LECIONAÇÃO SEM AULAS? QUESTÕES DE LIBERDADE E SEGURANÇA NO MODELO MAPE

INSTRUCTION WITHOUT LECTURES? ISSUES OF FREEDOM AND SAFETY IN THE CONTEXT OF MAPE MODEL

Francisco Sousa
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais,
polo da Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc
Angra do Heroísmo, Portugal
francisco.jr.sousa@uac.pt

Ana Cristina Palos
Departamento de Sociologia
Universidade dos Açores
Açores, Portugal
ana.cp.palos@uac.pt

Resumo. Etimologicamente, o conceito de aula – ἀυλή – associa-se à ideia de equilíbrio entre liberdade e segurança, proporcionado por um contexto de pastorícia. Nas aulas atuais – marcadas por uma enorme circunscrição e segmentação do espaço e do tempo –, a liberdade e a segurança estão sujeitas a maiores tensões. Porém, o desenvolvimento do ensino online, especialmente na variante assíncrona, ao diluir a ação pedagógica no tempo e no espaço e ao apelar naturalmente a um elevado protagonismo dos estudantes no processo educativo, estimula a reflexão sobre a possibilidade de recuperação do sentido original da aula, ou até de rutura com o conceito de aula. Assim, após algumas reflexões sobre este mesmo conceito, na sua relação com os conceitos de liberdade e segurança, relatamos um estudo empírico, com o qual procurámos compreender as perceções de professoras em formação sobre as implicações do ensino a distância em modo assíncrono. Tendo em conta a sua experiência de terem sido expostas ao modelo MAPE, essas professoras comentaram, em entrevista, aspetos importantes da formação a distância em geral e desse modelo em particular, relacionando-os com questões de liberdade e segurança. Os resultados do estudo revelam o reconhecimento de que o modelo MAPE propicia, em termos gerais, bastante liberdade e segurança, embora ainda não evite sentimentos de alguma insegurança relativamente a alguns aspetos específicos.

Palavras chave: aula; ensino online assíncrono; autonomia; segurança.

Abstract. In Portuguese language, the word aula (lecture) is etymologically rooted in the Greek word ἀυλή, which, in Ancient Greece, meant "courtyard" and suggested a balance between freedom and safety for nomadic shepherds and animals. Nowadays lectures are subject to huge restrictions in terms of time and space, which has strong implications for freedom and safety. However, the development of online instruction, especially in its asynchronous version, stimulates reflection on a possible recovery of the original meaning of ἀυλή, or even on the possibility of providing instruction without lectures, for asynchronous online instruction dilutes the work of instructors and students in time and space and naturally calls for students' active participation in the educational process. Accordingly, after some reflections on the concept of ἀυλή, and on its relation with the concepts of freedom and safety, we report an empirical study, which was aimed at understanding how some teachers, who were attending teacher education courses, viewed asynchronous online learning. Considering that the participants had been exposed to MAPE model, they commented, in the context of interviews, some aspects of online learning in general and specific aspects of that same model, especially aspects that could be related to issues of freedom and safety. The findings of the study suggest that the participants acknowledge that MAPE model, overall, allows for much freedom and safety, despite the fact that some of them stated that they did not feel so safe with regard to some specific aspects.

Keywords: lecture; online asynchronous instruction; autonomy; safety.

INTRODUÇÃO

Sabendo que nós – autores deste artigo – temos estado envolvidos na lecionação de várias disciplinas a distância, em vários cursos oferecidos por uma universidade portuguesa, mas desconhecendo os meios e os métodos mobilizados nesse trabalho, alguns colegas têm-nos perguntado, com alguma frequência: "Como é que vocês dão aulas a distância?"; "É por videoconferência?". Nem sempre tem sido fácil explicar o facto de trabalharmos em modo assíncrono, o que torna, no mínimo, discutível a aplicação do conceito de aula a esse mesmo trabalho. Uma aula é um ato muito circunscrito no espaço e no tempo. Raramente ocupa uma área superior a 50 m2 e raramente dura mais de 90 minutos. Na lecionação que temos realizado a distância, a principal unidade de referência – em termos de divisão do tempo total a dedicar a uma disciplina e em termos de organização dos conteúdos curriculares próprios da mesma – é o módulo. Como, nas nossas práticas letivas online, um módulo dura, em média, duas semanas e como os nossos alunos estão dispersos por muitos quilómetros quadrados, a aplicação do conceito de aula a este contexto parece não fazer sentido. Por outro lado, a perplexidade causada pelo confronto entre as referidas perguntas e a realidade da lecionação a distância em modo assíncrono pode estimular a reflexão sobre possibilidades de recuperação do sentido original da palavra aula – etimologicamente associada à ideia de equilíbrio entre liberdade e segurança, num contexto de pastorícia.

Com esta motivação, assumimos como objetivo geral a intenção de compreender a perceção de professoras em formação sobre as implicações do ensino a distância em modo assíncrono. Assumimos, também, um especial interesse por possíveis implicações em termos de possibilidades de questionamento do conceito de aula: ressignificação da aula, quiçá numa linha de recuperação do seu sentido original; ou mesmo rutura com esse conceito, como consequência lógica do trabalho assíncrono.

Mais especificamente, quisemos compreender as perceções das professoras sobre o ensino a distância em modo assíncrono quanto à autonomia do aluno, à qualidade do material de estudo e à comunicação pedagógica.

Antes de relatarmos um estudo empírico orientado por estes objetivos, apresentaremos algumas reflexões sobre a conceção tradicional de aula como espaço fechado, aliada a metodologias de ensino muito centradas no docente, num quadro geral dominado pela forma escolar. Na secção seguinte, refletiremos sobre algumas das mais contundentes críticas a essa abordagem, seguindo-se uma secção focada nas possíveis implicações da formação online em termos de liberdade, segurança e (des)apropriação do conceito de aula.

A FORMA ESCOLAR: A PEDAGOGIA CENTRADA NA SALA DE AULA

O modelo de organização pedagógica das aprendizagens que hoje conhecemos nas nossas escolas mantém, apesar das alterações e das especificidades nacionais, um conjunto de invariantes estruturais que estão na sua génese, há cinco séculos, nas sociedades europeias (Vincent, Lahire & Thin, 1994) e que a construção da escola pública, no século XIX, contribuiu para consolidar e difundir mundialmente.

A forma escolar assume, essencialmente, uma abordagem transmissiva ao saber, que tem na instituição escolar o seu arauto, mas não se confina a ela, pois, como referem Vincent, Lahire e Thin (1994, p. 46), esta forma ultrapassa a escola e torna-se "transversal a diferentes instituições e grupos sociais", o que fornece substância ao aparecimento de uma "sociedade pedagógica" (Beillerot, 1987), que generaliza a relação pedagógica não só a crianças e jovens – mesmo em atividades circum e extraescolares – mas também a outros grupos e funções sociais, como bem demonstra a análise crítica de experiências no domínio da educação de adultos (Maroy, 1994; Canário, 1999).

Enquanto modelo de socialização que se tem tornado hegemónico à escala mundial, a forma escolar apresenta um conjunto de características organizacionais e estruturais que corporizam a imagem que culturalmente se impõe quando falamos de ensino.

Essa imagem é marcada pela transformação da escola, enquanto lugar por excelência de aprendizagem, numa esfera relativamente autónoma de atividades, separada de outras práticas sociais. Este fechamento do mundo escolar sobre si próprio, ou esta "santuarização" das escolas, como referem Maulini e Perrenoud (2005, p. 158), implicou uma rutura com os contextos locais, as comunidades e as famílias, condição que tem marcado a história da educação escolar e se tem constituído num dos sintomas da propalada "crise" dos sistemas educativos, em grande parte radicada no défice de legitimidade e de sentido da própria instituição escolar (Canário, Alves & Rolo, 2001), que se agudiza a partir da década de 80 do século XX. O crescimento quantitativo do sistema educativo – massificação escolar – é concomitante com sinais que evidenciam níveis crescentes de insucesso e abandono escolares, ou dificuldades de integração social e profissional dos jovens, problemas pelos quais a escola é socialmente responsabilizada. Nesse sentido, ganha força a ideia da necessidade de aproximação entre as culturas locais e a cultura escolar, consubstanciada na ideia de "escola aberta à comunidade", questão que em muitos países europeus se procura regular, no plano normativo, por forma a contrariar o tradicional fechamento da escola sobre si mesma. Mas a investigação científica tem evidenciado o caráter redutor desta lógica burocrática e normativa, manifestada em diversos fenómenos, como, por exemplo, a burocratização dos projetos curriculares de turma. Tendo-se observado um grande défice de apropriação desses projetos como instrumentos de gestão curricular (Freire, 2005), não é de estranhar que a sua elaboração tenha deixado de ser obrigatória. Complementarmente, a análise de algumas experiências inovadoras desenvolvidas em Portugal (D'Espiney & Canário, 1994) demonstra que a abertura da escola ao contexto local pressupõe uma mudança de relação entre estas instâncias e uma mudança da lógica interna à própria instituição escolar, que permita contrariar a ideia de que a educação se reduz ao contexto escolar e possibilite o desenvolvimento de intervenções educativas repensadas não a partir da escola, mas sim da comunidade local.

A construção de uma relação específica com o saber constitui outro dos fatores estruturantes do modelo escolar. A forma escolar, tradicionalmente transmissiva, privilegia os saberes abstratos, as práticas de escrita e os conhecimentos dependentes desta codificação escrita (Lahire, 2008), privilegia o

conhecimento em detrimento do fazer (Vincent, 2008), desvaloriza as influências do contexto sociocultural dos alunos e abstrai-se dos seus saberes, experiências e interesses (D'Espiney & Canário, 1994). Como observa Barroso (1995), os saberes valorizados pela escola obedecem a finalidades que podem variar segundo as épocas, mas permanecem, invariavelmente, agrupados em disciplinas escolares, relativamente estanques e incomunicáveis entre si. Neste tipo de abordagem, aprende-se de forma progressiva de acordo com os graus de complexidade do conhecimento (Lahire, 2008), em função da idade e do conhecimento interiorizado pelos alunos. Esta "tecnologia educativa" da divisão dos alunos em "classes" sustenta a construção de uma "pedagogia coletiva", que consiste no ensino simultâneo de uma diversidade de alunos, pressupondo a sua homogeneidade cultural, processo que Barroso (1995) traduz na sugestiva expressão "ensinar a muitos como se fossem um só".

Esta forma de divisão dos alunos induz uma pedagogia essencialmente centrada na sala de aula, tempos e horários específicos de ação escolar, rigidamente estabelecidos. A maneira como na instituição escolar se organizam os tempos e espaços de aprendizagem tem perdurado no tempo e constitui um traço comum a diferentes estabelecimentos de ensino. Como salienta João Barroso, em entrevista a Martins (2015), "tudo se passa nos mesmos lugares, ao mesmo tempo e da mesma maneira. Uma escola é uma colecção de salas de aula e o ensino é uma repetição de actividades pré-formatadas, iguais todos os anos".

Esta normalização de práticas define, também, o papel do professor, essencialmente enquanto transmissor, e sustenta uma relação de poder assimétrica entre quem "instrui (supostamente competente e sábio) e é instruído (supostamente ignorante)" (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 147). A relação entre aluno e professor é mediatizada por regras impessoais que se impõem a ambos (Vincent, Lahire e Thin, 1994), mas a relação pedagógica cria sempre uma "relação de força", pressupõe a autoridade do professor, o seu poder de controlo, a possibilidade de sancionar os comportamentos dos alunos, ações que transformam a educação mais num "jogo conflitual" e menos num projeto colaborativo (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 162).

Este tipo de relação pedagógica, por sua vez, tem fortes implicações sobre a vontade de aprender (Erickson et al., 2008). Contrariamente ao que acontecia quando a educação era da responsabilidade exclusiva das famílias, a aprendizagem realizada em contexto escolar é tendencialmente formal e descontextualizada, em rutura com a naturalidade e a espontaneidade que caracterizam a aprendizagem realizada em contexto familiar. Neste último, as crianças tentam frequentemente, por sua própria iniciativa, realizar determinadas ações de forma cada vez mais competente, sendo essas tentativas geralmente encorajadas pelos adultos que as rodeiam, o que facilita a realização da aprendizagem de uma forma natural, informal, espontânea e globalizante.

A escola não é tão acolhedora das iniciativas que as crianças e os jovens possam tomar na tentativa de aprender. A escola assume-se, isso sim, como promotora de um currículo, entendido como um "corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias" (Roldão, 1999) e também como um plano estruturado de ensino (Ribeiro, 1993). Neste contexto, é a agenda do adulto que – através da elaboração e da implementação desse plano – determina a decisão sobre o que ensinar. Concetualizações alternativas do currículo – como, por exemplo, aquela que se baseia na ideia de Currere, que desloca o enfoque do trabalho curricular da prescrição de objetivos e conteúdos para a experiência pessoal de quem está exposto ao currículo formal (Pinar, 2004) – não têm sido acolhidas pelos sistemas educativos.

Confrontados com a massificação do acesso à escola, os responsáveis pela gestão do currículo têm tido muita dificuldade em conceber modos de promoção da aprendizagem libertos da extrema compactação que caracteriza aquilo a que geralmente se entende por aula: um grupo de 20 ou mais estudantes, concentrados numa sala com cerca de 50 m2 de área e expostos, durante 50 a 90 minutos, a um conjunto de conteúdos programáticos previamente definido por responsáveis políticos, gestores escolares e professores.

Esta circunscrição no espaço e no tempo é uma das principais características da aula, embora, etimologicamente, se registe uma significação paradoxal e dilemática da palavra aula: por um lado, esta "ideia de espaço marcado e limitado", mas também, por outro lado, "a ideia de liberdade e de segurança de acção e de movimentos" (Gomes, 2003, p. 16). Esta dupla significação foi assumida na antiguidade grega, num contexto de pastorícia: uma aula – ἀυλή – era um espaço de abrigo para pastores e rebanhos, que o ocupavam transitoriamente, na certeza de regressarem em pouco tempo às pastagens, onde se poderiam movimentar de forma mais livre: "repouso e segurança de animais, de um lado; liberdade de acção e de movimentos, do outro" (Gomes, 2003, p. 15). Poderá o ensino a distância em modo assíncrono, ao libertar a ação pedagógica da forte circunscrição no espaço e no tempo que caracteriza aquilo que normalmente se entende como uma aula, contribuir para o resgate dessa dimensão mais livre da aula original?

No presente artigo, propomos um modesto contributo para a resposta a esta questão, a partir de experiências de formação a distância (FaD) dirigidas a professoras e baseadas no modelo MAPE, descrito mais adiante.

RESISTÊNCIAS E CRÍTICAS AO MODELO ESCOLAR

A generalização do referido modelo escolar tem colocado a muitas crianças e jovens dificuldades de integração no sistema educativo e suscitado formas manifestas ou latentes de resistência a esta dinâmica dominante de instrução e educação.

As pesquisas pioneiras que, no domínio da sociologia da educação, se desenvolveram nos anos 60, do século XX, demonstram como os problemas de aprendizagem derivam do contraste e distanciamento entre as culturas de origem dos jovens e a cultura escolar, bem como da forma como a escola se mostra indiferente às diferenças culturais e sociais dos alunos (Bourdieu & Passeron, 1970). A escola promete igualdade de oportunidades e justiça social, mas oferece reprodução e legitimação das desigualdades sociais e "deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto" (Canário, 2008, p. 75). Os sentimentos de injustiça e frustração que esta situação cria nos jovens e famílias não só estão na base da crise de legitimidade da instituição escolar, a que aludimos anteriormente, como sustentam práticas juvenis de resistência velada ou ostensiva ao trabalho escolar.

Na década de 80, do século XX, o afastamento das crianças e jovens em relação ao universo escolar é explicado, por alguns autores alinhados com a teoria crítica, como uma recusa consciente dos próprios jovens, que se rebelam contra uma instituição que os inferioriza, que não reconhece e deslegitima as suas culturas de origem. Estudos realizados em Inglaterra demonstram que os jovens da classe operária desenvolvem modelos de comportamento que constituem uma "contracultura", que rejeita os valores escolares, e desenvolvem práticas e solidariedades grupais de resistência a uma escola que os desconsidera (Willis, 1977; Woods, 1980).

Alguma da investigação sociológica desenvolvida a partir dos anos 90 do século XX (Dubet, 1991; Pais, 1993; Lopes, 1996) evidencia que estas culturas de oposição à escola tendem a ser transversais a diferentes classes sociais e que muitos jovens demonstram sentimentos de desafeição para com a escola (Palos, 2007), construindo, através da convivialidade, "ilhas de dissidência" relativamente à racionalidade que orienta a socialização escolar (Pais, 1999, p. 69).

Ao longo da história têm sido vários os pensadores que desenvolveram um pensamento crítico sobre o modelo escolar e sobre as sociedades que se manifestam incapazes de pensar a educação para além da sua configuração estritamente escolar (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Maulini e Montandon (2008) lembram que "o debate não é novo: uma educação à medida, adaptada às necessidades, centrada sobre o sujeito que aprende é o que Rousseau, Claparède ou Dewey prometeram ou pelo menos reivindicaram durante longos anos" (p. 19). Propostas de emancipação pela educação (Freire, 1987) e de redistribuição de poderes pela desescolarização (Illich, 1985) emergem assim de uma crítica a "sistemas rígidos e normativos" de ensino (Maulini & Montandon, 2008).

A proposta de Ivan Illich (1985) vai no sentido de demonstrar as vantagens que as sociedades, em geral, e a educação, em particular, retirariam de um processo de desescolarização. No caso da educação, Illich critica a sua colonização pela ideia de ensino, em que a "escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho da criatividade" (p. 59-60), e a forma como essa mesma escola assume como finalidade a perpetuação e recriação da sociedade de consumo (p. 51).

O ensino tem assentado numa fragmentação dos saberes em "matérias", que tende a reduzir a aprendizagem a uma certificação escolar dos conhecimentos e das competências. A forma de relação entre professor e aluno que esta escola impõe transforma o professor num "fornecedor", num "distribuidor de produtos", e o aluno num "consumidor" (Illich, 1985, p. 54) passivo dos conhecimentos produzidos por outros. Para Illich (1985), esta abordagem tem efeitos na autonomia e liberdade de quem aprende: os alunos "desaprendem de tomar as suas iniciativas" (p. 53). Além disso, subvaloriza o questionamento, a construção do conhecimento, ao mesmo tempo que sobrevaloriza o consumo de informação ("o que já foi feito"). Também desvaloriza os conhecimentos constituídos fora da escola, ainda que, como refere Illich (1985), os alunos realizem "a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores" (p. 43).

Esta caracterização que Illich (1985) formula do modelo escolar leva-o a propor que a aprendizagem seja libertada deste jugo e, sendo perspetivada como aquisição de habilidades e capacidade de compreensão do mundo, se construa pela "participação aberta em situações significativas" (p. 52), em "estruturas

relacionais" (p. 82), implicando a "criação de um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu meio-ambiente" (p. 83).

O autor torna central a questão da convivialidade e da horizontalidade nas relações sociais entre sujeitos autónomos, criativos, "automotivados" (Illich, 1985, p. 84), condições essenciais para se aproveitarem os recursos que considera fundamentais para a aprendizagem.

> *A criança se desenvolve num mundo de coisas, rodeada por pessoas que lhe servem de modelo das habilidades e valores. Encontra colegas que a desafiam a interrogar, competir, cooperar e compreender; e, se a criança tiver sorte, estará exposta a confrontações e críticas feitas por um adulto experiente e que realmente se interessa por sua formação (Illich, 1985, p. 87).*

Illich não só perspetiva uma relação direta entre a socialização e a aprendizagem, como ainda reconhece o potencial formativo das interações sociais, da troca de saberes e experiências, das situações educativas não formais. Aborda a educação não numa perspetiva conformista mas sim como uma prática de confrontação e questionamento, reconhecendo no processo educativo um papel crítico e transformador da própria sociedade.

A proposta de Paulo Freire assenta em pressupostos semelhantes. A crítica que este autor formula ao modelo escolar denuncia um processo educativo que é exterior ao formando. Este torna-se um recetáculo passivo de conhecimentos "narrados" pelo educador, que fala, com base num programa, da "realidade como algo parado, estático, compartimentado" (Freire, 1987, p. 33), que os educandos devem "memorizar" e "repetir". Esta forma de educação, que Freire caracteriza de "bancária", pressupõe uma relação em que o poder se concentra no educador. Este define os conteúdos a serem abordados, detém o saber e a palavra, bem como a autoridade para impor regras e normas. Além disso, assume-se como "o sujeito do processo", face a educandos entendidos como "os objetos", ou os "seres da adaptação". Para Freire (1987), este processo de educação tem como finalidade "anular o poder criador dos educandos" e evitar a formação de uma "consciência crítica", que promova o "desnudamento do mundo" e o desejo de o transformar (p. 34). Além disso, pressupõe uma conceção mecânica e passiva da consciência, em vez de reconhecer esta como algo dinâmico, que se cria e recria na relação e comunicação com o mundo e com os outros. Em suma, a educação "bancária" é uma prática de "dominação" com um cunho ideológico muito marcado: endoutrinação para promover a "acomodação" (p. 38).

Como contraponto, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora, que, rompendo com a verticalidade da relação pedagógica tradicional, possibilite uma abordagem dialógica, indispensável à construção do conhecimento: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39). Educador e educandos são "investigadores críticos", que refletem e refazem o conhecimento, num "ato constante de desvelamento da realidade" (Freire, 1987, p. 40). Esta reflexividade, indispensável a uma educação problematizadora, permite ao educando a construção de uma consciência de si na relação com os outros, que, a par da consciência histórica, é uma condição necessária à "humanização". A educação autêntica pressupõe uma relação com o saber na qual a relação com o mundo e com os outros são centrais. Nesta perspetiva, a discussão da liberdade e da autonomia não se situa apenas no contexto específico dos sistemas de formação; situa-se no contexto da sociedade em geral e compromete-se com "a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história" (Freire, 2016, p. 53).

Provavelmente, a mais conhecida experiência educativa baseada em pressupostos e práticas de liberdade é aquela que se iniciou em 1921 na escola de Summerhill, Inglaterra, sob a liderança de Alexander Neill e ainda decorre, apesar de uma tentativa de encerramento desta escola, protagonizada pela Inspeção Escolar em 1999/2000. Nesta escola, a liberdade dos alunos é ampla, traduzindo-se em factos concretos, muito significativos, como, por exemplo, a não obrigatoriedade de frequência das aulas. De facto, "as aulas são opcionais. As crianças podem frequentá-las ou manter-se afastadas delas – durante anos se assim quiserem. Há um horário – mas só para os professores" (Neill, 2006, p. 6). Summerhill também se distingue por ser uma escola "que mede o seu sucesso pela felicidade dos seus alunos" (Cassebaum, 2003, p. 575), não pela classificação dos seus trabalhos escolares. Por estas e por outras razões, alguns autores criticam a referida iniciativa da Inspeção (Stronach, 2016) e referem Summerhill como fonte de inspiração para a educação progressista (Stronach & Piper, 2008).

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO OPORTUNIDADES PARA REPENSAR A FORMA ESCOLAR?

Quando as novas tecnologias chegaram ao ensino não superior em Portugal – nos anos 80 do século XX, com o Projeto MINERVA –, os discursos sociais e políticos que acompanhavam a sua implementação colocavam grande expectativa no potencial da tecnologia para a produção de novas formas de ensino, que dispensassem o ensino tradicional e promovessem, de forma efetiva, um ensino mais individualizado e adaptado às necessidades e aspirações dos estudantes. Mas, apesar de a tecnologia se ter tornado cada vez mais proeminente na vida quotidiana das nossas crianças e jovens – agora também na vertente das tecnologias móveis –, sabemos hoje que na generalidade das escolas portuguesas ela se acomodou à forma escolar e, em vez de contribuir para modificar o núcleo duro da sua proposta educativa – a promoção da aquisição de conhecimentos numa lógica transmissiva –, foi transformada em mais um conteúdo curricular. A experiência portuguesa demonstra que as tecnologias da informação e comunicação "se encontram subutilizadas no ensino secundário regular, quer em termos de frequência de utilização em sala de aulas, quer das oportunidades pedagógicas que proporcionam" (Alves, Abrantes, Rodrigues, Dias, 2014, p. 10). Como sublinha Fino (2017), as expectativas de que o desenvolvimento tecnológico revolucionaria a educação e teria um forte impacto positivo no sucesso educativo foram, mais tarde, nos últimos anos do século XX, reconhecidas como mitos. O autor acrescenta que

> *vinte anos depois da identificação daqueles mitos, continua a ser frequente cruzarmo-nos com eles por aí. Também por causa disso continua a fazer todo o sentido refletir sobre o sentido que pretendemos conferir à utilização da informática na educação, contando que dominamos igualmente a tecnologia e o conhecimento que suporta e fundamenta o seu uso na educação. (pp. 73-74).*

Seja como for, a criação de modelos de ensino virtual no ensino superior é um fenómeno em expansão a nível mundial e Portugal parece seguir esta tendência de crescimento, ainda que com um reduzido "enraizamento institucional", sobretudo em contextos mais periféricos (Sousa, 2015).

A formação online permite que as atividades de ensino e aprendizagem, em modo assíncrono, sejam desenvolvidas fora da formatação tradicional da aula, que, como referimos anteriormente, pressupõe confinamento da ação pedagógica a um tempo e a um espaço delimitados. Esta condição de flexibilidade tem implicações no processo educativo, pelo que exige uma reflexão aprofundada acerca do papel dos sujeitos na sua própria aprendizagem e da ação de quem está investido do papel de formador, não descurando a forma como ambas as partes se envolvem numa relação pedagógica que é mediada pelo conhecimento.

Consideramos, na linha de Canário (1999), que o conhecimento "não é o resultado de um processo cumulativo de informações, mas sim de um processo de selecção, organização e interpretação de informação" (p. 110). Neste sentido, as propostas de formação sustentadas por este pressuposto reconhecem ao formando um papel ativo na sua aprendizagem, o que implica um elevado grau de envolvimento e responsabilidade, bem como o desenvolvimento de competências de autorregulação. Este conceito é central em processos educativos "construídos em função de quem aprende" (Monteiro, Leite & Barros, 2016, p. 16). Como referem Zimmerman (2002) ou Nicol e Macfarlane-Dick (2006), a autorregulação designa um processo emancipatório que envolve dimensões cognitivas, motivacionais, comportamentais e contextuais. Zimmermam (2002) operacionaliza estas dimensões pressupondo que a autoregulação se desenvolve em três fases: planeamento, execução e autorreflexão.

Na fase de planeamento é requerido ao estudante um pensamento estratégico, orientado pelos objetivos que pretende atingir. Esta orientação pressupõe, como condições prévias, uma valorização da aprendizagem, motivação e construção de uma autoimagem de eficácia e capacidade de realização.

Na fase de execução, o formando aciona o plano, que lhe permite atingir os objetivos delimitados. A seleção e monitorização de estratégias de aprendizagem e de controlo da atenção e do comportamento desempenham um papel crucial nesta fase.

A fase de autorreflexão implica a necessidade de o estudante avaliar o processo e os resultados da aprendizagem, para, em função desta avaliação, construir "reações" que apelam para a persistência ou abandono da tarefa, em função, igualmente, dos sentimentos de "autossatisfação" que derivam dos resultados obtidos.

Em suma, Zimmerman (2002) afirma que a autorregulação é um processo dinâmico e cíclico, que se altera ou mantém em função das experiências de aprendizagem dos alunos, que ocorrem em contextos

específicos. A investigação também tem evidenciado que os alunos mais autorregulados evidenciam "índices superiores de autonomia, controlo, persistência e responsabilidade" (Almeida, 2007, p. 209).

Ora, na aprendizagem em ambientes virtuais estas estratégias autorregulatórias são essenciais para garantir a autonomia do formando na definição das metas da sua aprendizagem, bem como na seleção de métodos, técnicas e fontes de estudo. Mas não dispensam a ação do formador. Neste contexto, como no contexto convencional da sala de aula, as competências pedagógicas e científicas do formador são cruciais. No entanto, o ensino em ambiente virtual cria condições especialmente propícias a que se questione a "centração do processo de ensino e aprendizagem na pessoa do professor e nas suas aulas expositivas" e se admita a possibilidade de eliminar "formas de avaliação voltadas para a mera verificação das matérias memorizadas" (Almeida, 2007, p. 210). Neste sentido, é de salientar a importância da avaliação formativa como prática facilitadora da autorregulação (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Além disso, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) facilitam a mobilização de estratégias de ensino diversificadas, e a consequente diversificação de recursos de ensino, permitindo que o ensino a distância se possa configurar como um relevante dispositivo de diferenciação pedagógica (Monteiro, Leite & Barros, 2016).

A utilização de plataformas de aprendizagem, para além de facilitar a diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem, pode favorecer a realização de atividades que, estando centradas nos sujeitos, criam oportunidades de aprendizagem interativa e colaborativa entre os diferentes participantes (Sousa, 2015) na partilha de conhecimentos e experiências. Neste contexto, destaca-se também o papel insubstituível do formador, que, ao adotar metodologias de ensino interrogativas, encoraja a participação dos estudantes em diálogos sustentados em processos de pesquisa de informação que permitem diversificar as fontes de aprendizagem. Aliás, esta diversificação tem sido reconhecida como uma das grandes vantagens do ensino mediado pelas tecnologias, por facilitar a demonstração de conceitos e eventos difíceis de retratar no contexto tradicional da sala de aula (Smart & Cappel, 2006).

Porém, a investigação que enfatiza a perceção dos estudantes tem dado conta de alguns riscos e de algumas desvantagens – reais e potenciais – da comunicação assíncrona em meios digitais. Para além de revelarem a existência de uma tendência para a procrastinação (Graham, 2005), algumas investigações revelam que os estudantes tendem a considerar que a aprendizagem em ambiente virtual requer, comparativamente com a presencial, mais disciplina, habilidades de escrita e automotivação. Os resultados de alguns estudos também se referem a estudantes que se queixam de uma "sensação de isolamento, frustração, ansiedade e confusão" (Smart & Cappel, 2006, p. 203). Esta sensação negativa não esteve totalmente ausente da perceção de alguns estudantes relativamente às versões iniciais do modelo MAPE, sem prejuízo da avaliação globalmente positiva, pelos próprios estudantes, que essas versões mereceram (Sousa, 2015).

METODOLOGIA

Tendo em conta a problemática discutida no presente texto, com o estudo empírico nele relatado procurou-se compreender a perceção de professores em formação numa universidade portuguesa sobre as implicações da FaD em modo assíncrono. Mais especificamente, este estudo exploratório é motivado por esta questão de partida: em que medida a FaD favorece a recuperação do sentido original da palavra aula (enquanto espaço de equilíbrio entre liberdade e segurança) ou então uma rutura com o conceito de aula? Neste sentido, espera-se que os dados relativos a versões mais recentes do modelo MAPE, apresentados e discutidos no presente artigo, possibilitem uma atualização do conhecimento sobre a sensação de maior ou menor segurança dos estudantes em relação a esse mesmo modelo, a par com a sua perceção do modelo relativamente a questões de liberdade.

Na linha do que anteriormente foi explicitado em relação à etimologia da palavra aula, operacionalizámos os conceitos de liberdade e segurança, que estão historicamente ligados à ideia de aula. A autonomia, a autorregulação e a responsabilidade foram consideradas categorias do conceito de liberdade, enquanto o conceito de segurança foi abordado através da perceção dos formandos acerca das operações de aprendizagem que são mobilizadas nos processos educativos, os meios e instrumentos de aprendizagem utilizados, bem como a supervisão e orientação do formador em relação ao percurso de aprendizagem protagonizado pelo formando.

Foram realizadas entrevistas semi-dirigidas a três professoras e a cinco futuras professoras na referida instituição de ensino superior. As primeiras três foram escolhidas com base em pressupostos da amostragem por conveniência. Destas, duas concluíram, no ano académico de 2015/2016, o curso de pós-graduação em E-learning, e a outra concluiu, em 2016/2017, a parte curricular de um mestrado em

Educação e Formação. As cinco futuras professoras estão a frequentar o segundo ano de um curso de Licenciatura em Educação Básica e foram escolhidas com base em pressupostos da amostragem "em bola de neve".

As entrevistadas têm em comum o facto de terem frequentado todo o curso (no caso da pós-graduação em E-learning) ou algumas disciplinas do curso em regime de FaD, sendo a lecionação dessas disciplinas subordinada ao já referido modelo MAPE. Esta sigla resulta do facto de o modelo ser Modular (porque as disciplinas com ele alinhadas são lecionadas numa sucessão de módulos), Assíncrono (porque se baseia em atividades de aprendizagem muito diluídas no tempo, ao ritmo de cada formando, dentro de certos limites), Participativo (porque minimiza o recurso ao método expositivo de ensino e requer dos formandos uma postura ativa na abordagem aos conteúdos curriculares), e Emergente (porque ainda está sujeito à possibilidade de ser alvo de um elevado número de alterações significativas). Cada módulo dura, em média, duas semanas e inclui orientações para a realização, pelos formandos, de uma série de tarefas de aprendizagem, muitas das quais são sujeitas a avaliação e classificação. As tarefas mais frequentes incluem a consulta de publicações científicas, a participação em fóruns de discussão, o visionamento de vídeos, a elaboração de trabalhos escritos sobre temas específicos e a edição de wikis. Todos os módulos estão sujeitos a avaliação e classificação. A avaliação é apresentada na forma de comentários sobre o trabalho produzido pelos formandos, com identificação de aspetos que evidenciam o domínio de conhecimentos e competências importantes, chamadas de atenção para aspetos que necessitem de correção e fornecimento de pistas para a melhoria do desempenho. A classificação é apresentada na escala numérica de 1 a 20, que se aplica a todo o ensino superior em Portugal. Todas as tarefas de aprendizagem são realizadas em modo assíncrono. A única atividade que posse ser realizada "em tempo real" é o atendimento individual, via Skype.

Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo de caráter temático, ou categorial, que incidiu nas categorias anteriormente enunciadas para os conceitos de liberdade e segurança.

RESULTADOS

O discurso das entrevistadas é bastante rico em afirmações que possibilitam uma boa compreensão de como estas professoras em formação reagem a um modelo específico de FaD, identificando aspetos promotores e inibidores de liberdade e de segurança. Tal identificação é frequentemente acompanhada de justificações sólidas, que convidam à reflexão sobre o modelo.

Liberdade

Todas as entrevistadas – doravante identificadas por letras, de A a H – consideram que a FaD, através do modelo MAPE, implica maior **autonomia** do formando do que a formação presencial (FP) que estão habituadas a receber. Essa autonomia concretiza-se na possibilidade de o formando "gerir o seu próprio ritmo de aprendizagem" (H), sem sujeição a horários fixos (E, F), o que facilita a conciliação entre o estudo e a gestão de assuntos pessoais (E). A entrevistada D sublinha que o facto de o Modelo MAPE, sem prejuízo da já referida flexibilidade de horário, exigir a produção de trabalho em prazos relativamente curtos obriga o formando a uma maior regularidade na sua dedicação trabalho, comparativamente à formação tradicional em modo presencial, em que muitos formandos tendem a deixar o trabalho "sempre para a última". Apesar de estas possibilidades serem sempre referidas como vantagens, duas entrevistadas (A, F) mencionam o risco de as mesmas se transformarem em desvantagens caso o formando não tenha suficiente autodisciplina para gerir bem o seu tempo e a sua aprendizagem. A este propósito, a entrevistada A sublinha que a FaD requer "muita maturidade por parte do aluno".

Mais do que requerer, simplesmente, maturidade dos formandos, o sucesso da FaD depende bastante da sua capacidade de **autorregulação**, como sugere a entrevistada B: "temos de ser focados nos objetivos para conseguir ter sucesso na aprendizagem, temos de ser determinados, não podemos sucumbir às primeiras dificuldades". Sem prejuízo do reconhecimento desta dependência, seis entrevistadas reconhecem explicitamente que o modelo MAPE facilita a autorregulação, por funcionar com base num AVA bem organizado (C, D, E, G), por estar orientado para a consecução de objetivos de aprendizagem apresentados com clareza (H), pela disponibilidade dos formadores para esclarecerem dúvidas e fornecerem aos formandos feedback com rapidez (C, H). A entrevistada F vai mais longe, ao sugerir que a sua experiência de formanda em regime de FaD melhorou significativamente a sua capacidade de autorregulação: "tomámos consciência de quanto somos dependentes de estar alguém sempre a dizer 'tens de fazer isto, isso e aquilo' (…), percebemos que não tínhamos capacidade de organizar o nosso trabalho".

Todas as entrevistadas afirmam que o modelo MAPE obriga os formandos a assumirem um elevado grau de **responsabilidade** pela sua aprendizagem. Tratando-se de um modelo muito pouco expositivo, como refere a entrevistada H, implica a realização, pelos formandos, de muitas tarefas em que não podem limitar-se a receber informação. Como referem sete entrevistadas (B, C, D, E, F, G, H), cumprir essas tarefas atempadamente requer um sentido de responsabilidade maior do que aquele que é necessário em ambientes dominados por metodologias expositivas.

Duas entrevistadas referem-se também à responsabilidade de cada formando em relação aos colegas no contexto da FaD. A entrevistada C afirma que, ao participar em fóruns (tarefa bastante frequente no contexto do modelo), "o aluno tem de ter a responsabilidade de estruturar muito bem uma resposta, (…), de modo a que aquela resposta também possa servir para os colegas aprenderem sobre o assunto em questão". Na mesma linha, a entrevistada A acrescenta que essa responsabilidade em relação aos outros formandos pode favorecer o desenvolvimento do espírito crítico.

> *Uma das coisas mais positivas para mim foi o trabalho em fórum, que me permitiu aprofundar o meu espírito crítico. Aconteceu-me muitas vezes, em função da intervenção dos colegas, mudar o meu ponto de vista, repensar os meus pressupostos. Isto porque os fóruns, para além de permitirem esta troca, também nos deram tempo necessário para repensar.*

Segundo as entrevistadas A e F, a **responsabilidade do formador** na FaD e na FP é equivalente; segundo as entrevistadas B, C, D, E e H, é maior na primeira. Porém, sete entrevistadas referem factos que podem tornar o exercício dessa responsabilidade mais difícil em contexto de FaD: a quase impossibilidade de captar mensagens não verbais captáveis em contexto de FP (A, B, D) e a necessidade de acompanhamento permanente da realização das tarefas (C, E, F, H). A entrevistada B sugere que o caráter participativo do MAPE também aumenta a responsabilidade do formador: "é uma forma de ensino muito exigente, porque é muito direcionada para os interesses de cada um". A entrevistada G não fez comentários sobre a responsabilidade do formador.

Segurança

A disponibilidade do formador para esclarecer dúvidas e fornecer aos formandos *feedback* com rapidez é referida por todas as entrevistadas como fonte de segurança. A entrevistada A enfatiza que os formadores, "apesar de ausentes, estavam mais presentes do que no ensino presencial".

Além disso, as entrevistadas E e H reconhecem que os comentários do formador – quer os que vão sendo feitos ao longo dos módulos quer os que se inserem na avaliação final desses mesmos módulos – assumem uma lógica de avaliação formativa e podem ser usados como material de estudo de qualidade, visando a melhoria do desempenho futuro. O testemunho da entrevistada H sobre este assunto específico é bem claro.

> *Eu, por exemplo, consultei esses feedbacks do professor várias vezes ao longo do semestre, porque… Esse feedback que o professor nos dá… É um pouco diferente daquele feedback que nós, muitas vezes, ou na generalidade das vezes, recebemos no ensino presencial, porque, para além da classificação, o professor, portanto, no fundo, deu-nos uma orientação relativamente aos aspetos que a gente ainda podia melhorar… Se bem que isso também pode acontecer no ensino presencial.*

Se, como sugere a entrevistada H, a prática da avaliação formativa depende mais do método e da vontade do formador do que da modalidade de formação – presencial ou a distância –, na FaD o formando tem muito mais facilidade em dispor, a qualquer momento e quantas vezes forem necessárias, de material de estudo que vai ficando gravado no AVA. A este propósito, as entrevistadas C e E referem a possibilidade de visualizar os vídeos disponibilizados quantas vezes quiserem. Considerando que, em muitos casos, é através desses vídeos que o formador expõe informação sobre os conteúdos curriculares e explica determinados conceitos e fenómenos, as entrevistadas reconhecem na referida facilidade em repetir a visualização dos vídeos uma fonte de segurança, por comparação a aulas presenciais expositivas.

Outras fontes de segurança referidas pelas entrevistadas são a oportunidade de aprender com colegas (A), a diversidade de recursos (B, G), e o grau de pormenor das orientações associadas a alguns deles, que clarifica expectativas do formador e evita a dispersão do formando no recurso a material menos relevante, como sugere a entrevistada F.

> *Acho que… À distância, o professor vai mais ao pormenor. Talvez, se fosse presencialmente, o professor indica só o livro e… É capaz de a gente ler o livro todo e não ser necessário ler metade… Das coisas que acabamos por ler. E já quando é à distância, o trabalho é mais… Mais direcionado para aquilo que o professor pretende.*

De forma mais implícita do que explícita, estes comentários da entrevistada F também reforçam, de alguma forma, a afirmação da já referida importância da facilidade de gravação de recursos em AVA e da facilidade com que, subsequentemente, os formandos podem aceder-lhes.

Quase todas as entrevistadas afirmam que a ausência de contacto presencial com o formador não lhes causou insegurança. Porém, a entrevistada C salienta que o esclarecimento de dúvidas é, em princípio, menos rápido na FaD do que na FP, o que pode gerar algum sentimento de menor segurança. Noutra perspetiva, a entrevistada B afirma que sentiu alguma insegurança, não "em termos de aprendizagem" mas sim "em termos emocionais", razão pela qual telefonou algumas vezes ao coordenador do curso.

Quanto a fontes de insegurança não resultantes diretamente da ausência de contacto presencial com o formador, três entrevistadas afirmam que sentiram alguma insegurança nas primeiras duas ou três semanas, por diferentes razões: desconhecimento do funcionamento do modelo MAPE (E), falta de hábitos de trabalho compatíveis com um regime de avaliação contínua (D) e receio de insuficiente disponibilidade do formador (H). Estas três entrevistadas afirmam que o problema foi rapidamente ultrapassado, mal se familiarizaram com o modelo e confirmaram a disponibilidade do formador.

As entrevistadas C e F referem a sua dificuldade em gerir a participação nos fóruns, sobretudo em assegurar contributos originais, como fonte de alguma insegurança. A este propósito, a entrevistada C afirma: "Muitas vezes eu chego ao fórum e não sei onde me encaixar, assim dizendo, na discussão com as minhas colegas… Porque todas já disseram… Aquilo que eu… Que eu queria".

Discussão

O modelo MAPE é reconhecido pelas entrevistadas como promotor de autonomia do formando – uma autonomia indissociável de um elevado grau de responsabilização pela gestão da própria aprendizagem e de competências de autorregulação. O domínio de tais competências não é garantido pelo modelo em si, mas este último é reconhecido como facilitador da referida autorregulação. As razões pelas quais as entrevistadas, na maioria dos casos, consideram que o modelo facilita a autorregulação – boa organização do AVA, objetivos claros e avaliação formativa efetivamente posta em prática (não apenas referida como intenção) – denunciam um conjunto de preocupações subordinadas a uma dimensão técnica, bastante próxima daquela que geralmente predomina naquilo a que nos referimos, nas primeiras secções do presente artigo, como a forma escolar. Ainda assim, as entrevistadas reconhecem que o modelo MAPE difere do modelo escolar tradicional, por minimizar o recurso ao método expositivo de ensino, por promover alguma dinâmica de aprendizagem colaborativa, e por ser bastante sensível aos interesses dos formandos.

As entrevistadas sentem bastante segurança enquanto utilizadoras de AVA subordinados ao modelo MAPE, com algumas exceções: alguma insegurança inicial, própria de uma experiência nova; alguma insegurança associada a dificuldades de gestão da comunicação assíncrona, sobretudo no que diz especificamente respeito ao esclarecimento de dúvidas e à participação em fóruns. A este propósito, é importante registar que os comentários de uma entrevistada sobre a alegada maior rapidez do esclarecimento de dúvidas na FP parecem não ter em conta (1) o facto de normalmente os formadores que trabalham em regime presencial não estarem diariamente disponíveis para esclarecer dúvidas, nem o facto de (2) o modelo MAPE possibilitar sessões síncronas de atendimento individual, via Skype.

A facilidade de gravação, edição e disponibilização de acesso ilimitado a variados tipos de recursos é reconhecida por algumas entrevistadas – em breves comentários, sem ênfase – como facto que contribui para a consolidação de um sentimento de segurança na FaD.

Algumas práticas referidas por algumas entrevistadas como fontes de segurança – sobretudo a concretização da avaliação formativa, a criação de situações promotoras de aprendizagem colaborativa e o fornecimento de orientações bastante pormenorizadas para a pesquisa e consulta de referências bibliográficas – não são exclusivas da FaD. Dependem sobretudo de opções do formador e nada impede que também ocorram na FP, embora possam ser menos frequentes neste último contexto.

Conclusão

O modelo MAPE tem proporcionado aos formandos uma margem de liberdade condicionada por um enquadramento técnico e normativo ao qual as instituições de ensino superior estão sujeitas, numa lógica

de prestação de contas à luz de critérios de produtividade e eficiência. Nesse enquadramento, destaca-se a enunciação de objetivos de aprendizagem a atingir, a prescrição de tarefas obrigatórias e a sujeição da maioria delas a avaliação e classificação como manifestações de uma racionalidade técnica, que condiciona bastante a liberdade do formando. Em contraponto a esta tendência, a liberdade do formando é favorecida pela possibilidade de este trabalhar a um ritmo próprio, sem sujeição a horários (embora com sujeição a prazos), assumir um papel bastante ativo nas atividades formativas e compatibilizar os objetivos curriculares com interesses individuais.

A presença continuada do formador – não uma presença física, mas sim a manutenção de um fluxo de comunicação regular e frequente com os formandos – pode, talvez, constituir uma ameaça adicional à liberdade. Porém, como têm evidenciado inúmeros estudos sobre formação online, essa presença é indispensável para diminuir a probabilidade de os formandos terem sensações de abandono e desorientação, que muitas vezes os impelem ao desinvestimento e mesmo à desistência, sobretudo no caso de formandos cujas competências de autorregulação se encontrem, à partida, menos desenvolvidas. Assim sendo, a disponibilidade do formador para esclarecer dúvidas, o apoio continuado ao cumprimento das tarefas, o fornecimento de feedback rápido e a implementação de uma avaliação contínua constituem-se como fatores que favorecem o sentimento de segurança dos formandos.

Outro fator de segurança bastante característico da FaD em modo assíncrono é a facilidade de acesso ilimitado a uma grande variedade de recursos didáticos, incluindo aqueles que podem resultar do registo automático de determinados atos de comunicação pedagógica. O reconhecimento desta vantagem no contexto do estudo relatado é escassamente verbalizado pelas entrevistadas, o que talvez se deva a alguma naturalização do consumo de instrumentos tecnológicos cada vez mais eficazes na automatização de procedimentos cuja realização demorava muito mais tempo há pouco mais do que uma década (por exemplo, gravar um vídeo, disponibilizá-lo online e possibilitar a sua fácil manipulação).

Importa, ainda, sublinhar que algumas práticas referidas como fontes de segurança, como a avaliação formativa e o fornecimento de orientações claras e pormenorizadas para a realização das tarefas de aprendizagem, não são exclusivas da FaD. Mas talvez algumas características próprias da FaD tornem essas práticas indispensáveis. Na FaD, a promoção da segurança implica, como sugere uma entrevistada, que o formador, estando fisicamente ausente, esteja muito presente no ambiente virtual em que a formação decorre.

A FaD, implementada através do MAPE ou de modelos semelhantes, concretiza-se de uma forma que se afasta bastante da forma escolar enquanto abordagem baseada na unidade aula, atualmente entendida como fenómeno muito circunscrito no espaço e no tempo. Não estamos em condições de afirmar se este facto representa uma lecionação sem aulas ou se representa uma reaproximação ao conceito original de aula, enquanto espaço de equilíbrio entre liberdade e segurança. Mais investigação e reflexão poderão trazer novos contributos para o aprofundamento desta questão.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*, (2), 203-215. Disponível em: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7078/RGP_15-14_Cong.pdf?sequence=1

Alves, N. A., Abrantes, P., Rodrigues, C. F. & Dias, P. C. (2014). TIC no ensino secundário: usos e mediações. *Forum Sociológico* [Online], 23. Disponível em: http://sociologico.revues.org/861

Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Beillerot, J. (1987). *A sociedade pedagógica*. Lisboa: Rés Formalpress.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Minuit.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.

Canário, R. (2008). "A Escola: das 'promessas' às 'incertezas'". *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309

Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *A Escola e a exclusão social*. Lisboa: EDUCA.

Cassebaum, A. (2003). Revisiting Summerhill. *Phi Delta Kappan*, 84 (8), 575-578. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172170308400806

D'Espiney, R. & Canário, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projeto ECO, 1986-1992: experiências e reflexões*. Lisboa: EDUCA.

Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.

Erickson, F. et al. (2008). Students' experience of school curriculum: The everyday circumstances of granting and withholding assent to learn. In F. M. Connelly (Ed.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 198-218). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fino, C. (2017). Um século de máquinas de ensinar, 50 anos de máquinas de aprender. *Revista Hipótese*, 3 (3), 58-74. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/CNFino_Hipotese2017v3n3.pdf

Freire, A. C. (2005). Projectos curriculares de turma – da formalização à gestão contextualizada. In M. C. Roldão (Org.), *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp. 77-103). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática* educativa (53ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, A. (2003). *A aula*. Porto: Porto Editora.

Graham, C. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-2). San Francisco: Pfeiffer.

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ces états. *Revue Suisse des Sciences de L'éducation, 30* (2), 229-258. Disponível em: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4217/pdf/SZBW_2008_H2_S229_Lahire_D_A.pdf

Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas – práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.

Maroy, C. (1994). La formation post-scolaire: extension ou infléchissement de la forme scolaire. In G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 125-147). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Martins, C. F. (2015, 1 de setembro). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. *Público* [Online]. Disponível em: https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265

Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation: variété et variation* (pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.

Monteiro, A., Leite, C. & Barros, R. (2016). "Eu ganhei mais o gosto de estudar": o *e-learning* como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. *Educação e Sociedade,* 10, 1-22. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016005004101&script=sci_abstract&tlng=pt

Neill, A. (2006). Summerhill School. In M. Vaughan (Ed.), *Summerhill and A. S. Neill* (pp. 5-64). Maidenhead, UK: Open University Press.

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education,* 31 (2), 199-218. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090

Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Pais, J. M. (1999). Comportamentos dos adolescentes de hoje. In M. Pinto, J. C. Tedesco, J. M. Pais & A. P. Relvas (Orgs.), *As Pessoas que moram nos alunos – ser jovem, hoje, na escola portuguesa* (pp. 49-73). Porto: ASA.

Palos, A. C. (2007). Empenhados ou desinteressados? Perspectivas dos jovens acerca dos seus trajectos e projectos escolares. In S. N. Caldeira (Org.), *(Des)ordem na escola. Mitos e realidades* (pp.107-129). Coimbra: Quarteto.

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Smart, K. & Cappel, J. (2006). Students' perceptions of online learning: a comparative study. *Journal of Information Technology Education,* 5, 201-219. Disponível em: http://www.jite.org/documents/Vol5/v5p201-219Smart54.pdf

Sousa, F. (2015). O desenvolvimento de um modelo de ensino virtual num contexto de investimento incipiente em *e-learning*: progressos e desafios. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 79-97. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/14

Stronach, I. (2006). Inspection and justice: HMI and Summerhill school. In M. Vaughan (Ed.), *Summerhill and A. S. Neill* (pp. 118-136). Maidenhead, UK: Open University Press.

Stronach, I. & Piper, H. (2008). Can liberal education make a comeback ? The case of "relational touch" at Summerhill school, *American Educational Research Journal*, 45 (1), 6-37. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831207311585

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et Francophonie*, 36 (2), 47-62. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2008-v36-n2-ef2872/029479ar

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l´histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Willis, P. E. (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs.* Aldershot: Gower.

Woods, P. (1980) (Ed.). *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school.* London: Croom Helm.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice, 41* (2), 64-70. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2

MINIBIOGRAFIA



Francisco Sousa (francisco.jr.sousa@uac.pt)
ORCID http://orcid.org/0000-0002-1080-5449
Doutorado em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, e professor auxiliar da Universidade dos Açores, nas áreas dos Estudos Curriculares e da Tecnologia Educacional. Integra o Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CISC.NOVA.UAc/CISC.UAc).



Ana Cristina Palos (ana.cp.palos@uac.pt)
ORCID http://orcid.org/0000-0001-7318-1349
Doutorada em Sociologia da Educação e professora auxiliar da Universidade dos Açores, onde leciona no Departamento de Sociologia. Integra o Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CISC.NOVA.UAc/CISC.UAc).