

# **Introdução**

## **Problema e questões do estudo**

A evolução da sociedade neste século e, em particular, nestas últimas décadas, tem trazido mudanças marcantes em diversos campos. Como nos afirma Esteve (1991), as transformações sociais, políticas e económicas foram tais que, se descrevermos aos jovens de hoje a sociedade dos anos 70, poucos pontos de contacto com a realidade actual eles conseguem encontrar. Estas modificações tiveram necessariamente o seu reflexo na escola (Alarcão, 1998). Não são por isso de estranhar as múltiplas tentativas de reformar o ensino que têm vindo a ser desenvolvidas em diversas partes do mundo, nomeadamente nos países da Europa. Portugal não é excepção.

Na segunda metade dos anos 80 inicia-se em Portugal um processo de reforma educativa. Em particular, no que respeita ao ensino da Matemática, surgem novos programas que procuram responder a uma nova perspectiva do que é saber e fazer Matemática. Não faz mais sentido enfatizar-se na escola o domínio de técnicas de cálculo, numa época em que as calculadoras e os computadores efectuem esses mesmos cálculos

muito mais rapidamente e sem erros. Como tão pouco faz sentido o conhecimento factual aplicado a situações rotineiras, quando a sociedade é cada vez mais marcada pela incerteza e pela imprevisão.

De que Matemática irão os jovens de hoje ter que saber na sua vida profissional? Que tipo de saberes lhes serão exigidos? Estas são questões de difícil resposta, pois não existem previsões seguras do que será a sociedade de amanhã. No entanto, é certo que a Matemática é um domínio do saber cada vez mais utilizado no dia-a-dia. Assim, tal como é defendido nas Normas (NCTM, 1991) “os objectivos educacionais para os alunos devem reflectir a importância da alfabetização matemática” (p. 5), vista como a capacidade de enfrentar situações novas, compreendendo e reconhecendo os aspectos matemáticos nelas envolvidos. Isto é, o ensino da Matemática deverá antes de mais contribuir para que o aluno adquira “poder matemático”. Este termo inclui a capacidade do aluno explorar, investigar, conjecturar e raciocinar logicamente, a sua aptidão para usar uma diversidade de métodos matemáticos na procura de soluções a situações novas e ainda uma relação de autoconfiança face à Matemática. É assim destacada a necessidade educacional do aluno se colocar no papel do matemático, favorecendo a compreensão da natureza da Matemática, de lhe permitir lidar com a natureza essencial da actividade matemática e de lhe fomentar a persistência (Kissane, 1988). Do que se acabou de expor, não restam dúvidas de que a aplicação destas novas orientações exigem uma mudança significativa do entendimento do que é ensinar e aprender Matemática.

Mas mudar em educação não é tarefa fácil. Muitas e variadas são as razões justificativas de tal facto. Tem-se desde logo a fraca conceptualização e, por vezes, a pouca clareza das necessidades de mudança, para além de que nem sempre se tornam evidentes para os

diferentes actores implicados os benefícios que tal mudança traz (Hargreaves, Earl e Ryan, 1996). Inovar em educação implica por parte dos professores mudar práticas e comportamentos no ensino, alterar materiais pedagógicos e concepções. Deste modo, para os professores este processo identifica-se com um processo de aprendizagem (Fullan e Hargreaves, 1991) que inclui a alteração de valores, emoções e percepções que modelam a prática. Quando tal não acontece, a mudança corre o risco de ser temporária e meramente cosmética (Day, 1999).

Toda e qualquer mudança curricular passa necessariamente pelo professor. O professor é a chave última da mudança educativa (Hargreaves, 1998a). “A mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler, 1994). “A acção [do professor] e o seu modo de estar marcam de forma decisiva as aprendizagens dos alunos com quem contacta diariamente” (Ponte, Matos e Abrantes, 1998, p. 215). Ocupando assim o professor um papel central em todo o processo de reforma educativa, a compreensão da diversidade dos problemas profissionais com que este se confronta na sua prática diária e a forma como, pondo em uso o seu saber profissional, os procura solucionar, parece constituir um contributo marcante para um conhecimento mais profundo da realidade educacional. Este conhecimento é indispensável para uma intervenção futura consciente e fundamentada, quer em reajustamentos do sistema, quer na formação inicial e contínua dos professores.

Temos vindo a argumentar que as mudanças na escola estão interligadas com a evolução da sociedade em geral. Num mundo em acelerada mudança, as sociedades aprendem para se adaptarem e reajustarem. Nestas, as relações interpessoais assumem uma importância

crucial (Tavares, 1996). Hoje, no mundo do trabalho não faz mais sentido pensar a actividade profissional como a realização de um conjunto de tarefas estritamente individual e isolada. O trabalho em equipa é fortemente incentivado e novas competências são assim exigidas. O mesmo se preconiza para os professores. Como afirma Hargreaves (1998a):

Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação. (p. 277)

O ensino tem lugar num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade (Day, 1999). A tarefa do professor é assim cada vez mais difícil e exigente. A colaboração surge como uma possível resposta para os professores enfrentarem muitos dos novos problemas que hoje têm de enfrentar. Mas, ao introduzir-se um novo contexto de trabalho, novas questões se colocam. É, assim, necessário conhecer quais as verdadeiras potencialidades e limitações deste tipo de trabalho e o que o distingue e identifica com as práticas desenvolvidas ao nível individual.

É neste quadro que nos propomos neste estudo investigar os problemas profissionais enfrentados por professores de Matemática num processo de mudança curricular, em diferentes contextos de prática profissional. Para isso, esta investigação propõe-se responder às seguintes questões:

◆ Em que se distingue, em termos de problemas emergentes, o contexto de prática em colaboração do de prática individual?

- Qual a natureza dos problemas?
  - Quais os tipos de problemas identificados, quanto ao seu conteúdo, processos e níveis de resolução?
  - O que é remetido para a esfera do individual?
  - O que é remetido para a esfera do colectivo?
- ◆ Que relações existem, em termos de problemas emergentes, entre o contexto de prática em colaboração e o de prática individual?
- Em que medida os problemas do colectivo influenciam os problemas ao nível individual?
  - Em que medida os problemas individuais influenciam os problemas ao nível colectivo?
  - Qual o contributo do trabalho colectivo na resolução dos problemas individuais?
  - Qual o contributo de cada elemento do grupo na resolução dos problemas do colectivo?

## **Conceitos e seus significados neste estudo**

De forma a facilitar a leitura deste trabalho parece-nos essencial clarificar desde já qual o significado que atribuímos aos seguintes conceitos: concepções, saber, conhecimento e prática.

Em Portugal, no início dos anos 80, muitas foram as discussões tidas na comunidade dos educadores matemáticos à volta do conceito de “concepções” e, em particular, a sua distinção com o de “crenças”. Tal

necessidade resultou, em parte, da língua inglesa utilizar o termo correspondente — *belief* — com diferentes significados. Procurou-se, deste modo, analisar aqueles dois termos no que respeita à sua génese e natureza. Neste estudo, assumimos que as crenças têm um cariz essencialmente afectivo e um carácter sobretudo proposicional. Dizem respeito a “um conjunto de pressupostos básicos sobre a natureza das coisas que enforma o nosso pensamento e que admitimos como verdadeiros” (Ponte *et al.*, 1998, p. 216). Estes pressupostos não são geralmente justificados, aceitam-se apenas como válidos. As concepções, por seu lado, assumindo um sentido mais geral e abrangente, são marcadas por uma natureza essencialmente cognitiva. Constituem “o pano de fundo organizador dos conceitos” (Ponte, 1992, p. 196). Como tal, consideram-se como parte integrante do conhecimento.

A distinção entre os conceitos de “conhecimento” e de “saber” nem sempre é clara, sendo, por vezes, tratada de modos diversos pelos autores que se debruçam sobre esta problemática. Por exemplo, Malglaive (1990), refere que falar em conhecimento não é suficiente para fazermos referência ao que se sabe, a como se sabe e à forma como é usado. Dando especial destaque à importância de pôr em uso esse conjunto de conhecimentos, este autor recorre sobretudo ao termo “saber”. Dado que o saber está intimamente ligado à acção, o seu valor é marcado mais pela sua pertinência nas práticas do que pelo facto de ser ou não verdadeiro. Aponta como principais características do saber, o ser infinito, multiforme e sem contornos definidos. Este autor identifica diversas formas de saber em relação à acção: (i) os saberes teóricos, que orientam a acção, prevendo os seus efeitos, sucessos e insucessos; (ii) os saberes procedimentais, que orientam os processos para a realização da acção; (iii) os saberes práticos, onde intervém o conhecimento da realidade sobre

a qual a acção opera; (iv) e os saberes-fazer, estritamente ligados aos saberes específicos de uma profissão, que permitem realizar as suas acções de forma adequada e eficaz. Alguns anos mais tarde, contudo, ao discutir o desenvolvimento de competências, o mesmo autor fala em conhecimentos formalizados, onde inclui os conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos e o saber prático (Malglaive, 1994).

Outro autor, Legroux (1981), de forma a distinguir a noção de conhecimento da de saber, recorre a um terceiro elemento — a informação. O conhecimento é interno, pessoal e indissociável à pessoa. Dificilmente uma outra pessoa terá acesso ao conhecimento e mesmo o próprio não o poderá transmitir na sua totalidade. A mediação entre o conhecimento e a informação, vista como tendo origem e pertença social, faz-se através do saber. Este tem uma natureza essencialmente objectiva e pertence ao domínio cognitivo. O conhecimento tem uma natureza pessoal e pertence ao domínio afectivo-cognitivo.

Este entendimento é, contudo, totalmente diferente do apresentado por Freitas *et al.* (2000). Estes autores definem conhecimento como um conjunto de ideias, conceitos, representações e informações, que podem encontrar-se na sua forma objectiva em livros ou outra forma de registo de informação. Já o saber é um conjunto de representações implícitas e inconscientes com implicação subjectiva. É o saber que nos orienta e mesmo determina as escolhas individuais da pessoa no seu dia-a-dia. Já Pacheco e Flores (1999) falam de diversos tipos de conhecimento, nomeadamente o filosófico, que é subjectivo e especulativo, o experimental, que provém do senso comum e ainda o científico que é objectivo e nomotético.

No presente estudo optámos por não distinguir os termos saber e conhecimento. Deste modo, eles são usados com o mesmo significado.

Justificamos esta opção, por um lado, por não haver consenso entre os diversos significados atribuídos, como exemplificámos anteriormente, e pelo facto de na comunidade de educadores matemáticos em Portugal habitualmente também não se realizar uma diferenciação entre o saber e o conhecimento.

Assim, neste estudo, o saber ou conhecimento representa o conjunto de informações, relações, proposições, estratégias, procedimentos e interpretações que orientam e sustentam a acção humana. Inclui os campos cognitivo e afectivo, pelo que dele fazem parte as crenças e concepções individuais. Pode ser implícito ou explícito. O seu reconhecimento por parte de outrem não é imediato e pode apenas fazer-se através do seu uso na acção ou por transmissão do próprio.

Por último, debruçemo-nos sobre o significado de prática, conceito também usado neste trabalho. Num contexto geral, segundo Malglaive (1990) a “prática é tudo aquilo que diz respeito à acção humana, isto é, à transformação intencional da realidade pelos homens” (p. 41). Note-se que nem toda a acção humana é prática. Para que tal aconteça é necessário haver uma intencionalidade por parte da pessoa. Deste modo, o sentido de prática implica uma intencionalidade no sentido de levar a cabo uma transformação. Tem portanto, um estado inicial, uma origem, o estado real ao qual se pretende aplicar a acção, e um objectivo final, o estado real após a acção de transformação.

Entende-se que as práticas não se resumem apenas àquilo que a pessoa faz. São as acções realizadas num contexto com certas intenções e interpretações subjectivas (Gimeno, 1991). Para compreender as práticas, é necessário deste modo entrar em linha de conta com as crenças e as concepções dos respectivos actores, bem como a cultura e os contextos sociais a que pertencem.

No que respeita a prática profissional do professor, entenda-se que esta inclui diversos campos de intervenção, não se reduzindo à prática lectiva. Contudo, esta é, sem sombra de dúvida, uma das componentes essenciais do trabalho do professor. Embora o seu espaço privilegiado seja a sala de aula, não se limita a ela. Ocorre igualmente antes e depois da acção que decorre na sala de aula.

## **Pertinência do estudo**

Este estudo foca-se em duas grandes áreas: os saberes profissionais dos professores e os contextos distintos de prática profissional. Procuramos de seguida apresentar as razões que nos levam a considerar este estudo pertinente no actual quadro da investigação educacional, em particular no que respeita a cada uma das áreas consideradas.

### **Os saberes profissionais**

O professor desempenha um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem. É ele quem determina o conteúdo real deste processo. Assim, compreender como pensa e as razões que o levam a actuar de uma ou de outra forma constitui uma das chaves mestras para a compreensão do processo educativo.

Tal tarefa não é, contudo, fácil dada a elevada complexidade que marca a prática do professor, encarada como uma actividade de resolução de problemas profissionais. No seu dia-a-dia, o professor vai-se

confrontando com problemas e procura dar-lhes resposta, pondo em uso os seus saberes profissionais. A actividade de ensino é fortemente caracterizada por: (i) diversidade de campos de intervenção; (ii) multiplicidade de características nos alunos; e (iii) singularidade de cada situação de prática. Espera-se que o professor seja capaz de criar condições favoráveis à aprendizagem de um conjunto de saberes e ao desenvolvimento de competências e atitudes por parte dos alunos. Mas a forma de concretizar tais condições é diversificada e a sua adequação tem de entrar em conta com a especificidade dos alunos com quem trabalha. Deste modo, não só uma dada estratégia de intervenção pode ter êxito com um dado aluno e não o ter com outros, como a escolha da estratégia não é por si evidente, nem tão pouco a sua adequação é garantida à partida. Para além disso, como interacção social, o ensino é marcado pela singularidade determinada pelos seus intervenientes, pelos seus objectivos e pelas condições contextuais (individuais, culturais e sociais).

Procurar compreender a prática lectiva do professor tem constituído, nestes últimos anos, um dos objectivos da investigação educacional. Em particular, conhecer e compreender os saberes profissionais dos professores, em particular qual a sua natureza, quais as suas componentes, o modo como se estruturam e se constróem, e como se processa a tomada de decisões do professor têm constituído objectos de estudo, quer a nível nacional, quer internacional. No entanto, muito está ainda por conhecer. A título de exemplo, podemos enunciar as seguintes questões. Como pensa o professor? Como se relacionam os diferentes saberes para uma dada tomada de decisão? Que saberes põe o professor em uso, de forma a dar resposta a um novo problema que enfrenta, marcado pela singularidade de cada situação? Qual o papel da teoria na prática do professor? Como constrói o professor o suporte teórico da sua

prática? Qual o papel das diversas variáveis contextuais na prática do professor?

A importância do conhecimento e da compreensão da prática profissional não é apenas justificada pelo papel determinante do professor no processo educativo. A esta razão juntam-se ainda outras, marcadas pela imagem social que este tem nos dias de hoje. “Há uma perda de prestígio” (Nóvoa, 1991, p.27) do professor, quando comparamos as imagens actuais com as de um passado não muito distante. Basta pensar na importância que tinham os professores do ensino primário no meio local e os professores do ensino secundário, quando vistos como elite social das cidades. Tal facto pode explicar por que, sempre que algo vai mal na Educação — por exemplo, se os resultados dos alunos não são os esperados — a primeira causa a ser apontada pela sociedade é a incompetência do professor, mesmo que se desconheça a realidade das escolas e da sociedade em geral e as características de um desempenho profissional de qualidade. Refira-se, por exemplo, o modo como se questionou em Portugal a qualidade dos professores, quando foram confrontados os resultados dos alunos do ensino secundário nos exames a nível nacional e a avaliação contínua (Castro e Maia, 1996), ou quando os alunos do 8º ano foram comparados com os de outros países (Amaro, Cardoso e Reis, 1996).

Há ainda, nos dias de hoje, uma corrente na opinião pública que defende que a profissão docente é uma via para resolver o desemprego de licenciados. Tal posição nega o reconhecimento dos saberes profissionais característicos desta profissão. Deste modo, a importância do estudo dos saberes profissionais decorre igualmente da necessidade de tornar mais visível este saber, reconhecendo-o como um saber próprio e específico desta profissão. Contribui-se assim de forma inegável para provar de uma

vez por todas que na profissão docente, como em tantas outras, para um bom desempenho profissional, é necessária uma formação profissionalizante, que não se limita a uma formação inicial, mas que se prolonga ao longo da vida.

Finalmente, há ainda motivações de natureza pessoal que reforçam a argumentação apresentada, que sustenta a pertinência do estudo dos saberes profissionais. Trata-se do facto da investigadora ter uma estreita relação com a formação inicial de professores. Como questiona Perrenoud (1993), como é possível conceber-se um dispositivo e um currículo de formação inicial sem primeiro se pensar na profissão docente e na prática pedagógica? Note-se que o papel que aqui se atribui à investigação não é o de prescrever o que deverá ser a função docente, mas, em conjunto com os professores, ajudar a compreender mais profundamente a prática docente, identificando os principais problemas a enfrentar e a ultrapassar, bem como as condições mais favoráveis para uma prática de qualidade. Para além disso, a investigação poderá constituir também uma excelente oportunidade para “escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula” (Hargreaves, 1998a, p. 282), aspectos estes essenciais para uma compreensão profunda do ensino.

### **Contextos de prática**

A importância de alargar o âmbito de trabalho do professor na escola já foi por nós anteriormente referida. Considerar que o trabalho do professor se desenvolve num plano exclusivamente individual é nos dias de hoje absurdo, além de contradizer todas as tendências verificadas a

nível da sociedade em geral. A escola é uma microsociedade e faz parte integrante da sociedade em geral. Os argumentos que actualmente se apresentam para incluir e valorizar as potencialidades de um trabalho em colaboração são de igual modo aplicáveis às instituições educativas. A complexidade das tarefas a realizar, as mudanças de práticas profissionais necessárias para responder aos novos desafios, o reconhecimento das vantagens de pôr ao serviço do colectivo as competências diversas dos indivíduos, bem como os seus conhecimentos especializados, a necessidade do reforço da autosegurança e da capacidade de arriscar quando a responsabilidade não é individual mas colectiva, são razões que justificam a defesa de um trabalho em colaboração, que tanto é aplicável ao mundo do trabalho em geral, como ao dos professores em particular. Os processos de reforma educativa comportam consigo inevitavelmente exigências múltiplas, nomeadamente na aplicação de práticas que não se dominam e, como tal, levantam inúmeras dificuldades. Para além disso, a complexidade, exigência e responsabilidade do papel do professor é cada vez maior (Hargreaves, 1998a; Harris, 1994), tornando a tomada de decisões igualmente mais difícil.

A maior ou menor facilidade na concretização de um trabalho em equipa está, entre outras, fortemente relacionada com as características da organização social onde ele ocorre e da forma como aquela está estruturada e se desenvolve. Como afirma Gimeno (1991), a prática profissional depende de decisões individuais, mas estas são regidas por normas colectivas e por regulações organizacionais. Quando pensamos na escola e na forma como habitualmente esta se organiza, é de prever que o trabalho em colaboração possa ter de se confrontar com múltiplas dificuldades. Por exemplo, a elaboração dos horários lectivos dos professores e a ocupação dos espaços não é geralmente pensada tendo em

conta um possível trabalho de colaboração entre eles. Do mesmo modo, a cultura profissional normalmente vigente não contempla esta forma de trabalho. Como afirma Thurler (1992/1994), quando os professores se encontram para trabalhar em conjunto, muitas vezes fazem-no fora do seu horário, ao fim de um dia fatigante. Mesmo quando a cultura da escola é favorável e encoraja formas de colaboração, o tempo disponível limitado e o *stress* da própria actividade docente levam a que a energia do professor, num horário que vai para além do das suas aulas, seja geralmente muito baixa (Day, 1999). Diversos autores baseiam-se nestes factos para explicar porque no geral o trabalho em colaboração fica muito aquém do que poderia ser esperado, e mesmo desejado, pelos próprios professores. Como afirma Thurler (1992/1994):

Chega-se, desta forma a uma colaboração que poderíamos chamar de “limitada”: limitada relativamente à sua profundidade, à sua extensão, à sua frequência e à sua persistência ou à combinação destes factores. É uma colaboração que não vai ao fundo das coisas, que não toca nos princípios ou na ética da prática, mas que fica ao nível dos conselhos rotineiros, da procura de receitas e da partilha de material de ordem imediata, específica ou técnica (...) É uma colaboração que se concentra no imediato e no que é prático, excluindo preocupações pedagógicas a longo prazo. (p. 106)

Para além de um conjunto de factores externos ao professor que poderão dificultar um trabalho em colaboração frutífero e recompensador para os professores envolvidos, Hargreaves (1998a) faz notar que a colaboração tanto pode ser útil como nociva, podendo, por exemplo, tornar-se numa forma de controle dos professores. Também Little (1990) alerta para o facto de nem todas as formas de colaboração contribuírem para a mudança, podendo mesmo, pelo contrário, algumas delas ajudar a

reforçar as práticas já existentes.

Mas acontecerá que os aspectos problemáticos que surgem no trabalho em colaboração são necessariamente inevitáveis? Que condições poderão favorecer a colaboração frutífera? Quais as potencialidades deste tipo de trabalho? Quais as suas limitações? O que é mais adequado fazer-se individualmente e fazer-se colectivamente? O trabalho individual é de eliminar ou, pelo contrário, ocupa o seu espaço próprio? O trabalho colectivo substitui o trabalho individual? Muitas são as questões que poderíamos colocar para um conhecimento mais profundo do trabalho a realizar em cada um destes contextos de prática.

Temos vindo a apresentar razões relativas à escola e aos professores em geral para justificar a pertinência deste estudo no que se relaciona com a procura de uma compreensão mais profunda do trabalho do professor em diversos contextos de prática. Mas existem igualmente razões relacionadas com a própria investigadora que evidenciam por que para si este trabalho é significativo. Acontece que, ao longo do seu percurso profissional, foram múltiplas as experiências que teve de trabalho em colaboração com seus pares. Tendo participado em vários projectos de âmbitos diversos (de desenvolvimento curricular e de investigação) houve um aspecto comum em todos eles, que consistiu exactamente na vertente do trabalho em colaboração, que foi desenvolvendo com os outros elementos das diversas equipas. Esta vertente teve sempre para si um significado positivo muito especial, de tal forma que dificilmente conseguiria conceber de outra maneira o trabalho desenvolvido. Deste modo, assume uma defesa incondicional do trabalho em colaboração. Mas, se é certo que esse é um pressuposto que defende, não é menos verdade que os projectos em que se envolveu tiveram sempre características diferentes do trabalho habitual do professor na

escola. Assim, para poder avaliar as potencialidades e a viabilidade do desenvolvimento de um trabalho em colaboração no dia-a-dia da prática docente, sente necessidade de encontrar evidência que possa sustentar a sua argumentação e de saber em que poderão consistir as limitações e as dificuldades de levar à prática um trabalho desse tipo.

### **Organização do estudo**

Este estudo está organizado em duas partes. A primeira refere-se à fundamentação teórica e a segunda à parte empírica.

A primeira parte inclui os capítulos I, II e III, que dizem respectivamente respeito ao conhecimento profissional, à cultura profissional e trabalho dos professores e à perspectiva do professor como alguém que resolve problemas profissionais, temas centrais deste estudo. Cada um destes capítulos inicia-se por uma revisão de literatura sobre o tema e conclui com o enunciado e a justificação dos pressupostos assumidos pela investigadora. O conjunto destes pressupostos constitui o quadro de referência que sustenta teoricamente o presente trabalho.

A segunda parte deste estudo inclui os restantes capítulos. O capítulo IV diz respeito aos aspectos metodológicos. Nele se justificam as opções tomadas e se descrevem os procedimentos seguidos. O capítulo V descreve os contextos onde as professoras trabalham — a escola e o grupo disciplinar.

Nos capítulos VI, VII, VIII e IX descrevem-se os resultados do primeiro nível de análise, começando-se pelo grupo e passando-se em seguida a cada professor individualmente considerado. O capítulo X

respeita ao segundo nível de análise. Inicia-se com uma análise transversal dos resultados obtidos em cada professor, passando em seguida ao estabelecimento de relações entre os dois contextos de prática estudados, o colectivo e o individual, de forma a chegar-se a um entendimento mais profundo do objecto de estudo. Em cada um destes capítulos, o último ponto pretende destacar, ainda através da análise, o que se encontrou de mais relevante.

Este trabalho conclui com o capítulo XI. Começa este por apresentar e discutir os principais resultados do estudo, prossegue com um balanço pessoal retrospectivo da investigadora e termina com um conjunto de recomendações dirigidas à formação e à investigação educacional.