usufruto do rendimento gerado para o povo angolano.

Quanto a Camboja, no sentido de tornar a aula mais apelativa, trouxe para a sala de aula uma camisola minha do Cristiano Ronaldo produzida nesse mesmo país, com a intenção de mostrar aos alunos como eu, habitante de Portugal ostentava um produto produzido num país onde a pegada ecológica *per capita* é bem menor que a minha, que estava a usufruir de bem-estar que um habitante desse país não usufrui. É de referir o entusiasmo de vários alunos logo que mostrei a camisa, com destaque para

os alunos A4, A5 e A15, que quiseram logo perguntar-me se gostava de futebol e do Cristiano Ronaldo. Isso deu aso a um curto tempo de conversa livre.

Seguidamente passou-se então para a conclusão da segunda parte da tarefa e para a discussão de cariz conclusivo. Na segunda parte, os alunos tinham de responder a dois tópicos⁸³, sendo que no primeiro tinham de aceder aos dados de um *link* presente no guião (*vide* apêndice 4), e no segundo tinham de comentar uma frase exibida de forma parcial, a qual já havia sido exposta na primeira aula de IPP IV.

Desses dois tópicos, destaco o segundo já que incitava algum pensamento crítico, visto obrigar os alunos a justificar se concordavam ou não com a afirmação apresentada, que tinha a sua parte final omitida: “a Terra simplesmente não tem a capacidade para nos sustentar a todos se mais e mais pessoas consumirem recursos naturais...”. A intenção, numa lógica convergente, era que os alunos pudessem criticar a frase com base no conhecimento acerca da distribuição de pegada e défice ecológicos. Talvez porque a aula estava no fim, todos alegaram concordar com a afirmação, exceto os alunos A1 e A2, sem que, no entanto, desenvolvessem a razão. Servindo de intermediário, já que os colegas não os tinham ouvido, repeti o que tinham dito. Seguidamente, desvendo então a parte que havia omitido da frase, “at Western levels”, lembrando que a afirmação em causa já havia sido apresentada na primeira aula de IPP IV. Exposta essa omissão, vários alunos demonstraram espanto. Um deles, o aluno A5, disse mesmo que, de facto, a parte omitida mudava tudo, e que afinal achava que já não concordava com a afirmação. Aproveitei essa alteração de posição para o convidar a expor o porquê, procurando que pudesse desenvolver um raciocínio, sendo que o mesmo responde que sabia que não concordava, mas que não sabia dizer bem porquê. Tentei insistir, procurando dar-lhe tempo para pensar, mas o aluno desistiu. Virei então a atenção para o resto da turma pedindo que alguém ajudasse o colega. Os alunos A1 e A2, que já haviam refutado de forma frugal intervêm, com o aluno A1 a assumir o papel de porta-voz, dizendo que a afirmação não é válida porque como vimos nem todos consomem na mesma medida, sendo que desta vez não tive de intermediar o que disse já que falou mais alto.

⁸³ Esta parte da tarefa foi bastante mais morosa e complicada de concretizar comparativamente ao que havia projetado. O *site* da *global footprint network* não era tão facilmente maneável nos telemóveis, o que me obrigou a emprestar o meu portátil, a disponibilizar o *desktop* da sala, e a projetar alguns dados no quadro. Ademais, apesar de quase todos os grupos terem mostrado considerável rapidez e desenvoltura, os alunos A13, A19 e A19, conversavam demasiado sem parecer ter qualquer interesse na tarefa. Verifiquei que não tinham feito absolutamente nada da segunda parte, o que me levou pela primeira vez em toda a prática a adotar uma postura mais ríspida.

Fase ii) tema “fontes de poluição e alterações climáticas”

Aulas 5, 6 e 7 de IPP IV

Antes de avançar para o tema “fontes de poluição e alterações climáticas”, os alunos realizaram um mapa concetual em grupos de dois⁸⁴ (*vide* apêndice 7) que já tinha sido projetado no plano da aula transata (*vide* apêndice 6) e que correspondia à SD do tema anterior, nomeadamente à fase de *consolidação por síntese*. Tendo verificado que o aluno A16, que normalmente participava pouco, havia gostado imenso de ir ao quadro de giz na aula transata, achei por bem insistir nisso, de modo que pedi ao mesmo que fosse ao quadro colocar a solução final a que tinha chegado mais o seu colega, o qual foi com nítido entusiasmo. Enquanto o A16 ia colocando a solução, reparei que tinha um erro no esquema, mas não o querendo perturbar e esperando uma crítica construtiva dos colegas não interfeiri. De facto, os outros grupos discordaram e, por isso, pedi que auxiliassem a colega, algo que partiu dos alunos A1 e A2, mas também dos alunos A13 e A18. Além do auxílio dado pelos colegas quis confirmar se o A16 tinha mesmo percebido, o qual respondeu que “sim”.

Terminada a realização do mapa concetual, e encerrado o tema “diminuição da base de recursos”, passei para o tópico “fontes de poluição e alterações climáticas”⁸⁵. Baseando-me novamente na SD base, também neste tema ia reger-me por um seguimento didático similar ao tema anterior, *início, desenvolvimento, consolidação*.

Quanto ao *início*, o mesmo cingiu-se à recordação de um dos primeiros diapositivos apresentados na primeira aula de IPP IV (*vide* apêndice 5), no qual tinha mostrado que dois dos grandes problemas ecológicos atuais eram a “diminuição da base de recursos”, tema já abordado e a “poluição e alterações climáticas”⁸⁶.

Já o *desenvolvimento* iria ocorrer tanto no plano da *aquisição*, por meio de recitação dos conteúdos na aula 5 de IPP IV, como no âmbito do *dar sentido e praticar*, através da realização de um debate simulado projetado para a aula 6.

A *consolidação* iria basear-se numa discussão final em *whole class*, que iria incluir as conclusões do debate em jeito de síntese do tema em questão.

⁸⁴ A tarefa consistia num puzzle com várias peças que tinha de ser organizado em esquema.

⁸⁵ Devo referir que depois do mapa concetual foi realizado um *Kahoot* de modo a poder recolher dados acerca do sucesso da aprendizagem no tema “diminuição da base de recursos”, que, na verdade, tinha sido pensado para aula anterior.

⁸⁶ Tendo em conta que os alunos estavam muito habituados a guiar-se pelo manual de Silva e Moinhos (2019), optei por denominar o tema consoante essa fonte: “aumento dos níveis de poluição”.

- Recitação

Interessava na recitação levar os alunos a aceder aos vários tipos de fontes, fatores e formas de poluição e desequilíbrios ligados à atividade económica. Inicialmente, e por forma a conferir significado ao que falava, achei interessante trazer os exemplos da eutrofização das lagoas das Furnas e das Sete Cidades, dado serem locais bem conhecidos dos alunos. A apresentação das imagens das lagoas conduziu a uma discussão entre vários alunos sobre quais os miradouros em causa. Apesar de gostar de ver os alunos a interagir, tive de recentrar as atenções para o tema.

Quando chegámos à parte das fontes acidentais, o aluno A1, normalmente o mais participativo, deu o exemplo do derramamento de petróleo no oceano. Mas além dele, também mais dois alunos, A17 e A13, sentados nas filas traseiras e não tão participativos quanto o A1 quiseram intervir, o que me deixou bastante contente.

No caso do A17, o mesmo refere os fogos, intervenção que foi bastante valiosa e que fez questão dar proeminência, já que estava associada às fontes sistemáticas, que, como iríamos constatar seguidamente, estavam ligadas ao aquecimento global e alterações climáticas. Já o aluno A13 referiu que sabia um exemplo de fonte acidental associado a uma cidade deserta, que depois pude confirmar que era Chernobyl. Essa intervenção foi bastante curiosa porque ia ao encontro do exemplo que tinha colocado num dos diapositivos a apresentar. Aproveitei o momento para uma curta conversa sobre uma série televisiva que retratava o acidente em questão e a realidade da União Soviética na altura. Antes disso, foi também possível alongar o diálogo por iniciativa dos alunos quanto às causas do acidente e sobre o estado atual da cidade, sendo de destacar o entusiasmo do aluno A13. Por fim, perguntei se tinham conhecimento da série, sendo que todos responderam que não, exceto o aluno A15, que disse que já tinha ouvido falar da série⁸⁷.

Terminada a recitação, e considerando que na próxima aula tinha intenção de realizar um debate simulado baseado no que havíamos falado, achei pertinente

⁸⁷ Dado que a adesão ao *Padlet* estava a ser muito baixa, quis ser eu o primeiro a tomar a iniciativa de partilhar uma notícia sobre a poluição dos solos na ilha de São Miguel, sendo que na aula em questão fiz referência a essa partilha de modo a aferir se alguém a tinha vista, já que pela aplicação em si só conseguia ver os comentários, que tinham sido nulos, e as reações, com um único *like* dado pelo aluno A4 como o próprio fez questão de referir. Todavia, foi surpreendido pelo aluno A2 que me disse que também tinha visto e que, além disso, tinha feito partilhas sobre a questão de *overshoot day*. Fiquei realmente incomodado comigo por ter falhado em dar atenção à partilha do aluno e trazê-la para a aula, já que era minha intenção fazê-lo, tendo sido além do mais uma oportunidade perdida porque a adesão ao *Padlet* já era bastante baixa.

democratizar a seleção do tema a debate por uma votação⁸⁸, de modo a perceber o que preferiam os alunos⁸⁹. No final houve praticamente um empate entre fontes sistemáticas, com foco no aquecimento global e alterações climáticas, e fontes acidentais, com ênfase na questão da energia nuclear. Sendo assim, e apesar das acidentais terem ganho por um voto, achei que o número de alunos interessados nas alterações climáticas foi apreciável, adicionando-se o facto de que, em sentido menos democrático, esse tema tinha de ser debatido dada a sua relevância na unidade letiva. Propus então que fossem debatidos os dois temas, sendo que os alunos iriam debruçar-se sobre aquele em que tinham votado, proposta com a qual todos concordaram.

- Planeamento do debate simulado

Para aula seis estava previsto o início do debate simulado que surgia como a primeira tarefa de cariz mais dialógico e divergente. Pela primeira vez, o caminho dos alunos até ao conhecimento iria prever confronto entre diferentes posições, ainda que nas conclusões finais tivesse de existir convergência, sobretudo no tema das alterações climáticas. Tal obrigaria os discentes a argumentar num debate de cariz deliberativo na medida em primeiro iriam discutir pontos de convergência que definiam uma base comum de conhecimento e, em seguida, partiriam então para o confronto de pontos divergentes. É de referir que, sendo este debate bastante estruturado, o guião da atividade (*vide* apêndice 4) contemplava uma orientação quanto à forma como os alunos deveriam argumentar, tendo como referência o *Argumentation Rating Tool* aludido na fundamentação teórica (*vide* tópico 4.3.1).

No caso do debate quanto às alterações climáticas, os grupos em confronto partiriam dos seguintes pontos de consenso: o aumento acentuado da temperatura à superfície da Terra após os anos 90, a correlação positiva entre industrialização e maior emissão de CO₂ e correlação positiva entre esse aumento de emissões de CO₂ e o aquecimento global. Definida essa base consensual, os grupos iriam debater a emergência climática e as suas implicações económicas, sendo que de um lado uns defenderiam a urgência de uma transição energética global para energias limpas e os

⁸⁸ Antes da aula tinha pensado em realizar tal votação pelo *Edmodo* e não na aula. No entanto, dada a pouca adesão dos alunos à plataforma, preferi não arriscar, optando por fazê-la *in loco*.

⁸⁹ A ideia de democratização e, em certa medida, de diferenciação pedagógica pelos interesses dos alunos, muito baseada na minha leitura de Tomlinson e Allan (2002) não foi de maneira alguma planeada nem pensada no cenário de aprendizagem, mas surgiu como uma opção de improviso na procura de garantir um maior envolvimento dos alunos, assim como vincar ainda mais uma lógica democrática e de comunidade nas minhas aulas.

seus benefícios económicos, enquanto do outro contestariam essa urgência e o impacto da mesma para as economias em desenvolvimento. Interessava, portanto, levar os alunos a uma situação de confronto de posições quanto às alterações climáticas⁹⁰ que permitisse que a seguinte conclusão fosse compreendida com significado: a probabilidade de apreciáveis alterações climáticas exige a transição para um novo modelo, ainda que se deva considerar uma transição justa.

Já no caso do debate acerca de energia nuclear, devo dizer que, tendo surgido essencialmente como forma de ir ao encontro do interesse dos alunos e de trazer um tema distinto para a aula, do ponto de visto curricular o mesmo não surgia com a relevância das alterações climáticas. Ainda assim, tentei fazer a ponte para a questão da transição energética, focando a questão da energia nuclear enquanto alternativa aos combustíveis fósseis, a qual seria debatida pelos grupos.

O debate decorreria em quatro fases distintas descritas no guião da atividade (*vide* apêndice 4): (i) preparação do debate, concernente à definição dos grupos e à explicitação inicial das posições que os alunos teriam de defender; (ii) fase de estudo das informações e de preparação dos argumentos, sendo esta fase de trabalho relativamente autónomo, ainda que baseado nos documentos para análise que preparei (*vide* apêndice 4), o que não invalidava que pudessem pesquisar outras fontes; (iii) fase de realização dos debates propriamente ditos nos quais eu seria o moderador, sendo que enquanto uns alunos debatiam o seu tema os discentes do outro tema seriam assistentes e avaliadores da prestação dos colegas com base numa grelha⁹¹ (*vide* apêndice 8); (iv) fase de reflexão e conclusões acerca do que foi debatido, já no âmbito da *consolidação* da aprendizagem.

Quanto a outros elementos organizativos devem ser destacados os seguintes: a) dentro dos grupos uma parte dos alunos iria analisar os pontos de concordância e outra e os pontos de discordância, sendo o trabalho colaborativo; b) à semelhança de atividades anteriores esta teria guiões físicos com os dados e respetivos *links*, apesar

⁹⁰ Como referem Costa & Couvaneiro (2019) o tema das alterações climáticas é muitas vezes envolto em negacionismo. Era, portanto, crucial que tivesse muito cuidado em não colocar em causa a *auctoritas* com um debate que mobilizasse fontes pouco fidedignas, algo que tive de acautelar bem mais do lado contra a emergência climática, baseando-me autores como Cook (2010) e Curry (2019). Na verdade, mesmo num modelo de debate, a conclusão iria convergir mais para os alunos a favor da emergência climática. Como já foi referido, o objetivo era conduzir os discentes ao entendimento da emergência climática e as suas implicações não de forma dogmática, mas sim de forma dialógica e significativa.

⁹¹ Nessa grelha, baseada no ART, além de procederem a uma avaliação dos colegas, os alunos também deveriam pontuar-se a si mesmos. Ademais, a grelha também contemplava, além da avaliação da prestação no debate, a avaliação da colaboração na preparação do debate. Por fim, a mesma grelha serviu de base para que também eu realizasse a minha avaliação e a comparasse a perceção dos alunos.

de poderem utilizar o *Edmodo*, sendo necessário o uso dos telemóveis; c) a planificação previa que as duas primeiras fases do debate decorressem na aula seis (*vide* apêndice 6), e as restantes na aula 7; d) o espaço de aula seria organizado em U.

- Desenrolar do debate simulado na aula 6

As aulas seis e sete de IPP IV contemplarem uma descrição bastante extensa no diário de campo, já que foram, sem dúvida alguma, as aulas mais conturbadas de toda a prática. De facto, posso dizer que do ponto de vista do cumprimento dos planos de aula, não obstante a orientação da minha proposta de ensino-aprendizagem para a flexibilidade e ritmo de aprendizagem dos discentes, estas aulas foram sem dúvida as menos conseguidas, visto que somente foi possível, e com muito custo, concluir a fase de estudo das informações e preparação dos argumentos.

Na aula 6, antes de avançar para fase preparação do debate e, contrariamente ao que tinha previsto, perdi bastante tempo útil. Primeiramente, essa perda de tempo deveu-se à minha opção de realizar uma nova explicitação da aplicação *Edmodo*, já que até à data vários alunos ainda não haviam feito qualquer registo. Verifiquei aliás que os que já tinham feito já não sabiam as suas credências⁹². Além disso, a minha intenção de reorganizar a sala de aula em U revelou-se um verdadeiro “*Tetris*”⁹³, o que delapidou ainda mais tempo útil. Finalmente, pude então proceder à preparação do debate, na qual não só se formaram os grupos⁹⁴ como também realizei uma breve recapitulação dos conceitos da aula anterior e uma explicação dos ditames do debate.

Após a fase de preparação, ainda tive de esclarecer mais algumas dúvidas, mas logo de seguida os alunos partiram para a fase de trabalho em grupos, na qual teriam de analisar os dados disponíveis e construir os seus argumentos. Como já havia sido supramencionado, não obstante a minha constante presença e *feedback* aos alunos, assim como as orientações nos guiões, esta parte caracterizava-se por um trabalho de investigação mais autónomo. Ainda assim, o meu papel de apoio revelou-se bem mais

⁹² Tal vinha reforçar a ideia que já vinha construindo ao longo da prática de que a utilização de plataformas *online*, que obrigassem os alunos a realizar ações autónomas fora da sala de aula, era ineficaz na turma em questão.

⁹³ De facto, a sala de aula era demasiado pequena para a quantidade de mesas e cadeiras que continha.

⁹⁴ Apesar de ter dividido os alunos pela preferência quanto à temática a debater, tinha em mente realizar deste vez uma organização aleatória dos elementos usando a aplicação *ClassDojo*, algo que não aconteceu por esquecimento da minha parte. Mesmo assim, considerando que na primeira aula do debate os alunos A10, A12 e A14 faltaram, caso comparecessem na aula seguinte ia utilizar a aplicação. De frisar também que, não obstante a ausência desses três elementos, esta foi a aula com o maior número de alunos, totalizando 18 alunos dos 21.

necessário do que pensava. De facto, apesar do envolvimento não ter sido totalmente negativo vários alunos demonstravam considerável desinteresse⁹⁵.

Para minha surpresa, e contrariamente a aulas passadas, o aluno A11 ia demonstrando aparente autonomia na análise dos dados, de modo que me aproximei para reforçar positivamente a sua postura. O aluno aproveitou a minha presença para saber, à semelhança de uma questão colocado pelo aluno A17 no início da aula, se no debate teria de falar muito já que tinha vergonha de falar em frente aos colegas⁹⁶.

Eram, no entanto, os alunos A1 e A2, pertencentes ao Grupo I, que demonstravam o maior nível de envolvimento. Na altura em que me aproximei deles, verifiquei que estavam numa acesa discussão. O aluno A1 discordava que a informação denotasse uma posição a favor da emergência climática, dizendo que o título do documento que lhes indicava que a posição a defender estava errada. O A2 respondia que ele estava errado. Não quis intervir logo, já que achei relevante essa disputa, mas logo que cessou a discussão, sabendo de antemão que o aluno A2 estava certo, pedi ao A1 que relesse o texto, o qual constatou então que afinal estava errado. Mesmo assim, fiz questão de elogiar a sua postura crítica, ainda que alertasse o mesmo para a relevância de ler tudo muito bem. É de referir também o bom envolvimento do A6 no mesmo grupo, apesar de este admitir que estava a ter dificuldades, sobretudo num gráfico descrito em inglês. Vendo o aluno sozinho, já que os discentes A1 e A2 estavam concentrados noutra parte, e notando que os seus colegas A3 e A5 demonstravam desinteresse, pedi a estes últimos que o auxiliassem. O A3 fez logo questão de ler o excerto, conseguindo esclarecer o colega. Aproveitei esse auxílio para encorajar a empenhar-se na tarefa, tentando passar a mesma mensagem para o A5.

Por fim, vários alunos alegaram que estavam cansados e ansiosos para receber o teste de avaliação que o PC esteve a corrigir no fundo da sala ao longo da aula.

- Desenrolar do debate simulado na aula 7

Para a aula sete de IPP IV tinha projetado (*vide* apêndice 6) a conclusão do que faltou terminar da fase de trabalho em grupos na primeira parte, sendo que na segunda

⁹⁵ Destaco o desinteresse dos alunos A20, A18 e A19, sendo que o primeiro iam circulando livremente pela sala sem auxiliar os seus colegas, o que me levou a ser mais ríspido pela segunda vez na prática.

⁹⁶ Esse receio de falar para os colegas, que, aliás, se verificava na própria dificuldade de interação entre os alunos noutras situações das aulas passadas e na falta de sentido de comunidade da turma, representava um claro desafio na consecução do debate. Teria, sem dúvida, de estar bem preparado para uma postura de condução e moderação do debate bastante ativa.

parte passaríamos à realização dos dois debates. Tentaria ao máximo incluir também a fase de discussão final em jeito de *consolidação*, ainda que, mesmo sob alguma pressão, não quisesse prejudicar a aprendizagem dos alunos⁹⁷. De forma a contornar a morosidade na realização da tarefa, e tentando inculcar alguma pressão, defini um tempo limite de 20 minutos para acabarem a preparação dos argumentos, sendo que procurei garantir essa pressão ao projetar no quadro um temporizador da aplicação *ClassDojo*⁹⁸.

Tendo em conta que os alunos tinham levado os documentos para casa para estudarem os dados, esperei em certa medida que já viessem com os argumentos bem mais preparados e que isso fosse tornar mais rápida a finalização da segunda fase. Todavia, verifiquei novamente que fora da sala de aula, e numa situação de autonomia total, os alunos não foram capazes de fazer muito, sendo que grande parte deles nem trouxe os documentos, algo que já tinha em mente que podia acontecer, de modo que trouxe guiões extra. Ademais, faltavam muitos alunos dos grupos da aula transata, deixando três grupos desfalcados, com destaque para o Grupo III, que só tinha 3 dos 5 presentes na aula anterior. Ainda assim, vieram dois novos alunos dos 4 que haviam faltado na aula passada, A10 e A12, os quais já haviam sido dispostos aleatoriamente e de forma prévia pelo *ClassDojo*: o A12 foi para o Grupo III e o A10 para o IV.

Além disso, fiquei estupefacto por constatar que, fora o normal desnorte dos alunos recém-chegados, também grande parte da turma o demonstrou, quase como se a aula anterior não tivesse ocorrido. Tal obrigou-me a recuar de nova à fase de preparação. Ainda que claudicasse bastante o plano de aula, achei melhor fazê-lo do que avançar obstinadamente para cumprir o plano já que, em tais condições, seriam poucos ou nenhuns os alunos que iriam tirar proveito do debate para a sua aprendizagem. Após esse retrocesso, voltei a frisar que pretendia que terminassem a preparação dos argumentos e que ainda nesta aula teríamos de realizar o debate. Dito isto, vários alunos pedem-me que o debate só seja realizado na próxima aula. Além disso, o aluno A2 refere que tinham teste de Português e que estavam nervosos⁹⁹. Posto isto, fiz o seguinte contrato com os alunos: tempo máximo de 40 minutos para terminarem a fase de preparação dos argumentos, algo que seria temporizado e projetado. Os 25 minutos finais da aula seriam destinados ao início do debate, somente

⁹⁷ De modo a evitar o tempo perdido na aula anterior na reorganização em U, cheguei bem mais cedo. Todavia, tal não invalida a verificação de que esse formato era pouco viável para a sala em causa.

⁹⁸ *ClassDojo*. Disponível em: <https://www.classdojo.com/pt-pt/>.

⁹⁹ De facto, desde o início da aula já havia reparado que vários alunos estavam a estudar apontamentos da referida disciplina, de modo que já tinha suspeitado que tivessem de novo um teste na aula seguinte.

cingindo aos pontos de concordância. Os alunos concordaram, comprometendo-se a cumprir o contrato. Todavia, foi bastante difícil que isso acontecesse.

Ainda que nos primeiros 15 minutos tenha verificado autonomia em quase todos os grupos, tal não acontecia no grupo mais desfalcado, o Grupo III que, apesar do recém-chegado A12, tinha os seus outros elementos, A4 e A9, desanimados. Foi, por isso, crucial nortear o grupo, principalmente conferindo maior apoio ao A12 que apresentava uma postura desinteressada, já que estava a jogar um jogo no telemóvel, sendo que procurei frisar a valor que o mesmo tinha no apoio aos colegas A4 e A9. Ademais, devo ressaltar a iniciativa dos alunos A4 e A9 em questionar-me quanto ao propósito dos cálculos que estavam a efetuar, o que permitiu a abertura de espaço para uma discussão profícua, que contemplou troca de perspetivas entre os alunos.

Já no Grupo IV o papel de orientação foi igualmente fulcral, com destaque para o recém-chegado A10, mas também para os alunos A18 e A19. Os dois últimos mostraram algum nervosismo perante a dificuldade da atividade, perguntando-me com receio se o teste ia versar sobre tais cálculos¹⁰⁰.

Dado o tempo despendido nesses grupos, houve um claro desequilíbrio do apoio dado aos alunos dos outros grupos. Quando finalmente os abordei, verifiquei que quase todos eles estavam concentrados no teste de Português. Tentei, com alguma rispidez que se centrassem no contrato. Apesar de tudo, os alunos até estavam relativamente adiantados de modo que retrocedi na rispidez, procurando ser compreensivo, falando um pouco da minha própria experiência enquanto aluno¹⁰¹.

Por fim, e contrariamente ao que havíamos contratado, somente tivemos 15 minutos para iniciar o debate¹⁰². Mesmo assim, procurei aproveitá-los para fazer um pequeno teste quanto à desenvoltura dos alunos para falar para os colegas, ainda que não tivesse conseguido dispor os discentes segundo o mapa de debate previsto (*vide* apêndice 2). Escolhi então o aluno A12 para expor brevemente alguns dos pontos de concordância dos grupos da energia nuclear, o qual, mesmo demonstrando alguma relutância, conseguiu referir alguns, apesar de ter tido necessidade de parafrasear o que disse. Sem que a aluno quisesse falar mais, faço questão de “aplaudir” o seu esforço.

¹⁰⁰ A partilha dessa dificuldade fez soar o alarme já constatado em certa medida noutras atividades quanto ao nível de dificuldade, algo que pode ter sido de facto um fator de que contribui para o desinteresse de vários alunos. Seria crucial que tivesse isso mais em conta em aulas vindouras.

¹⁰¹ Esse contato abriu espaço para que dialogássemos sobre o peso conferido à avaliação sumativa.

¹⁰² Os alunos aproveitaram a minha desatenção em conferir o temporizador. Mesmo sabendo que a projeção mostrava que o tempo havia chegado ao fim, não disseram nada.

6.2.2 Lecionação hipotética

Depois da aula sete de IPP IV, o PC avisou-me que teria de se ausentar nas próximas três aulas. Tal facto, ocorrido antes do surgimento da pandemia, vinha na verdade reforçar uma ideia que já tinha em mente, a necessidade de reformular o plano da minha prática dada a morosidade do debate simulado. Ponderei então duas hipóteses: redução dos conteúdos a lecionar, conferindo mais peso ao tema final relativo a diferentes modelos económicos, o qual contemplaria a concretização do produto (*vide* tópico 6.1.5); a possibilidade de estender o prazo da prática.

O ideal seria, sem dúvida, a consecução da segunda hipótese. De facto, era capital não negligenciar nenhum dos temas previstos já que havia um encadeamento lógico intimamente ligado aos objetivos de aprendizagem. A chegada ao tema final, concernente aos novos modelos económicos, seria no fundo o retornar ao conflito inicial lançado em IPP III pela apresentação do vídeo de Kate Raworth e à exposição de novos modelos económicos, mas, para isso, era basilar que, além dos desequilíbrios abordados nas aulas transatas, fossem estudadas as políticas de mitigação desses desequilíbrios nas economias regulares, de modo a contextualizar as mudanças estruturais no atual quadro de funcionamento económico.

Ademais, e no que concerne às competências, o seu desenvolvimento e mobilização, com destaque para o produto final, dependia umbilicalmente de uma escorreita compreensão do seguimento lógico de toda a unidade letiva. Caso contrário, os debates vindouros, com destaque para aquele concernente ao produto final da atividade¹⁰³, levariam muito provavelmente a conclusões algo confusas.

No entanto, independentemente de qualquer presumível alteração de planos, havia um elemento que não podia ser descartado, a realização do teste sumativo acordada com o PC, teste que iria contemplar os poucos tópicos lecionados em IPP III e IPP IV. Posto isto, procurei deixar prontos para aplicação todos os elementos relacionados com o teste: fichas de apoio; testes de simulação e real¹⁰⁴ em *Google Forms*; matriz e critérios de avaliação¹⁰⁵ (*vide* apêndice 9).

No final de contas, nenhuma das hipóteses foi levada a cabo, assim como não foi realizada a prova sumativa, já que a pandemia ditou o fim de toda a prática letiva.

¹⁰³ No debate final pretendia que os alunos defendessem diferentes modelos económicos, como a “economia estacionária”, o “crescimento sustentável” etc. (Cardoso, 2020).

¹⁰⁴ O teste contemplou questões nos domínios do “lembrar” e do “compreender” (Arends, 2008).

¹⁰⁵ Usei como referência a lógica avaliativa presente no exame de Economia A do Instituto de Avaliação Educativa. Disponível em: <https://iave.pt/provas-e-exames/arquivo/>.

Parte VII – Análise e Reflexão sobre a PES

Nesta parte final do relatório da PES interessa concretizar a última fase do planeamento da investigação, a avaliação da aplicação do cenário de aprendizagem e resposta às questões orientadoras da investigação. É, portanto, nesta última secção, que se completa o ciclo educacional da PES em questão.

Todavia, além dessa análise mais estruturada, é crucial ter em consideração que um relatório da PES constitui essencialmente um exercício de reflexão sobre a própria prática. Isso implica, como já havia sido aclarado na Parte II, que se deve evitar cair num sentido algo positivista e na imparcialidade. Interessa, na verdade, que se faça uma reflexão de cunho assumidamente pessoal e autónomo que vá ao encontro da desconstrução de dogmas e estereótipos¹⁰⁶ e de um entendimento mais profundo do propósito da profissão docente (Bogdan & Biklen, 1994; Curado, 2017; Ponte, 2002).

Sendo assim, esta parte final vai dividir-se em dois pontos: (i) avaliação da prática letiva; (ii) reflexão final de cariz pessoal.

7.1 Avaliação da Prática Letiva

Como já havia sido mencionado nas Partes II e III, apesar do cenário de aprendizagem ter surgido como hipótese prévia baseada no tema “práticas de diálogo na promoção de competências”, é fundamental não esquecer a ideia de que a análise do sucesso do cenário não deve limitar-se à mera averiguação de resultados. De facto, o cariz qualitativo da investigação sobre a própria prática, na qual o sujeito se reconstrói e olha para si como objeto de estudo, deve colocar ênfase nas experiências da praxis, de modo que se possa conservar a riqueza de uma reflexão mais holística.

Nesse sentido, o presente tópico vai pautar-se pela análise e reflexão de dificuldades enfrentadas na prática e de algumas situações de ensino-aprendizagem assinaláveis, terminando com a resposta às questões orientadoras expostas na Parte II.

7.1.1 Dificuldades enfrentadas na aplicação do cenário

Na Parte I, no ponto “PAFC ainda como mera idealização”, já havia referido de forma frugal o intento de refletir sobre as dificuldades que teria em lecionar aulas num modelo menos tradicionalista, voltado para eixos como a mitigação de uma

¹⁰⁶ “À medida que vivemos... vamos construindo asserções sobre o modo como os outros pensam..., e fazemo-lo com base em parca ou nenhuma prova. É frequente deixar que os estereótipos tomem o lugar de uma verdadeira compreensão... os alunos... “são preguiçosos”...” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 284).

excessiva autoridade e a promoção de uma verdadeira aprendizagem de cariz ativo, construtivista e voltada para competências.

Ora, a análise das dificuldades enfrentadas ao longo da prática vai exatamente ao encontro de tal intento, constituindo um exercício de compreensão do porquê de ter existido discrepância entre aquilo que foi idealizado e aquilo que aconteceu.

Mesmo considerando que procurei evitar ser levado pelo idealismo, almejando sim o pragmatismo e uma construção do cenário suficientemente adaptada ao contexto de aprendizagem, nem por isso deixei de me deparar com dificuldades que abriram caminho a refletir sobre o cariz realmente problemático da profissão docente. Tais dificuldades ocorreram essencialmente em dois planos: fatores contextuais reforçados ou manifestados ao longo da minha prática; a minha competência enquanto professor.

Dificuldades associadas a fatores contextuais

Se no apuramento do contexto da prática letiva havia considerado positivo para um ensino centrado nos alunos o facto da disciplina de Economia C ser optativa e não elegível para Exame Nacional, a verdade é que na turma em questão verifiquei o contrário. Na verdade, ao longo das aulas pude constatar junto de vários alunos que um dos grandes interesses em frequentar Economia C se alojava na preocupação em aumentar a média do ensino secundário dada a suposta facilidade da disciplina. Essa mesma ideia foi reforçada nas entrevistas finais¹⁰⁷ (*vide* apêndice 10) por ambos os alunos¹⁰⁸ entrevistados, sendo de destacar o seguinte excerto da entrevista ao A2:

“A2: Eu acho que muitos escolheram a disciplina só mesmo porque pensavam que seria mais fácil e- E: Achas então que escolheram somente para poderem aumentar a média? A2: Sim também, porque apesar de nos terem aconselhado a disciplina para fazer um *upgrade*, também fomos porque já nos tinham dito que não era difícil em si.”

A essa questão, e como também pude constatar durante a prática, adicionava-se o facto de alguns discentes olharem para as aprendizagens com uma clara

¹⁰⁷ As entrevistas realizadas foram semidirigidas: “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). Além disso, a transcrição das mesmas baseou-se nas orientações de Azevedo et al. (2017).

¹⁰⁸ A escolha dos dois alunos a serem entrevistados baseou-se em dois critérios: assiduidade de 100% nas minhas aulas (*vide* apêndice 12) e no nível de participação oral dos discentes (*vide* apêndice 13), sendo que este último critério previu que um dos alunos escolhidos fosse o melhor nesse parâmetro, e o outro o pior. Todavia, enquanto o aluno com melhor nível de participação, o A2, aceitou facilmente, o mesmo não se verificou com o aluno com menor nível, o A3, o que me obrigou a escolher o aluno A18. Por fim, devo referir que ambos os alunos já haviam atingido a maioridade, não tendo sido necessária qualquer autorização a não ser o consentimento informado dos alunos em causa.

preocupação com a avaliação em sentido certificativo, e não pela vontade de descobrir e aprender realmente. Tal facto é corroborado na entrevista ao aluno A18:

“E: Lembro-me até de seres tu a pedir para que não colocasse aquilo no teste (segmento de texto incompreensível). A18: Sim, sim! Nós ficamos preocupados porque a gente (segmento de texto incompreensível), e pronto achávamos que não sabíamos fazer aquilo.”

Sendo assim, a minha postura de maior preocupação com a promoção de situações de aprendizagem significativas em detrimento de uma expressa declaração quanto a um propósito de avaliação certificativo parece ter-se revelado, contrariamente ao que esperava, um empecilho na imersão dos alunos nas atividades. Se para alguns essa minha postura representava um motivo de ansiedade perante a incerteza da matéria para o teste, para outros apresentava-se como uma mera distração que não exigia grande envolvimento já que presumiam que não seria avaliado¹⁰⁹.

Ademais, os alunos estavam bastante habituados a aulas transmissivas e baseadas no manual, algo bastante contrário às aulas que pude lecionar. Quanto a essa questão, o aluno A18 referiu o seguinte na entrevista final:

“O que eu acho é que se calhar não houve tanta resposta da turma a esses trabalhos porque a gente se calhar habituou-se um pouco mais a não ter esse tipo de aula com/(sem)/ o manual. Se calhar é por isso que a gente faltava tanto, e também dávamos menos importância à disciplina... Eu acho que devido ao outro método que era mais baseado na leitura do manual ficamos mais acomodados.”

Nesse sentido, a tentativa de promover aulas menos autoritárias do ponto de vista curricular, evitando basear-me estritamente nos conteúdos previstos no manual¹¹⁰, assim como a promoção de atividades nas quais os alunos tinham de investigar de forma autónoma, ainda que tivessem o meu apoio e os guiões de atividade, revelou-se bastante difícil perante essa habituação dos alunos.

Além disso, também devo referir a considerável dificuldade que tive em promover uma maior participação oral dos alunos e situações de profícuo diálogo entre eu e eles e entre os eles próprios. De facto, pese embora no questionário final¹¹¹ 11 dos 14 respondentes terem afirmado que concedia tempo suficiente para me responderem

¹⁰⁹ De facto, numa das aulas, tanto a OR como o PC aconselharam-me que devia dizer expressamente aos alunos que as atividades realizadas contavam para avaliação, tendo havido inclusivamente um momento em que o PC teve de intervir para relembrar os alunos acerca do teste que eu ia realizar.

¹¹⁰ Sem, no entanto, colocar em causa a *auctoritas* e perverter o seguimento temático previsto.

¹¹¹ Deve ressaltar-se que o cariz anónimo do questionário e os factos de que só 14 dos 21 alunos responderam e que dos 21 alunos somente 8 compareceram a 100% das aulas (*vide* apêndice 12) colocaram em causa uma maior validade de tal instrumento de recolha.

às questões que colocava (*thinking time*) e que os deixava à vontade para participarem sem receios (*vide* apêndice 11), a verdade é que *in loco* pude verificar que nem todos se sentiam confiantes para tomar a iniciativa de participar. Além disso, a falta de sentido de comunidade da turma manteve-se consideravelmente.

Dificuldades associadas à minha competência enquanto professor

Considerando que numa investigação sobre a própria prática o professor deve olhar para si como objeto de estudo, além das dificuldades contextuais, tinha de ter em linha de conta as dificuldades associadas à minha competência na ação docente.

Uma dos meus equívocos na minha prática foi a assunção de que bastaria progressivamente confluir para aulas de pendor mais dialógico sendo eu o único elemento verdadeiramente consciente disso. Como refere Alexander (2020), se o docente tem o intento de estabelecer aulas nas quais os alunos intervenham e tenham uma voz ativa, desenvolvendo capacidades como argumentar e deliberar, além de uma visão instrumental da linguagem, não basta procurar promover tacitamente esse tipo de aulas. É fundamental estabelecer à partida uma consciência coletiva de uma cultura e de um *ethos* dialógico em sala de aula¹¹². Mesmo do ponto de vista do *design* do cenário, poderia ter ido ao encontro de uma maior co-construção do mesmo, incluindo os alunos numa discussão acerca daquilo que estava a pensar desenvolver (Matos, 2014). Tal abordagem, tanto do ponto de vista do estabelecimento de uma cultura dialógica de raiz, como de um cenário mais co-construído, teria decerto tornado as aulas mais democráticas, dando mais propósito aos alunos e conduzindo os mesmos a uma compreensão consciente do objeto de toda a prática, sem que fossem serventes dos meus intentos. Mesmo considerando a suposta habituação a uma posição de menor autonomia, tal podia ter levado os alunos a sentirem-se bem mais incluídos em todo o processo de ensino-aprendizagem aumentado, por isso, o seu interesse e envolvimento.

Já no plano da minha condução do diálogo, apesar dos alunos à partida serem pouco participativos e de, em suposição, ter conseguido criar condições para que se sentissem à vontade em ter uma voz ativa na sala de aula (*vide* apêndice 11), a verdade é que, como também refere Alexander (2020), a participação depende muito da competência do próprio professor no diálogo, não sendo portanto algo que possa ser unicamente associado aos alunos. Nesse sentido, apesar de ter verificado pouca

¹¹² Nas próprias entrevistas pude constatar que os alunos não tiveram consciência alguma de que nas minhas aulas tinha o intento de ir ao encontro de uma pedagogia dialógica.

iniciativa dos discentes em participar e em interagir entre si, principalmente nos momentos de recitação, devo ter em consideração que a minha competência dialógica quanto às estratégias de iniciação e extensão do IRF podia ter sido melhor, tanto no que concerne ao lançamento de *authentic questions* desafiantes e de resposta menos prescrita, como também num maior *uptake*, isto é, a capacidade de conseguir fazer das intervenções dos alunos um enunciado realmente incorporado numa sequência discursiva mais extensa. De facto, e no que tange a promoção de *authentic questions*, pude apurar no questionário final que dos 14 respondentes, 10 acharam que só algumas vezes coloquei questões desafiantes (*vide* apêndice 11). Para essa falta de competência também pode ter contribuído alguma pobreza na amplitude dos meus conhecimentos, o que inviabilizou muitas vezes choques de perspectivas mais interessantes e mais momentos de tensão criativa e reflexão.

Ademais, e no que concerne ao pouco sentido de comunidade da turma, fui pouco incisivo na procura de estratégias que pudessem aumentar a convivência e cooperação, tais como mudar os alunos de lugares ou optar por uma maior rotação dos grupos nas atividades. Apesar de ter usado a aplicação *ClassDojo*, somente o fiz uma vez e de forma pouco efetiva. Nesse sentido, é capital que em situações futuras e perante uma turma idêntica, possa promover estratégias que contribuam para cimentar o sentido de comunidade, sem cair na mera constatação do carácter da turma.

Por fim, apesar de ter procurado uma considerável estruturação das atividades que realizei, dado ter captado baixos níveis de autonomia dos alunos tanto antes como durante a prática letiva, talvez a excessiva estruturação tenha na verdade sido um fator inibidor na criação de possibilidades para os alunos investigarem mais por si mesmos, levando-me a cair numa subestimação da vontade latente e humana que qualquer aluno tem em descobrir (Bruner, 1999). De facto, na entrevista ao aluno A2 pude constatar essa crítica direcionada ao debate simulado:

“A única parte assim que eu achei que se calhar podia ter sido melhorada foi o debate. Acho que seria muito mais interessante se nós tivéssemos feito já o trabalho em casa e depois na aula tivéssemos discutido aquilo que tínhamos pesquisado e estudado. Eu acho que a atividade ia resultar muito mais.”

Contudo, sem querer desconsiderar as minhas dificuldades, não posso deixar de notar a influência da limitação temporal da PES. De facto, a criação de rotinas associadas a uma aprendizagem ativa e a uma cultura de diálogo exige um tempo de habituação bastante mais alargado (Alexander, 2020; Rodrigues, 2019).

7.1.2 Situações de ensino-aprendizagem assinaláveis

Apesar das dificuldades referidas nos pontos anteriores, é igualmente importante notar que prática letiva não deixou de ter momentos interessantes que merecem igualmente atenção, de forma a compreender que também houve situações de ensino-aprendizagem de sucesso que podem ser replicadas no futuro.

Para tal, serão aqui apresentadas tanto as impressões dos alunos captadas nas entrevistas, como alguns momentos extraídos do relato da prática de ensino, os quais serão exibidos num quadro de situações de ensino-aprendizagem (*vide* quadro 7).

Perspetivas dos alunos A2 e A18

Aluno A2

Quanto à apreciação geral das aulas do aluno A2, que dos discentes com 100% de assiduidade (*vide* apêndice 12) esteve no lote dos três alunos com maior nível de participação oral (*vide* apêndice 13), o mesmo afirmou ter gostado bastante da minha prática letiva, tendo afirmado, ainda que em certo contraste com o que averigui no questionário final (*vide* apêndice 11), que os colegas também tinham achado o mesmo: “...gostei muito e posso falar pela turma também, penso eu. Nós gostamos muito da abordagem do professor! Gostei mesmo das aulas!”.

Mas além dessa apreciação mais geral, foi também possível perceber na entrevista algumas partes mais específicas da minha prática que o agradaram.

Do ponto de vista das tarefas realizadas, o aluno destacou a tarefa dos “economistas” e a importância do seu pendor cooperativo na envolvência dos alunos, comparando a mesma com tarefas de cariz individual:

“Toda a gente no grupo trabalhou, e assim, por exemplo, quem tinha mais dificuldades em inglês, teve a ajuda do outro que sabia mais. Acho que esses trabalhos assim de entre ajuda são muito mais importantes do que aqueles sozinhos em que cada um faz o trabalho por si... Assim toda a gente trabalha e tem um papel fundamental, havendo entre ajuda.”

Além disso, o aluno também referiu que as aulas foram muito interativas, afirmando que gostou bastante da minha postura de apoio à aprendizagem, reforçando, portanto, o relevo de promover uma aprendizagem ativa que contemple *scaffolding*:

“Eu falo por mim, nunca tinha tido aulas assim, mesmo interativas, que o professor fala com toda a gente, mesmo em grupos, vai às carteiras de cada um para saber se nós estamos a perceber se temos alguma dificuldade...”

Por fim, é de destacar o valor que o aluno deu ao facto de ter desenvolvido aulas menos centradas no manual, afirmando que ao longo das mesmas experimentou

questões que o obrigavam a pensar realmente sobre as temáticas. Curiosamente, essa perspectiva contrastou com as dificuldades referidas nos planos da habituação ao manual (aludida pelo aluno A18) e da minha ideia, corroborada em certa medida pelo questionário final, de pouca efetividade na promoção de *authentic questions*:

“As aulas foram dadas noutra dinâmica, uma dinâmica sem o livro, e que nos fez perceber muito mais a matéria, tanto que as questões que o professor fazia constantemente, como aquelas questões que nos faziam pensar e que puxavam por nós faziam com que tivéssemos de perceber a sério as coisas.”

Aluno A18

Já no caso do A18 que, dos alunos com 100% de assiduidade (*vide* apêndice 12) esteve entre os três menos participativos no plano verbal (*vide* apêndice 13), apesar de também ter afirmado que gostou das aulas, reforçou muitas vezes a ideia de que o interesse podia ter sido ainda maior, mas que isso não aconteceu já que não soube, a par dos colegas, tirar mais proveito:

“... a gente devia ter aproveitado mais porque realmente é um tema interessante e podíamos ter aprendido coisas realmente interessantes com o professor, mas a gente não aproveitou.”

Ainda assim, mesmo tendo demonstrado um menor envolvimento nas aulas em comparação com o aluno A2, o que se refletiu numa entrevista bem mais curta, nem por isso o A18 deixou de mencionar o que mais lhe agradou.

Um pouco à semelhança do A2, o A18 venceu ter gostado bastante do cariz coletivo das aulas, focando especificamente os trabalhos de grupo:

“Eu gostei muito das aulas. Gostei principalmente dos trabalhos em grupos, o que permitiu aprender muito mais, porque estávamos ali todos juntos a fazer uma tarefa em conjunto, e acho que foi o ponto que gostei mais das aulas.”

Situações extraídas do relato das aulas

Quadro 7. Situações de Ensino-Aprendizagem

<i>Aulas</i>	<i>Situação</i>	<i>Análise</i>
1 e 2	Regras de 3 simples do A1	Esta situação, na qual estava a ajudar os grupos na tarefa dos “economistas”, foi um exemplo de apoio à descoberta sem que colocasse em causa a autonomia dos alunos e a capacidade pensarem por eles próprios.
	Atraso do Grupo III	As diferenças de ritmo de aprendizagem entre os vários grupos na tarefa dos “economistas” reforçou a importância de não definir uma velocidade padrão ou ideal, procurando ir ao encontro do <i>learning pace</i> de todos, evitando deixar alunos para trás.

	Intervenção do A8	A intervenção do A8 sobre sustentabilidade foi bastante preciosa já que estava relacionada com o tema em discussão. Foi crucial dar-lhe proeminência de modo que o mesmo se sentisse incluído na construção do conhecimento, procurando assim algum <i>uptake</i> .
3 e 4	Conversa sobre a pandemia	Apesar de se ter tratado de uma conversa mais livre um pouco fora do âmbito da temática, foi interessante verificar um raro momento em que deixei de ser eu aquele que comandava o discurso (<i>teacher-led</i>) mas sim os alunos (<i>student-led</i>), os quais sentiram bastante entusiasmo em estar nessa posição de liderança.
	A discussão sobre os incêndios	Nesta curta discussão tentei expandir a sequência IRF procurando dar um <i>feedback</i> de resposta aberta que pudesse incitar os alunos a querer desenvolver a sequência discursiva.
	O receio do A1	Perante a demonstração de receio em colocar uma questão, foi importante demonstrar ao aluno em causa que não tinha de o ter, de forma a fazer com que o mesmo e os colegas se sentissem mais confortáveis para participar (<i>supportive principle</i> de Alexander)
	Questão da biocapacidade	Ao colocar uma questão desafiante próxima da ideia de <i>authentic question</i> , ainda que tivesse uma resposta prescrita, procurei conduzir os alunos a um conflito que os levasse à ideia de sustentabilidade. Aproveitei para incluir na discussão a intervenção que o A8 havia feito sobre sustentabilidade, lembrando a mesma a toda a turma, procurando novamente algum <i>uptake</i> .
	Confusão e descoberta	Aplicar o método da descoberta conduzindo os alunos de um estado de confusão para a chegada autónoma à compreensão do padrão de distribuição de pegada e défices ecológicos revelou-se uma estratégia de sucesso na qual foi visível o entusiasmo de vários alunos em descobrir por eles mesmos esse padrão.
	Angola e a camisa do Cristiano Ronaldo	A apresentação de exemplos significativos para os alunos apresentou-se como uma estratégia bastante importante para que os mesmos pudessem envolver-se mais e participar nas discussões de aula. No exemplo de Angola isso foi notório pela vontade de participar do aluno A12, que raramente o fazia. Foi inclusivamente possível, ainda que num modelo de conversa livre que os alunos voltassem a tomar mais uma vez a liderança do discurso, ainda que tivesse de recentrá-lo para o tema alvo.
	Frase incompleta dos “Western levels”	Nesta situação foi possível averiguar pela primeira vez a mobilização do pensamento crítico dos alunos, tendo por base o conhecimento sobre a dispersão de défice e pegada ecológicos. Foi curioso ver que o aluno A5 quase desenvolveu o argumento para o porquê de não concordar com a afirmação,

		apesar de não ter conseguido fazê-lo por completo, mesmo perante minha preocupação em dar-lhe <i>thinking time</i> . Procurei por isso, sem querer apressar nada ou ser eu a comandar por completo, que os colegas A1 e A2 pudessem ajudá-lo, algo que o A2 fez, apesar de ter sido necessário intermediar a interação.
5, 6 e 7	Intervenções do A17 e do A13	Na recitação sobre o tema “fontes de poluição e alterações climáticas” devo salientar a intervenção dos alunos A17 e A13. O primeiro deu o exemplo dos fogos e o segundo o acidente de Chernobyl, os quais fiz questão de repetir e dar proeminência para que, à semelhança da situação do aluno A8 pudessem sentir-se realmente incluídos no processo de construção do conhecimento, havendo assim algum <i>uptake</i> . A menção a Chernobyl conduziu a outra conversa de cariz mais livre sobre uma série televisiva.
	Votação do tema do debate	Foi talvez das únicas situações próximas de uma certa diferenciação pedagógica, na medida em que procurei ir ao encontro do interesse dos alunos na escolha dos temas do debate. Além disso reforçou a democratização da aula e a uma maior participação dos alunos no desenho da atividade.

Fonte: autoria própria

7.1.1 Resposta às questões orientadoras da investigação

Após uma análise algo mais ampla da prática letiva, importa agora compreender o sucesso do prática letiva tendo como foco mais específico as questões orientadoras da investigação apresentadas na Parte II.

Tais questões eram então as seguintes:

(i) Até que ponto foi possível desenvolver situações de confluência para uma pedagogia dialógica na prática de ensino em IPP IV?

(ii) Em que medida a prática de ensino em IPP IV foi exequível tendo em conta o currículo de Economia C do 12º ano?

(iii) Que impacto teve a prática de ensino em IPP IV na promoção de conhecimentos e na promoção de competências nos domínios do pensamento crítico e da linguagem?

Confluência da prática letiva para uma pedagogia dialógica

Indicadores de dialogic teaching

Como já havia sido referido na fundamentação teórica, para Alexander (2020) a presença de *dialogic teaching* (DT) numa sala de aula pode resumir-se a dois pontos essenciais: “What ultimately counts is the extent to which teaching requires students

to think, not just repeat someone else's thinking; If an answer does not give rise to a new question from itself, it falls out of the dialogue” (Alexander, 2020, p. 223).

Quanto ao primeiro ponto, não posso afirmar que a minha prática letiva tenha confluído totalmente para o mesmo. Na verdade, considerando que somente concretizei a parte do cenário caracterizada pela convergência epistemológica e por uma maior estruturação, houve uma maior orientação para o "conhecimento oficial" e não para aulas mais próximas da lógica de co-construção.

Ainda assim, tentei em certa medida ir ao encontro da noção de *scaffolded dialogue* de Alexander, já que procurei evitar uma instrução impositiva dos conteúdos, almejando uma condução da aprendizagem que conservasse a autonomia dos discentes em descobrir e pensar por eles mesmos. Procurei, aliás, contornar um pouco a autoridade curricular através da mobilização de outras fontes além do manual.

No que tange o segundo ponto, considerando a qualidade das sequências discursivas que ocorreram nas aulas, assim como o quão profícuas foram as intervenções dos alunos, é interessante fazer uma análise com auxílio aos indicadores de Nystrand et. al (1997) e de Pimentel e McNeill (2013), igualmente referidos na fundamentação por intermédio de Sedlacek e Sedova (2017).

Tendo em conta os indicadores propostos por Nystrand et. al (1997), sendo os mesmos a existência de *authentic questions*, *uptake* e *open discussion*, no tópico anterior ficou patente a fraca incidência de tais indicadores nas minhas aulas. Apesar de na entrevista o aluno A2 ter referido que coloquei questões desafiantes que o faziam pensar, a verdade é que poucas foram as que espoletaram sequências mais amplas que conduzissem a mais momentos de *open discussion*. Ademais, mesmo tendo existido algumas situações de *uptake* das intervenções dos alunos, como no caso da intervenção do A8 sobre a sustentabilidade, não houve também grande extensão do IRF.

Já no que concerne os indicadores de Pimentel e McNeill (2013), que definem uma escala qualitativa da participação dos alunos em quatro níveis, ao longo das aulas lecionadas somente em algumas situações os alunos participavam no nível de *complete thought* (*sentence but no explanation of thinking is included*), sendo que o nível quatro, *thought and reasoning*, foi parcialmente atingido no momento da “frase incompleta dos *Western levels*” referida atrás, na qual o aluno A5 quase desenvolveu a sua argumentação que foi concluída pelo aluno A2.

Conclusões

Parece-me claro que a minha inexperiência na condução do diálogo de sala de aula, mencionada atrás como uma das dificuldades que tive na implementação do cenário, claudicou a promoção de sequências discursivas mais ricas e de aulas mais dialógicas. Ademais, apesar de ter mobilizado outras fontes além do manual, a verdade é que senti dificuldades em contornar o dilema de ter de abordar um “conhecimento oficial” e, ao mesmo tempo, procurar ir ao encontro da ideia de co-construção.

Ainda assim, a verdade é que o cenário de aprendizagem foi desenhado para uma passagem progressiva de aulas mais estruturadas e de maior convergência, para aulas de cariz mais divergente. Nesse sentido, tendo só concretizado a parte mais convergente da prática, sem que fosse possível sequer experimentar o debate simulado, talvez os resultados dos indicadores de DT tivessem sido diferentes, algo que fica então como sugestão investigativa para intervenções futuras.

Além disso, ainda que a minha proposta tenha contemplado a influência do diálogo num plano mais idealista, a sua orientação para o pragmatismo de Alexander previa que a prática não pudesse ser totalmente fiel a um puro diálogo no ensino e que, contrariamente a isso, tivesse em linha de conta um ecletismo prático adaptado ao contexto *sui generis* em questão. De facto, pude constatar através das dificuldades contextuais mencionadas atrás que é importante não esquecer que antes de qualquer ideal pedagógico ou comprometimento a um dado método, é crucial perceber que uma dada abordagem nem sempre funciona em todas as turmas, ainda que, como refere Alexander (2020), a habituação tanto do professor como dos alunos a uma cultura de diálogo exija mais tempo e uma instituição expressa e não tácita, o que não foi o caso.

Exequibilidade curricular da prática letiva

Ficou claro no relato das aulas que quase todos os planos de aula não foram cumpridos em pleno, tendo que ter sido adaptados, e que seria impossível terminar a prática nos cerca de 12 tempos letivos previstos no cenário¹¹³ (*vide* apêndice 1). Nessa perspetiva mais aritmética, pode então dizer-se que a exequibilidade da prática letiva perante os ditames do programa de Economia C foi relativamente baixa.

Todavia, não desconsiderando as dificuldades contextuais e aquelas associadas à minha competência, se se tiver em linha de conta que a minha proposta de ensino-aprendizagem não estava orientada para uma rígida “fidelidade de implementação do

¹¹³ Apesar da questão pandémica, a meta dos 12 tempos letivos seria inalcançável (*vide* tópico 6.2.2).

currículo” (Braga, 2001)¹¹⁴, mas sim para o *learning pace* dos alunos em prol de uma aprendizagem profunda, torna-se pobre limitar a análise ao mero cumprimento dos tempos letivos num sentido estritamente contabilístico.

Na verdade, muito além da mera verificação da exequibilidade curricular num plano aritmético, pude através dessa orientação da prática para o *learning pace* compreender, em contexto naturalista, o porquê de ser tão dilemático optar por situações de ensino menos tradicionais e ao mesmo tempo procurar uma inclusão imersiva de todos os alunos. De facto, mesmo tendo em conta o contexto *sui generis* da minha prática, pude confirmar que o tempo gasto é considerável, sendo muito difícil abordar de forma cabal e rigorosa todos conteúdos previstos.

Impacto da prática letiva quanto a conhecimento e competências

Não obstante a análise do cenário de aprendizagem implementado não ter como principal objetivo a mera averiguação de resultados, tal não quer dizer que essa averiguação seja dispensável. Ela é, na verdade, um processo que deve ser abordado pelo docente numa perspectiva de avaliação formativa, isto é, servindo como indicador do sucesso do professor em promover aprendizagens e não do sucesso dos alunos em ir ao encontro do docente (Pinto & Santos, 2006; Tomlinson & Allan, 2002).

Interessa, portanto, no presente ponto, responder à última questão orientadora da investigação, que surge então associada a essa averiguação de resultados em duas dimensões: conhecimentos e competências.

Conhecimentos

Apesar do teste de avaliação sumativa não ter sido realizado, foi na mesma possível apurar o sucesso da prática letiva quanto à aquisição de conhecimentos através da aplicação de um *Kahoot* sobre o tema “diminuição da base de recursos”, do questionário final e da entrevista aos alunos A2 e A18.

Relativamente ao *Kahoot*¹¹⁵, os dados mostram que, dos alunos elegíveis para análise, quase todos tiveram uma percentagem de respostas corretas acima dos 77%, sendo que somente o aluno A16 ficou aquém desse resultado tendo obtido somente uma percentagem de 46% (*vide* apêndice 14). Pese embora o resultado positivo da maioria dos alunos elegíveis para a análise, o resultado negativo do A16 mostrava-me

¹¹⁴ Evitando sempre colocar em causa a *auctoritas* presente no currículo.

¹¹⁵ Deve ressaltar-se que *Kahoot* não capta uma assimilação de conhecimento em níveis de cognição mais profundos, como é a compreensão, cingindo-se essencialmente ao plano factual (Arends, 2008).

que apesar de ter procurado dar-lhe apoio e de, na realização do mapa concetual, este ter inclusivamente confirmado que tinha compreendido os conceitos, a realidade não correspondia a isso. Nesse sentido é crucial não negligenciar a avaliação formativa e um *feedback* constante, procurando a todo o momento entender se os alunos estão a compreender os conteúdos, sob pena de deixar discentes para trás. É capital que no futuro faça questão de reforçar a aplicação consciente de modelos avaliação formativa e uma maior acutilância no uso de *dialogic feedback* (Steen-Utheim & Wittek, 2017).

Quanto ao questionário, pese embora o seu cariz anónimo não tenha permitido uma filtragem dos alunos elegíveis para análise tendo em conta a quantidade de faltas, dos 14 respondentes, 12 consideraram que as aulas tiveram utilidade para a compreensão dos temas, enquanto 2 acharam que essa utilidade foi baixa. Além disso, 13 alunos acharam que poucas ou nenhuma vez se sentiram perdidos naquilo que estava a ser lecionado, ao passo que 1 achou-se perdido algumas vezes. Tais dados indiciam, dentro das limitações do instrumento de recolha, que, de uma forma geral, as aulas foram positivas na assimilação dos conhecimentos e que, apesar de ter procurado fugir do manual, assim como ter almejado a realização de atividades mais ativas, consegui ir ao encontro do princípio *purposeful* do DT de Alexander (*vide* Parte IV), já que os alunos raras vezes perderam o norte quanto ao que se estava a lecionar.

Por fim, nas entrevistas (*vide* apêndice 10) também foi possível captar a impressão dos alunos quanto ao valor das aulas para apreensão de conhecimentos.

No caso do aluno A2 o mesmo considerou que o modelo de aulas foi muito positivo a esse nível, considerando que nem sequer precisaria de estudar para o teste dada a compreensão dos conceitos nas próprias aulas:

“Eu acredito que se nós tivéssemos feito o teste íamos ter mesmo muito boa nota porque as aulas foram dadas noutra dinâmica...”

Já o aluno A18 não referiu o mesmo, ainda que não tenha dito que as aulas foram pouco úteis quanto à compreensão dos conceitos. Mencionou, à semelhança do que foi dizendo durante grande parte da entrevista, que as aulas tinham potencial para que todos aprendessem, mas que não houve essa vontade dos alunos: “Eu acho que se a gente tivesse aproveitado mais tínhamos aprendido muito mais sobre o tema.”

Competências

Além dos conhecimentos, também as competências se perfilavam como basilar *outcome* da proposta de ensino-aprendizagem, algo bem patente no próprio tema da proposta que tinha como um dos seus eixos a “promoção de competências”.

Durante a prática, tendo por base a proposta de Costa e Couvaneiro (2019) exposta na fundamentação teórica, almejei promover aulas nas quais não desconsiderasse a articulação entre conhecimento e competências enquanto forma de enriquecimento da aprendizagem. Nesse sentido, procurei que o desenvolvimento de competências fosse uma condição inseparável da apreensão do conhecimento, algo que, aliás, estava inscrito na natureza da sequência didática base que tinha como uma das suas fases o *desenvolvimento pelo dar sentido e praticar*¹¹⁶.

A própria orientação coletiva e construtivista da proposta já ia ao encontro da condição de interdependência entre conhecimentos e competências, promovendo tacitamente algumas daquelas previstas no Perfil dos Alunos (PA) e nas AE de Economia C, como a colaboração e cooperação, e a capacidade de investigar.

Todavia, as competências alvo do cenário radicavam-se no pensamento crítico e da linguagem, as quais, tendo em conta o DT de Alexander, podiam ser traduzíveis em duas formas de *learning talk*, a deliberação e argumentação. Tal orientação expressa para tais competências exigia, à semelhança dos conhecimentos, uma avaliação clara de resultados, fora de uma ideia de “fê” no modelo de ensino aplicado.

Enfrentei, no entanto, a seguinte dificuldade: contrariamente aos conhecimentos, pelo menos na sua dimensão factual, a avaliação de competências só pode ser avaliada quando o docente é capaz de desenvolver situações de aprendizagem que permitam ao aluno mobilizar a competência que se pretende desenvolver, sendo que essa mobilização está amplamente relacionada com a realização de um produto (Costa & Couvaneiro, 2019; Roldão, 2003; Tomlinson & Allan, 2002).

De facto, mesmo considerando que promovi momentos de articulação entre conhecimentos e competências, no que concerne às competências alvo não foi possível desenvolver uma situação que fosse expressamente ao encontro das mesmas. Apesar de ter principiado o debate simulado, o qual previa a análise da capacidade de argumentação pela grelha baseada no *Argumentation Rating Tool* (ART) (vide apêndice 8) e, portanto, permitiria uma primeira avaliação das competências alvo, a verdade é que o facto de não o ter concretizado em pleno impossibilitou essa avaliação. Ademais, teria sido através do produto final que poderia ter efetivamente observado o impacto da prática no desenvolvimento das competências alvo.

¹¹⁶ Como já havia sido esclarecido na Parte VI, essa fase de desenvolvimento da SD define-se pela necessidade de pensar de que modo os alunos vão dar sentido aos novos conteúdos e, ao mesmo tempo, desenvolver competências, por exemplo, pela realização de uma tarefa de exploração.

Ainda assim, mesmo perante a dificuldade na captação de resultados, tendo por base o quadro dos descritores do PA e das AE de Economia C (*vide* apêndice 1), pude verificar que nas aulas lecionadas houve alguma confluência para o desenvolvimento das competências alvo¹¹⁷ (*vide* quadro 8).

Quadro 8. Confluência para Competências Alvo

<i>Competência</i>	<i>Descritor</i>	<i>Análise</i>
Pensamento crítico	Mobilizar o discurso argumentativo	Foi possível essa mobilização na atividade da descoberta do padrão de distribuição do défice e pegada ecológicos, na qual os alunos tiveram de contrapor uma frase tendo por base o padrão que haviam descoberto, ainda que só o A2 tenha conseguido expressar-se propriamente.
	Elaboração de opiniões ou análise de factos económicos	Quanto à elaboração de opiniões não posso dizer que tal tenha sido verificado. Ainda assim, foi possível conduzir os alunos a analisar factos económicos para suportar as suas conclusões.
	Discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar	As discussões de cariz interdisciplinar foram possíveis dada a mobilização de outras fontes além do manual, mas também pela própria natureza da unidade letiva que tinha como ponto central a relação entre Ecologia e Economia. A interdisciplinaridade também ficou patente no cariz dos dados analisados em várias tarefas, com destaque para os dados do debate simulado.
Linguagem/ Comunicação	Ações de resposta, de apresentação e iniciativa	Aconteceram em certas ocasiões das alturas recitativas, sendo de salientar intervenções como a do aluno A8 sobre a sustentabilidade, assim como as iniciativas de questionamento, mas também de liderança do discurso nas conversas mais livres.

Fonte: autoria própria

¹¹⁷ É de referir que a plena concretização do debate simulado teria permitido a confluência das aulas para os seguintes descritores de pensamento crítico presentes no PA e na AE de Economia C: organizar debates que requeiram sustentação de afirmações; analisar textos de carácter económico com diferentes pontos de vista; confrontar argumentos para encontrar semelhanças e diferenças.

7.3 Reflexão final de cariz pessoal

Este último tópico encerra todo o relatório da PES. Mas encerra também todo um caminho de formação de minha identidade profissional percorrido ao longo do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade.

Ainda assim, na breve reflexão que aqui se apresenta não há qualquer intento de uma exposição exaustiva e estritamente cronológica da minha reconstrução pessoal decorrente da PES e do Mestrado, mas sim o mero interesse de realizar uma súmula da minha tomada de consciência do que é ser docente, assumindo uma conjunta influência desses dois momentos nos planos académico e profissional.

Lanço então a seguinte questão como mote da reflexão, dentro dos limites da minha parca experiência enquanto docente e limitado conhecimento teórico: o que é que compreendi até então acerca do que representa ser docente?

Tanto a realização do presente relatório como o meu percurso no Mestrado fizeram-me compreender que, não obstante a inegável importância de o docente conservar autoridade no que respeita à *auctoritas* e garantir que os discentes assimilam um certo rol de conhecimentos estabelecidos, a sua função não pode limitar-se a uma mera postura técnica e proletária de transmissão de conteúdos. Nessa postura, o docente perde propósito, perde autonomia, perde a sua identidade profissional, afastando-se de dois compromissos basilares da sua ação vinculados por Rodrigues et al. (2016): o compromisso com os alunos e o compromisso social.

Ter um compromisso com os alunos implica que, para lá da mera seriação de indivíduos, a profissão docente seja uma tarefa problemática na medida em que contempla o primordial fito de garantir que todos aprendam, que todos, sem exceção, possam exercer o seu direito de ter conhecimento e, mais do que isso, possam gozar da intrínseca faculdade e vontade humana de descobrir (Bruner, 1999).

Ter um compromisso social é garantir que a educação é assumidamente um projeto ideológico que, muito além de um sentido utilitarista voltado para a formação de indivíduos obedientes para o mercado (Freire, 1975), almeja a conservação do valor intrínseco do conhecimento e do exercício de competências como o pensamento crítico em prol da “liberdade individual”, “da inclusão social”, da “sustentabilidade global”, do “desenvolvimento humano” (Costa & Couvaneiro, 2019).

Ainda assim, perante a obrigatoriedade de ter de cumprir um currículo num tempo determinado, de ter de atingir metas estabelecidas, tais compromissos podem parecer distantes utopias e uma distração perante a necessidade de se transmitirem

todos os conteúdos esperados. De facto, na análise da OCDE ao PAFC referida no presente relatório da PES, a ideia de flexibilidade curricular e de redução dos programas a aprendizagens essenciais, em prol de uma verdadeira aprendizagem, esbarra contra a urgência de um ensino rigoroso ao nível dos conteúdos a lecionar.

No caso da minha prática letiva de IPP IV, devo admitir que, pese embora a minha inexperiência profissional e todas as dificuldades enfrentadas, a minha procura em promover um modelo de ensino de compromisso com os alunos e de suficiente compromisso social revelou esse dilema, sendo que não deixei de sentir alguma frustração em não cumprir o que havia planeado com base no programa da disciplina de Economia C do 12º ano. Tal falhanço podia muito bem ter-me conduzido à desistência dos ideais educativos acima referidos.

Mas a verdade é que foram esses ideais que, no exercício da minha autonomia, surgiram como norte da minha prática. Foram eles que me conferiram um propósito bem mais profundo do que a obstinação em atingir objetivos a todo o custo. Nesse sentido, a possível desistência é dissipada pela consciência de que o docente tem antes de tudo a função de ir ao encontro da emancipação dos seus alunos, estando ciente do peso da sua ação na formação de futuros agentes sociais.

No entanto, tal não quer dizer que não se deva ser rigoroso na definição de objetivos de aprendizagem, e que se possa pura e simplesmente negligenciar por completo uma preocupação mais técnica e didática.

Como ficou bem patente no presente relatório da PES, tendo como referência maior Alexander (2020), além do idealismo, é fundamental que o docente tenha em linha de conta uma abordagem pragmática que, não olhando a dicotomias, como o tradicional *versus* não tradicional, conserve uma visão integradora e um ecletismo prático adaptável aos contextos *sui generis* nos quais exerce a sua profissão. É nessa postura de maior pragmatismo que o docente se aproxima da realidade e que pode assumir um papel de agente curricular na sala de aula, exercendo a sua autonomia em perceber de que forma o currículo institucionalmente concebido pode ser alterado e reajustado ao seu contexto de lecionação.

Mas, ainda assim, os ideais devem estar sempre presentes enquanto conservação de um *ethos* que conduz o professor ao sentido essencialmente humano da sua profissão. Como referiu o aluno A2 na entrevista: “os alunos no fundo não são médias, não são números, os alunos são pessoas que futuramente vão estar em cargos”.

Referências

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
<https://www.routledge.com/A-Dialogic-Teaching-Companion/Alexander/p/book/9781138570351>
- Alves, N. (2006). *Socialização escolar e profissionalização dos jovens: Projetos, estratégias e representações*. EDUCA.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337–362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Antunes, C. (2002). *Novas Maneiras de Ensinar, Novas Formas de Aprender*. Artmed Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (A. Faria - Edição Electrónica Lda., Trad.). McGraw-Hill.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (M. Cordeiro, Trad.). Gradiva. (Obra original publicada em 1987)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. Alvarez, S. dos Santos, & T. Baptista, Trans.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1982)
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Quarteto.
- Bruner, J. (1999). A Vontade de Aprender. Em M. Vaz (Trad.), *Para Uma Teoria da Educação*. Relógio D'Água. (Obra original publicada em 1966)

- Cabrito, B., & Oliveira, M. (1992). *Didáctica das Ciências Económico-Sociais*.
Universidade Aberta.
- Calcagni, E., & Lago, L. (2018). The Three Domains for Dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.001>
- Canário, R. (2007). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. Em R. Canário (Org.), *Educação Popular e Movimentos Sociais* (pp. 11–35). EDUCA.
- Cardoso, P. (2020). A insustentável leveza do capitalismo “verde”. *e-cadernos CES*, 34, 173–186. <https://doi.org/10.4000/eces.5824>
- Cenci, A., & Damiani, M. (2018). Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. *Roteiro*, 43(3), 919–948. <https://doi.org/10.18593/r.v43i3.16594>
- Cocteau, J. (2018). Satie Morreu, Viva Satie. Em C. Henriques & V. Tavares (Orgs. & Trads.), *Escritos em Forma de Grafonola* (pp. 117–120). Maldoror. (Obra original publicada em 1993)
- Cook, J. (2010). *O guia científico do ceticismo quanto ao aquecimento global* (A. Lacerda, Trad.). Skeptical Science. <https://skepticalscience.com/The-Scientific-Guide-to-Global-Warming-Skepticism.html>
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs competências: Uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra & Paz.
- Curado, A. (2017). *Economia no Secundário: Como ensinar?* Chiado Editora.
- Curry, J. (2019). *Alterações Climáticas: O Que Sabemos, O Que Não Sabemos* (C. Salgueiro, Trad.). Guerra & Paz.

- Daly, H., & Farley, J. (2008). *Economia Ecológica—Princípios e Aplicações* (A. Nogueira, G. Feio, & H. Oliveira, Trans.). Instituto Piaget. (Obra original publicada em 2003)
- do Ó, J. (2012). Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. do Ó (Eds.), *Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Enguita, M. (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo* (T. da Silva, Trad.). Artes Médicas.
- Estrela, M., & Silva, M. (2010). Ética Profissional e Deontologia. Em M. Estrela & P. Caetano (Eds.), *Ética Profissional Docente: Do Pensamento dos Professores à Sua Formação*. EDUCA.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Freire, P. (1975). *Educação Política e Conscientização*. Sá da Costa.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, P. (2019). Prefácio. Em *Apologia de Sócrates* (pp. 7–23). Guimarães.
- Guinote, P. (2014). A Liberdade na Sala de Aula. Em *Educação e Liberdade de Escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Han, B.-C. (2018). *Corpos Que Se Nos Contrapõem*. Em M. Pereira (Trad.), *A Expulsão do Outro*. Relógio D'Água. (Obra original publicada em 2016)
- Hockett, J. (2018). *Differentiation Strategies and Examples: Grades 6-12*. Tennessee Department of Education. <https://www.tn.gov/education/search-results.html?q=Differentiation+Strategies+and+Examples>

- Justino, D. (2010). Educar para quê? Em *Difícil é Educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kim, M., & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Krishnamurti, J. (2018). A Educação e o Significado da Vida. Em J. Palma (Trad.), *A Educação e o Significado da Vida*. Edições 70. (Obra original publicada em 1974)
- Liberali, F. (2017). Commentary: Analyzing classroom dialogue to create changes in school. *Learning and Instruction*, 48, 66–69.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.004>
- Lima, L. (1999). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. Cortez Editora.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222–240. <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Matos, J. (2014). *Princípios Orientadores para o Design de Cenários de Aprendizagem*. <http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/contextualizacao/>
- Melo, V. (2019). O uso de júri simulado como metodologia de ensino ativa. *Nova escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/18041/o-uso-de-juri-simulado-como-metodologia-de-ensino-ativa>
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação* (A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. do Ó, Orgs.). Tinta da China.

- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181–199.
<https://doi.org/10.35362/rie490679>
- Nóvoa, A. (2019). Prefácio. Em *Conhecimentos vs competências: Uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra & Paz.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martin, I., Molina, A., Rodriguez, A., & Vèlez, V. (1994). *Mapas conceptuais—Uma técnica para aprender* (A. Vilar, Trad.). Edições ASA.
- Peled-Elhanan, N., & Blum-Kulka, S. (2006). Dialogue in the Israeli Classroom: Types of Teacher–Student Talk. *Language and Education*, 20(2), 110–127.
<https://doi.org/10.1080/09500780608668716>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar* (J. Ferreira & J. Cláudio, Trans.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1994)
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em Grupo de Trabalho de Investigação da APM (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). APM.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes, & M. Carvalho, Trans.). Gradiva. (Obra original publicada em 1988)
- Reder, L., Anderson, J., Simon, H., Carneiro, P., & Albuquerque, P. (2011). *Em causa: Aprender a aprender*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem Ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.

- Rodrigues, Â., Silva, M., & Carita, A. (2016). Para Pensar a Educação em Portugal: A formação dos professores. Em M. Esteves, M. Silva, B. Cabrito, G. Fernandes, M. Lopes, M. Ribeiro, & M. Carneiro (Coords.), *Pensar a educação: Temas sectoriais* (pp. 181–212). EDUCA.
- Rodríguez, C. (2007). *Didáctica de las ciencias económicas* (eumed.net).
<https://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/322/>
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências—As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
<https://afc.dge.mec.pt/pt/recursos/publicacoes>
- Santos, B. (1995). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Edições Afrontamento.
- Sedlacek, M., & Sedova, K. (2017). How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research*, 85, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001>
- Sen, A. (2012). *Sobre Ética e Economia* (P. Duarte, Trad.). Edições Almedina. (Obra original publicada em 1987)
- Serpa, A., & Lourenço, H. (2019). *Escola Secundária Domingos Rebelo à Luz dos Novos Tempos*. Nova Gráfica.
- Silva, E., & Moinhos, R. (2019). *Economia C, 12º ano*. Plátano Editora.
- Skidelsky, R. (2010). *Keynes, o regresso do mestre* (S. Oliveira, Trad.). Texto. (Obra original publicada em 2009)
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503–514. <https://doi.org/10.1080/03057640601048407>

- Stabback, P. (2016). *What Makes a Quality Curriculum?* (M. Amadio, R. Operti, L. Ji, & É. Brylinski, Coords.). UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Steen-Utheim, A., & Wittek, A. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18–30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- Stevenson, R. (2018). *Apologia do Ócio* (R. Casanova, Trad.). Antígona. (Obra original publicada em 1877)
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170–178. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>
- Thoreau, H. (2021). *Desobediência Civil* (C. Almeida, Trad.). Ideias de Ler. (Obra original publicada em 1849)
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica* (F. Alves, Trad.). Edições ASA. (Obra original publicada em 2000)
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1972)
- Vygotsky, L. (2007). O Pensamento e a Palavra. Em M. Pereira (Trad.), *Pensamento e Linguagem*. Relógio D'Água. (Obra original publicada em 1934)
- Wegerif, R. (2008). Reason and Dialogue in Education. Em B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers, & R. van der Veer (Eds.), *The Transformation of Learning Advances in Cultural-Historical Activity Theory* (pp. 273–288). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499937>

Apêndices

Apêndices disponíveis em formato digital,

Apêndice 1 – Cenário de Aprendizagem

<https://app.box.com/s/fsgx7xt25eh89il8mgisyqyyb2nt9ohu2>

Apêndice 2 – Diário de Campo

<https://app.box.com/s/t6uu9kmmiej8jhu9bk3ovv2e0tfpqtq>

Apêndice 3 – Resultados do Questionário Inicial

<https://app.box.com/s/tjdtah963nst69jwo5k6h33tx85ipoj>

Apêndice 4 – Guiões das Atividades

<https://app.box.com/s/74ltn5ueqs5bx990xtx1p81qk6f575zc>

Apêndice 5 – Apresentações em *PowerPoint*

<https://app.box.com/s/iff8y245f2ocxnm7zzov4ex5yqt5gwc>

Apêndice 6 – Planos de Aula

<https://app.box.com/s/yzf5k5rncnp7jvv9wuwhk4yrlcpgqe3g>

Apêndice 7 – Mapa Concetual

<https://app.box.com/s/misbs5ynyovrwpcehkounl03pecf7ig7>

Apêndice 8 – Folhas de Presença e Grelhas de Avaliação

<https://app.box.com/s/myytkf8ll38ro85v1epvix8l7b1fy4fb>

Apêndice 9 – Teste Sumativo e Outros Materiais Relacionados

<https://app.box.com/s/qyv2znzrxraazll770q8i8f1cw28ddyj>

Apêndice 10 – Entrevistas aos Alunos Transcritas

<https://app.box.com/s/mzgiybnp7ubydvl2umjcjr68azn3lc>

Apêndice 11 – Resultados do Questionário Final

<https://app.box.com/s/eyizbx1welxkbve6if3qodejq3oy2vw>

Apêndice 12 – Tabelas e Mapa de Faltas

<https://app.box.com/s/d86zo2ssco9n0lw20qfg81uwv064rcwl>

Apêndice 13 – Tabela de Participação Oral

<https://app.box.com/s/qbm8u1o6d0191wt3jjbwdb2dyigdwpxt>

Apêndice 14 – Resultados *Kahoot*

<https://app.box.com/s/uxpptnu7qjem60hb7b8gjm6blp2t11h>