

Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos

CONCEÇÕES DE APRENDIZAGEM E DECISÕES CURRICULARES PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, orientada pelas Professoras Doutoradas Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Damiano da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Conceções de Aprendizagem e Decisões Curriculares
para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, orientada pelas Professoras Doutoradas Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 2015

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho: Tese de Doutoramento

Título: Conceções de Aprendizagem e Decisões Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano: 2015

Autora: Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos

Orientação: Professoras Doutoradas Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Damião da Silva

Domínio científico: Ciências da Educação

Especialidade: Psicologia da Educação

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Dedicatória

*À minha filha e ao meu marido,
aos meus pais,
aos meus sobrinhos, aos meus irmãos e cunhados,
à minha família.*

À memória dos meus Avós.

Agradecimentos

Ao longo da realização de um trabalho desta natureza fui sempre incentivada, por diferentes pessoas e em vários momentos, para ultrapassar os desafios significativos de natureza pessoal, profissional e académica. Nas suas palavras, nos seus gestos, nas condições familiares e profissionais que me proporcionaram, sempre encontrei o apoio que me revitalizava e encorajava para continuar com esta tarefa. Aproveito agora a oportunidade para agradecer a essas pessoas e a muitas outras que admiro, e que me acompanharam neste percurso formativo. A todos expresso, reconhecidamente, a minha gratidão.

À Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas e à Professora Doutora Maria Helena Damião da Silva, a quem expresso a minha profunda admiração e reconhecimento, pela orientação fundamentada em saberes consolidados, pela disponibilidade constante dos seus ensinamentos e pela sua amizade, que me permitiram ultrapassar obstáculos, construir e reforçar um processo de aprendizagem progressivo e permanente.

Ao Professor Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo pelo reconhecimento da mestria dos seus ensinamentos e admiração pessoal e profissional.

Aos docentes do Departamento de Ciências da Educação, que no passado e no presente me permitiram aprender e consolidar o meu percurso profissional, nomeadamente ao Professor Doutor Henrique Ferreira, ao Professor Doutor Francisco Cordeiro Alves, ao Professor Doutor José Manuel Alves e ao Mestre Arménio Espírito Santo.

À Professora Doutora Sofia Alves Bergano, que muito admiro, pelo exemplo de determinação e visão reflexiva e crítica sobre o presente e o futuro, pela sua amizade, pela sua capacidade de liderança, que me inspira na admiração pela sua sabedoria, partilhada nas experiências pessoais e nos desafios profissionais.

À Mestre Carla Pedroso Lima, pela sua alegria e amizade, e às docentes que ao longo dos anos têm colaborado e partilhado funções no departamento.

À Professora Doutora Maria do Nascimento Mateus pelas suas palavras amigas, que pessoal e profissionalmente sempre me encorajaram, por sempre criar as condições que me permitiram conciliar os deveres profissionais e pessoais, e a quem muito admiro o seu saber, a capacidade de liderança e o seu exemplo de vida.

À Professora Doutora Luísa Miranda e à sua irmã Professora Maria Alice pelos seus ensinamentos, pelas suas palavras que afetuosamente me incentivaram a continuar e que me fizeram esquecer distâncias, num acolhimento de profunda amizade e a quem expresse a minha gratidão. Também ao Professor Doutor Carlos Morais e família, pelas palavras de incentivo e pela amizade.

À Mestre Maria da Conceição Martins pelo apoio institucional e amizade manifestadas em momentos determinantes neste percurso formativo.

À atual Direção da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, na pessoa do Professor Doutor António Ribeiro Alves, e às anteriores, que sempre me incentivaram e proporcionaram as condições para consolidar o meu desenvolvimento profissional e académico.

A todos os colegas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, que me acolheram com amizade e com quem partilho experiências, desafios e conquistas profissionais.

A todos os colaboradores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, que amavelmente me ajudam no cumprimento das tarefas profissionais.

Às minhas alunas e aos meus alunos das licenciaturas, dos mestrados e de outras formações e cursos, que me permitiram partilhar saberes e acreditar que através deles contribuí, de alguma forma, para construir um futuro melhor.

Aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que voluntariamente participaram no estudo e manifestaram as suas ideias e opiniões sobre a realidade de um nível de ensino fundamental no desenvolvimento escolar, educativo e social.

Aos meus Professores da licenciatura e do mestrado, pelos conhecimentos transmitidos e pelo exemplo de abordagem reflexiva sobre o saber, numa permanente atitude crítica e construtiva do conhecimento.

À minha Família, pais, sogra, irmãos, cunhados, sobrinhos, tios e primos, que para mim são essenciais e que sempre me apoiaram e permitiram um crescimento saudável, orientado por saberes, valores e afetos que se vivem num ambiente de profunda partilha.

Aos meus amigos, pelas suas palavras e silêncios, que de forma pessoal me desafiaram e apoiaram nesta caminhada sempre partilhada.

Às minhas colegas e amigas de basquetebol de outros tempos e de agora, e às pessoas do Clube do Povo de Esgueira, que me proporcionaram um crescimento feliz e saudável.

RESUMO

Nesta dissertação analisamos as concepções de aprendizagem e as decisões curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), atendendo ao reconhecimento deste nível de ensino como estruturante para a aquisição de conhecimentos, valores e capacidades promotoras da aprendizagem ao longo da vida.

Fundamentamos o trabalho a partir do estudo da aprendizagem no âmbito das teorias psicológicas comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas, bem como na perspectiva de educação tradicional, apresentando as suas implicações pedagógicas, nomeadamente nos diferentes papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno.

A análise da complexidade e da evolução dos estudos e das teorias curriculares, classificadas como técnicas, práticas e críticas ou como tradicionais, críticas e pós-críticas, contextualiza o processo de desenvolvimento curricular. Na planificação didática realçamos a utilização das taxonomias, com especial destaque para a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

Ao assumirmos que as decisões curriculares ocorrem em diferentes contextos e níveis (macro, meso e micro), formulámos os seguintes objetivos: 1) identificar as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares relativos ao 1.º CEB; 2) reconhecer as concepções dos professores do 1.º CEB relativas ao ensino e à aprendizagem; 3) saber em que medida as decisões desses professores respeitantes à sua atividade docente estão alinhadas com as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares relativos ao referido ciclo de escolaridade; 4) verificar se há coerência entre as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares e as que são apresentadas pelos professores.

O plano de investigação incluiu a realização de dois estudos, concretizados em duas fases: A - análise de documentos oficiais e curriculares; B - concepções de ensino e de aprendizagem dos professores.

A escolha metodológica assentou sobretudo numa análise de natureza qualitativa. No estudo A recorreremos à análise de conteúdo, a partir dos documentos definidos a nível macro, em particular para as disciplinas de Estudo do Meio, de Matemática e de Português. Adotámos uma perspectiva curricular abrangente, em detrimento de uma leitura específica da ótica de uma determinada disciplina. No estudo B, como instrumentos de recolha de dados, elaborámos um questionário *on-line* e uma entrevista dirigida aos professores do 1.º CEB.

Esta dissertação está dividida em duas partes: o enquadramento teórico e a investigação empírica. Na primeira distinguimos dois capítulos: concepções de ensino e de aprendizagem e as teorias curriculares; e decisões e documentos curriculares. Na segunda parte apresentamos três capítulos: estudos empíricos, resultados e discussão.

Como principal conclusão do estudo A verificámos que os documentos macro curriculares relativos ao 1.º CEB eram influenciados por características dos diferentes modelos de ensino e de aprendizagem.

Quanto às principais conclusões do estudo B constatámos que, quanto aos modelos subjacentes na planificação e no ensino, os professores referiram o tradicional e o cognitivista, seguido pelo comportamentalista/behaviorista. A influência evidente do modelo construtivista foi inferida através das respostas dos professores. É interessante notar que todos os professores responderam que valorizavam o processo de compreensão na aprendizagem. As decisões curriculares dos professores respeitantes à sua atividade docente seguiam a linha das concepções de ensino e de aprendizagem dos documentos definidos a nível macro, ao verificarmos a sequencialidade entre as planificações e a necessidade de cumprir os programas e as metas curriculares.

Entendemos que este trabalho pode contribuir para suscitar o interesse e aprofundar conhecimentos acerca da relação entre a aprendizagem, o ensino e o currículo, no âmbito da formação inicial e contínua de professores.

ABSTRACT

In this dissertation we analyzed the conceptions of learning and curriculum decisions for the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE), in view of the recognition of this level of education as a structuring for the acquisition of knowledge, values and skills of promoting lifelong learning throughout life.

We based the work from the study of learning in the context of psychological behavioral, cognitive and constructivist theories, as well as in traditional education perspective, presenting their pedagogical implications, particularly in the different roles played by the teacher and the student.

The analysis of the complexity and the evolution of studies and curriculum theories, classified as technical, practical and critical or as traditional, critical and post-critical, contextualized curriculum development process. In didactic planning we emphasized the use of taxonomies, with special emphasis on the taxonomy of Bloom and colleagues (version revised by Anderson, Krathwohl et al., 2001).

As we assumed that the curricular decisions occur in different contexts and levels (macro, meso and micro), we formulated the following objectives: 1) identifying teaching and learning conceptions present in the macro curriculum documents for the 1st CBE; 2) recognizing the conceptions of the 1st CBE teachers, relating to teaching and learning; 3) knowing the extent to which the decisions of these teachers, regarding their teaching activities, are aligned with the teaching and learning conceptions present in macro curriculum documents, relating to that educational cycle; 4) checking for consistency between teaching and learning conceptions present in the macro curriculum documents and those made by teachers.

The research plan included conducting two studies, implemented in two phases: A - analysis of official and curriculum documents; B - teaching and learning conceptions of teachers.

The methodological choice was based mainly on an analysis of a qualitative nature. In the study we used the analysis of content, from documents defined for the

macro level, particularly for disciplines as Study of Environment, Mathematics and Portuguese. We adopted a comprehensive curriculum perspective, rather than a specific optical reading of a particular discipline. In study B, such as data collection tools, we have prepared an online questionnaire and an interview, aimed at teachers of the 1st CBE.

This thesis is divided into two parts: the theoretical framework and empirical research. In the first two chapters we distinguished: learning and teaching conceptions and curriculum theories; and decisions and curriculum documents. In the second part we presented three chapters: empirical studies, results and discussion.

As a main conclusion of the study A, we found that the macro curriculum documents for the 1st CBE were influenced by characteristics of the different models of teaching and learning.

Turning to the main findings of the study B, we found that, as the underlying models in planning and teaching, teachers mentioned the traditional and the cognitive, followed by the behaviorist. The evident influence of the constructivist model was inferred through the responses of teachers. Interestingly, all teachers said they valued the process of understanding in learning. The curriculum decisions of teachers, regarding their teaching activities, followed the line of conceptions of teaching and learning of documents defined at the macro level, as we checked the continuity between the plans and the need to fulfill the programs and curriculum goals.

We consider that this work can contribute to the attractiveness and deepen knowledge about the relationship between learning, teaching and curriculum, as part of initial and continuing teacher training.

Índice

| | |
|--|-----|
| Introdução | 21 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 27 |
| Capítulo 1. Conceções de Ensino e de Aprendizagem e As Teorias Curriculares | 29 |
| 1.1. Algumas Teorias de Aprendizagem, do Ensino e da Instrução | 30 |
| 1.1.1. Características das teorias comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas..... | 37 |
| 1.1.2. Algumas implicações pedagógicas das teorias comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas..... | 43 |
| 1.2. A Complexidade das Teorias Curriculares | 48 |
| 1.2.1. Um olhar sobre a evolução dos estudos curriculares. | 59 |
| 1.2.2. Classificações de teorias curriculares..... | 67 |
| Capítulo 2. Decisões e Documentos Curriculares | 79 |
| 2.1. Decisões Curriculares | 80 |
| 2.1.1. O desenvolvimento curricular como um processo de decisão – conceitos e modelos | 81 |
| 2.1.2. Alguns estudos relacionados com o processo de decisão curricular | 85 |
| 2.2. Documentos Curriculares Orientadores da Ação dos Professores..... | 86 |
| 2.2.1. Nível macro de decisão. | 87 |
| 2.2.2. Níveis meso e micro de decisão. | 92 |
| 2.3. A planificação como Prática de Organização do Processo de Ensino e de Aprendizagem | 97 |
| 2.3.1. A utilização das taxonomias..... | 101 |
| 2.3.2. O caso particular da taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista). | 103 |
| INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA | 115 |
| Capítulo 3: Estudos Empíricos | 117 |
| 3.1. Estudo A: Análise de Documentos Oficiais e Curriculares | 119 |
| 3.1.1. “Corpus” | 120 |
| 3.1.2. Instrumentos, procedimentos e métodos de análise dos documentos. | 125 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Estudo B: Concepções de Ensino e de Aprendizagem dos Professores | 129 |
| 3.2.1. Participantes. | 130 |
| 3.2.2. Instrumentos e procedimentos..... | 133 |
| Capítulo 4: Resultados..... | 139 |
| 4.1. Estudo A | 139 |
| 4.1.1. Fase 1 – análise de verbos e de substantivos..... | 140 |
| 4.1.2. Fase 2 – análise de expressões. | 152 |
| 4.2. Estudo B..... | 170 |
| 4.2.1. Fase 1 – Questionário..... | 170 |
| 4.2.2. Fase 2 – Entrevista. | 184 |
| Capítulo 5: Discussão | 197 |
| 5.1. Interpretação e discussão dos resultados do estudo A. | 197 |
| 5.1.1. Interpretação taxonómica dos verbos. | 197 |
| 5.1.2. Interpretação das expressões encontradas nos documentos curriculares à luz das concepções de ensino e aprendizagem..... | 201 |
| 5.2. Discussão dos resultados do estudo B. | 204 |
| 5.2.1. Questionário. | 204 |
| 5.2.2. Entrevista..... | 206 |
| 5.3. Discussão geral | 208 |
| Conclusão | 215 |
| Referências | 229 |
| Anexos..... | 243 |
| Anexo A: Questionário (versão pré-teste) | 245 |
| Anexo B: Questionário <i>on-line</i> (versão final)..... | 257 |
| Anexo C: Questionário de avaliação de instrumentos de investigação - Adaptado por H. Damião de Angleitner & Wiggins (1986) | 267 |
| Anexo D: Tabelas relativas à estrutura final do questionário <i>on-line</i> | 269 |
| Anexo E: Guião de entrevista para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 277 |
| Anexo F: Pedido de autorização de realização de entrevistas | 281 |
| Anexo G: Identificação de expressões relativas às concepções de ensino e de aprendizagem presentes no CNEB – Competências Gerais (tabela completa)..... | 283 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: <i>Princípios Psicopedagógicos das Teorias Behavioristas, Cognitivistas e Humanistas, adaptado de Tavares e Alarcão (1999)</i> | 45 |
| Tabela 2: <i>Síntese de Várias Concepções de Currículo, adaptado de Pacheco (1996, pp. 33-37)</i> | 56 |
| Tabela 3: <i>Análise das Cinco Orientações para o Currículo, adaptado de Eisner e Vallance (1974, cit. por Machado & Gonçalves, 1991, pp. 144-148)</i> | 58 |
| Tabela 4: <i>Modelos de Desenvolvimento Curricular, adaptado de Pacheco (1996, pp. 138-142)</i> | 84 |
| Tabela 5: <i>Aspectos Relativos à Utilização das Taxonomias, adaptado de Ribeiro e Ribeiro (1989, pp. 161-163)</i> | 102 |
| Tabela 6: <i>A Estrutura das Duas Versões da Taxonomia de Bloom - Original e Revista, adaptado de Krathwohl (2002)</i> | 104 |
| Tabela 7: <i>Análise Comparativa entre as Taxonomias: Original e Revista, adaptado de Krathwohl (2002, pp. 212-218)</i> | 105 |
| Tabela 8: <i>Descrição das Categorias e Subcategorias da Dimensão Processos Cognitivos da Taxonomia de Bloom (revista), adaptado de Mayer (2002, pp. 227-232)</i> | 107 |
| Tabela 9: <i>Descrição e Exemplos Relativos à Estrutura da Dimensão do Conhecimento na Taxonomia Revista, adaptado de Anderson, Krathwohl et al., (2001, p. 29)</i> | 110 |
| Tabela 10: <i>Exemplos para a Dimensão dos Processos Cognitivos, adaptado de Anderson, Krathwohl et al., (2001, p. 31)</i> | 110 |
| Tabela 11: <i>Possibilidade de Análise da Formulação dos Objetivos em duas Dimensões, adaptado de Krathwohl (2002)</i> | 112 |
| Tabela 12: <i>“Corpus” do Estudo A</i> | 120 |
| Tabela 13: <i>Categorias de Análise das Concepções de Ensino e de Aprendizagem</i> | 125 |
| Tabela 14: <i>Caracterização dos Participantes no Estudo B Relativamente ao Sexo e à Idade (anos)</i> | 130 |
| Tabela 15: <i>Caracterização dos Participantes no Estudo B Relativamente às Habilitações Acadêmicas e Tempo de Serviço</i> | 131 |
| Tabela 16: <i>Caracterização dos Participantes no Estudo B Relativamente ao Estatuto Profissional e Funções/Cargos que Desempenha na Escola</i> | 131 |
| Tabela 17: <i>Caracterização dos Participantes no Estudo B à Titularidade de Turma e ao Ano de Escolaridade de Lecionação</i> | 132 |
| Tabela 18: <i>Caracterização dos Participantes no Estudo B Relativamente ao Distrito em que se situa a escola</i> | 133 |
| Tabela 19: <i>Categorias de Análise das Decisões Curriculares assumidas pelos Professores na Elaboração de Planos/Planificações</i> | 134 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 20: <i>Verbos das Competências Gerais e Operacionalização Transversal e Ações a desenvolver por cada professor</i> | 141 |
| Tabela 21: <i>Verbos das Competências Específicas do Estudo do Meio e Substantivos das Competências Específicas da Matemática e da Língua Portuguesa</i> | 143 |
| Tabela 22: <i>Verbos dos objetivos gerais (Estudo do Meio), objetivos gerais de aprendizagem (Matemática), resultados esperados e objetivos (Português)</i> | 145 |
| Tabela 23: <i>Verbos das Metas Finais e Intermédias (Metas de Aprendizagem): Estudo do Meio, Matemática e Português</i> | 148 |
| Tabela 24: <i>Verbos dos Objetivos Gerais das Metas Curriculares: Matemática e Português</i> | 151 |
| Tabela 25: <i>Identificação de expressões relativas às conceções de ensino e de aprendizagem presentes no CNEB – Competências Gerais</i> | 154 |
| Tabela 26: <i>II. 1. Tem conhecimento de que o Currículo Nacional do Ensino Básico foi revogado pelo despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro?</i> | 171 |
| Tabela 27: <i>II. 1.1. Qual a sua opinião acerca dessa revogação?</i> | 171 |
| Tabela 28: <i>II. 1.2. Nos anos letivos anteriores, para planificar, costumava usar o Currículo Nacional do Ensino Básico?</i> | 171 |
| Tabela 29: <i>II. 2. Tem conhecimento da existência das Metas de Aprendizagem do 1.º CEB?</i> | 172 |
| Tabela 30: <i>II. 2.1. Tem conhecimento da existência das Metas Curriculares do Ensino Básico - 1.º ciclo?</i> | 172 |
| Tabela 31: <i>II. 2.2. Considera que há diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares do Ensino Básico – 1.º ciclo?</i> | 172 |
| Tabela 32: <i>II. 2.2.1. Se respondeu “sim” ou “não”, justifique a sua decisão.</i> | 173 |
| Tabela 33: <i>II. 2.3. Assinale as metas que considera mais úteis para o seu trabalho de planificação, enquanto professor(a).</i> | 173 |
| Tabela 34: <i>II. 3. Costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados pela tutela, com caráter nacional?</i> | 174 |
| Tabela 35: <i>II. 3.1. Se respondeu “sim” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), que utilização faz desses documentos?</i> | 174 |
| Tabela 36: <i>II. 3.2. Se respondeu “não” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão.</i> | 175 |
| Tabela 37: <i>II. 4. Para planificar, costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados ao nível da sua escola/agrupamento? (Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas)</i> | 175 |
| Tabela 38: <i>II. 4.1. Se respondeu “sim” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), que utilização faz desses documentos?</i> | 175 |
| Tabela 39: <i>II. 4.2. Se respondeu “não” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão.</i> | 176 |
| Tabela 40: <i>II. 5. Quais os planos/planificações que, no seu caso concreto, costuma elaborar?</i> | 176 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 41: II. 5.1. <i>Esses planos/planificações são elaborados em grupo ou individualmente?</i> | 177 |
| Tabela 42: II. 5.1.1. <i>Se selecionou “outro(s)”, indique os que são elaborados “em grupo” e/ou individualmente.</i> | 177 |
| Tabela 43: II. 6. <i>Na elaboração dos seus planos/planificações, utiliza informação presente nos seguintes documentos?</i> | 177 |
| Tabela 44: II. 7. <i>Utiliza outras fontes de informação para elaborar os seus planos/planificações?</i> | 178 |
| Tabela 45: II. 7.1. <i>Se respondeu “sim”, refira que fontes usa.</i> | 178 |
| Tabela 46: II. 8. <i>Quando planifica e/ou quando ensina em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem assenta...</i> | 179 |
| Tabela 47: II. 9. <i>Que tipo de objetivos procura que os seus alunos atinjam?</i> | 180 |
| Tabela 48: II. 9.1. <i>Se respondeu “Outros(s), especifique qual ou quais.</i> | 180 |
| Tabela 49: II. 9.2. <i>Justifique as escolhas assinaladas na questão 9.</i> | 181 |
| Tabela 50: II. 10. <i>Ao ensinar os seus alunos na sala de aula, privilegia os processos de:</i> | 181 |
| Tabela 51: II. 10.1. <i>Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de memorização.</i> | 181 |
| Tabela 52: II. 10.2. <i>Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de compreensão.</i> | 182 |
| Tabela 53: II. 10.3. <i>Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de aplicação.</i> | 183 |
| Tabela 54: II. 10.4. <i>Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de criação.</i> | 183 |
| Tabela 55: II. 11. <i>Sugestões/Comentários.</i> | 184 |
| Tabela 56: <i>Resposta à Pergunta 1 da Entrevista: Uma das perguntas que os professores costumam colocar é: como é que os alunos aprendem. Que resposta daria a esta pergunta, tendo em conta o nível de escolaridade em que leciona?</i> | 185 |
| Tabela 57: <i>Resposta à Pergunta 2 da Entrevista: Com base na(s) sua(s) resposta(s) como é que considera que os professores do 1.º CEB devem ensinar?</i> | 187 |
| Tabela 58: <i>Resposta à Pergunta 3 da Entrevista: A sua resposta é válida para o ensino das três áreas disciplinares centrais do currículo – Matemática, Português e Estudo do Meio – ou encontra especificidades em cada uma delas? Igual __ Diferente __ Poderá explicar, por favor?</i> | 188 |
| Tabela 59: <i>Resposta à Pergunta 4 da Entrevista: Para organizar o seu trabalho docente, costuma fazer planificações? Sim __ Não __ Se respondeu sim, pode explicar-me como planifica, por favor?</i> | 190 |
| Tabela 60: <i>Resposta à Pergunta 4.1. da Entrevista: Se costuma fazer planificações, em que documentos se baseia para as fazer?</i> | 192 |
| Tabela 61: <i>Resposta à Pergunta 4.2. da Entrevista: Em que momento ou momentos do ano letivo costuma fazer as suas próprias planificações?</i> | 192 |
| Tabela 62: <i>Resposta à Pergunta 4.3. da Entrevista: Faz essa planificação em papel? 193</i> | |

| | |
|--|-----|
| Tabela 63: <i>Resposta à Pergunta 4.4. da Entrevista: Quando planifica, em que pensa primeiro? E depois?</i> | 194 |
| Tabela 64: <i>Resposta à Pergunta 4.5. da Entrevista: O modo como planifica é igual ou diferente nas três áreas disciplinares? Igual __ Diferente __ Poderá explicar, por favor?</i> | 194 |
| Tabela 65: <i>Resposta à Pergunta 5 da Entrevista: Gostaria de acrescentar, clarificar algo respeitante a esta conversa?</i> | 195 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 1: Plano de investigação.</i> | 118 |
|---|-----|

Introdução

Este trabalho assume como objeto de estudo a abordagem da aprendizagem e das decisões curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Os principais objetivos consistem em estudar as concepções de aprendizagem presentes nos documentos curriculares do 1.º CEB e as que são referidas pelos professores do mesmo ciclo de ensino. Pretende-se ainda identificar as relações entre estas concepções e as decisões curriculares, tal como são expressas pelos professores.

Uma vez que o estudo incide sobre estas temáticas, torna-se necessário abordar: a) as principais concepções de aprendizagem; b) as teorias curriculares.

A aprendizagem constitui uma atividade fundamental na vida do ser humano. A educação desenvolve-se desde a infância até à vida adulta, prolongando-se na velhice - o indivíduo aprende em diversos contextos educativos e sociais. Esta predisposição para aprender acompanha o desenvolvimento do indivíduo e torna-se numa exigência da sociedade atual, na necessidade de responder a novos desafios no meio familiar, escolar, profissional e social. Frequentemente associamos a aprendizagem ao contexto formal, estruturado e sistematizado, que corresponde à educação escolar, elegendo a escola e em particular os professores, como os agentes responsáveis pela promoção da aprendizagem. À educação escolar, em particular ao 1.º CEB, corresponde um período estruturante no desenvolvimento da aprendizagem, de aquisição e de desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades e de valores necessários para o crescimento pessoal e a integração na sociedade. No contexto educativo e escolar, a aprendizagem constitui uma temática essencial, frequentemente associada a uma abordagem psicológica, com implicações pedagógicas na formação e no exercício de funções docentes. O ensino em contexto formal, enquanto atividade assumida pelo professor, tem subjacente a promoção da aprendizagem do aluno. Esta abrange o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, sendo o professor responsável por ensinar, articulando estes domínios e criando as condições necessárias para que o aluno tenha a oportunidade de aprender, de forma plena e integradora.

Importa clarificar o conceito de concepções de aprendizagem que utilizámos, uma vez que pretendemos compreender a forma como os professores concebem a aprendizagem, a partir das características das teorias de aprendizagem mais frequentemente divulgadas na formação de professores e que seleccionámos para esta análise: comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas. Referimos ainda algumas características da perspetiva tradicional de educação/aprendizagem.

As teorias behavioristas concebem a aprendizagem como o resultado da associação entre estímulos e respostas, de forma condicionada, a partir do reforço das reações desejadas. Nestas teorias são valorizados os comportamentos exteriores do aluno e a estrutura da tarefa a aprender. Por outro lado, as teorias cognitivistas estudam os processos mentais envolvidos na aprendizagem. Nas teorias cognitivistas é valorizada a cognição, ou seja, o ato de conhecer o mundo. Noutro sentido, as pedagogias de orientação construtivista valorizam os conhecimentos prévios e a atitude ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. Numa perspetiva tradicional da educação, a aprendizagem é entendida a partir da transmissão de conhecimentos, por parte do professor, valorizando regras bem estabelecidas, e que os alunos devem integrar e reproduzir nos momentos de avaliação.

A relação entre a aprendizagem e a educação escolar pode ser estudada numa perspetiva curricular. A partir das concepções de aprendizagem, relacionamos a complexidade dos estudos e das teorias curriculares, procurando evidenciar a necessidade dos futuros e atuais professores adquirirem e aprofundarem conhecimentos nestes domínios.

O estudo do currículo, dos fatores de influência e das suas repercussões constitui uma tarefa complexa. As questões cruciais que se colocam sobre o currículo consistem em decidir *o que ensinar, porquê e como*. As respostas revelam posições teóricas distintas e assumidas por diferentes investigadores, a nível internacional e nacional, ao longo dos anos, desde que se instituíram as primeiras obras sobre esta área do conhecimento, no início do século XX, com especial destaque para Bobbitt, Tyler e Dewey. A evolução dos estudos curriculares permite-nos identificar as críticas que os autores têm produzido acerca das questões curriculares. O impacto do currículo na educação escolar em particular, e na educação em geral, consiste num fenómeno determinante para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. As decisões

curriculares assumidas nos níveis macro, meso e micro por vários agentes, evidenciam um processo de desenvolvimento curricular interdependente, que afeta a educação no contexto escolar e de forma mais ampla, no contexto educativo e social.

Há várias classificações de teorias curriculares, em particular as que distinguem as técnicas, práticas e críticas, e as que diferenciam as tradicionais, críticas e pós-críticas. Na primeira classificação, as teorias técnicas, influenciadas pelo behaviorismo, assumem o currículo como um produto. Em oposição, as teorias práticas perspetivam o currículo como um processo, enquanto as críticas valorizam uma perspetiva emancipadora do currículo. Quanto à segunda classificação, nas teorias tradicionais a grande preocupação está relacionada com a sua aplicação prática, sendo valorizadas as questões técnicas na elaboração do currículo. As teorias críticas, como por exemplo a “Nova Sociologia da Educação” (NSE), assumem um questionamento social do currículo. Por outro lado, as teorias pós-críticas valorizam aspetos, como por exemplo, as questões étnicas, multiculturais e de género.

A revisão da literatura acerca das temáticas da aprendizagem e das decisões curriculares para o 1.º CEB fundamentou a investigação empírica que realizámos, suscitando a seguinte questão principal: que concepções de ensino e de aprendizagem são veiculadas nos documentos curriculares oficiais para essas áreas disciplinares e são apresentadas pelos professores? De forma sucinta, os objetivos de investigação consistem em identificar e verificar se há coerência entre as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares e as dos professores do 1.º CEB.

De modo a atingir esses objetivos procedemos à realização de dois estudos empíricos, cada um dividido em duas fases - estudo A: análise de documentos oficiais e curriculares; estudo B: concepções de ensino e de aprendizagem dos professores. No estudo A, a análise incidiu sobre os verbos e os substantivos, e posteriormente em expressões, encontrados nos documentos macro curriculares. No estudo B, numa primeira fase recorreremos a questionários e depois a entrevistas, de modo a recolher os dados relativos às concepções de aprendizagem dos professores subjacentes às suas decisões curriculares.

A estrutura do trabalho assenta em duas partes: o enquadramento teórico e a investigação empírica. No enquadramento teórico distinguimos dois capítulos. O

primeiro é intitulado *Concepções de Ensino e de Aprendizagem e As Teorias Curriculares*. A relação recíproca entre o ensino e a aprendizagem conduziu-nos à abordagem de algumas teorias de aprendizagem, do ensino e da instrução. Apresentamos as características das teorias comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas, evidenciando algumas das suas implicações pedagógicas. Acrescentámos a estas o que entendemos por perspectiva tradicional de educação/aprendizagem. As questões curriculares assumem particular destaque neste trabalho. A constatação da complexidade das teorias curriculares remeteu-nos para um olhar sobre a evolução dos estudos curriculares, suportado pela análise crítica de vários autores. As classificações de teorias curriculares (Kemmis, 1993, Vilar, 1994; Pacheco, 1996; Tadeu da Silva, 2000) constituem uma forma de organizar uma leitura sobre estas teorias, que não é isenta de críticas.

No capítulo 2, denominado *Decisões e Documentos Curriculares*, começamos por clarificar o que entendemos por decisões curriculares e tomamos o desenvolvimento curricular como um processo de decisão, indicando alguns conceitos e modelos. Apresentamos, de forma sucinta, alguns estudos relacionados com o processo de decisão curricular. De seguida, os documentos curriculares orientadores da ação dos professores são analisados segundo os níveis macro, meso e micro de decisão. No ponto relativo à planificação como prática de organização do processo de ensino e de aprendizagem, atribuímos um especial destaque à utilização das taxonomias, em particular a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

Na segunda parte apresentamos três capítulos, intitulados *Estudos Empíricos, Resultados e Discussão*. O primeiro destes capítulos apresenta, tal como já referimos, dois estudos - A: análise de documentos oficiais e curriculares; e B: concepções de ensino e de aprendizagem dos professores. No estudo A indicamos o “corpus”, os instrumentos, procedimentos e métodos de análise dos documentos. No estudo B apresentamos os participantes, instrumentos e procedimentos.

No capítulo 4 apresentamos os resultados, relativos às fases 1 (análise de verbos e substantivos) e 2 (análise de expressões) do estudo A. De seguida, apresentamos os resultados do estudo B, relativos às fases 1 (questionário) e 2 (entrevista).

No capítulo 5 dedicado à discussão, apresentamos a interpretação taxonômica dos verbos e a interpretação das expressões encontradas nos documentos curriculares, à luz das concepções de ensino e aprendizagem relativas ao estudo A. De seguida, apresentamos a discussão dos resultados do estudo B, obtidos a partir da realização dos questionários e das entrevistas. Em jeito de síntese, apresentamos um ponto dedicado à discussão geral dos resultados.

Com este trabalho refletimos sobre as classificações de teorias e as perspectivas críticas que vários autores têm desenvolvido acerca da aprendizagem e do currículo, salientando a forma articulada e crítica como vamos evocando esses estudos ao longo do trabalho. A organização e coerência criteriosa na apresentação dessas leituras críticas contribuem para a pertinência que atribuímos a este trabalho, que poderá ser concretizado, a partir das implicações pedagógicas para a formação de professores, sugeridas no final.

Dirigimos a nossa análise para 1.º CEB, uma vez que é neste nível de ensino que os alunos adquirem determinados conhecimentos, capacidades e valores cruciais para o seu desenvolvimento, em particular nas disciplinas de Estudo do Meio, Matemática e de Português. Estas constituem as disciplinas essenciais do plano de estudos deste nível de ensino, inseridas na matriz curricular do 1.º CEB, no sentido de promover o desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

Neste trabalho adotamos uma leitura curricular mais ampla e que procura articular os contributos das teorias e dos estudos curriculares, em detrimento de uma visão disciplinar, no sentido da especificidade epistemológica de uma determinada disciplina. Justificamos a escolha destas temáticas a partir do reconhecimento da sua pertinência na formação inicial e contínua de professores. A nossa experiência profissional ao longo dos anos, na lecionação de disciplinas relacionadas com o currículo e o desenvolvimento curricular, permitiu-nos contactar com as principais orientações curriculares seguidas no nosso país. Para a realização deste trabalho tivemos de questioná-las, para além de atualizar conhecimentos, de modo a aprofundar uma leitura mais rigorosa de conceitos e de teorias.

Propomos com este trabalho acentuar as relações entre os conceitos de aprendizagem, de ensino e de currículo, com especial impacto na formação de professores, em especial no 1.º CEB.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1: Concepções de Ensino e de Aprendizagem e As Teorias Curriculares

No contexto escolar e com implicações na formação de professores, é necessário atender à associação que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem.

Entendemos as concepções de ensino e de aprendizagem como um conjunto de saberes (teórico-práticos), atitudes e valores acerca da aprendizagem, das suas implicações pedagógicas para o ensino, interiorizados pelos professores, tendo sido aprendidos no decurso da formação inicial e desenvolvidos ao longo do exercício das suas funções docentes. Trata-se de um conhecimento que pode ir mudando ao longo do tempo, consoante a formação académica e a experiência profissional adquirida no contexto escolar e que pode ainda integrar características de vários modelos e teorias. A partir do que Gimeno Sacristán (1995) afirma acerca da profissionalidade docente, considerando-a como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65), entendemos que se trata de um conceito em permanente elaboração. Acrescentamos a esta ideia as palavras de Tavares e Alarcão (1999), quando afirmam que, sendo o professor e os alunos os principais intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, competem-lhes “entrarem numa situação de relacionamento autêntico que permita ao professor adaptar as teorias e os métodos de ensino à sua própria personalidade e à realidade dos alunos que tem na sua frente, no exercício da sua profissão” (p. 116). É com base nestes pressupostos que justificamos o que entendemos por concepções de ensino e de aprendizagem.

Começamos por apresentar algumas considerações em torno das teorias de aprendizagem, do ensino e da instrução. Destacamos as características gerais das teorias comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas, bem como da perspetiva tradicional de educação/aprendizagem, e as suas implicações pedagógicas, destacando os diferentes papéis do professor e do aluno. Ao considerarmos a complexidade das teorias curriculares, debruçamos o olhar sobre a evolução dos estudos curriculares e das classificações destas teorias.

1.1. Algumas Teorias de Aprendizagem, do Ensino e da Instrução

É necessário clarificar alguns conceitos relativos à aprendizagem, ao ensino e à instrução. A aprendizagem tem sido um tema fundamental e de interesse para a educação e a sociedade em geral. Tem suscitado um debate que não se esgota nas teorias psicológicas e nas suas implicações pedagógicas. Para além de defender a aprendizagem como condição para o desenvolvimento e o progresso (individual, coletivo e social), a tónica na competitividade tem sido valorizada pelo discurso político e económico.

A propósito do ensino e da aprendizagem, recordamos as palavras de Savater (2006), acerca da criatividade infantil, que segundo o autor, “revela-se antes do mais na capacidade de assimilar a educação, capacidade que – essa, sim – é inata; não esqueçamos que o melhor professor não pode fazer mais que ensinar, mas é a criança quem realiza sempre o acto genial de aprender” (p. 34). O ato educativo/escolar constrói-se na relação recíproca, em que o professor equaciona a forma como ensina, de modo a promover a aprendizagem dos alunos.

A nossa análise incide sobre o 1.º CEB por considerarmos que é nesse nível de ensino que os alunos adquirem os conhecimentos e os valores, e desenvolvem as capacidades necessárias para o sucesso das aprendizagens futuras. As bases são estruturantes para um desenvolvimento adequado, segundo as características das crianças e as suas necessidades individuais, em estreita articulação com o desenvolvimento das necessidades de desenvolvimento da sociedade e, por isso, com implicações ao nível da educação, do currículo e da formação de professores. Refletir acerca da aprendizagem de crianças, e consequentemente do ensino e das decisões curriculares dos professores ao nível do 1.º CEB, foi o objetivo que nos mobilizou para este trabalho.

Tal como refere Cowdray (2013), a tarefa das escolas primárias é extremamente importante, ao fornecerem às crianças “uma caixa de ferramentas cheia de conhecimento essencial, capacidades, compreensão, qualidades e atitudes que lhes

permitirão um começo de voo na vida, e que ao mesmo tempo funciona como uma base firme para a aprendizagem futura” (p. 13).¹ Cowdray (2013) refere vários tipos de aprendizagem. Na aprendizagem baseada no assunto (“subject-based learning”), o autor distingue três tipos: aquisição de fatos e conhecimento, aprender e desenvolver capacidades, e compreender ideias e conceitos. Nas capacidades de transferência, qualidades e atitudes, o autor distingue as habilidades pessoais e emocionais, as sociais, as de aprendizagem e de pensamento, e as de trabalho. A aprendizagem tem de ser experienciada, as crianças devem estar envolvidas numa atividade interessante. Utilizemos um exemplo, quando a criança aprende a recitar um poema (uma capacidade): “precisa de lembrar as palavras (conhecimento), apreciar o clima da peça e passá-lo com sentimento (compreensão), e praticar o suficiente para ganhar fluência e ter a confiança para representá-la (habilidades pessoais/atitudes)”² (Cowdray, 2013, p. 13).

Segundo Mayer (2008), o objetivo do ensino é promover a aprendizagem. Acrescenta o autor que o ensino refere-se à “construção de ambientes pelo professor para os alunos, onde tais ambientes se destinam a promover mudanças no conhecimento do aprendiz”³. (p. 7). Desta forma, a aprendizagem “refere-se a alterações duradouras no conhecimento do aprendiz, sendo estas mudanças devidas à experiência”⁴ (p. 7). Na senda de Mayer, Ambrose et al. (2010) esclarecem o que entendem por aprendizagem, numa visão desenvolvimental e holística: “é um *processo* que conduz a uma *mudança*, que ocorre como o resultado de uma *experiência* e que aumenta o potencial para melhorar o desempenho e a aprendizagem futura”⁵ (p. 3). Neste sentido apresentam sete princípios de aprendizagem que podem suportar um ensino inteligente: o conhecimento prévio dos alunos pode ajudar ou dificultar a aprendizagem; a forma como os alunos organizam o conhecimento influencia a forma como aprendem e aplicam o que sabem; a

¹ A tradução é nossa.

² A tradução é nossa.

³ A tradução é nossa.

⁴ A tradução é nossa.

⁵ A tradução é nossa.

motivação dos alunos determina, dirige e sustenta o que fazem para aprender; para desenvolver a mestria, os alunos têm de adquirir habilidades, praticar e integrá-las, e saber quando aplicar o que aprenderam; a prática dirigida a objetivos associada ao feedback melhora a qualidade da aprendizagem do aluno; o atual nível de desenvolvimento do aluno interage com o clima social, emocional e intelectual do curso para promover a aprendizagem; para se tornarem aprendizes auto-orientados, os alunos têm de aprender a monitorizar e a ajustar as suas abordagens à aprendizagem.⁶

Iremos utilizar as classificações de aprendizagem apresentadas por Altet (1999); Tavares e Alarcão (1999); Bigge (2002); e Moreira (2011).

Altet (1999) apresenta três tipos de classificações de pedagogias da aprendizagem: de Louis Not, de Jean Houssaye e de Marguerite Altet. A classificação de Not “apoia-se numa distinção baseada na estruturação do saber, na maneira como é estruturado o saber e sobre o actor que está na sua origem” (p. 19). Desta forma distingue os métodos de heteroestruturação, de auto-estruturação e a interestruturação. Na classificação de Houssaye é proposto “um paradigma do triângulo pedagógico, segundo o qual qualquer situação pedagógica se articula em redor de três elementos, saber-professor-alunos, em que dois são predominantes em relação ao terceiro” (pp. 20-21). Desta forma, as pedagogias da aprendizagem situam-se no processo de aprender, ou seja, sobre a relação saber-aluno; as pedagogias do conhecimento ou do ensino situam-se no processo de ensinar, ou seja, na relação saber-professor. A partir da identificação de cinco correntes pedagógicas (magistro-centrista, puero-centrista, sócio-centrista, tecnocentrista, e centrada na aprendizagem), Altet (1999) apresenta as características gerais das pedagogias da aprendizagem: baseiam-se em concepções cognitivas, construtivistas e/ou integracionistas da aprendizagem; situam-se na lógica da aprendizagem; referem os meios de aprender e de atingir os objetivos propostos, através da mediação do professor; e procuram desenvolver as estratégias cognitivas e metacognitivas do aluno.

Tavares e Alarcão (1999) referem uma teoria de ensino/aprendizagem, em vez de teorias de aprendizagem ou de métodos de ensino. De modo a esclarecer as ideias centrais desta, afirmam que “num processo de ensino/aprendizagem há a considerar um professor que cria condições de aprendizagem e os alunos que se movem no contexto

⁶ A tradução é nossa.

das condições criadas” (p. 118). Tavares e Alarcão (1999) identificam três grandes grupos de teorias da aprendizagem: behavioristas, cognitivas e humanistas. Os autores alertam que alguns pontos de vista e princípios não são exclusivos de uma determinada teoria. Nas teorias behavioristas, os autores consideram como principais representantes Watson, Thorndike, Guthrie, Hull e Skinner, valorizando como bases psicológicas o E-R (estímulo-resposta) e o condicionamento por reforço. Nas teorias cognitivas são indicados como principais representantes Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin, Piaget, Bruner e Ausubel, sendo valorizados o conhecimento intuitivo («insight») e a estrutura de campo. Nas teorias humanistas são indicados autores como Maslow, Buhler, C. Rogers e A. Combs, sendo valorizada como base psicológica a «pessoalidade» e a valorização da pessoa humana.

Bigge (2002) apresenta uma classificação de teorias de aprendizagem representativas e as suas implicações para a educação, distinguindo três grandes grupos: as teorias da disciplina mental, da família da substância mental; de condicionamento S-R (estímulo-resposta), da família behaviorista; e as cognitivas, da família da Gestalt e Teoria de Campo. Cada uma das teorias de aprendizagem tem subjacente um sistema ou abordagem psicológica, ou seja, cada um destes sistemas adota uma visão básica própria acerca da aprendizagem. O autor considera inicialmente as teorias da disciplina mental, onde inclui a disciplina mental (“psicologia das faculdades”),⁷ a disciplina mental humanista (classicismo), o crescimento natural (naturalismo romântico), e a apercepção ou “herbertianismo” (estruturalismo). No século XX, o autor distingue duas grandes famílias de teorias de aprendizagem: de condicionamento S-R (estímulo-resposta), da família behaviorista; e as cognitivas, da família da Gestalt e Teoria de Campo. Quanto às teorias da família behaviorista, distingue a das conexões (conexionismo), o condicionamento sem reforço (behaviorismo)⁸ e o condicionamento através de reforço (reforçamento).⁹ Relativamente às teorias cognitivas, diferencia a

⁷ Bigge (2002) refere que “a “psicologia das faculdades” é associada mais comumente ao princípio de que a natureza é má e ativa e não neutra e ativa, como queriam os gregos” (Bigge, 2002, p. 27).

⁸ Bigge (2002) considera que “o organismo é neutro e passivo ou reativo com impulsos e emoções inatos” (p. 10), o que entendemos tratar-se do condicionamento clássico.

⁹ Quanto a este condicionamento, Bigge (2002) afirma que “o organismo é *passivo e neutro* com reflexos inatos e necessários com seus estímulos-impulsos” (Bigge, 2002, p. 10).

insight (psicologia gestáltica), *insight* de objetivos (configuracionismo) e campo cognitivo (psicologia de campo ou relativismo positivista).

As teorias de aprendizagem valorizam as três componentes do desenvolvimento: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. Obras como a de Reigeluth (1999) revelam um conjunto de autores e de estudos que comprovam a organização destas componentes. A propósito da aprendizagem, Moreira (2011) distingue a aprendizagem cognitiva (foco na cognição e o ato de conhecer), afetiva (ênfase nas experiências como prazer e dor, satisfação e descontentamento, alegria e ansiedade), e psicomotora (realce para as respostas adquiridas através do treino e da prática). A maioria das teorias da aprendizagem debruça-se sobre o enfoque cognitivo.

Moreira (2011) organiza as teorias da aprendizagem segundo os três principais enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino: comportamentalismo (ênfase nos comportamentos observáveis), cognitivismo (ênfase na cognição) e humanismo (ênfase na pessoa). Apresenta ainda alguns conceitos básicos e os principais representantes de cada um destes enfoques. Para o comportamentalismo indica o estímulo (Pavlov, Watson, Guthrie); resposta (comportamento), condicionamento e reforço positivo – o comportamento é controlado pelas suas consequências, destacando Thorndike e Skinner; e objetivo comportamental. Na fronteira entre o comportamentalismo e o cognitivismo refere Hull, Hebb, Tolman, Gestalt e Gagné. Para o cognitivismo destaca os seguintes conceitos básicos: esquema de assimilação (Piaget e Bruner); signo, instrumento (Vygotsky), invariante operatório, teorema em ação, conceito em ação (Vergnaud), modelo mental (Johnson-Laird), construtivismo (o conhecimento é construído); «subsunçor» (facilitador), aprendizagem significativa (Ausubel); e construto pessoal (Kelly). Na fronteira entre o cognitivismo e o humanismo, o autor refere Novak e Gowin. Para o humanismo indica algumas ideias básicas: aprender a aprender; liberdade para aprender, ensino centrado no aluno – os pensamentos, sentimentos e ações estão integrados, destacando-se Rogers¹⁰ como autor representante do humanismo; crescimento pessoal; consciência crítica, significação; autonomia,

¹⁰ Segundo Moreira (2011), a abordagem de Rogers implica que o ensino seja centrado no aluno e que o ambiente de sala de aula seja propício para o crescimento e autorrealização do aluno, deixando-o livre para aprender. O professor é um facilitador, que cria condições para o aluno aprender.

libertação (Freire¹¹); e diálogo, amor.

É necessário referir ainda a classificação de modelos de ensino, apresentada por Ribeiro e Ribeiro (1989): cognitivos ou de processamento de informações; sociais ou de interação social; humanistas ou pessoalistas; e comportamentais ou behavioristas.

Também Marques (1999) identifica catorze modelos pedagógicos atuais, que passamos apenas a enunciar: tradicional, experimental de Montessori, comportamentalista de Skinner, cognitivista de Piaget, culturalista de Bruner, crítico de Paulo Freire, da pedagogia crítica de Giroux e McLaren, pós-moderno, multicultural cosmopolita, antinómico de Quintana Cabanas, da educação moral integral de Quintana Cabanas, comunidade justa de Kohlberg, da clarificação de valores de Simon, Harmin e Raths, e de educação do carácter de Ryan e Lickona.

Por outro lado, Bertrand (2001) apresenta uma classificação de teorias contemporâneas da educação: espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociais e académicas. As teorias espiritualistas reapareceram nos anos 70 do século XX. Segundo Bertrand (2001), “os adeptos das teorias espiritualistas da educação interessam-se pela relação entre o sujeito e o Universo numa perspectiva metafísica” (p. 15). As teorias personalistas (humanistas, libertárias, não diretivas, orgânicas, pulsionais, livres ou abertas) “apoiam-se essencialmente nas noções de sujeito, de liberdade e de autonomia da pessoa” (p. 16). Quanto às teorias psicocognitivas “preocupam-se com o desenvolvimento dos processos cognitivos no aluno, tal como o raciocínio, a análise, a resolução de problemas, as representações, as concepções preliminares, as imagens mentais, a metacognição, etc.” (p. 16). As teorias tecnológicas (tecnossistémicas ou sistémicas) “acentuam a melhoria da mensagem pela via do recurso a tecnologias apropriadas” (p. 17). As teorias sociocognitivas “descrevem as condições sociais e culturais do ensino e da aprendizagem” (p. 17). As teorias sociais “assentam no princípio de que a educação deve permitir resolver os problemas sociais, culturais e ambientais” (p. 20). As teorias académicas (funcionalistas, tradicionais, generalistas ou clássicas) “focam a sua atenção

¹¹ Para Moreira (2011), Freire defende que “(...) o professor deve ser um mediador; a interação social é fundamental; os conteúdos são importantes, mas mais importantes do que eles é a significação, a aprendizagem significativa desses conteúdos; o conhecimento prévio é o ponto de partida; a situações de ensino devem fazer sentido para o aluno; os significados devem ser construídos criticamente” (Moreira, 2011, p. 156).

na transmissão dos conhecimentos gerais” (Bertrand, 2001, p. 20).

Snelbecker (1999) apresenta a evolução histórica das teorias da instrução. Podemos situar a emergência da psicologia enquanto ciência no início do século XX. Segundo Snelbecker (1999), a psicologia distinguia-se progressivamente da filosofia e incidia sobre o estudo da sensação e da percepção. Neste contexto, o estudo da aprendizagem não era uma preocupação, nem a teoria do ensino estava contemplada como área de interesse. Em meados do século XX, as teorias psicológicas deram origem a modelos específicos, dirigidos para certos tipos de aprendizagem em vez de explicarem todos os tipos de processos de aprendizagem. Skinner, Gagné e Tyler são considerados como os precursores das teorias da instrução. Apenas nos últimos anos da década de 50 e início dos anos 60 houve tentativas que suportaram o desenvolvimento das teorias da instrução. Se por um lado, a abordagem de Skinner e num certo sentido a de Gagné, foram influenciadas pela teoria da aprendizagem behaviorista, Bruner utilizou as teorias cognitivas que emergiam como a base adequada para a teoria do ensino. Nos finais da década de 60 e início da década de 70, o autor refere que a maioria das teorias derivava das teorias psicológicas de aprendizagem (embora a teoria de aprendizagem de Carl Rogers fosse uma exceção neste contexto). Também nesse período emergem os modelos de ensino (ou teorias de ensino), com autores como Joyce e Weil. No início da década de 80, as teorias da instrução refletiam a influência das teorias psicológicas da aprendizagem behavioristas e a crescente influência da psicologia cognitiva. Em finais da década de 90, Snelbecker (1999) refere que o principal interesse dos autores consiste em desenvolver teorias da instrução autónomas, e não como um produto de uma qualquer teoria sobre a aprendizagem ou de desenvolvimento da personalidade. O autor conclui, refletindo acerca da necessidade de ponderar os desafios futuros e as tarefas, associados à utilização das taxonomias e da tecnologia educativa.

A propósito dos desafios da nova realidade educacional e da tecnologia educativa (TE), Blanco e Silva (2002) afirmam que uma conceção da TE integrada no desenvolvimento curricular “ultrapassa a tradicional perspectiva instrumental. Desde a decisão sobre onde situamos a iniciativa do controlo e a implementação dos processos curriculares, estabelecemos o carácter participativo ou induzido das acções educativas” (p. 57). Este é um campo de atividade em mudança permanente.

1.1.1. Características das teorias comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas.

Consideramos uma teoria como uma tentativa de sistematização do conhecimento, utilizando um determinado método para conhecer e interpretar o objeto de estudo, ou seja, a realidade. Uma teoria da aprendizagem consiste numa interpretação possível, na ótica de um determinado autor e dos seus estudos, acerca da aprendizagem. Algumas destas teorias inscrevem-se no domínio da Psicologia e do desenvolvimento humano, mas são apropriadas para descrever ou têm implicações sobre o fenómeno da aprendizagem.

Para apresentarmos as características gerais das teorias comportamentalistas/behavioristas, cognitivistas e construtivistas, iremos atender sobretudo às descrições de Tavares e Alarcão (1999), Marques (1999) e Moreira (2011).

Segundo Tavares e Alarcão (1999), para os behavioristas, o “homem é, fundamentalmente, um organismo que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e fortuito” (p. 96). Neste sentido, a aprendizagem é uma forma de condicionamento, que resulta da associação entre estímulos e reações específicas; as reações desejadas podem ser reforçadas no sentido da aprendizagem que se pretende realizar ou ignoradas até à sua eliminação, eventualmente com punição. Valoriza o comportamento exterior do aluno e a análise minuciosa da estrutura da tarefa a aprender.

Relativamente a Watson, Moreira (2011) afirma que é o fundador do behaviorismo no mundo ocidental, “rejeitando a introspecção, não se ocupando da consciência e enfatizando *comportamentos observáveis*” (p. 32). Para Watson a aprendizagem é “o resultado de um processo de condicionamento segundo o qual determinadas respostas ou reações são associadas a determinados estímulos e considera

que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas” (Tavares & Alarcão (1999, p. 92).

Embora também behaviorista, Tavares e Alarcão (1999) consideram que Thorndike “concebeu a aprendizagem de uma maneira diferente. Para ele, aprender era resolver um problema” (p. 94). Para Thorndike a aprendizagem está associada a um esforço que é recompensado, e é sujeita a três leis: do efeito; do exercício ou frequência; e da maturidade específica (*readiness*). Moreira (2011) afirma que para este autor, “a aprendizagem consiste na formação de ligações estímulo-resposta que assumem a forma de conexões neurais” (p. 25); daí designar-se de conexionismo ou de associacionismo.

O modelo de Skinner é uma forma particular de análise comportamental, representada em termos de uma associação entre estímulos e respostas. Segundo Marques (1999), neste modelo “a aprendizagem é representada em termos de mudanças sistemáticas nas associações estímulos-respostas que ocorrem quando os reforços se correlacionam apropriadamente com as respostas” (p. 29). O autor refere ainda que “a sua utilização é apropriada no ensino dos objectivos de mais baixa complexidade e dos conteúdos relacionados com a aprendizagem de factos, noções e conceitos simples” (p. 31). Tal como Tavares e Alarcão (1999) afirmam, Skinner introduz a noção de condicionamento operante ou instrumental, que remete para a noção de reforço: “uma situação em que a relação entre o estímulo e a reacção é fortalecida de tal maneira que aumentam as possibilidades de que, de futuro, uma determinada reacção seja associada a um determinado estímulo” (p. 95). A recompensa de uma resposta reforça essa resposta, funcionando como estímulo e aumentando as probabilidades de ocorrer, com sucesso. Neste sentido, o autor esclarece o que se entende por reforço positivo ou recompensa, reforço negativo, extinção e castigo. Neste sentido, “atualmente, do ponto de vista instrucional, diz-se que esse enfoque promovia muito mais a aprendizagem mecânica, automática, do que a aprendizagem significativa” (Moreira, 2011, p. 62).

Na transição para as teorias cognitivistas podemos considerar a Gestalt (psicologia da forma, de Wertheimer, Köhler e Koffka), a teoria de campo (de Lewin) e a teoria das hierarquias de aprendizagem de Gagné.

Para Tavares e Alarcão (1999), segundo a Gestalt “o sujeito interpreta e organiza o que se passa à sua volta em termos de conjuntos e não apenas de elementos isolados”

(p. 98). A propósito da Gestalt, também designada como fenomenológica, “o organismo agrega algo à experiência que não está contido nos dados sensoriais, e este algo é organização (*Gestalt*). O ser humano percebe o mundo holisticamente, em todos significativos” (Moreira, 2011, p. 44).

No entender de Tavares e Alarcão (1999), na teoria de campo ou psicologia topológica de Lewin, “toda a actividade psicológica, e portanto também a aprendizagem, se realiza *num campo de acção* em que um conjunto de factores interferem e condicionam o comportamento de uma pessoa numa determinada situação” (p. 100). Assim, “para Lewin, o comportamento humano, em qualquer instante, é determinado pela quantidade total de fatos psicológicos (qualquer coisa da qual a pessoa estiver consciente) experienciados nesse instante” (Moreira, 2011, p. 47).

Tal como o afirmámos, Gagné situa-se na transição entre o behaviorismo e o cognitivismo. Moreira (2011) afirma que o autor supramencionado, “por um lado, fala em estímulos, respostas, estimulação do ambiente, comportamentos etc., mas, por outro, fala muito em processos internos de aprendizagem e enfatiza a importância das teorias de aprendizagem para a instrução” (p. 79). Segundo esse autor, “qualquer habilidade intelectual pode ser analisada em termos de habilidades mais simples que necessitem ser combinadas para produzir sua aprendizagem” (p. 72). Acrescenta ainda que na aprendizagem definida por Gagné, “um ato de aprendizagem pode ser analisado em termos de uma série de eventos, cujas fases precedem ou seguem o incidente essencial de aprendizagem que é a fase da *aquisição*” (p. 78). Como consequência para o ensino, tal como “ao planejar como ao ministrar a instrução (bem como ao avaliar seus resultados), o professor deve tomar muitas decisões, e é nesse sentido que pode ser visto como um “gerente” da instrução ou um organizador dos eventos externos da aprendizagem” (Moreira, 2011, p. 78).

Nas teorias cognitivistas é valorizada a cognição, o ato de conhecer o mundo. Assim, “a filosofia cognitivista trata, então, principalmente, dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição” (Moreira, 2011, p. 15).

O modelo de processamento da informação é também considerado no âmbito das teorias cognitivas, tendo tido vários desenvolvimentos nos últimos anos (Tavares & Alarcão, 1999).

Ao procederem à apreciação das teorias behaviorista e cognitivistas, Tavares e Alarcão (1999) referem que há críticas a apontar a ambas. As behavioristas enfatizam os comportamentos observáveis, os resultados finais e desvalorizam os processos internos; a tarefa de aprendizagem torna-se demasiado minuciosa, perdendo-se a visão de conjunto; e o aluno assume um papel secundário, passivo, moldável e dependente do educador. Por oposição às teorias behavioristas, as cognitivistas estudam os processos mentais envolvidos na aprendizagem (por exemplo, a motivação, a transferência e a aquisição de conhecimentos). Estas teorias tiveram também efeitos no ensino, nomeadamente na descrença à aprendizagem decorada ou memorizada. Os autores alertam que “não diremos que foram os cognitivistas que votaram ao descrédito a memorização; foi, sim, a interpretação exagerada que alguns educadores fizeram das suas teorias” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 115).

De forma crítica, alguns autores merecem uma particular atenção, nomeadamente Piaget, Bruner, Vygotsky e Ausubel. Relativamente ao contributo de Piaget, Moreira (2011) reforça a ideia de que se trata de “uma teoria de desenvolvimento mental e não de aprendizagem” (p. 106). Para Marques (1999), Piaget considera que “o desenvolvimento cognitivo resulta da adaptação da criança ao meio” (p. 36). A este propósito, “a aprendizagem, para Piaget, é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 102).

Moreira (2011) afirma que “quanto à questão de como ensinar, Bruner destaca o processo da descoberta, pela exploração de alternativas, e o currículo em espiral”¹² (p. 82). O mesmo autor acrescenta que “o ‘cognitívismo de Bruner’ ficou quase que restrito aos modos de representação pelos quais o sujeito passa ao longo de seu desenvolvimento intelectual – ativo, icónico e simbólico – nos quais percebe-se uma clara influência piagetiana” (p. 93). Marques (1999) clarifica que “Bruner faz a crítica das metodologias expositivas considerando, ao invés, que a aprendizagem das Ciências se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e no uso das metodologias científicas próprias de cada ciência” (p. 44). Clarifica ainda o

¹² Moreira (2011) esclarece que o conceito de currículo em espiral significa “que o aprendiz deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação” (Moreira, 2011, p. 82).

conceito de aprendizagem em espiral: “qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde” (Marques, 1999, p. 44).

Acerca de Vygotsky, consideramos que se trata de uma teoria construtivista, “no sentido de que os instrumentos, signos e sistemas de signos são construções sócio-históricas e culturais, e a internalização, no indivíduo, dos instrumentos e signos socialmente construídos, é uma reconstrução interna em sua mente” (Moreira, 2011, pp.119- 120).

Segundo Moreira (2011), para Ausubel, “a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva” (p. 160). Um conceito fundamental na teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. A este propósito, recordamos as palavras de Roldão (2000), acerca da aprendizagem segundo Ausubel: “o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (p. 24). Importa clarificar estes conceitos. Segundo Tavares e Alarcão (1999), Ausubel distingue quatro tipos de aprendizagem: por receção significativa¹³ ou compreendida; por receção mecânica ou memorizada (o professor apresenta a matéria de modo a que o aluno tenha apenas de memorizar); pela descoberta significativa¹⁴ ou compreendida; e pela descoberta mecânica ou memorizada (o aluno descobre por si, mas depois apenas memoriza a solução do problema, sem a integrar na sua estrutura cognitiva). Os mesmos autores esclarecem que “o ensino expositivo não leva necessariamente a uma aprendizagem de tipo memorizado ou mecânico” (p. 105). Estes autores acrescentam que Ausubel propõe o que se designa como ensino pela descoberta guiada, “estratégia segundo a qual o professor funciona como organizador do processo de ensino/aprendizagem, não deixando que o ensino aconteça tanto ao sabor e ao ritmo dos

¹³ Tavares e Alarcão (1999) esclarecem que “o professor organiza a matéria a ensinar de uma forma lógica e, ao apresentá-la ao aluno, relaciona-a com os conhecimentos que este já possui de tal modo que ele possa perceber o que está a aprender e integrar os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva existente” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 104).

¹⁴ Segundo Tavares e Alarcão (1999), é aquela “em que o aluno «descobre» o conhecimento por si próprio, chega à solução de um problema que se lhe põe ou a qualquer outro resultado e relaciona o conhecimento que acaba de adquirir com os conhecimentos que já possuía” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 104).

interesses dos alunos” (p. 105). Se o ensino pela descoberta pode ser útil para a formação de conceitos, a exposição verbal é mais utilizada quando a criança já adquiriu a capacidade de raciocínio abstrato.

Importa clarificar que, apesar de Tavares e Alarcão (1999), Marques (1999) e Moreira (2011) situarem os trabalhos de Piaget, Bruner, Vygotsky e Ausubel na corrente cognitivista, neste trabalho posicionamos estes autores na linha construtivista. Assumimos esta posição a partir das afirmações de Bidarra e Festas (2005), que reconhecem o construtivismo como teoria do conhecimento e não da instrução, assumindo várias modalidades e sendo reconhecida como heterogénea. Neste sentido afirmam que pode “estender-se da teoria genética piagetiana à teoria sociocultural de Vygostky, passando pela teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (...)” (p. 176), incluindo ainda os trabalhos de Bruner como bases do construtivismo.

Para Moreira (2011), o construtivismo foi sobretudo divulgado nos anos noventa do século XX e consiste numa posição filosófica cognitivista interpretacionista. O autor explica que, “cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente” (p. 15). Para o autor, não há um método construtivista, nem se pode confundir com a aprendizagem por descoberta; para o autor há teorias construtivistas, onde destaca a teoria de Piaget.

Bidarra e Festas (2005) afirmam que “aquilo que se designa por pedagogia construtivista remete para um conjunto muito heterogéneo de estratégias, por vezes até contraditórias e com precedentes não construtivistas” (p. 190). As autoras acrescentam ainda que estas pedagogias não clarificam os problemas relativos à definição de objetivos e à avaliação, aspetos fundamentais no ensino.

Segundo Braga et al. (2004), “as pedagogias de orientação construtivista assumem que os alunos, longe de serem um vazio de conhecimentos à espera de se encher, já chegam à escola com conhecimentos prévios, em função dos quais vão construir os novos saberes” (p. 24). No mesmo sentido, “os adeptos desta corrente construtivista realçam a importância da identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e das estratégias que lhes permitam tomar consciência dos seus próprios conhecimentos e dos funcionamentos cognitivos” (Leite & Fernandes, 2002, p. 47).

Neste trabalho considerámos numa perspetiva tradicional de

educação/aprendizagem, as concepções de ensino e de aprendizagem relativamente ao ensino, entendidas por Damião e Festas (2013) como “a transmissão uniforme, por parte do professor, de conhecimentos e princípios morais com carácter universalizante, em função de regras didáticas bem estabelecidas, que os alunos deveriam integrar e reproduzir tal como lhes eram apresentados” (p. 226). Remetemos, ainda, para o que Marques (1999) designa como modelo pedagógico tradicional. Embora considere que se podem incluir neste modelo os contributos de vários autores, nomeadamente os pedagogos jesuítas, Marques (1999) valoriza os escritos pedagógicos de Hegel. O modelo pedagógico tradicional continua a ser muito utilizado nas escolas, embora a massificação do ensino e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação tenha provocado novos desafios para o ensino. Segundo o autor, trata-se de um modelo que “não respeita os estádios do desenvolvimento cognitivo das crianças e manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens” (Marques, 1999, p. 9).

Cada um destes autores e respetivos conceitos poderiam ser desenvolvidos, mas essa tarefa transcende os objetivos deste trabalho.

1.1.2. Algumas implicações pedagógicas das teorias comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas.

Vamos referir genericamente algumas características e implicações pedagógicas das teorias de aprendizagem comportamentalistas (behavioristas), cognitivistas e construtivistas/socio-construtivistas, e acrescentamos a estas, a perspetiva tradicional de educação/aprendizagem. Descrevemos estas teorias por serem as mais divulgadas na formação de professores e por estarem subjacentes aos estudos que realizámos na componente empírica deste trabalho.

Podemos relacionar as teorias da aprendizagem com a sua aplicação ao ensino. Partimos deste pressuposto na medida em que é possível inferir implicações pedagógicas a partir das teorias da aprendizagem, mesmo que nem sempre os seus autores revelassem essa intenção. Essas implicações fazem-se sentir em aspetos

relacionados com os papéis do professor e do aluno.

Acerca destes papéis, retomamos as palavras de Postic (1990). Acerca da noção de papel, o autor afirma “que numerosos autores apresentam o papel como o tipo de actuação pedido ou esperado do indivíduo que ocupa uma certa posição no sistema de relações” (pp. 89-90). Quando se refere ao professor, Postic (1990) afirma que na relação educativa é interessante estudar a função prescrita ao docente pela instituição, ou seja “analisando o conteúdo das instruções oficiais, das normas estabelecidas por circulares, pelos programas, etc., e do ponto de vista psicossociológico, analisar as funções que ele assume realmente, observando, sistematicamente, os seus actos pedagógicos (...)” (p. 112). Acerca do estatuto do aluno, Postic (1990) refere que “como a organização escolar é muito hierarquizada, na sua estrutura horizontal, por vias diferentes, tal como verticalmente pelos níveis de conhecimento, os alunos têm estatutos diferentes” (p. 97). Ainda sobre este assunto, Postic (1990) acrescenta que, no estatuto global dos alunos de um determinado nível de ensino “situa-se o estatuto pessoal da criança: este depende da posição que a criança ocupa na estrutura formal da turma e na estrutura não formal do grupo de colegas” (Postic, 1990, p. 97).

O estudo da relação pedagógica segundo o âmbito psicossociológico deve traduzir-se numa exigência de uma formação de professores que, para além das “dimensões essenciais do processo de ensino-aprendizagem, reforce o conhecimento dos modos de funcionamento do grupo turma e contribua para o estabelecimento de um clima relacional adequado ao prosseguimento dos objectivos educacionais” (Raposo, 1995, p. 175).

Na tabela 1 podemos analisar os princípios psicopedagógicos das teorias behavioristas, cognitivistas e humanistas. Decorre desta descrição, a apresentação das técnicas de ensino. Para as teorias behavioristas, Tavares e Alarcão (1999) indicam “exercícios de repetição («drills»), ensino individualizado de tipo programado, demonstrações de actividades a imitar sem serem acompanhadas de grandes explicações” (p. 97). Para as teorias cognitivistas, os autores sugerem o “ensino pela descoberta, ensino pela descoberta guiada, apresentação de sumários, “organizadores avançados”, introduções, questionários orientadores, questionários de revisão, esquemas, objectivos, organização de detalhes, discussões e trabalhos de grupo, estudo de casos, etc.” (p. 106). É necessário relembrar que na parte empírica deste trabalho o

ensino pela descoberta, o ensino pela descoberta guiada, a apresentação de sumários e os “organizadores avançados” foram considerados nas teorias construtivistas.

Tabela 1: Princípios Psicopedagógicos das Teorias Behavioristas, Cognitivistas e Humanistas, adaptado de Tavares e Alarcão (1999)

| Behavioristas | Cognitivistas | Humanistas |
|---|---|---|
| <p>“1. Definir, com a maior exactidão possível, os objectivos finais da aprendizagem.</p> <p>2. Analisar a estrutura das tarefas de modo a determinar os objectivos de percurso.</p> <p>3. Estruturar o ensino em unidades muito pequenas, de forma a permitir um melhor condicionamento do aluno e conduzi-lo através de experiências positivas de aprendizagem.</p> <p>4. Apresentar estímulos capazes de suscitar reacções adequadas.</p> <p>5. Evitar as ocasiões de erro e, no caso de ele vir a ocorrer, ignorá-lo o mais possível ou puni-lo, de modo a evitar a instalação de hábitos errados.</p> <p>6. Proporcionar aos alunos conhecimento dos resultados obtidos e retroalimentação adequada.</p> <p>7. Recompensar, retirar recompensas ou punir os alunos de acordo com a natureza dos seus comportamentos e em relação à aprendizagem desejada.” (p. 97)</p> | <p>“1. Motivar o aluno para a aprendizagem, relacionando-a com as suas necessidades pessoais e os objectivos da própria aprendizagem.</p> <p>2. Reconhecer que a estrutura cognitiva do educando depende da sua visão do mundo e das experiências que ele teve anteriormente.</p> <p>3. Adequar o ensino ao nível do desenvolvimento dos alunos e ajudá-los a relacionar conhecimentos habilidades novas com conhecimentos e habilidades que tenham previamente adquirido.</p> <p>4. Ajudar o aluno a perceber a estrutura da tarefa a aprender e a estrutura da sua própria aprendizagem, informando-o sobre a tarefa de aprendizagem que lhe é proposta e apresentando-a na sua estrutura, na sua totalidade, nos seus elementos vários e nas relações das suas partes com o todo.</p> <p>5. Fornecer informações, indicar factos, abrir pistas que facilitem a compreensão, a organização e a retenção dos conhecimentos.</p> <p>6. Não pedir ao aluno que decore sem compreender aquilo que ele tem possibilidade de compreender antes de decorar.</p> <p>7. Começar o ensino por conjuntos significativos e descer gradualmente aos pormenores, que devem ser devidamente relacionados com o conjunto.</p> <p>8. Não equacionar prática com repetição, mas concebê-la como uma série de tentativas sucessivas e variadas que facilitem a transferência de habilidades e conhecimentos na sua aplicação a situações novas.” (p. 106);</p> | <p>“1. Não nos preocupemos tanto com o ensino; preocupemo-nos antes com a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento da pessoa humana.</p> <p>2. Centre-se a aprendizagem no aluno, nas suas necessidades, na sua vontade, nos seus sentimentos (e não no professor, nos objectivos bem definidos ou nos conteúdos programáticos).</p> <p>3. Desenvolva-se no educando a responsabilidade pela auto-aprendizagem e incuta-se-lhe um espírito de auto-avaliação.</p> <p>4. Centre-se a aprendizagem em actividades e experiências significativas para o educando.</p> <p>5. Desenvolvam-se as relações interpessoais, empáticas, no interior do grupo.</p> <p>6. Ensine-se também a sentir e não apenas a pensar.</p> <p>7. Ensine-se a aprender.</p> <p>8. Crie-se uma atmosfera emocional positiva que ajude o educando a integrar novas experiências e novas ideias.</p> <p>9. Promova-se uma aprendizagem activa, orientada para um processo de descoberta, autónomo e reflectido.</p> <p>10. Implemente-se um sistema escolar que permita atingir estes objectivos.” (pp. 111-112).</p> |

De seguida, em cada uma das diferentes teorias da aprendizagem, com implicações pedagógicas no ensino, procuraremos identificar e distinguir os papéis do professor e do aluno.

Segundo Tavares e Alarcão (1999), nas teorias behavioristas é necessário determinar, de forma precisa, a meta a atingir (comportamento terminal) e as capacidades do aluno no início da aprendizagem (comportamento inicial). O papel do professor “assenta numa sequência lenta e programada das actividades a realizar para percorrer o caminho entre o comportamento inicial e o comportamento final, sem considerar os processos mentais que esse percurso envolve” (pp. 96-97). Quanto ao

aluno, segundo estas teorias assume um papel passivo e moldável. Também no entender de Moreira (2011), nas teorias behavioristas o papel do professor consistia em “apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos (consequências boas para os alunos) na quantidade e momento corretos, a fim de aumentar ou diminuir a frequência de certos comportamentos dos alunos” (p. 14). Como já o afirmámos, nestas teorias a aprendizagem baseia-se na expressão dos comportamentos observáveis e mensuráveis desejados. Isso implica a definição de objetivos comportamentais, ou seja, a indicação de forma clara, do que se pretende que o aluno é capaz de realizar (aprender), num determinado tempo e condições definidas, após a instrução.

Relativamente ao que apresentámos acerca das teorias cognitivistas, podemos afirmar que o professor é ativo, ao motivar o aluno para a aprendizagem e ao adequar o ensino ao seu nível do desenvolvimento. Deve informar acerca da tarefa a realizar, fornecendo os elementos necessários para a sua compreensão. O aluno assume também um papel ativo, ao relacionar os conhecimentos novos com os que já tinha previamente adquirido, atendendo às experiências de aprendizagem anteriores e de acordo com a sua estrutura cognitiva.

Embora vários autores considerem os estudos de Piaget, Bruner e Vygotsky como teorias cognitivistas, recordamos que neste trabalho foram posicionados numa linha construtivista. Marques (1999) afirma que Piaget considera que o professor é sobretudo um organizador do ambiente, “o professor orienta, facilita e coloca ao dispor das crianças os materiais necessários para o desenvolvimento das experiências e a resolução dos problemas” (p. 37). Segundo o autor, os alunos numa sala de aula piagetiana são crianças “espontaneamente activas, têm os materiais ao seu dispor e podem escolher as tarefas de aprendizagem que mais lhes interessam” (p. 38). Henriques (1996) afirma que “não seria pelo facto do aluno construir, ele próprio, o seu saber, que o professor descansaria, retirando-se para um papel de simples observador” (p. 95). Ainda no seio das teorias cognitivistas, Tavares e Alarcão (1999) referem que, segundo Bruner, o ensino deve provocar uma aprendizagem ativa. Segundo estes autores, trata-se de um ensino “que pressupõe, da parte do professor, uma capacidade de lançar perguntas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, provoquem e desenvolvam o pensamento” (p. 103). Acerca de Vygotsky, Moreira (2011) destaca o papel do professor como um “mediador na aquisição de significados contextualmente

aceitos, o indispensável intercâmbio de significados entre professor e aluno dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, a origem social das funções mentais superiores, a linguagem (...)” (p. 118). Fontes e Freixo (2004) afirmam acerca de Vygotsky, que “o professor pode intervir no sentido de contribuir para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem e do trabalho e grupo cooperativo” (p. 58). Segundo Tavares e Alarcão (1999), para Vygotsky o professor é um organizador do processo de ensino/aprendizagem, “não deixando que o ensino aconteça tanto ao sabor e ao ritmo dos interesses dos alunos” (p. 105). As teorias construtivistas têm implicações pedagógicas e originam interpretações diversas, tal como analisam Bidarra e Festas (2005). No âmbito das teorias construtivistas, “no ensino, esta postura implica deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos, não importando como os armazena e organiza em sua mente. Ele passa a ser considerado agente de uma construção que é sua própria estrutura cognitiva” (Moreira, 2011, p. 15).

Para as teorias humanistas, Tavares e Alarcão (1999) propõem o “ensino individualizado e as técnicas de trabalho de grupo: discussões, debates, painéis, simulações, jogos de papéis (role-playing) e resolução de problemas” (p. 112). Embora não tenha sido considerado na componente empírica deste trabalho, as teorias humanistas implicam que o professor seja um facilitador da aprendizagem, empático, que assuma ele também o papel de aluno, que seja capaz de criar um bom ambiente que ajude os outros a aprender. Nestas teorias, o aluno “deve ter mais responsabilidade para decidir o que quer aprender e para ser mais independente e auto-orientador da sua aprendizagem” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 111).

Quanto às implicações pedagógicas da perspetiva tradicional de educação/aprendizagem, Damião (1996) afirma que “a escola deve permitir aos alunos a *aquisição de saberes* e o aperfeiçoamento do seu *perfil moral*” (p. 17). Ao apresentar as fases do ensino e da aprendizagem, a autora refere que o professor prepara e expõe os conhecimentos na lição; o aluno direciona a sua atenção, memoriza e compreende esses conhecimentos (estudo); na avaliação, o professor verifica os conhecimentos que o aluno reproduz; perante o desempenho, o professor decide pela passagem (prémio) ou pela repetição (castigo). Concluindo, “poderemos dizer que ao assumir as funções de *motivação* e de *controlo da aprendizagem* a avaliação dos alunos ocupa, neste contexto, o lugar de honra” (Damião, 1996, p. 19).

Damião e Festas (2013) defendem que a utilização de “métodos mais diretivos, em que o professor assume um papel fundamental na orientação e instrução dos seus alunos, mostra-se mais eficaz do que o uso de métodos em que estes últimos são solicitados a investigar e a descobrir o conhecimento” (p. 238), salientando a eficácia da aprendizagem.

Entendemos que a escolha pelas metodologias de ensino deve ser adequada ao conhecimento que o professor possui dos seus alunos e da forma como aprendem. Se alguns alunos aprendem melhor com metodologias mais diretivas, expositivas e demonstrativas, outros são capazes de aprender pela descoberta – a questão crucial é que o professor tem de ensinar todos e cada um dos seus alunos. Esta ideia responsabiliza a formação de professores, na necessidade de preparar e de atualizar estes profissionais para os desafios da escola atual: a heterogeneidade de uma escola de massas, multicultural, influenciada pelas tecnologias da informação e da comunicação, numa sociedade que se transforma em busca de valores éticos em (re)construção.

1.2. A Complexidade das Teorias Curriculares

Neste trabalho valorizamos a aprendizagem que acontece na escola, decorrente da intencionalidade da ação educativa de carácter formal. Transposto para o currículo, isto significa que as decisões relativas ao “*o que ensinar/ aprender*” (conteúdos/conhecimentos/ saberes) e ao “*para quê ensinar/aprender*” (finalidades, metas, objetivos) são prioritárias e determinam o “*como ensinar*”. Ou, de outra forma, as decisões acerca dos conhecimentos que os alunos devem adquirir e das capacidades (cognitivas, afetivas e/ou motoras) que devem desenvolver precede as decisões acerca das estratégias, atividades ou experiências de aprendizagem a implementar.

Estas decisões não são, no entanto, lineares, decorrendo substancialmente das respostas que se derem às questões fundamentais “*o que é a aprendizagem?*” e “*como é que a aprendizagem acontece?*”. Sabemos que as respostas têm sido diversas, dando corpo a grandes conjuntos de teorias conhecidos como behavioristas, cognitivistas e construtivistas. Cada um destes conjuntos tem avançado com concepções diferentes de

currículo e, naturalmente de organização e de desenvolvimento curricular. Assim o “*para quê ensinar*”, “*o que ensinar*” e, em sequência, o “*como*” ensinar variam em função das respostas em causa.

Neste ponto começamos por constatar a complexidade de teorias no campo curricular, relacionamo-las com os seus pressupostos pedagógicos, psicológicos e políticos, os quais lhe conferem uma diversidade e uma aplicabilidade específicas, consoante os sistemas educativos e o momento histórico. Sob a influência das teorias de aprendizagem, apresentamos e interpretamos diversas classificações de teorias curriculares, desde as mais consolidadas às mais recentes.

Podemos afirmar que a “teoria curricular” constitui um quadro onde se procura sistematizar o conhecimento acerca dos fenómenos educativos e curriculares, servindo de orientação às práticas de ensino-aprendizagem. Trata-se de um quadro onde se confronta uma complexidade dos estudos que parece tornar-se cada vez mais amplo. Efetivamente, o currículo tende a não ser só “um projecto que diz respeito somente a professores e a alunos, mas que abrange todos os intervenientes que, directa ou indirectamente, participam na sociedade do conhecimento ou na sociedade de aprendizagem” (Pacheco, 2003, p. 2).

Devemos assinalar que a conceptualização do currículo não decorre apenas desses fenómenos mas também de necessidades, interesses e pressões que se fazem sentir nas sociedades e que são transportadas para os sistemas educativos. De facto, estes sistemas e os currículos que lhes dão corpo são, em grande medida, estruturados pelas políticas educativas, que por sua vez emergem ou se confrontam com universos complexos de teor filosófico, epistemológico, ético e moral, religioso, histórico, social, cultural, pedagógico, psicopedagógico e outros. Consideramos, pois, que o currículo é determinado por fatores de ordem política, mas também por esses outros fatores, sendo que, neste trabalho, damos particular destaque aos de natureza psicopedagógica, sem deixar de tecer algumas considerações sobre os de natureza política, ideológica, histórica, cultural e social.

A política educativa, de carácter nacional, ao determinar as grandes linhas orientadoras da educação formal para uma dada sociedade, imprime identidade ao sistema educativo, inserido num processo educativo mais amplo. Desta forma, o sistema educativo pode ser entendido como um conjunto organizado de “estruturas, meios, acções diversificadas através do qual se realiza o processo permanente de formação a que têm direito os membros da comunidade que adopta esse sistema educativo, visando o desenvolvimento pessoal, o progresso social e a inserção numa cultura” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 31).

É neste quadro de interação entre as solicitações de desenvolvimento da sociedade e de desenvolvimento do indivíduo que assumem particular relevância as decisões tomadas sobre o currículo. Ao nos focarmos no presente, percebemos que se trata de decisões que convergem em pontos como o trabalho em prol de objetivos individuais e de respostas às necessidades de uma realidade social, cada vez mais marcada pela influência da lógica empresarial e competitiva, pelos avanços tecnológicos e pela diversidade multicultural.

D’Hainaut (1980, cit. por Machado & Gonçalves, 1991) refere que, “uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências (...)” (p. 154). É nesse quadro que podemos, por exemplo, interpretar a tendência de alargamento da escolaridade obrigatória¹⁵ ou perceber o surgimento, eliminação, alteração ou manutenção das disciplinas que constituem os planos curriculares. Reconhecermos, portanto, a ligação do currículo ao poder ou aos poderes. Efetivamente, “as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (Tadeu da Silva, 2000, p. 14).

Não podemos desprezar a intervenção das ideologias no currículo, porquanto, ao infiltrarem-se, mais implícita do que explicitamente, na política educativa, ganham uma expressão significativa nos desígnios dos sistemas educativos, podendo, até, determiná-los. A este propósito, relembremos Goodlad (1979, cit. por Machado & Gonçalves,

¹⁵ Em Portugal, o regime da escolaridade obrigatória foi estabelecido pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, posteriormente alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). Ainda em 2012, o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto regulava o regime de matrícula e de frequência das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelecia medidas a adotar no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

1991), para quem os currículos ideais emergem de “processos de planejamento ideísticos. Embora um bom trabalho ao nível das ideias antecipe problemas de adoção e uso, os produtos resultantes visam, habitualmente, servir um mercado variado de decisões e acções e param no “pegar e largar” dos processos sociopolíticos” (p. 62).

Eisner (1992), por seu lado, entende as ideologias do currículo como “crenças sobre o que a escola deve ensinar, para que fins, e por que razões” (p. 302).¹⁶ Neste sentido, as escolas têm pelo menos uma ideologia que as orienta nas suas funções, uma vez que a ideologia pode ser tácita mais do que explícita. Com base nesta noção, o mencionado autor, depois de fazer uma análise da contribuição de investigadores que se debruçaram sobre ela, identifica seis tipos de ideologias do currículo – ortodoxia religiosa, humanismo racionalista, progressivismo, teoria crítica, reconceptualismo e pluralismo cognitivo – a que vale a pena dar alguma atenção:

- (a) “uma característica que todas as ideologias religiosas ortodoxas partilham é a sua certeza na existência de Deus e na importância da mensagem de Deus na definição do conteúdo, objetivos e condições da prática educacional” (p. 307);
- (b) quanto ao humanismo racionalista,¹⁷ afirma que “as implicações práticas educacionais do humanismo racional centram-se sobre o conteúdo do currículo e métodos de ensino” (p. 310);
- (c) no respeitante ao progressivismo, menciona que “teve duas correntes relacionadas, mas distintas. Uma delas estava enraizada na natureza da experiência humana e no desenvolvimento da inteligência, o outro na reforma social” (p. 311);
- (d) relativamente à teoria crítica, afirma que “tem sido influenciada por uma orientação hermenêutica de textos; teóricos críticos muitas vezes consideram-se revelando as premissas ocultas e valores no texto social” (p. 314);
- (e) sobre o reconceptualismo,¹⁸ diz que “ao invés de atender unicamente ao comportamento da criança, os reconceptualistas acreditam que os educadores

¹⁶ A tradução é nossa.

¹⁷ Eisner (1992) refere que “os mesmos princípios que o humanismo racional avança - a centralidade da razão humana, os seres humanos como a medida de todas as coisas, e a natureza contextualizada do conhecimento como uma construção humana, e, ao mesmo tempo o conhecimento da existência da verdade - são princípios que os religiosos dogmáticos rejeitam. Se Deus existe e se Deus é a verdade, para conceber a educação em termos que tornam os seres humanos na medida de todas as coisas é o de levar as crianças para a condenação espiritual” (Eisner, 1992, p. 310).

devem tentar compreender a natureza de sua experiência. Noutras palavras, é a necessidade de transformar, uma atitude comportamental em fenomenológico” (p. 317),

- (f) quanto ao pluralismo cognitivo,¹⁹ explica que “é uma concepção da mente e do conhecimento que tem dois ramos diferentes mas relacionados” (p. 317). O autor conclui, que “as ideologias educativas, de um modo geral, e as ideologias curriculares, mais especificamente, influenciam fundamentalmente as nossas deliberações sobre aquilo que o currículo se deve tornar e no que as escolas deveriam ser” (Eisner, 1992, p. 324).

Intrinsecamente relacionados com estes fatores encontram-se os culturais, não podendo deixar de estar em primeiro plano quando se trata de delinear o currículo, dado que a função cultural da escola deve ser assumida de forma responsável, com respostas determinantes e com impacto no futuro das relações interculturais. Ribeiro e Ribeiro (1989) afirmam que o sistema educativo cumpre esta função ao transmitir “valores, normas, modos de pensar e agir característicos da comunidade social que o sistema serve” (p. 33). Mesmo na defesa do diálogo intercultural, a educação é sempre culturalmente conservadora, na medida em que “a sociedade prepara os seus novos membros do modo que se lhe afigura mais conveniente em termos da sua conservação, e não para que a destruam: quer formar bons associados, não inimigos nem singularidades anti-sociais” (Savater, 2006, p. 37).

Detemo-nos na influência dos fatores sociais, partindo da conhecida reflexão sobre a educação para o século XXI realizada por Delors, (2005). Nela destacamos a referência a Papadopoulos (2005), que defende um ensino de qualidade adaptado às

¹⁸ Eisner (1992) considera que o reconceptualismo “é uma maneira ou de pensamento sobre a educação e o tipo de programas que servirão bem as suas finalidades”, e acrescenta que, nesta ideologia, “o que é necessário, especialmente numa cultura já caracterizada por altos níveis de alienação e de indiferença pessoal, é uma abordagem de ensino que não agrave os grandes problemas da nossa cultura, mas, pelo contrário, compense e ajude os alunos a superar os seus défices. O que é necessário não é mais do mesmo, só que melhor, mas a reconceptualização dos objetivos e dos processos de escolarização” (Eisner, 1992, pp. 316-317).

¹⁹ Eisner (1992) acrescenta que, “como uma concepção de conhecimento, o pluralismo cognitivo argumenta que uma das características distintivas do ser humano é a capacidade de criar e manipular símbolos. Estes símbolos são poderosos recursos culturais usados na matemática, música, literatura, ciência, dança e artes visuais, na verdade, em qualquer área da vida humana, em que a ação ou a forma é usada para dar expressão ou para representar a experiência ou a intenção. A linguagem, no sentido estrito do termo, é apenas um dos meios através do qual, a vida pessoal privada do indivíduo é tornada pública; os sistemas de símbolos previamente identificados constituem alguns dos outros” (Eisner, 1992, p. 317).

necessidades de uma sociedade. Para isso é necessário proceder à revisão dos programas, tendo em conta a expansão dos conhecimentos e a satisfação dos interesses e das características cada vez mais diversificadas dos alunos. Para o mesmo objetivo é ainda necessário investir na melhoria do ensino, que passa pela valorização de um corpo docente bem formado, pelo reconhecimento do saber pedagógico e pela atualização e diversificação de métodos de trabalhos. Na discussão dos fatores sociais há também que questionar se devem ser apenas as necessidades da sociedade a ditar o currículo escolar. Se por um lado a escola deve servir a sociedade atual, do presente, na sua vertente económico-financeira, este não pode ser o único aspeto a valorizar.

As decisões curriculares enquadrando-se, como até aqui destacámos, num contexto próprio, no qual se cruzam, entre outras, influências políticas, ideológicas, sociais, científicas, implicam repercussões na formação de professores e nas práticas pedagógicas que têm lugar nas escolas. Acontece que este cruzamento levanta múltiplas consequências, circunstância que Pacheco (2002) descreve do seguinte modo: “na complexidade das teias de decisão educativa, as áreas de decisão curricular englobam uma série de interrogações que geram polémica e debate contínuo” (p. 9). Referimo-nos, por exemplo, à seleção dos cursos e das próprias instituições formadoras, à influência e ponderação das áreas académicas de formação dos respetivos planos de estudos, à orientação pedagógico-científica das unidades curriculares (disciplinas), que resulta num determinado perfil profissional do professor habilitado para o desempenho das funções docentes na educação escolar dos alunos. No reconhecimento das responsabilidades das escolas e dos professores e das suas competências de decisão curricular, referimos o modelo sugerido por Perrenoud (2000) o qual contempla distinguir as seguintes competências para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a sua própria formação contínua. Nesta valorização do papel dos professores e das escolas, “são os indivíduos e os pequenos grupos de professores e de directores que terão de criar as escolas e as culturas profissionais que desejam. É por

isso que vale a pena lutar – dentro e fora da escola” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 180).

Efetivamente, no complexo cruzamento a que nos referimos, emerge, de modo recorrente, uma questão curricular basilar que Tadeu da Silva (2000) formula do seguinte modo: “*que tipo de pessoa a sociedade pretende “produzir/formar?”*”. Trata-se de uma questão com fundamento filosófico que precede todas as outras que se possam fazer sobre o conteúdo do currículo. As respostas, sempre decorrentes de debates intensos e nunca inteiramente consensuais, determinam um conjunto de decisões que dão corpo ao currículo. Respostas orientadas no sentido da formação para a democracia, a liberdade, a cidadania, o conhecimento científico, a perspicácia crítica, a participação, a inclusão, a interculturalidade não serão indiferentes, no sentido que o currículo assume na atualidade, com vista a moldar o perfil e o tipo de pessoa do presente e do futuro.

Se esta reflexão se nos afigura evidente ao nível macro, porque define as grandes orientações de âmbito nacional, também deve estar presente, nos níveis de decisão meso e micro. Efetivamente, e no que concerne a este último, o professor, quando planifica, não poderá deixar de equacionar o tipo de pessoa que decorrerá da sua ação de ensino e tomará decisões em conformidade, que afetarão cada um dos seus alunos.

A problemática que temos vindo a enunciar, confronta-nos, como também já sugerimos, com um discurso heterogéneo e que, nessa medida, indica mais do que uma direção para a educação formal, que é mediatizada pelo currículo.

O próprio conceito de currículo, perspetivado na sua vertente manifesta (formal) ou latente (oculta), é alvo de uma multiplicidade de debates nos campos académico e público, com consequências mais ou menos pronunciadas no sistema educativo, que podem ir de alterações pontuais a profundas reformas.

Detenhamo-nos, então, em algumas definições de currículo que se nos afiguram de grande importância para compreender o sentido que encontra na atualidade. Apresentamos a título de exemplo, alguns entendimentos sobre o currículo.

Começamos por Goodlad (1979, cit. por Machado & Gonçalves, 1991, pp. 62-64) que apresenta uma classificação de definições com base nos diferentes níveis e agentes implicados no processo curricular: ideológicos, formais (oficiais), percebidos (de representação mental), operacionais (é o que acontece e percebido) e experienciais

(vivenciado pelos alunos). Esta classificação, organizada desde um nível mais abrangente para um nível mais concreto, mostra-nos a diversidade de sentidos de currículo e alerta para a dificuldade de avaliarmos o seu verdadeiro significado.

Eisner (1992) entende que o “*curriculum* – ou o conjunto de atividades utilizadas pelas escolas para atingir os seus fins – é um dos seus dois principais recursos pedagógicos. O outro é o ensino”²⁰ (p. 302). Por seu lado, o currículo pode ser entendido como o “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (Zabalza, 1998, p. 12).

Direcionando o olhar para autores portugueses, Ribeiro (1996) refere que “ao afirmar-se que o currículo consiste numa «série estruturada de objectivos», dois aspectos se salientam: a sequência de desenvolvimento (...); as relações hierárquicas entre objectivos (...)” (p. 112). Um aspeto de natureza técnica, da ordem do *como* se constrói um currículo, remete-nos para as componentes básicas que podem ser identificadas num currículo. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989), qualquer currículo, programa ou plano de unidades de ensino tem de incluir os seguintes elementos fundamentais: a) contexto e justificação; b) quadro de objetivos; c) roteiro de conteúdos; d) plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem; e) plano de avaliação. O que varia é a ênfase que se coloca em cada um desses elementos, consoante a teoria adotada. Por exemplo, na tónica colocada nestes elementos, as teorias behavioristas elegem os objetivos e as construtivistas elegem as metodologias.

Destacamos ainda Roldão (1999), para quem o currículo se traduz num “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 43). Em sequência, Leite (2002) defende o envolvimento ativo dos professores “no projecto curricular e nos processos do seu desenvolvimento, implicação essa orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola” (pp. 22-23). Como se percebe, estas últimas duas definições remetem para a concepção do currículo como uma construção social, ou seja, “o essencial do currículo escolar e da existência

²⁰ A tradução é nossa.

da escola é a necessidade de responder a uma necessidade socialmente reconhecida” (Roldão, 2000, p. 11).

Prosseguindo o nosso esclarecimento, e baseando-nos em Pacheco (1996), damos atenção a diferentes classificações de concepções de currículo no campo curricular:

(1) concepção do currículo que, segundo McNeil (1977), pode ser de tendência humanista, de reconstrução social, tecnológica e académica;

(2) orientação fundamental do currículo que, segundo De Landsheere, (1992), pode ser centrado no saber a adquirir, no aluno, na sociedade;

(3) ideologia curricular ou sobre a função básica da escola que, segundo Schiro (s.d.), pode ser académica (centrada nas disciplinas), de eficiência social, centrada no aluno, de reconstrução social;

(4) conteúdo ou o conhecimento do currículo, como projeto de formação que, segundo Holmes & Mclean (1992) pode ser voltada para o essencialismo, o enciclopédismo, o politecnicismo, o pragmatismo.

Ainda recorrendo a Pacheco (1996), apresentamos na tabela 2, uma síntese de várias concepções de currículo, que ilustram a complexidade do campo curricular. Na sua análise destacamos a primeira, de Eisner e Vallance (1974, cit. por Machado & Gonçalves, 1991, pp. 144-148), pelo facto de apresentarem cinco orientações que o currículo pode assumir: como desenvolvimento dos processos cognitivos; como tecnologia; como auto-realização ou como experiência consumatória; como reconstrução social; e o racionalismo académico. Além desta classificação apresentamos também as de Meyer (s.d), que põe a tónica nos tipos de legitimação curricular; de Pinar (1985), que se debruça sobre os estudos curriculares; e de Gimeno Sacristán (1988), que se refere às orientações sobre currículo. Nesta última, pela sua pertinência para este trabalho e atendendo à ênfase na aprendizagem, destacamos as definições relativamente ao currículo como um plano para a aprendizagem e como uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem, respetivamente.

Tabela 2: Síntese de Várias Concepções de Currículo, adaptado de Pacheco (1996, pp. 33-37)

| Aspetos essenciais | | |
|---|--|--|
| Orientações curriculares (ou concepções sobre a natureza do conhecimento escolar) | Currículo como desenvolvimento dos processos cognitivo | - “maior preocupação com o aperfeiçoamento das operações intelectuais do que com os conteúdos”. |
| | Currículo como tecnologia | - “preocupação com <i>o como</i> se aprende e não propriamente com <i>o quê</i> já que o currículo é visto como um processo tecnológico ou um meio para organizar a aprendizagem”. |

| | | |
|---|---|--|
| Eisner e Vallance (1974) | Currículo como auto-realização ou como experiência consumatória | - “centrada no aluno – e nos conteúdos de aprendizagem – e orientada para a sua autonomia e desenvolvimento pessoal”. |
| | Currículo como reconstrução social | - “preocupação com a visão social da aprendizagem”. |
| | Racionalismo académico | - “valorização da aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas”. |
| Tipos de legitimação | Normativa | - “ênfase nas decisões político/administrativas ou no que deve ser ensinado”. |
| | Processual | - “valorização do currículo como um projecto que depende do seu processo de desenvolvimento e do significado da interacção”. |
| | Discursiva | - “construção do currículo de acordo com os sujeitos intervenientes na base da deliberação social”. |
| Estudos curriculares (grupos a partir dos processos de legitimação) | Tradicionalistas | - “seguem os princípios básicos de Tyler e entendem o currículo como la técnica nas mãos dos especialistas (derivada das chamadas técnicas científicas procedentes da indústria) ou como um produto que é decidido superiormente e depois colocado ao serviço dos professores, de acordo com o modelo burocrático, a racionalidade tecnológica, a mentalidade técnica”. |
| | Empiristas concetuais | - “defendem que o currículo é decidido numa relação entre os especialistas curriculares e os que estão na escola e que são inúteis as prescrições curriculares, pois dever-se-á aceitar a deliberação prática como um aspecto central do desenvolvimento curricular. A prática é, assim, a solução de todos os problemas”. |
| | Reconceptualistas | - “perspectivam o currículo como um processo político, que através da crítica deve levar à emancipação das comunidades que o realizam”. |
| Orientações sobre currículo (ou concepções básicas) | Como sùmula de exigências académicas | - “é sinónimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico”. |
| | Como base de experiências | - “o currículo é um meio de promoção da auto-realização dos alunos, pois os conteúdos são apenas formas de pensar e organizar a aprendizagem, tal como na orientação da auto-realização como experiência consumatória, que permitem a valorização dos aspectos metodológicos do conhecimento.” |
| | Como tecnologia e eficiência | - “concepção derivada do movimento americano de renovação curricular da década de sessenta, depois da crise provocada a todos os níveis pelo lançamento do então satélite soviético Sputnik”. - “currículo como: um plano para a aprendizagem (...); um plano de acção pedagógica (...); um conjunto de experiências planificadas na escola (...); uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem (...). |
| | Como configuração da prática | - “Porque o currículo, bem como a teoria que explica, é uma construção histórica que ocorre sob determinadas condições. A sua configuração e desenvolvimento engloba práticas políticas, sociais, económicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controlo ou supervisão do sistema de ensino, etc.” ²¹ |
| Gimeno Sacristán (1988) | | |

Dada a importância da classificação de Eisner e Vallance (1974, cit. por Machado & Gonçalves, 1991), expomos na tabela 3 os aspetos que consideramos mais relevantes na caracterização das cinco orientações de currículo que estes autores propuseram. Para cada orientação organizámos a informação relativamente ao que é enfatizado, às principais preocupações, à concepção de educação subjacente e à função

²¹ A tradução é nossa. Excepcionalmente relativamente à fonte utilizada para a elaboração do quadro, esta citação foi retirada de Gimeno Sacristán (2010, p. 12).

do currículo. Destacamos, a título de exemplo, a conceção de educação distinta entre as orientações do currículo como tecnologia e como auto-realização: se na primeira não se considera como prioridade uma educação voltada para os valores, na segunda esse aspeto é valorizado.

Tabela 3: Análise das Cinco Orientações para o Currículo, adaptado de Eisner e Vallance (1974, cit. por Machado & Gonçalves, 1991, pp. 144-148)

| Orientações | Ênfase | Preocupações | Educação | Currículo |
|---|---|---|--|---|
| Como desenvolvimento dos processos cognitivos | Como | - o aperfeiçoamento das operações intelectuais. | - refere-se à dinâmica da aprendizagem; - o ensino é necessariamente aberto nos seus fins e orientado para o crescimento. | - o problema do educador e do especialista em currículo é identificar os processos intelectuais mais importantes e através dos quais a aprendizagem se processa e, em função disso, fornecer o ambiente e a estrutura para o seu desenvolvimento. |
| Como tecnologia | Processo | - com a tecnologia através da qual o conhecimento é comunicado e a aprendizagem facilitada. | - desenvolver um sistema aberto de valores. | - função: procurar meios eficientes para um conjunto de fins pré-definidos e não problemáticos; - linguagem do tecnólogo do currículo é eficiente; - currículo é encarado como um processo tecnológico. |
| Como auto-realização ou como experiência consumatória | Conteúdo | - centrada no aluno; - orientada para a autonomia e crescimento; - o que é ensinado na escola. | - forte e deliberadamente saturada de valores; - finalidade pessoal e com a necessidade de uma integração pessoal; - a educação é vista como um processo de “capacitação” que fornecerá os meios de uma libertação e desenvolvimento pessoais; - é concebida como uma força libertadora, um meio de ajudar o indivíduo a descobrir coisas por si próprio. | - função: como algo que fornece experiências que satisfazem, de forma total, cada aluno individualmente. |
| Como reconstrução social | - Ao papel da educação e do conteúdo curricular num contexto social mais vasto. | - prioridade das necessidades sociais sobre as individuais. | - objetivos gerais da educação são encarados em termos de experiência total | - como um meio pelo qual os estudantes aprendem a lidar com os problemas sociais. |
| Racionalismo académico | - Disciplinas tradicionais. | - tornar os mais jovens capazes de adquirirem os instrumentos que lhes permitam participar na tradição cultural ocidental e proporcionar-lhes o acesso às grandes ideias e objetos que o homem criou. | - é a da transmissão cultural no seu sentido mais específico | - construir o currículo de modo a permitir que os alunos estudem as matérias que refletem a eterna procura humana do sentido das coisas. |

As concepções de currículo têm sido objeto de críticas. A história dos estudos curriculares confunde-se com a análise das teorias curriculares. A abordagem à complexidade das teorias curriculares pretende verificar e fundamentar as influências teóricas no estudo do currículo e nas práticas educativas e escolares.

1.2.1. Um olhar sobre a evolução dos estudos curriculares.

Procuraremos, neste ponto, contextualizar o desenvolvimento dos estudos curriculares, partindo do contexto internacional para abordar o nosso país.

Sugerimos no ponto anterior que a relação entre a teoria e o desenvolvimento curricular, como área central das Ciências da Educação, solicita o conhecimento construído em diversas disciplinas, nomeadamente a Psicologia, a Filosofia, a História, a Sociologia, solicitação que merece alguma ponderação.

Por exemplo, referindo-se às implicações epistemológicas acerca do currículo, Estrela (2011) alerta para a “dificuldade de delimitação da unidade do campo científico e conseqüente dificuldade de construção de um objeto coerente de estudo” (p. 31). No entanto, Pacheco (2005) faz notar que, os estudos curriculares assumem-se “como uma área científica própria, no seio das ciências da educação, rivalizando com outras áreas ou ocupando mesmo o espaço próprio da didática geral” (p. 13), embora se tenham debatido com dificuldades.

A propósito das didáticas, Mialaret (1999) esclarece que “nem as ciências da educação, nem mesmo a pedagogia, não se resumem à pedagogia das disciplinas” (p. 57), pelo que o campo da teoria e do desenvolvimento curricular será mais amplo e enquadrador. A articulação entre estes domínios é fundamental.

Young (2010b) afirma que os conceitos de currículo e de pedagogia são diferentes e que, embora as responsabilidades dos designers do currículo e dos professores sejam distintas, são também interdependentes. São os designers do currículo que criam o currículo, estipulando os conceitos fundamentais; os professores têm de se guiar por este, cabendo-lhes motivar e tornar esses conceitos acessíveis para os alunos.

Se por um lado, o currículo deve excluir o conhecimento quotidiano dos alunos, “o conhecimento estipulado pelo currículo deve basear-se em conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de investigadores” (Young, 2010b, p. 25).

Oliveira (2014) vai mais além, afirmando que tem de se estabelecer uma relação virtuosa entre didática, currículo e formação de professores. Sendo nesta afirmação acompanhado por Formosinho (1991) que, já antes havia referido a urgência de se incluir a disciplina de Desenvolvimento Curricular nos cursos de preparação dos professores, para que eles possam analisar o currículo na sua abrangência mais geral e o currículo do nível de ensino em que trabalham. Também Gimeno Sacristán se pronuncia a este propósito, afirmando que as reformas desencadeadas pelo acordo/processo de Bolonha conduziram ao desaparecimento do conceito de currículo “dos planos de estudos da formação de professores ficando diluídos os seus conteúdos nas chamadas Didáticas Especiais, centradas nos processos de ensino – e menos nos da aprendizagem – dos conteúdos, das matérias, ou disciplinas”²² (p. 11). Esta situação centra a formação de professores em aspetos técnicos, em vez de desenvolver um pensamento mais integrador, próprio dos estudos curriculares, que problematizam as dimensões culturais, sociais, políticas e psicopedagógicas. Pacheco (1996) refere que “qualquer teorização sobre o currículo tem que estar diretamente ligada à prática curricular, apresentando propostas não só de a formalizar, explicar e interpretar, como também de resolver os problemas existentes” (pp. 31-32). Segundo este autor, portanto, a articulação entre teoria e prática é evidente. Entendemos, por isso, que esta relação recíproca entre a teoria curricular e a prática profissional dos professores deve ser reforçada, acompanhando a formação de professores e o exercício das funções docentes.

Temos de admitir que o olhar que, como portugueses pomos nos estudos curriculares, é fortemente marcado pelas realidades americana, francesa e inglesa, o que não nos pode impedir de reconhecer uma certa especificidade da realidade política, cultural e social. O nosso passado histórico recente, nomeadamente, o regime ditatorial do Estado Novo, o sistema democrático, a integração na União Europeia, e o nosso presente, têm determinado políticas e medidas educativas únicas que importa identificar, sistematizar e caracterizar.

²² A tradução é nossa.

O que temos na realidade portuguesa, em termos de estudos curriculares, com particular destaque para as últimas décadas do século XX e o início do século XXI, é uma reconhecida influência internacional, que se articula com a especificidade de decisões nacionais. Com base em Hass (1983, cit. por Machado & Gonçalves, 1991, pp. 137-139), podemos destacar algumas tendências que determinaram e caracterizaram as orientações do currículo no século XX. Até ao início deste século, a função principal da escola consistia em transmitir conhecimentos, centrando-se o currículo na aprendizagem – assimilação e reprodução – de matérias. A partir da década de 20, com o aumento da industrialização, da urbanização e da imigração, e uma vez que os filhos das classes trabalhadoras afluíam cada vez mais à escola, o currículo passou a valorizar as solicitações da sociedade. Entre a década de 20 e durante a década de 30, com o contributo dos estudos sobre o desenvolvimento humano, o currículo passou a centrar-se no aluno a ser educado. É necessário afirmar que não foram só estes estudos que contribuíram para uma renovação do currículo: foram também os estudos behavioristas sobre a aprendizagem e o modo de organizar o currículo para que todos pudessem aprender. Também o behaviorismo, de facto, passou a centrar-se no aluno a ser educado, estabelecendo-se objetivos que ele tinha de concretizar, mas era nele, no seu comportamento, que o olhar dos especialistas em currículo se detinha.

Pacheco (2005) identifica as escolas de pensamento que influenciaram os estudos curriculares, desde a sua emergência, sobretudo depois dos anos 20 do passado século nos Estados Unidos da América, passando pelos tempos de consolidação, nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX, não só nesse país, mas também um pouco por toda a Europa e pelo Brasil, até ao início do século em que vivemos.

Nesta evolução encontramos obras marcantes, sem as quais os estudos curriculares não teriam tido a evolução que lhe conhecemos, podendo, até afirmar que deram origem a esses estudos. Assim, devemos, antes de mais destacar as obras *The curriculum* e *How to make a curriculum*, datadas, respetivamente de 1918 e 1924, da autoria de Bobbitt, considerado o precursor do currículo. Não menos marcantes são as obras de Dewey, com datas anteriores: *The absolut curriculum*, de 1900; *Curriculum in elementary school*, de 1901; e *The child and the curriculum*, de 1902.

Os livros de Bobbitt devem ser compreendidos numa lógica técnica. Para explicar essa lógica, detemo-nos nas palavras de Bobbitt (2004): “a vida humana, apesar

de variada, consiste no desenvolvimento de actividades específicas. A educação que prepara para a vida é a que prepara definitiva e adequadamente para essas actividades específicas” (p. 73). A sua defesa de um método científico na construção do currículo é uma questão fulcral, sob a influência do modelo de organização científica da escolarização proposto por Taylor: “se for erradamente delineado, ou seja, com base em estimativas e na opinião pessoal de cada um, será insuficiente para tornar o trabalho eficiente. A tarefa científica que precede todas as outras é a determinação do currículo” (Bobbitt, 2004, p.73).

Um livro marcante de Taylor, publicado em 1911, era intitulado *The Principles of Scientific Management*. A obra de Taylor baseava-se no combate ao desperdício, na redução do erro humano e no aumento da produção. Esclarecendo a influência desse autor, Kliebard (2011) afirmou que “a resposta específica que conquistou a imaginação dos norte-americanos na passagem do século foi uma forma de burocracia idealizada muito conhecida como administração científica. Seu principal representante foi Frederick W. Taylor e sua palavra de ordem, a eficiência” (p. 7).²³ Este movimento da eficiência laboral e social passaria a ser dominante.

Baseado em diversos autores de referência, Paraskeva (2004) analisa criticamente a evolução dos estudos curriculares, fazendo notar que alguns tiveram mais aceitação do que outros. Segundo Paraskeva (2004), Bobbitt é considerado como um expoente da ideologia da eficiência social, baseando-se nesta linha de pensamento, assente na gestão científica na escolarização, ao conceber a escola como uma fábrica, como um espaço de produção de indivíduos, sendo a educação como um processo de modelação da personalidade. A sua abordagem assentava em objetivos e actividades, enunciados em função da análise das actividades da vida adulta.

²³ A este propósito, o autor citado acrescenta que “o taylorismo difere das concepções clássicas de burocracia (de Weber, por exemplo), porque dá ênfase à simples eficiência prática e não à análise de linhas complexas de poder e de influência dentro das organizações. Na concepção da administração científica de Taylor, a produtividade é central e o indivíduo é simplesmente um elemento no sistema de produção. Fundamental à concepção de administração científica de Taylor é o pressuposto de que o homem é motivado pelo lucro económico e é capaz de muitos sacrifícios, quanto à satisfação no trabalho e ao bem-estar físico, para alcançar esse lucro. Todavia, os princípios científicos deveriam ser aplicados ao trabalhador assim como ao trabalho e isso envolvia um estudo cuidadoso das — habilidades e limitações específicas do trabalhador, num esforço para — desenvolver cada indivíduo até o seu mais alto grau de eficiência e prosperidade (antecipando, de certa forma, o moderno movimento de orientação educacional nas escolas)” (Kliebard, 2011, p. 7).

Desta maneira se justifica afirmar, como Paraskeva (2004), que a obra de Bobbitt marca o nascimento do currículo como campo de especialização, cuja constituição e desenvolvimento se ficou a dever, não só aos seus estudos mas a um conjunto de estudos diversos. Também o novo industrialismo e as novas dinâmicas de exploração capitalista, a que já aludimos constituem fenómenos determinantes para a sua aceitação e consolidação. As mudanças ocorridas nos Estados Unidos da América a um ritmo avassalador provocaram a necessidade de formação profissional especializada, para dar resposta a novos públicos. Ainda seguindo Paraskeva (2004), na orientação de Bobbitt inscrita numa linha behaviorista, reconhece-se nitidamente a influência do modelo de organização científica da escolarização de Taylor, tal como referimos anteriormente. Neste sentido, que dominou a literatura americana até aos anos oitenta do século passado, o currículo transforma-se numa tarefa mecânica e técnica.

Segundo Tadeu da Silva (2000), tão profunda e extensa influência deve procurar-se nas questões cruciais acerca das finalidades e dos contornos que a escolarização de massas levantou e às quais era preciso dar uma resposta rápida e eficiente: assim como “uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (p. 19). Segundo Paraskeva (2004), Bobbitt foi um dos grandes impulsionadores dos movimentos científicos e behavioristas no campo do currículo, estabelecendo a ligação, posteriormente, com a lógica tyleriana.

Assim sendo, nesta perspetiva técnica podemos inserir Tyler,²⁴ através do seu livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado em 1949. Quanto ao trabalho de Tyler, Pacheco (2003), afirma que “consolida-se a noção de currículo como uma técnica que é conceptualizada na base de uma teoria de instrução, ou seja, uma teoria de controlo dos comportamentos cognitivos” (p. 3). A perspetiva behaviorista do

²⁴ Segundo Tadeu da Silva (2000), “a organização e o desenvolvimento do currículo deve procurar responder, de acordo com Tyler, a quatro questões básicas: “1. que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão a ser alcançados? As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da actividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4)” (Tadeu da Silva, 2000, p. 22).

currículo coloca a tónica nos objetivos operacionais, considerando-os como elemento/componente central do currículo, sendo estes conceptualizados e fundamentados de diversas formas. É precisamente neste domínio que se reconhece o grande contributo de Tyler. As três fontes da formulação de objetivos da educação identificadas por Tyler são descritas por Tadeu da Silva (2000) como: “1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (p. 22) Estas fontes iriam originar um número elevado de objetivos, cuja seleção teria que ser submetida a dois filtros: a filosofia social e educacional e a psicologia da aprendizagem. A necessidade de formular objetivos explícitos e definidos a nível comportamental foi reforçada, nos anos 60 do século XX, pelo livro de Mager intitulado *Análise de objetivos*, publicado em 1977.

No seio dos modelos que são referenciados como tradicionais, e numa linha que podemos designar de behaviorismo clássico, podemos identificar os tecnocráticos (de Bobbitt e de Tyler) e os mais progressistas (de Dewey, embora este autor tenha contestado a educação tradicional). Acerca de Dewey, Tadeu da Silva (2000) refere que para este autor, “a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática directa de princípios democráticos” (p. 20). Ainda a este propósito, nessa obra, o autor “analisa o confronto entre o saber e a criança enquanto factores fundamentais nas opções relativas à construção de currículos escolares. Embora defenda uma interacção entre estes dois fundamentos, atribui ao saber um carácter instrumental ao serviço do desenvolvimento do indivíduo” (Machado & Gonçalves, 1991, p. 128). Estes modelos, referidos como tradicionais, constituíam uma reacção à educação tradicional e ao modelo humanista clássico.²⁵

²⁵ Segundo Tadeu da Silva (2000), “o currículo clássico humanista tinha implicitamente uma “teoria” do currículo. Basicamente, nesse modelo, o objectivo era introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano” (p. 23). O mesmo autor acrescenta ainda que “o currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico” (p. 24). Porém, os modelos curriculares tecnocrático (de Bobbitt e Tyler) ou o progressista (de Dewey) contestam este currículo humanista clássico: a abstracção e inadequação para a atividade laboral, segundo o tecnocrático; o distanciamento dos interesses das crianças, na perspectiva progressista.

Podemos destacar uma obra, publicada em 1960, *The Process of Education*, da autoria de Bruner (1960), e mais tarde, em 1996, o seu livro traduzido para português e intitulado *Cultura da Educação*. Este autor é referido como um dos mais importantes na apresentação de uma alternativa ao behaviorismo (mesmo ao neo-behaviorismo). Bruner (2000) contribuiu decisivamente para a revolução cognitiva, de finais de 1950 e princípios de 1960. Na sua abordagem inicial do processo de educação salienta que “a cultura molda a mente, que ela nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades” (p. 10). A partir desta visão cultural da instrução concebe o currículo como uma espiral, “começando por um esboço intuitivo de um domínio de conhecimento, recuando para representar o domínio mais vigoroso e formalmente, consoante a necessidade” (p. 12). O professor é apresentado como “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (Bruner, 2000, p. 12).

Também Goodson (1997), que se inscreve na linha construtivista, defende que o currículo decorre de uma construção social, afirmando a este respeito que o currículo “está longe de ser uma unidade construída desapassionadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança” (p. 27). Nesta linha, nos seus trabalhos mais recentes, Goodson (2008) refere que o currículo, como prescrição, está prestes a terminar, e que se deverá “envolver com as missões de vida, com os entusiasmos e objetivos que as pessoas articulam em suas vidas. Esse sim seria verdadeiramente um currículo capaz de dar poder às pessoas” (p. 157). Acerca de Goodson, Kincheloe (2001) afirma que “embora germinado em diferentes campos, o saber do autor é bastante compatível com a diversidade do trabalho da reconceptualização norte-americana – por vezes, alargando-a, especialmente no domínio da história do currículo e das histórias de vida dos professores” (p. 37). Não podemos deixar de referir a ênfase que Goodson (2015) atribui atualmente à narrativa e às histórias de vida.

A propósito da evolução dos estudos curriculares temos destacado os primeiros anos marcados sobretudo pelos trabalhos de Bobbitt, Tyler e Dewey. Os estudos curriculares podem ser analisados sob a influência dos pressupostos históricos e sociais, mas também segundo uma organização teórica. De modo a evitar sobreposições com as

classificações das teorias curriculares e a evidenciar os contributos cognitivista e construtivista, apresentamos uma interpretação de teorias/estudos curriculares segundo as concepções de ensino e de aprendizagem. Entendemos que contributo do nosso trabalho consiste também, em explicar como as teorias de aprendizagem se relacionam com as teorias curriculares.

Tal como já o afirmámos, Pacheco (2014), por exemplo, procede a uma “revisitação das teorias à luz das interrogações colocadas em torno do conhecimento e da sua organização escolar, com referência às teorias do racionalismo académico, de instrução e (pós)crítica” (p. 77). De forma crítica e influenciado por Huebner, Paraskeva (2007) afirma que “esta excessiva submissão do campo à teoria da aprendizagem e ao modelo centrado em objectivos é o resultado da linguagem na qual o campo curricular se construiu” (p. 8). Esta deve ser entendida como uma crítica polémica, que denota apenas as implicações do modelo curricular behaviorista clássico para as teorias da aprendizagem.

Tal como já o afirmámos, as teorias técnicas – behavioristas – distinguem-se das críticas e pós-críticas, que aqui podem ser incluídas na designação construtivista, mais ampla. Braga et al. (2004) distinguem as teorias construtivistas das técnicas. Nas construtivistas incluem as perspetivas que assumem uma visão crítica do currículo e que valorizam as necessidades sociais sobre as individuais. Quanto às teorias técnicas, os mesmos autores afirmam que estas “colocam a tónica na eficácia e na eficiência dos processos de tal forma que o currículo seja baseado na procura de meios eficientes para produzir qualquer fim pré-definido” (Braga et al., 2004, p. 24). Ao considerarem o conjunto de teorias técnicas, Braga et al. (2004) destacam a orientação curricular para o racionalismo académico; o legado tecnológico ou efficientista; e a orientação curricular para a auto-realização dos alunos. Na primeira é assumida a função cultural da escola e o currículo é baseado no estudo dos conteúdos; na segunda, o processo de ensino e de aprendizagem é organizado para atingir os objetivos e o currículo é um meio para alcançar esse fim, o que originou a Pedagogia por Objetivos; a terceira valoriza a autonomia, a descoberta e o crescimento pessoal dos alunos, devendo o currículo promover experiências de aprendizagem que satisfaçam as necessidades de cada aluno.

De seguida passamos da evolução dos estudos curriculares para a teorização curricular. No percurso de institucionalização académica dos estudos curriculares foi-se consolidando uma teorização que apresenta diversas construções teóricas, de entre as quais se destacam a behaviorista, a cognitivista e a construtivista. Acerca da noção de “teoria”, Tadeu da Silva (2000) afirma que esta “é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (p. 9). Nesta linha de análise, poderíamos afirmar que um discurso sobre o currículo, ao procurar descobrir e descrever o seu objeto de estudo, acaba por criar ou produzir uma noção específica de currículo. Por seu lado, a “teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também – talvez o mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre o currículo” (Goodson, 1998, p. 47).

A história dos estudos curriculares tem sido baseada na aplicação de ideias, modelos e teorias que formaram escola ou, pelo menos, suscitaram o debate entre os investigadores. Este olhar sobre a evolução dos estudos curriculares inclui, necessariamente, a tentativa de sistematização nas classificações mais divulgadas de teorias neste domínio. Entendemos que é necessário expandir o estudo das questões curriculares como campo de investigação e de conhecimento, sobretudo ao nível da formação de professores.

1.2.2. Classificações de teorias curriculares.

A diversidade e complexidade dos estudos curriculares têm desencadeado a necessidade de os classificar, de modo a obter-se deles uma melhor compreensão. Considerando que também são diversas as classificações obtidas, optámos por considerar duas delas apresentadas em trabalhos relativamente recentes. Uma distingue as teorias técnicas, práticas e críticas; outra identifica as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Tal como já anteriormente referimos, é possível reconhecer nestas teorias características das teorias cognitivistas e construtivistas.

Quanto à primeira classificação, a partir da proposta de Kemmis (1988),²⁶ Vilar (1994) e também Pacheco (1996) identificam, três teorias curriculares: técnica, prática e crítica. Estas teorias resultam da influência das diferentes perspetivas no campo curricular.

Com base em Kemmis (1988), Vilar (1994) refere, de forma sucinta, três grandes grupos de teorias, que considera como teorias fundamentais ou macro teorias. Segundo este autor, às teorias técnicas caberia reproduzir o contexto sociocultural “de acordo com princípios pré-definidos de eficácia e eficiência, como forma de responder às finalidades e objetivos da Sociedade”; na teoria prática, que, diferentemente, das anteriores, não é de “tipo prescritivo porque, ao proporem-se alternativas, faz-se apelo à «prudência» nas opções a assumir. Ou seja, esta macroteoria integra teorizações, tanto liberais como racionalizadoras da ação”; na teoria crítica, “estamos, portanto, perante teorizações que, tendo como base de apoio o discurso dialético, apelam à «emancipação» do sujeito que é chamado a resolver os conflitos da prática” (Vilar, 1994, pp. 36-37).

Em classificação análoga, Pacheco (1996) esclarece que as teorias técnicas, resultantes da influência do behaviorismo, assumem uma grande preocupação com a aplicação prática, de modo que o currículo é encarado “como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado” (p. 35). O referido autor afirma, que no âmbito destas teorias, “o conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados” (Pacheco, 1996, p. 37).

As teorias práticas não se centram nos conteúdos, pelo contrário, elas surgiram precisamente como contestação a essa orientação behaviorista. Relativamente às teorias práticas, Pacheco (1996) refere, que a sua orientação está relacionada com as “discussões curriculares da década de 70, sobretudo à questão colocada pelos empiristas conceptuais que perspectivam o currículo como uma prática que resulta, não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática” (p. 38). Além disso, assinala dois autores de referência: Schwab

²⁶ No seu trabalho, Kemmis (1993) reflete acerca da natureza da teoria do currículo, desde a sua construção teórica técnica, passando pela reação das teorias práticas, até à afirmação das teorias críticas.

(autor de *The practical: A language for curriculum*, em 1969), que baseia o seu pensamento em quatro elementos estruturantes do currículo: alunos, professores, meio e conteúdos; e Stenhouse (autor de *Authority, Education and Emancipation. A collection of Papers*, em 1983), para quem os “problemas curriculares não são (...) susceptíveis de solução teórica mas sim de solução prática, pois o currículo é um amplo corpo de factos acerca dos quais a abstracção teórica guarda silêncio, que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo” (p. 38). Pacheco (1996) nota, de modo particular a “atitude crítica do professor” que Stenhouse propõe. Assim, “mais do que o produto ou resultado pretendido, o currículo deve proporcionar um princípio de procedimento para o professor, dado que se entende como algo em construção e inacabado ou como uma ferramenta” (p. 39). É assim, sobretudo um processo, “uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes (Pacheco, 1996, p. 39).

No respeitante às teorias críticas, Pacheco (1996) afirma a sua inscrição numa perspectiva emancipadora, no âmbito da qual “o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (p. 40). É, assim, evidente o afastamento destas teorias relativamente às técnicas, aproximando-se, contudo, das práticas, embora sendo distintas de práxis pois esta por um lado, leva à “emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projecto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela acção autónoma” (Pacheco, 1996, p. 41).

Relativamente à segunda classificação de teorias curriculares a que acima aludimos, segundo Tadeu da Silva (2000), podemos identificar conceitos que cada uma destas teorias emprega e enfatiza, o que facilita a sua caracterização. A título de exemplo, apresentamos os seguintes: *tradicionais* – ensino, organização, aprendizagem, planeamento, avaliação, eficiência, metodologia, objetivos, didática; *críticas* – ideologia, relações sociais de produção, reprodução cultural e social, conscientização, poder, emancipação e libertação, classe social, currículo oculto, capitalismo, resistência; *pós-críticas* - identidade, alteridade, diferença, representação, subjetividade, cultura, significação e discurso, género, raça, etnia, sexualidade, saber-poder, multiculturalismo.

De uma maneira geral podemos fazer coincidir as teorias designadas como tradicionais com as teorias técnicas, cuja contestação ocorreu, a partir dos anos de 1970, com o movimento de reconceptualização do currículo. Tadeu da Silva (2000) comparando estes dois grandes grupos de teorias, afirma que “os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à actividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por pôr em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (p. 27). Da análise de Tadeu da Silva retirámos algumas afirmações que reportamos como pertinentes para facilitar a compreensão da identidade destas teorias críticas.

Efetivamente, elas emergiram num contexto marcado por profundas transformações ideológicas e políticas, cuja influência se fez sentir na investigação pedagógica e, em particular no estudo do currículo, visível nos Estados Unidos da América, com o movimento de reconceptualização; em França, com os trabalhos de Althusser, Bordieu e Passeron, Baudelot e Establet; em Inglaterra, com a “Nova Sociologia da Educação” (NSE), com destaque para Young; no Brasil, com a obra de Paulo Freire.

Acerca de Louis Althusser (1970), considerado pelo autor como precursor das críticas marxistas da educação, Tadeu da Silva (2000) afirma que “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução das suas componentes propriamente económicas (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução das suas componentes ideológicas” (p. 28). Tadeu da Silva (2000) refere que para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. Também em autores como Baudelot e Establet (1971), a crítica à influência das ideologias é determinante.

Atendendo à importância das teorias curriculares que se designam por críticas, dar-lhe-emos mais alguma atenção. Tal como anteriormente afirmámos, Tadeu da Silva (2000) refere que, em Inglaterra, assumem a forma de um movimento denominado por “Nova Sociologia da Educação” (NSE), onde se destacam nomes como Michael Young (1971) e Basil Bernstein (1971). Este movimento destacou o conhecimento que integra o currículo como uma construção social e propôs-se “construir um currículo que reflectisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes” (p. 72). Bertrand (2001) explica que a NSE faz uma

crítica radical aos sistemas escolares e Young (1991) explica que tal se deve ao interesse que demonstrou pelas desigualdades sociais, considerando que os programas de estudo, em vez de as debelarem, consolidavam-nas. Escreveu Young (2010a): “o reducionismo sociológico pode, com demasiada facilidade, fazer com que as questões sobre o currículo percam a sua especificidade e sejam reduzidas às políticas” (p. 22). O mesmo autor assume uma posição crítica relativamente “às políticas educacionais que veem as escolas principalmente como instrumentos da política económica e desafia algumas ciências sociais que se concentram exclusivamente sobre o papel das escolas na reprodução cultural e social” (Young, 2011, p. 145).²⁷

Nesta conformidade, Tadeu da Silva (2000) afirma que Bernstein identifica três sistemas de mensagem segundo os quais o conhecimento educacional formal é realizado: “o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento da parte de quem é ensinado” (p. 74).

A influência de Paulo Freire (1970) nos estudos acerca do currículo no Brasil é também salientada por Tadeu da Silva (2000), onde destacamos os conceitos fundamentais de “educação bancária” e de “educação problematizadora”, amplamente divulgados a nível internacional.

Uma análise mais pormenorizada do movimento da reconceptualização curricular permite-nos perceber que abriga duas vertentes fundamentais, embora o rótulo de reconceptualistas tenha ficado associado à primeira: a fenomenológica e a segunda, marxista. A vertente fenomenológica está associada à hermenêutica²⁸ e à autobiografia.²⁹ No quadro da vertente fenomenológica “o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência” (Tadeu da Silva, 2000, p. 40).

²⁷ A tradução é nossa.

²⁸ A propósito da hermenêutica, Tadeu da Silva (2000) refere que “Por exemplo, Max van Manen (...) pratica aquilo que ele chama de “hermenêutica fenomenológica”, uma abordagem que combina as estratégias de descrição fenomenológica com as estratégias interpretativas da hermenêutica” (Tadeu da Silva, 2000, p. 42).

²⁹ Por seu lado, Tadeu da Silva (2000) acrescenta que, “Já a autobiografia tem sido combinada com uma orientação fenomenológica para enfatizar os aspectos formativos do currículo, entendido, de forma ampla, como experiência vivida” (Tadeu da Silva, 2000, p. 43).

No quadro da vertente marxista referiremos a crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo, assumida por Michael Apple³⁰. Apple e Buras (2008) sugerem, por exemplo, que “aqueles que trabalham com estudo críticos em educação devem ter uma visão menos romântica das questões envolvidas na política da subalternidade, para que seja possível chegar a compreensões e intervenções estratégicas mais efetivas” (p. 273). Estes autores defendem ainda que nas relações de poder desiguais e nas lutas educacionais há que avaliar a variedade de limites e de possibilidades, “cuidadosamente e sem romantismos e ser o mais táticos, estratégicos e democráticos possível na reconstrução desses espaços em direções mais democráticas” (Apple & Buras, 2008, p. 284).

Paraskeva (2005) destaca as influências de Huebner na obra de Apple, mas aponta também a diferenças relevantes: se para Huebner, as suas preocupações eram sobretudo existenciais, ontológicas e metafísicas, para Apple³¹ interessa investigar as “dimensões política, económica e cultural do fenómeno curricular, entrecruzando-as com as dinâmicas da raça, de género e de classe” (p. 20). Acerca das tarefas do teórico do currículo, “tal como para qualquer teórico, a sua tarefa é revelar a estrutura do seu ser-no-mundo e articular a sua estrutura através das formas linguísticas e ambientais que cria” (Huebner, 2005, p. 152).

Num outro livro que Apple e Beane organizaram, intitulado *Escolas Democráticas*, na versão portuguesa de 2000, pode ler-se a descrição de quatro escolas que “implementaram práticas educacionais democráticas e críticas nos seus currículos.

³⁰ Na obra *Manuais Escolares e Trabalho Docente: uma economia política de relações de classe e de género na educação*, de Apple (2002) pode ler-se que “muitas das razões por que os manuais escolares e outros materiais disponibilizados (...) têm o aspecto que têm estão profundamente relacionadas não só com características de classe, mas também de género (e de raça), do grupo de pessoas que publica (...), bem como com as características de classe e de género dos professores para quem os materiais curriculares e os manuais são produzidos” (Apple, 2002, p. 13).

³¹ Tadeu da Silva (2000) afirma que “Em suma, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre as suas conexões com as relações de poder. Como é que as formas de divisão da sociedade afectam o currículo? Como é que a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, par reproduzir aquela divisão? Que conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Que grupos são beneficiados e quais os grupos que são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam as resistências e oposições ao currículo oficial? Ao enfatizar essas questões, Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre currículo” (Tadeu da Silva, 2000, p. 50).

As escolas encontram-se empenhadas numa educação que se constrói apoiada nas necessidades, culturas e histórias dos estudantes e da comunidade” (p. 8), e que implicam um currículo negociado, envolvendo os alunos e a comunidade, e a flexibilidade da avaliação. Na defesa da escola democrática, Beane (2002) recupera o conceito de integração curricular. Segundo o autor, trata-se de uma concepção curricular que pretende fomentar a “integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo” (Beane, 2002, p. 10).

Pinar (2007) assume também uma perspectiva crítica relativamente ao currículo, e em particular à teoria do currículo. Quando Pinar (2007) questiona o que é a teoria do currículo, responde: “*é o estudo interdisciplinar da experiência educativa*. Com efeito, nem todo o estudo interdisciplinar da experiência educativa é teoria do currículo; nem toda a circunstância de teoria do currículo é interdisciplinar” (p. 18). Pinar (2007) refere-se ao contexto curricular e ao discurso político, de forma crítica,³² realçando o significado da subjetividade para ensinar e aprender. Afirma ainda que a “esfera pública, no nosso caso, a sala de aula, se tornou tão desagradável para tantos, muitos professores afastaram-se para a (aparente) segurança das suas subjectividades. Mas, ao fazê-lo, abdicaram³³ da sua autoridade profissional e responsabilidade ética pelo currículo que ensinam” (Pinar, 2007, p. 20).

De seguida, procuramos descrever a especificidade e percurso das teorias pós-críticas. Tadeu da Silva (2000) considera que, enquanto as teorias críticas se centram no questionamento social do currículo, sobretudo em matéria de conhecimento objeto de ensino, as teorias pós-críticas centram-se, por exemplo, em aspetos de teor étnico,

³² Pinar (2007) afirma que “o actual momento histórico é, assim, um pesadelo para os professores das escolas públicas e para aqueles que, nas universidades, trabalham com eles. A escola tornou-se uma fábrica (ou empresa) de competência e de conhecimento; o professorado é reduzido ao estatuto de pessoal supervisor. Enquanto nas escolas, todos os dias, milhões vivem o pesadelo, muito poucos parecem perceber que estão a dormir” (Pinar, 2007, p. 19).

³³ Pinar (2007) esclarece que “eles foram forçados a abdicar desta autoridade pelos protocolos burocráticos que, presumivelmente, os tornam “responsáveis”, mas que, de facto, os tornam incapazes de ensinar. (Em vez disso, eles devem “gerir a aprendizagem”.) Como campo de estudo, os Estudos Curriculares tradicionais – no passado, por demasiadas vezes, um sistema de apoio à burocracia da escola – foram cúmplices da presente capitulação frente à “reforma” *du jour*” (Pinar, 2007, p. 20).

multicultural e de género. Nesse sentido, o mesmo autor começa por afirmar que os Estudos Culturais³⁴ tiveram a sua origem na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, em 1964, na Universidade de Birmingham (Inglaterra). Posteriormente questiona as implicações para o currículo dos Estudos Culturais e da sua análise. A este propósito, acrescenta ainda que “assim como ocorre com o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, a influência dos Estudos Culturais na elaboração de políticas de currículo e no currículo do quotidiano das salas de aula é mínima” (p. 142). Porém, temos de referir que o mesmo autor reconhece que, atendendo à complexidade sociocultural e à crescente instabilidade atual, os Estudos Culturais deverão influenciar progressivamente o discurso curricular.

Acerca do currículo como narrativa étnica e racial, Tadeu da Silva (2000) esclarece que inicialmente estas questões estavam associadas ao acesso à educação e ao currículo, para mais tarde, sobretudo a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, problematizar o possível enviesamento racial do currículo. A teoria pós-colonialista do currículo é caracterizada como tendo o objetivo de “analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança económica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de “pós-colonial” (p. 129). É precisamente sobre a análise do legado colonial que este autor entende que a “teoria pós-colonial do currículo” se deveria apoiar e questiona “em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial?” (p. 133). Estas e outras questões levam este autor a afirmar que “uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado” (Tadeu da Silva, 2000, p. 134).

³⁴ Neste sentido, Tadeu da Silva (2000) reflete que “Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer a sua hegemonia” (Tadeu da Silva, 2000, p. 140).

Estamos, no dizer desse autor, face a um novo movimento curricular designado por “crítica cultural do currículo”,³⁵ onde inscreve autores como Henry Giroux. Tal movimento, de base antropológica, integra várias linhas, destacando-se as seguintes: uma do “multiculturalismo liberal ou humanista” (que defende uma humanidade comum aos mais diferentes grupos, de onde decorre uma convivência pacífica, baseada no respeito e na tolerância); outra pós-estruturalista (que acentua que a diferença entre os grupos, a partir do processo linguístico e discursivo marcadamente cultural); e uma terceira, materialista (que salienta os processos institucionais, económicos que fundamentam os processos de discriminação e desigualdade decorrentes das diferenças culturais).

Atendendo às questões de poder, ao abordar a influência das teorias críticas, é necessário mencionar Giroux, como um outro autor relevante neste contexto. Tadeu da Silva (2000) afirma que “Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”.³⁶ O currículo envolve a construção de significados e valores culturais” (p. 56). Ainda a propósito de Giroux, Bertrand (2001) afirma a importância do autor enquanto teórico socialmente crítico quanto à educação, nomeadamente quanto à NSE, em particular no que se refere à reprodução cultural, entendendo-a como a imposição de regras culturais das classes dominantes por intermédio da escola. Para Giroux “os governos não são neutros quando financiam a educação; as escolas não o são mais que estes nas suas práticas pedagógicas. Confirmam aos mais abastados os seus privilégios e excluem ou insultam a cultura dos grupos minoritários (...)” (Bertrand, 2001, pp. 172-173).

Apesar do nosso trabalho privilegiar as teorias da aprendizagem, pela sua pertinência no contexto educativo e escolar, devemos salientar que, no âmbito das teorias pós-críticas, os estudos sobre a influência do papel do género na produção da

³⁵ A este propósito Tadeu da Silva (2000) escreve que “É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afecto e na emoção que tornam o seu “currículo” um objecto tão fascinante de análise para a teoria crítica do currículo. A forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente na vida das crianças e dos jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (Tadeu da Silva, 2000, p. 145).

³⁶ Tadeu da Silva (2000) acrescenta que “na visão de Giroux, há pouca diferença entre, por um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, por outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural” (Tadeu da Silva, 2000, p. 56).

desigualdade têm assumido uma pertinência crescente. A análise de género no currículo esteve inicialmente interessada nas questões de “acesso”. O nível de escolaridade/educação das mulheres em muitos países era mais baixo, certas matérias e disciplinas evidenciavam estereótipos sociais baseados em diferenças de género, influenciando o acesso a certas profissões e carreiras profissionais. Numa segunda fase, esta análise passou a interessar-se por “o quê” do acesso. Haveria que transformar radicalmente as instituições educacionais e as formas de conhecimento, para passarem a incluir e a refletir as experiências e os interesses das mulheres, na perspectiva de que uma epistemologia nunca é neutra porque não é possível separar “quem” conhece (o sujeito) “daquilo” (o objeto) que é conhecido. Contudo, Tadeu da Silva (2000) concluiu a este propósito que, da mesma forma que se valorizam as questões de género nas teorias críticas e pós-críticas, “não se pode dizer que o currículo oficial tenha incorporado sequer parte dos importantes *insights* da pedagogia feminista e dos estudos de género” (p. 101). Tadeu da Silva acrescenta a esta análise das teorias pós-críticas, o caso de uma abordagem particular, a teoria “queer”, entendendo-se que “a teoria *queer* representa, de certa forma, uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente” (Tadeu da Silva, 2000, p. 109).

Numa análise um pouco diferente da que temos vindo a apresentar, Tadeu da Silva (2000) defende que a distinção de base entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas consiste na questão do poder: as teorias designadas como tradicionais, inscritas na linha behaviorista, se apresentam como neutras, científicas, desinteressadas, privilegiam aspetos técnicos e de organização. Por seu lado, as teorias críticas e pós-críticas questionam a neutralidade que as teorias tradicionais reclamam para si mesmas, afirmando a incontornável influência do poder na construção e desenvolvimento do currículo. Indagar essa influência é tarefa de investigadores e de profissionais.

Além destas classificações das teorias curriculares podemos submetê-las a uma outra abordagem: a epistemológica. O fundamento epistemológico das teorias curriculares não é todo o mesmo. Há duas grandes linhas em que ancoram os principais conjuntos de teorias curriculares: modernismo e o pós-modernismo. Quanto à primeira, Morrow e Torres (1997) destacam “a noção de ciência baseada na validade (na verdade, na exactidão normativa e na autenticidade) e a noção fundamental de conhecimento. Justiça, moralidade e gosto que articula a racionalidade básica de dominação” (p. 373).

Relativamente à segunda, estes autores afirmam que “as teorias pós-modernas criticam o pensamento europeu dos séculos dezoito e dezanove, especialmente as reconceptualizações do conhecimento, da racionalidade e da transformação histórica” (p. 376). O pós-modernismo é um movimento intelectual, que incorpora diferentes perspectivas, todas elas questionando os princípios que deram corpo à modernidade que decorreu da Renascença e do Iluminismo, com destaque para a objetividade, a racionalidade, e o progresso.

Efetivamente, enquanto as teorias curriculares de inspiração behaviorista e as de inspiração cognitivista emergem num paradigma de pensamento positivista (moderno); as teorias curriculares de inspiração construtivista e as teorias críticas e pós-críticas emergem num paradigma de pensamento pós-modernismo. Talvez, por isso mesmo, estas teorias sejam intrínseca e estruturalmente distintas.

Em jeito de síntese deste capítulo, podemos afirmar que as concepções que analisámos neste trabalho baseiam-se nas teorias da aprendizagem e nas suas implicações pedagógicas para o ensino. Ao constataremos a diversidade destas teorias, nomeadamente as comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas, percebemos que os papéis assumidos por professores e alunos podem ser distintos, consoante a concepção que lhe esteja subjacente.

Relativamente à complexidade das teorias curriculares, os seus pressupostos baseiam-se na influência de fatores históricos, filosóficos, socioculturais, políticos, científicos, éticos, morais e religiosos, entre outros. A política educativa define os grandes eixos da educação em geral, procurando encontrar respostas para a diversidade das questões educativas e curriculares.

Os modelos, frequentemente designados como tradicionais, de Bobbitt e de Tyler que inscrevemos na linha do behaviorismo clássico, e o de Dewey, marcaram este olhar sobre os estudos curriculares. O desenvolvimento destes trabalhos, quer pela continuidade, quer pela sua contestação, acabam por originar outros modelos, de que fomos dando conta nas classificações das teorias curriculares.

Ao compararmos as duas classificações (técnicas, práticas e críticas; tradicionais, críticas e pós-críticas), consideramos que as teorias críticas da primeira (Kemmis, 1988, 1993; Vilar, 1994; Pacheco, 1996) correspondem às da segunda

classificação (Tadeu da Silva, 2000). Se questionarmos o que distingue as teorias pós-críticas das críticas da primeira e da segunda classificação, podemos afirmar que o desenvolvimento das teorias críticas foi sendo delineado com base na abordagem de diferentes orientações e perspetivas. As teorias críticas constituem uma crítica às tradicionais e as pós-críticas são uma crítica àquelas e, por sua vez, a estas. Desta forma reconhecemos a especificidade (em continuidade) das teorias críticas e pós-críticas. Fazemos eco de um apontamento de Tadeu da Silva (2000): “não podemos olhar mais para o currículo com a mesma inocência que antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram” (p. 155). Também destacamos o facto de alguns dos nomes mais representativos das teorias críticas e pós-críticas terem, em tempos mais recentes, revisto as suas posições no que concerne, nomeadamente ao conhecimento a integrar no currículo. É o caso de Young, que de representante da NSE se tornou um dos seus mais conhecidos contestatários.

A partir destas considerações defendemos a pertinência de adequar a formação de professores, inicial e contínua, acerca da abordagem e aprofundamento dos conhecimentos psicopedagógicos acerca da aprendizagem e do ensino, e das questões curriculares, de forma integradora e com repercussões na prática docente.

Capítulo 2: Decisões e Documentos Curriculares

O desenvolvimento curricular decorre das decisões que são tomadas ao nível macro e que são ponderadas ao nível da escola, tomando-se aqui também decisões. A escola não pode assumir a responsabilidade de ser a única fonte legítima de saber. A escola não pode ensinar tudo e por isso deve aprender a partilhar os desafios da sociedade atual, decorrentes da crescente generalização do acesso à informação e ao conhecimento, adotando estratégias adequadas para que os alunos aprendam.

A escola e os professores têm de definir *porquê* (justificação educacional), *para quê* (finalidades, metas, objetivos), *o que* pretendem ensinar (conhecimentos/saberes, conteúdos), *como* (estratégias/ metodologias) e irão verificar se os objetivos foram alcançados (*avaliação*). Estas questões são cruciais e devem ser claras no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a tomada de decisões fundamentada na resposta a estas questões é do domínio do desenvolvimento curricular, enquanto processo assumido e gerido pelos professores e pelas escolas, em estreita articulação pelo que é preconizado pelo Estado (Ministério da Educação e as suas equipas de técnicos especializados e recetivos às experiências e ao conhecimento de quem está no terreno).

Neste capítulo começamos por clarificar o que entendemos por decisões curriculares, perspetivando o desenvolvimento curricular como um processo de decisão e apresentando alguns conceitos e modelos. Apresentamos ainda alguns estudos realizados em Portugal relacionados com o processo de decisão curricular. De seguida indicamos os documentos curriculares orientadores da ação dos professores, segundo os níveis de decisão macro, meso e micro. No nível micro da decisão curricular, a planificação assume um destaque especial como prática de organização do processo de ensino e de aprendizagem, remetendo para a utilização das taxonomias pedagógicas, em particular, a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

2.1. Decisões Curriculares

As decisões curriculares são assumidas por diversos agentes, em diferentes contextos.

A operacionalização dos níveis de decisão macro, meso e micro é esclarecida por Pacheco (2005), quando refere que o currículo enquanto construção, consiste num processo contínuo de decisão, e que “de um modo global consideram-se três os contextos/níveis de decisão curricular: político/administrativo – no âmbito da administração central; de gestão - no âmbito da escola e da “administração regional, de realização – no âmbito da sala de aula” (Pacheco, 2005, p. 54).

Na mesma linha de análise, no paradigma da diferenciação curricular “a gestão do currículo requer que se articulem os seguintes níveis de decisão curricular: central – macro; institucional – meso (escola ou grupo de escolas); grupal (órgãos intermédios nas escolas e/ou grupos informais de professores) individual (professor) – micro” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 102).

Em concreto, relacionamos os três níveis da seguinte forma: macro - corresponde ao nível político-administrativo (Administração Central/Ministério da Educação); meso - relativo ao nível de gestão (escola); micro - referente ao nível de realização (professor e aluno na sala de aula).

O desenvolvimento curricular, em concreto, trata-se de um processo dinâmico e contínuo, assente na tomada de decisões que envolve uma lógica e uma técnica, mas também colhe também de uma tendência humanística.

2.1.1. O desenvolvimento curricular como um processo de decisão – conceitos e modelos

O desenvolvimento curricular é um processo complexo que envolve múltiplas tomadas de decisão, constituindo o “cerne do sistema educativo e da inovação educacional” (Ribeiro, 1988, p. 13).

Partindo desta ideia, podemos afirmar que o conceito de desenvolvimento curricular é polissémico, tendo sido objeto de diversas definições. Os diferentes conceitos assentam necessariamente numa teoria, ou seja, mesmo sem disso termos consciência, a teoria que seguimos determina a organização do currículo e as decisões nesta matéria. O conceito de desenvolvimento curricular perspectivado como processo de decisão é marcadamente de inspiração cognitivista.

Neste ponto analisaremos esta ideia com base nos estudos de Ribeiro (1996); Pacheco (1996); Zabalza (1998); Braga et al. (2004); e Gaspar e Roldão (2007). Iremos ainda referir a relação entre o desenvolvimento curricular e a teoria de base adotada, descrevendo os modelos de Desenvolvimento Curricular (Pacheco, 1996).

Consideramos, de seguida, algumas das definições de desenvolvimento curricular apresentadas por autores portugueses, que têm marcado a literatura da especialidade. Ribeiro (1996) define desenvolvimento curricular, numa aceção alargada, “como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação” (p. 6). Num sentido restrito e mais comum, o mesmo autor distingue neste processo plano curricular e a situação de ensino-aprendizagem. Pacheco (1996) afirma que se trata de “uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação” (p. 25). Não se trata aqui, como no quadro behaviorista clássico, de provocar uma dicotomia entre quem estava envolvido na decisão curricular – os técnicos de currículo – e quem executava o

currículo – os professores; “aqueles que trabalhavam no «currículo» eram os arquitectos da estrutura do ensino. Os professores eram as pessoas que levavam a cabo as suas previsões, isto é, constituíam os “peões” dessa obra” (Zabalza, 1998, p. 12). Braga et al. (2004) referem que o desenvolvimento curricular é um processo circular e integrado, relacionado com a execução e com a conceção, e que “implica uma lógica de responsabilização dos vários níveis de decisão, em que os professores e as professoras, através da observação, da reflexão e do ajustamento, reconceptualizam o currículo” (p. 25). Por seu lado, Gaspar e Roldão (2007) referem que o desenvolvimento curricular “é basicamente um plano de estruturação do meio ambiente para coordenar de maneira ordenada os elementos tempo, espaço, materiais e equipamento e pessoal” (pp. 31-33). Ao analisarmos as diferentes definições percebemos que todas elas, de uma maneira geral, acentuam a natureza processual do desenvolvimento curricular.

Começamos por atender às fases do desenvolvimento curricular. Pacheco (1996), ao definir o conceito como uma prática³⁷, acaba por perspectivá-lo enquanto processo porque salienta os momentos e as fases, que, de forma estruturada, integram as quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/ planeamento, operacionalização e avaliação. Esta alusão às fases já havia sido assumida por Ribeiro (1990), ao referir-se à justificação do currículo e à sua avaliação, e passando pelos momentos de conceção-elaboração e de implementação. Também a avaliação é destacada por Oliva (1992), para rever as decisões programáticas adotadas.

Referimos ainda as fases do desenvolvimento curricular segundo Gaspar e Roldão (2007): conceção; implementação/operacionalização; e avaliação do currículo. *A conceção do currículo* pressupõe a *análise da situação*, como ponto de partida, como diagnóstico. No nível macro implica a avaliação de necessidades para consolidar a formação dos indivíduos de uma determinada sociedade. Nos níveis meso e micro é fundamental conhecer e recolher elementos de forma sistémica e integrada acerca dos alunos, do seu meio familiar, social e cultural, da escola (projeto e o modelo pedagógico da escola, a eficácia da ação e gestão curriculares) e do meio em que esta se localiza. Entendemos que, nesta perspectiva construtivista, apesar de se referir a necessidade de proceder ao diagnóstico de necessidades dos alunos, são valorizados os conhecimentos

³⁷ Entendemos na mesma linha de pensamento, as palavras de Kelly (1986) quando refere que “a teoria do currículo, portanto, deve reconhecer que o desenvolvimento curricular deve constituir um processo contínuo de evolução e planeamento” (Kelly, 1986, p. 17).

dos alunos, o seu percurso académico, as suas competências, os seus estilos de aprendizagem.

Do que antes afirmámos, destacamos que o desenvolvimento curricular, entendido como um processo pode ser perspectivado como *plano* a cumprir (visão técnica) e/ou como *projeto* (visão construtivista). A definição destas três fases (conceção; implementação/operacionalização; e avaliação) mantém-se nestas duas posições. O que as distingue é a forma como se operacionaliza o processo: a visão técnica, a conceção do currículo realiza-se *a priori*, ou seja, é anterior à sua implementação e avaliação. Numa perspetiva construtivista, as fases são interdependentes, uma vez que se procura contextualizar numa realidade concreta e envolver os diferentes atores, procedendo aos ajustamentos necessários.

Outro aspeto a termos em conta refere-se às componentes do desenvolvimento curricular. Consideramos fundamental a identificação de finalidades (independentemente da designação que tenham vindo a assumir) e a consequente formulação de objetivos, claros e adequados para os diferentes níveis de ensino, em particular para o ensino básico. É imprescindível que os alunos, professores, pais e comunidade em geral conheçam, de forma inequívoca, o que se pretende com a educação e com os propósitos do sistema educativo. As decisões estruturais e pedagógicas só poderão ser fundamentadas se forem conhecidos, com clareza e rigor, os objetivos do ensino e o que se pretende que os alunos aprendam nas escolas.

Gaspar e Roldão (2007) referem três características do desenvolvimento curricular (processo, sequência e continuidade), a que acrescentam uma outra transversal - o dinamismo. Estas autoras salientam ainda a importância da definição dos objetivos educacionais, enquanto componente curricular. Ainda no que concerne às componentes do desenvolvimento curricular, nomeadamente os *objetivos de aprendizagem e conteúdos* destacamos a relação entre estes dois conceitos. Os objetivos definem a intencionalidade – o *para quê*. O conteúdo acrescenta a substancialidade da aprendizagem – o *quê*. É de realçar nesta análise do processo de Desenvolvimento Curricular há que articular ao nível de decisão. O trabalho de *implementação/operacionalização do currículo* situa-se ao nível da ação global da escola (meso) e do trabalho da aula (micro). Quanto à fase de *avaliação do currículo*, pode situar-se na regulação e verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos ou

na regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, da sua pertinência, coerência e adequação (avaliação curricular).

Apresentamos, de seguida, alguns modelos de desenvolvimento curricular. Pacheco (1996), tomando em consideração as influências teóricas, refere as conceções de currículo, a importância da escola e os papéis do professor e do aluno, apresenta três modelos de desenvolvimento curricular (centrado nos objetivos, centrado no processo; e centrado na situação), que, pela importância que lhe atribuímos, sistematizamos na tabela 4.

Tabela 4: Modelos de Desenvolvimento Curricular, adaptado de Pacheco (1996, pp. 138-142)

| Modelos | Centrado nos objetivos | Centrado no processo | Centrado na situação |
|--|--|--|--|
| Características | | | |
| Considerações gerais e influências teóricas | - predomínio até meados da déc. de 70 do séc. XX; - racionalidade tecnológica; - influência da <u>perspetiva behaviorista</u> ; | - deriva da <u>teoria curricular prática</u> ; - ênfase na <u>deliberação prática</u> ; - influência dos princípios da <u>aprendizagem significativa e construtivista</u> ; | - influência da <u>teoria crítica</u> ; - “parte da ideia que as pessoas, quando participam em factos e organizações, podem aprender a colaborar e a modificá-las”; |
| Currículo | - “representa a elaboração de um <u>plano estruturado de aprendizagem</u> dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objectivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados.”; - “como um <u>meio para a prossecução de objectivos</u> , previamente especificados, em função de resultados esperados e numa perspectiva de fidelidade de implementação.” | - como <u>projeto centrado no professor</u> ; - “visto como uma <u>construção múltipla, com decisões por parte da administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, etc., prevalecendo uma perspectiva de adaptação ao contexto escolar</u> . Mais do que o produto ou resultado, traduzido pelos objectivos formulados em termos comportamentais interessam os procedimentos específicos de cada contexto de decisão (...)”; - “revisão constante dos objectivos e a sua adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos;” | - “é uma <u>construção emancipatória, assumida pelo colectivo dos professores a nível da escola (...)</u> ”; - “conceituar-se-á como um interesse emancipatório, como uma acção estratégica, siderada problemática e que é elaborada a partir dos problemas e atitudes dos alunos, é desenvolvida numa perspectiva de interpretação.” - “resumir-se-ia assim às seguintes decisões: análise da situação existente; formulação das finalidades; elaboração, nas escolas, dos programas; aplicação e interpretação dos programas; avaliação do funcionamento (Brennen, 1985).” |
| Escola | - “distribuidora de bens e serviços a quem se exige eficiência e êxito, isto é, que assume uma <u>tarefa empresarial</u> , comparando-se, em termos de eficácia, a uma fábrica rentável.” | - “atribuição de <u>ampla autonomia</u> às escolas e aos professores”; | - enquanto <u>comunidade crítica</u> ; - unidade básica de mudança; |

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| Professor | <ul style="list-style-type: none"> - aceita a tarefa que deve desempenhar; - <u>técnico</u> a quem compete transmitir conhecimentos a destinatários receptivos e reprodutores mecânicos com base na memorização.” - gestor ou organizador especializado; - executor; | <ul style="list-style-type: none"> - “<u>sujeito activo e participante</u> que organiza curricularmente o seu pensamento em função da prática que realiza”; - principais protagonistas; - mediador decisivo entre o currículo e os alunos; - agente curricular; - direito a experimentar e direito à negociação; - profissional que toma decisões acerca do quê e como ensinar; | <ul style="list-style-type: none"> - emancipação profissional com base numa atitude crítica e auto-reflexiva, pertencente a uma comunidade crítica; - autonomia curricular; - papel criativo na elaboração e interpretação do texto curricular; - análise ideológica do currículo, sobretudo das relações entre a escola e a sociedade e da organização educativa no seu conjunto; - práticas auto-reflexivas, baseadas na investigação-acção; |
| Aluno | <ul style="list-style-type: none"> - papel passivo e reprodutor; - aprendizagem memorística; - atividades de repetição; - papel de consumidor do currículo; | <ul style="list-style-type: none"> - participante; - membro ativo da sua aprendizagem; | <ul style="list-style-type: none"> - participa, uma vez que o currículo é uma construção de professores e alunos, que depende da interação no contexto da escola e da sala de aula. |

Esclarece o mencionado autor que das teorias técnicas decorre um modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objetivos, das teorias práticas decorre um modelo centrado no processo, e das teorias críticas decorre um modelo centrado na situação.

2.1.2. Alguns estudos relacionados com o processo de decisão curricular

Apresentamos de seguida, alguns estudos relacionados com o processo de decisão curricular desenvolvidos em Portugal. Estas referências serão posteriormente convocadas na parte empírica do trabalho, de modo a interpretar os dados recolhidos nos estudos realizados.

No estudo realizado por Robalo (2004), a autora pretende “compreender o nível, o sentido e o âmbito de participação de alguns dos professores, assim como as suas inquietações e atitude perante um trabalho que se afigura mais colegial e solidário” (Robalo, 2004, p. 9).

Reis (2005) realizou um estudo acerca da elaboração, realização e avaliação de PCE/A, de modo a “compreender de que forma estão a ser implementados os projectos, testemunhando o potencial reflexivo de uma modelização na sua construção e avaliação em contexto educativo” (Reis, 2005, p. 14).

Pacheco e Pereira (2007) procedem a uma breve descrição de estudos em Portugal, que pretendiam analisar a forma como as escolas mudaram a partir da década de 80 do século XX, e que se transformaram em espaços de construção de identidades locais e de construção e da operacionalização de projectos educativos e curriculares. Nesse sentido, os autores argumentam que os projetos de escola estão mais próximos da teoria de instrução do que da teoria crítica, uma vez que os “resultados de investigação permitem concluir que são projetos essencialmente administrativos e burocráticos, obedecendo a uma lógica de normatividade, construtora de uma identidade de legitimação” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 197).

No estudo realizado por Simões (2009) “pretendia-se verificar se os professores elaboram o Projecto Curricular de Turma em resultado de uma prescrição normativa ou se o conceptualizam como instrumento necessário para a realização do currículo” (Simões, 2009, p. 152).

Preciosa Fernandes (2011) apresenta um “estudo das concepções, princípios e teorias que cunham os discursos sobre o currículo do ensino básico em Portugal no período de 1997 a 2006” (Preciosa Fernandes, 2011, p. 198).

Martins (2015) realizou um estudo com o objetivo de perceber na prática, “como é que os professores e a escola concebem e organizam o currículo, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nessa apropriação organizativa do currículo de que forma os professores incorporam as recentes alterações organizativas e curriculares” (Martins, 2015, p. 89).

2.2. Documentos Curriculares Orientadores da Ação dos Professores

Expostas as principais concepções de aprendizagem, de ensino, de currículo e de decisões curriculares, debruçamo-nos, seguidamente, sobre os níveis de decisão e os documentos que dão corpo a estas concepções. A inclusão deste ponto justifica-se na medida em que um dos objetivos fundamentais do nosso trabalho é analisar quais são as perspetivas teóricas que estão presentes nos documentos normativo-legais, bem como nos Programas e diretivas para o Ensino Básico.

2.2.1. Nível macro de decisão.

Atendendo ao enquadramento normativo-legal da reorganização curricular do Ensino Básico, tivemos em consideração neste estudo os seguintes documentos legislativos: o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (alterado pelos Decretos-Lei n.ºs 209/2002, de 17 de outubro, o n.º 396/2007, de 31 de dezembro, e o n.º 3/2008, de 7 de janeiro); o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro; os Decretos-Lei n.ºs 139/2012, de 5 de julho, o n.º 91/2013, de 10 de julho e o n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (artigo 1.º, n.º 1).

O Decreto-Lei n.º 209/2001, de 17 de outubro, procedeu à alteração do artigo 13º e dos anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

O Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, “estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento” (artigo 1.º, n.º 1) e altera o artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

O artigo 1.º, n.º 1 do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, “define os apoios especializados a prestar na educação pré - escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (...)”. Relativamente ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro revoga o artigo 10º (Educação Especial) deste diploma.

Atendendo às mudanças nas políticas educativa e curricular ocorridas no nosso país, uma das alterações legislativas que tivemos por relevante consistiu na revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico.

O Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, revogou o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, que deixa de constituir documento

orientador do Ensino Básico em Portugal. Embora decisivo, o impacto da medida não compromete a pertinência deste estudo, uma vez que incide sobre um período de transição em que o documento era considerado oficialmente, como elemento determinante nos procedimentos e no trabalho de natureza curricular das escolas e dos professores.

Em 2012, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro foi revogado. De modo a acompanhar as mudanças políticas e legislativas, com consequências significativas na dinâmica das escolas ao nível das decisões de âmbito curricular e as implicações de ancoragem teórica distinta, tornou-se necessário analisar o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Este diploma estabelece “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário” (artigo 1.º, n.º 1).

É possível identificar alterações na conceção de currículo no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Estas diferenças devem-se à conceção que lhes está subjacente e consequentes mudanças no sistema educativo e práticas de ensino. No artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, refere-se o conceito de currículo nacional, explicitamente referindo esta dimensão nacional. No artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, deixa de se referir o conjunto de aprendizagens e de competências e passa a entender-se o currículo como o conjunto de conteúdos e de objetivos, devidamente articulados que constituem a base da organização do ensino e a avaliação do desempenho. Retoma-se no discurso pedagógico e curricular atual a progressiva afirmação dos conceitos de objetivos e de avaliação.

Tendo em conta as duas concepções de currículo, podemos afirmar que atualmente verificamos que deixa de se privilegiar o conceito de competência, afirmando-se a articulação de conteúdos e objetivos na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Outra diferença refere-se à pertinência dos planos de estudos e das matrizes curriculares, em detrimento da definição do perfil de competências terminais de ciclo. É evidente a valorização dos conhecimentos e das capacidades a adquirir e a desenvolver, assumindo particular destaque os programas das disciplinas e as metas curriculares.

Quanto às estratégias de concretização, deixa de se referir concretamente o conceito de projeto curricular de turma, embora se destaque a importância do projeto educativo e a necessidade de proceder a adaptações em função das características da turma, através de programas próprios.

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho procedeu à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Uma alteração introduzida no n.º 3, do artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e mantida pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, consistiu na referência explícita aos programas das disciplinas e às metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino. Neste decreto-lei mais recente, deixou de se referir as áreas curriculares disciplinares. A matriz definida neste decreto compreendia as seguintes componentes do currículo (e respetiva carga horária semanal): Português (mínimo 7,0 horas); Matemática (mínimo 7,0 horas); Estudo do Meio (mínimo 3,0 horas); Expressões Artísticas e Físico-Motoras (mínimo 3,0 horas); Apoio ao Estudo (mínimo 1,5 horas) e a Oferta Complementar (1,0 hora). No Apoio ao Estudo considera-se o “apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática”. Na Oferta Complementar são consideradas as “Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (Anexo I do decreto). No total, estas componentes devem cumprir entre 22,5 e 25 horas. Incluem-se ainda nesta matriz, as Atividades de Enriquecimento Curricular (de carácter facultativo, entre 5,0 e 7,5 horas) e Educação Moral e Religiosa (também de frequência facultativa, com 1,0 hora).

O Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro mantém esta matriz para os 1.º e 2.º anos. Com a introdução da disciplina de Inglês (mínimo de 2,0 horas), a carga horária semanal mantém-se para as restantes. O tempo total a cumprir com estas componentes aumenta para 24,5 e 27 horas (da carga horária semanal). A diminuição ocorre nas Atividades de Enriquecimento Curricular, ficando entre 3,0 e 5,5 horas.

Outra alteração significativa, que importa salientar neste trabalho, foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, relativamente à Educação para a Cidadania. Já o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho considerava como área não

disciplinar a Educação para a cidadania. O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho refere este conceito quando remete para o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar.

Neste pressuposto, entendemos que a Educação para a Cidadania deixou de ser considerada como formação transdisciplinar (art.º 6.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Esta alteração é significativa uma vez que se perde o carácter integrador da formação das diferentes áreas disciplinares. Educar para a cidadania tem de ser uma atitude constante, que ultrapassa a implementação de um conjunto de atividades, articuladas de forma transversal. Nas palavras de Santos, “é neste vai-vem entre transmissão-transformação, integração-emancipação, tradição-criação que está o segredo da Educação para a Cidadania ou mesmo de qualquer educação” (Santos, 2007, p. 28).

Neste trabalho considerámos os Programas das diferentes disciplinas do 1.º CEB do – Estudo do Meio (2004), Matemática (2007; 2013) e Português (2009; 2015). Tal como refere Pacheco (2008), “o programa é a concretização do currículo nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências aprovadas pelo ME através de orientações para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares” (p. 16). Partimos do pressuposto de que os “planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (ponto 4, artigo 47º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).³⁸

As Metas de Aprendizagem de Matemática, de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio (2009) são “entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados”.³⁹ Estas metas são instrumentos de apoio, não normativos, que devem ser orientadores para os professores na organização e planificação do seu ensino. Estão organizadas para cada disciplina ou área, e definem metas finais de ciclo que se decompõem em metas intermédias, segundo princípios de coerência vertical, de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens.

³⁸ É de notar que a Lei de Bases do Sistema Educativo sofreu a primeira alteração com a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto procedeu à segunda alteração.

³⁹ Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>.

Atualmente surgiram novas orientações para as diferentes áreas disciplinares, com a elaboração das Metas Curriculares⁴⁰ para o Ensino Básico. As metas que considerámos neste trabalho para as disciplinas de Matemática e de Português constituem-se como documentos de trabalho essenciais e de utilização obrigatória nas escolas, ao estabelecerem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. A formulação dos descritores de desempenho nas Metas Curriculares é crucial, uma vez que se pretendem especificar o mais possível o objetivo geral e assumem como intenção descer ao que é avaliável.

Relativamente às Metas Curriculares, trata-se de um documento de referência para o desenvolvimento do ensino, que obedece a uma estrutura comum a todas as áreas curriculares, embora respeite a especificidade própria de cada uma delas. Tal como podemos ler no Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro de 2012, “as Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino”.

Incidindo este estudo no 1.º CEB, em particular nas áreas disciplinares de Matemática e de Português, decidimos ter em conta alguns aspetos que consideramos pertinentes para a clarificação dos conceitos de metas – de aprendizagem e curriculares.

É fundamental referir algumas diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares. Na Introdução das Metas de Aprendizagem (Matemática) referia-se que estas podiam compreender metas intermédias, ou seja, era possível “definir metas de final de ciclo e a partir delas as metas para cada um dos anos de escolaridade. No 1.º CEB foram definidas duas etapas: 1.º-2.º anos e 3.º-4.º anos” (Metas de aprendizagem – Matemática). Já as Metas Curriculares são definidas por ano de escolaridade.

Os descritores de desempenho constituem outra diferença significativa relativamente às Metas de Aprendizagem, uma vez que consistem na especificação dos objetivos gerais, elaborados no âmbito das Metas Curriculares. Na formulação destes descritores há a preocupação de serem objetivos, o mesmo não acontecendo nas Metas de Aprendizagem. Com a operacionalização dos objetivos gerais, há uma intenção de

⁴⁰ As Metas Curriculares foram introduzidas pelo Ministério da Educação e Ciência, do XIX Governo Constitucional.

fornecer, aos professores, indicações objetivas do que se pretende alcançar e avaliar. Este facto é importante, pois indica-nos uma conceção subjacente às Metas Curriculares que as aproximam de uma perspetiva mais cognitivista e não construtivista.

Em síntese, os diferentes documentos (desde os documentos legislativos apresentados até às Metas Curriculares) corporizam o conjunto de linhas curriculares orientadoras, definidas a nível nacional. Cabe às escolas e aos professores gerirem estas orientações, no sentido de as adequarem à realidade do contexto educativo em que estão envolvidos.

De seguida, importa clarificar o que se entende por documentos curriculares considerados nos níveis meso e micro. Ao contrário dos documentos curriculares considerados no nível macro, os professores participam na tomada de decisões relativamente à sua elaboração, tendo merecido outro tipo de análise (auscultação dos professores mediante a realização de um estudo acerca dos professores do 1.º CEB).

2.2.2. Níveis meso e micro de decisão.

Torna-se relevante clarificarmos o que se entende por documentos curriculares considerados nos níveis meso e micro, uma vez que neste trabalho pretendemos identificar os documentos que fundamentam a prática pedagógica dos professores.

Ao nível *meso* devemos considerar diferentes tipos de Projetos existentes nas escolas (Educativo de Escola/Agrupamento; Curricular de Escola/Agrupamento; Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma) e o Plano Anual de Atividades.

A este nível, importa clarificar o que entendemos por Projeto educativo, citando as palavras de Pacheco, este documento “inclui, no processo de elaboração, as orientações globais da Administração Central (neste caso é um projecto para a escola) e as orientações específicas da escola (daí falar-se do projecto da escola)” (Pacheco, 2008, p. 29).

No âmbito deste trabalho seguimos ainda como referência um guião de apoio, coordenado por Azevedo (2011) .⁴¹ Nesse guião encontramos algumas referências que consideramos pertinentes. Iremos adotar o conceito (Azevedo, 2011), que define o projeto educativo como o plano estratégico para a escola. Os elementos que devem, obrigatoriamente, fazer parte do documento são os seguintes: diagnóstico estratégico; visão e missão; objetivos e metas; organização escolar; redes, parcerias e protocolos; áreas e modalidades de qualificação; monitorização e avaliação do projeto educativo; estratégia de comunicação e divulgação. Podem ainda ser considerados outros elementos complementares. No guião são acrescentadas fichas com informação orientadoras para a elaboração deste documento.

Em termos legais, o projeto educativo é considerado como um instrumento de autonomia, reconhecido no artigo 9.º, ponto 1, al. a), do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em que se clarificam os princípios, os valores, as metas e as estratégias do agrupamento de escolas. É neste sentido que consideramos que no caso particular português, a influência e a explicitação da ideologia da escola/agrupamento está patente no seu projeto educativo.

No artigo 2.º, ponto 3 do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, podemos clarificar o conceito de Projeto Curricular de Escola, entendendo que se tratava de um documento de adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola/agrupamento de escolas.

Consideramos fundamentada a adoção da designação de Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, pela necessidade de valorizar a organização da gestão do currículo e de programas, no contexto da constituição de unidades administrativas dos agrupamentos, tal como está consignado no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (agregação de agrupamentos).

⁴¹ Acerca desse guião, outras indicações relevantes podem ler-se na Introdução: “O presente guião de apoio à elaboração, implementação, monitorização, divulgação e avaliação de projetos educativos é o resultado de um trabalho coletivo coordenado por uma equipa técnica multidisciplinar e com diferentes experiências no contexto do sistema educativo e formativo. Foi realizado no quadro do Protocolo de Cooperação entre a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, IP) e a Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO), tendo os trabalhos decorrido entre julho de 2010 e maio de 2011” (Azevedo, 2011, p. 9).

O Projeto Educativo/Agrupamento e o Projeto Curricular de Escola/Agrupamentos, apesar de distintos, devem ser concebidos, implementados e avaliados de forma articulada e complementar.

Leite et al. (2001) sugerem quatro exemplos de guiões de procedimentos que podem orientar os professores na elaboração de Projetos Curriculares de Escola. Podemos referir algumas questões que devem ser consideradas de acordo com a realidade das escolas: *Quem somos? Que escola queremos ser? O que queremos mudar? Como fazer? Como avaliar?*

A inter-relação entre os Projetos de Escola/Agrupamento e de Turma é evidente. A referência ao Projeto Curricular de Turma surge no artigo 2.º, ponto 4, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Esta designação de Projeto Curricular de Turma foi substituída, de forma implícita, pelo conceito de Plano de Atividades de Turma. No artigo 2º, ponto 4, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, refere-se que estes planos são adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma e decorrem do Projeto Educativo de Escola/Agrupamento de Escolas.

A propósito da relação entre os Projetos de Escola/Agrupamento e de Turma, Leite (2003) destaca a necessidade de adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos em concreto. Leite et al. (2001) apresentam vários exemplos de guiões para a elaboração de Projetos Curriculares de Turma. Podemos mencionar alguns aspetos que consideramos relevantes e que devem ser tidos em conta na construção de um Projeto Curricular de Turma: principais objetivos, caracterização da turma, principais problemas a resolver, ação do Conselho de Turma e avaliação.

Os Projetos Curriculares de Turma são instrumentos de efetiva adequação e flexibilização curricular, ao enquadrarem as decisões didáticas e pedagógicas que o professor assume na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Um outro documento assumiu particular relevância neste estudo: o Plano Anual de Atividades, atendendo à necessidade da sua elaboração pelos professores nas escolas. Este documento é referido no artigo 9.º, ponto 1, al. c), do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, sendo entendido como um documento de planeamento.

Acerca do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, importa referir o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Este documento procede à segunda alteração

ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O artigo 9.º - A (integração dos instrumentos de gestão) é aditado no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e nos pontos 1 e 2, als. a) e b), clarificam-se os conceitos de projeto educativo e de plano anual e plurianual de atividades. Este último consiste na concretização dos princípios, valores e metas definidos no projeto educativo, e em que se apresentam as atividades e as prioridades, de acordo com regulamento interno e o orçamento.

Segundo Magalhães e Alçada (2001), os responsáveis pela elaboração e pela aprovação do Plano Anual de Atividades são: o Conselho Pedagógico; a Direção Executiva (Conselho Executivo ou Diretor); e a Assembleia.

As escolas têm autonomia para elaborar o Plano Anual de Atividades, que é definido tendo em conta o Projeto Educativo e segundo Magalhães e Alçada, “em linhas gerais, esse plano deve incluir: 1. Identificação clara das actividades a desenvolver ao longo do ano. 2. Recursos a utilizar. 3. Equipas responsáveis. 4. Calendarização” (Magalhães & Alçada, 2001, p. 36).

Tal como para o Projeto Educativo, também o guião coordenado por Azevedo (2011) apresenta sugestões de conteúdos que o Plano Anual (e Plurianual) de Atividades deve contemplar. Como exemplo, podemos referir alguns desses conteúdos: oferta formativa; formação em contexto de trabalho; atividades e projetos; formação dos recursos humanos; internacionalização da instituição; e abertura da escola ao meio.

Relativamente à forma como se distinguem e articulam o projeto educativo e outros instrumentos de gestão, nomeadamente, com o Plano Anual de Atividades, no guião coordenado por Azevedo (2011), reconhece-se o carácter operacional deste documento relativamente à ação educativa da escola.

Em síntese, a elaboração dos Projetos (Educativo e Curriculares) e do Plano Anual de Atividades enquadra-se no atual quadro de autonomia curricular e pedagógica das escolas e dos professores. Estes documentos devem representar o ajustamento necessário das orientações curriculares definidas a nível nacional, às especificidades próprias da realidade das escolas e dos alunos.

Como documentos elaborados ao nível *micro* consideramos os Planos dos professores, no sentido da operacionalização específica do processo de ensino-aprendizagem, dirigido a alunos concretos.

Importa clarificar o que entendemos por planos e por planificações enquanto sinónimos, no âmbito da decisão curricular de nível micro.

Quanto ao nível micro, Pacheco (2008), nas decisões do professor há que atender a quatro dimensões: intencional, de conteúdos, metodológica⁴² e avaliativa.

É ao nível da dimensão metodológica que, afirma Pacheco, “o professor goza de uma ampla autonomia pedagógica. Os programas contêm sugestões metodológicas que são meras recomendações e são filtradas, ainda, pelas sugestões contidas nos manuais e livros de texto” (Pacheco, 2008, p. 47).

A elaboração dos Planos dos professores constitui uma tarefa de natureza individual, obedecendo ao estilo pessoal de cada um, ou em grupo, de acordo com as características do grupo de professores (departamento) e da escola/agrupamento.

Apresentamos definições de planificações distintas, que devem ser interdependentes: anual, periodal, de unidade temática e de aula. Segundo Silva (1982), para uma planificação anual ser eficiente deve-se ter em conta três condições: “1.º - ser elaborada em espírito de colaboração e entre-ajuda por todos os professores da disciplina, 2.º - ser realizada antes do início das actividades lectivas a que diz respeito, e 3.º - ser registada por escrito” (p. 33). Segundo o mesmo autor, a planificação periodal deve ser elaborada em grupo e por escrito, antes do início de cada período letivo, permitindo “que os professores de uma dada disciplina ou grupo disciplinar se vão esforçar por levar ao pormenor, para cada período lectivo, aquilo que, a nível da generalidade, já haviam estabelecido na *planificação anual*” (p. 37). Quanto à planificação de unidade temática, o mesmo autor afirma que estas “admitirão maior cunho de individualidade e imediaticidade, e poderão dispensar uma elaboração minuciosa, em pormenor” (p. 41), relativamente às planificações anual e periodal. Relativamente à planificação de aula, o autor refere que “essas planificações *terão forçosamente que existir*, serão tal como aquelas *imprescindíveis*. O que queremos dizer

⁴² Entende-se que a dimensão metodológica, “passa pela mediação dos conteúdos e objectivos, consistindo na inventariação de recursos e materiais, considerando os modos e tempos de gestão das aprendizagens, na preferência por modelos de comunicação a utilizar na sala de aula e nas actividades metodológicas de forma a organizar os ambientes de aprendizagem” (Pacheco, 2008, p. 47).

é que nada contraporemos se elas forem elaboradas simplesmente através de breves apontamentos, (...)” (p. 41) ou até mesmo de um esquema mental.⁴³ Silva (1982) tem uma opinião crítica a este propósito, afirmando que na prática tudo vai depender da experiência do professor, dos alunos e das circunstâncias envolventes.

A planificação pode contemplar diferentes momentos, que originam distintos tipos de planos: a longo, a médio e a curto prazo. A longo prazo, Neves e Graça (1987) referem que “antes do início do ano (...) a primeira preocupação dos professores deve consistir em delinear globalmente a acção a ser empreendida ao longo de todo o ano escolar (...)”; a médio prazo, “ainda antes do início do ano lectivo e *durante* o seu desenrolar, é necessário elaborar planos de amplitude média correspondente à extensão de cada um dos blocos de aprendizagem considerados nos planos a longo prazo (...)”; a curto prazo, “**durante** o ano lectivo e focalizando a acção que se desenrola num contexto muito particular, é necessário elaborar planos de pequena amplitude correspondente às acções que no dia-a-dia vão concretizar as diferentes parcelas dos planos a médio prazo (...)” (Neves & Graça, 1987, p. 40).

Em síntese, os planos/planificações dos professores constituem os documentos de operacionalização específica das decisões curriculares. Enquanto instrumentos de orientação do trabalho pedagógico, devem concretizar as decisões que foram sendo tomadas nos anteriores níveis e adaptarem-nas, de forma particular, às características específicas dos grupos (turmas) e dos alunos.

2.3. A planificação como Prática de Organização do Processo de Ensino e de Aprendizagem

Ao considerarmos que as concepções de ensino e de aprendizagem dos professores estão subjacentes às suas práticas, quando ensinam e quando tomam decisões curriculares, assumimos que a planificação didáctica é uma atividade de organização do processo de ensino e de aprendizagem, especificamente desempenhada

⁴³ No questionário que elaborámos para o estudo B (fase 1), considerámos o “Plano/esquema mental” como alternativa de resposta.

por professores e que influencia a sua ação educativa. Neste sentido deve ser restrita, local, concreta, embora deva ser descrita de forma suficientemente flexível para integrar os imprevistos e as solicitações dos alunos, característicos da realidade quotidiana da sala de aula e das escolas.

Zabalza (1998) afirma que é “através da programação, portanto, territorializam-se os pressupostos gerais do Programa. Reinterpretam-se, a partir dos parâmetros de uma situação e de condições específicas, as previsões e compromissos *standard* do Programa” (p. 18). Assumimos aqui este conceito de programação como sinónimo de planificação.

O que significa planificar? Planificar é “(...) organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, consideradas, em função das ambiências concretas e especificidades inerentes, as linhas estratégicas mais adequadas” (Silva, 1982, p. 30).

Acerca da planificação e da avaliação, Damião (1996) afirma que há três perspetivas a considerar: tradicional, de inspiração behaviorista e de inspiração cognitivista. Acrescenta que a tradicional e a behaviorista, apesar das diferenças, consideram os “esquemas de *planificação* e de *avaliação*, senão como independentes, pelo menos separados no espaço e no tempo, obedecendo, na sua organização, a alguma *sequencialidade*” (pp. 16-17). A perspetiva cognitivista considera esta conceção inadequada e, baseando-se nas investigações acerca do pensamento e das decisões docentes antes, durante e depois da interação em sala de aula, defende que a planificação e a avaliação ocorrem em concomitância.

Como já o afirmámos anteriormente, os behavioristas descrevem de forma pormenorizada a análise das tarefas. É nessa linha que situamos o processo de planificação do ensino, apresentado por Ribeiro e Ribeiro (1989). Os autores identificam no processo de planificação do ensino, as fases (análise, conceção, desenvolvimento, execução e controle) e as operações. À fase de análise (diagnóstico) corresponderia a análise de necessidades. À fase de conceção corresponderiam as seguintes operações: o estabelecimento de objetivos gerais; a formulação de objetivos específicos; a elaboração de instrumentos de avaliação - diagnóstica, formativa e sumativa. À fase de desenvolvimento corresponderia a organização das sequências - e unidades - de ensino; a seleção de métodos meios e materiais; o reajustamento em

função dos recursos disponíveis. A fase de execução remeteria para a execução das unidades de ensino. A fase de controle que inclui as seguintes operações: a avaliação diagnóstica (prévia à execução); a avaliação formativa; a avaliação sumativa; e a revisão permanente do ciclo da planificação.

As teorias cognitivistas fundamentam a investigação sobre o pensamento do professor. É necessário referirmos o modelo de pensamento e ação do professor de Clark e Peterson (1986, cit. por Januário, 1996, p. 27), ao considerarem três grandes categorias de processos de pensamento dos professores: as teorias implícitas, concepções e crenças (proposições, convicções, imagens e valores que os professores transportam para a atividade docente); o planeamento do professor (pensamentos e decisões pré e pós-interativas, quanto à organização, estrutura e avaliação do processo de ensino-aprendizagem); e os pensamentos e decisões interativas (durante a interação na sala de aula).

Neste domínio Shavelson e Stern (1981) analisaram a “forma como os professores integram a informação acerca dos alunos, os conteúdos, e o contexto da sala de aula e da escola, de modo a chegar a um juízo ou a uma decisão na qual o seu comportamento é baseado”⁴⁴ (p. 10). Pacheco (1995) afirma que “o professor caracterizar-se-á como alguém que está constantemente a valorizar situações, processando informação sobre essas situações, a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das acções dos alunos” (p. 49), ao referir as duas dimensões da cognição (processamento da informação e tomada de decisões).

Damião (1997) refere que, atendendo a “investigações acerca dos pensamento e das decisão dos docentes antes, durante e depois da interacção, em contexto de sala de aula, tem sido sublinhada a maior pertinência desta última [perspetiva cognitivista] para compreender e organizar o referido processo” (Damião, 1997, p. 805).

Pajares (1992) afirma que este deve ser um domínio de investigação educacional, mas que isso “exigirá conceptualizações claras, um exame cuidadoso das principais premissas, um entendimento consistente e a adesão a significados precisos, e uma avaliação adequada e investigação de construtos de crenças específicos” (p. 307). O impacto das investigações sobre o pensamento do professor não está imune a críticas.

⁴⁴ A tradução é nossa.

Braga et al. (2004) distinguem dois tipos de planificação: linear e conceptual. A primeira é influenciada pelas teorias técnicas e “caracteriza-se pela definição clara e rigorosa dos objectivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir” (p. 27). A planificação conceptual é inspirada pelas teorias construtivistas e “tem como ponto de partida as concepções prévias dos alunos e visa criar condições de conflito propícias à mudança conceptual” (Braga et al., 2004, p. 27).

O professor utiliza “os planos cognitivos gerados por este quadro interiorizado organizam as rotinas em interação com o terreno e permitem a improvisação, ou seja, a adaptação das estruturas didáticas à realidade em mudança da sala de aula”⁴⁵ (Tochon, 1989, p. 23).

Os processos de planificação e a sua implementação concretizam as escolhas pedagógicas e a filosofia de educação que os professores realizam. Amado e Freire (2010) defendem ainda que, a opção por processos de planificação “mais autocráticos ou mais participados tem, certamente, importantes reflexos na construção da autonomia do aluno, do sentido de responsabilidade partilhada e, conseqüentemente, na sua formação para a cidadania” (Amado & Freire, 2010, p. 315).

Num esforço de integração do contributo das teorias behavioristas, cognitivas e humanistas, Tavares e Alarcão (1999) sugerem cinco princípios básicos, muito gerais, na planificação de uma aula (definição de objetivos gerais; desdobramento em objetivos específicos; decidir os conhecimentos de base; sequenciar a aprendizagem; e pensar em atividades quer possam não ter sido previstas). Estes princípios podem orientar, de forma mais específica, a aula propriamente dita.

Destacamos um outro tópico nesta análise, que consiste numa abordagem acerca da planificação, o caso específico da utilização das taxonomias e da formulação de objetivos, em particular da taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

⁴⁵ A tradução é nossa.

2.3.1. A utilização das taxonomias.

Começamos por relacionar a utilização das taxonomias com as teorias behavioristas. Em seguida, apresentamos a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001), por considerarmos que pode tratar-se de um instrumento pertinente na elaboração das planificações, por parte dos professores e das escolas.

As teorias que permitiram desenvolver, construir e rever taxonomias são as behavioristas (a partir dos anos 30) e as cognitivistas. Pelo contrário, as teorias críticas e pós-críticas recusam a lógica de definição de objetivos e, conseqüentemente, as taxonomias.

A utilização de uma taxonomia, que classifica objetivos, fundamenta a tomada de decisões dos professores quanto à planificação e à gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

Para clarificar o conceito de taxonomia, consideramos a definição de Damião (1996), que refere que os objetivos pedagógicos “são formulações que descrevem intenções de desenvolvimento (nos âmbitos cognitivo, afectivo e motor)” (p. 72). Tal como Damião (1996) afirma, a formulação dos objetivos constitui uma tarefa essencial para o professor - na medida em que lhe permite uma organização cuidada e estruturada do ensino, para o aluno - ao clarificar o sentido e ao facilitar o controlo da sua aprendizagem, e para a articulação entre os vários agentes educativos - uma vez que fundamenta e permite um acerto explícito de intenções.

A influência dos objetivos no sistema educativo português não é recente. Compreendemos que a Pedagogia por Objetivos, que vigorou desde a década de 70 até finais do século XX, favorece o reconhecimento do papel do professor enquanto planificador e avaliador, atendendo ao apelo da técnica e objetividade no trabalho de planificação. Por seu turno, o papel do professor enquanto transmissor é questionado pela Pedagogia por Objetivos. Entendemos que as taxonomias constituem instrumentos

de planificação, que devem ser do conhecimento dos professores e utilizadas para promover uma efetiva melhoria do desempenho docente.

Numa análise às suas características, Strauven (1994) refere que as taxonomias privilegiam os processos e não apenas os conteúdos e que esses processos estão organizados do nível mais simples ao mais complexo. No mesmo sentido, Zabalza (1998) identifica alguns contributos decorrentes da utilização das taxonomias. Em particular referimo-nos à atenção atribuída às condutas formais, à utilização de um mapa estrutural de diversos níveis e processos, hierarquicamente organizados ou não, e ainda à percepção que o professor pode assumir se está demasiado centrado num só nível ou em vários níveis ou domínios.

Perante a questão da escolha da taxonomia, Zabalza (1998) responde afirmando que existem várias e que “cada professor pode ir experimentando com alguma delas e, finalmente, fixar-se naquela que lhe resulte mais cómoda, que lhe facilite mais o trabalho de organizar os seus próprios projectos curriculares” (p. 106). Acrescentamos a esta afirmação de Zabalza (1998), que o professor deve escolher a taxonomia em função das concepções de ensino-aprendizagem por si adotadas ou que, pelo menos, sugerem a orientação e a fundamentação das decisões curriculares que toma no exercício do seu desempenho docente.

Na tabela 5 salientamos alguns aspetos pertinentes relativos à utilização das taxonomias, referidos por Ribeiro e Ribeiro (1989).

Tabela 5: Aspetos Relativos à Utilização das Taxonomias, adaptado de Ribeiro e Ribeiro (1989, pp. 161-163)

| Aspetos pertinentes | Considerações dos autores |
|--|--|
| - estrutura e especificidades próprias das taxonomias | “a) Cada taxonomia apresenta pressupostos específicos sobre que assenta e uma lógica de desenvolvimento conducente a uma estrutura própria que importa compreender. Apresenta, também, uma caracterização de níveis taxonómicos que corresponde a uma como que definição operacional de cada nível e que importa assimilar. A não ser assim, corre-se o risco de confundir o significado dos termos empregados na taxonomia com o seu significado comum, perdendo-se a diferenciação entre tipos de comportamento que é, afinal, a referência útil que uma taxonomia proporciona.” |
| - percepção da diversidade de aprendizagens vs classificação de objectivos como um fim em si mesmo | “b) A classificação «exacta» de um objectivo num dado nível não constitui, no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, o foco maior de preocupação mas sim a necessidade de diversificar aprendizagens de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolvimento quer em domínios diferentes de actuação quer em níveis crescentes de complexidade.” |
| - uso de verbos em contexto | “c) O uso de determinados verbos não garante, por si só, que um objectivo se situe num dado nível da taxonomia, como certas listagens de verbos relacionados com diferentes níveis taxonómicos pode, erradamente, sugerir. Tais verbos «poderão» ser usados nesses níveis mas poderão, igualmente, ser usados noutros. Só o contexto do enunciado (e muitas vezes só o conhecimento da situação específica de ensino) pode fornecer indicadores que permitem localizar o objectivo num dado nível taxonómico.” |

| | |
|---------------------------------------|---|
| - críticas necessárias e construtivas | “d) Qualquer taxonomia apresenta pontos susceptíveis de crítica, o que decorre naturalmente da complexidade de uma classificação dos comportamentos humanos e da dificuldade de definir uma sequência hierárquica de níveis de complexidade. Neste contexto, nenhuma taxonomia represente um instrumento perfeito de classificação e todas as mais largamente utilizadas têm sido objecto de críticas. Tal facto não lhes retira o valor de estudos profundos que representam nem a utilidade de instrumentos de classificação que alertam para comportamentos diferenciados que há que desenvolver.” |
|---------------------------------------|---|

Por exemplo, a taxonomia de Bloom, na sua versão original, não está isenta de críticas. Kelly (1986) refere que a taxonomia é demasiado específica e que não oferece um conceito claro de educação, nem de avaliação de objetivos, de modo a considerar os que seriam mais adequados. Numa tentativa de superação destes condicionalismos, Kelly (1986) sugere que se adote outro tipo de abordagem, afirmando que é necessário formular objetivos provisórios, sujeitos a reformulações e valorizando as metas a longo prazo.

A utilização das taxonomias e a formulação dos objetivos está relacionada com a conceção de currículo adotada. No contexto escolar, percebemos a importância da definição e da seleção de objetivos na elaboração dos programas escolares e, em particular, dos planos de ensino, salientando a necessidade de definir a ordem (sequência) e a coerência das aprendizagens.

2.3.2. O caso particular da taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista).

Ao refletirmos acerca da utilização das taxonomias, seguimos a orientação de autores que consideramos de referência, nomeadamente, Kelly (1986), Ribeiro e Ribeiro (1989), Strauven (1994), Ribeiro (1996), Damião (1996), Zabalza (1998), Anderson, Krathwohl et al. (2001), Krathwohl (2002) e Mayer (2002).

Atendendo à natureza técnico-científica deste trabalho, consideramos pertinente abordar a utilização das taxonomias, em particular a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

O trabalho de revisão da taxonomia Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001) resultou da colaboração e esforço conjunto de um

grupo de especialistas, tal como no grupo original. Esta equipa incluiu psicólogos cognitivistas, teóricos do currículo, investigadores do processo de instrução e do ensino e especialistas de avaliação. A diversidade multidisciplinar deste grupo enfatiza os três âmbitos fundamentais implicados nesse trabalho: curriculum, instrução, ensino e avaliação.

A versão revista baseia-se na original, integrando conhecimentos oriundos de estudos mais recentes da psicologia cognitiva e das teorias da instrução. A perspetiva assumida pelos autores desta versão revista por Anderson, Krathwohl et al. (2001) é a de que este instrumento será útil quer para os professores “implementadores do currículo”, quer para os professores “fazedores do currículo” (Anderson et al., 2001, p. 11). Entendemos que os primeiros implementam ou cumprem um currículo e nesse sentido esta taxonomia funciona como um guia. Quanto aos outros, desenham ou gerem um currículo, utilizando a taxonomia de forma heurística.

Numa taxonomia as categorias seguem um *continuum*, classificando objetivos. Na formulação dos objetivos há dois elementos fundamentais: o verbo e o substantivo. O primeiro remete para o processo cognitivo; o substantivo, normalmente, refere-se ao conhecimento que se espera que os alunos adquiram ou construam (Anderson, Krathwohl et al., 2001, pp. 4-5).

Na tabela 6 apresentamos a estrutura das duas versões da taxonomia de Bloom (original e revista).

Tabela 6: A Estrutura das Duas Versões da Taxonomia de Bloom - Original e Revista, adaptado de Krathwohl (2002)

| Estrutura da Taxonomia Original | Estrutura da Dimensão do Processo Cognitivo da Taxonomia Revista |
|--|--|
| 1.0 Conhecimento | 1.0 Lembrar – Recuperar conhecimentos relevantes da memória de longo prazo. |
| 1.10 Conhecimento de detalhes | 1.1 Reconhecendo |
| 1.11 Conhecimento de terminologia | 1.2 Recordando |
| 1.12 Conhecimento de factos específicos | |
| 1.20 Conhecimento de formas e meios de lidar com especificidades | |
| 1.21 Conhecimento de convenções | |
| 1.22 Conhecimento das tendências e sequências | |
| 1.23 Conhecimento de classificações e categorias | |
| 1.24 Conhecimento de critérios | |
| 1.25 Conhecimento de metodologias | |
| 1.30 Conhecimentos gerais e abstratos num determinado domínio | |
| 1.31 Conhecimento de princípios e generalizações | |
| 1.32 Conhecimento de teorias e estruturas | |

| | |
|---|--|
| 2.0 Compreensão | 2.0 Entender - Construir o significado das mensagens de instrução, incluindo a comunicação oral, escrita, gráfica. |
| 2.1 Tradução | 2.1 Interpretando |
| 2.2 Interpretação | 2.2 Exemplificando |
| 2.3 Extrapolação | 2.3 Classificando |
| | 2.4 Resumindo |
| | 2.5 Inferindo |
| | 2.6 Comparando |
| | 2.7 Explicando |
| 3.0 Aplicação | 3.0 Aplicar - Realizar ou utilizar um procedimento numa dada situação. |
| | 3.1 Executando |
| | 3.2 Implementando |
| 4.0 Análise | 4.0 Analisar - Decompor o material nas suas partes constituintes e detetar como as partes se relacionam entre si e com uma estrutura global ou propósito. |
| 4.1 Análise de elementos | 4.1 Diferenciando |
| 4.2 Análise das relações | 4.2 Organizando |
| 4.3 Análise de princípios organizacionais | 4.3 Atribuindo |
| 5.0 Síntese | 5.0 Avaliar - Fazer julgamentos com base em critérios e padrões. |
| 5.1 Produção de uma comunicação única | 5.1 Verificando |
| 5.2 Produção de um plano, ou proposta de um conjunto de operações | 5.2 Criticando |
| 5.3 Derivação de um conjunto de relações abstratas | |
| 6.0 Avaliação | 6.0 Criar - Colocar elementos para formar algo novo, um todo coerente ou fazer um produto original. |
| 6.1 Avaliação em termos de evidência interna | 6.1 Gerando |
| 6.2 Decisões em termos de critérios externos | 6.2 Planeando |
| | 6.3 Produzindo |

Podemos analisar na tabela 7 as diferenças entre as duas versões da taxonomia de Bloom (original e revista). Algumas diferenças são evidentes, pela simples comparação das duas versões.

Tabela 7: Análise Comparativa entre as Taxonomias: Original e Revista, adaptado de Krathwohl (2002, pp. 212-218)

| | |
|--------------------|--|
| Semelhanças | <ul style="list-style-type: none"> - definição de seis categorias no domínio cognitivo; - categorias ordenadas do simples para o complexo e do concreto para o abstrato; - categorias ordenadas de forma hierárquica: cada categoria simples constitui um pré-requisito da categoria posterior mais complexa; - as categorias do Conhecimento abrangem os assuntos (conteúdos, matérias); |
| Diferenças | <ul style="list-style-type: none"> - possibilidade de considerar um objetivo em duas dimensões: o Conhecimento e o Processo Cognitivo; - o substantivo remete para a dimensão do Conhecimento e o verbo para a dimensão do Processo Cognitivo; - a nova dimensão do Conhecimento inclui quatro em vez de três categorias principais, atendendo à terminologia e à evolução da Psicologia Cognitiva; - a nova quarta categoria refere-se ao Conhecimento metacognitivo; - três categorias foram renomeadas: a categoria original do Conhecimento passou para Lembrar; a segunda (“Comprehension”) passou para Entender (“Understand”); - os nomes das categorias Aplicação, Análise e Avaliação foram mantidos, mas assumiram a sua forma verbal (Aplicar, Analisar e Avaliar), respetivamente; - a Síntese trocou de lugar com a Avaliação, sendo aquela renomeada de Criar |

- todas as subcategorias foram substituídas pela sua forma no gerúndio e designadas como “processos cognitivos”;
 - cada categoria da taxonomia revista surge de forma evidente a partir das descrições dos processos cognitivos específicos, caracterizando cada categoria em amplitude e profundidade
 - a taxonomia revista enfatiza a sua utilização pelos professores, permitindo que as categorias se sobreponham (estrutura hierárquica menos rígida);
 - na revisão da taxonomia original é possível combinar as duas dimensões (Conhecimento e Processo Cognitivo) e formar uma Tabela Taxonómica para classificar objetivos, atividades e avaliações;
 - a Tabela Taxonómica permite analisar e fundamentar e melhorar as decisões curriculares (planificação do currículo e instrução).
-

Na primeira categoria da versão original identificavam-se diferentes subcategorias, que por sua vez se subdividiam. Na versão revista, neste primeiro nível apenas se apresentam dois subníveis. Pelo contrário, é na segunda categoria da versão revista que se distinguem mais subcategorias (sete, no total). Na terceira categoria, cuja designação se mantém, introduzem-se duas subcategorias na versão revista. Na quarta categoria da versão revista houve uma melhoria na especificação das subcategorias e subsequente compreensão do seu significado. A quinta categoria da versão revista corresponde a “Avaliar”, anteriormente considerada como o último nível da taxonomia original. Nesta versão revista introduziram-se duas subcategorias que simplificam o seu entendimento. A sexta categoria da versão revista baseia-se no quinto nível da versão original, mas é mais clara e enfatiza a componente de produção e planeamento criativos.

Na tabela 8 apresentamos a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001), com uma breve explicação do significado de cada categoria e subcategoria relativa aos processos cognitivos. Mayer (2002) afirma que a aprendizagem envolve a aquisição de conhecimento, o que acarreta implicações para a forma de ensinar. O autor refere que a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001) “é baseada numa visão mais ampla da aprendizagem que inclui não só a aquisição de conhecimento mas também ser capaz de usar o conhecimento numa variedade de novas situações” (p. 226). Quando assumimos a aquisição do conhecimento na aprendizagem, estamos sobretudo a enfatizar o processo cognitivo de “lembrar”, enquanto que a taxonomia revista é baseada na ideia de que a educação escolar pode estender-se a outros processos. Mayer destaca a necessidade de se considerar a retenção/memorização e a compreensão que facilita a transferência. Estes dois termos são essenciais na aprendizagem - a retenção remete para a capacidade de lembrar a informação, posteriormente, da mesma forma como foi apresentada na instrução; a transferência tem a ver com a capacidade de

utilizar o que foi aprendido na resolução do que é apresentado como novo - problemas, perguntas, conteúdos. Enquanto que a retenção remete para o passado, para lembrar o que foi aprendido, a transferência aponta para o futuro, para a capacidade de aprender e de usar o que foi aprendido. Nas palavras de Mayer (2002), “duas das mais importantes metas educacionais consistem em promover a retenção e promover a transferência (que, quando ocorre, indica a aprendizagem com compreensão)”⁴⁶ (p. 226). Embora seja mais fácil formular objetivos que impliquem a retenção, é fundamental que os professores formulem também objetivos que impliquem a transferência de conhecimentos.

Tabela 8: Descrição das Categorias e Subcategorias da Dimensão Processos Cognitivos da Taxonomia de Bloom (revista), adaptado de Mayer (2002, pp. 227-232)

| Estrutura | Descrição |
|---------------------|--|
| 1.0 Lembrar | Lembrar envolve recuperar conhecimentos relevantes da memória de longo prazo. Lembrar o conhecimento é essencial para a aprendizagem significativa e resolução de problemas quando esse conhecimento é usado em tarefas mais complexas. |
| 1.1 Reconhecendo | Reconhecendo (também chamado de identificar) envolve a localização de conhecimentos na memória de longo prazo que seja consistente com o material apresentado. |
| 1.2 Recordando | Recordando (também chamado de recuperar) envolve a recuperação de conhecimentos relevantes da memória de longo prazo. |
| 2.0 Entender | Diz-se que os alunos <i>entendem</i> quando eles são capazes de construir significado a partir de mensagens de instrução, incluindo comunicações orais, escritas e gráficas, e material apresentado durante as aulas, nos livros, ou em monitores de computador. Os alunos <i>entendem</i> quando constroem conexões entre o conhecimento novo a ser adquirido e o seu conhecimento prévio. Mais especificamente, o conhecimento de entrada é integrado com os esquemas existentes e estruturas cognitivas. |
| 2.1 Interpretando | Interpretando (também chamado de esclarecer, parafrasear, representar, ou traduzir) ocorre quando um aluno é capaz de converter as informações de uma forma de representação para outra. |
| 2.2 Exemplificando | Exemplificando (também chamado de ilustrar ou instanciar) ocorre quando o aluno encontra um exemplo específico ou instância de um conceito geral ou princípio. |
| 2.3 Classificando | Classificando (também chamado de categorizar ou subordinar) ocorre quando um aluno determina que algo (por exemplo, um caso específico ou exemplo) pertence a uma determinada categoria (por exemplo, conceito ou princípio). |
| 2.4 Resumindo | Resumindo (também chamado de abstrair ou generalizar) ocorre quando um aluno produz uma breve declaração que representa as informações apresentadas ou resumos de um tema geral. A extensão do resumo depende em certa medida da extensão do material apresentado. |
| 2.5 Inferindo | Inferindo (também chamado de concluir, extrapolar, interpolar, ou prever) envolve desenhar uma conclusão lógica a partir de informações apresentadas. |
| 2.6 Comparando | Comparando (também chamado de contrastar, mapear, ou corresponder) envolve a detecção de semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos, eventos, ideias, problemas ou situações. |
| 2.7 Explicando | Explicando (também chamado de construir modelos) ocorre quando um aluno mentalmente constrói e utiliza um modelo de causa e efeito de um sistema ou |

⁴⁶ A tradução é nossa.

| | |
|---------------------|--|
| | uma série. |
| 3.0 Aplicar | Aplicar envolve o uso de procedimentos para realizar exercícios ou resolver problemas e está intimamente ligado com Conhecimento Processual. |
| 3.1 Executando | Executando (também chamada de realizar) ocorre quando um aluno aplica um procedimento para realizar uma tarefa familiar. |
| 3.2 Implementando | Implementando (também chamada usar) ocorre quando um aluno aplica um ou mais procedimentos para realizar uma tarefa desconhecida. |
| 4.0 Analisar | Analisar envolve a decomposição de material nas suas partes constituintes e determinar como as peças são relacionadas entre si e com uma estrutura global. Embora a aprender a analisar possa ser visto como um fim em si mesmo, provavelmente é mais defensável educacionalmente considerar a análise como uma extensão do Entender ou como um prelúdio para Avaliar ou Criar. |
| 4.1 Diferenciando | Diferenciando (também chamado de discriminar, selecionar, distinguir ou focar) ocorre quando um aluno discrimina partes relevantes (ou importantes) a partir de irrelevantes (ou não importantes) do material apresentado. |
| 4.2 Organizando | Organizando (também chamado de encontrar coerência, integrar, delinear, analisar, ou estruturar) envolve determinar como os elementos se encaixam ou funcionam dentro de uma estrutura. |
| 4.3 Atribuindo | Atribuindo (também chamado de desconstruir) ocorre quando um aluno é capaz de determinar o ponto de vista, preconceitos, valores ou intenções subjacentes ao material apresentado. |
| 5.0 Avaliar | Avaliar é definida como fazer julgamentos com base em critérios e padrões. Os critérios mais usados são a qualidade, a eficácia, a eficiência e a consistência. Podem ser determinados pelo aluno ou fornecidos ao aluno por outros. Os padrões podem ser quer quantitativos (isto é, esta é uma quantidade suficiente?) Ou qualitativos (ou seja, isso é suficiente bom?). |
| 5.1 Verificando | Verificando (também chamado de coordenar, detetar, vigiar, ensaiar ou testar) ocorre quando um aluno deteta inconsistências ou falácias dentro de um processo ou produto, determina se um processo ou produto tem consistência interna, ou deteta a eficácia de um procedimento que está a ser implementado. Quando combinado com o planeamento (um processo cognitivo na categoria, Criar) e executando (um processo cognitivo na categoria, Aplicar), verificando envolve determinar se o plano está a funcionar. |
| 5.2 Criticando | Criticando (também chamado de julgar) ocorre quando um aluno deteta incoerências entre um produto ou operação e alguns critérios externos, determina se um produto tem consistência externa, ou julga a adequação de um processo de um determinado problema. Criticando está no cerne do que tem sido chamado de pensamento crítico. Ao criticar, os alunos julgam as qualidades de um produto ou operação com base em critério se padrões específicos ou determinados para os alunos. |
| 6.0 Criar | Criar envolve unir elementos para formar um todo coerente e funcional, isto é, reorganizar elementos num novo padrão ou estrutura. Os objetivos classificados na categoria Criar implicam que os alunos produzam um produto original. O processo criativo pode ser dividido em três fases: (a) representação do problema, em que um aluno tenta compreender a tarefa e gerar possíveis soluções; (b) planeamento da solução, em que um aluno examina as possibilidades e elabora um plano viável e (c) a execução da solução, em que um aluno realiza com sucesso o plano. |
| 6.1 Gerando | Gerando (também chamado de hipotetizar) envolve inventar hipóteses alternativas com base em critérios. Ao gerar, transcende os limites ou restrições de conhecimentos prévios e as teorias existentes, que envolve o pensamento divergente e forma o núcleo do que pode ser chamado de pensamento criativo. Na geração, é dada uma descrição de um problema ao aluno e ele deve produzir soluções alternativas. |
| 6.2 Planeando | Planeamento (também chamado de projetar) envolve a elaboração de um método para realizar alguma tarefa. No entanto, o planeamento não chega a realizar os passos para criar a solução real para um determinado problema. No planeamento, o aluno pode estabelecer submetas (isto é, divide a tarefa em subtarefas a serem executadas quando está a resolver o problema). Os professores muitas vezes não definem os objetivos de planeamento, em vez disso referem os objetivos em termos de produção, que corresponde ao estágio final do processo criativo. Quando isso acontece, o planeamento é assumido ou está implícito no objetivo a produzir. Neste caso, o planeamento tende a ser realizado pelo aluno de uma |

| | |
|----------------|---|
| | forma implícita, no curso da construção de um produto (ou seja, na produção). No planeamento, um aluno desenvolve um método de solução quando é dado um problema. |
| 6.3 Produzindo | Produzindo (também chamado de construir) envolve inventar um produto. Na produção é fornecida ao aluno uma descrição funcional de um objectivo e ele deve criar um produto que satisfaça a descrição. |

Importa clarificar o que o Mayer (2002) entende por “não aprendizagem” (“no learning”), “aprendizagem mecanizada” (“rote learning”) e “aprendizagem com compreensão” (“meaningful learning”). O autor exemplifica: a “não aprendizagem” (“no learning”) – ocorre “quando o aluno não possui nem é capaz de utilizar o conhecimento relevante. O aluno não atendeu nem codificou suficientemente a informação durante a aprendizagem” (p. 227); na “aprendizagem mecanizada” (“rote learning”) – “o aluno possui conhecimento relevante, mas é incapaz de usar esse conhecimento para resolver problemas. O sujeito não pode transferir esse conhecimento para uma nova situação” (p. 227); a “aprendizagem com compreensão” (“meaningful learning”) – ocorre “quando os alunos constroem o conhecimento e os processos cognitivos necessários para a resolução de problemas” (Mayer, 2002, p. 227).⁴⁷

As implicações pedagógicas desta distinção são pertinentes. Trata-se de distinguir entre um ensino que valoriza a memorização de factos e ideias, e o ensino que valoriza o trabalho cognitivo do saber e a sua aplicação na resolução de problemas. O papel do aluno na construção do seu conhecimento é determinante, mas também a função do professor é determinante nesta relação de ensino-aprendizagem.

É fundamental destacar que esta taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001) apresenta uma estrutura da dimensão do conhecimento (Cf. Tabela 9), distinguindo quatro tipos e respetivas especificações. Esta dimensão do conhecimento é menos divulgada na utilização da taxonomia, embora seja fundamental que os professores saibam também aplicá-la. Significa que a aprendizagem deve progredir dos também do nível de conhecimento mais elementar (factual) para os níveis mais elaborados.

⁴⁷ A tradução é nossa.

Tabela 9: Descrição e Exemplos Relativos à Estrutura da Dimensão do Conhecimento na Taxonomia Revista, adaptado de Anderson, Krathwohl et al., (2001, p. 29)

| | Descrição | Exemplos |
|-------------------------------|--|--|
| A. Conhecimento Factual | A. - Os elementos básicos que os alunos devem saber para se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas na mesma. | |
| | Aa. Conhecimento da terminologia Ab. Conhecimento de detalhes específicos e elementos | Vocabulário técnico, símbolos musicais Principais recursos naturais, fontes fiáveis de informação |
| B. Conhecimento Conceptual | B. - As inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que lhes permitam funcionar em conjunto. | |
| | Ba. Conhecimento das classificações e categorias Bb. Conhecimento dos princípios e generalizações Bc. Conhecimento das teorias, modelos e estruturas | Períodos de tempo geológico, as formas de dominar empresas Teorema de Pitágoras, a lei da oferta e da procura Teoria da evolução, a estrutura do Congresso |
| | C. - Como fazer algo; métodos de investigação, e os critérios para a utilização de habilidades, algoritmos, técnicas e métodos. | |
| C. Conhecimento processual | Ca. Conhecimento das habilidades específicas e algoritmos Cb. Conhecimento de técnicas e métodos específicos Cc. Conhecimento de critérios para determinar quando usar procedimentos adequados | Habilidades utilizadas na pintura com aguarela, algoritmo da divisão de número inteiro Técnicas de entrevista, método científico Critérios utilizados para determinar quando aplicar um procedimento que envolve a segunda lei de Newton, os critérios utilizados para avaliar a viabilidade da utilização de um método particular para estimar os custos das empresas |
| | D. - Conhecimento da cognição em geral, bem como a conscientização e o conhecimento da própria cognição. | |
| | Da. Conhecimento estratégico Db. Conhecimento sobre tarefas cognitivas, incluindo o conhecimento contextual e condicional apropriado Dc. Auto-conhecimento | O conhecimento de delinear como um meio de captar a estrutura de uma unidade de matéria num livro, o conhecimento da utilização de heurística O conhecimento dos tipos de testes específicos que professores administram, o conhecimento das necessidades cognitivas de diferentes tarefas Conhecimento que criticar ensaios é uma força pessoal, ao passo que a escrita de ensaios é uma fraqueza pessoal, consciência do seu próprio nível de conhecimento |

É necessário afirmar que a tabela apresentada mantém sempre as definições dos autores, para evitar distorções ou variabilidade de interpretações.

A tabela 10 apresenta as categorias dos processos cognitivos com exemplos para cada uma delas.

Tabela 10: Exemplos para a Dimensão dos Processos Cognitivos, adaptado de Anderson, Krathwohl et al., (2001, p. 31)

| | |
|--|--|
| 1.0 Lembrar – Obter conhecimento relevante a partir da memória de longo prazo. | |
| 1.1 Reconhecendo | (e.g., Reconhecer as datas de eventos importantes na história dos EUA) |
| 1.2 Recordando | (e.g., Lembrar as datas de eventos importantes na história dos EUA) |
| 2.0 Entender - Construir significado a partir de mensagens de instrução, incluindo comunicação oral, escrita e gráfica. | |
| 2.1 Interpretando | (e.g., Parafrasear discursos e documentos importantes) |
| 2.2 Exemplificando | (e.g., Dar exemplos de vários estilos de pintura artística) |
| 2.3 Classificando | (e.g., Classificar casos observados ou descritos de transtornos mentais) |

| | |
|--|--|
| 2.4 Resumindo | (e.g., Escrever um pequeno resumo dos eventos retratados em vídeo) |
| 2.5 Inferindo | (e.g., Ao aprender uma língua estrangeira, inferir os princípios gramaticais a partir de exemplos) |
| 2.6 Comparando | (e.g., Comparar acontecimentos históricos com situações contemporâneas) |
| 2.7 Explicando | (e.g., Explicar as causas dos eventos importantes do século XVIII na França) |
| 3.0 Aplicar - Realizar ou utilizar um procedimento numa determinada situação. | |
| 3.1 Executando | (e.g., Dividir um número inteiro por outro número inteiro, ambos com vários dígitos) |
| 3.2 Implementando | (e.g., Determinar em que situações a segunda lei de Newton é adequada) |
| 4.0 Analisar – Dividir o material em partes constituintes e determinar como as partes se relacionam entre si e com uma estrutura global ou propósito. | |
| 4.1 Diferenciando | (e.g., Distinguir entre os números relevantes e irrelevantes e num problema matemático escrito) |
| 4.2 Organizando | (e.g., Demonstrar a estrutura da descrição de uma história, a partir da evidência de argumentos a favor e contra de uma explicação particular) |
| 4.3 Atribuindo | (e.g., Determinar o ponto de vista do autor de um ensaio em termos de sua perspectiva política) |
| 5.0 Avaliar – Fazer julgamentos com base em critérios e padrões. | |
| 5.1 Verificando | (e.g., Determinar se as conclusões de um cientista foram obtidas a partir de dados observados)) |
| 5.2 Criticando | (e.g., Julgar qual dos dois métodos é a melhor maneira de resolver um determinado problema) |
| 6.0 Criar – Colocar elementos para formar um todo coerente ou funcional; reorganizar elementos num novo padrão ou estrutura. | |
| 6.1 Gerando | (e.g., Gerar hipóteses para explicar um fenómeno observado) |
| 6.2 Planeando | (e.g., Planear um trabalho de pesquisa sobre um determinado tema histórico) |
| 6.3 Produzindo | (e.g., Construir habitats de certas espécies para determinados fins) |

Enquanto orientação, esta taxonomia mantém a possibilidade de estruturar de forma organizada o trabalho de planificação do professor. Contudo, tal como na versão original, a formulação dos objetivos pode ser interpretada em diferentes categorias. É necessário ter em conta a especificidade dos conteúdos disciplinares e o próprio processo de aprendizagem. Nem sempre é evidente a progressão do nível de exigência dessa aprendizagem e, por conseguinte, se o objetivo é formulado numa ou noutra categoria de análise. Para afirmar que um objetivo está formulado num dos níveis taxonómicos, temos de atender ao que é exigido, sobretudo pelo comportamento subjacente ao verbo que é indicado e ao conteúdo/matéria. Pretende-se que o nível de exigência vá aumentando ao longo do processo e que sejam solicitadas aprendizagens em vários níveis de desenvolvimento e de conhecimento.

Esta versão revista da taxonomia de Bloom permite a possibilidade de análise da formulação dos objetivos em duas dimensões: do processo cognitivo e do conhecimento (Cf. Tabela 11). Podemos proceder a esta análise, conciliando a classificação do enunciado do objetivo nas categorias da dimensão do processo cognitivo, com a respetiva classificação nas categorias relativas à dimensão do conhecimento.

Como exemplo deste procedimento de classificação dos objetivos, o enunciado do *objetivo A* é assinalado na tabela, através da intersecção das duas linhas (horizontal –

correspondente à dimensão do processo cognitivo; e vertical – relativo à dimensão do conhecimento).

Tabela 11: Possibilidade de Análise da Formulação dos Objetivos em duas Dimensões, adaptado de Krathwohl (2002)

| Dimensão do Processo Cognitivo Dimensão do Conhecimento | 1. <i>Lembrar</i> | 2. <i>Entender</i> | 3. <i>Aplicar</i> | 4. <i>Analisar</i> | 5. <i>Avaliar</i> | 6. <i>Criar</i> |
|---|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|
| <i>A. Conhecimento Factual</i> | Objetivo A → | | | | | |
| <i>B. Conhecimento Conceptual</i> | | | | | | |
| <i>C. Conhecimento Processual</i> | | | | | | |
| <i>D. Conhecimento Metacognitivo</i> | ↓ | | | | | |

Os próprios autores da versão revista (Anderson, Krathwohl et al., 2001) efetuaram uma comparação entre a taxonomia de Bloom com outros trabalhos, distinguindo dois tipos de sistemas de classificação: unidimensionais: representação de uma só dimensão ou um conjunto de categorias (como na taxonomia original); e multidimensionais: representação de duas ou mais dimensões ou conjuntos de categorias (como na versão revista).

Em jeito de síntese do capítulo, procurámos afirmar que as decisões curriculares se enquadram num contexto político, ideológico, social e educativo, e são assumidas por agentes diversos, em diferentes níveis. As ideologias intervêm nas decisões tomadas relativamente ao currículo. O perfil de aluno a educar é determinante para quem decide acerca das grandes orientações a nível nacional, mas também é fundamental nos níveis de decisão meso e micro.

Adotámos para este trabalho a noção de desenvolvimento curricular como um processo complexo de múltiplas tomadas de decisão e de interações entre quem decide sobre o currículo, em diferentes níveis (macro, meso e micro). Os diversos conceitos e modelos de desenvolvimento curricular estão relacionados com a teoria de base adotada.

Num nível micro da decisão curricular, os professores formulam objetivos nas suas planificações, podendo utilizar as taxonomias de inspiração behaviorista. A noção de taxonomia está associada às teorias behavioristas e as cognitivistas. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas recusam a lógica de definição de objetivos e consequentemente, as taxonomias. Analisamos em particular, a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001). A utilização deste instrumento permite a classificação do enunciado do objetivo nas categorias da dimensão do processo cognitivo, com a respetiva classificação nas categorias relativas à dimensão do conhecimento.

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 3: Estudos Empíricos

Na sequência do trabalho teórico, em que analisámos as concepções de ensino e de aprendizagem mais divulgadas na formação e na prática dos professores, destacámos a planificação como prática de organização do processo de ensino e de aprendizagem, com especial destaque para a utilização das taxonomias. Considerámos que os professores tomam decisões curriculares, pelo que foi necessário referir a complexidade das teorias curriculares e esclarecer alguns conceitos relacionados com o currículo.

A formação de professores, inicial e contínua, deve integrar conhecimentos não só decorrentes da psicologia da aprendizagem, mas também do âmbito das teorias curriculares. O nível de ensino que escolhemos refere-se ao 1.º CEB e da matriz curricular seleccionámos as disciplinas nucleares: Estudo do Meio, Matemática e Português.

Assim, a investigação empírica que realizámos, pretendeu responder a questões de investigação, que a revisão da literatura nos sugeriu, a saber: que concepções de ensino e de aprendizagem são veiculadas nos documentos curriculares oficiais para essas áreas disciplinares e são apresentadas pelos professores? Essas concepções coincidem ou divergem? Como é que os professores usam as concepções de ensino e de aprendizagem veiculadas nos documentos curriculares oficiais na tomada de decisões respeitante à sua atividade docente?

De acordo com estas questões formulámos os seguintes objetivos:

- 1) Identificar as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares relativos ao 1.º CEB;
- 2) Reconhecer as concepções dos professores do 1.º CEB relativas ao ensino e à aprendizagem;
- 3) Saber em que medida as decisões desses professores respeitantes à sua atividade docente estão alinhadas com as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares relativos ao referido ciclo de escolaridade;

4) Verificar se há coerência entre as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares e as que são apresentadas pelos professores.

Estes objetivos permitiram-nos organizar um percurso de investigação centrado na análise das concepções de ensino e de aprendizagem, e concretizado em dois estudos: um estudo A que incide na análise de documentos oficiais e curriculares e um estudo B, a partir da análise dos discursos dos professores (Cf. Figura 1).

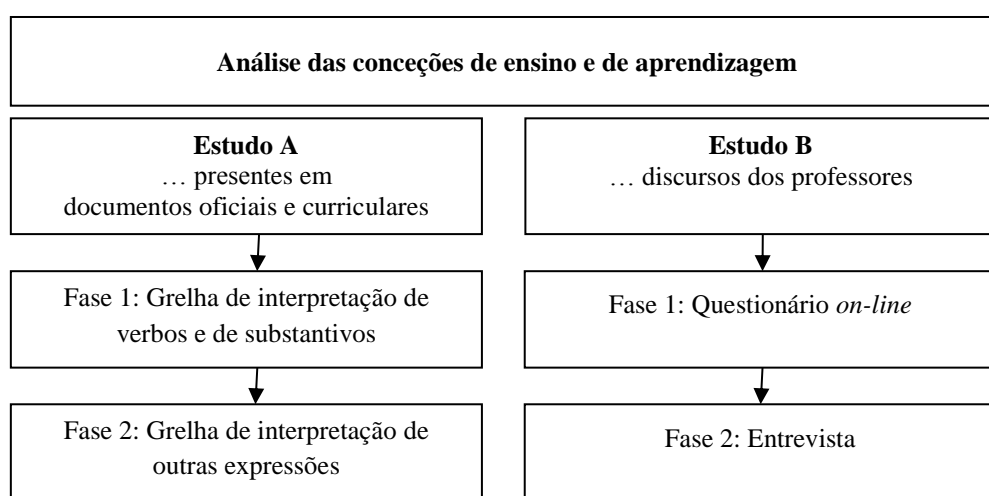


Figura 1: Plano de investigação.

Antes de prosseguir com a descrição dos estudos realizados, importa retomar, de modo muito sintético, o sentido que o processo de ensino-aprendizagem assume nos modelos teóricos que, em geral, são convocados para traçar as diretrizes e orientações curriculares, os quais foram objeto da nossa atenção na revisão da literatura. Efetivamente, de modo mais ou menos vincado, podem ser encontrados nessas diretrizes e orientações.

- *Modelo tradicional* – o processo de ensino-aprendizagem baseia-se na exposição e transmissão de conhecimentos que o aluno deve estudar para, mais tarde, repetir/reproduzir;
- *Modelos comportamentalistas/behavioristas* – o processo de ensino-aprendizagem baseia-se na definição rigorosa de objetivos, na progressão por pequenas unidades, do mais simples para o mais complexo, e na avaliação

regular do desempenho dos alunos, de modo a verificar se atingiram os objetivos traçados;

- *Modelos construtivistas/socio-construtivistas* – o processo de ensino-aprendizagem depende do papel “ativo” do aluno na construção do seu próprio conhecimento, pelo que deverá ser estimulado, pelo professor, a investigar e a descobrir, adotando este último o papel de mediador;
- *Modelo cognitivista* – o processo de ensino-aprendizagem organiza-se em função dos aspetos cognitivos nele envolvidos. O aluno trabalha os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando relações, desempenhando a memória e a compreensão um papel fundamental.

Feitos estes esclarecimentos estruturantes, passamos a apresentar os estudos a que aludimos.

3.1. Estudo A: Análise de Documentos Oficiais e Curriculares

Num primeiro estudo, com o objetivo de identificar as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares relativos ao 1.º CEB, analisámos os que são relativos às três disciplinas fundamentais do 1.º CEB – Estudo do Meio, Matemática e Português.

Pelo facto de esses documentos terem sofrido alterações enquanto trabalhávamos procedemos a ajustamentos na análise, que consistiu, sobretudo, na sua ampliação.

Apresentamos, seguidamente, esse “corpus”, os instrumentos utilizados e os procedimentos seguidos na referida análise.

3.1.1. “Corpus”.

A primeira tarefa de investigação consistiu na delimitação do “corpus” de trabalho, que apurámos ser constituída por um conjunto de documentos que traduzem as decisões da tutela curricular para o 1.º CEB: Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), programas e metas. Na tabela 12 indicamos, em concreto, as partes dos documentos consideradas em cada uma das fases do estudo A.

Tabela 12: “Corpus” do Estudo A

| | Fase 1 | Fase 2 | |
|---|--|--|---|
| “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais” (CNEB) | - Competências Gerais (2001) | Operacionalização transversal e específica, e ações a desenvolver por cada professor (pp. 19-28) | Operacionalização transversal e específica, e ações a desenvolver por cada professor (pp. 19-28) |
| | - Competências Específicas: Estudo do Meio (2001) | Competências no final do 1.º ciclo (p. 86) | - |
| | - Competências Específicas: Matemática (2001) | Ao longo de todos os ciclos e aspetos específicos (pp. 62-66) | - |
| | - Competências Específicas: Língua Portuguesa (2001) | Competências específicas por ciclo – 1.º ciclo (pp. 35-37) | - |
| | - Estudo do Meio (2004, 4.ª ed.) | Objetivos gerais (pp. 103-104) | - |
| | - Matemática (2007) | Objetivos gerais de aprendizagem (pp. 13; 20; 26; 29) | - |
| Programas | - Matemática (2013) | - | Introdução, Finalidades do Ensino da Matemática, Objetivos, Conteúdos – 1.º ciclo (2013, pp. 1-6) |
| | - Português (2009) | Resultados esperados (pp. 23-27) | Organização programática: 1.º ciclo; Caracterização; Resultados esperados; Descritores de desempenho (pp. 21-28;) |

| | (2015) | Objetivos (pp. 5-6) | Objetivos; 1.º ciclo; Caracterização, Metodologia (pp. 5-8; 38) |
|--------------|-------------------------------|--------------------------------|--|
| Metas | - Estudo do Meio (2009) | | - |
| | - Matemática (2009) | Metas finais e intermédias | - |
| | - Língua Portuguesa (2009) | | - |
| Curriculares | - Matemática (2012) | Objetivos gerais (pp. 4-27) | Introdução (pp. 2-3) |
| | - Português (2012) | Objetivos gerais (pp. 7-34) | Introdução (pp. 4-6) |

Na tarefa de apreciação de conteúdo de documentos ao nível macro, as mudanças decorrentes da política educativa e curricular obrigaram a alterações que não estavam contempladas no plano metodológico inicial deste estudo, levando-nos a considerar os novos documentos entretanto produzidos até à data de 2015.

No âmbito do ensino básico, privilegiámos o 1.º CEB, por considerarmos tratar-se de um nível estruturante na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens e capacidades elementares das disciplinas nucleares (Estudo do Meio, Matemática e Português). Ao estudarmos as conceções de ensino e de aprendizagem e as decisões curriculares relativas ao 1.º CEB pretendemos destacar a pertinência deste nível de escolaridade.

Atendendo à sua pertinência no contexto da decisão político-educativa, destacamos a seguinte legislação de suporte: Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho; e o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro que definia os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, e da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Posteriormente este foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que define os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. O Decreto-Lei o n.º 91/2013, de 10 de julho procede à primeira alteração deste último. O Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de

dezembro procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e determina, com carácter obrigatório, a introdução da disciplina de inglês).

No início de realização deste trabalho, o “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (CNEB, 2001), era o documento estruturante para os três ciclos do ensino em causa, nele se explicitavam as competências essenciais, gerais e específicos, bem como os tipos de experiências de aprendizagem que deviam ser proporcionadas a todos os alunos. Pela importância de que, à altura, se revestiu e pelo facto de ter sistematizado as concepções de educação, aprofundamos um pouco mais a sua apresentação. Este documento teve uma 2.ª edição, em novembro de 2007.

Na primeira parte do documento eram apresentadas as “competências gerais” que os alunos deveriam ser capazes de desenvolver e demonstrar, “concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica” (2001, p. 15). Cada uma dessas competências deveria ser operacionalizada de forma transversal e concretizada de forma específica em cada área do saber, tendo em conta o contexto de aprendizagem do aluno sendo a ação docente explicitamente destacada. Na segunda parte eram apresentadas as “competências específicas”, relativamente a cada uma das disciplinas do Ensino Básico.⁴⁸ O documento terminava com a bibliografia geral e por disciplinas. O “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais” (2001) foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011 do Gabinete do Ministro.

Em sequência, surgem os Programas das diferentes disciplinas, no caso do 1.º CEB: Estudo do Meio, Matemática, Português e Expressões. Inicialmente reunidos no documento intitulado “Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico” foram posteriormente reeditados com a designação “Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º Ciclo”, (1998, 2.ª ed.). Os programas considerados neste estudo são os seguintes: Estudo do Meio (2004, 4.ª ed.); Matemática (2007, 2013); Português (2009, 2015).

Importa clarificarmos alguns aspetos relacionados com estas alterações de programas e que influenciaram a realização deste estudo. O programa de Matemática (2013) surgiu numa fase avançada do presente trabalho, sendo designado como

⁴⁸ Nomeadamente, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Estudo do Meio, História, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Educação Artística (Educação Visual, Música, Expressão Dramática/Teatro, e Dança), Educação Tecnológica, e Educação Física.

“Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico”, homologado a 17 de junho de 2013. Nesse documento pode ler-se que se encontram nas “Metas Curriculares, objetivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis. O documento foi construído com base nos conteúdos temáticos expressos no Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007” (p. 1). Neste documento integram-se os conteúdos programáticos com as Metas Curriculares.

No Programa de Português (2009), sobre a designação da disciplina é referido o seguinte: “apesar de em textos legais ser utilizada a expressão Língua Portuguesa para designar a disciplina que aqui está em causa, no presente documento utilizamos o termo Português. É esta a tendência que se verifica noutros sistemas educativos (...)” (p. 3).

Respondendo a tendências curriculares externas e a projetos internacionais, na década de 90 e sobretudo depois de 2001, foi desencadeado um processo de mudança, que originou a necessidade de clarificar a reorganização e as orientações curriculares. Em 2009 começou a ser implementada a “Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional”, que se previa terminar em 2013, o que não foi conseguido devido à mudança de Governo. Nesse âmbito foi iniciado o Projeto “Metas de Aprendizagem”, que consistia na definição de metas de carácter intermédio e de final de ciclo, para cada disciplina. Estas deveriam ser entendidas como “evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados (...)” (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - DGIDC, 2010).⁴⁹ Referindo-se ao 1.º CEB em particular, considera-se que é neste ciclo que se “desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras” (DGIDC, 2010), que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias e que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural.

Não se desviando das exigências internacionais, o Ministério da Educação e Ciência mudou a designação para Metas Curriculares e reviu algumas delas, tendo isso acontecido no período de realização deste estudo. O Despacho n.º 10874/2012,

⁴⁹ Retirado de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/>.

publicado no Diário da República, 2.ª série, N.º 155, de 10 de agosto de 2012, procedeu à homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico das áreas disciplinares e disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica. No Despacho n.º 15971/2012, publicado no Diário da República, 2.ª série - N.º 242 - 14 de dezembro de 2012, pode ler-se que “as Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino”. Acrescenta-se ainda que “sendo específicas de cada disciplina ou área disciplinar, as Metas Curriculares identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição”.

Neste estudo considerámos as Metas Curriculares - Ensino Básico: Matemática (2012); e Português (2012). As Metas Curriculares de Matemática foram homologadas a 3 de agosto de 2012 e passaram, posteriormente, a integrar um documento designado como “Programa e Metas Curriculares - Matemática - Ensino Básico” (2013). O documento relativo às Metas Curriculares de Matemática (2012) apresentava os objetivos gerais organizados por ano de escolaridade, por domínios e subdomínios e eram indicados os respetivos descritores de desempenho, redigidos de forma objetiva e rigorosa. Quanto às Metas Curriculares de Português, o documento em vigor é designado como “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico”, e data de maio de 2015. Nele pode ler-se que, com o intuito de conciliar “o presente Programa, homologado em 2015, com as Metas Curriculares de Português, homologadas em 2012, retomam-se neste documento estas metas, introduzindo-se tão só alterações decorrentes da necessidade de algumas correções formais e da incorporação de explicitações incluídas em contributos (...)” (p. 3).

3.1.2. Instrumentos, procedimentos e métodos de análise dos documentos.

Como instrumento para estudarmos as concepções de ensino e de aprendizagem construímos a grelha de análise das categorias, das subcategorias, das respetivas definições e dos indicadores (Cf. Tabela 13).

Tabela 13: Categorias de Análise das Concepções de Ensino e de Aprendizagem

| Categ. | Definição | Subcat. | Definição | Especificação (Indicadores) |
|----------------------------------|--|----------------------|--|---|
| Papel | A relação dicotómica entre professor-aluno origina papéis distintos e complementares no processo de ensino-aprendizagem. | Professor(a) | Forma como assume a sua responsabilidade nos processos de decisão e na forma de ensinar. | <ul style="list-style-type: none"> - transmitir conhecimentos. - ser mediador do conhecimento. - propor situações-problema. - propor situações do quotidiano. - propor a elaboração de projetos. - ser diretivo (planificar e avaliar com rigor). - estruturar a informação a transmitir. - deixar em aberto a forma de apresentação da informação a ser aprendida. - incentivar a iniciativa - utilizar as tecnologias da informação e da comunicação. |
| | | Aluno(a) | Forma como se envolve na aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> - estudar, para reproduzir. - trabalhar individualmente. - cooperar com os colegas. - trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações. - descobrir (investigar). |
| Aprendizagem⁵⁰ | Estrutura e processos de aprendizagem privilegiados pelo(a) professor(a) no ensino em sala de aula. | Estrutura | Forma como se organiza o ensino e se promove a aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> - basear-se numa definição rigorosa de objetivos. - basear-se na progressão por pequenas unidades. - basear-se na progressão por pequenas unidades, em função dos processos cognitivos envolvidos em cada uma das aprendizagens. - basear-se na exposição e transmissão de conhecimentos. - depender do papel ativo do participante na construção do seu conhecimento. - partir do mais simples para o mais complexo. - partir do complexo para o simples. - partir de aprendizagens significativas. |
| | | Processos envolvidos | Processos envolvidos na aprendizagem, valorizados pelo(a) professor(a) | <ul style="list-style-type: none"> - aquisição de conhecimentos. - recuperação de conhecimentos - memorização. - compreensão. - aplicação. - criação. |

⁵⁰ Cf. Capítulo 1 deste trabalho, intitulado *Concepções de Ensino e de Aprendizagem e as Teorias Curriculares*.

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| Conhecimentos a promover | Tipos de conhecimentos valorizados pelo(a) o(a) professor(a) | - factos. |
| | | - conceitos e princípios. |
| | | - procedimentos. |
| | | - o saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização e articulação de saberes). |
| | | - relações entre os conhecimentos. |
| | | - o conhecimento sobre o próprio conhecimento. |

Atentos à prossecução dos objetivos do estudo, alertamos para as dificuldades em caracterizar os modelos de ensino e de aprendizagem segundo estas categorias. Por exemplo, temos de admitir que um professor pode valorizar, em simultâneo, características de diferentes concepções.

Para concretizarmos a análise a que nos propusemos no Estudo A, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, que, na perspetiva de Sousa (2005), permite “entender a sua organização estrutural para, a partir daí efetuar inferências” (p. 265). Segundo Bardin (1994) este tipo de análise permite um estudo minucioso dos documentos ao identificar elementos específicos, que se repetem sucessivamente e que podem estar associados. Assim, para este autor, é necessário estabelecer critérios para realizar esse estudo: a *exclusão mútua* (os aspetos suscetíveis de serem classificados, devem existir numa só categoria); a *homogeneidade* (deve-se privilegiar um único princípio de classificação; se outros existirem, devem originar outras classificações); a *pertinência* (tem em conta a adequação ao material de análise escolhido e ao quadro teórico); a *objetividade* e a *fidelidade* (a subjetividade da classificação deve ser evitada; a classificação e codificação devem ser elaboradas sempre da mesma forma, mesmo quando forem realizadas várias análises); e a *produtividade* (a possibilidade de obter resultados férteis significa contribuir para a elaboração de índices de inferências, hipóteses novas e dados concretos).

Como procedimento adotado para realizar a mencionada análise, detivemo-nos em partes dos documentos curriculares selecionados, por constituírem os instrumentos de orientação curricular definidos a nível nacional, atuais à data de integração neste trabalho. O estudo decorreu em duas fases. Numa primeira fase começámos por analisar os verbos das Competências Gerais e Operacionalização Transversal e Ações a desenvolver por cada professor do CNEB (2001). Analisámos também os verbos no caso das competências específicas do Estudo do Meio e, ainda, os substantivos, no caso da Matemática e da Língua Portuguesa (CNEB, 2001). Analisámos os verbos referidos nos Programas de Estudo do Meio (2004, 4.ª ed.), Matemática (2007) e Português

(2009, 2015), nas Metas de Aprendizagem (2009) para as mesmas disciplinas. Analisámos ainda os verbos das Metas Curriculares para o Ensino Básico: Matemática (2012) e Português (2012).

Como tal análise não nos permitiu obter dados esclarecedores das questões de investigação, passámos à fase 2 que se materializou no estudo das expressões referidas nesses documentos e que pudessem demonstrar a orientação psicopedagógica das políticas educativas e curriculares.

De seguida descrevemos os métodos de análise que foram adotados e que permitiram considerar os verbos como unidade de registo.⁵¹ Para fazer o apuramento e a interpretação da utilização de verbos na formulação de objetivos tivemos em conta as taxonomias. O caso particular da utilização de verbos constitui um elemento privilegiado, podendo estar ancorada em taxonomias,⁵² instrumentos que classificam objetivos de forma hierárquica. O uso das taxonomias permite uma organização estruturada, ao definir, de forma explícita e fundamentada, a sequência do processo de ensino e de aprendizagem. É necessário clarificar o procedimento que adotámos relativamente à utilização da taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001). Incluímos em cada categoria taxonómica os verbos nela indicados. Decidimos utilizar sinónimos nos casos seguintes: entender (compreender), explicar (explicitar), executar (fazer; realizar), implementar (pôr... em ação/em prática), diferenciar (distinguir), planear (planificar). As formas verbais foram todas convertidas ao infinitivo.

⁵¹ Segundo Bardin (1994), “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. (...) A título ilustrativo, podem ser citados de entre as unidades de registo mais utilizadas: *A palavra*: é certo que a «palavra» não tem definição precisa em linguística, mas para aqueles que fazem uso do idioma, corresponde a qualquer coisa. Contudo, uma precisão linguística pode ser suscitada se for pertinente. Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou podem-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema (*symbols* em inglês); pode igualmente fazer-se a distinção entre palavras plenas e palavras vazias; pode-se ainda efectuar a análise de uma categoria de palavras: substantivos, adjectivos, verbos, advérbios... a fim de se estabelecerem quocientes” (Bardin, 1994, pp.104-105).

⁵² Neste trabalho, pretendemos verificar se a elaboração dos documentos considerados nos diversos níveis de decisão permite a confrontação com a utilização de taxonomias na formulação de objetivos, e consequentes conceções de aprendizagem a que estão associadas, em particular com a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001). (Cf. Capítulo 2, ponto 2.3.2. deste trabalho).

Em particular, apresentamos, pela ordem em que surgem os documentos neste trabalho, os critérios de seleção dos verbos, referindo alguns exemplos para clarificar os procedimentos, quando tal se justifica:

- o primeiro verbo e todas as formulações dos verbos no infinitivo nas competências gerais, na operacionalização transversal e na ação do professor expressas no CNEB (2001);
- os verbos no presente do indicativo, nas competências específicas relativas ao Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa, constantes no CNEB (2001);
- o primeiro verbo no infinitivo e o segundo, quando imediatamente precedido da conjunção “e” (por exemplo: desenvolver e estruturar) dos objetivos gerais do Programa do 1.º CEB - Estudo do Meio (2004, 2.ª ed.);
- os verbos no infinitivo dos objetivos gerais de aprendizagem do Programa do 1.º CEB – Matemática (2007). Neste Programa, o caso particular do enunciado “ser capaz de” merece um especial destaque: por exemplo, *ser capaz de usar...* consideraram-se os verbos “ser” e “usar”;
- os verbos no presente do indicativo dos resultados esperados do Programa do 1.º CEB – Português (2009);
- o primeiro verbo no infinitivo dos 21 objetivos do Programa de Português do Ensino Básico (2015). No caso do primeiro verbo surgir associado a outro(s), foi também considerado. Por exemplo, “Adquirir, interiorizar e automatizar”;
- os verbos no presente do indicativo das Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa (2009);
- os verbos no infinitivo, identificados isoladamente, mesmo quando surgiam associados (por exemplo: adicionar e subtrair) dos objetivos gerais das Metas Curriculares de Matemática (2012);
- os verbos no infinitivo, identificados isoladamente dos objetivos gerais das Metas Curriculares de Português (2012). No caso do verbo ler, identificámo-lo isoladamente, mas também associado ao verbo apreciar (ex. ler para apreciar), tal como no caso do verbo escutar/(...) para aprender. No caso de ouvir ler, considerámos como uma nova formulação;
- verbos considerados como sinónimos e que designamos como associações pré-definidas (por exemplo, discutir/debater; expressar/comunicar/expressar/manifestar; usar/utilizar).

Tivemos ainda a necessidade de considerar os *substantivos* nas competências específicas, relativamente à Matemática e à Língua Portuguesa, que constam do CNEB (2001), uma vez que a formulação destas não era feita sob a forma de verbo mas de

substantivo (por exemplo, “alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluído o Português padrão”).

Considerámos ainda, em particular:

- apenas o primeiro substantivo dos aspetos da competência matemática a desenvolver ao longo dos ciclos nos quatro grandes domínios temáticos – Números e Cálculo; Geometria; Geometria; Estatística e Probabilidades; Álgebra e Funções – e dos aspetos específicos para o 1.º ciclo, apenas nos dois primeiros domínios;
- o primeiro substantivo dos enunciados referentes às competências específicas de Língua Portuguesa por ciclo, em particular para o 1.º ciclo nos diferentes domínios: do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

Na fase 2 do estudo A, referente à identificação de expressões (palavras isoladas ou frases) relativas às conceções de ensino e de aprendizagem nos diferentes documentos curriculares, utilizámos os indicadores anteriormente apresentados (Cf. Tabela 13). As expressões apresentadas resultam de uma seleção baseada numa leitura exploratória dos documentos e na possível interpretação da afinidade com esses indicadores.

Em seguida, apresentamos o estudo B.

3.2. Estudo B: Conceções de Ensino e de Aprendizagem dos Professores

A concretização do estudo B visou prosseguir os objetivos desta investigação: reconhecer as conceções dos professores do 1.º CEB relativas ao ensino e à aprendizagem (objetivo 2) e saber em que medida as decisões desses professores respeitantes à sua atividade docente estão alinhadas com as suas conceções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares relativos ao referido ciclo de escolaridade (objetivo 3).

Este estudo incluiu duas fases: uma primeira, com carácter exploratório, consistiu na elaboração e aplicação de um questionário *on-line*, e a segunda, com carácter de aprofundamento, consistiu na elaboração e realização de entrevistas.

O estudo foi orientado pelas concepções de ensino e de aprendizagem e pelas decisões curriculares apuradas na revisão da literatura e que permitiram fundamentar as categorias de análise concebidas para este trabalho. Essas categorias possibilitaram a construção dos instrumentos de recolha e de posterior análise dos dados.

3.2.1. Participantes.

Em seguida, faremos a caracterização dos participantes no estudo B. Iremos apresentar nas mesmas tabelas os dados respeitantes aos que colaboraram no questionário e aos que colaboraram na entrevista, relativamente a cada indicador.

Ao questionário que disponibilizámos *on-line* responderam 16 professores, sendo 12 do sexo feminino e quatro do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os 31 e os 55 anos. Na entrevista participaram 10 professores, sendo apenas um do sexo masculino. As suas idades estavam distribuídas entre os 36 e os 55 anos de idade (Cf. Tabela 14).

Tabela 14: *Caracterização dos Participantes no Estudo B Relativamente ao Sexo e à Idade (anos)*

| Variável | Nível | Fase 1 | Fase 2 |
|----------|--------------|--------|--------|
| | | n | n |
| Sexo | Feminino | 12 | 9 |
| | Masculino | 4 | 1 |
| Idade | 31-35 | 1 | 0 |
| | 36-40 | 3 | 3 |
| | 41-45 | 3 | 1 |
| | 46-50 | 3 | 3 |
| | 51-55 | 5 | 3 |
| | Não responde | 1 | 0 |

Em termos de habilitações académicas, sete dos participantes no questionário eram licenciados (por exemplo, tinham o Curso de Professores do Ensino Básico, dois na variante de Educação Física e três noutras variantes); quatro tinham mestrado (por exemplo, Estudos Portugueses - Culturas Regionais Portuguesas; Mestrado em Educação em Ciências no 1.º ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Administração e Gestão Educacional); três tinham bacharelato (por exemplo, Curso do Magistério

Primário), um possuía uma pós-graduação (Bibliotecas Escolares) e um era doutorado (Ciências da Educação). Relativamente ao tempo de serviço, cinco participantes contavam entre 21 e 25 anos e quatro entre 11 e 15 e entre 31 e 35 anos. No que concerne aos participantes na entrevista, apenas um possuía mestrado e os restantes eram licenciados. Quanto ao tempo de serviço, cinco participantes contavam entre 26 e 30 anos, um contava entre 21 e 25 anos e quatro contavam entre 16 e 20 anos (Cf. Tabela 15).

Tabela 15: *Caracterização dos Participantes no Estudo B Relativamente às Habilitações Académicas e Tempo de Serviço*

| Variável | Nível | Fase 1 | Fase 2 |
|-------------------------|---------------|--------|--------|
| | | n | n |
| Habilitações Académicas | Bacharelato | 3 | 0 |
| | Licenciatura | 7 | 9 |
| | Pós-Graduação | 1 | 0 |
| | Mestrado | 4 | 1 |
| | Doutoramento | 1 | 0 |
| Tempo de Serviço | 6-10 | 1 | 0 |
| | 11-15 | 4 | 0 |
| | 16-20 | 2 | 4 |
| | 21-25 | 5 | 1 |
| | 26-30 | 0 | 5 |
| | 31-35 | 4 | 0 |

Quanto ao estatuto profissional,⁵³ nove professores que responderam ao questionário pertenciam ao Quadro de Agrupamento e quatro pertenciam ao Quadro de Escola; 13 participantes exerciam funções docentes e dois tinham funções de apoio. Todos os participantes na entrevista desempenhavam funções de ensino, sendo dois responsáveis de estabelecimento e um desempenhava funções de coordenação de ano (Cf. Tabela 16).

Tabela 16: *Caracterização dos Participantes no Estudo B Relativamente ao Estatuto Profissional e Funções/Cargos que Desempenha na Escola*

| Variável | Nível | Fase 1 | Fase 2 |
|-----------------------|---|--------|--------|
| | | n | n |
| Estatuto Profissional | Professor(a) Contratado(a) | 1 | - |
| | Professor(a) Pertencente ao Quadro de Agrupamento | 9 | - |
| | | | |

⁵³ Alerta-se para a possibilidade de o mesmo participante poder assinalar várias alternativas de resposta, por exemplo, funções docentes e de coordenação de ano.

| | | | |
|---|---|----|----|
| | Professor(a) Pertencente ao Quadro de Escola | 4 | - |
| | Professor(a) Pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica | 2 | - |
| | Outro | 0 | - |
| Funções/Cargos que desempenha na escola | Docente/Ensino | 13 | 10 |
| | Apoio | 2 | 0 |
| | Coordenação/Responsável de estabelecimento | 1 | 2 |
| | Coordenação de ciclo | 0 | 0 |
| | Coordenação de ano | 1 | 1 |
| | Coordenação de conselho de docentes | 0 | 0 |
| | Coordenação de departamento | 0 | 0 |
| | Outro | 0 | 0 |
| | Não responde | 1 | 0 |

No que concerne à titularidade de turma, 14 professores que responderam no questionário indicaram essa condição. No que respeita ao ano de escolaridade, quatro professores referiram lecionar no 4.º ano de escolaridade. Todos os participantes na entrevista eram professores titulares de turma, lecionando cinco deles o 2.º ano, três o 3.º ano e um o 1.º ano e outro o 3.º/4.º anos (Cf. Tabela 17).

Tabela 17: Caracterização dos Participantes no Estudo B à Titularidade de Turma e ao Ano de Escolaridade de Lecionação

| Variável | Nível | Fase 1 | Fase 2 |
|-----------------------------------|--------------|--------|--------|
| | | n | n |
| Professor(a) titular de turma | Sim | 14 | 10 |
| | Não | 2 | 0 |
| Ano de escolaridade de lecionação | 1.º ano | 1 | 1 |
| | 1.º/2.º anos | 2 | 0 |
| | 2.º ano | 1 | 5 |
| | 2.º/3.º anos | 1 | 0 |
| | 3.º ano | 3 | 3 |
| | 3.º/4.º anos | 2 | 1 |
| | 4.º ano | 4 | 0 |
| | Outro | 0 | 0 |
| Não responde | 2 | 0 | |

Os participantes no questionário eram professores em escolas do distrito de Aveiro (8) de Beja (1), de Évora (1) de Faro (3), de Leiria (2), tendo um deles indicado estar numa escola do Algarve. Todos os participantes na entrevista eram professores em escolas do distrito de Aveiro (Cf. Tabela 18).

Tabela 18: *Caracterização dos Participantes no Estudo B Relativamente ao Distrito em que se situa a escola*

| Variável | Nível | Fase 1 | Fase 2 |
|---------------------------------------|--------|-------------|--------|
| | | n | N |
| Distrito em que se situa a sua escola | Aveiro | 8 | 10 |
| | Beja | 1 | 0 |
| | Évora | 1 | 0 |
| | Faro | 3 | 0 |
| | Leiria | 2 | 0 |
| | Outro | Algarve (1) | 0 |

De seguida relatamos os instrumentos e procedimentos respeitantes ao estudo B.

3.2.2. Instrumentos e procedimentos.

Na realização dos questionários e das entrevistas, que correspondem às duas fases que constituem o estudo B, adotámos cuidados de natureza ética. Na elaboração e disponibilização do questionário *on-line* demos cumprimento ao Regulamento da Comissão Nacional de Proteção de Dados Pessoais Informatizados, publicado no D.R. Número 191/94 I - Série A, por Resolução da Assembleia da República n.º 53/94, de 19 de Agosto. Tivemos em conta o respeito pelos direitos relativos à utilização da informática que estão consagrados na Constituição da República (art.º 35.º). Atendemos ainda à Diretiva 95/46/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de outubro de 1995, relativa à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento dos dados pessoais e à livre circulação desses dados, e que foi transposta para a ordem jurídica portuguesa. Estes direitos foram desenvolvidos na Lei de Proteção de Dados (Lei n.º 67/98, de 26 de Outubro - Lei da Proteção de Dados Pessoais).

A realização de cinco entrevistas ocorreu após a autorização da direção de um agrupamento de escolas de Aveiro, de acordo com o Despacho n.º 15 847/2007, publicado no Diário da República, 2.ª série - N.º 140, de 23 de Julho de 2007. Na relação com os participantes da investigação respeitámos a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista, 2014), nomeadamente no que concerne aos princípios de consentimento informado, de confidencialidade/privacidade, e de respeito pela integridade.

Quanto aos instrumentos de análise de dados para estudarmos as decisões curriculares assumidas pelos professores na elaboração de planos/planificações, nas duas fases do estudo B, utilizámos a grelha de análise das categorias, das subcategorias, das respetivas definições e dos indicadores (Cf. Tabela 19).

Tabela 19: Categorias de Análise das Decisões Curriculares assumidas pelos Professores na Elaboração de Planos/Planificações

| Categ. | Definição | Subcat. | Definição | Especificação (Indicadores) |
|--|---|-----------------------------------|--|--|
| Utilização de documentos curriculares | Tipo de documentos curriculares usados pelo(a) professor(a), quando elabora os seus planos/planificações. | Macro | Consulta e utilização de documentos curriculares definidos a nível nacional e de forma oficial. | - Programas do 1.º CEB. - Metas Curriculares do EB – 1.º ciclo. |
| | | Meso | Consulta e utilização de documentos curriculares definidos a nível da escola/agrupamento de escolas. | - Plano Anual de Atividades. - Projeto Educativo de Escola/ Agrupamento. - Projeto Curricular de Escola/ Agrupamento. - Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma). |
| | | Outras fontes | Consulta e utilização de diferentes fontes de informação. | - manuais adotados. - documentos diversos (manuais não adotados, livros, artigos científicos, documentos disponibilizados em plataformas para professores, consultas temáticas na internet, cadernos de apoio, ...). |
| Planificação | Forma como o(a) professor(a) faz as planificações das suas aulas e o modo como as encara | Periodicidade | Período de tempo a que destinam os planos. | - diários. - semanais. - mensais. - trimestrais (de período letivo). - anuais. |
| | | Autoria | Quem elabora os planos/planificações | - o próprio, individualmente. - o próprio, em grupo. - o próprio, quer individualmente, quer em grupo. |
| | | Estrutura | Características dos planos/planificações. | - detalhados. - flexíveis. - específicos. - gerais. - extensos. |
| | | Significado atribuído à atividade | Perceção do(a) professor(a) acerca da planificação. | - atividade rotineira. - atividade refletida. - conversão de uma ideia ou um propósito num curso de ação. - plano mental do professor. - sucessão de condutas. - satisfação das suas próprias necessidades pessoais, ou seja, reduzir a ansiedade e a incerteza. - instrumento/auxiliar útil do trabalho docente - requisito burocrático. |

| | | |
|------------------------|---|--|
| Elementos fundamentais | Elementos valorizados pelo(a) professor(a) nos seus planos/planificações. | <ul style="list-style-type: none"> - a análise de necessidades/destinatários/alunos. - os objetivos/descriptores de desempenho/metlas. - as competências. - os conteúdos/domínios e subdomínios/tópicos/temas/áreas. - os processos/os métodos e estratégias de ensino/experiências de aprendizagem/atividades/processo de operacionalização/metodologias. - os materiais e recursos. - a avaliação. - o tempo/duração. - outros elementos. - a articulação de todos os elementos. |
|------------------------|---|--|

Como instrumento de recolha de dados, na fase 1 do estudo B, como antes referimos, utilizámos um questionário dirigido aos professores do 1.º CEB. Na redação das perguntas deste instrumento, tivemos em conta a adequação ao tipo de informação que se pretendia obter, optando por um formato semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas. A nossa opção deriva do facto de o recurso às primeiras ser “útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” (Hill & Hill, 2000, p. 95).

A elaboração deste questionário compreendeu duas etapas: pré-teste (Cf. Anexo A) e versão final (Cf. Anexo B). Na etapa do pré-teste elaborámos um conjunto de itens que se dividiram pelas seguintes categorias: dados pessoais e profissionais; fundamentação do ensino; planificação do ensino; conceções de ensino-aprendizagem; objetivos/conhecimentos a promover; sugestões/comentários/divulgação. Obtivemos uma primeira versão do questionário, que ficou composta por 46 itens. Para verificarmos a compreensão que os participantes teriam deles, pedimos a duas professoras do 1.º CEB para responderem a esta versão e, de seguida, a um questionário para avaliação de instrumentos de investigação.⁵⁴ Com base nas suas respostas procedemos a algumas alterações no questionário inicial. Mantivemos a estrutura geral do instrumento, mas reduzimos a extensão de alguns itens e introduzimos uma nova questão relativa à identificação do distrito da escola do professor respondente.

⁵⁴ Angleitner, A., & Wiggins, J.S. (1986). *Questionário. Instrumentos de investigação* (adaptado por H. Damião) (Cf. Anexo C).

A versão final do questionário (Cf. Anexo B), foi disponibilizada *on-line* com recurso a uma ferramenta informática: Google.Docs. De seguida enviámo-la via correio eletrónico, com a devida explicação da investigação em causa, aos diretores dos agrupamentos, solicitando que procedessem ao seu reencaminhamento para os professores do 1.º CEB.

Este trabalho decorreu durante o mês de dezembro de 2012 e compreendeu dois momentos: num primeiro momento enviámos o pedido a 20 agrupamentos escolhidos aleatoriamente, de 20 distritos (18 do continente e dois das regiões autónomas); num segundo momento reforçámos o pedido a sete desses agrupamentos (dos distritos de Braga, Bragança, Leiria, Castelo Branco, Faro, Aveiro e Coimbra). Excecionalmente, para o distrito de Aveiro, foram enviados os pedidos para 14 agrupamentos. Neste segundo momento foram enviados 56 pedidos para preenchimento de questionários.

A estrutura final do questionário é apresentada sob a forma de tabela (Cf. Anexo D), nela se evidenciando as diferentes categorias e as 41 perguntas, 23 fechadas e 18 abertas, que a concretizam. A primeira parte é constituída por perguntas que permitem fazer a caracterização dos participantes; na segunda parte, as perguntas fechadas possibilitam a recolha dos dados relativos às conceções de ensino e de aprendizagem subjacentes às decisões curriculares dos professores. Nas perguntas abertas foi utilizada análise de conteúdo para o tratamento das respostas.

Quando optámos por um questionário *on-line*, pensámos que assim seria possível obter um maior número de respondentes. No entanto, isso não se concretizou e, além disso, também considerámos que os dados recolhidos foram pouco esclarecedores. Perante tais factos, decidimos aprofundar esses dados, analisando as conceções de ensino e de aprendizagem dos professores, bem como clarificar e explorar outras possíveis ideias que pudessem manifestar. Assim na fase 2 do estudo B, como instrumento de recolha de dados recorreremos à entrevista semiestruturada. Segundo Fortin (2009), as funções são essencialmente: “1) examinar conceitos e compreender o sentido de um fenómeno tal como é percebido pelos participantes; 2) servir como principal instrumento de medida; 3) servir de complemento aos outros métodos de colheita de dados” (p. 375). Ainda segundo este autor, o entrevistador formula questões respeitantes a aspetos considerados relevantes e apresenta-os ao respondente na ordem que ele julga apropriado. Este tipo de entrevista assemelha-se a uma conversa, em que o

respondente tem oportunidade de manifestar as suas ideias acerca do tema.

Foi neste sentido que elaborámos o guião dessa entrevista (consultar o anexo E), que compreende duas partes: a primeira destina-se à caracterização dos participantes; a segunda integra questões, que foram elaboradas com base nas categorias de análise das conceções de ensino e de aprendizagem (Cf. Tabela 13) e nas categorias de análise das decisões curriculares assumidas pelos professores na elaboração de planos/planificações (Cf. Tabela 19).

Após a elaboração desse guião, dirigimos o pedido de autorização para a realização de entrevistas (consultar o anexo F) à direção de um agrupamento de escolas de Aveiro. Obtida a autorização, foram realizadas cinco entrevistas. As restantes cinco foram efetuadas, a partir de uma amostragem não probabilística, acidental (por conveniência), mediante consentimento das pessoas depois de informadas acerca do objetivo do estudo. O número total de participantes da fase 2 do estudo b enquadra-se nos limites que Fortin (2009) refere para a investigação qualitativa, que é geralmente reduzido, entre seis a dez. As entrevistas decorreram desde o dia 9 de junho a 3 de julho de 2015, com a duração total de 390 minutos, em média 39 minutos, cada entrevista. Optámos por reproduzir por escrito as respostas dos participantes, no momento em que eram produzidas, não recorrendo a outros meios de registo, nomeadamente gravações sonoras. De modo a evitar distorções no registo das respostas, sempre que era necessário pedíamos para o entrevistado repetir ou clarificar alguma ideia.

Capítulo 4: Resultados

Apresentamos os dados apurados nos dois estudos, ambos realizados em duas fases. Os dois estudos foram delineados de modo a prosseguir objetivos específicos, que passamos a explicitar.

Tendo subjacente o objetivo geral de investigação (objetivo 1), o estudo A foi orientado de modo a atingir dois objetivos específicos: 1) identificar verbos e substantivos referidos em documentos curriculares e interpretá-los com recurso à taxonomia de Bloom (versão revista por Anderson, Krathwohl, et al., 2001); e 2) selecionar expressões encontradas nos documentos curriculares e interpretá-las à luz de concepções de ensino e aprendizagem, baseadas nos modelos tradicionais, comportamentalistas/behavioristas, cognitivistas e construtivistas/socio-construtivistas.

De acordo com os objetivos gerais de investigação (objetivos 2 e 3), o estudo B foi delimitado de modo a atingir dois objetivos específicos: 1) identificar os documentos curriculares que os professores dizem usar e 2) reconhecer as concepções dos professores sobre o ensino/aprendizagem subjacentes às suas decisões curriculares.

4.1. Estudo A

O estudo A consistiu na análise de conteúdo de documentos curriculares e incluiu duas fases. A fase 1 foi centrada nos verbos e nos substantivos (no caso das competências específicas do CNEB) e a fase 2 incidiu na análise de expressões que pudessem representar as concepções de ensino e de aprendizagem.

4.1.1. Fase 1 – análise de verbos e de substantivos.

Organizámos a apresentação dos verbos seguindo três designações: diretamente identificados; comuns; e mais frequentes. Os primeiros referem-se às frequências relativas em que os verbos são diretamente identificados na taxonomia que seguimos, ou seja, em que são coincidentes, como por exemplo: verbo “reconhecer” no nível taxonómico “lembrar”. Quanto aos segundos, considerámos os verbos comuns a diferentes documentos. Os verbos mais frequentes são os que apresentavam os valores de frequência (absoluta ou relativa) mais elevados, em relação a cada documento. Os valores a partir dos quais considerámos os verbos como mais frequentes variaram de acordo com a análise de cada documento em particular.

Os dados são apresentados em tabelas, aparecendo os verbos por ordem alfabética e mantendo-se as associações pré-definidas (por exemplo, discutir/debater).

Os documentos considerados na fase 1 deste estudo foram os seguintes: Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001); Programas de Estudo do Meio (2004, 4.ª ed.); Matemática (2007),⁵⁵ Português (2009; 2015); Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB - Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa (2009); e as Metas Curriculares para o Ensino Básico (1.º ciclo) - Matemática (2012) e Português (2012).

- *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)*

De acordo com a análise do CNEB (2001) foram considerados os verbos utilizados na formulação dos itens Competências Gerais e Operacionalização Transversal e Ações a desenvolver por cada professor (Cf. Tabela 20).

Com base na leitura da tabela (Cf. Tabela 20), podemos salientar que os verbos que apresentam frequências relativas mais elevadas nas Competências Gerais e na Operacionalização Transversal são os seguintes: “expressar/comunicar/exprimir/manifestar” (9,57%); “avaliar/auto-avaliar” e

⁵⁵ Recordamos que na fase 1 do estudo A baseámo-nos no Programa de Matemática (2007); na fase 2 do mesmo estudo considerámos o Programa e Metas Curriculares - Matemática - Ensino Básico (2013), que constitui o documento atual.

“usar/utilizar” (7,45%, ambos); “estruturar/organizar”, “realizar”, “selecionar” (5,32%, para cada um). É interessante notar que o verbo “compreender” apresenta uma frequência relativa de apenas 3,19% nas Competências Gerais.

Podemos ainda afirmar que os verbos mais frequentemente utilizados nas Ações a desenvolver por cada professor são os seguintes: “estruturar/organizar” (41,67%); “promover” (23,33%); e “rentabilizar” (10,00%).

Optando por uma apresentação dos dados segundo uma ordenação alfabética, os verbos comuns utilizados na formulação das Competências Gerais e Operacionalização Transversal e nas Ações a desenvolver por cada professor são os seguintes: “abordar”, “confrontar”, “estruturar/organizar”, “promover”, “rentabilizar” e “valorizar”.

Tabela 20: *Verbos das Competências Gerais e Operacionalização Transversal e Ações a desenvolver por cada professor*

| Verbos | Competências Gerais e Operacionalização Transversal (CNEB) | | Ações a desenvolver por cada professor (CNEB) | |
|---|--|------|---|-------|
| | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % |
| Abordar | 1 | 1,06 | 1 | 1,67 |
| Adoptar | 2 | 2,13 | | |
| Ajustar | 2 | 2,13 | | |
| Alargar | 1 | 1,06 | | |
| Aplicar | 2 | 2,13 | | |
| Apoiar | | | 4 | 6,67 |
| Apreciar | 1 | 1,06 | | |
| Avaliar/Auto-avaliar | 7 | 7,45 | | |
| Compreender | 3 | 3,19 | | |
| Confrontar | 3 | 3,19 | 1 | 1,67 |
| Consolidar | 1 | 1,06 | | |
| Controlar | 1 | 1,06 | | |
| Cooperar | 1 | 1,06 | | |
| Coordenar | 1 | 1,06 | | |
| Criar | | | 1 | 1,67 |
| Defender | 2 | 2,13 | | |
| Desenvolver | | | 3 | 5,00 |
| Discutir/debater | 3 | 3,19 | | |
| Estabelecer | 1 | 1,06 | | |
| Estruturar/organizar | 5 | 5,32 | 25 | 41,67 |
| Expressar/comunicar/ Exprimir/manifestar | 9 | 9,57 | | |
| Fazer | | | 1 | 1,67 |
| Fomentar | | | 1 | 1,67 |
| Harmonizar | 1 | 1,06 | | |
| Identificar | 4 | 4,26 | | |
| Interagir | 1 | 1,06 | | |
| Interpretar | 1 | 1,06 | | |
| Mobilizar | 2 | 2,13 | | |
| Participar | 1 | 1,06 | | |
| Pesquisar | 2 | 2,13 | | |

| | | | | |
|----------------------|-----------|------------|-----------|------------|
| Planear | 1 | 1,06 | | |
| Pôr (em acção) | 1 | 1,06 | | |
| Prestar (atenção) | 1 | 1,06 | | |
| Proceder | 1 | 1,06 | | |
| Promover | 1 | 1,06 | 14 | 23,33 |
| Propiciar | | | 1 | 1,67 |
| Propor | 1 | 1,06 | | |
| Questionar | 1 | 1,06 | | |
| Realizar | 5 | 5,32 | | |
| Reconhecer | 1 | 1,06 | | |
| Relacionar/articular | 2 | 2,13 | | |
| Rentabilizar | 1 | 1,06 | 6 | 10,00 |
| Resolver | | | 1 | 1,67 |
| Respeitar | 1 | 1,06 | | |
| Responsabilizar-se | 1 | 1,06 | | |
| Seleccionar | 5 | 5,32 | | |
| Tomar (decisões) | 1 | 1,06 | | |
| Traduzir | 1 | 1,06 | | |
| Transformar | 1 | 1,06 | | |
| Usar/utilizar | 7 | 7,45 | | |
| Valorizar | 3 | 3,19 | 1 | 1,67 |
| Total | 94 | 100 | 60 | 100 |

Para além das competências gerais, o CNEB apresenta as Competências Específicas relativamente a cada uma das disciplinas consideradas para este nível de ensino (Cf. Tabela 21). As unidades de análise consideradas são os verbos (Estudo do Meio) e os substantivos⁵⁶ (Matemática e Língua Portuguesa). Quando foi possível, fizemos coincidir o verbo e o substantivo correspondente (por exemplo, compreender – verbo; e compreensão - substantivo).

Quanto à análise dos verbos nas Competências Específicas do Estudo do Meio, é possível afirmar que os valores relativos às frequências (absolutas e relativas) são baixos, distribuindo-se entre 1 e 3. Os verbos que mais frequentemente utilizados são “respeita” e “valoriza”, ambos com 10,34%.

Na análise das Competências Específicas do 1.º ciclo, relativas à Matemática, podemos salientar que o substantivo mais frequentemente utilizado foi “aptidão” (43,33%).

Quanto à análise das Competências Específicas do 1.º ciclo, relativas à Língua Portuguesa, os substantivos mais frequentemente utilizados são “capacidade” (33,33%) e “conhecimento” (26,67%).

⁵⁶ Recordamos que, no caso particular das competências específicas relativas à Matemática e à Língua Portuguesa – CNEB, considerámos os substantivos porque a sua formulação era apresentada sob a forma de substantivo.

Segundo a ordenação alfabética, na análise das competências específicas, os casos de sobreposição do verbo com o substantivo são os seguintes: “compreender” e “compreensão”; “reconhecer” e “reconhecimento”.

Tabela 21: Verbos das Competências Específicas do Estudo do Meio e Substantivos das Competências Específicas da Matemática e da Língua Portuguesa

| Verbos | Substantivos | Competências Específicas de Estudo do Meio (CNEB) | | Competências Específicas de Matemática (CNEB) | | Competências Específicas Língua Portuguesa (CNEB) | |
|---|-----------------|---|------------|---|------------|---|------------|
| | | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % |
| Aceitar | | 1 | 3,45 | | | | |
| Adoptar | | 2 | 6,90 | | | | |
| | Alargamento | | | | | 2 | 13,33 |
| Analisar | | 2 | 6,90 | | | | |
| Aplicar | | 1 | 3,45 | | | | |
| | Aprendizagem | | | | | 1 | 6,67 |
| | Aptidão | | | 13 | 43,33 | | |
| | Capacidade | | | | | 5 | 33,33 |
| Compreender | Compreensão | 2 | 6,90 | 4 | 13,33 | | |
| Concebe | | 1 | 3,45 | | | | |
| | Conhecimento | | | | | 4 | 26,67 |
| Construir | | 1 | 3,45 | | | | |
| | Desenvolvimento | | | | | 1 | 6,67 |
| Discutir/debater | | 1 | 3,45 | | | | |
| | Domínio | | | | | 1 | 6,67 |
| Expressar/comunicar/ Exprimir/manifestar | | 1 | 3,45 | | | | |
| | Familiaridade | | | | | 1 | 6,67 |
| Fundamentar | | 1 | 3,45 | | | | |
| Identificar | | 2 | 6,90 | | | | |
| Interpretar | | 1 | 3,45 | | | | |
| Participar | | 2 | 6,90 | | | | |
| | Predisposição | | | 4 | 13,33 | | |
| Preservar | | 1 | 3,45 | | | | |
| Reconhecer | Reconhecimento | 2 | 6,90 | 3 | 10,00 | | |
| Respeitar | | 3 | 10,34 | | | | |
| | Sensibilidade | | | 4 | 13,33 | | |
| | Sentido | | | 1 | 3,33 | | |
| | Tendência | | | 1 | 3,33 | | |
| Usar/utilizar | | 2 | 6,90 | | | | |
| Valorizar | | 3 | 10,34 | | | | |
| Total | | 29 | 100 | 30 | 100 | 15 | 100 |

- Programas de Estudo do Meio, Matemática e Português

Analisamos, seguidamente, os verbos referidos nos Programas de Estudo do Meio, Matemática e Português. Apesar das diversas alterações aos Programas, recordamos que este estudo incidiu sobre os seguintes: Estudo do Meio (2004, 4.ª ed.); Matemática (2007),⁵⁷ Português (2009; 2015).

A tabela seguinte apresenta a análise de verbos que são referidos nos Programas do 1.º CEB supramencionados. Uma vez que a estrutura destes documentos não é totalmente coincidente, decidimos selecionar os verbos formulados como objetivos gerais (Estudo do Meio), objetivos gerais de aprendizagem (Matemática) e resultados de aprendizagem (Português).

Podemos afirmar que apenas sete verbos foram referidos na formulação dos objetivos gerais relativos ao Estudo do Meio. No que respeita a estes objetivos, embora o verbo mais utilizado tenha sido “identificar” (25%), não há diferenças relevantes relativamente à distribuição das frequências.

Na formulação dos objetivos gerais de aprendizagem relativos a Matemática, salientamos que foram utilizados 19 verbos. No que concerne a estes objetivos, os verbos mais frequentemente utilizados foram os seguintes: “ser” (capaz de...) (20,93%), compreender (13,95%) e “comunicar” (9,30%).

Na formulação dos resultados de aprendizagem relativos a Português foram utilizados 24 verbos. Quanto a estes resultados de aprendizagem, o verbo mais frequentemente utilizado foi “ler” (12,5%).

Segundo uma ordenação alfabética, os verbos comuns utilizados na formulação dos objetivos gerais de programas de duas disciplinas são os seguintes: “compreender”, “desenvolver”, “identificar”, e “reconhecer”. O verbo comum aos programas das três disciplinas é “usar/utilizar”.

Quando relacionamos as competências específicas do CNEB relativas ao Estudo do Meio e o respetivo programa, identificamos os seguintes verbos comuns: “identificar”, “reconhecer”, “usar/utilizar”, e “valorizar”.

⁵⁷ Recordamos que na fase 1 do estudo A baseámo-nos no Programa de Matemática (2007); na fase 2 do mesmo estudo considerámos o Programa e Metas Curriculares - Matemática - Ensino Básico (2013), que constitui o documento atual, à data de realização deste trabalho.

Ao relacionarmos as competências específicas do CNEB relativas Matemática e o respetivo programa, só identificamos como comum o verbo “compreender”.

Relacionando as competências específicas do CNEB relativas a Português e o respetivo programa, não identificamos verbos comuns.

Ao considerarmos o Programa de Português do Ensino Básico (2015) identificamos os seguintes novos verbos: “adquirir”, “automatizar”, “consolidar”, “dominar”, “interiorizar” e “monitorizar”. Os verbos *comuns* entre o Programa de 2009 e de 2015 são os seguintes: “apreciar”, “compreender”, “mobilizar”, “produzir”, “reconhecer” e “usar”. Os verbos comuns a outras disciplinas, identificados nos objetivos deste Programa de Português (2015) são os seguintes: “construir” (Matemática), “desenvolver” (Estudo do Meio e Matemática), “interpretar” (Matemática), “reconhecer” (Matemática) e “usar” (comum às três disciplinas). Os verbos *mais frequentes* (neste caso, que se repetem três vezes) na formulação destes objetivos são os seguintes: “adquirir”, “compreender”, “desenvolver” e “produzir”.

Tabela 22: *Verbos dos objetivos gerais (Estudo do Meio), objetivos gerais de aprendizagem (Matemática), resultados esperados e objetivos (Português)*

| Verbos | Objectivos Gerais – Programa de Estudo do Meio | | Objectivos gerais de aprendizagem – Programa de Matemática | | Resultados esperados – Programa de Português (2009) | | Objetivos – Programa de Português (2015) | |
|-------------|--|-------|--|-------|---|-----|--|----|
| | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % |
| Adquirir | | | | | | | 3 | 12 |
| Apreciar | | | 1 | 2,33 | | | 1 | 4 |
| Apresentar | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Automatizar | | | | | | | 1 | 4 |
| Avaliar | | | 1 | 2,33 | | | | |
| Comparar | | | | | 2 | 5 | | |
| Compreender | | | 6 | 13,95 | 2 | 5 | 3 | 12 |
| Comunicar | | | 4 | 9,30 | | | | |
| Consolidar | | | | | | | 2 | 8 |
| Construir | | | 1 | 2,33 | | | 1 | 4 |
| Descrever | | | 1 | 2,33 | | | | |
| Desenvolver | 2 | 16,67 | 2 | 4,65 | | | 3 | 12 |
| Distinguir | | | | | 2 | 5 | | |
| Dominar | | | | | | | 1 | 4 |
| Escrever | | | | | 2 | 5 | | |
| Escutar | | | | | 2 | 5 | | |
| Esperar | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Estimar | | | 1 | 2,33 | | | | |
| Estruturar | 2 | 16,67 | | | | | | |
| Explicitar | | | | | 2 | 5 | | |
| Explorar | | | 1 | 2,33 | | | | |
| Falar | | | | | 1 | 2,5 | | |

| | | | | | | | | |
|-------------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| Formular | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Identificar | 3 | 25 | 2 | 4,65 | | | | |
| Interiorizar | | | | | | | 1 | 4 |
| Interpretar | | | 2 | 4,65 | | | 2 | 8 |
| Ler | | | | | 5 | 12,5 | | |
| Manipular | | | | | 2 | 5 | | |
| Mobilizar | | | | | 2 | 5 | 1 | 4 |
| Monitorizar | | | | | | | 1 | 4 |
| Narrar | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Operar | | | 1 | 2,33 | | | | |
| Pedir | | | | | 2 | 5 | | |
| Planificar | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Prestar | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Produzir | | | | | 2 | 5 | 3 | 12 |
| Raciocinar | | | 3 | 6,98 | | | | |
| Realizar | | | 2 | 4,65 | | | | |
| Reconhecer | 1 | 8,33 | | | 1 | 2,5 | 1 | 4 |
| Recorrer | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Relacionar | | | 1 | 2,33 | | | | |
| Representar | | | 1 | 2,33 | | | | |
| Resolver | | | 3 | 6,98 | | | | |
| Respeitar | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Saber | | | | | 3 | 7,5 | | |
| Seleccionar | 1 | 8,33 | | | | | | |
| Ser (capaz de...) | | | 9 | 20,93 | | | | |
| Tomar | | | | | 1 | 2,5 | | |
| Usar/utilizar | 2 | 16,67 | 1 | 2,33 | 1 | 2,5 | 1 | 4 |
| Valorizar | 1 | 8,33 | | | | | | |
| Total | 12 | 100 | 43 | 100 | 40 | 100 | 25 | 100 |

- Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB - Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa

Em seguida, analisamos os verbos referidos nas Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB (2009).

Na análise das Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB - Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa atendemos aos verbos, na formulação das metas finais e intermédias (Cf. Tabela 23).

Segundo análise da tabela 23 podemos referir que os verbos mais frequentemente utilizados na formulação das metas finais e intermédias relativas ao Estudo do Meio foram os seguintes: “identifica” (18,18%), “descreve” (12,12%) e “reconhece” (9,09%).

Pela análise das metas finais e intermédias relativas a Matemática podemos afirmar que os verbos mais frequentemente utilizados foram os seguintes: “identifica” (11,81%), “resolve” (7,75%) e “compreende” (6,64%).

Conforme consta da tabela 23, salientamos que os verbos mais utilizados na formulação das metas finais e intermédias relativas a Língua Portuguesa foram os seguintes: “identifica” (18,18%), “usa/utiliza” (17,70%) e “reconhece” (7,66%).

Segundo uma ordenação alfabética, os verbos comuns utilizados na formulação das metas finais e intermédias (Metas de Aprendizagem) de duas disciplinas (por exemplo, Estudo do Meio e Matemática ou Estudo do Meio e Língua Portuguesa ou Matemática e Língua Portuguesa) são os seguintes: “analisa”, “associa”, “classifica/faz classificações”, “dá”, “desenha”, “discute/debate”, “estima/realiza estimativas”, “explica”, “interpreta”, “justifica”, “mobiliza”, “ordena”, “ouve”, “participa”, “realiza”, “registra”, “relaciona/inter-relaciona”, “representa”, “respeita”, “seleciona”, “transforma” e “verifica”.

Os casos de verbos comuns às três disciplinas são os seguintes: “aplica”, “compara”, “constrói/reconstrói”, “descreve”, “distingue”, “elabora”, “estabelece”, “expressa/exprime”, “formula”, “identifica”, “lê”, “localiza”, “organiza”, “reconhece”, e “usa/utiliza”.

Ao relacionarmos o Programa e as Metas de Aprendizagem relativas ao Estudo do Meio, identificamos os seguintes verbos comuns: “estrutura”, “identifica”, “reconhece”, “seleciona”, “usa/utiliza”, e “valoriza”. À exceção do primeiro (“estrutura”), os outros verbos já haviam sido utilizados nas competências específicas relativas ao Estudo do Meio (CNEB), o que revela alguma continuidade na formulação dos verbos.

Relacionando o Programa e as Metas de Aprendizagem relativos a Matemática, identificamos os seguintes verbos comuns: “avalia”, “compreende”, “constrói/reconstrói”, “descreve”, “estima/realiza estimativas”, “explora”, “identifica”, “interpreta”, “realiza”, “relaciona/inter-relaciona”, “representa”, “resolve”, e “usa/utiliza”. Recordamos que o verbo “compreende” é também comum à formulação das competências específicas (CNEB).

Quando relacionamos os Programas e as Metas de Aprendizagem relativas a Português, identificamos os seguintes verbos comuns: “apresenta”, “compara”,

“distingue”, “escreve”, “fala”, “formula”, “lê”, “mobiliza”, “narra”, “presta (atenção)”, “produz”, “reconhece”, “recorre”, “respeita”, “toma”, e “usa/utiliza”.

Tabela 23: Verbos das Metas Finais e Intermédias (Metas de Aprendizagem): Estudo do Meio, Matemática e Português

| Verbos | Metas Finais e Intermédias (Metas de Aprendizagem – Estudo do Meio) | | Metas Finais e Intermédias (Metas de Aprendizagem – Matemática) | | Metas Finais e Intermédias (Metas de Aprendizagem – Língua Portuguesa) | |
|---|---|-------|---|------|--|------|
| | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % |
| Acrescenta | | | | | 1 | 0,48 |
| Adiciona | | | 2 | 0,74 | | |
| Altera | | | | | 1 | 0,48 |
| Analisa | 3 | 1,52 | 1 | 0,37 | | |
| Antecipa | | | | | 1 | 0,48 |
| Aplica | 1 | 0,51 | 1 | 0,37 | 2 | 0,96 |
| Aprecia | | | | | 1 | 0,48 |
| Apresenta | | | | | 1 | 0,48 |
| Associa | 4 | 2,02 | | | 2 | 0,96 |
| Avalia | | | 4 | 1,48 | | |
| Calcula | | | 1 | 0,37 | | |
| Caracteriza | 3 | 1,52 | | | | |
| Classifica/faz classificações | 3 | 1,52 | 5 | 1,85 | | |
| Compara | 4 | 2,02 | 12 | 4,43 | 1 | 0,48 |
| Completa | | | | | 1 | 0,48 |
| Compõe/decompõe/realiza composições e decomposições | | | 5 | 1,85 | | |
| Compreende | | | 18 | 6,64 | | |
| Comunica | 4 | 2,02 | | | | |
| Concebe | | | 2 | 0,74 | | |
| Confirma | | | | | 1 | 0,48 |
| Confronta | 1 | 0,51 | | | | |
| Conhece | | | | | 1 | 0,48 |
| Constrói/reconstrói | 7 | 3,54 | 8 | 2,95 | 1 | 0,48 |
| Consulta | | | | | 1 | 0,48 |
| Conta/reconta | | | | | 3 | 1,44 |
| Contribui | | | | | 1 | 0,48 |
| Copia | | | | | 1 | 0,48 |
| Dá | | | 4 | 1,48 | 2 | 0,96 |
| Demonstra | 4 | 2,02 | | | | |
| Descobre | | | | | 1 | 0,48 |
| Descreve | 24 | 12,12 | 7 | 2,58 | 2 | 0,96 |
| Desenha | 1 | 0,51 | 3 | 1,11 | | |
| Detecta | 1 | 0,51 | | | | |
| Determina | | | 3 | 1,11 | | |
| Discute/debate | 1 | 0,51 | 2 | 0,74 | | |
| Distingue | 7 | 3,54 | 2 | 0,74 | 3 | 1,44 |
| Divide | | | 1 | 0,37 | | |
| Divulga | | | | | 1 | 0,48 |
| Elabora | 1 | 0,51 | 2 | 0,74 | 5 | 2,39 |
| Escreve | | | | | 4 | 1,91 |
| Estabelece | 1 | 0,51 | 2 | 0,74 | 3 | 1,44 |

Resultados

| | | | | | | |
|----------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Estima/realiza estimativas | 1 | 0,51 | 4 | 1,48 | | |
| Estrutura | 1 | 0,51 | | | | |
| Evidencia | 1 | 0,51 | | | | |
| Experimenta | | | | | 1 | 0,48 |
| Explica (explicita) | 7 | 3,54 | 6 | 2,22 | | |
| Explora | | | 1 | 0,37 | | |
| Expressa/exprime | 1 | 0,51 | 3 | 0,37 | 2 | 0,96 |
| Fala | | | | | 2 | 0,96 |
| Faz | | | | | 4 | 1,91 |
| Formula | 2 | 1,01 | 4 | 1,48 | 2 | 0,96 |
| Identifica | 36 | 18,18 | 32 | 11,81 | 38 | 18,18 |
| Ilustra | 1 | 0,51 | | | 2 | 0,96 |
| Indica | 2 | 1,01 | | | | |
| Integra | 1 | 0,51 | | | | |
| Interage | | | | | 1 | 0,48 |
| Interpreta | 3 | 1,52 | 10 | 3,69 | | |
| Introduz | | | | | 1 | 0,48 |
| Investiga | | | 3 | 1,11 | | |
| Justifica | 1 | 0,51 | 5 | 1,85 | | |
| Lê | 1 | 0,51 | 7 | 2,58 | 7 | 3,35 |
| Localiza | 3 | 1,52 | 1 | 0,37 | 1 | 0,48 |
| Manifesta | 1 | 0,51 | | | | |
| Manipula | 1 | 0,51 | | | | |
| Mede | | | 1 | 0,37 | | |
| Memoriza | | | 3 | 1,11 | | |
| Mobiliza | 2 | 1,01 | | | 3 | 1,44 |
| Multiplica | | | 2 | 0,74 | | |
| Narra | | | | | 2 | 0,96 |
| Opera | | | | | | |
| Ordena | | | 1 | 0,37 | 1 | 0,48 |
| Organiza | 1 | 0,51 | 5 | 1,85 | 2 | 0,96 |
| Ouve | | | 3 | 1,11 | 2 | 0,96 |
| Parafraseia | | | | | 2 | 0,96 |
| Participa | 1 | 0,51 | | | 1 | 0,48 |
| Põe (em prática) | | | 1 | 0,37 | | |
| Pontua | | | | | 1 | 0,48 |
| Posiciona | | | 1 | 0,37 | | |
| Prediz | | | | | 1 | 0,48 |
| Preenche | | | | | 1 | 0,48 |
| Presta (atenção) | | | | | 1 | 0,48 |
| Procede | | | | | 1 | 0,48 |
| Procura | | | | | 2 | 0,96 |
| Produz | 1 | 0,51 | | | 3 | 1,44 |
| Projecta | 2 | 1,01 | | | | |
| Propõe | 1 | 0,51 | | | | |
| Realiza | 1 | 0,51 | 13 | 4,8 | | |
| Recolhe | | | 3 | 1,11 | | |
| Reconhece | 18 | 9,09 | 5 | 1,85 | 16 | 7,66 |
| Recorre | | | | | 2 | 0,96 |
| Redige | | | | | 7 | 3,35 |
| Refere | 4 | 2,02 | | | | |
| Regista | | | 1 | 0,37 | 3 | 1,44 |
| Relaciona/inter-relaciona | 9 | 4,55 | 11 | 4,06 | | |
| Relata | | | | | 2 | 0,96 |
| Representa | 2 | 1,01 | 16 | 5,9 | | |
| Resolve | | | 21 | 7,75 | | |
| Respeita | 1 | 0,51 | | | 1 | 0,48 |
| Responde | | | | | 2 | 0,96 |

| | | | | | | |
|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Retém | | | | | 2 | 0,96 |
| Revela | 1 | 0,51 | | | | |
| Sabe | | | 1 | 0,37 | | |
| Segmenta | | | | | 1 | 0,48 |
| Selecciona | 1 | 0,51 | | | 5 | 2,39 |
| Sequencializa | 2 | 1,01 | | | | |
| Sistematiza | 2 | 1,01 | | | | |
| Situa | 1 | 0,51 | | | | |
| Soletra | | | | | 1 | 0,48 |
| Subtrai | | | 2 | 0,74 | | |
| Suprime | | | | | 1 | 0,48 |
| Testa | | | 2 | 0,74 | | |
| Toma | | | | | 1 | 0,48 |
| Transcreve | | | | | 1 | 0,48 |
| Transforma | | | 1 | 0,37 | 1 | 0,48 |
| Troca | | | | | 1 | 0,48 |
| Usa/utiliza | 12 | 6,06 | 15 | 5,54 | 37 | 17,70 |
| Valoriza | 1 | 0,51 | | | | |
| Verifica | 2 | 1,01 | 1 | 0,37 | | |
| Visualiza | | | 1 | 0,37 | | |
| Total | 198 | 100 | 271 | 100 | 209 | 100 |

- Metas Curriculares para o Ensino Básico (1.º ciclo) - Matemática e Português

Em seguida, apresentamos as tabelas relativas à análise dos verbos na formulação das Metas Curriculares para o Ensino Básico (1.º ciclo)⁵⁸ - Matemática (2012) e Português (2012) No estudo destas Metas Curriculares, considerámos os verbos na formulação dos objetivos gerais⁵⁹ (Cf. Tabela 24).

Conforme é apresentado pela tabela 24, os verbos mais frequentemente utilizados na formulação dos objetivos gerais das Metas Curriculares relativos a Matemática são os seguintes: “medir” e “resolver” (ambos, com 16,85%), e “representar” e “situar/situar-se” (8,99%, ambos).

Perante a listagem apresentada na formulação dos objetivos gerais das Metas Curriculares relativos a Português podemos salientar que os verbos mais utilizados são

⁵⁸ Inicialmente foram considerados como documentos transitórios, ainda em reformulação, mas atendendo aos seus pressupostos de conceção e de utilização, as Metas Curriculares foram tidas em conta no estudo A. O período de realização deste trabalho coincidiu com a proposta e entretanto, com a divulgação destes documentos às escolas. Atualmente, estas metas já conhecem a sua forma definitiva.

⁵⁹ Ao limitarmos este primeiro estudo exploratório à análise dos objetivos gerais, reconhecemos que pode não corresponder ao fundamento das Metas Curriculares. É ao nível dos descritores que se encontram operacionalizados os objetivos gerais e que se traduzem os desempenhos que se querem observar. No estudo subsequente que designamos como fase 2 do Estudo B analisamos outros elementos, que designamos como expressões.

os seguintes: “ler” (15,75%), “escrever” (9,45%), “compreender /compreendê-lo” (o texto) (7,87%).

Seguindo uma ordenação alfabética, os verbos comuns utilizados na formulação dos objetivos gerais das Metas Curriculares (Matemática e Português) são os seguintes: “conhecer”, “contar”, “reconhecer” e “utilizar”. Embora sejam duas disciplinas com características muito específicas, identificámos elementos comuns. Porém, alertamos para o facto de “contar” no âmbito da Matemática pode remeter para uma operação aritmética, enquanto em Português pode referir-se a relatar um acontecimento.

Ao relacionarmos o Programa e as Metas Curriculares relativas a Matemática, identificamos os seguintes verbos que são comuns: “identificar”, “representar”, “resolver” e “utilizar”.

Quando relacionamos os Programas e as Metas Curriculares relativas a Português, identificamos os seguintes verbos que são comuns: “compreender/compreendê-lo (o texto)”, “escrever”, “escutar/ (...) para aprender”, “explicitar”, “ler”, “mobilizar”, “planificar”, “produzir”, “reconhecer”, “respeitar”, e “utilizar”.

Tabela 24: Verbos dos Objetivos Gerais das Metas Curriculares: Matemática e Português

| Verbos | Objetivos Gerais das Metas Curriculares - Matemática | | Objetivos Gerais das Metas Curriculares - Português | |
|-------------------------------------|--|------|---|------|
| | Freq. Abs. | % | Freq. Abs. | % |
| Adicionar | 4 | 4,49 | | |
| Analisar | | | 2 | 1,57 |
| Aprofundar | | | 3 | 2,36 |
| Apropriar-se | | | 4 | 3,15 |
| Comparar | 1 | 1,12 | | |
| Compreender/compreendê-lo (o texto) | | | 10 | 7,87 |
| Conhecer | 3 | 3,37 | 4 | 3,15 |
| Construir | | | 2 | 1,57 |
| Contar | 7 | 7,87 | 1 | 0,79 |
| Descobrir | | | 1 | 0,79 |
| Descodificar | 3 | 3,37 | | |
| Desenvolver | | | 7 | 5,51 |
| Dividir | 2 | 2,25 | | |
| Dizer | | | 4 | 3,15 |
| Efetuar | 3 | 3,37 | | |
| Elaborar | | | 3 | 2,36 |
| Escrever | | | 12 | 9,45 |
| Escutar / (...) para | | | 3 | 3,15 |

| | | | | |
|---------------------------|-----------|------------|------------|------------|
| aprender | | | | |
| Estruturar | | | 2 | 1,57 |
| Explicitar | | | 3 | 2,36 |
| Identificar | 1 | 1,12 | | |
| Interpretar | 1 | 1,12 | | |
| Ler / (...) para apreciar | | | 20 | 15,75 |
| Medir | 15 | 16,85 | | |
| Mobilizar | | | 4 | 3,15 |
| Monitorizar | | | 4 | 3,15 |
| Multiplicar | 3 | 3,37 | | |
| Operar | 1 | 1,12 | 2 | 1,57 |
| Organizar | | | 4 | 3,15 |
| Ouvir / (...) ler | | | 4 | 3,14 |
| Participar | | | 1 | 0,79 |
| Planificar | | | 3 | 2,36 |
| Produzir | | | 8 | 6,30 |
| Recolher | 2 | 2,25 | | |
| Reconhecer | 5 | 5,62 | 1 | 0,79 |
| Redigir | | | 3 | 2,36 |
| Relacionar | | | 4 | 3,15 |
| Representar | 8 | 8,99 | | |
| Resolver | 15 | 16,85 | | |
| Respeitar | | | 2 | 1,57 |
| Rever | | | 2 | 1,57 |
| Simplificar | 1 | 1,12 | | |
| Situar/situar-se | 8 | 8,99 | | |
| Subtrair | 4 | 4,49 | | |
| Transcrever | | | 2 | 1,57 |
| Tratar | 1 | 1,12 | | |
| Utilizar | 1 | 1,12 | 1 | 0,79 |
| Total | 89 | 100 | 126 | 100 |

De seguida passamos à descrição dos resultados da fase 2 do estudo A, relativo à análise de expressões.

4.1.2. Fase 2 – análise de expressões.

Na fase 2 do estudo A, procedemos ao apuramento de expressões nos documentos curriculares (CNEB, 2001); Programas de Matemática (2013) e de Português (2009; 2015); e Metas Curriculares das mesmas disciplinas (2012), representativas das concepções de ensino e de aprendizagem.

Apresentamos os dados em tabelas, em que o sublinhado nas expressões é nosso e pretende destacar os elementos que justificaram a sua integração nas diferentes categorias.

No caso do CNEB, apresentámos as expressões distribuídas pelos indicadores, sob a forma de tabela, o que permitiu o registo de ocorrências. Nos outros casos, este procedimento não foi adotado e optámos por transcrever partes do texto.

- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Gerais

Relativamente à análise, a mesma incidiu sobre as competências gerais enunciadas nesse documento, a partir da seleção de determinadas expressões que relacionámos com as concepções de ensino e de aprendizagem.

A tabela 25 refere-se à identificação de expressões relativas às concepções de ensino e de aprendizagem presentes nesse documento. Com base numa análise de carácter interpretativo foram consideradas 123 ocorrências, que correspondem a todos os itens referidos na operacionalização transversal e específica e nas ações a desenvolver por cada professor relativas às dez competências gerais que constam do CNEB. É interessante referir que alguns itens são muito semelhantes.

Ao verificar a tabela 25, na subcategoria relativa ao “papel do professor(a)” destacamos o indicador “ser mediador do conhecimento”, com 31 ocorrências. Neste indicador encontramos expressões como: “organizar o ensino prevendo a experimentação ...”, “apoiar o aluno na descoberta...” e “promover intencionalmente... actividades...”. Ainda na subcategoria relativa ao “papel do professor(a)” podemos referir os indicadores “propor a elaboração de projetos”, com sete ocorrências; “utilizar as tecnologias da informação e da comunicação”, com seis ocorrências, onde destacamos a expressão “rentabilizar os meios de comunicação social...” e “organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação...”. No indicadores “propor situações-problema” e “incentivar a iniciativa” registámos cinco ocorrências, em ambos. No indicador “propor situações do quotidiano” considerámos quatro ocorrências.

Na subcategoria relativa ao “papel do(a) aluno(a)”, destacamos o indicador “cooperar com os colegas”, com quatro ocorrências, onde referimos expressões tais

como “cooperar com outros...”, e “actividades interpessoais e de grupo...”. Nos indicadores “trabalhar individualmente” e “descobrir (investigar)” registámos três e duas ocorrências, respetivamente.

Na categoria “aprendizagem” destacamos que na subcategoria “estrutura” registámos 35 ocorrências no indicador “depende do papel ativo do participante na construção do seu conhecimento”. Neste indicador, que apresenta o valor mais elevado de ocorrências, salientamos os verbos “usar...” e “valorizar...”, utilizados em várias expressões. Na subcategoria “processos envolvidos”, no indicador “aplicação” registámos seis ocorrências e nos indicadores “compreensão” e “criação” considerámos duas ocorrências, em ambos.

Na categoria “conhecimentos a promover”, no indicador “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”, registámos sete ocorrências. Nos indicadores “o saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização e articulação de saberes)” e “procedimentos” registámos quatro e uma ocorrências, respetivamente. No indicador denominado como “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”, salientamos os verbos “avaliar...” e “auto-avaliar...” como expressões utilizadas nesta categoria.

Tabela 25: Identificação de expressões relativas às concepções de ensino e de aprendizagem presentes no CNEB – Competências Gerais

| Categ. | Subcat. | Expressões | Ocorrências por indicador |
|---------------------------------|--|--|---------------------------|
| Papel | Professor(a) | - ser mediador do conhecimento. | 31 |
| | | - propor situações-problema. | 5 |
| | | - propor situações do quotidiano. | 4 |
| | | - propor a elaboração de projetos. | 7 |
| | | - incentivar a iniciativa | 5 |
| | Aluno(a) | - utilizar as tecnologias da informação e da comunicação. | 6 |
| | | - trabalhar individualmente. | 2 |
| Apre- diza- gem | Estrutura | - cooperar com os colegas. | 4 |
| | | - descobrir (investigar). | 2 |
| | Processos envolvidos | - depender do papel ativo do participante na construção do seu conhecimento. | 35 |
| | | - compreensão. | 2 |
| | | - aplicação. | 6 |
| | | - criação. | 2 |
| | | - procedimentos. | 1 |
| Conhecimentos a promover | - o saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização e articulação de saberes). | 4 | |
| | - o conhecimento sobre o próprio conhecimento. | 7 | |
| | Total | 123 | |

Na apresentação de dados que se segue, optámos por fazer uma análise qualitativa dos documentos, que nos pareceu mais ajustada do que o registo quantitativo das ocorrências. Assim sendo, transcrevemos as expressões que considerámos relevantes para os indicadores definidos para este estudo.

Começamos com a análise dos Programas (de Matemática e de Português).

- Programa de Matemática (2013) – Introdução, Finalidades do Ensino da Matemática, Objetivos, Conteúdos - 1.º ciclo

De seguida identificamos as expressões relativas às concepções de ensino e de aprendizagem presentes no Programa de Matemática do Ensino Básico (2013) – Introdução, Finalidades do Ensino da Matemática, Objetivos, Conteúdos - 1.º ciclo. Este Programa de Matemática foi homologado em junho de 2013, de modo a ultrapassar alguns desfasamentos entre o programa de 2007, que lhe serviu de base, e as metas homologadas em 2012.

Entendemos que neste documento, de utilização obrigatória, o professor assume um papel fundamental, uma vez que deve “estruturar a informação a transmitir”, ao destacarmos a expressão:

“Com base em investigação recente sobre o ensino da Matemática, adota-se uma estrutura curricular sequencial, que se justifica atendendo a que a aquisição de certos conhecimentos e o desenvolvimento de certas capacidades depende de outros a adquirir e a desenvolver previamente. Promove-se desta forma uma aprendizagem progressiva, na qual se caminha etapa a etapa, respeitando a estrutura própria de uma disciplina cumulativa como a Matemática.” (p. 1)

Relativamente ao “papel do(a) aluno(a)” entendemos que deve “trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações”. Para o efeito, considerámos a seguinte expressão:

“No domínio Organização e Tratamento de Dados é dada ênfase a diversos processos que permitem repertoriar e interpretar informação recolhida em

contextos variados, aproveitando-se para fornecer algum vocabulário básico da Teoria dos Conjuntos, necessário à compreensão dos procedimentos efetuados. (...)” (p. 6).

No que respeita à “estrutura” da “aprendizagem” entendemos que deve “basear-se numa definição rigorosa de objetivos”, atendendo à seguinte expressão:

“Para alcançar os propósitos anteriormente enunciados, estabeleceram-se os objetivos que traduzem os desempenhos fundamentais que os alunos deverão evidenciar em cada um dos três ciclos de escolaridade básica. Esses desempenhos são explicitados por verbos a que se atribuem significados específicos em cada ciclo e que servem de base à leitura dos descritores elencados nas Metas Curriculares. Com efeito, cada descritor inicia-se por um verbo, na quase totalidade dos casos constante das listas abaixo.” (p. 3);

Ainda no que se refere à “estrutura” da “aprendizagem”, salientamos o indicador “basear-se na progressão por pequenas unidades, em função dos processos cognitivos envolvidos em cada uma das aprendizagens”, em função das diversas expressões que considerámos:

- **“1. A estruturação do pensamento** – A apreensão e hierarquização de conceitos matemáticos, o estudo sistemático das suas propriedades e a argumentação clara e precisa, própria desta disciplina, têm um papel primordial na organização do pensamento, constituindo-se como uma gramática basilar do raciocínio hipotético-dedutivo” (p. 2);
- “O gosto pela Matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos – que muitas vezes é apresentada como uma finalidade isolada – constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas. Neste sentido, é decisivo para a educação futura dos alunos que se cultive de forma progressiva, desde o 1.º ciclo, algumas características próprias da Matemática, como o rigor das definições e do raciocínio, a aplicabilidade dos conceitos abstratos ou a precisão dos resultados” (p. 2);

- “No seu conjunto, e de modo integrado, estes desempenhos devem concorrer, a partir do nível mais elementar de escolaridade, para a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente” (p. 4);
- “Em particular, no 1.º ciclo, solicita-se explicitamente que o número de passos necessários à resolução dos problemas vá aumentando de ano para ano. (...)” (p. 5);
- “Neste ciclo, os temas em estudo são introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata.” (p. 6);
- “São apresentadas as noções básicas da Geometria, começando-se pelo reconhecimento visual de objetos e conceitos elementares como pontos, colinearidade de pontos, direções, retas, semirretas e segmentos de reta, paralelismo e perpendicularidade, a partir dos quais se constroem objetos mais complexos como polígonos, circunferências, sólidos ou ângulos. (...)” (p. 6).

Quanto aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos os seguintes indicadores: “aquisição de conhecimentos” “memorização”, a “compreensão” e a “aplicação”. De realçar que memorização e compreensão são dois processos que, neste documento, se encontram estreitamente relacionados. Relativamente à “aquisição de conhecimentos”, encontramos a expressão:

“De modo coerente com as diretrizes expressas nesses diplomas, a organização curricular da disciplina de Matemática nestes níveis de escolaridade é guiada pelo princípio de que deve ficar claramente estabelecido quais os conhecimentos e as capacidades fundamentais que os alunos devem adquirir e desenvolver.” (p. 1);

Quanto à relação entre “memorização” e “compreensão” ela está patente nas seguintes expressões:

- “Este Programa e as Metas Curriculares constituem, pois, o normativo legal para a disciplina de Matemática no Ensino Básico, sendo, em conformidade, de utilização obrigatória pelas escolas e professores. Em ambos está subjacente a preocupação de potenciar e aprofundar a compreensão, que se entende ser um objetivo central do ensino.” (p. 1);
- “**2. A análise do mundo natural** – A Matemática é indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia, isto é, a uma modelação dos sistemas naturais que permita prever o seu comportamento e evolução.” (p. 2);
- “**3. A interpretação da sociedade** – Ainda que a aplicabilidade da Matemática ao quotidiano dos alunos se concentre, em larga medida, em utilizações simples das quatro operações, da proporcionalidade e, esporadicamente, no cálculo de algumas medidas de grandezas (comprimento, área, volume, capacidade,...) associadas em geral a figuras geométricas elementares, o método matemático constitui-se como um instrumento de eleição para a análise e compreensão do funcionamento da sociedade.” (p. 2);
- “A memorização de alguns factos tem igualmente um papel fundamental na aprendizagem da Matemática, sendo incorreto opô-la à compreensão. Memorização e compreensão, sendo complementares, reforçam-se mutuamente.” (p. 4).
- “**Comunicação matemática** – Oralmente, deve-se trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução.” (p. 5).

A “aplicação” pode ser reconhecida na expressão:

- (2) Estender: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, reconhecendo que se trata de uma generalização.” (p. 3).

No que concerne aos “conhecimentos a promover”, atendemos à seguinte expressão relativa ao indicador “procedimentos”:

“O desenvolvimento da compreensão - que resulta da ampliação contínua e gradual de uma complexa rede de regras, procedimentos, factos, conceitos e relações que podem ser mobilizados, de forma flexível, em diversos contextos - deve ocupar o centro das preocupações das escolas e dos professores, com vista a melhorar a qualidade da aprendizagem da Matemática no nosso país.” (p. 1).

Ainda nesta categoria, para o indicador “relações entre os conhecimentos”, considerámos a expressão:

“**A Matemática como um todo coerente** – Vários objetivos gerais e respetivos descritores das Metas Curriculares foram concebidos de forma a estabelecer ligações entre conteúdos sem relação evidente entre si. Estas atividades são propícias ao entendimento de que a Matemática é constituída por uma complexa rede de relações que lhe confere uma unidade muito particular.” (p. 5).

Na categoria “conhecimentos a promover”, referimos ainda o indicador “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”, indicando a seguinte expressão:

- “**Resolução de problemas** – A resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais.” (p. 5).

Analisamos, em seguida, o Programa de Português (2009).

- *Programa de Português (2009) - Organização programática: 1.º ciclo; Caracterização, Resultados esperados; Descritores de desempenho*

Identificamos as expressões relativas às concepções de ensino e de aprendizagem presentes no Programa de Português (2009) - Organização programática: 1.º ciclo; Caracterização, Resultados esperados; Descritores de desempenho.

Quanto ao “papel do(a) professor(a)” considerámos que, segundo este documento, ele deve “ser diretivo (planificar e avaliar com rigor)”. Tal como nas análises anteriores, um exemplo deste papel pode ser baseado na expressão:

“Todo o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e ortográficos, será organizado, executado e avaliado sob regulação do professor.” (p. 23).

Relativamente ao “papel do(a) aluno(a)”, considerámos que deve “trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações”, com base na seguinte expressão:

- “Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida.” (p. 21).

No que concerne à “estrutura” da “aprendizagem”, considerámos que deve “basear-se na progressão por pequenas unidades”, tendo em conta as seguintes expressões:

- “Serão proporcionadas aprendizagens que conduzam a desempenhos progressivamente mais proficientes em cada um desses modos.” (p. 23);

- (...) Reafirma-se aqui um princípio fundamental que subjaz a estes programas: o princípio da *progressão*, desde logo inerente a cada ciclo, mas sobretudo representado nos sucessivos e mais exigentes estádios de aprendizagem que a passagem de ciclo para ciclo evidencia.” (pp. 23-24);

- “Note-se ainda que aquilo que se segue deve estimular uma leitura dos resultados esperados nos diferentes ciclos, por forma a que o professor aprenda a dinâmica de progressão aqui contemplada.” (p. 24).

Quanto à “estrutura”, a “aprendizagem” considerámos que deve “depende do papel ativo do participante na construção do seu conhecimento”, tendo em conta as seguintes expressões:

- “Em simultâneo, deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.” (p. 22);
- “Assim, neste ciclo, são iniciadas e estabilizadas aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situação de comunicação. Note-se que está em desenvolvimento, nesta etapa, o domínio das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico.” (p. 23).

Deve ainda “partir de aprendizagens significativas”, uma vez que “Este ciclo privilegia um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber, visa facultar (...) aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social.” (p. 21).

Relativamente aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos o indicador “a aquisição de conhecimentos”, tendo em conta a seguinte expressão:

- “As actividades a desenvolver terão como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais.” (p. 23);

Quanto aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos ainda o indicador relativo à “memorização”, atendendo às seguintes expressões:

- (Primeiro e Segundo Anos - Compreensão do oral): “• Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos. (p. 24);
- Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem.” (p. 24);

Quanto aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos também o

indicador relativo à “compreensão”, tendo em conta as seguintes expressões:

- (Primeiro e Segundo Anos - Compreensão do oral): “• Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.” (p. 24);
- (Primeiro e Segundo Anos - Leitura): “• Compreender o essencial dos textos lidos.” (p. 25);
- (Terceiro e Quarto Anos – Compreensão do oral): “• Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade. (p. 25);
- Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.” (p. 25);
- Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória.” (p. 26);
- (Terceiro e Quarto Anos – Conhecimento explícito da língua): “• Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados.” (p. 27).

Ainda quanto aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos também o indicador relativo à “aplicação”, através das seguintes expressões:

- (Primeiro e Segundo Anos - Escrita): “• Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.” (p. 25);
- (Primeiro e Segundo Anos - Conhecimento explícito da língua): “• Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.” (p. 25);
- (Terceiro e Quarto Anos – Expressão oral): “• Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados.” (p. 26);
- (Terceiro e Quarto Anos – Escrita): “• Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.” (p. 26);
- (Terceiro e Quarto Anos – Conhecimento explícito da língua): “• Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.” (p. 27).

Ainda relativamente aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos também o indicador relativo à “criação”, atendendo às expressões:

- (Terceiro e Quarto Anos – Escrita): “• Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.” (p. 26);
- (Terceiro e Quarto Anos – Leitura): “• Ler para formular apreciações de textos variados. (p. 26);

Quanto aos “conhecimentos a promover”, considerámos o indicador “procedimentos”, uma vez que

“Este ciclo privilegia um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber, visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação (...).” (p. 21).

Ainda relativamente aos “conhecimentos a promover”, considerámos também o indicador “saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização e articulação de saberes)”, tivemos em conta as seguintes expressões:

- “ii) Na coluna dos conteúdos (de natureza declarativa e procedimental) são apresentados os termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados e sempre tendo em conta variações sociolectais, dialectais ou nacionais. Nos quadros relativos ao conhecimento explícito da língua são elencados os conteúdos específicos dessa competência; nos respeitantes à oralidade, à leitura e à escrita são apresentados os dessas competências e ainda uma selecção de conteúdos do conhecimento explícito da língua.” (p. 27);
- “Acrescente-se ainda que mais importante do que levar os alunos a memorizar definições de termos (um risco que se agrava quando estão em causa termos metalinguísticos) é torná-los capazes de utilizar correctamente, em contexto, os respectivos conceitos.” (p. 28).
- “Note-se que, podendo embora parecer extensos, os quadros que se seguem implicam, em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem, tratamentos articulados e em simultâneo das competências e dos desempenhos que lhe estão associados.” (p. 28).

Relativamente aos “conhecimentos a promover”, considerámos também o indicador “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”, através das seguintes expressões:

- “A análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em actividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, quer em trabalho oficinal. Trata-se, deste modo, de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua.” (p. 23);
- “São adquiridas algumas categorias essenciais de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que permitam descrever e explicar alguns usos do português no modo oral e no modo escrito” (p. 23).

Analizamos, em seguida, o Programa de Português (2015).

- Programa de Português (2015) – Objetivos; 1.º ciclo; Caracterização; Metodologia

Apresentamos as expressões relativas às concepções de ensino e de aprendizagem presentes no Programa de Português (2015) – Objetivos; 1.º ciclo; Caracterização, Metodologia.

Quanto ao “papel do professor” destacamos o indicador “estruturar a informação a transmitir”, apresentando as seguintes expressões:

- “Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, (...). Não se pretendendo interferir na autonomia que cabe às escolas e aos professores de Português, considera-se que deve haver uma correspondência clara e fundamentada entre actividades e descritores de desempenho, que permita aos alunos a realização de um percurso sólido no sentido da aquisição dos saberes contemplados no Programa.” (p. 38);
- “É, pois, fundamental que o professor organize o ensino estabelecendo uma

programação que contemple todos os descritores de desempenho previstos nas Metas Curriculares, através de uma gestão do tempo que atenda à natureza e ao grau de exigência de cada um deles.” (p. 38).

Relativamente ao “papel do aluno”, entendemos que o indicador “trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações”, através das expressões:

- “Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.” (p. 5);
- “8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.” (p. 5).

No que concerne à “estrutura” da “aprendizagem”, referimos o indicador “basear-se na progressão por pequenas unidades, em função dos processos cognitivos envolvidos em cada uma das aprendizagens”, assente na expressão:

“Neste domínio, passada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto.” (pp. 7-8).

Quanto aos “processos” envolvidos na “aprendizagem”, destacámos como indicadores a “aquisição de conhecimentos” a “recuperação de conhecimentos”, a “memorização”, a “compreensão” e a “aplicação”, através da expressão:

“Independentemente da metodologia selecionada em contexto escolar, cumpre salientar a importância a conferir aos seguintes aspectos: (...); o recurso a textos progressivamente mais complexos e à sua análise; a compreensão inferencial e a memória; a compreensão de regularidades que levam à aquisição de quadros conceptuais de referência; e a exercitação inerente à consolidação e manifestação dos desempenhos requeridos.” (p. 38).

Relativamente aos “conhecimentos a promover”, considerámos os indicadores “conceitos e princípios”, “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”, através da expressão:

“Na Gramática, há a considerar os seguintes planos: o da fonologia e sua ligação com o da representação gráfica, em que as crianças se aperceberão das regularidades com que se materializa a realização oral e escrita da língua; o das classes de palavras, com a aquisição do conceito e correspondentes propriedades; o da morfologia, com a apreensão do conceito de palavra e seus constituintes e a seleção de aspetos essenciais da flexão; (...). Espera-se ainda, neste Ciclo, que tenha início e se vá desenvolvendo a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna.” (p. 8).

Considerámos ainda as “relações entre os conhecimentos”, através da expressão: “Assim, é missão do 1.º Ciclo do Ensino Básico aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral. O trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer.” (p. 7).

Em seguida, analisamos as Metas Curriculares (de Matemática e de Português).

- Metas Curriculares de Matemática (2012) – Introdução

Identificamos as expressões relativas às conceções de ensino e de aprendizagem presentes nas Metas Curriculares de Matemática (2012) – Introdução. É necessário alertar para o facto deste documento incidir ainda sobre o programa da disciplina relativo a 2007. Podemos referir que o(a) professor(a) deve “estruturar a informação a transmitir”, uma vez que

“Os diferentes descritores estão redigidos de forma objetiva, numa linguagem rigorosa destinada ao professor, devendo este selecionar uma estratégia de ensino adequada à respetiva concretização, incluindo uma adaptação da linguagem aos diferentes níveis de escolaridade.” (p. 2).

A “aprendizagem” deve “basear-se na progressão por pequenas unidades”, atendendo às expressões:

- “Optou-se por formar uma sequência de objetivos gerais e de descritores, dentro de cada subdomínio, que corresponde a uma progressão de ensino adequada.” (p. 2).
- “(...) respeitando dentro de cada domínio uma determinada progressão.” (p. 2).

Quanto aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos a “aquisição” e a “aplicação de conhecimentos” na expressão:

“«Identificar», «designar»: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, não se exigindo, neste ciclo, que enuncie formalmente as definições indicadas (salvo nas situações mais simples), mas antes que reconheça os diferentes objetos e conceitos em exemplos concretos, desenhos, etc.” (p. 3).

Incluímos na “recuperação de conhecimentos”, na “compreensão” e na “aplicação”, a expressão:

“«Estender»: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, reconhecendo que se trata de uma generalização.” (p. 3).

Analisamos, em seguida, as Metas Curriculares de Português.

- *Metas Curriculares de Português (2012) – Introdução*

Procedemos à identificação de expressões relativas às conceções de ensino e de aprendizagem presentes nas Metas Curriculares de Português (2012) – Introdução. É necessário clarificar que estas metas remetem para o Programa de Português homologado em 2009. Relativamente ao papel desempenhado pelo(a) “professor(a)”, consideramos que pode “ser diretivo (planificar e avaliar com rigor)”, atendendo à expressão:

“Consigna-se no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, que o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares cuja definição organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (p. 4).

Outras expressões corroboram esta afirmação, tais como:

- “As Metas ora definidas constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (p. 4);
- “Considera-se, assim, que estas Metas Curriculares de Português, incidindo objetivamente nos desempenhos que, de forma imprescindível, os alunos deverão revelar e exigindo da parte do professor o ensino formal de cada um deles, contribuirão para uma maior eficácia do ensino em Portugal.” (p. 6).

O papel desempenhado pelo(a) “professor(a)” consiste ainda em “estruturar a informação a transmitir”, tendo em conta a seguinte expressão:

“A elaboração das Metas Curriculares de Português obedeceu aos seguintes princípios: definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; (...) ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; (...).” (p. 4).

No que concerne ao papel do(a) “aluno(a)” considerámos que deve “trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações”, atendendo à expressão:

- “Os descritores de desempenho dos diferentes objetivos foram selecionados e elaborados no sentido de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino formal que proporcione: a observação das ocorrências de natureza linguística e literária; a sua problematização, sempre adequada ao nível de ensino; a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno, que conduzam a uma sólida aprendizagem.” (p. 6).

Relativamente à “estrutura” da “aprendizagem” considerámos que deve “basear-se numa definição rigorosa de objetivos”, através das seguintes expressões:

- “A elaboração das Metas Curriculares de Português obedeceu aos seguintes princípios: (...) estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objectivos.” (p. 4);
- “Os objetivos e descritores de desempenho indicados em cada ano de escolaridade são todos eles obrigatórios, sendo, naturalmente, mobilizáveis em anos posteriores.” (p. 6).

Considerámos ainda que a “aprendizagem” deve “basear-se na progressão por pequenas unidades”, através das seguintes expressões:

- “As Metas Curriculares de Português apresentam quatro características essenciais: (...) – estão definidas por ano de escolaridade; (...)” (p. 4);
- “A definição das metas por ano de escolaridade teve em vista (...) a opção por formas de continuidade e de progressão entre os diferentes anos de um ciclo e também entre os vários ciclos. (p. 5).

Expostos os resultados, os mesmos serão objeto de análise e discussão no capítulo 5.

4.2. Estudo B

O estudo B incidiu nas concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes à tomada de decisões curriculares, veiculadas nos discursos dos professores do 1.º CEB e incluiu duas fases.

4.2.1. Fase 1 – Questionário.

Apresentamos os resultados do estudo B, considerando a primeira fase que consistiu na aplicação de um questionário *on-line*, e a segunda em que se procedeu à realização de entrevistas.

Na apresentação dos dados obtidos seguimos a estrutura do questionário, incluindo os resultados organizados segundo as categorias e subcategorias elaboradas para este efeito: fundamentação das decisões de planificação do ensino (CNEB; metas; consulta de documentos; justificação da utilização); planificação em ação (planos que faz; decisões de planificação); concepções de ensino-aprendizagem (modelos subjacentes na planificação e no ensino); objetivos/conhecimentos a promover (tipos; processos envolvidos na aprendizagem); críticas e divulgação (sugestões e comentários; divulgação).

Nas tabelas que apresentam os dados relativos às perguntas abertas do questionário, decidimos apresentar todas as respostas que os participantes deram. O tratamento das respostas às perguntas abertas tem interesse qualitativo, uma vez que o percurso da investigação foi reformulado, por não se demonstrar conclusivo. Não se pretende realizar uma análise de conteúdo das respostas.

Passamos à apresentação dos dados obtidos, de acordo com as perguntas do questionário.

Na amostra, 14 professores responderam que tinham conhecimento de que o CNEB foi revogado (Cf. Tabela 26).

Tabela 26: II. 1. Tem conhecimento de que o Currículo Nacional do Ensino Básico foi revogado pelo despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro?

| | |
|-------|----|
| Sim | 14 |
| Não | 2 |
| Total | 16 |

Há três professores que afirmam não ter opinião acerca da revogação do CNEB. As respostas dos participantes P5, P6, P7 e P9 refletiram alguma discordância relativa à forma como se procedeu à revogação. Relativamente ao participante P5 não é possível determinar se a resposta é relativa ao CNEB ou aos documentos que se seguiram à sua revogação (Cf. Tabela 27).

Tabela 27: II. 1.1. Qual a sua opinião acerca dessa revogação?

| Respostas | |
|------------------|--|
| P2 | Não tenho opinião. |
| P3 | Não tenho opinião. |
| P4 | Não tenho opinião. |
| P5 | É demasiado ambicioso. Não tem em conta a idade dos alunos e a quantidade de áreas de conhecimento a abranger. Há uma grande discrepância entre o que é pedido em Língua Portuguesa e em Matemática. |
| P6 | Só deveria acontecer com outro já definido definitivamente |
| P7 | Tem aspetos positivos mas outros continuam a prejudicar a nossa classe |
| P9 | Não foi substituída em tempo útil e de forma válida por nova legislação. |
| P10 | Nada a declarar. |
| P11 | Ainda não o li. |
| P12 | Concordo. |
| P13 | Inútil. |
| P16 | Penso que era um documento de suporte e abrangente pelo que se deveria manter. |

É de salientar que 14 professores afirmaram que, para planificar, costumavam usar o CNEB nos anos letivos anteriores (Cf. Tabela 28).

Tabela 28: II. 1.2. Nos anos letivos anteriores, para planificar, costumava usar o Currículo Nacional do Ensino Básico?

| | |
|-------|----|
| Sim | 14 |
| Não | 2 |
| Total | 16 |

Todos os professores afirmaram que tinham conhecimento da existência das Metas de Aprendizagem do 1.º CEB (Cf. Tabela 29).

Tabela 29: II. 2. Tem conhecimento da existência das Metas de Aprendizagem do 1.º CEB?

| | |
|-------|----|
| Sim | 16 |
| Não | 0 |
| <hr/> | |
| Total | 16 |

Da mesma forma, todos os professores que responderam à questão (15 participantes) afirmaram que tinham conhecimento da existência das Metas Curriculares do Ensino Básico e apenas um não respondeu (Cf. Tabela 30).

Tabela 30: II. 2.1. Tem conhecimento da existência das Metas Curriculares do Ensino Básico - 1.º ciclo?

| | |
|--------------|----|
| Sim | 15 |
| Não | 0 |
| Não responde | 1 |
| <hr/> | |
| Total | 15 |

Quanto às diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Curriculares é interessante notar que a resposta mais frequente é “não sei” (cinco participantes). É necessário referir que o questionário foi aplicado numa altura muito próxima da introdução das Metas Curriculares, o que pode explicar que alguns professores ainda não as conhecessem (Cf. Tabela 31).

Tabela 31: II. 2.2. Considera que há diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares do Ensino Básico – 1.º ciclo?

| | |
|---------|----|
| Sim | 3 |
| Não | 2 |
| Não sei | 5 |
| <hr/> | |
| Total | 16 |

Há professores que apontaram diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Curriculares, nomeadamente os participantes P2, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15. Relativamente a estas respostas, destacamos a que é dada pelo P12, uma vez que procura relacionar as Metas e os Programas. Embora não se identifique uma definição comum acerca do significado e pertinência das Metas, por parte destes professores, o participante P10 refere que as Curriculares são mais específicas e o participante P13 afirma que as de Aprendizagem eram vagas e generalistas. Assim sendo, perante as respostas apresentadas, não é possível concluir se estes professores distinguem as Metas de Aprendizagem das Curriculares (Cf. Tabela 32).

Tabela 32: II. 2.2.1. Se respondeu “sim” ou “não”, justifique a sua decisão.

| Respostas | |
|------------------|---|
| P1 | Penso que são a mesma coisa. |
| P2 | Estão estruturadas de maneira diferente. |
| P3 | Muito sinceramente e com os anos de serviço que já tenho, não preciso que me indiquem metas de aprendizagem ou curriculares, pois sei muito bem o que os meus alunos precisam de saber quando terminam o 1.º ciclo. |
| P5 | Ainda não me debrucei muito sobre essa questão. Não sobra muito tempo com tudo o que é solicitado. |
| P7 | Para se fazer o ensino básico com êxito e preparação para os próximos ciclos devem atingir as metas propostas, as quais se devem reger pelas metas curriculares. |
| P9 | São mais amplas, pouco articuladas e, em muitos casos pouco ambiciosas em termos de desenvolvimento de aprendizagens, apelando muito a conteúdos "mecanizados e memorizados". |
| P10 | As metas curriculares são mais específicas. |
| P11 | Metas de Aprendizagem podem ser tidas em conta no 1.º, 2.º e 3.º anos e Metas Curriculares do Ensino Básico 1.º ciclo devem ser tidas em conta na globalidade dos 4 anos, ou o que é esperado no fim do 1.º ciclo. |
| P12 | Algumas diferenças pontuais. O problema é na relação metas / programa |
| P13 | As metas de aprendizagem eram vagas, generalistas e excessivas em quantidade. As Metas Curriculares são excessivas em relação às faixas etárias a que dizem respeito, tornando-se portanto inalcançáveis para a maioria dos alunos. |
| P14 | As metas curriculares são bastante exigentes para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com ritmo de trabalho mais lento. |
| P15 | As Metas Curriculares constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino e as Metas de Aprendizagem são a prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade. |

Perante a questão de saber que Metas eram mais úteis para o seu trabalho de planificação, 11 professores indicaram as Metas de Aprendizagem, contra quatro que afirmaram ser as Curriculares (Cf. Tabela 33).

Tabela 33: II. 2.3. Assinale as metas que considera mais úteis para o seu trabalho de planificação, enquanto professor(a).

| | |
|-----------------------|-----------|
| Metas de Aprendizagem | 11 |
| Metas Curriculares | 4 |
| Não sei | 1 |
| Total | 16 |

Os professores afirmaram, maioritariamente, que costumavam consultar os documentos de âmbito curricular elaborados pela tutela, com carácter nacional. Apenas relativamente ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as respostas afirmativas e negativas eram coincidentes (sete participantes) e dois professores não respondem. Este dado pode estar relacionado com o facto de o questionário ter sido preenchido num período muito próximo da entrada em vigor do referido Decreto. É de realçar que todos

os professores responderam que consultavam os Programas do 1.º CEB e apenas um professor afirmou que não utilizava as Metas Curriculares do 1.º CEB (Cf. Tabela 34).

Tabela 34: II. 3. Costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados pela tutela, com carácter nacional?

| | Sim | Não | Não responde | Total |
|---|-----|-----|--------------|-------|
| Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho | 7 | 7 | 2 | 14 |
| Programas do 1.º CEB | 16 | 0 | 0 | 16 |
| Metas de Aprendizagem do 1.º CEB | 13 | 2 | 1 | 15 |
| Metas Curriculares 1.º CEB | 15 | 1 | 0 | 16 |

De uma maneira geral, os professores reconheceram que utilizavam os documentos definidos a nível nacional. Na resposta a esta questão, destacamos a referência explícita aos Programas (P1 e P2), assumindo uma função de auxiliar ou de orientação do trabalho de planificação (P4, P5, P7, P13, P14 e P15) (Cf. Tabela 35).

Tabela 35: II. 3.1. Se respondeu “sim” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), que utilização faz desses documentos?

| Respostas |
|--|
| P1 Utilizo os Programas na planificação das minhas atividades docentes. |
| P2 Utilizo os Programas para me orientar nas planificações. |
| P3 Utilizo-as como auxiliar nas planificações. |
| P4 Planificações mensais |
| P5 Constituem instrumentos de planificação para a turma. São imprescindíveis na orientação do estágio de futuros educadores. |
| P7 Todos os documentos são analisados em conselho de ano, para depois se fazer uma planificação que responda a todas as indicações dadas pela tutela. |
| P9 Consulta e esclarecimento |
| P10 Mensalmente. |
| P11 Por enquanto nenhuma. Sou professora de apoio sócio educativo este ano letivo ano e no outro anterior estive no desemprego. Só posso é ler para ter em conta no meu trabalho. O que não fiz ainda. Há certas "literaturas" que não me agradam. |
| P12 Quinzenal |
| P13 Planificação |
| P14 As necessárias para a concretização dos objetivos pretendidos. |
| P15 Organizar o meu trabalho (planos de aula, planificações de ano/grupo de trabalho - articulação curricular) de acordo com as novas orientações |
| P16 Para elaborar as planificações |

Quanto à questão seguinte (3.2.), as respostas foram diversas e, na sua maioria, não permitiram identificar os documentos a que os professores se referiam, pelo que consideramos que a pergunta não está formulada de forma adequada (Cf. Tabela 36).

Tabela 36: II. 3.2. Se respondeu “não” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão.

| Respostas | |
|------------------|--|
| P1 | Utilizo prioritariamente as metas de aprendizagem. |
| P10 | Só o consultei uma vez. |
| P11 | Ainda não tive que fazer uso da informação. |
| P16 | Não é habitual consultar esse documento |

Os professores afirmaram que costumavam consultar os documentos de âmbito curricular elaborados ao nível da sua escola/agrupamento para planificar. Quatro participantes afirmaram que não consultavam o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (Cf. Tabela 37).

Tabela 37: II. 4. Para planificar, costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados ao nível da sua escola/agrupamento? (Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas)

| | Sim | Não | Não responde | Total |
|--|------------|------------|---------------------|--------------|
| Plano Anual de Atividades | 15 | 1 | 0 | 16 |
| Projeto Educativo de Escola/Agrupamento | 14 | 2 | 0 | 16 |
| Projeto Curricular de Escola/Agrupamento | 11 | 4 | 1 | 15 |
| Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma | 14 | 2 | 0 | 16 |

Acerca da questão 4.1., os participantes P1 e P4 destacaram o Plano Anual de Atividades. Segundo as respostas apresentadas (P3, P6, P7, P9 e P16), os professores utilizavam os documentos elaborados ao nível da escola/agrupamento, como auxiliares no processo de planificação das atividades. As respostas dos participantes P13 e P15 destacaram a importância da utilização desses documentos para a especificidade da turma (Cf. Tabela 38).

Tabela 38: II. 4.1. Se respondeu “sim” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), que utilização faz desses documentos?

| Respostas | |
|------------------|---|
| P1 | O Plano Anual de Atividades é prioritário na planificação das atividades. Sei quais os princípios orientadores do Projeto Educativo de Escola /Agrupamento. Serve-me também para caracterizar e enquadrar as realidades socioeconómicas da escola e realidade escolar/educativa |

| | |
|-----|---|
| P3 | Como já disse anteriormente consulto esses documentos como auxiliares numa melhor planificação. |
| P4 | Para realização das atividades nele contidas (PAA) |
| P6 | São um guia e um documento de consulta orientador. |
| P7 | Todos estes documentos são previamente analisados para que a planificação vá ao encontro ao conteúdo dos mesmos. |
| P9 | De suporte, de fundamento. |
| P10 | Mensalmente. |
| P11 | Sou professora de apoio, faço o que as docentes titulares me pedem. |
| P12 | Quinzenal ou mensal |
| P13 | A vida da turma baseia-se na planificação feita de acordo com esses documentos. |
| P14 | Para a concretização de objetivos, valorização pessoal, desenvolvimento de estratégias de aprendizagem dos alunos, para o desenvolvimento integral dos alunos... |
| P15 | É após as dificuldades diagnosticadas e a partir destes documentos que em conjunto (ex. grupo de professores do 3º ano) se verificam que medidas se devem tomar e de que forma se deve abordar determinadas temáticas do ano em que estamos a lecionar. |
| P16 | As planificações devem ir ao encontro do estabelecido nos referidos documentos. |

Perante a questão 4.2., as respostas revelaram que, de um modo geral, os professores não utilizavam o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (Cf. Tabela 39).

Tabela 39: II. 4.2. Se respondeu “não” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão.

| Respostas | |
|------------------|--|
| P1 | Não utilizo muito o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento. Não conheço bem o Projeto Curricular de Escola. O Projeto Curricular de Turma é muito importante na caracterização da turma, necessidades de aprendizagem e no estabelecimento de estratégias que visem colmatar dificuldades de aprendizagem apresentadas. É também nele que registo a evolução dos alunos em cada período. |
| P4 | Não contribuem para a aprendizagem dos alunos. |
| P10 | Não costumo consultar o Projeto Curricular de Escola, interessa-me mais os 3 restantes documentos. |
| P11 | Sou professora de apoio, faço o que as docentes titulares me pedem. |

Os tipos de planos mais elaborados eram os mensais (11 participantes escolheram esta alternativa), e os semanais e anuais (10 participantes assinalaram cada um). Destacamos ainda que cinco participantes referiram que elaboravam planos/esquemas mentais. Não é relevante apresentar a soma da totalidade de respostas, uma vez que cada participante podia assinalar uma ou mais alternativas de resposta (Cf. Tabela 40).

Tabela 40: II. 5. Quais os planos/planificações que, no seu caso concreto, costuma elaborar?

| | |
|----------|----|
| Diários | 7 |
| Semanais | 10 |
| Mensais | 11 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Trimestrais (de período letivo) | 8 |
| Anuais | 10 |
| Plano/esquema mental | 5 |
| Outro(s) | |

Na questão 5.1., destacamos que os planos diários eram, preferencialmente, elaborados individualmente (nove participantes). Em grupo, os professores elaboravam, sobretudo, os planos mensais e anuais (11 participantes, em cada um) (Cf. Tabela 41).

Tabela 41: II. 5.1. Esses planos/planificações são elaborados em grupo ou individualmente?

| | Em grupo | Individual |
|---------------------------------|----------|------------|
| Diários | 0 | 9 |
| Semanais | 4 | 6 |
| Mensais | 11 | 0 |
| Trimestrais (de período letivo) | 8 | 0 |
| Anuais | 11 | 0 |
| Plano/esquema mental | 0 | 5 |
| Outro(s) | 0 | 1 |

Relativamente à questão 5.1.1., é interessante a resposta do participante P15, que remeteu a planificação para o contexto das aulas de apoio (Cf. Tabela 42).

Tabela 42: II. 5.1.1. Se selecionou “outro(s)”, indique os que são elaborados “em grupo” e/ou individualmente.

Respostas

| | |
|-----|---|
| P15 | As aulas de apoio são preparadas com a professora e depois de conhecer os alunos posso e proponho outras atividades, para além das combinadas com a titular de turma. |
|-----|---|

Na questão 6 salienta-se que os documentos mais utilizados pelos professores na elaboração dos seus planos/planificações eram o Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma e os Programas do 1.º CEB (15 professores) (Cf. Tabela 43).

Tabela 43: II. 6. Na elaboração dos seus planos/planificações, utiliza informação presente nos seguintes documentos?

| | Sim | Não | Não responde | Total |
|---|-----|-----|--------------|-------|
| Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho | 5 | 6 | 5 | 11 |
| Programas do 1.º CEB | 15 | 0 | 1 | 15 |
| Metas de Aprendizagem do 1.º CEB | 12 | 1 | 3 | 13 |
| Metas Curriculares do 1.º CEB | 13 | 1 | 2 | 14 |
| Plano Anual de Atividades | 12 | 2 | 2 | 14 |
| Projeto Educativo de | 11 | 3 | 2 | 14 |

| | | | | |
|--|----|---|---|----|
| Escola/Agrupamento | | | | |
| Projeto Curricular de Escola/Agrupamento | 8 | 3 | 5 | 11 |
| Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma | 15 | 1 | 0 | 16 |

Na questão 7, nove participantes afirmaram que utilizavam outras fontes na elaboração dos seus planos/planificações (Cf. Tabela 44).

Tabela 44: II. 7. Utiliza outras fontes de informação para elaborar os seus planos/planificações?

| | |
|-------|----|
| Sim | 9 |
| Não | 7 |
| Total | 16 |

Perante estas respostas, sobressai a referência explícita aos manuais (P1, P2, P4 e P16). Porém, outras fontes eram também enunciadas: propostas de atividades e de estratégias constantes noutros programas; outros colegas (partilha entre pares); artigos científicos e livros da especialidade; e documentos disponibilizados em plataformas (através da internet) para os professores. Estas respostas revelaram o trabalho de preparação, de consulta, de aprofundamento e de partilha entre os professores (Cf. Tabela 45).

Tabela 45: II. 7.1. Se respondeu “sim”, refira que fontes usa.

| Respostas | |
|------------------|--|
| P1 | Manuais diversificados, pesquisa na internet e partilha entre pares. |
| P2 | Manuais |
| P3 | Alguns livros escolares não forçosamente adotados. |
| P4 | Os manuais dos alunos. |
| P5 | Utilizo propostas de atividades e de estratégias constantes noutros Programas e que, pela experiência profissional, tenha considerado darem bons resultados. |
| P6 | Colegas |
| P8 | Alguns artigos científicos e livros da especialidade. |
| P11 | Já referi o porquê anteriormente. |
| P12 | Documentos disponibilizados em plataformas para os professores |
| P16 | A informação contida nos manuais de forma a articular os conteúdos |

Relativamente à questão 8, apresentamos as concepções de ensino e de aprendizagem, tal como constavam na primeira versão do questionário. Alertamos para o facto de termos corrigido a sua formulação na versão final do documento, disponibilizada *on-line*.

Os valores mais elevados referiram-se à alternativa de resposta “algumas vezes” enquadrada nos modelos tradicional e cognitivista (10 participantes), seguida pelo modelo comportamentalista (nove participantes).

É de realçar que a resposta “sempre” com valor de frequência mais elevado se enquadrava no modelo construtivista (quatro participantes) (Cf. Tabela 46).

Tabela 46: II. 8. Quando planifica e/ou quando ensina em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem assenta...

| | | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Não responde | Total |
|----------------------|---|-------|--------------|---------------|--------------|--------|--------------|-------|
| tradicional | na exposição e transmissão de conhecimentos pelos professores aos alunos, os quais devem estudar para adquirir os conhecimentos e, mais tarde, demonstrá-los em provas de avaliação. | 2 | 0 | 10 | 3 | 1 | 0 | 16 |
| Comportamentalista | - na definição de objetivos concretos, em métodos diretivos, na progressão por pequenas unidades e na avaliação regular para se verificar se os alunos atingiram os objetivos. | 1 | 1 | 9 | 4 | 1 | 0 | 16 |
| construtivista | - na construção ativa que cada aluno faz do seu conhecimento, pelo que deve ser ele a investigar e a descobrir, sendo o(a) professor(a) um(a) organizador(a) e mediador(a) da aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 8 | 2 | 0 | 16 |
| | - na construção do conhecimento a partir de situações e problemas da realidade e do quotidiano dos alunos. | 0 | 0 | 4 | 7 | 4 | 1 | 15 |
| socio-construtivista | - na interação e cooperação dos alunos entre si e com os professores como forma de chegar ao conhecimento. | 0 | 1 | 4 | 6 | 3 | 2 | 14 |
| cognitivista | - no trabalho cognitivo dos alunos, sobre novos conhecimentos que são selecionados, organizados e relacionados com o que eles já sabem, desempenhando a memória um papel fundamental. | 0 | 1 | 10 | 4 | 1 | 0 | 16 |

Na questão 9, a alternativa de resposta “nunca” não foi escolhida por qualquer participante. Nove professores afirmaram que procuravam que os seus alunos atingissem “muitas vezes” a “aquisição de conhecimentos”. Acrescentamos que nove professores afirmaram que procuravam “sempre” que os seus alunos atingissem a “compreensão das relações entre os conhecimentos”. Da mesma forma, oito professores

afirmaram que procuram “sempre” que os seus alunos atingissem o “saber em ação” (Cf. Tabela 47).

Tabela 47: II. 9. Que tipo de objetivos procura que os seus alunos atinjam?

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Não responde | Total |
|---|-------|--------------|---------------|--------------|--------|--------------|-------|
| - Aquisição de conhecimentos. | 0 | 0 | 1 | 9 | 6 | 0 | 16 |
| - Compreensão das relações entre os conhecimentos | 0 | 0 | 0 | 5 | 9 | 2 | 14 |
| - Saber em ação. | 0 | 0 | 2 | 5 | 8 | 1 | 15 |
| - Desenvolvimento de habilidades, técnicas e procedimentos. | 0 | 0 | 3 | 6 | 6 | 1 | 15 |
| - Conhecimento sobre o próprio conhecimento. | 0 | 1 | 5 | 5 | 5 | 0 | 16 |
| - Outro(s): | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 13 | 3 |

Na questão 9.1., a resposta do participante P6 remeteu para os domínios socioafetivo e moral e não para um tipo de conhecimento. Por outro lado, os participantes P13 e P15 não especificaram a sua resposta (Cf. Tabela 48).

Tabela 48: II. 9.1. Se respondeu “Outros(s), especifique qual ou quais.

| | Respostas |
|-----|--|
| P6 | Respondeu “Sempre” Aquisição de valores e comportamentos sociais, humanos e ambientais. |
| P13 | Responderam “Nunca” |
| P15 | (Não especificaram a resposta) |

Na pergunta 9.2., referimos as respostas do participante P5, por integrar os vários tipos de objetivos e do P1, por reconhecer a importância de todos eles. As respostas dos participantes P7, P10 e P14 valorizaram a aplicação de conhecimentos a novas situações (saber em ação). Os participantes P3, P5, P7, P14 e P16 mencionaram explicitamente a aquisição de conhecimentos. Os participantes P5, P10 e P16 referiram expressamente a compreensão (Cf. Tabela 49).

Tabela 49: II. 9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão 9.

| Respostas | |
|------------------|---|
| P1 | Todos estes são objetivos importantes no processo ensino-aprendizagem. |
| P3 | Procuro que os meus alunos aprendam conceitos como o respeito pelos outros, gosto pela leitura e que descubram soluções para as situações que lhes vão aparecendo. Procuro misturar as novas tendências do ensino, nunca descurando algumas mais antigas, mas que penso, nunca poderão estar fora de moda por assim dizer. |
| P5 | A aquisição de conhecimentos é fundamental para o avanço das aprendizagens mas, sem a compreensão das relações entre os conhecimentos e sem explorar questões de metacognição, cai-se no erro fácil de só repetir modelos. O desenvolvimento de habilidades, técnicas e procedimentos deverão, a meu ver, estar ao serviço dos aspetos mencionados anteriormente. |
| P6 | A aprendizagem tem de ser global e realística. |
| P7 | O aluno precisa de adquirir conhecimentos, saber utilizá-los em novas situações e usá-los para fazer novas descobertas. |
| P10 | Os alunos devem compreender e aplicar os conhecimentos a novas situações. |
| P11 | Penso que qualquer professor deseja isso. |
| P14 | A partir dos conhecimentos dos alunos, e do saber em ação podemos construir outros saberes que vão de encontro aos objetivos do currículo e ao desenvolvimento integral dos alunos. |
| P16 | A aquisição de conhecimentos e a sua compreensão são fundamentais para o seu relacionamento e contacto perante novas situações. |

Só o processo de compreensão mereceu a unanimidade dos 16 participantes.

Salientamos ainda que quatro professores referiram que “não” privilegiam o processo de memorização ao ensinarem nas suas aulas, tendo sido esta a única alternativa de resposta respondida negativamente (Cf. Tabela 50).

Tabela 50: II. 10. Ao ensinar os seus alunos na sala de aula, privilegia os processos de:

| | Sim | Não | Não responde | Total |
|-------------|------------|------------|---------------------|--------------|
| Memorização | 10 | 4 | 2 | 14 |
| Compreensão | 16 | 0 | 0 | 16 |
| Aplicação | 14 | 0 | 2 | 14 |
| Criação | 14 | 0 | 2 | 14 |

Os participantes que assinalaram as atividades promotoras da memorização referiram atividades semelhantes e ainda mencionaram uma grande variedade de respostas (tabuadas, ditados orais, lengalengas, músicas/canções, poesia/rimas) (Cf. Tabela 51).

Tabela 51: II. 10.1. Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de memorização.

| Respostas | |
|------------------|--|
| P3 | Ao nível do 1.º ano e no que ao Português diz respeito procuro muitas vezes que repitam a leitura de frases escritas no quadro. O mesmo se passa oralmente com recurso a lengalengas. Mais tarde e no que diz respeito às tabuadas penso que só memorizando-as, as conseguirão aprender. |
| P4 | Tabuadas..... |

| | |
|-----|--|
| P5 | Depende do tipo de conhecimentos que se pretende que seja memorizado. A norma é que, depois da compreensão e da relação entre saberes, haja uma retenção da informação. Só assim o aluno poderá, futuramente, utilizar o conhecimento, por si, se não tiver instrumentos de apoio disponíveis. |
| P6 | Ditados orais Lengalengas Músicas e poesia... |
| P7 | Canções, rimas, exercícios de aplicação |
| P9 | Exercícios de consolidação, estimulação para a memorização de pequenos poemas, tabuadas, etc. A repetição também pode acontecer. |
| P10 | Nas tabuadas e na elaboração de esquemas na área de Estudo do Meio, já que é muita matéria. |
| P11 | Reforço em certas matérias. |
| P13 | O estudo da tabuada, por exemplo, mas também a memorização de lengalengas e testes de avaliação da capacidade de retenção do oral. |
| P16 | Jogos |

Relativamente ao processo de compreensão, os professores indicaram atividades diversas (exploração oral e escrita, esquemas, entre outros), que pareciam estar associadas à resolução de problemas (Cf. Tabela 52).

Tabela 52: II. 10.2. Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de compreensão.

Respostas

| | |
|-----|--|
| P1 | Exploração oral e escrita de conceitos e temáticas. |
| P3 | Famílias de palavras; áreas vocabulares; recursos a esquemas ou quaisquer outros meios criados por mim ou por eles, que lhes permitam chegar aos resultados pretendidos. |
| P4 | Mecanismo de leitura, operações, etc. |
| P5 | Depende da natureza da área em estudo, do tema a abordar, etc. Por norma, estabeleço pontes entre as áreas (interdisciplinaridade), tento diversificar os instrumentos e atividades a desenvolver assim como a dinâmica a imprimir nesse desenvolvimento. |
| P7 | Exercícios que os levem a perceber como se faz, pesquisas. |
| P9 | Colocação de desafios, diálogos que impliquem deduções, trabalhos de pesquisa e síntese. |
| P10 | Os alunos revelam muitas dificuldades na compreensão de enunciados, por conseguinte o ponto de partida incide na interpretação dos problemas. Implemento problemas com situações do quotidiano dos alunos para simplificar a sua resolução e promovo diferentes técnicas de cálculo para resolver um problema, por exemplo através de diagramas, gráficos, esquemas, desenhos... |
| P11 | Apoio individualizado |
| P13 | Manipulação de materiais pedagógicos: ábacos, multibasic, polydron, cuisenaire e visualização de filmes, de jogos |
| P14 | Recorrendo a diversos materiais didáticos, exercícios práticos, manuseamento de materiais, esquemas... |
| P16 | A apresentação das situações e esquematização de todos os passos. |

Como atividade para promover o processo de aplicação, os participantes P6, P7 e P9 repetiram “as fichas”. Os participantes P1 e P10 referiram a aplicação a novas situações e o participante P13 mencionou a resolução de problemas e projetos (Cf. Tabela 53).

Tabela 53: II. 10.3. Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de aplicação.

| Respostas | |
|------------------|--|
| P1 | Promover novas situações que levem à aplicação dos conhecimentos. |
| P3 | Como na minha sala apenas possuo o quadro preto, é aí que se fazem todas as aplicações gerais em todas as áreas vocabulares. Todas as correções são feitas no quadro e conseqüente correção feita pelos alunos no lugar. |
| P4 | Aplicar nos vários exercícios os conteúdos estudados |
| P5 | Também depende da natureza do conhecimento. Na aplicação que me é dada observar em sala de aula, a diversificação dos modos/possibilidade dessa aplicação é sempre ponderada de forma a abranger o maior leque de possibilidades. Exemplos: recontos orais e escritos, apresentação de trabalhos realizados individualmente, a pares, grupos ou em grande-grupo... |
| P6 | Fichas formativas, ... |
| P7 | Fichas, textos, experiências,.... |
| P9 | Pequenas fichas de trabalho, reconstrução de saberes, muitas vezes coordenados pelos alunos. |
| P10 | Aplicação de técnicas de cálculo a novas situações. |
| P11 | Apoio individualizado |
| P13 | Resolução de problemas e projetos. |

Sobre as atividades promotoras da criação, notou-se uma variedade de respostas dos participantes (experiências/situações problemáticas, escrita criativa, exercícios livres, expressões, projetos). As respostas dos participantes P6 e P11 não se relacionaram propriamente com o conceito de criação, podendo revelar alguma falta de informação dos professores acerca desta forma de conhecimento (Cf. Tabela 54).

Tabela 54: II. 10.4. Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de criação.

| Respostas | |
|------------------|---|
| P1 | Apelar à pesquisa e realização de experiências. |
| P3 | Situações problemáticas criadas pelos alunos; textos alterados na hora... |
| P4 | Escrita criativa |
| P5 | De acordo com a área em estudo, assim se adequam as estratégias que fomentem momentos de criação. São utilizados ateliers de escrita criativa, de experiências, de expressão plástica, de dramatização... |
| P6 | Expressões diversificadas com técnicas diversas |
| P7 | Exercícios de tema livre, composições, pesquisas |
| P9 | Criação coletiva de textos, dar seguimento (em roda) a histórias, exploração das áreas de expressões, ... |
| P10 | Criação de novos enunciados com o diagrama de Venn, Carroll, caule-e-folhas pelos próprios alunos... |
| P11 | Exemplificando |
| P13 | Projetos de expressão dramática e expressão plástica, relacionados com efemérides. |

Quanto às sugestões/comentários, a resposta do participante P1 foi dirigida à especificidade e à valorização do 1.º CEB. A resposta do participante P11 remeteu para uma crítica ao trabalho burocrático do professor, que pode prejudicar o seu desempenho. É interessante referir que 12 professores manifestaram o seu interesse ao

acesso à divulgação dos resultados deste trabalho - Subcategoria: divulgação (interesse na divulgação dos resultados) (Cf. Tabela 55).

Tabela 55: II. 11. Sugestões/Comentários.

| Respostas | |
|------------------|--|
| P5 | Desejo que façam um bom trabalho e que olhem para o 1.º ciclo como um período da escolaridade que necessita ser ajudado pois está, há já demasiado tempo, moribundo. Há uma grande desorientação. A especialidade que estão a solicitar em cada área está a sufocar a generalidade que era apanágio do 1.º ciclo. O docente era um generalista cuja especialidade era tecer as pontes entre as áreas. A vida é una. Só existem disciplinas para facilitar a arrumação dos temas. Quem ajuda os alunos a ligar o que deve ser ligado? O problema é que com tanto recorte, tantas áreas de estudo (já vamos em 10, no 1.º ciclo), as personalidades também vão ficando retalhadas e o mal estar vai-se instalando. |
| P11 | Tudo o que é burocrático no ensino é um desperdício de tempo que poderia ser utilizado a melhorar a aprendizagem. |

De seguida, apresentamos os resultados que correspondem à fase 2 do estudo B, relativos à entrevista.

4.2.2. Fase 2 – Entrevista.

Para apresentar e tratar as respostas dos participantes na segunda fase do estudo B, procedemos do modo que explicamos de seguida. Ainda que não sejam os mesmos que colaboraram na primeira fase do mencionado estudo, decidimos identificá-los prosseguindo a numeração dos participantes nessa fase, pelo que a sua identificação será de P17 a P26. Organizámos as respostas que deram em função das perguntas, de modo a concretizar uma leitura transversal das suas concepções de ensino e de aprendizagem, e da forma como planificam e tomam as decisões curriculares, ao contrário de caracterizar individualmente o pensamento de cada um deles. Assim, de acordo com as perguntas da entrevista, seleccionámos os excertos mais significativos das respostas e transpusemo-los para tabelas, com a intenção de, em seguida, realizar uma interpretação. Devemos notar o facto de esses excertos denotarem algumas marcas de oralidade, decorrentes do contexto de entrevista.

Passamos à apresentação dos dados obtidos com a realização das entrevistas.

Perante a pergunta 1., os professores afirmaram que a aprendizagem dos alunos decorre sobretudo do contato com a realidade e com a prática (“fazer”) (P17, P19, P20 e P25). Os participantes P21 e P22 também referiram o método expositivo e a repetição e o P22 destacou o trabalho entre pares e colaborativo. O participante P19 referiu explicitamente que a aprendizagem era construída pelos alunos e os P23 e P24 destacaram a aprendizagem com base na descoberta. Por seu lado, os participantes P23, P24 e P25 mencionaram a intervenção de processos como a compreensão, a memorização e a aplicação de conhecimentos na aprendizagem, o P18 valorizou a metacognição, o P26 referiu a necessidade de atribuir sentido e utilidade à aprendizagem, através do questionamento das crianças (Cf. Tabela 56).

Tabela 56: Resposta à Pergunta 1 da Entrevista: Uma das perguntas que os professores costumam colocar é: como é que os alunos aprendem. Que resposta daria a esta pergunta, tendo em conta o nível de escolaridade em que leciona?

| Respostas | |
|------------------|--|
| P17 | - Há determinados conteúdos que são memorizados e mecanizados, mas <u>os alunos aprendem sobretudo no contato com o real</u> . - Estes alunos têm uma memória fantástica do que <u>fazem e experimentam</u> . Tem de haver uma abordagem de assuntos do dia a dia – o que vivem não esquecem. - Os alunos aprendem na relação com os outros, não do que é falado, mas sobretudo vivido. - <u>Aprendem no contato com a Natureza, nas experiências com os pais que partilham o que sabem.</u> |
| P18 | - Os alunos aprendem de acordo com determinados momentos críticos. Se é um assunto do interesse deles, “entra”. - <u>O bom aluno trabalha com esquemas e palavras-chave; com a metacognição (aprender a aprender)</u> . Por exemplo, não valorizo as provas porque o estudo é feito ao longo do ano; como estratégia têm uma folha de trabalho diária, com esquema e palavras-chave; os pais veem e os alunos criam hábitos de trabalho. |
| P19 | - O ponto de partida é sempre o que os alunos trazem. <u>Há várias formas de aprender: a prática</u> , mas também o <u>expositivo (o professor expõe e os alunos vão interiorizando)</u> . - <u>Os alunos constroem a aprendizagem. As crianças são diferentes e os modos de aprendizagem não são iguais para todos.</u> |
| P20 | - <u>Os alunos aprendem com a prática</u> , com tudo o que tenha a ver com “fazer, vivenciar”. |
| P21 | - Falo desta escola, os alunos aprendem num clima de afetividade entre professor e aluno. É necessário cativar os alunos. São meninos de várias etnias e outras culturas, com agregados familiares desestruturados, meninos vindos de centros de acolhimento. Primeiro são crianças que carecem de calor humano e compreensão; depois, utilizam-se estratégias funcionais. Estas crianças não vão prosseguir estudos; <u>o que vamos ensinar tem de se ligar à realidade delas</u> . - O que fazemos é mais o <u>método expositivo e a repetição</u> . - Temos de pedir ajuda a técnicos para questões cognitivas, emocionais, psicológicas. Temos de pensar na ajuda à criança. |
| P22 | - Os alunos devem desenvolver sobretudo a autonomia. <u>Os alunos devem trabalhar através da investigação</u> . Também utilizo o trabalho <u>tipo tutoria porque há interajuda e trabalho de grupo</u> (estas são estratégias). Também os próprios alunos dão aulas: apresentam trabalhos e questões. - <u>Utilizo o ensino expositivo</u> quando digo que conteúdo vamos trabalhar. Depois são os próprios alunos que interagem, pesquisam, no computador, usam o quadro interativo. Eram crianças com muitos hábitos de leitura, faziam resumos de livros ou de partes da matéria de Estudo do Meio. - No 1.º CEB a criança tem pouca concentração. <u>As crianças têm de interagir para aprender (aprender fazendo)</u> . |

- Elas próprias têm de trocar informações. Por exemplo, o aluno que termina primeiro a professora corrige e vai ajudar um colega a realizar a tarefa.
 - Este é um modelo porque tem resultados muito bons.
 - Tem de haver interação da criança.
-
- P23 - Os alunos aprendem mais a descobrir e a fazer, sobretudo os mais pequenos, do que a dizermos (como no método expositivo).
- Hoje as crianças têm mais solicitações. Para algumas crianças, hoje a escola é um hobby. Temos crianças que não fazem os TPC porque têm outras atividades. Tudo é mais importante do que a escola.
 - As crianças aprendem com a descoberta. Se “despejamos”, as crianças deixam de ouvir. As crianças estão muitas horas na escola, já não conseguem produzir.
 - Há crianças imaturas que não conseguem perceber com base nas metas.
 - Primeiro tem de haver descoberta. Depois os alunos aprendem a aplicar conhecimentos. O difícil é a sistematização.
-
- P24 - Hoje os alunos aprendem apelando aos sentidos. Primeiro é preciso experimentar, manipular os objetos, para depois descobrir. Às vezes é preciso “puxar”, ver o que descobriram.
- As crianças não são passivas, têm poder de análise e crítico.
 - O aluno é ativo, participativo, para que construa ele próprio o saber. O aluno deve ter uma atitude reflexiva.
 - Primeiro o aluno tem de compreender; só mais tarde memorizar, se necessário.
-
- P25 - Os alunos aprendem ouvindo, praticando. Os alunos têm de estar concentrados e estudar.
- Nesta turma tenho duas situações: alunos que aprendem por prazer; alunos que aprendem por insistência porque têm dificuldades próprias (problemas emocionais que não facilitam a aprendizagem).
 - Só praticando é que o aluno consegue perceber e aplicar os conhecimentos.
 - O acompanhamento em casa nesta faixa etária é muito importante. Os alunos devem sentir que o encarregado de educação está preocupado (isso não acontece, sobretudo com os que têm mais dificuldades). Os pais devem perguntar sobre o dia a dia, estar preocupados com a criança e nem sempre estão.
-
- P26 - Os alunos questionam. Eles têm de perceber que a aprendizagem vai ser necessária.
- As crianças atribuem cada vez mais sentido à aprendizagem.
-

Perante a pergunta 2., que incide sobre a forma como os professores devem ensinar, os participantes P17, P18, P19, P20 e P26 valorizaram a realidade quotidiana e a experimentação (aprendizagem ativa, de pesquisa). Nesse sentido os participantes P23 e P24 enfatizaram o ensino baseado na descoberta. O participante P18 referiu que é necessário basear o ensino no interesse dos alunos. Os participantes P18, P24 e P25 afirmaram que o professor não era um transmissor (método expositivo), mas que era sobretudo um orientador da aprendizagem. Também o participante P19 afirmou que os alunos eram construtores da sua aprendizagem. O participante P24 afirmou que os alunos tinham de desenvolver competências e que os professores tinham de apresentar a matéria (conteúdos) em contexto. O participante P21 valorizou a afetividade e a abordagem lúdica e o participante P24 referiu que utilizava as tecnologias da informação e da comunicação (quadro interativo e computador) (Cf. Tabela 57).

Tabela 57: Resposta à Pergunta 2 da Entrevista: Com base na(s) sua(s) resposta(s) como é que considera que os professores do 1.º CEB devem ensinar?

Respostas

- P17 - Os professores devem ensinar fora e dentro. Não acredito no ensino só dentro de quatro paredes, desfasado.
 - Falta às crianças passear, ver, pelas cidades onde vivem.
 - As crianças estão limitadas à escola e passeiam pouco. A escola é um meio de viver o real e de experimentar.
- P18 - Tem de se gerir o currículo em função do interesse do aluno. As aulas não podem ser meramente expositivas. Tem de se agarrar um interesse, um incentivo. Por exemplo, aos alunos do 3.º ano, como estratégia, digo: “este assunto é do 4.º ano”; entra. Não nos podemos restringir às metas; temos de alargar o horizonte, sem estar amarrada à meta e planificação.
 - O professor não é um transmissor. O melhor é apresentar aos alunos um desafio e aproveitar o que sabem para que se sintam importantes. O professor deve valorizar o que os alunos “trazem” e tentar aproveitar. Deve ser uma aprendizagem ativa, de pesquisa. O 1.º ano é o “ano das regras”; depois é fácil.
 - O professor não deve encarar a escola para cumprir a planificação. Não se deve cingir às burocracias e papéis. O professor deve estar liberto para gerir o que tem de fazer com os alunos, por exemplo, artes. Sinto que não tenho tanto tempo porque tenho de avançar com a matéria.
- P19 - O professor deve partir das bases, do dia a dia. Como base há os pré-requisitos. O professor deve transmitir alguma informação e os próprios alunos constroem a aprendizagem.
- P20 - O professor tem de transpor os conteúdos para a realidade dos alunos.
 - Os professores devem ensinar, sempre que possível, recorrendo à prática. Nem sempre é possível; aí o professor tenta aproximar o mais possível, da realidade dos alunos, de forma lúdica, com exemplos práticos.
- P21 - Os professores devem ensinar privilegiando a afetividade, por causa da faixa etária – são crianças pequenas.
 - Devem privilegiar o lúdico (não a brincadeira), com caráter sério, para atingir os objetivos.
- P22 - É muito ambíguo.
 - Nesta turma não me queixo. Tenho nove alunos do 4.º ano que aprendiam bem, eram muito interessados e empenhados; eram autónomos e pesquisavam muito; mas tinha mais do que um ano de escolaridade.
- P23 - Os professores têm de privilegiar a descoberta dos alunos.
 - É importante as crianças perceberem e discutirem; têm de confrontar para saber, mas os professores têm pouco tempo.
- P24 - Nunca deve ser o professor a dar o conceito.
 - Primeiro os alunos devem descobrir (sempre). Os alunos devem mostrar as suas vivências; o professor deve aproveitar as experiências deles para dar um novo conceito. Chega-se ao conceito e atinge-se o objetivo (é experimentar, fazendo).
 - O professor deve partir sempre do material didático.
 - O professor intervém como orientador da aprendizagem.
 - Também aproveitamos os colegas porque a linguagem é mais próxima que o professor e pode ser o outro colega a explicar o raciocínio.
 - Sempre que possível o professor deve usar quadros interativos, computadores.
 - “O ensino já não funciona como antigamente”.
 - Se a sociedade é diferente, exige que façamos de outra forma: os desafios e os objetivos são diferentes.
 - Hoje o aluno tem de ter competências, relacionar-se com os outros, cidadania. Os conteúdos aparecem num contexto, tem de haver ligação – as crianças perguntam: porquê?
- P25 - Atualmente os programas são difíceis e exigentes e não temos tempo de fazer a consolidação dos conteúdos trabalhados.
 - Falta tempo para a consolidação dos conhecimentos.
 - Tento que os exercícios sejam iguais para a turma porque os alunos têm de fazer o mesmo trabalho nas avaliações. Os alunos com dificuldade vão ao quadro mais vezes, repetem mais vezes para ver se conseguem aplicar os conhecimentos. Quando têm dúvidas, explica-se. Às vezes é um aborrecimento para os alunos que já compreenderam.
 - Para alguns alunos é necessário valorizar o método expositivo. Para outros, tenho de ter outros

exercícios; os alunos não podem estar só a olhar.

- Há sempre um grupo que não tem dificuldades. Depois outros ficam a olhar para a ficha e o professor tem de ajudar, dizendo “vamos ler o exercício”, para os que têm dificuldade.

- Todos têm de fazer porque as fichas/avaliações são comuns e o aluno vai ter de aplicar os conhecimentos.

P26 - Eu tento associar (na Matemática, sobretudo), a atitudes do dia a dia, a atividades práticas fora da escola.

- O professor deve valorizar as atividades práticas, fazer a ponte com as atividades da escola e atividade práticas, para que percebam para que serve.

- Todos os professores devem partir da realidade dos alunos, fazendo a ligação entre a escola e a vida prática. Tudo faz sentido.

- Para o método expositivo uso o quadro; não uso muito o computador porque privilegio o papel e lápis.

- Alternando, utilizo o quadro (mais para o método expositivo) e depois os manuais (valorizo muito; “ficam feitos”).

Acerca da pergunta relativa ao ensino das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, as respostas incidiram sobretudo sobre a afirmação “igual”, mas no discurso foram identificadas especificidades relativamente às três áreas disciplinares. Por vezes, detetámos contradições no discurso individual (por exemplo, o participante P21). Os professores reconheceram que os programas eram extensos (P17, P18, P23) e a inadequação das metas (P25). É de salientar o reconhecimento da pertinência das disciplinas de Português e de Matemática, com especial destaque para a de Português (P18 e P21). É interessante notar a referência à ênfase acerca da interdisciplinaridade no 1.º CEB (P21 e P22), que parece estar atualmente comprometida (Cf. Tabela 58).

Tabela 58: Resposta à Pergunta 3 da Entrevista: A sua resposta é válida para o ensino das três áreas disciplinares centrais do currículo – Matemática, Português e Estudo do Meio – ou encontra especificidades em cada uma delas? Igual __ Diferente __ Poderá explicar, por favor?

Respostas

P17 - O programa é extenso [3.º ano]. Há pouco tempo para dar as vivências.

- No Estudo do Meio, por exemplo, o programa é extenso e pouco relacionado com as vivências – tenho de transmitir. O Estudo do Meio é a base para partir para todas as outras disciplinas – é o contato com tudo.

- Em Matemática, os conteúdos são adequados, mas o programa é extenso.

- Em Português há maior dificuldade.

P18 - Os programas do 3.º ano são demasiado extensos. Os assuntos são abordados muito “pela rama”, não há tempo para consolidar.

- A minha resposta é importante para todas.

- Português é a base; se não interpreta, dificilmente constrói esquemas; os alunos podem ler, mas não saber interpretar.

- Matemática é um gosto pessoal. Os alunos já trazem preconceitos. Às vezes utilizo a estratégia positiva “isto é muito fácil.

- No Estudo do Meio há muitos conceitos, mas menos carga.

P19 - Igual. A minha resposta é válida em todas.

- O Estudo do Meio está mais relacionado com as vivências, mas Português e Matemática também. Por exemplo, em Matemática, se partir de algo que faça sentido, de que os alunos tenham conhecimento, é mais fácil de entenderem. Tem de se ir de encontro às vivências. [2.º ano].

-
- P20 - É diferente. Em Estudo do Meio é possível trabalho prático.
 - Em Matemática, nem tanto, já não pode ser tão prático, tem de haver trabalho teórico.
 - Português tem de ser teórico (por exemplo, a gramática). [2.º ano].
-
- P21 - É transversal, estão implícitas.
 - Há interdisciplinaridade, embora a preocupação seja Matemática e Português. Inconscientemente privilegiamos estas porque é o exigido.
 - O Estudo do Meio é negligenciado. No 1.º ano não adoto o manual porque é básico.
 - Estou no terreno, conheço a realidade. Uma hora só para uma disciplina? Às vezes é preciso mais, muito mais. [2.º ano].
-
- P22 - É possível ser de forma igual.
 - Por exemplo, as escolas não têm livros; os alunos só podem trabalhar em grupo. [3.º/4.º anos].
 - Como criaram disciplinas estanques tive dificuldade; perdeu-se a interdisciplinaridade.
 - Muitas vezes é assim que se trabalha, de forma interdisciplinar.
 - Em Português trabalho em simultâneo o 3.º e o 4.º anos, quando os objetivos e conteúdos são comuns.
 - Em Estudo do Meio nem sempre dá.
 [Nesta escola, a professora titular dos 3.º e o 4.º anos leciona Português, Estudo do Meio e Expressões e leciona Português também ao 1.º e 2.º anos. A colega titular dos 1.º e 2.º anos leciona Matemática a todos os anos].
-
- P23 - Igual.
 - Há semelhanças nas três áreas.
 - Em Português, por exemplo no ensino da leitura, ensino utilizando um método baseado no método das 28 palavras, o que exige mais descoberta pelos alunos.
 - No Estudo do Meio o ensino é mais expositivo, mas acabam por descobrir.
 - Na Matemática é onde se utilizam mais estratégias de descoberta. Hoje há materiais da escola que ajudam a estruturar o pensamento.
 - Há um exagero de matéria, um exagero de conteúdos que exigem capacidade de abstração que as crianças ainda não dominam. [2.º ano].
 - As horas curriculares diminuem e o programa está igual; falta tempo.
-
- P24 - Igual, com especificidade no material didático.
 - Há interligação dos conteúdos de Português, Estudo do Meio e até Matemática. [1.º ano].
 - O Estudo do Meio e as Expressões não têm metas; têm competências a desenvolver.
 - Português e Matemática têm metas.
-
- P25 - Igual, mas onde noto mais dificuldades é na área da Matemática. Neste momento as metas não estão ao alcance do “aluno médio baixo”.
 - Os programas do 2.º ano são extensos e difíceis, sobretudo na Matemática.
 - Também no Português (2.º ano) tínhamos tempo para o aluno que não tinha adquirido a técnica da leitura e escrita; tínhamos tempo para consolidar. Agora não, começamos logo com a gramática.
-
- P26 - Igual.
 - Por exemplo, a Português parto de uma notícia, de uma receita culinária; a Matemática utilizo uma ida às compras para o cálculo de estimativas; no Estudo do Meio, uma pesquisa de definições na Internet.
-

Quanto à pergunta 4., os professores afirmaram que as planificações anuais e por trimestre, bem como as fichas sumativas eram elaboradas em conjunto, em Conselho de Ano (P18, P19, P21, P22, P23 e P25). Vários professores referiram que a planificação devia ser flexível (P18, P20, P21, P22, P23, P24, P25 e P26), atendendo à necessidade de a adequar à realidade e aos alunos, e na interação com os colegas. É interessante notar o participante P22 ter afirmado que no início da carreira os professores preparavam planificações mais descritivas. Os participantes P17, P19, P20, P24 e P26

referiram que elaboravam planificações diárias, o que denota a necessidade de pensar e de adequar a planificação, atendendo à avaliação dos objetivos (Cf. Tabela 59).

Tabela 59: Resposta à Pergunta 4 da Entrevista: Para organizar o seu trabalho docente, costuma fazer planificações? Sim __ Não __ Se respondeu sim, pode explicar-me como planifica, por favor?

Respostas

| | |
|-----|---|
| P17 | - Sim. - <u>Da aula passada planifico para a seguinte.</u> - <u>Faço as planificações no caminho para a escola.</u> - Não faço a planificação diária com os colegas. <u>A planificação anual e trimestral é feita com os colegas.</u> As normas, os programas e os conteúdos são comuns mas as metodologias devem ser próprias de cada turma e professor. |
| P18 | - <u>Tenho orientações para o dia, de acordo como que tenho no horário.</u> Invento, <u>não me limito ao que está programado.</u> O professor tem de ir atrás dos alunos e não o contrário. - <u>As planificações por trimestre e anuais, e as fichas sumativas são elaboradas em conjunto, em Conselho de Ano.</u> - Autonomia só as próprias aulas. - Não gosto de usar as estratégias do passado, tento inovar; diversificar estratégias. - <u>A planificação não pode ser rígida, é um instrumento de trabalho.</u> |
| P19 | - Sim. - Fazemos <u>planificações anuais no início do ano, em Conselho de Ano.</u> Há fichas comuns, tendo <u>por base as metas e o programa.</u> - <u>Planifico diariamente, mas penso por exemplo no que farei para a semana.</u> |
| P20 | - Sim. - <u>Faço planificações diárias.</u> - No fim de semana penso no tipo de atividades para a semana. - Imagino-me na sala, tendo em conta os alunos (que conheço). Vejo quais as melhores atividades para abordar o conteúdo. Também tenho de pensar nos objetivos, mas é no final. - Quando planifico o meu objetivo é que os alunos aprendam (é passar a mensagem). - Estou a comprometer-me com os <u>objetivos. Os objetivos vêm depois, mais tarde. Se alguns alunos não os atingem, terei de replanificar.</u> <u>A avaliação é verificar se os objetivos foram alcançados.</u> |
| P21 | - Sim. - <u>Planificamos em Conselho de Ano as atividades por trimestre.</u> Da anual passamos para a trimestral; nesta assinalamos com “x” o que se trabalha em cada mês. As fichas de avaliação sumativas e intercalares, e diagnósticas, os critérios e grelhas de correção são elaborados em Conselho de Ano. - <u>A planificação não pode ser rígida, nem estanque; não pode se um documento fechado. Tem de ser flexível,</u> para se adequar à realidade que se tem. Não podemos estar dependentes da planificação, tem de se ter margem para aplicar, de acordo com a aprendizagem dos alunos. - Nem sempre a planificação está de acordo com o manual; tem de haver ajustamentos. Por exemplo, temos de registar em ata o que não é dado, mas cumprimos a planificação até ao final do ano. |
| P22 | - Sim. - A planificação é um processo: tem de se seguir a planificação anual e mensal. - <u>A planificação anual é subdividida por meses (mensal) e organizada por períodos. São feitas em conjunto, em Conselho de Ano.</u> Depois cada professor gere com maior liberdade. Os professores andam a par da matéria uns dos outros e partilham materiais. - Há partilha de muitos materiais, muitos trabalhos que vão passando. - Quando se elaboram as fichas tem de se ver se os conteúdos foram trabalhados para estarem todos ao mesmo nível. - Há muito pouco tempo para os alunos; <u>planificar “os lençóis” é uma perda de tempo.</u> - <u>Inicialmente fazia uma planificação muito descritiva no 1.º CEB.</u> - Na Educação Especial fazia um plano mais descritivo. - <u>Por vezes, tudo está muito planificado, mas chega-se ao fim e vê-se que ficou de lado. A</u> |

planificação não deve ser muito rígida.

- Quando planifico, troco impressões com a colega.
 - Em casa penso nos conteúdos e em algumas estratégias; mas depois mudo as estratégias após falar com colega e sobretudo com os alunos. Nem sempre se pode trabalhar assim com todos os grupos.
-

P23 - Sim.

- As planificações são feitas no início do ano, em Conselho de Ano. As metas estão lá todas. Depois há uma divisão por períodos e dada informação aos pais.
 - A planificação vai-se ajustando, por exemplo, até à ficha de avaliação intermédia.
 - A planificação não é um processo, é um ponto de partida. Não é possível uma planificação estanque. Por vezes avança-se; abrandando-se.
-

P24 - Sim.

- Faço uma planificação diária.
 - Primeiro levo para casa as fichas, cadernos para ver se a maioria da turma compreendeu (contínuo) ou falhou (mudo a estratégia).
 - A planificação mensal é elaborada em Conselho de Ano porque as fichas de avaliação são comuns ao 1.º ano, neste caso.
 - A planificação é um processo. A planificação deve ser flexível, de acordo com a turma, os alunos são a matéria prima.
-

P25 - No início do ano letivo, há a planificação anual, trimestral e mensal, elaborada em Conselho de Ano (também das Expressões).

- Eu vou à planificação mensal (definida em Conselho de Ano), temos reuniões para aferir em que ponto estamos.
 - No dia a dia tento adequar.
 - Planifico semanalmente, tendo em conta a planificação mensal distribuída por semanas.
 - A planificação pode mudar, com base em solicitações dos colegas e dos alunos.
 - A planificação tem de existir, mas tem de ser flexível.
 - A planificação tem de existir porque há um programa, é exigido que os alunos tenham conhecimento do programa, que saibam aplicar os conteúdos.
 - A planificação é um processo englobado, que tem de existir.
 - É difícil dar um programa sendo o aluno a dizer o que quer trabalhar.
-

P26 - Sim.

- Faço primeiro a planificação anual baseada nas metas curriculares. No início do ano, baseando-me na planificação anual (em tabela), faço as planificações trimestrais.
 - Depois, faço planificações diárias. Na véspera, planifico para o dia seguinte. As planificações diárias baseiam-se num horário.
 - A planificação não pode ser rígida.
 - No 1.º ano faço a planificação semanal porque o ritmo é diferente. Faço fichas para a semana toda.
-

Quanto aos documentos utilizados para elaborar as planificações (pergunta 4.1.), os professores referiram que baseavam-se nas metas e nos programas, embora tenham indicado também a utilização dos manuais e de outros materiais. Pelas suas afirmações percebemos que as planificações estavam interligadas, desde a planificação anual (elaborada em grupo) até à diária (individual). Apenas os participantes P19 e P21 mencionaram outros documentos curriculares (PCA, PCT e PTT) (Cf. Tabela 60).

Tabela 60: Resposta à Pergunta 4.1. da Entrevista: Se costuma fazer planificações, em que documentos se baseia para as fazer?

| Respostas | |
|------------------|--|
| P17 | - Nos <u>manuais, nas metas curriculares e nos programas, em obras literárias.</u> |
| P18 | - Baseio-me <u>no que está estabelecido (metas e planificações por trimestre).</u> - Uso o <u>manual</u> ; os pais compram, tem de se usar, mas preferia usar materiais próprios porque há manuais pobres. As competências dão mais abertura; mexeram com tudo. Não é possível atingir os resultados que pretendemos nas metas; se abrimos nas competências, também nos perdemos. |
| P19 | - Nas <u>metas e também no programa.</u> - Também elaboro o <u>Projeto Curricular de Turma. Tem de haver articulação (Projeto Curricular de Agrupamento e Projeto Curricular de Turma);</u> depois, já não utilizo muito. |
| P20 | - Baseio-me na <u>planificação mensal e anual, e daí nasce a diária; esta é baseada nos manuais.</u> |
| P21 | - <u>A base é a planificação da escola, que por sua vez é elaborada com base nos programas e metas. As metas sobrepõem-se ao programa.</u> - O <u>Plano de Trabalho da Turma (PTT) é elaborado com base nas planificações e reformulado do ano anterior. É disponibilizado no Portal da escola; os projetos, tudo é utilizado.</u> - O PTT tem de ser um instrumento de trabalho, utilizado porque é supervisionado e também o registo dos sumários. - O grupo de trabalho partilha muitos materiais. |
| P22 | - As <u>planificações são elaboradas com base nas metas e programas.</u> - As <u>metas são confusas, há alterações. O programa é feito por objetivos; só se atingir os objetivos é que atinjo as metas. Tem de se ver o programa para atingir as metas. Os programas sofreram alterações mas não estão de acordo com as metas.</u> |
| P23 | - <u>As metas é que mandam, não vale a pena olhar para os programas: “as metas sobrepõem-se”.</u> - Baseio-me sobretudo nas metas de Matemática e Português; no Estudo do Meio não. - Se as metas prevalecem, não vale a pena nos debruçarmos sobre o programa. As metas são mais específicas e direcionadas. |
| P24 | - <u>A planificação faz-se com base na avaliação que faço do dia anterior. A avaliação permite refletir e programar novamente.</u> |
| P25 | - Baseio-me nas <u>metas e programas, pesquiso em vários manuais e outros, e faço pesquisas na internet.</u> Atualmente há manuais desatualizados. |
| P26 | - <u>A planificação anual é proposta pela editora e baseia-se nas metas.</u> |

Perante a pergunta 4.2., todos os participantes referiram que realizavam as planificações diariamente, associando por vezes a redação dos sumários (Cf. Tabela 61).

Tabela 61: Resposta à Pergunta 4.2. da Entrevista: Em que momento ou momentos do ano letivo costuma fazer as suas próprias planificações?

| Respostas | |
|------------------|--|
| P17 | - Faço sumários <u>diários.</u> - As planificações são elaboradas no início do ano e de cada período. Faço as <u>minhas planificações todos os dias.</u> |
| P18 | - Faço <u>planificações pessoais, um esquema pessoal, mais prático, só de orientação.</u> |
| P19 | - Planifico <u>diariamente.</u> |
| P20 | - <u>Diariamente.</u> |
| P21 | - Vou à planificação mensal e distribuo por três ou quatro semanas. - Faço um <u>plano teórico, mental e registo em caderno próprio os sumários</u> das disciplinas, por horas. - Vou registando por alunos o que estão a fazer. |
| P22 | - Faço a planificação na própria grelha mensal, assinalando o que vou trabalhar nesse mês e por semana. Anoto na grelha com cores diferentes. - Depois faço <u>sumários (a planificação diária), num caderno.</u> Os sumários têm os conteúdos, não evidencio as estratégias. |

- P23 - Todos os dias.
- Penso durante a semana, em termos gerais; normalmente escrevo e divido pelos dias da semana. Às vezes mudo, conforme funciona.
-
- P24 - Faço as planificações por tópicos, diariamente.
- Não registo como quando era estagiária, mas registo. Por exemplo, se no horário tenho Português, ponho tudo por tópicos (as atividades).
-
- P25 - Desde que comecei a trabalhar não sou capaz de vir para a escola sem “trazer algo na manga”.
- Trago sempre um resumo, mesmo que não o registe; não improviso.
- Faço a planificação diariamente.
-
- P26 - Faço a planificação diariamente. A planificação anual é feita no início do ano, dividindo mais ou menos a matéria por trimestre.

Quanto à pergunta 4.3., os professores referiram que registavam a planificação (ou um esquema mental) em papel, normalmente num caderno ou num dossiê. A redação do sumário permitia a consulta no portal do próprio agrupamento e a comparação entre colegas. De novo foi referido que nos primeiros anos de carreira docente o registo era fundamental (P21) (Cf. Tabela 62).

Tabela 62: Resposta à Pergunta 4.3. da Entrevista: Faz essa planificação em papel?

| Respostas | |
|------------------|--|
| P17 | - Faço a planificação <u>sempre em papel.</u> É pessoal. <u>Não faço dossiê.</u> |
| P18 | - Sim, faço <u>esquemas em papel.</u> |
| P19 | - Sim, <u>por escrito.</u> - Faço <u>esquemas, por escrito. Tenho um caderno próprio.</u> |
| P20 | - Sim, em <u>caderno.</u> Fica para mim, mas se houver uma <u>Inspeção, mostro.</u> - Os <u>sumários são disponibilizados via net.</u> |
| P21 | - Faço um <u>esquema mental, que passo para o papel.</u> Nos <u>primeiros anos como professora tinha de escrever; com esta experiência de serviço já não.</u> |
| P22 | - Faço o <u>sumário</u> (por tópicos os objetivos e conteúdos). - Às vezes faço uma anotação (por exemplo, debate, trabalho de grupo, investigação). |
| P23 | - Faço a <u>planificação em papel.</u> - No final do dia faço o <u>sumário.</u> |
| P24 | - Sim, faço a <u>planificação num caderno preto. Fica tudo escrito.</u> |
| P25 | - Faço o <u>sumário num caderno.</u> Depois faço o <u>sumário também no Portal</u> do Agrupamento (para consulta da Direção) e também <u>comparo com os colegas,</u> para ver se há desfasamentos nos 2.º anos, neste caso. As fichas de avaliação são iguais para todos os alunos no Agrupamento e isso descansa os pais. |
| P26 | - A <u>planificação diária é feita com papel e lápis, que compilo num dossiê.</u> Este dossiê é o Plano de Turma (antigo Projeto Curricular de Turma). |

No processo de planificação (pergunta 4.4.), os participantes P19, P20, P22 e P23 valorizaram primeiro os conteúdos e depois as estratégias. Os participantes P17, P18, P21, P22 e P24 destacaram a necessidade de atender e ajustar a planificação às necessidades dos alunos. Os participantes P25 e P26 referiram como ponto de partida da planificação os objetivos/metasp (Cf. Tabela 63).

Tabela 63: Resposta à Pergunta 4.4. da Entrevista: Quando planifica, em que pensa primeiro? E depois?

| Respostas | |
|------------------|---|
| P17 | - Na planificação individual penso <u>primeiro na estratégia e depois aguardo o feedback dos alunos para adequar as estratégias</u> porque as crianças são exigentes. No meio de uma estratégia para dar um determinado conteúdo, encontramos outros. |
| P18 | - Penso <u>primeiro nos alunos. Depois, penso como posso fazer uma determinada atividade</u> para eles aprenderem melhor. Hoje os alunos têm acesso a muita coisa. |
| P19 | - Penso <u>primeiro nos conteúdos; depois, nas estratégias</u> . Agora já não são competências; são objetivos. |
| P20 | - <u>Primeiro penso no conteúdo.</u> - <u>Depois, procuro as estratégias adequadas, tendo em conta os alunos e a sua realidade.</u> - <u>Terceiro, vejo se a planificação foi ou não cumprida, se os objetivos foram atingidos. Se não, volta a uma nova estratégia porque às vezes resulta com uns alunos e com outros não.</u> |
| P21 | - Temos de pensar <u>primeiro nos alunos. Depois, penso nas estratégias</u> para adquirirem conhecimentos de maneira eficaz, reter e aplicar. |
| P22 | - Penso <u>primeiro no conteúdo</u> . O professor tem de relacionar o conteúdo com o dia a dia e com os interesses das crianças. - <u>Depois elaboro a estratégia, mas negoceio com os alunos as estratégias.</u> - Por exemplo, no início da aula, a professora ditava o sumário (conteúdo); o grupo do 4.º ano negociava com a professora as estratégias. O professor não pode impor, os alunos têm de fazer parte do seu processo de aprendizagem. Quando os alunos se envolvem não há barulho, estão motivados. |
| P23 | - <u>Primeiro privilegio os conteúdos.</u> - <u>Depois, as estratégias.</u> A experiência profissional vai dando indicações. Aprendemos com a prática. As coisas têm de ter um sentido. |
| P24 | - <u>Primeiro penso na meta a atingir; depois na atividade para atingir a meta, tendo em conta os alunos.</u> |
| P25 | - <u>Primeiro pego nos objetivos/metos</u> e tento conseguir que os alunos consigam perceber. Vejo como posso descer ao nível da faixa etária dos alunos. - <u>Depois penso nos exercícios/atividades/estratégias para alcançar as metas.</u> |
| P26 | - <u>Primeiro baseio-me nas metas</u> (“tenho que ter consciência que têm de ficar aprendidas”). - <u>“As metas não estão dissociadas dos conteúdos; as metas são um guião”.</u> - As metas estão desajustadas em função da maturidade dos alunos (por exemplo, foram antecipados conteúdos para as crianças que ainda não têm capacidade de abstração). - <u>“As metas não são para todos; sendo o ensino básico, nem todos lá chegam”.</u> - <u>Só depois penso como vou dar a matéria, que estratégias vou utilizar.</u> |

As respostas à pergunta 4.5. foram centradas essencialmente na mesma forma de planificar as três áreas disciplinares, embora o discurso por vezes fosse contraditório (ver, por exemplo, a resposta do participante P22). O participante P25 valorizou explicitamente a planificação de Português e de Matemática (Cf. Tabela 64).

Tabela 64: Resposta à Pergunta 4.5. da Entrevista: O modo como planifica é igual ou diferente nas três áreas disciplinares? Igual __ Diferente __ Poderá explicar, por favor?

| Respostas | |
|------------------|---|
| P17 | - É <u>igual</u> , da mesma forma. - Valorizo a aprendizagem ativa do aluno, mas há conteúdos e exercícios que têm de ser mecanizados. <u>Primeiro os alunos têm de perceber, mas depois têm de estudar</u> (um não anda sem o outro). |
| P18 | - É de acordo com o horário, as barreiras não são estanques. Faço sumário por horas, mas é difícil separar as áreas porque o 1.º CEB é um todo. |

| | |
|-----|--|
| P19 | - <u>É igual.</u> |
| P20 | - <u>É diferente.</u> - O Estudo do Meio é mais prático. - Por exemplo, na Matemática é a dramatização de problemas. - Em Português, é a leitura de obras, por exemplo. |
| P21 | - Tem a ver com o gosto pessoal. Como gosto mais de letras, planifico e passo mais tempo com Português. - Mas penso que talvez tenha de trabalhar mais na Matemática. - O Estudo do Meio trabalho menos. |
| P22 | - <u>É igual.</u> Planifico da mesma forma. - Em Português tenho de esmiuçar mais. - Em Estudo do Meio valorizo mais a estratégia. |
| P23 | - <u>Igual.</u> - Planifico por tópicos. |
| P24 | - Nas Expressões é diferente (são cinco horas semanais). - Em Português, Matemática e Estudo do Meio parto do material e das experiências dos alunos. Observo os alunos e decido em função das necessidades. |
| P25 | - <u>Dou mais importância a Português e Matemática porque é nessas disciplinas que os alunos terão provas.</u> - O Estudo do Meio no 2.º ano é fácil porque é muito ligado ao que rodeia o aluno. Os alunos não revelam grande dificuldade. - Este ano os alunos tiveram um professor para Expressões. - Português é uma área em que o aluno tem de treinar, ler em voz alta. Os pais às vezes não têm tempo. - A Matemática (comunicação matemática) está muito dependente do Português (se não perceberem o Português, não fazem o exercício de Matemática). |
| P26 | - <u>Igual.</u> - O processo é o mesmo: ir à procura das coisas do dia a dia, tentar inovar. |

Perante a possibilidade de acrescentar ou clarificar algum aspeto da entrevista (pergunta 5), os professores referiram a importância do envolvimento e acompanhamento dos pais na educação escolar dos seus filhos (P17, P22 e P25). O participante P18 referiu a necessidade de valorizar o papel dos professores do 1.º CEB e a sua atualização pedagógica e científica (P24) (Cf. Tabela 65).

Tabela 65: Resposta à Pergunta 5 da Entrevista: Gostaria de acrescentar, clarificar algo respeitante a esta conversa?

Respostas

| | |
|-----|--|
| P17 | - A escola não funciona sem os pais. <u>Tem de haver um encontro saudável entre pais e escola.</u> Quando uma parte ultrapassa os limites, quando os pais julgam ou os professores não abrem a escola, não funciona. Os objetivos (o bem estar, o processo de ensino-aprendizagem) dos pais e da escola são os mesmos. O encontro tem de ser feito. Há anos atrás não havia encontro, mas os pais obedeciam. Por exemplo, os trabalhos para casa (TPC) dependem do contexto familiar. Às vezes os pais são o maior obstáculo; quanto aos professores/escolas, depende dos profissionais. Os alunos de hoje têm poucos limites. |
| P18 | - <u>Não deveriam sobrecarregar os professores com burocracias e decretos.</u> Há muitas mudanças, que criam instabilidade no trabalho do professor e até na sua sanidade mental. É preciso haver estabilidade nas competências, nas metas. - <u>É preciso respeitar a atividade do professor e hoje há uma desvalorização do papel do professor do 1.º CEB.</u> - <u>Educar para a cidadania é importante.</u> Valorizamos em demasia os conhecimentos e descuramos a |

parte humana. Tem de haver equilíbrio entre casa e escola para os alunos adquirirem conhecimentos.

P19 - Não.

P20 - Ensinar cada vez é mais difícil. A nossa escola não está a corresponder às expetativas dos alunos. Por exemplo, os alunos têm Tablets e a escola está desfasada, ainda ensina com manuais.
- A quantidade de conteúdos é excessiva, devia ser repensada.

P21 - Gostava que o nosso ensino fosse diferente. Sinto que “deixem-nos dar aulas, deixem-nos planificar e não preencher papéis e fazer a vigilância de exames.
- Não vai ser possível um professor do 1.º CEB trabalhe até aos 65 anos de idade. As crianças exigem muito, são seres humanos difíceis, com sentimentos – não há manual, nem escola que ensine.

P22 - Faço muito ensino individualizado. Os alunos colocam o dedo no ar e vão explicando, sobretudo para tirar dúvidas muito específicas. É necessário o ensino individualizado.
- Por vezes sento-me no meio do grupo, na mesa deles porque a criança sente-se mais próxima; detesto “ser o adulto que se debruça sobre a mesa”.
- Sobretudo no 4.º ano a partilha é maior, há uma certa cumplicidade nesta faixa etária.
- O professor tem de acompanhar as mudanças com as crianças e partilhar em casa. Os professores têm de se aproximar dos alunos para haver confiança. As famílias destas crianças acompanharam-nas, embora não estejam sempre na escola.

P23 - Que alguém mude as metas (Matemática e Português). As crianças precisam de tempo para sistematizar.
- Hoje as crianças são muito imaturas e pouco autónomas, e as metas não têm isso em consideração.
- Para gerir os desfasamentos na sala de aula deve-se deixar discutir, para deixar diluir as diferenças. É pena o Estudo do Meio ter pouco tempo porque era a maneira de discutir e falar das coisas.

P24 - O professor tem de ter muita formação e estar atualizado para acompanhar os alunos que temos hoje. Não se pode ensinar como há 20 anos. As pessoas têm de evoluir.
- Os professores estagiários trazem uma ideia diferente e fazem-nos pensar.
- Os próprios alunos podem ser tutores (ajudar os outros). Ao saber explicar, o aluno também aprende. A linguagem é mais parecida.
- Utilizo os recursos humanos disponíveis (pais, outros professores – por exemplo, o professor de apoio e o professor de Educação Especial). É diferente e as crianças gostam.

P25 - Falei de planificação, de dificuldades, de metas, de objetivos.
- Penso que nos estamos a debater com um grande problema: a falta de tempo dos encarregados de educação para acompanhar os alunos. As atividades profissionais são cada vez mais exigentes; mais horas fora de casa. Isso reflete-se sobretudo no aluno médio; não tanto nos bons alunos. Os problemas dos alunos não são tanto dificuldades de aprendizagem, mas sobretudo os problemas emocionais que os afetam.
- Quando o aluno não tem sucesso faço tudo o que posso para o encaminhar (por exemplo, na Educação Especial).

P26 - No ensino particular noto diferenças. As turmas são mais pequenas, o que permite fazer um ensino individualizado.
- Temos que nos adaptar quando surge um grupo novo; há um novo início.
- A avaliação externa trouxe um peso excessivo (rankings) a este processo. A qualidade de ensino não se avalia com a avaliação externa. Privilegio a avaliação contínua, a preocupação com as aulas, o dia a dia.

Após a apresentação dos dados relativos a cada documento, procedemos à sua discussão.

Capítulo 5: Discussão

Após a apresentação dos dados relativos a cada um dos estudos, desenvolvemos e discutimos alguns aspectos que consideramos relevantes.

5.1. Interpretação e discussão dos resultados do estudo A.

Neste ponto será feita uma interpretação taxonômica dos verbos encontrados e analisadas as expressões presentes nos documentos curriculares à luz das concepções de ensino e de aprendizagem.

5.1.1. Interpretação taxonômica dos verbos.

Para interpretarmos os dados obtidos, relativos aos verbos, recorreremos à taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001), tendo em conta os verbos (formulados no infinitivo) que efetivamente são mencionados nos níveis e subníveis dessa taxonomia: lembrar (reconhecer; recordar); entender (interpretar; exemplificar; classificar; resumir; inferir; comparar; explicar); aplicar (executar; implementar); analisar (diferenciar; organizar; atribuir); avaliar (verificar; criticar) criar (gerar; planejar; produzir). Como já referimos, utilizámos sinónimos nos casos seguintes: entender (compreender), explicar (explicitar), executar (fazer; realizar), implementar (pôr... em ação/em prática), diferenciar (distinguir), planejar (planificar).

Relembramos as três designações de verbos que utilizámos anteriormente na análise de dados: diretamente identificados, mais frequentes e comuns.

Verificamos que os verbos anteriormente indicados nos diferentes documentos e *diretamente identificados* nesta taxonomia são os seguintes: “reconhecer (conhecer/saber)”, “entender (compreender)”, “interpretar”, “comparar”, “explicar (explicitar)”, “aplicar”, “executar (fazer; realizar)”, “implementar (pôr... em ação/em prática)”, “analisar”, “diferenciar (distinguir)”, “organizar”, “avaliar”, “verificar”, “planear (planificar)” e “produzir”. O verbo “criar”⁶⁰ só é apresentado num dos documentos (ações a desenvolver pelo professor – CNEB), por isso neste quadro não é referido o nível taxonómico “criar”. Assim sendo, os níveis da taxonomia representados nos diferentes documentos são os seguintes: reconhecer (conhecer), entender (compreender), interpretar, aplicar e executar (fazer; realizar).

Nas Competências Gerais e Operacionalização Transversal (CNEB) são identificados verbos, em todos os níveis principais da taxonomia, com exceção do nível analisar.

Nas Competências Específicas relativas ao Estudo do Meio (CNEB) são identificados verbos nos níveis lembrar, entender, aplicar e analisar. Quanto às Competências Específicas relativas a Matemática (CNEB) só são identificados verbos nos níveis lembrar e entender. Nas Competências Específicas relativas a Língua Portuguesa (CNEB) não são identificados verbos correspondentes à taxonomia utilizada.

No Programa de Estudo do Meio só são identificados verbos no nível lembrar. Quanto ao Programa de Matemática são identificados verbos nos níveis entender, aplicar e avaliar. Nos Programas de Português (2009; 2015) são identificados verbos nos níveis lembrar, entender, analisar e criar.⁶¹

Nas Metas de Aprendizagem relativas ao Estudo do Meio são identificados verbos em todos os níveis principais da taxonomia utilizada. Quanto às Metas de Aprendizagem relativas a Matemática são identificados verbos nos níveis lembrar, entender, aplicar, analisar e avaliar. Nas Metas de Aprendizagem relativas a Língua Portuguesa são identificados verbos nos níveis lembrar, aplicar, analisar e criar.

⁶⁰ Alertamos para a distinção entre “criar” referido como verbo e “criar” entendido enquanto nível taxonómico.

⁶¹ Ver a nota de rodapé anterior.

Nas Metas Curriculares – Matemática são diretamente identificados verbos nos níveis lembrar e entender.⁶² Nas Metas Curriculares – Português (2013) são identificados verbos nos níveis lembrar, entender, analisar e criar.

De seguida, relacionamos os verbos *mais frequentes* com os níveis estabelecidos pela taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

Nas Competências Gerais e Operacionalização Transversal (CNEB, 2001) os verbos mais frequentes (“expressar/comunicar/expressar/manifestar”; “realizar”; “usar/utilizar”; “selecionar”; “estruturar/organizar”; “avaliar/auto-avaliar”) são identificados nos seguintes níveis da taxonomia: entender, aplicar, analisar e avaliar.

Nas Competências Específicas relativas Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa (CNEB, 2001) os verbos mais frequentes, conforme a designação que adotámos neste trabalho, não são identificados nos níveis correspondentes à taxonomia utilizada.

No Programa de Estudo do Meio só é assinalado o verbo “identificar” no nível lembrar. Quanto ao Programa de Matemática são identificados os verbos “compreender” e “comunicar” no nível entender. No Programa de Português (2009; 2015) não são identificados nos níveis correspondentes à taxonomia utilizada.

Nas Metas de Aprendizagem relativas ao Estudo do Meio são identificados os verbos “identifica”, “reconhece” e “descreve” nos seguintes níveis da taxonomia: lembrar e entender. Quanto às Metas de Aprendizagem relativas a Matemática são identificados os verbos “identifica”, “compreende” e “resolve” nos seguintes níveis da taxonomia: lembrar, entender e aplicar. Nas Metas de Aprendizagem relativas a Língua Portuguesa são identificados os verbos “identifica”, “reconhece” e “usa/utiliza” nos seguintes níveis da taxonomia: lembrar e aplicar.

⁶² Ao assumirmos determinadas decisões metodológicas, alertamos para o facto de neste quadro apenas identificarmos os verbos “diretamente identificados” nos níveis da taxonomia de Bloom. Recordamos, por exemplo, que os verbos mais frequentemente utilizados na formulação dos objetivos gerais das Metas Curriculares relativos a Matemática são os seguintes: “medir”, “resolver”, “representar” e “situar/situar-se”, que poderiam ser considerados nos níveis taxonómicos “aplicar” e “analisar”, se fossem considerados na ótica da disciplina.

Nas Metas Curriculares – Matemática só é identificado o verbo “resolver” no nível taxonómico aplicar. Nas Metas Curriculares – Português só é identificado o verbo “compreender/compreendê-lo (o texto)” no nível taxonómico entender.

Considerámos que os casos “rentabilizar”, “respeita”, “valoriza”, “aptidão”, “capacidade”, “ser (capaz de...)”; “ler”; “medir”; “representar”; “situar/situar-se” e “escrever” não devem ser analisados segundo a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

É necessário clarificar que na apresentação dos resultados considerámos os verbos *comuns* a diferentes documentos. De seguida, relacionamos esses verbos comuns a diferentes documentos com os níveis estabelecidos pela taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

O verbo “reconhecer” é identificado em todos os documentos e corresponde ao nível taxonómico lembrar.

É interessante notar que o verbo “usar/utilizar” é identificado em todos os documentos, inclusive no CNEB. Este verbo consta na listagem relativa às Competências Gerais e Operacionalização Transversal (CNEB).

Uma vez que são comuns a mais do que um tipo de documento curricular, devemos referir o verbo “compreender”, que corresponde ao nível taxonómico compreender; “identificar” e “estruturar/organizar”, que correspondem ao nível taxonómico analisar.

É interessante notar que é o documento relativo às Metas de Aprendizagem que apresenta mais casos de verbos comuns e que podem ser relacionados com a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

Os casos relativos a “abordar”, “rentabilizar”, “valorizar”, desenvolver”, “dá”, “desenha”, “ouve”, “participa”, “regista”, “representa”, “respeita”, “estabelece”, “formula”, “lê” e “contar” não se adequam a esta análise baseada na aplicação da taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001).

De seguida, estendemos o nosso estudo à interpretação das expressões encontradas nos documentos curriculares, segundo as concepções de ensino e aprendizagem consideradas neste trabalho.

5.1.2. Interpretação das expressões encontradas nos documentos curriculares à luz das concepções de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar que, no CNEB, o “papel do professor(a)” é essencialmente “ser mediador do conhecimento”, o que o inscreve no modelo construtivista/socio-construtivista. Quanto ao “papel do(a) aluno(a)”, assenta sobretudo em “cooperar com os colegas”, o que pode ser entendido à luz do modelo socio-construtivista. Relativamente à “estrutura” da “aprendizagem”, realçamos o destaque atribuído à necessidade de “depender do papel ativo do participante na construção do seu conhecimento”, o que é considerado como típico do modelo construtivista/socio-construtivista. No que se refere aos “conhecimentos a promover”, destacamos “o conhecimento sobre o próprio conhecimento” e “o saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização e articulação de saberes)”. O primeiro indicador é considerado nos modelos cognitivista e no socio-construtivista e o segundo no modelo construtivista/socio-construtivista. Após esta leitura, destacamos a evidente influência do modelo construtivista/socio-construtivista no CNEB.

Quanto à análise do Programa de Matemática (2013) entendemos que o “papel do(a) professor(a)” consiste em “estruturar a informação a transmitir”, assumindo um papel fundamental e que se inscreve nos modelos tradicional, comportamentalista/behaviorista e cognitivista. Quanto ao “papel do(a) aluno(a)” entendemos que deve “trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações”, o que é característica do modelo cognitivista. No que respeita à “estrutura” da “aprendizagem” entendemos que deve “basear-se numa definição rigorosa de objetivos”, reforçando-se a necessidade de cumprir esses objetivos, valorizados pelos modelos comportamentalista/behaviorista e cognitivista. Ainda no que se refere à “estrutura” da “aprendizagem”, salientamos que deve “basear-se na progressão por pequenas unidades, em função dos processos cognitivos envolvidos em cada uma das aprendizagens”, o que entendemos como uma característica no modelo cognitivista. Relativamente aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos a “aquisição de conhecimentos”, bem como a

“memorização”, referidos nos modelos tradicional, comportamentalista/behaviorista e cognitivista, e a compreensão característica dos modelos construtivistas e cognitivistas. A ligação da memorização e da compreensão remete para o modelo cognitivista. No que se refere aos “conhecimentos a promover”, considerámos “os procedimentos” e as “relações entre os conhecimentos”, esta entendida como característica do modelo cognitivista. Da mesma forma, afirmamos que o Programa de Matemática apresenta indicadores referenciados pelos diferentes modelos.

Relativamente à análise do Programa de Português (2009), considerámos que, segundo este documento, o “papel do(a) professor(a)” deve “ser diretivo (planificar e avaliar com rigor)”, inscrevendo-se no modelo comportamentalista/behaviorista e cognitivista. Quanto ao “papel do(a) aluno(a)”, considerámos que deve “trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações”, o que entendemos como característica do modelo cognitivista. Relativamente à “estrutura” da “aprendizagem”, considerámos que a “aprendizagem” deve “basear-se na progressão por pequenas unidades” (modelo comportamentalista/behaviorista); “basear-se na progressão por pequenas unidades, em função dos processos cognitivos envolvidos em cada uma das aprendizagens” (modelo cognitivista); “depende do papel ativo do participante na construção do seu conhecimento” (modelo construtivista/socio-construtivista); e que deve ainda “partir de aprendizagens significativas” (sobretudo modelo construtivista/socio-construtivista). Quanto aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos como indicadores “a aquisição de conhecimentos” e a “memorização” (modelos tradicional, comportamentalista/behaviorista e cognitivista); a “compreensão” (modelos comportamentalista/behaviorista, construtivista/socio-construtivista e cognitivista); a “aplicação” (modelos construtivista/socio-construtivista e cognitivista); e a “criação” (modelos construtivista e cognitivista). Relativamente aos “conhecimentos a promover”, considerámos como indicadores os “procedimentos” (modelos construtivista/socio-construtivista e cognitivista); o “saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização e articulação de saberes)” (modelo construtivista/socio-construtivista); e “o conhecimento sobre o próprio conhecimento” (modelo cognitivista). Tal como anteriormente, afirmamos que o Programa de Português é influenciado pelos diferentes modelos.

Quanto à análise do Programa de Português (2015), referimos que o professor deve “estruturar a informação a transmitir”, o que se inscreve nos modelos tradicional, a/comportamentalista e cognitivista. No que se refere ao papel do aluno referimos que deve “trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações”, o que é enunciado pelo modelo cognitivista. Relativamente à estrutura da “aprendizagem, afirmámos que deve “basear-se na progressão por pequenas unidades, em função dos processos cognitivos envolvidos em cada uma das aprendizagens”, inscrevendo-se no modelo cognitivista. Quanto aos processos envolvidos na aprendizagem, mencionámos a “aquisição de conhecimentos” a “recuperação de conhecimentos”, a “memorização”, a “compreensão” e a “aplicação”, que são destacados pelos diferentes modelos. Relativamente aos conhecimentos a promover” atendemos aos “conceitos e princípios”, às “relações entre os conhecimentos”, “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”, com base sobretudo nos modelos cognitivista e no socio-construtivista.

Na análise das Metas Curriculares de Matemática (2012), entendemos que o papel do(a) professor(a)” deve “estruturar a informação a transmitir”, inscrevendo-se nos modelos comportamentalista/behaviorista, tradicional e cognitivista. Não apresentamos resultados explicitamente relativos ao papel do(a) aluno(a). No que concerne à “estrutura”, a “aprendizagem” deve “basear-se na progressão por pequenas unidades”, que entendemos como característica modelo comportamentalista/behaviorista. Quanto aos “processos envolvidos” na “aprendizagem”, considerámos como indicadores a “aquisição de conhecimentos”, valorizada nos modelos tradicional, comportamentalista/behaviorista e cognitivista; a “recuperação de conhecimentos”, valorizada no modelo cognitivista; a “memorização” referida nos modelos tradicional, comportamentalista/behaviorista e cognitivista; e a “compreensão”, considerada pelos modelos comportamentalista/behaviorista, construtivista/socio-construtivista e cognitivista. Tal como podemos verificar os diferentes modelos influenciam as Metas Curriculares da Matemática.

Relativamente à análise das Metas Curriculares de Português (2012), considerámos que o papel desempenhado pelo(a) “professor(a)” pode “ser diretivo (planificar e avaliar com rigor)” e que se valoriza o trabalho de “estruturar a informação a transmitir”, considerados como indicadores dos modelos tradicional,

comportamentalista/behaviorista e cognitivista. Quanto ao papel do(a) “aluno(a)” considerámos que deve “trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações”, inscrevendo-se no modelo cognitivista. No que concerne à “estrutura” da “aprendizagem” considerámos que deve “basear-se numa definição rigorosa de objetivos”, o que é uma característica dos modelos comportamentalista/behaviorista e cognitivista; e que deve “basear-se na progressão por pequenas unidades”, característica do modelo comportamentalista/behaviorista. Não apresentamos resultados explícitos relativamente aos “conhecimentos a promover”, com base neste documento. Tal como no documento anterior, as Metas Curriculares de Português são influenciadas por características dos diferentes modelos.

Podemos afirmar que há coerência entre as Metas Curriculares e os Programas de Matemática e de Português, uma vez que articulação é explícita nos esclarecimentos introdutórios aos documentos. É interessante notar que, relativamente ao Programa de Estudo do Meio, não existindo Metas Curriculares, a sua fundamentação mantém-se baseada no CNEB, documento já revogado.

5.2. Discussão dos resultados do estudo B.

Neste ponto apresentaremos os principais resultados relativos aos questionários e às entrevistas, interpretada segundo as concepções de ensino e de aprendizagem analisadas neste trabalho.

5.2.1. Questionário.

Através do questionário apurámos que os documentos mais utilizados pelos professores na elaboração dos seus planos/planificações são os Programas do 1.º CEB e o Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma. Sendo os Programas

elaborados por equipas de especialistas e aplicados a todas as escolas, a nível nacional, as conceções de ensino e de aprendizagem que lhes estão subjacentes são seguidas pelos professores. Estes seguem as conceções veiculadas pela tutela nos documentos curriculares, ou seja, cumprem os programas, fazendo uma gestão mais ou menos flexível, consoante o nível de autonomia da escola/agrupamento e pessoal/profissional de que gozam.

É de referir que os professores utilizam outras fontes para elaborar os seus planos/planificações, nomeadamente os manuais. As suas respostas revelam também o trabalho de equipa e a partilha de documentos e de materiais. Efetivamente, o seu discurso valoriza o trabalho colaborativo para o qual parecem ter contribuído a utilização das tecnologias da informação e da comunicação e as mudanças administrativas e curriculares impostas pela tutela.

Neste processo de decisão curricular, as conceções de ensino-aprendizagem apresentadas pelos professores podem tornar-se mais evidentes ao nível dos Projetos/Planos Curriculares de Turma, sobretudo ao nível da escolha de estratégias/metodologia de ensino.

Quanto aos modelos subjacentes na planificação e no ensino, os valores mais elevados referem-se à alternativa de respostas “algumas vezes”, correspondente aos modelos tradicional e cognitivista, seguida pelo modelo comportamentalista/behaviorista. Salientámos que a resposta “sempre” com valor de frequência mais elevado se enquadrava no modelo construtivista.

Quanto aos objetivos/conhecimentos a promover, houve professores que afirmavam que procuravam que os seus alunos atingissem “muitas vezes” a “aquisição de conhecimentos”. Acrescentámos ainda que outros professores afirmavam que procuravam “sempre” que os seus alunos atingissem a “compreensão das relações entre os conhecimentos”. Destacámos ainda que os professores afirmavam que procuravam “sempre” que os seus alunos atingissem o “saber em ação”.

No que concerne aos processos envolvidos na aprendizagem, realçámos que todos os professores responderam que valorizavam o processo de compreensão. Salientámos ainda que alguns professores referiam que “não” privilegiavam o processo de memorização ao ensinarem nas suas aulas. É interessante notar que os professores indicam atividade diversas para a promoção destes processos envolvidos na

aprendizagem, que vão desde exercícios de memorização tradicionais (por exemplo, tabuadas, ditados, lengalengas, entre outros), até a resolução de problemas, de projetos e exercícios livres.

5.2.2. Entrevista.

Neste ponto sistematizamos o essencial dos dados obtidos nas respostas dos participantes às perguntas das entrevistas, e que apresentámos nas tabelas 13 e 19, mas também o que foram referindo e que podem completar a nossa interpretação.

Quanto ao papel do professor, os participantes reafirmaram a ideia de que deve ser de mediação do conhecimento, de propor problemas do quotidiano, cabendo, de modo destacado, nesse papel a utilização das tecnologias da informação e da comunicação. A ideia de o professor transmitir conhecimentos, valorizado sobretudo pelo do modelo tradicional, surge apenas, quando é necessário.

Acerca do papel do aluno, os participantes referiram que deve trabalhar individualmente e cooperar com os colegas. A aprendizagem implicava trabalhar cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com aqueles que os alunos já tinham, criando novas relações. Nesse processo foi atribuído um especial destaque à descoberta (descobrir, investigar). Estas são características de diferentes modelos.

Relativamente à estrutura da aprendizagem podemos afirmar que os professores consideraram que esta deve, quando se justifica, basear-se na exposição e transmissão de conhecimentos, o que constituem aspetos frequentemente associado ao modelo tradicional. Os professores valorizaram o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento (modelo construtivista/socio-construtivista) e que esta devia partir de aprendizagens significativas (sobretudo o modelo construtivista/socio-construtivista).

Ao ensinar, conforme referiram os participantes, o professor deve valorizar os processos de memorização, de compreensão, de aplicação e de criação (atendendo ao questionamento e às atividades da criança). Estes processos são valorizados pelos diferentes modelos.

Quanto aos conhecimentos que o professor devia promover ao ensinar, os

participantes responderam o saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização e articulação de saberes), característico do modelo construtivista/socio-construtivista. A aprendizagem dos conceitos e princípios e o conhecimento sobre o próprio conhecimento foram também referidos pelos professores, aspetos que associamos ao modelo cognitivista.

Os professores valorizaram as disciplinas de Português e de Matemática, quer no ensino quer na planificação porque os alunos prestavam provas (avaliação), a nível nacional. A disciplina de Português foi valorizada pela transversalidade dos seus conhecimentos às outras disciplinas. O Estudo do Meio foi associado às vivências e experiências do quotidiano.

Para elaborar a planificação, os documentos curriculares que os professores afirmaram que utilizavam foram sobretudo as metas curriculares do EB – 1.º ciclo e os programas do 1.º CEB (nível macro). O projeto curricular de turma e o plano de atividades de turma foram também referidos por alguns professores (nível meso). Referiram ainda outras fontes, nomeadamente os manuais adotados e outros documentos (outros manuais não adotados, livros, artigos científicos, documentos disponibilizados em plataformas para professores, consultas temáticas na internet, cadernos de apoio, ...).

Quanto à periodicidade e autoria, na tarefa de elaborar planos/planificações, os professores afirmaram que planificavam em grupo (planificações anuais e trimestrais), mas planificavam diariamente e para a semana, de forma individual. A comunicação e a comparação das planificações entre professores foram assumidas pelos professores, o que traduz uma mudança na forma de trabalhar dos professores, privilegiando o trabalho em grupo (entre pares).

Relativamente à estrutura dos planos/planificações, os professores afirmaram a necessidade destas serem flexíveis (não rígidas nem estanques) e de consistirem apenas num instrumento/auxiliar útil do trabalho docente. Quanto ao significado atribuído à atividade de planificar, os professores afirmaram ainda que a planificação didática era uma atividade rotineira (diária) e refletida. Atendendo às respostas dos professores, a planificação implicava a conversão de uma ideia (plano mental do professor) num curso de ação (em algo que se implementava, ou seja, uma sucessão de condutas). Apesar da experiência profissional, os professores afirmaram que a planificação servia para

satisfazer as próprias necessidades pessoais, ou seja, reduzir a ansiedade e a incerteza. No início da profissão docente, os professores referem ter a necessidade de planificar de forma mais pormenorizada. Apesar da experiência profissional, os professores afirmaram que continuavam a sentir a necessidade de planificar, embora de forma mais genérica, mas como forma de preparação do trabalho que será realizado. Não só considerada como um requisito burocrático, afirmaram que a planificação tinha de existir.

No que concerne às componentes fundamentais da planificação, os professores afirmaram, de forma diferenciada, que quando planificavam valorizavam os objetivos/descriptores de desempenho/metapas, os conteúdos/domínios e subdomínios/tópicos/temas/áreas. Destacaram ainda a análise de necessidades/destinatários/alunos e a adequação dos processos/os métodos e estratégias de ensino/experiências de aprendizagem/atividades/processo de operacionalização/metodologias. Referiram também os materiais e recursos e o tempo/duração (por ser limitado). A avaliação foi considerada como um elemento determinante na planificação, que podia desencadear a sua reformulação. É interessante notar que a referência às competências foi substituída pelas metas que, embora criticadas, foram mencionadas no discurso dos professores.

5.3. Discussão geral

A partir do objetivo mais geral de investigação (objetivo 1), com a realização do estudo A pretendíamos atingir dois objetivos específicos: 1) identificar verbos e substantivos referidos em documentos curriculares e interpretá-los com recurso à taxonomia de Bloom (versão revista por Anderson, Krathwohl, et al., 2001); e 2) selecionar expressões encontradas nos documentos curriculares e interpretá-las à luz de conceções de ensino e aprendizagem, baseadas nos modelos tradicionais, comportamentalistas/behavioristas, cognitivistas e construtivistas/socio-construtivistas.

Os objetivos preconizados para esse estudo foram alcançados, uma vez que na fase 1 analisámos os verbos nos documentos curriculares e procedemos à interpretação

taxonômica dos verbos utilizados nos documentos curriculares (nível macro), bem como as concepções de aprendizagem subjacentes aos documentos. Na fase 2 analisamos as expressões nos documentos curriculares e procuramos interpretar o sentido dessas expressões, relacionando-as com os modelos de ensino e de aprendizagem.

Como principais conclusões da fase 1 do estudo A, destacamos que os verbos indicados nos diferentes documentos e diretamente identificados nesta taxonomia são os seguintes: “reconhecer (conhecer/saber)”, “entender (compreender)”, “interpretar”, “comparar”, “explicar (explicitar)”, “aplicar”, “executar (fazer; realizar)”, “implementar (pôr... em ação/em prática)”, “analisar”, “diferenciar (distinguir)”, “organizar”, “avaliar”, “verificar”, “planejar (planificar)” e “produzir”. Neste sentido, os níveis da taxonomia representados nos diferentes documentos são os seguintes: reconhecer (conhecer), entender (compreender), interpretar, aplicar e executar (fazer; realizar).

De forma complementar, a partir da análise das expressões realizada na fase 2 do estudo A, consideramos que os documentos curriculares são influenciados por características dos diferentes modelos de ensino e de aprendizagem.

Importa indicar algumas limitações do estudo A. Podemos afirmar que a análise dos documentos incide sobre as componentes gerais e estruturantes e não assume uma visão disciplinar. Outro aspecto a ter em conta é que algumas versões dos documentos curriculares estudados já não estão em vigor.

A partir dos objetivos gerais de investigação (objetivos 2 e 3), com a realização do estudo B pretendíamos atingir dois objetivos específicos: 1) identificar os documentos curriculares que os professores dizem usar e 2) reconhecer as concepções dos professores sobre o ensino/aprendizagem subjacentes às suas decisões curriculares.

Os objetivos definidos para o estudo B foram atingidos, uma vez que analisamos as respostas dos professores e a relação com os modelos subjacentes na planificação, com base no questionário disponibilizado *on-line* (fase 1) e nas entrevistas (fase 2).

Salientamos as principais conclusões do estudo B. Na fase 1 deste estudo, a partir das respostas no questionário disponibilizado *on-line*, verificamos que os Programas do 1.º CEB e o Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma eram os documentos mais utilizados pelos professores na elaboração dos seus planos/planificações. Relativamente aos modelos subjacentes na planificação e no

ensino, os professores destacaram o tradicional e o cognitivista, seguido pelo comportamentalista/behaviorista. A especial influência do modelo construtivista é inferida através das respostas dos professores. É interessante notar que todos os professores responderam que valorizavam o processo de compreensão.

De forma complementar, com base nas respostas à entrevista, os documentos que os professores utilizavam eram sobretudo as metas curriculares do EB – 1.º ciclo e os programas do 1.º CEB. As concepções dos professores sobre o ensino/aprendizagem subjacentes às suas decisões curriculares foram identificadas tendo em conta as categorias dos diferentes modelos consideradas neste trabalho. O modelo tradicional foi associado sobretudo à transmissão de conhecimentos, apenas utilizado quando é necessário. Relativamente ao papel do aluno foram identificadas características de diferentes modelos. Quanto à estrutura, os professores consideraram que a aprendizagem devia basear-se na exposição e transmissão de conhecimentos, apenas quando era necessário, o que tem sido frequentemente associado ao modelo tradicional, e vem confirmar o que já havia sido afirmado anteriormente. Os professores valorizaram o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento (modelo construtivista/socio-construtivista) e as aprendizagens significativas (também salientadas sobretudo pelo modelo construtivista/socio-construtivista). Os processos que os professores consideraram estar envolvidos na aprendizagem podiam ser associados aos diferentes modelos. Os participantes na entrevista continuaram a referir as competências (modelo construtivista/socio-construtivista). Foram ainda referidos os conceitos e princípios, e o conhecimento sobre o próprio conhecimento, que associamos ao modelo cognitivista.

Quanto à estrutura e ao significado atribuído aos planos/planificações e à atividade de planificar, reconhecemos sobretudo características do modelo cognitivista. O modelo comportamentalista/behaviorista subjacente à Pedagogia por Objetivos reforça a elaboração de planos mais pormenorizados e fechados, ao contrário do que afirmaram os professores, na defesa de planificações flexíveis, valorizando a componente mental/cognitiva: se por um lado os professores afirmaram a necessidade de elaborar as planificações por escrito (sobretudo as anuais/gerais e comuns a vários professores), por outro reconheciam que seria suficiente um plano mental, orientador da planificação e do trabalho diários. É interessante referir que os professores afirmaram

que continuavam a sentir essa necessidade de planificar, independentemente da sua experiência profissional, embora considerassem que durante o estágio profissional e nos primeiros anos de carreira, essas planificações eram mais pormenorizadas.

Atribuímos a identificação das componentes fundamentais da planificação sobretudo ao modelo comportamentalista/behaviorista, pela valorização da Pedagogia por Objetivos.

É interessante notar algumas diferenças entre as respostas no questionário e na entrevista. Por exemplo, na entrevista os professores referiram explicitamente a predominância das Metas Curriculares e dos Programas, enquanto no questionário as respostas não incidiam nesses documentos, apesar de já estarem em vigor. Temos de referir que o questionário decorreu em 2012 e a entrevista em 2015, o que terá permitido a mudança na perceção e na utilização das Metas Curriculares.

Ao privilegiarmos a identificação de conceções de ensino e de aprendizagem subjacentes às decisões curriculares, procurámos que o nosso trabalho se inscrevesse na continuidade de outros realizados no âmbito do estudo do currículo e com implicações para a atuação e formação de professores. Assim, estabeleceremos neste tópico ligações com os dados de outros estudos que foram guiados por objetivos afins e que citámos na revisão da literatura (Martins, 2015, Pacheco & Pereira, 2007; Preciosa Fernandes, 2011; Reis, 2005; Robalo, 2004; Simões, 2009).

Robalo (2004) afirma que o estudo do grupo de professores diretamente ligado à construção dos PCE e PCT, ao cumprir as tarefas por obrigação, se enquadra num modelo de racionalidade técnica e de uma conceção de escola burocrata. Tal como verificámos no nosso estudo, os professores afirmam que têm de planificar e que têm de produzir os projetos e as planificações, bem como disponibilizá-los, quer para que outros professores e a direção possam consultar, quer para o acesso dos pais e para a comunidade educativa.

Os resultados do estudo de Reis (2005) valorizam a necessidade de incrementar uma cultura de partilha e trabalho colaborativo na construção e avaliação do projeto curricular de escola/agrupamento (PCE/A). O desenvolvimento do trabalho colaborativo parece ser uma realidade dos últimos anos. Tal como verificámos pelo nosso estudo, os professores afirmam que planificam em conjunto, que partilham materiais e que há a

necessidade de pautar o desenrolar do seu trabalho também em função do trabalho das colegas.

Pacheco e Pereira (2007) afirmam que é necessário aproximar os teóricos críticos dos professores, de modo a ajudá-los a “compreenderem o currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, se para tal se comprometerem politicamente com a melhoria dos processos de aprendizagem e com a formação humanista e crítica dos alunos” (p. 216). Na mesma linha, Preciosa Fernandes (2011), acerca do sentido e da utilidade do conhecimento produzido no campo do currículo, salienta a ideia de “que os discursos sugerem não haver um contributo direto das teorias curriculares nas práticas docentes” (p. 205). Corroboramos estas afirmações, estendendo as suas implicações para a formação de professores. Ao terem que tomar decisões no exercício das suas funções docentes, os professores devem estar conscientes das responsabilidades profissionais e éticas da formação dos seus alunos, apelando a conhecimentos disciplinares, psicológicos, pedagógicos e, acrescentamos, curriculares.

No estudo realizado por Simões (2009), os professores utilizam o “Projecto Curricular de Turma na sua prática diária. É um documento elaborado pelo professor titular da turma no início do ano e nele são consideradas as especificidades da turma, nomeadamente as principais dificuldades detectadas e as estratégias para as superar” (p. 155). Através do nosso estudo, a referência ao PCT não é evidente na maioria das respostas. O que os professores referem é o reajustamento da planificação da sua atuação docente, em função das aprendizagens dos alunos.

Acerca da forma como é concebido e organizado o currículo pelos professores das escolas do 1.º CEB, Martins (2015) conclui que as planificações diárias decorrem das planificações anuais e mensais, e estas do currículo nacional, uma vez que o docente deve ter o “cuidado de as adequar à turma mas apenas no que concerne à forma de abordar os temas ou na sua alocação temporal já que os programas são para se cumprir dentro do hiato de tempo definido para a sua consecução” (pp. 171-172). Também verificamos esta sequencialidade entre as planificações e a necessidade de cumprir os programas e, no nosso estudo, as metas curriculares, de forma explícita, reforçada pela subordinação à lógica de avaliação dos exames e provas nacionais.

Em síntese, com a realização dos estudos A e B pretendemos responder às questões de investigação que agora retomamos, procurando responder de forma sintética.

Que concepções de ensino e de aprendizagem são veiculadas nos documentos curriculares oficiais para essas áreas disciplinares e são apresentadas pelos professores? Neste trabalho identificámos características gerais de quatro modelos subjacentes às concepções de ensino e de aprendizagem e às decisões curriculares assumidas pelos professores: tradicional, comportamentalista/behaviorista, construtivista/socio-construtivista e cognitivista, embora não tenha sobressaído um modelo predominante. Importa referir que a escolha dos documentos elaborados no nível macro impôs-se pelo seu carácter obrigatório e regulador. Em particular, os documentos selecionados para este estudo foram entendidos enquanto orientações curriculares definidas a nível nacional, que estabeleciam os limites desejáveis para concretizar a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens previstas na formação dos alunos, para o 1.º CEB. Os questionários e as entrevistas permitiram auscultar o discurso dos professores, de modo a conhecer as suas concepções de ensino e de aprendizagem.

Essas concepções coincidem ou divergem? Esta questão remete para o objetivo que formulámos inicialmente: verificar se há coerência entre as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares e as que são apresentadas pelos professores (objetivo 4). Não conseguimos confirmar que haja uma concepção de ensino e de aprendizagem assumida de forma predominante nos documentos definidos a nível macro e na qual os professores se baseiam quando assumem as decisões curriculares. Os professores baseiam-se, de forma diversificada, em diferentes características das concepções de ensino e de aprendizagem, quando tomam as decisões curriculares.

Como é que os professores usam as concepções de ensino e de aprendizagem veiculadas nos documentos curriculares oficiais na tomada de decisões respeitante à sua atividade docente? As concepções de ensino e de aprendizagem estão presentes nos

seus discursos e são traduzidas na atividade de ensino, influenciada pela experiência profissional. Se por um lado estão sujeitos a uma organização burocrática da atividade docente, controlada por mecanismos de monitorização e de avaliação, por outro, assumem uma atitude flexível perante a gestão da planificação, atendendo à imprevisibilidade da realidade quotidiana na sala de aula. As decisões curriculares que afetam os agrupamentos de escolas são assumidas em grupo, pelos departamentos e equipas de trabalho de professores. Embora afetada por essas decisões, na sala de aula os professores mantêm a autonomia pedagógica na escolha das estratégias de ensino e no ato de ensinar, ou como entendemos, de fazer aprender.

Conclusão

Este trabalho foi desenvolvido a partir do seguinte objetivo geral: refletir acerca da aprendizagem de crianças, do ensino e das decisões curriculares dos professores, ao nível do 1.º CEB.

No enquadramento teórico desenvolvemos dois capítulos. Quanto ao primeiro intitulámos de *Concepções de Ensino e de Aprendizagem e As Teorias Curriculares*. Importa clarificar que entendemos as concepções de ensino e de aprendizagem como um conjunto de saberes (teórico-práticos), atitudes e valores acerca da aprendizagem, das suas implicações pedagógicas para o ensino, interiorizados pelos professores. Estes conhecimentos, que foram aprendidos na sua formação inicial e desenvolvidos ao longo da prática docente, podem ir mudando ao longo do tempo, integrando e as características de vários modelos e teorias de aprendizagem.

Decidimos direcionar a nossa análise sobre o 1.º CEB por ser neste nível de ensino que os alunos adquirem os conhecimentos, os valores, e por desenvolverem as capacidades necessárias para a promoção de aprendizagens futuras, numa perspetiva individual e social.

Após a referência às classificações de aprendizagem apresentadas por Altet (1999); Tavares e Alarcão (1999); Bigge (2002); e Moreira (2011), apresentámos as características das teorias comportamentalistas (behavioristas), cognitivistas e construtivistas. De modo a apresentar estas em particular, atendemos sobretudo às descrições de Tavares e Alarcão (1999), Marques (1999) e Moreira (2011).

Tal como o afirmámos, apesar de Tavares e Alarcão (1999), Marques (1999) e Moreira (2011) situarem os trabalhos de Piaget, Bruner, Vygotsky e Ausubel na corrente cognitivista, assumimos neste trabalho que estes autores se situavam numa linha construtivista, com base nas afirmações de Bidarra e Festas (2005).

Na relação pedagógica, os papéis desempenhados por professores e alunos podem ser perspetivados segundo as diferentes teorias de aprendizagem comportamentalistas (behavioristas), cognitivistas, construtivistas e ainda, nas

perspetivas tradicionais de educação/aprendizagem. Nas comportamentalistas (behavioristas), o professor programa as atividades de forma sequencial, de modo a conduzir o aluno desde o comportamento inicial ao final, que é pretendido. Deve apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos para aumentar a frequência dos comportamentos que se pretende produzir ou diminuir os que não são pretendidos. Segundo estas teorias, o aluno é passivo e moldável. Nas cognitivistas, o professor é ativo e motivador, adequando o ensino ao nível de desenvolvimento do aluno. Este também desempenha um papel ativo, ao relacionar os conhecimentos novos com os que já tinha a partir das experiências de aprendizagem anteriores. Nas construtivistas, o professor é um organizador do ambiente e mediador; o aluno é ativo na construção seu conhecimento. Nas perspetivas tradicionais, o professor prepara e expõe os conhecimentos na lição; o aluno direciona a sua atenção, memoriza e compreende esses conhecimentos, de modo a reproduzi-los no momento de avaliação.

A complexidade das questões relativas ao currículo foram analisadas a partir de um olhar sobre a evolução dos estudos e das teorias curriculares, que não é isenta de críticas. Relacionámos as teorias no domínio curricular com os seus pressupostos pedagógicos, psicológicos e políticos, aplicados de forma diversa, consoante os sistemas educativos e o momento histórico. Contextualizámos o desenvolvimento dos estudos curriculares, partindo do contexto internacional, com especial destaque para as que marcam a génese dos estudos curriculares (Bobbitt, Tyler e Dewey).

Optámos por considerar duas classificações apresentadas em trabalhos relativamente recentes. A partir da proposta de Kemmis (1988), Vilar (1994) e Pacheco (1996), os autores identificam três teorias curriculares: técnica, prática e crítica. Noutra classificação, Tadeu da Silva (2000) apresenta as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. É possível identificar nestas teorias características das teorias behavioristas, cognitivistas e construtivistas.

Quanto à primeira classificação, podemos considerar que as teorias técnicas, resultaram da influência do behaviorismo. Por outro lado, as teorias práticas surgiram da contestação a essa orientação behaviorista, perspetivando o currículo como um processo e não como um produto, como nas teorias anteriores. Quanto às teorias críticas, consideramos a sua inscrição numa perspetiva emancipadora do currículo.

No que concerne à segunda classificação, Tadeu da Silva (2000) refere que os modelos tradicionais incidiam sobre a atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas basearam-se noutros pressupostos e emergiram num contexto marcado por profundas transformações ideológicas e políticas. Nestas teorias críticas podemos considerar o movimento de reconceptualização (Estados Unidos da América), os trabalhos de Althusser, Bordieu e Passeron, Baudelot e Establet (França); a Nova Sociologia da Educação (NSE), com destaque para Young (Inglaterra); e a obra de Paulo Freire (Brasil). Estas teorias destacaram o questionamento social do currículo, sobretudo quanto à matéria de conhecimento que devia ser objeto de ensino. Quanto à especificidade das teorias pós-críticas incidiram sobretudo em questões de teor étnico, multicultural e de género.

O segundo capítulo do enquadramento teórico denominámos como *Decisões e Documentos Curriculares*. Entendemos que o desenvolvimento curricular é um processo de decisão ao nível do Estado (através do Ministério da Educação e das suas equipas de técnicos especializados), assumido e gerido pelos professores e pelas escolas. Essas decisões tomadas ao nível macro devem ser ponderadas ao nível da escola, onde também se decide sobre o ensino e se adotam estratégias promotoras da aprendizagem. No trabalho partimos da identificação de três níveis de decisão: macro - correspondente ao nível político-administrativo (Administração Central/Ministério da Educação); meso - relativo ao nível de gestão (escola); micro - relacionado com o nível de realização (professor e aluno na sala de aula).

É fundamental que sejam conhecidas as decisões estruturais e pedagógicas com clareza e rigor, bem como os objetivos do ensino e o que se pretende que os alunos aprendam nas escolas, em particular para o 1.º CEB. Esta transparência na comunicação facilita a partilha de ideias e de projetos comuns, dos indivíduos e da sociedade.

Analisámos os conceitos de desenvolvimento curricular, a partir dos estudos de Ribeiro (1996); Pacheco (1996); Zabalza (1998); Braga et al. (2004); e Gaspar e Roldão (2007). Apresentámos de forma sucinta, os modelos de desenvolvimento curricular - centrado nos objetivos, centrado no processo; e centrado na situação -, de acordo com Pacheco (1996).

Considerando que se trata de um conceito polissémico, perspetivámos o desenvolvimento curricular como um processo de decisão, o que constitui uma leitura marcadamente de inspiração cognitivista.

Na análise dos documentos curriculares orientadores da ação dos professores considerámos os níveis macro, meso e micro de decisão. No nível macro, salientamos os seguintes documentos legislativos: o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro; os Decretos-Lei n.ºs 139/2012, de 5 de julho, o n.º 91/2013, de 10 de julho e o n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

Em Portugal ocorreram nos últimos anos mudanças pertinentes nas políticas educativa e curricular. Uma das alterações relevantes consistiu na revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico, através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

Outras alterações concetuais foram ocorrendo, nomeadamente ao nível da conceção de currículo (do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro para o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Salientamos que atualmente o conceito de competência foi preterido, afirmando-se a valorização dos conhecimentos e das capacidades a adquirir e a desenvolver. Também têm assumido particular destaque os programas das disciplinas e as metas curriculares. Uma alteração significativa, que importa salientar neste trabalho, foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, relativamente à Educação para a Cidadania, deixando de ser considerada com caráter integrador e de formação transdisciplinar. Uma outra alteração significativa na matriz curricular do 1.º CEB consiste na introdução da disciplina de Inglês, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

Ainda no nível macro, considerámos os Programas das diferentes disciplinas do 1.º CEB do – Estudo do Meio (2004), Matemática (2007; 2013) e Português (2009; 2015), as Metas de Aprendizagem (2009) de Matemática, de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio. As Metas Curriculares para o Ensino Básico constituem as orientações atuais para as diferentes áreas disciplinares. Há diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares, nomeadamente ao nível dos descritores de desempenho das Metas Curriculares.

Como já o afirmámos, os diferentes documentos, desde os documentos legislativos apresentados até às Metas Curriculares, constituem o conjunto de linhas

curriculares orientadoras, a nível nacional, remetendo para as escolas e os professores gestão destas orientações, no sentido de as adequarem à especificidade do seu contexto educativo e escolar, enquadrando-se no atual quadro de autonomia curricular e pedagógica.

Nos documentos curriculares considerados no nível meso, os professores participam na tomada de decisões relativamente à sua elaboração, pelo que mereceram outro tipo de análise, ou seja, a auscultação dos professores do 1.º CEB, através da realização de um estudo.

Importa clarificar que ao nível meso considerámos diferentes tipos de Projetos existentes nas escolas (Educativo de Escola/Agrupamento; Curricular de Escola/Agrupamento; Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma e o Plano Anual de Atividades).

Ao nível micro considerámos os Planos dos professores, no sentido da operacionalização específica do processo de ensino-aprendizagem, dirigido a alunos concretos. Estes planos, enquanto instrumentos de orientação do trabalho pedagógico, devem concretizar as decisões tomadas nos anteriores níveis, de forma a ajustarem-se às características específicas das turmas e dos alunos.

No ponto correspondente à planificação como prática de organização do processo de ensino e de aprendizagem, assumimos que se tratava de uma atividade especificamente desempenhada por professores e que influenciava a sua ação educativa, devendo ser restrita, local, concreta e flexível. Como já o afirmámos anteriormente, os behavioristas descreviam a planificação, de forma pormenorizada, como uma análise das tarefas, enquanto que as teorias cognitivistas fundamentavam a investigação sobre o pensamento do professor.

Neste contexto, atribuímos um especial destaque à utilização das taxonomias, valorizadas pelas teorias behavioristas (a partir dos anos 30) e pelas cognitivistas, ao contrário das teorias curriculares críticas e pós-críticas, que recusam a lógica de definição de objetivos e, por conseguinte, as taxonomias.

A influência dos objetivos no sistema educativo português decorre da Pedagogia por Objetivos, que vigorou desde a década de 70 até finais do século XX. Entendemos que as taxonomias constituem instrumentos de planificação, que devem ser do conhecimento dos professores e utilizadas para promover uma efetiva melhoria do

desempenho docente, fundamentando a tomada de decisões dos professores quanto à planificação e à gestão do processo de ensino e de aprendizagem. A utilização das taxonomias e a formulação dos objetivos é determinante pela necessidade de definir a ordem (sequência) e a coerência das aprendizagens.

Neste trabalho assumiu um particular destaque a taxonomia de Bloom e colaboradores (versão revista por Anderson, Krathwohl et al., 2001). A estrutura da dimensão do processo cognitivo da taxonomia revista é baseada nos seguintes níveis e subníveis: lembrar (reconhecendo; recordando); entender (interpretando; exemplificando; classificando; resumindo; inferindo; comparando; explicando); aplicar (executando; implementando); analisar (diferenciando; organizando; atribuindo); avaliar (verificando; criticando); criar (gerando; planeando; produzindo).

A título de exemplo, apontamos apenas algumas semelhanças e diferenças relativamente às duas versões da taxonomia. Quanto às primeiras, ambas definem seis categorias no domínio cognitivo e são ordenadas do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. Relativamente às segundas, o nível da síntese trocou de lugar com a avaliação, sendo aquela renomeada de criar; todas as subcategorias foram substituídas pela sua forma no gerúndio e designadas como “processos cognitivos”; a taxonomia revista permite uma estrutura hierárquica menos rígida; na revisão da taxonomia original é possível combinar as duas dimensões (conhecimento e processo cognitivo) e formar uma tabela taxonómica para classificar objetivos, atividades e avaliações. Embora seja menos divulgada esta dimensão do conhecimento na utilização da taxonomia, é fundamental que os professores saibam aplicá-la, de modo a que a aprendizagem progrida dos níveis de conhecimento mais elementares para os mais elaborados.

Constituindo uma orientação no trabalho de planificação do professor, uma das suas limitações consiste na possibilidade da formulação dos objetivos suscitar a interpretação em diferentes categorias. Para ultrapassar esta fragilidade é necessário atender à especificidade dos conteúdos disciplinares e ao processo de aprendizagem. Para afirmar se um objetivo está formulado num determinado nível taxonómico, temos de atender ao comportamento subjacente ao verbo que é indicado e ao conteúdo/matéria. Para garantir a progressão na aprendizagem é necessário que o nível

de exigência vá aumentando ao longo do processo e que sejam solicitadas experiências e aprendizagens em vários níveis de desenvolvimento e de conhecimento.

Na segunda parte relativa à investigação empírica, apresentamos um primeiro capítulo intitulado *Estudos Empíricos*. Cada um dos estudos realizados - A: análise de documentos oficiais e curriculares; e B: concepções de ensino e de aprendizagem dos professores.

No estudo A indicámos o “corpus”, constituído pelo CNEB (2001), pelos programas de Estudo do Meio (2004, 2.^a ed.), de Matemática (2007, 2013), de Português (2009, 2015), pelas metas de aprendizagem (2009) destas três disciplinas e pelas metas curriculares de Matemática (2012) e Português (2012). Para estudarmos as concepções de ensino e de aprendizagem elaborámos uma grelha de análise com as categorias e as subcategorias consideradas no estudo. O estudo A contemplou a fase 1 (análise de verbos e substantivos) e a fase 2 (análise de expressões). No capítulo 4 demos conta dos principais resultados obtidos e no capítulo 5 apresentámos a interpretação taxonómica dos verbos e a interpretação das expressões encontradas nos documentos curriculares à luz das concepções de ensino e aprendizagem relativas ao estudo A. No capítulo 4 apresentámos os resultados do estudo B, relativos às fases 1 (questionário) e 2 (entrevista). No questionário e na entrevista participaram 16 e 10 professores do 1.º CEB, respetivamente. Para a análise das decisões curriculares assumidas pelos professores na elaboração de planos/planificações elaborámos uma grelha com as categorias e subcategorias consideradas no trabalho. Demos conta dos procedimentos adotados, no respeito pelos cuidados éticos inerentes a este tipo de investigação. Também no capítulo 5 apresentámos a discussão dos resultados do estudo B, obtidos a partir da realização dos questionários e das entrevistas.

De seguida referimos os principais resultados e a discussão, a partir da análise dos objetivos e das questões de investigação.

O primeiro objetivo geral de investigação consistia em 1) identificar as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares relativos ao 1.º CEB. Com a realização do estudo A formulámos dois objetivos específicos: 1) identificar verbos e substantivos referidos em documentos curriculares e interpretá-los com recurso à taxonomia de Bloom (versão revista por Anderson, Krathwohl, et al., 2001); e 2) selecionar expressões encontradas nos documentos

curriculares e interpretá-las à luz de concepções de ensino e aprendizagem, baseadas nos modelos tradicionais, comportamentalistas/behavioristas, cognitivistas e construtivistas/socio-construtivistas.

Consideramos que os objetivos do estudo A foram alcançados, uma vez que na fase 1 analisámos os verbos nos documentos curriculares e procedemos à sua interpretação taxonómica, identificados a partir dos documentos curriculares (nível macro), bem como as concepções de aprendizagem subjacentes aos documentos. Na fase 2 analisámos as expressões nos documentos curriculares e interpretámos o sentido dessas expressões, relacionando-as com os modelos de ensino e de aprendizagem.

Tal como já o afirmámos, como principais conclusões da fase 1 do estudo A, salientamos que os verbos indicados nos diferentes documentos e diretamente identificados nesta taxonomia foram os seguintes: “reconhecer (conhecer/saber)”, “entender (compreender)”, “interpretar”, “comparar”, “explicar (explicitar)”, “aplicar”, “executar (fazer; realizar)”, “implementar (pôr... em ação/em prática)”, “analisar”, “diferenciar (distinguir)”, “organizar”, “avaliar”, “verificar”, “planear (planificar)” e “produzir”. Neste sentido, os níveis da taxonomia representados nos diferentes documentos são os seguintes: reconhecer (conhecer), entender (compreender), interpretar, aplicar e executar (fazer; realizar). A partir da análise das expressões realizada na fase 2 do estudo A, consideramos que os documentos curriculares são influenciados por características dos diferentes modelos de ensino e de aprendizagem. Quanto às principais limitações do estudo A, referimos que a análise incidiu sobre as componentes gerais e estruturais dos documentos, não assumindo uma visão disciplinar. Outra limitação refere-se às mudanças dos documentos curriculares, deixando algumas versões de estar em vigor.

Referimos outros dois objetivos gerais de investigação: 2) reconhecer as concepções dos professores do 1.º CEB relativas ao ensino e à aprendizagem; 3) saber em que medida as decisões desses professores respeitantes à sua atividade docente estão alinhadas com as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares relativos ao referido ciclo de escolaridade. Com a realização do estudo B definimos dois objetivos específicos: 1) identificar os documentos curriculares que os professores dizem usar e 2) reconhecer as concepções dos professores sobre o ensino/aprendizagem subjacentes às suas decisões curriculares.

Consideramos que os objetivos definidos para o estudo B foram atingidos, uma vez que analisámos as respostas dos professores e a relação com os modelos subjacentes na planificação, com base no questionário disponibilizado *on-line* (fase 1) e nas entrevistas (fase 2).

Quanto às principais conclusões do estudo B, a partir das respostas no questionário disponibilizado *on-line*, na fase 1 verificámos que os Programas do 1.º CEB e o Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma eram os documentos mais utilizados pelos professores na elaboração dos seus planos/planificações. Quanto aos modelos subjacentes na planificação e no ensino, os professores referiram o tradicional e o cognitivista, seguido pelo comportamentalista/behaviorista. A influência do modelo construtivista foi inferida através das respostas dos professores. Todos os professores responderam que valorizavam o processo de compreensão na aprendizagem.

Nas respostas à entrevista, os professores utilizavam sobretudo as metas curriculares do EB – 1.º ciclo e os programas do 1.º CEB. Subjacentes às suas decisões curriculares, as conceções dos professores sobre o ensino/aprendizagem foram identificadas tendo em conta as categorias dos diferentes modelos consideradas neste trabalho. O modelo tradicional associado à transmissão de conhecimentos era referido apenas quando fosse necessário. No papel do aluno foram identificadas características de diferentes modelos. Quanto à estrutura, a aprendizagem devia basear-se na exposição e transmissão de conhecimentos, frequentemente associado ao modelo tradicional. Os professores valorizaram o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento (modelo construtivista/socio-construtivista) e as aprendizagens significativas (destacadas pelo mesmo modelo). Os processos envolvidos na aprendizagem podiam ser associados aos diferentes modelos. Os professores continuaram a referir as competências (modelo construtivista/socio-construtivista), mas foram ainda referidos os conceitos e princípios, e o conhecimento sobre o próprio conhecimento, que relacionamos com o modelo cognitivista. Quanto à estrutura e ao significado atribuído aos planos/planificações e à atividade de planificar, reconhecemos sobretudo características do modelo cognitivista. O modelo comportamentalista/behaviorista, subjacente à Pedagogia por Objetivos, reforçava a elaboração de planos mais pormenorizados e fechados. Por outro lado, os professores, defenderam as planificações

flexíveis, valorizando a componente mental/cognitiva. Apesar dos professores afirmarem que continuavam a sentir a necessidade de planificar, independentemente da sua experiência profissional, consideraram que durante o estágio profissional e nos primeiros anos de carreira, elaboravam planificações mais pormenorizadas. Na identificação das componentes fundamentais da planificação destacamos sobretudo o modelo comportamentalista/behaviorista, pela valorização da Pedagogia por Objetivos.

Procurámos que o nosso trabalho se inscrevesse na continuidade de outros estudos realizados (Martins, 2015, Pacheco & Pereira, 2007; Preciosa Fernandes, 2011; Reis, 2005; Robalo, 2004; Simões, 2009) acerca das concepções de ensino e de aprendizagem e das questões curriculares, e com implicações para a atuação e formação de professores.

Com a realização dos estudos A e B pretendemos responder às questões de investigação que enunciámos de seguida.

- *Que concepções de ensino e de aprendizagem são veiculadas nos documentos curriculares oficiais para essas áreas disciplinares e são apresentadas pelos professores?* Identificámos características gerais de quatro modelos subjacentes às concepções de ensino e de aprendizagem e às decisões curriculares assumidas pelos professores: tradicional, comportamentalista/behaviorista, construtivista/socio-construtivista e cognitivista, embora não tenha sobressaído um modelo predominante.

- *Essas concepções coincidem ou divergem?* Esta questão tem subjacente o objetivo que formulámos no início da investigação: verificar se há coerência entre as concepções de ensino e de aprendizagem presentes nos documentos macro curriculares e as que são apresentadas pelos professores. Os professores baseiam-se, de forma diversificada, em diferentes características das concepções de ensino e de aprendizagem, quando tomam as decisões curriculares, não sobressaindo a predominância de um modelo.

- *Como é que os professores usam as concepções de ensino e de aprendizagem veiculadas nos documentos curriculares oficiais na tomada de decisões respeitante à sua atividade docente?* As concepções de ensino e de aprendizagem estão patentes nos seus discursos e são traduzidas na atividade de ensino, ao nível meso e micro da decisão curricular. Adotando uma atitude flexível na elaboração das planificações, influenciada

pela experiência profissional, os professores adaptam as diretrizes definidas a nível nacional ao contexto da sala de aula, na organização do processo de ensino e de aprendizagem.

Na tentativa de delimitar os aspetos mais pertinentes deste trabalho, importa referir como principais limitações, o número reduzido de participantes, sobretudo na fase 1 do estudo A. Outro aspeto a assumir é que este estudo incidiu sobre a análise das respostas dos professores que participaram, comprometendo a generalização dos resultados a outros contextos. Uma outra limitação remete para a escolha das metodologias de investigação, uma vez que outras poderiam ter sido adotadas, como por exemplo, a observação direta de turmas, a consulta do registo de planificações, entre outras.

O contributo pessoal deste trabalho consiste na concretização de um projeto pessoal e académico, sobretudo com consequências ao nível do desenvolvimento profissional e na progressão da carreira no ensino superior. Entendemos ainda ser possível retirar algumas implicações teóricas e práticas. A partir do trabalho realizado, que destacou as relações entre os conceitos de aprendizagem, de ensino e de currículo, pretendemos apresentar algumas considerações, sob a forma de sete apontamentos/objetivos, acerca da formação de professores, em especial no 1.º CEB.

- Sensibilizar e aprofundar conhecimentos acerca das questões curriculares e das suas implicações para a educação.

Intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem e, conseqüentemente, com o ensino, surgem as questões curriculares. Várias vezes afirmámos que adotámos uma visão curricular ao longo deste trabalho, e não uma perspetiva específica de uma área disciplinar. O que nos motivou foi a reflexão acerca das questões que consideramos fulcrais no ensino: *o que ensinar? para quê? e como?* A evolução dos estudos e das teorias curriculares foi revelando a ênfase de diferentes aspetos nas respostas a estas perguntas – aspetos técnicos, pedagógicos, políticos, filosóficos, culturais, ideológicos, entre outros que tivemos oportunidade de referir. Entendemos que deve ser reforçada a sensibilidade para estas questões curriculares na formação de professores, em particular, do 1.º CEB. O currículo e o desenvolvimento curricular enquanto processo devem interessar os professores na prática da sua função docente.

- Criar uma mentalidade curricular numa perspetiva holística da formação dos alunos.

As consequências das decisões curriculares assumidas nos diferentes níveis macro, meso e micro, determinam o perfil das pessoas que formamos e isso afeta o tipo de sociedade que concebemos no presente e para o futuro. Os professores têm de estar conscientes da influência das questões curriculares na sua formação enquanto profissionais, e das suas consequências para a educação dos seus alunos. A mentalidade curricular implica que os professores concebam o desenvolvimento dos alunos numa perspetiva integrada e global, tomando decisões sobre o ensino de forma fundamentada e responsável.

- Desenvolver as concepções de ensino e de aprendizagem baseados em conhecimentos aprofundados acerca das teorias psicológicas de aprendizagem com implicações pedagógicas.

É necessário formar os professores de forma articulada e aprofundada, não só no conhecimento das teorias psicológicas de aprendizagem, nas didáticas específicas de ensino ou nas áreas de docência. Importa também divulgar o conhecimento sobre a relação entre as teorias curriculares e da aprendizagem, e as suas consequências nos diversos níveis de decisão. As concepções de ensino e de aprendizagem devem fundamentar ainda a escolha das taxonomias na atividade de planificação do seu trabalho docente. Conhecendo a forma como os seus alunos aprendem, os professores podem adequar as metodologias e as estratégias de ensino, de modo a promover o desenvolvimento de todos e de cada um dos seus alunos.

- Planificar a partir de uma utilização adequada de taxonomias, nomeadamente ao nível da formulação de objetivos, na sua articulação com a escolha de conteúdos e de estratégias adequados à promoção da aprendizagem dos alunos.

A capacidade de planificar a ação educativa constitui uma das tarefas da atividade docente, no sentido de preparar e de concretizar a promoção da aprendizagem dos alunos, nas diferentes disciplinas da sua formação. Entendemos que as práticas dos professores estão a mudar, incorporando as novas exigências científicas, administrativas

e curriculares, bem como a partilha e desenvolvimento do trabalho em grupo, o que tem beneficiado as práticas de planificação e de ensino nas escolas. Para este efeito têm contribuído a utilização mais eficiente das tecnologias da informação e da comunicação.

- Integrar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos nas diferentes componentes de formação, de forma flexível e crítica.

Quando abordámos as teorias de aprendizagem e as suas implicações pedagógicas para o ensino, procurámos identificar as características que têm sido abordadas nos últimos anos na formação de educadores e de professores do ensino básico. A integração destes saberes deve ser realizada de forma flexível e crítica, de modo a desenvolver uma atitude reflexiva perante as constantes exigências colocadas aos professores no seu desempenho docente.

As teorias behavioristas, cognitivistas, construtivistas e socio-construtivistas têm influenciado a formação inicial e contínua dos professores, consoante a formação académica e profissional dos próprios formadores nesta área, essencialmente dos professores das escolas superiores de educação e das universidades, e de outras organizações que se dediquem à aquisição e atualização de conhecimentos neste domínio.

- Ajustar o desempenho docente às exigências científicas e pedagógicas, de modo a adequar as práticas aos desafios decorrentes das mudanças educativas e sociais.

Refletir sobre a aprendizagem implica pensar sobre o ensino e a forma de ensinar. Para além de saber como é que os alunos aprendem, os professores têm de aprender a ensinar. No âmbito das didáticas tem sido reforçado o papel das teorias psicológicas da aprendizagem, influenciando os diferentes papéis que o professor pode assumir em cada um destes modelos. Os professores são também formados na vertente pedagógica, adquirindo conhecimentos acerca de estratégias e formas de ensinar que decorrem destas teorias. Na prática e sobretudo nos primeiros anos de exercício profissional, os professores treinam habilidades na planificação das suas aulas. Este exercício permite-lhes projetar as suas ideias e concretizar o cumprimento dos programas, de modo a atingir os objetivos pretendidos, enquadrados atualmente pelos descritores de desempenho das metas curriculares.

- Perspetivar o desenvolvimento profissional dos professores a partir da integração de conhecimentos teórico-práticos no âmbito do currículo.

O desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, que integra o desenvolvimento pessoal, a aquisição de competências (profissionalização) e a socialização dos professores. O sistema de formação de professores tem mudado nos últimos anos. Na formação inicial de professores e de educadores assume particular relevância o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Posteriormente surgiu o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que implicou alterações sobretudo devido à introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade. A habilitação profissional para a docência inclui as seguintes componentes de formação: área de docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética; e a iniciação à prática profissional.

Quanto à formação contínua, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. O mesmo decreto identifica as entidades formadoras, nomeadamente os centros de formação de associações de escolas, as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, e outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito. As ações de formação contínua abrangem as modalidades de cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos, e ações de curta duração.

Há que promover a articulação e colaboração efetivas entre o currículo e o desenvolvimento curricular, as didáticas e as diversas áreas do saber, integradas na formação de professores. Mesmo a monodocência como característica do 1.º CEB parece estar em mudança, pelo que é necessário integrar os possíveis benefícios da colaboração com outros professores. Este nível de ensino é estruturante para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento do sucesso na aprendizagem ao longo da vida, merecendo que o exercício da atividade docente no 1.º CEB seja reconhecido científica, ética, pedagógica e socialmente.

Referências

- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Coleção Horizontes Pedagógicos, n.º 66. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J. & Freire, I. (2010). A gestão da sala de aula. In G. Miranda, & S. Bahia, (Org.). *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (2.ª ed.) (pp. 311-331). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. K. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. Complete edition.
- Angleitner, A., & Wiggins, J.S. (1986). *Questionário. Instrumentos de investigação* (adaptado por H. Damião).
- Apple, M. & Buras, K. L. (Orgs.) (2008). *Currículo, poder e lutas educacionais. Com a palavra, os subalternos*. São Paulo: Artmed.
- Apple, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente: uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Coleção Temas Actuais. Lisboa: Didáctica Editora.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (Orgs.) (2000). *Escolas democráticas*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 1. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, R. (Coord.) (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação. Guião de apoio*. Recursos e dinâmicas, 6. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.8/494>.

- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retirado de <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Coleção Temas Actuais. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. (2.ª ed.). Coleção Horizontes Pedagógicos, n.º 4. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bidarra, M. G, & Festas, I. (2005) Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 39(2), 177-195.
- Bigge, M. L. (2002). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Blanco, E. & Silva, B. (2002). *Tecnologia e educação*. Coleção Educação, n.º 17. Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bobbitt, J. F. (2004). *O currículo*. Coleção Obras de Referência. Lisboa: Didáctica Editora.
- Braga, F., Vilas-Boas, F., Alves, M. E. M. & Vieira de Freitas, M. J. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos. Dos projectos de planificação, à planificação em projecto*. Lisboa: Edições ASA.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Coleção Ciências do Homem, n.º 2. Lisboa: Edições 70.
- Cowdray, M. (2013). *Children's learning. A guide for teaching assistants*. Abingdon: Routledge.

- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Colecção Agir e Pensar. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. (1997). Pré, inter e pós-agir: perspectivas sobre planificação e avaliação em pedagogia. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Volume I, n.º 1, Maio. Retirado de <http://www.cic.pt/pec/default.asp?link=N0>.
- Damião, M. H. (2007). O estudo do ensino: principais linhas de investigação. In C. S. Reis; J. Boavida & V. Bento. *Escola: problemas e desafios* (pp. 149-163). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Damião, M. H. & Festas, M. I. (2013). Necessidade e responsabilidade de ensinar. In M. Formosinho, J. Boavida, & M. H. Damião. *Educação, perspetivas e desafios* (pp. 221-243). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Retirado de <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/32427>.
- Dolle, J.-M. (1999). *Para compreender Piaget*. Colecção Horizontes Pedagógicos, n.º 54. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 302-326). New York: Macmillan.
- Estrela, M. T. (2011). Complexidade da epistemologia do currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira, & A. Mouraz (Orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. (pp. 29-36). Colecção Mundo de Saberes, n.º 41. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Colecção Educação e Formação, n.º 3. Porto: Porto Editora.
- Festas, I., Castro, S. L. (2013). Aprendizagem e cognição em áreas específicas: leitura, escrita, compreensão, composição de textos, ciências e estudos sociais. In F. Veiga (Coord.). *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação* (pp. 395-443). Lisboa: Climepsi - Escolar Editora.

- Festas, I., Oliveira, A., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K., Graham, S. (2015). Professional development in self-regulated strategy development: effects on the writing performance of eighth grade portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17 - 27.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Coleção Biblioteca do Educador, n.º 151. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 8. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Coleção Temas Universitários, n.º 10. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. (2.ª ed.) (pp. 63-92). Coleção Ciências da Educação, n.º 3. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica* [online]. 2010, n.º 34 (pp. 11-43). Retirado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009.
- Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. F. (1999). *Currículo: teoria e história*. (3.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Goodson, I. F. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização. Abordagens históricas*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Goodson, I. F. (2015). *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Coleção Educação e Formação, n.º 9. Porto: Porto Editora.
- Henriques, A. C. (1996). *Aspectos da teoria piagetiana e pedagogia*. Coleção Horizontes Pedagógicos, n.º 34. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huebner, D. (2005). *Mitografia da abordagem curricular. Reconhecimento e desafios*. Coleção Obras de Referência. Lisboa: Didáctica Editora.
- Illeris, K. (Org.). (2013). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kelly, A. V. (1986). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Editora Harbra.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Kincheloe, J. L. (2001). Introdução. In I. F. Goodson, *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo* (pp. 7-38). Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 9. Porto: Porto Editora.
- Kliebard, H. M. (1992). Constructing a history of the American curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 157-184). New York: Macmillan.
- Kliebard, H. M. (2011). Burocracia e teoria de currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp. 5-22, Jul/Dez 2011. ISSN 1645-1384 (online). www.curriculosemfronteiras.org. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>.

- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, Vol. 41, 4, 212-218. Retirado de <http://rt3region7.ncdpi.wikispaces.net/file/view/8+Perspectives+on+RBT.pdf>.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2002). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Gomes, L., Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Machado, F. A. & Gonçalves, M. F. M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (2001). *Saiba o indispensável sobre... a gestão das escolas*. Lisboa: Coleção: Falar Educação. Instituto de Inovação Educacional/ SEAE.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Coleção Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia*. Coleção Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, M. A. (2015). *A gestão curricular em escolas do 1.º ciclo de um agrupamento de escolas: entre os projetos, os discursos e as práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Mayer, R. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, Vol. 41, 4, 226-232. Retirado de <http://rt3region7.ncdpi.wikispaces.net/file/view/8+Perspectives+on+RBT.pdf>.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. (2nd ed.). New Jersey: Pearson.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Miranda, G. L. & Bahia, S. (Org.) (2010). *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (2.^a ed.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Moreira, M. A. (2011). *Teorias de aprendizagem*. (2.^a ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem: Ciências da Educação, n.º 10. Porto: Edições Afrontamento.
- Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. R. (Org.). (2014). *Professor: formação, saberes e problemas*. Coleção Educação e Formação, n.º 7. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 11. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003. Retirado de <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 24. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.) (2008). *Organização curricular portuguesa*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 30. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Coleção Educação e Formação, n.º 6. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista n.º 45*. Belo Horizonte. Junho. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100011>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3. (Autumn, 1992), pp. 307-332. Retirado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0034-6543%28199223%2962%3A3%3C307%3ATBAERC%3E2.0.CO%3B2-8>.
- Papadopoulos, G. (2005). Aprender para o século XXI. In J. Delors (Org.) (2005). *A educação para o século XXI. Questões e perspectivas* (pp. 19-34). São Paulo: Artmed Editora.
- Paraskeva, J. M. (2004). Introdução crítica. Uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. In *O currículo. John Franklin Bobbitt* (pp. 7-27). Obras de Referência. Lisboa: Plátano Editora.
- Paraskeva, J. M. (2005). Dwayne Huebner. Curricólogo avant la lettre. A necessidade de uma outra linguagem curricular. In Dwayne Huebner. *Mitografia da Abordagem Curricular. Reconhecimento e desafios* (pp. 6-21). Obras de Referência. Lisboa: Plátano Editora.
- Paraskeva, J. M. (2007). *Discursos curriculares contemporâneos*. Coleção Políticas Educativas e Curriculares, n.º 8. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Parsakeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Eduções ASA.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 25. Porto: Porto Editora.

- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. (2ª ed.). Coleção Psicopedagogia, n.º 2. Coimbra: Coimbra Editora.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4.ª ed.). Coleção Trajectos, n.º 17. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, N. V, Bidarra, G., Festas, I. (1998). *Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Raposo, N. V. (1995). *Estudos de psicopedagogia*. (2ª ed.). Coleção Psicopedagogia, n.º 1, Coimbra: Coimbra Editora.
- Reis, P. J. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola-agrupamento: o contributo da referencialização*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8153>.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 10.
- Ribeiro, A. C. (1988). Desenvolvimento curricular e inovação. *Revista Inovação*, vol. 1, n.º 1, ano 1988.
- Ribeiro, A. C. (1996). *Desenvolvimento curricular*. (6ª ed.). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Coleção Educação Hoje, n.º 29. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. CIFOP. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristan, J. G. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Ediciones Anaya, SA.

- Santos, G. (2003). *Desenvolvimento profissional de professores. Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Santos, M. E. B. (2007). Questões e razões - cidadania, cidadanias. In *Noesis* n.º 69, Abril/Junho, 26-30. Retirado de <http://old.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=193>.
- Savater, F. (2010). O valor de educar. In Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N. & Damião, H. *O valor de educar, o valor de instruir* (pp. 7-43). Coleção Questões-Chave da Educação. Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, n.º 51, (4), 458-498. Retirado de <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2006/P6639.pdf>.
- Silva, C. F. (2007). *Teorias da aprendizagem. Para uma educação baseada na evidência*. Coleção Temas Universitários, n.º 8. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, L. M. da (1982). *Planificação e metodologia: o sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.
- Simões, H. I. (2009). *O projecto curricular de turma: da teoria à praxis*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa, Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/1446>.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strauven, C. (1994). *Construir uma formação. Definição de objectivos e exercícios de aplicação*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Coleção Epigénese e Desenvolvimento, n.º 23. Lisboa: Instituto Piaget.

- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do currículo*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 2. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-33.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa - sua fundamentação e implementação*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C, Galvão, D., Goulão, F., Marinha, F., Festas, I., Janeiro, I, Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, C., Bahía, S., Caldeira, S., Pereira, T.. (Eds.) (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino – Para uma prática teórica*. Coleção Horizontes da Didáctica. Rio Tinto: Edições ASA.
- Young, M. F. D. (2010a). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 33. Porto: Porto Editora.
- Young, M. F. D. (2010b). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*. Vol. 22, No. 1, December 2010, 21–32. Retirado de http://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_22_1_final_10.pdf.
- Young, M. F. D. (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 32, 145-155. Retirado de: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/ESC32_Arquivo.pdf.

Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (4ª ed.), Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa. (Coimbra: Almedina, 2002).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré - escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro - Procede à primeira alteração ao Decreto -Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto -Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e à primeira alteração ao Decreto -Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Despacho n.º 15 847/2007, publicado no Diário da República, 2.ª série - N.º 140, de 23 de Julho de 2007 – Sobre a autorização da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para a aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público.

Despacho n.º 10874/2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série - N.º 155, de 10 de agosto de 2012 - Procede à homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico das áreas disciplinares e disciplinas de Português,

de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

Despacho n.º 15971/2012, publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 242 — 14 de dezembro de 2012 - Define o calendário da implementação das Metas Curriculares das áreas disciplinares e das disciplinas.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 67/98, de 26 de Outubro - Lei da Proteção de Dados Pessoais, que transpõe para a ordem jurídica portuguesa a Diretiva 95/46/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de outubro de 1995, relativa à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento dos dados pessoais e à livre circulação desses dados

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Alterada pela **Lei n.º 65/2015, de 3 de julho**).

Regulamento da Comissão Nacional de Proteção de Dados Pessoais Informatizados, publicado no D.R. Número 191/94 I -A SÉRIE, por Resolução da Assembleia da República n.º 53/94, de 19 de Agosto.

Anexos

Anexo A: Questionário (versão pré-teste)

Questionário a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Senhor(a) professor(a),

O presente questionário insere-se num estudo de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra subordinado ao tema "Conceções de aprendizagem e decisões curriculares".

Para concretizar tal estudo, a sua colaboração é fundamental. Todos os dados recolhidos serão alvo de tratamento exclusivamente confidencial, pelo que lhe peço a opinião sincera.

Agradecendo antecipadamente,
Graça Santos

I. Dados Pessoais e Profissionais

I.1. Sexo

- Feminino
 Masculino

I.2. Idade (anos)

I.3. Habilitações Académicas

- Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-Graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Outro:

I.3.1. Indique qual a designação do curso a que corresponde a habilitação académica mais elevada.

I.4. Estatuto Profissional – Professor(a)...

- Contratado(a)
 Pertencente ao Quadro de Agrupamento
 Pertencente ao Quadro de Escola

Pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica

Outro:

I.5. Tempo de Serviço (anos)

I.6. Funções/Cargos que desempenha na escola

Docente

Apoio

Coordenação de estabelecimento

Coordenação de ciclo

Coordenação de ano

Coordenação de conselho de docentes

Coordenação de departamento

Outro:

I.7. É professor(a) titular de turma?

Sim

Não

Outro:

I.8. Leciona a que anos de escolaridade?

1.º ano

1.º/2.º anos

2.º ano

3.º ano

3.º/4.º anos

4.º ano

Outro:

II. Instruções

- Não há respostas correctas ou erradas, pois o que procuramos é a sua opinião.
- Deve dar a sua opinião, assinalando ou escrevendo no espaço destinado ao efeito.

II.1. Tem conhecimento de que o Currículo Nacional do Ensino Básico foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro?

Sim

Não

II.1.1. Qual a sua opinião acerca dessa revogação?

II.1.2. Nos anos letivos anteriores, para planificar, costumava usar o Currículo Nacional do Ensino Básico?

Sim

Não

II.2. Tem conhecimento da existência das Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

II.2.1. Tem conhecimento da existência das Metas Curriculares do Ensino Básico - 1.º Ciclo?

Sim

Não

II.2.2. Considera que há diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares do Ensino Básico - 1.º Ciclo?

Sim

Não

Não sei

II.2.2.1. Se respondeu "sim" ou "não", justifique a sua decisão.

II.2.3. Assinale as Metas que considera mais úteis para o seu trabalho de planificação enquanto professor(a).

Metas de Aprendizagem

Metas Curriculares

Não sei

II.3. Costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados pela tutela e com caráter nacional?

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (revoga o Dec.-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Metas Curriculares do Ensino Básico (1º Ciclo) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.3.1. Se respondeu "sim", que utilização faz do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho?

II.3.2. Se respondeu "sim", que utilização faz dos Programas (Estudo do Meio, Matemática e Português)?

II.3.3. Se respondeu "sim", que utilização faz das Metas de Aprendizagem (Estudo do Meio, Matemática e Português)?

II.3.4. Se respondeu "sim", que utilização faz das Metas Curriculares (Matemática e Português)?

II.3.5. Se respondeu "não" a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão.

II.4. Para planificar, costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados a nível da sua escola/agrupamento?

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Plano Anual de Actividades (PAA) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma (PCT/PAT) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.4.1. Se respondeu "sim", que utilização faz do Plano Anual de Actividades (PAA)?

II.4.2. Se respondeu "sim", que utilização faz do Projeto Educativo de Escola /Agrupamento (PEE/A) ?

II.4.3. Se respondeu "sim", que utilização faz do Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A)?

II.4.4. Se respondeu "sim", que utilização faz do Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades Turma (PCT/PAT)?

II.4.5. Se respondeu "não" a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão.

II.5. Quais os planos/planificações que, no seu caso concreto, costuma elaborar?

(Pode assinalar uma ou mais alternativas de resposta).

- Diários
 Semanais
 Mensais
 Trimestrais (de período letivo)
 Anuais
 Plano/esquema mental
 Outro:

II.5.1. Esses planos/planificações são elaborados em grupo ou individualmente?

| | Em grupo | Individual |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Diários | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Semanais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mensais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trimestrais (de período letivo) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anuais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Plano/esquema mental | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Outro(s) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.5.1.1. Se seleccionou "Outro(s)", indique os que são elaborados "Em grupo" e/ou "Individualmente".

II.6. Na elaboração dos seus planos/planificações, utiliza informação presente nos seguintes documentos?

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | Sim | Não |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Metas Curriculares do Ensino Básico (1.º Ciclo) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Plano Anual de Actividades (PAA) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PCE/A) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma (PCT/PAT) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.7. Utiliza outras fontes de informação para elaborar os seus planos/planificações?

- Sim
 Não

II.7.1. Se respondeu "sim", refira que fontes usa.

II.8. Quando planifica e/ou quando ensina em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem assenta:

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | 1 - Nunca | 2 - Poucas vezes | 3 - Algumas vezes | 4 - Muitas vezes | 5 - Sempre |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| na exposição e transmissão de conhecimentos pelos professores aos alunos, os quais devem estudar para adquirir os conhecimentos e, mais tarde, demonstrá-los em provas de avaliação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| na definição de objetivos concretos, em métodos diretivos, na progressão por pequenas unidades e na avaliação regular para se verificar se os alunos atingiram os objetivos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| na construção ativa que cada aluno faz do seu conhecimento, pelo que deve ser ele a investigar e a descobrir, sendo o(a) professor(a) um(a) organizador(a) e mediador(a) da aprendizagem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| na interação e cooperação dos alunos entre si e com os professores como forma de chegar ao conhecimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| na construção do conhecimento a partir de | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | 1 - Nunca | 2 - Poucas vezes | 3 - Algumas vezes | 4 - Muitas vezes | 5 - Sempre |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| situações e problemas da realidade e do quotidiano dos alunos. | | | | | |
| no trabalho cognitivo dos alunos, sobre novos conhecimentos que são selecionados, organizados e relacionados com o que eles já sabem, desempenhando a memória um papel fundamental. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.9. Que tipo de objetivos procura que os seus alunos atinjam?

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | 1 - Nunca | 2 - Poucas vezes | 3 - Algumas vezes | 4 - Muitas vezes | 5 - Sempre |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Aquisição de conhecimentos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compreensão das relações entre os conhecimentos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Saber em ação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Desenvolvimento de habilidades, técnicas e procedimentos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conhecimento sobre o próprio conhecimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Outro(s). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.9.1. Se respondeu "Outro(s)", especifique qual ou quais.

II.9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão 9.

II.10. Ao ensinar os seus alunos na sala de aula, privilegia os processos de:

| | Sim | Não |
|-------------|-----------------------|-----------------------|
| Memorização | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Sim | Não |
|-------------|-----------------------|-----------------------|
| Compreensão | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aplicação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Criação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.10.1. Se respondeu "sim", indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de memorização.

II.10.2. Se respondeu "sim", indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de compreensão.

II.10.3. Se respondeu "sim", indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de aplicação.

II.10.4. Se respondeu "sim", indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de criação.

II.11. Sugestões/Comentários.

II.12. Tem interesse em que lhe sejam comunicados os resultados deste estudo?

- Sim
 Não

II.12.1. Se respondeu "sim", indique o seu endereço digital.

Email:

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.

Anexo B: Questionário *on-line* (versão final)

Questionário a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Senhor(a) Diretor(a)/Professor(a),

Estou a realizar um estudo no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, subordinado ao tema “Conceções de aprendizagem e decisões curriculares”.

Para concretizar tal estudo, a sua colaboração é fundamental. Todos os dados recolhidos serão alvo de tratamento exclusivamente confidencial, pelo que peço a sua opinião sincera.

Agradecendo antecipadamente,
Graça Santos

(Se já respondeu ao questionário, por favor ignore esta informação).

I. Dados Pessoais e Profissionais

I.1. Sexo

- Feminino
 Masculino

I.2. Idade (anos)

I.3. Habilitações Académicas

- Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-Graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra:

I.3.1. Indique qual a designação do curso a que corresponde a habilitação académica mais elevada.

I.4. Estatuto Profissional – Professor(a)...

- Contratado(a)
 Pertencente ao Quadro de Agrupamento
 Pertencente ao Quadro de Escola
 Pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica

Outra:

I.5. Tempo de Serviço (anos)

I.6. Funções/Cargos que desempenha na escola

- Docente
- Apoio
- Coordenação de estabelecimento
- Coordenação de ciclo
- Coordenação de ano
- Coordenação de conselho de docentes
- Coordenação de departamento
- Outra:

I.7. É professor(a) titular de turma?

- Sim
- Não
- Outra:

I.8. Leciona a que anos de escolaridade?

- 1.º ano
- 1.º/2.º anos
- 2.º ano
- 3.º ano
- 3.º/4.º anos
- 4.º ano
- Outra:

I.9. Indique o distrito em que se situa a sua escola.

II. Instruções

- Não há respostas correctas ou erradas, pois o que procuramos é a sua opinião.
- Deve dar a sua opinião, assinalando ou escrevendo no espaço destinado ao efeito.

II.1. Tem conhecimento de que o Currículo Nacional do Ensino Básico foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro?

- Sim
- Não

II.1.1. Qual a sua opinião acerca dessa revogação?

II.1.2. Nos anos letivos anteriores, para planificar, costumava usar o Currículo Nacional do Ensino Básico?

- Sim
 Não

II.2. Tem conhecimento da existência das Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- Sim
 Não

II.2.1. Tem conhecimento da existência das Metas Curriculares do Ensino Básico - 1.º Ciclo?

- Sim
 Não

II.2.2. Considera que há diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares do Ensino Básico - 1.º Ciclo?

- Sim
 Não
 Não sei

II.2.2.1. Se respondeu "sim" ou "não", justifique a sua decisão.

II.2.3. Assinale as Metas que considera mais úteis para o seu trabalho de planificação enquanto professor(a).

- Metas de Aprendizagem
 Metas Curriculares
 Não sei

II.3. Costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados pela tutela e com carácter nacional?

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (revoga o Dec.-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e estabelece os princípios orientadores da organização e | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Sim | Não |
|---|-----------------------|-----------------------|
| da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário) | | |
| Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Metas Curriculares do Ensino Básico (1º Ciclo) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.3.1. Se respondeu "sim" a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), que utilização faz desse(s) documento(s)?

II.3.2. Se respondeu "não" a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão.

II.4. Para planificar, costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados a nível da sua escola/agrupamento?

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Plano Anual de Actividades (PAA) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma (PCT/PAT) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.4.1. Se respondeu "sim" a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), que utilização faz desse(s) documento(s)?

II.4.2. Se respondeu "não" a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão.

II.5. Quais os planos/planificações que, no seu caso concreto, costuma elaborar?

(Pode assinalar uma ou mais alternativas de resposta).

- Diários
- Semanais
- Mensais
- Trimestrais (de período letivo)
- Anuais
- Plano/esquema mental
- Outra:

II.5.1. Esses planos/planificações são elaborados em grupo ou individualmente?

| | Em grupo | Individual |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Diários | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Semanais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mensais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trimestrais (de período letivo) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anuais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Plano/esquema mental | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Outro(s) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.5.1.1. Se seleccionou "Outro(s)", indique os que são elaborados "Em grupo" e/ou "Individualmente".

II.6. Na elaboração dos seus planos/planificações, utiliza informação presente nos seguintes documentos?

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | Sim | Não |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Metas Curriculares do Ensino Básico (1.º Ciclo) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Plano Anual de Actividades (PAA) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PCE/A) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma (PCT/PAT) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.7. Utiliza outras fontes de informação para elaborar os seus planos/planificações?

- Sim
 Não

II.7.1. Se respondeu "sim", refira que fontes usa.

II.8. Quando planifica e/ou quando ensina em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem assenta:

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | 1 - Nunca | 2 - Poucas vezes | 3 - Algumas vezes | 4 - Muitas vezes | 5 - Sempre |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| na exposição e transmissão de conhecimentos pelos professores aos alunos, os quais devem estudar para adquirir os conhecimentos e, mais tarde, demonstrá-los em provas de avaliação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| na definição de objetivos concretos, em métodos diretivos, na progressão por pequenas unidades e na avaliação regular para se verificar se os alunos atingiram os objetivos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| na construção ativa que cada aluno faz do seu conhecimento, | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | 1 - Nunca | 2 - Poucas vezes | 3 - Algumas vezes | 4 - Muitas vezes | 5 - Sempre |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| pelo que deve ser ele a investigar e a descobrir, sendo o(a) professor(a) um (a) organizador(a) e mediador(a) da aprendizagem. | | | | | |
| na interação e cooperação dos alunos entre si e com os professores como forma de chegar ao conhecimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| na construção do conhecimento a partir de situações e problemas da realidade e do quotidiano dos alunos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| no trabalho cognitivo dos alunos, sobre novos conhecimentos que são selecionados, organizados e relacionados com o que eles já sabem, desempenhando a memória um papel fundamental. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.9. Que tipo de objetivos procura que os seus alunos atinjam?

(Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas).

| | 1 - Nunca | 2 - Poucas vezes | 3 - Algumas vezes | 4 - Muitas vezes | 5 - Sempre |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Aquisição de conhecimentos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compreensão das relações entre os conhecimentos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Saber em ação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Desenvolvimento de habilidades, técnicas e procedimentos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conhecimento sobre o próprio conhecimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Outro(s). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.9.1. Se respondeu "Outro(s)", especifique qual ou quais.

II.9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão 9.

II.10. Ao ensinar os seus alunos na sala de aula, privilegia os processos de:

| | Sim | Não |
|-------------|-----------------------|-----------------------|
| Memorização | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compreensão | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aplicação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Criação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II.10.1. Se respondeu "sim", indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de memorização.

II.10.2. Se respondeu "sim", indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de compreensão.

II.10.3. Se respondeu "sim", indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de aplicação.

II.10.4. Se respondeu "sim", indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de criação.

II.11. Sugestões/Comentários.

II.12. Tem interesse em que lhe sejam comunicados os resultados deste estudo?

- Sim
 Não

II.12.1. Se respondeu "sim", indique o seu endereço digital.

Email:

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Com tecnologia

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Anexo C: Questionário de avaliação de instrumentos de investigação - Adaptado por H. Damião de Angleitner & Wiggins (1986)



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação)

Questionário de avaliação de instrumentos de investigação

— Adaptado por H. Damiano de Angleitner & Wiggins (1986) —

Caro Professor(a), peço-lhe, agora, que me dê a **sua opinião** em **relação ao questionário** em que participou.

1. Compreendeu todas as perguntas logo após a primeira leitura?

Sim

Não. Neste caso, refira qual ou quais aquelas que lhe pareceram menos claras.

2. No seu entender, a linguagem utilizada na formulação das perguntas é:

Acessível

Inacessível. Neste caso refira o termo ou termos que não entendeu.

3. Encontrou perguntas ambíguas?

Não

Sim. Neste caso, refira qual ou quais que lhe levantaram dúvidas.

4. Encontrou perguntas que podem levar a responder de acordo com o que é socialmente mais aceitável?

Não

Sim. Neste caso, refira qual ou quais.

5. Deseja fazer algumas sugestões de alteração ao questionário em que participou?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo D: Tabelas relativas à estrutura final do questionário *on-line*

Tabela D.1.

Estrutura da versão final do questionário on-line: categorias e subcategorias; itens e tipos de pergunta

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Objetivos | | Tipo de pergunta | |
|---|---|---|---|--|------------------|----------|
| | | | Gerais | Específicos | Fechada | Aberta |
| 1. Dados Pessoais e Profissionais | 1.1. Sexo | - Feminino - Masculino | - Identificar o participante relativamente às diferentes variáveis de índole pessoal e profissional | | I.1 | |
| | 1.2. Idade | - Em anos | | | | I.2 |
| | 1.3. Habilitações Académicas | - Bacharelato - Licenciatura - Pós-graduação - Mestrado - Doutoramento - Outro | | | I.3 | |
| | 1.4. Estatuto Profissional | - Contratado - Pertencente ao Quadro de Agrupamento - Pertencente ao Quadro de Escola - Pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica - Outro | | | I.4 | |
| | 1.5. Tempo de Serviço | - Em anos | | | | I.5 |
| | 1.6. Funções/ Cargos que desempenha na escola | - Docente - Apoio - Coordenação de estabelecimento - Coordenação de ciclo - Coordenação de ano - Coordenação de conselho de docentes - Coordenação de departamento - Outro | | | I.6 | |
| | 1.7. Titularidade de turma | - Sim/Não - Outro | | | I.7 | |
| | 1.8. Lecionação (anos) | - 1.º ano - 1.º/2.º anos - 2.º ano - 2.º/3.º anos - 3.º ano - 3.º/4.º anos - 4.º ano - Outro | | | I.8 | |
| | 1.9. Distrito da escola | | - Identificar o distrito onde se situa a escola (área geográfica) | | | I.9 |
| 2. Fundamentação das decisões de planificação do ensino | 2.1. Currículo | - Revogação | - Conhecer os elementos que fundamentam as decisões tomadas pelos professores quando preparam a planificação do | - Saber se os professores conheciam que o CNEB foi revogado; | II.1.; | II.1.1.; |
| | | - Consulta; | | - Saber se os professores; | II.1.2.; | |

| | | | | | | |
|-------------------------|---------------------------------|---|--|--|--|---------------------|
| | | | ensino | consultavam o CNEB para planificarem | | |
| | 2.2. Metas | - Conhecimento | | - Perceber se os professores sabem da existência das metas; | II. 2; II. 2.1 | |
| | | - Diferenças | | - Saber se os professores distinguem as Metas Curriculares das Metas de Aprendizagem; | II. 2.2; | II. 2.2.1 |
| | | - Utilidade | | - Perceber quais as metas que os professores consideram mais úteis para a planificação; | II. 2.3 | |
| | 2.3. Consulta de documentos | - Nível nacional | | - Identificar os documentos curriculares definidos a nível nacional que os professores consultam para planificarem; | II. 3 | |
| | | - Nível de escola/agrupamento | | - Identificar os documentos curriculares definidos a nível de escola/agrupamento que os professores consultam para planificarem; | II. 4 | |
| | 2.4. Justificação da utilização | - Nível nacional | | - Identificar os documentos curriculares definidos a nível nacional que os professores utilizam para planificarem; | | II. 3.1; II. 3.2 |
| | | - Nível de escola/agrupamento | | - Identificar os documentos curriculares definidos a nível de escola/agrupamento que os professores utilizam para planificarem; | | II. 4.1; II. 4.2 |
| 3. Planificação em ação | 3.1. Planos que faz | - Tipos: Diários; Semanais; Mensais; De Período; Anuais; Outro(s) | - Reconhecer o processo de planificação do professor | - Indicar o(s) tipo(s) de plano(s) que os professores fazem; | II. 5 | |
| | | - Natureza da tarefa (individual/Em grupo) | | | - Perceber se os planos são elaborados individualmente ou em grupo; | II. 5.1; |
| | 3.2. Decisões de planificação | - Utilização de documentos macro e meso | | | - Saber como os professores utilizam os documentos macro e meso nas suas | II. 6 |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|--------------------|---|
| | | - Utilização de outras fontes | | planificações; - Identificar se os professores utilizam outras fontes para planificarem; | II. 7; | II. 7.1 |
| 4. Conceções de ensino-aprendizagem | 4.1. Modelos subjacentes na planificação e no ensino | - Tradicional (modelo de ensino expositivo); Comportamentalista (modelo behaviorista); Construtivista; Socio-construtivista; Cognitivista | - Identificar as conceções de ensino-aprendizagem que fundamentam a planificação e o ensino | | II. 8 | |
| 5. Objetivos/ Conhecimentos a promover | 5.1. Tipos | - Aquisição de conhecimentos; Compreensão das relações entre os conhecimentos; Saber em ação; Desenvolvimento de habilidades, técnicas e procedimentos; Conhecimento sobre o próprio conhecimento; Outro | - Identificar os objetivos/conhecimentos a promover | - Saber quais os tipos de objetivos/conhecimentos que os professores valorizam no ensino; | II. 9; II. 9.1; | II. 9.2 |
| | 5.2. Processos envolvidos na aprendizagem | - Memorização; Compreensão; Aplicação; Criação | | - Saber quais os processos envolvidos na aprendizagem que os professores valorizam no ensino; | II. 10; | II. 10.1; II. 10.2; II. 10.3; II. 10.4 |
| 6. Críticas e divulgação | 6.1. Sugestões e comentários | - Relativas ao estudo e ao ensino/educação | - Possibilitar um espaço de resposta aberta e reflexiva | - Conhecer as críticas ao estudo e ao ensino/educação; | | II. 11 |
| | 6.2. Divulgação | - Interesse na divulgação dos resultados | | - Saber se os professores têm interesse na divulgação dos resultados deste estudo; | II. 12; | II. 12.1 |

Tabela D.2.

Descrição sucinta da categoria fundamentação das decisões de planificação do ensino e respetivas subcategorias

| <i>Designação</i> | <i>Descrição sucinta</i> | <i>Pergunta no questionário</i> |
|---|---|--|
| 2. Fundamentação das decisões de planificação do ensino | - Ao planificar e ao ensinar, o(a) professor(a) toma decisões, de forma consciente e fundamentada, baseando o processo de ensino-aprendizagem no conhecimento que possui acerca do currículo, das Metas Curriculares e de Aprendizagem, dos documentos de âmbito curricular produzidos; | |
| 2.1. Currículo | Revogação: - o(a) professor(a) tem conhecimento da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico; - o(a) professor(a) exprime a sua opinião acerca da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico; | II. 1. Tem conhecimento de que o Currículo Nacional do Ensino Básico foi revogado pelo despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro? Sim/Não; |
| | | II. 1.1. Qual a sua opinião acerca dessa revogação? |

Conceções de Aprendizagem e Decisões Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| | Consulta: - o(a) professor(a) costumava consultar o Currículo Nacional do Ensino Básico para orientar as suas planificações; | II. 1.2. Nos anos letivos anteriores, para planificar, costumava usar o Currículo Nacional do Ensino Básico? Sim/Não; |
| 2.2. Metas | Conhecimento: - o(a) professor(a) tem conhecimento das Metas Curriculares e de Aprendizagem; | - II. 2. Tem conhecimento da existência das Metas de Aprendizagem do 1.º CEB? Sim/Não; - II. 2.1. Tem conhecimento da existência das Metas Curriculares do Ensino Básico - 1.º ciclo? Sim/Não; |
| | Diferenças: - o(a) professor(a) tem conhecimento das diferenças entre as Metas Curriculares e de Aprendizagem; | - II. 2.2. Considera que há diferenças entre as Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares do Ensino Básico - 1.º ciclo? Sim/Não/Não sei; - II. 2.2.1. Se respondeu “sim” ou “não”, justifique a sua decisão. |
| | Utilidade: - o(a) professor(a) indica as metas que considera mais úteis para o trabalho de planificação; | II. 2.3. Assinale as metas que considera mais úteis para o seu trabalho de planificação, enquanto professor(a). Metas de Aprendizagem/Metas Curriculares/Não sei; |
| 2.3. Consulta de documentos | Nível nacional: - o(a) professor(a) consulta os documentos de âmbito curricular definidos a nível nacional (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Programas do 1.º CEB, Metas de Aprendizagem do 1.º CEB, Metas Curriculares do EB - 1.º ciclo); | - II. 3. Costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados pela tutela, com caráter nacional? (Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas) Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Sim/Não; Programas do 1.º CEB - Sim/Não; Metas de Aprendizagem do 1.º CEB - Sim/Não; Metas Curriculares do EB - 1.º ciclo - Sim/Não; |
| | Nível de escola/agrupamento: - o(a) professor(a) consulta os documentos de âmbito curricular definidos a nível de escola/agrupamento (Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo de Escola/Agrupamento, Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma); | - II. 4. Para planificar, costuma consultar os documentos de âmbito curricular elaborados ao nível da sua escola/agrupamento? (Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas) Plano Anual de Atividades - Sim/Não; Projeto Educativo de Escola/Agrupamento - Sim/Não; Projeto Curricular de Escola/Agrupamento - Sim/Não; Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma - Sim/Não; |
| 2.4. Justificação da utilização | Nível nacional: - o(a) professor(a) justifica a utilização que faz dos documentos de âmbito curricular definidos a nível nacional (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Programas do 1.º CEB, Metas de Aprendizagem do 1.º CEB, Metas Curriculares do EB - 1.º ciclo); | - II. 3.1. Se respondeu “sim” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), que utilização faz desses documentos? - II. 3.2. Se respondeu “não” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão. |
| | Nível de escola/agrupamento: - o(a) professor(a) justifica a utilização que faz os documentos de âmbito curricular definidos a nível de escola/agrupamento (Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo de Escola/Agrupamento, Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma). | - II. 4.1. Se respondeu “sim” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), que utilização faz desses documentos? - II. 4.2. Se respondeu “não” a alguma(s) da(s) alternativa(s) anterior(es), justifique a sua decisão. |

Tabela D.3.

Descrição sucinta da categoria planificação em ação e respetivas subcategorias

| <i>Designação</i> | <i>Descrição sucinta</i> | <i>Pergunta no questionário</i> |
|----------------------------|--|---|
| 3. Planificação em ação | - o(a) professor(a) elabora planos/planifica; | |
| 3.1. Planos que faz | tipos: - o(a) professor(a) elabora planos de vários tipos: diários; semanais; mensais; trimestrais (de período letivo); anuais; plano/esquema mental; outro(s) | II. 5. Quais os planos/planificações que, no seu caso concreto, costuma elaborar? (Pode assinalar uma ou mais alternativas de resposta) Diários; Semanais; Mensais; Trimestrais (de período letivo); Anuais; Plano/esquema mental; Outro(s) |
| | Natureza da tarefa (individual/Em grupo): - o(a) professor(a) elabora planos individualmente e/ou em grupo; | - II. 5.1. Esses planos/planificações são elaborados em grupo ou individualmente? Diários - Em grupo ou Individual; Semanais - Em grupo ou Individual; Mensais- Em grupo ou Individual; |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| | | Trimestrais (de período letivo) - Em grupo ou Individual; Anuais - Em grupo ou Individual; Plano/esquema mental - Em grupo ou Individual; Outro(s) - Em grupo ou Individual; - II. 5.1.1. Se selecionou “outro(s)”, indique os que são elaborados “em grupo” e/ou Individualmente. |
| 3.2. Decisões de planificação | Utilização de documentos macro e meso: - na elaboração dos planos/planificações, o(a) professor(a) utiliza informação presente nos documentos de âmbito curricular definidos a nível nacional (macro) - Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Programas do 1.º CEB, Metas de Aprendizagem do 1.º CEB, Metas Curriculares do EB – 1.º ciclo; e a nível de escola/agrupamento (meso) - Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo de Escola/Agrupamento, Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma; | - II. 6. Na elaboração dos seus planos/planificações, utiliza informação presente nos seguintes documentos? (Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas) Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Sim/Não; Programas do 1.º CEB - Sim/Não; Metas de Aprendizagem do 1.º CEB - Sim/Não; Metas Curriculares do EB – 1.º ciclo - Sim/Não; Plano Anual de Atividades - Sim/Não; Projeto Educativo de Escola/Agrupamento, - Sim/Não; Projeto Curricular de Escola/Agrupamento - Sim/Não; Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma - Sim/Não; |
| | Utilização de outras fontes: - na elaboração dos planos/planificações, o(a) professor(a) utiliza outras fontes de informação. | - II. 7. Utiliza outras fontes de informação para elaborar os seus planos/planificações? Sim/Não; - II. 7.1. Se respondeu “sim”, refira que fontes usa. |

Tabela D.4.

Descrição sucinta da categoria conceções de ensino-aprendizagem

| Designação | Descrição sucinta | Pergunta no questionário |
|--|--|--|
| 4. Conceções de ensino-aprendizagem | - quando planifica e/ou quando ensina em sala de aula, o(a) professor(a) segue conceções de ensino-aprendizagem; | II. 8. Quando planifica e/ou quando ensina em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem assenta...” (Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas) |
| 4.1. Modelos subjacentes na planificação e no ensino | Tradicional (modelo de ensino expositivo): - a aprendizagem baseia-se na exposição e transmissão de conhecimentos que o aluno deve estudar para, mais tarde, repetir/reproduzir. | - na exposição e transmissão de conhecimentos pelos professores aos alunos, os quais devem estudar para adquirir os conhecimentos e, mais tarde, demonstrá-los em provas de avaliação. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; |
| | Comportamentalista (modelo behaviorista): - o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se numa definição rigorosa de objetivos, na progressão por pequenas unidades, indo do mais simples para o mais complexo, em métodos diretivos, por parte do professor e na avaliação das aprendizagens, de modo a verificar se o aluno atingiu os objetivos. | - na definição de objetivos concretos, em métodos diretivos, na progressão por pequenas unidades e na avaliação regular para se verificar se os alunos atingiram os objetivos. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; |
| | Construtivista: - a aprendizagem depende do papel ativo do participante na construção do seu conhecimento, pelo que deve ser o aluno a descobrir e a investigar, sendo o professor um mediador, sem recorrer a métodos mais diretivos. | - na construção ativa que cada aluno faz do seu conhecimento, pelo que deve ser ele a investigar e a descobrir, sendo o(a) professor(a) um(a) organizador(a) e mediador(a) da aprendizagem. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; |
| | Socio-construtivista: - a aprendizagem deve basear-se na cooperação do aluno com os seus colegas e professores, cooperação essa que levará à construção do conhecimento. | - na interação e cooperação dos alunos entre si e com os professores como forma de chegar ao conhecimento. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; |
| | Cognitivista: - o aluno trabalha cognitivamente os novos conhecimentos, relacionando-os com os que já tem e criando novas relações, desempenhando a memória um papel fundamental nesse processo. | - na construção do conhecimento a partir de situações e problemas da realidade e do quotidiano dos alunos. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; |
| | | - no trabalho cognitivo dos alunos, sobre novos conhecimentos que são selecionados, organizados e relacionados com o que eles já sabem, desempenhando a memória um papel fundamental. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre. |

Tabela D.5.

Descrição sucinta da categoria objetivos/conhecimentos a promover e respetivas subcategorias.

| Designação | Descrição sucinta | Pergunta no questionário |
|--|--|---|
| 5. Objetivos/ Conhecimentos a promover | - o(a) professor(a) procura que os seus alunos atinjam diferentes tipos de objetivos/conhecimento, privilegiando determinados processos de ensino na sala de aula; | II. 9. Que tipo de objetivos procura que os seus alunos atinjam? (Assinale a sua resposta para cada uma das alternativas apresentadas) |
| 5.1. Tipos | Aquisição de conhecimentos: - o(a) professor(a) procura que os seus alunos adquiram conhecimentos; | - Aquisição de conhecimentos. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; - II. 9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão_. |
| | Compreensão das relações entre os conhecimentos: - o(a) professor(a) procura que os seus alunos compreendam as relações entre os conhecimentos; | Compreensão das relações entre os conhecimentos Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; - II. 9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão_. |
| | Saber em ação: - o(a) professor(a) procura que os seus alunos coloquem o saber em ação; | - Saber em ação. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; - II. 9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão_. |
| | Desenvolvimento de habilidades, técnicas e procedimentos: - o(a) professor(a) procura que os seus alunos desenvolvam habilidades, técnicas e procedimentos; | - Desenvolvimento de habilidades, técnicas e procedimentos. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; - II. 9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão_. |
| | Conhecimento sobre o próprio conhecimento: - o(a) professor(a) procura que os seus alunos tenham com conhecimento sobre o próprio conhecimento. | - Conhecimento sobre o próprio conhecimento. Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; - II. 9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão_. |
| | - Outros(s): - outros tipos. | - Outro(s): Nunca/Poucas vezes/Algumas vezes/Muitas vezes/Sempre; - II. 9.1. Se respondeu “Outros(s), especifique qual ou quais. - II. 9.2. Justifique as escolhas assinaladas na questão_. |
| 5.2. Processos envolvidos na aprendizagem | Memorização - ao ensinar, o(a) professor(a) privilegia a memorização, realizando atividades em sala de aula para promover o processo de recordar e de lembrar; | - II. 10. Ao ensinar os seus alunos na sala de aula, privilegia os processos de: memorização. Sim/Não; - II. 10.1. Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de memorização. |
| | Compreensão - ao ensinar, o(a) professor(a) privilegia a compreensão, realizando atividades em sala de aula para promover o processo de entender; | - II. 10. Ao ensinar os seus alunos na sala de aula, privilegia os processos de: compreensão. Sim/Não; - II. 10.2. Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de compreensão. |
| | Aplicação - ao ensinar, o(a) professor(a) privilegia a aplicação, realizando atividades em sala de aula para promover o processo de aplicar conhecimentos; | - II. 10. Ao ensinar os seus alunos na sala de aula, privilegia os processos de: aplicação. Sim/Não; - II. 10.3. Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de aplicação. |
| | Criação - ao ensinar, o(a) professor(a) privilegia a criação, realizando atividades em sala de aula para promover o processo de criar algo de novo e original. | - II. 10. Ao ensinar os seus alunos na sala de aula, privilegia os processos de: criação. Sim/Não; - II. 10.4. Se respondeu “sim”, indique quais as atividades que realiza em sala de aula para promover o processo de criação. |

Tabela D.6

Descrição sucinta da categoria Críticas e divulgação e respetivas subcategorias.

| <i>Designação</i> | <i>Descrição sucinta</i> | <i>Pergunta no questionário</i> |
|------------------------------------|--|---|
| 6. Críticas e divulgação | - o(a) professor(a) exprime sugestões, comentários e expressa o seu interesse na divulgação dos resultados deste trabalho; | II. 11. Sugestões/Comentários. |
| 6.1. Sugestões e comentários | Relativos ao estudo e ao ensino/educação - o(a) professor(a) exprime sugestões e comentários relativos ao estudo ao ensino/educação; | |
| 6.2. Divulgação | Interesse na divulgação dos resultados - o(a) professor(a) expressa o seu interesse na divulgação dos resultados do estudo. | - II. 12. Tem interesse em que lhe sejam comunicados os resultados deste estudo? Sim/Não; - II. 12.1. Se respondeu “sim”, indique o seu endereço digital (e-mail).. |

Anexo E: Guião de entrevista para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Guião de Entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Senhores professores

Estou a realizar um estudo de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra sobre conceções de ensino e decisões curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o concretizar é importante ouvir os professores, pelo que vos pedi colaboração na forma desta entrevista, o que, desde já agradeço. Todos os dados recolhidos servirão apenas para os fins que vos expliquei e serão mantidos confidenciais.

Graça Santos

Parte I

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações Académicas: Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra Qual? _____

4. Tempo de Serviço: _____ anos

5. Função/Cargo que desempenha na escola: Ensino
 Outra Qual? _____

6. É professor(a) titular de turma? Sim Não

7. Qual o ano de escolaridade em que leciona? _____

Parte II

1. Uma das perguntas que os professores costumam colocar é: como é que os alunos aprendem. Que resposta daria a esta pergunta, tendo em conta o nível de escolaridade em que leciona?

2. Com base na(s) sua(s) resposta(s) como é que considera que os professores do 1.º CEB devem ensinar?

3. A sua resposta é válida para o ensino das três áreas disciplinares centrais do currículo – Matemática, Português e Estudo do Meio – ou encontra especificidades em cada uma delas? Igual __ Diferente __ Poderá explicar, por favor?

4. Para organizar o seu trabalho docente, costuma fazer planificações? Sim __ Não __
Se respondeu sim, pode explicar-me como planifica, por favor?

4.1. Se costuma fazer planificações, em que documentos se baseia para as fazer?

4.2. Em que momento ou momentos do ano letivo costuma fazer as suas próprias planificações?

4.3. Faz essa planificação em papel?

4.4. Quando planifica, em que pensa primeiro?
E depois?

4.5. O modo como planifica é igual ou diferente nas três áreas disciplinares? Igual __
Diferente __ Poderá explicar, por favor?

5. Gostaria de acrescentar, clarificar algo respeitante a esta conversa?

Anexo F: Pedido de autorização de realização de entrevistas



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

Ex.m(a) Senhor(a) Director(a)

Maria Helena Lopes Damião da Silva, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na qualidade de orientadora da tese de Doutoramento da Mestre **Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos**, em *Ciências da Educação*, na especialidade de *Psicologia da Educação*, subordinada ao título *Concepções de aprendizagem e decisões curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, vem solicitar a colaboração voluntária de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas que V.^a Ex.^a dirige no estudo empírico que se encontra a realizar. Essa colaboração concretiza-se numa breve entrevista, com registo de papéis e lápis que respeita os princípios éticos fundamentais.

Agradecendo a atenção dispensada, subscrevo-me atenciosamente.

(Maria Helena Lopes Damião da Silva)

Anexo G: Identificação de expressões relativas às concepções de ensino e de aprendizagem presentes no CNEB – Competências Gerais (tabela completa)

Tabela: Identificação de expressões relativas às concepções de ensino e de aprendizagem presentes no CNEB – Competências Gerais

| Categ. | Subcat. | Especificação (Indicadores) | Expressões | Ocorrências | |
|---|------------------|--------------------------------|---|-------------|----------------------|
| | | | | Absol. | Por indicado r |
| Papel | Professor (a) | - ser mediador do conhecimento | “• <u>Organizar o ensino</u> prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados” (p. 17), e (p. 21) | 2 | 31 |
| | | | “• <u>Organizar actividades</u> cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes” (p. 17) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar o ensino</u> prevendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas” (p. 18)” | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar o ensino</u> com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas” (p. 18) | 1 | |
| | | | “• <u>Apoiar o aluno</u> na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses” (p. 18) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar o ensino</u> prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos” (p. 19) | 1 | |
| | | | “• <u>Promover a identificação</u> e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa” (p. 19) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar o ensino</u> prevendo o recurso a materiais pedagógicos em língua estrangeira” (p. 20) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar actividades</u> cooperativas de aprendizagem” (p. 21) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar o ensino</u> com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem” (p. 21) | 1 | |
| | | | “• <u>Apoiar o aluno</u> na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem” (p. 21) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar o ensino</u> prevendo a pesquisa, selecção e tratamento de informação” (p. 22) | 1 | |
| | | | “• <u>Promover intencionalmente</u> , na sala de aula e fora dela, actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas” (p. 23) | 1 | |
| | | | “• <u>Promover intencionalmente</u> , na sala de aula e fora dela, actividades de simulação e jogos de papéis que permitam a percepção de diferentes pontos de vista” (p. 23) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar o ensino</u> prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno” (p. 24) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar actividades</u> cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno” (p. 24) | 1 | |
| | | | “• <u>Organizar o ensino</u> com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno” (p. 24) | 1 | |
| | | | “• <u>Apoiar o aluno</u> na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender” (p. 24) | 1 | |
| “• <u>Criar na escola</u> espaços e tempos para intervenção livre do aluno” (p. 24)” | 1 | | | | |
| “• <u>Organizar o ensino</u> prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas” (p. 25) | 1 | | | | |
| “• <u>Promover intencionalmente</u> , na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas para o trabalho cooperativo, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros” (p. 25) | 1 | | | | |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|--|---|---|
| | | <p>“• <u>Propiciar situações de aprendizagem</u> conducentes à promoção da auto-estima e da autoconfiança” (p. 25)</p> | 1 | |
| | | “• <u>Fomentar actividades cooperativas</u> de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades” (p. 25) | 1 | |
| | | “• <u>Organizar o ensino</u> com base em materiais e recursos diversificados adequados a formas de trabalho cooperativo” (p. 25) | 1 | |
| | | “• <u>Apoiar o aluno</u> na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interacção com outros” (p. 25) | 1 | |
| | | “• <u>Organizar o ensino prevendo</u> a realização de actividades em que é necessário estabelecer regras e critérios de actuação” (p. 26) | 1 | |
| | | “• <u>Organizar o ensino prevendo</u> a realização de jogos diversificados de modo a promover o desenvolvimento harmonioso do corpo em relação ao espaço e ao tempo” (p. 26) | 1 | |
| | | • <u>Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela,</u> actividades dirigidas à apropriação de hábitos de vida saudáveis e à responsabilização face à sua própria segurança e à dos outros” (p. 26) | 1 | |
| | | “• <u>Organizar actividades</u> diversificadas que promovam o desenvolvimento psicomotor implicado no desempenho de diferentes tarefas” (p. 26) | 1 | |
| | | “• <u>Organizar o ensino</u> com base em materiais e recursos diversificados” (p. 26) | 1 | |
| | - propor situações-problema | “• <u>Abordar os conteúdos da área do saber</u> com base em situações e problemas” (p. 17) | 1 | 5 |
| | | “• <u>Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela,</u> actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes” (p. 17) | 1 | |
| | | “• <u>Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela,</u> actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades” (p. 21) | 1 | |
| | | “• <u>Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela,</u> actividades dirigidas a pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação” (p. 22) | 1 | |
| | | “• <u>Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela,</u> actividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade” (p. 24) | 1 | |
| | - propor situações do quotidiano | “• <u>Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno</u> ” (p. 17) | 1 | 4 |
| | | “• <u>Organizar o ensino</u> com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano” (p. 17) | 1 | |
| | | “• <u>Rentabilizar os meios de comunicação social</u> e o meio envolvente” (p. 18) | 1 | |
| | | “• <u>Rentabilizar os meios de comunicação social</u> e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa” (p. 19) | 1 | |
| | - propor a elaboração de projetos | “• <u>Desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes,</u> nomeadamente a realização de projectos” (p. 17) | 1 | 7 |
| | | “• <u>Desenvolver a realização de projectos</u> que impliquem o uso de diferentes linguagens” (p. 18) | 1 | |
| | | “• <u>Promover a realização de projectos</u> em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras” (p. 20) | 1 | |
| | | “• <u>Promover actividades integradoras dos conhecimentos,</u> nomeadamente a realização de projectos.” (p. 22) | 1 | |
| | | “• <u>Promover a realização de projectos</u> que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões” (p. 23) | 1 | |
| | | “• <u>Desenvolver a realização cooperativa de projectos</u> ” (p. 25) | 1 | |
| | | “• <u>Organizar actividades cooperativas de aprendizagem e projectos</u> conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio” (p. 26) | 1 | |
| | - incentivar a iniciativa | “• <u>Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela,</u> actividades diferenciadas de comunicação e de expressão” (p. 18) | 1 | 5 |
| | | “• <u>Organizar o ensino</u> valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas” (p. 19) | 1 | |
| | | “• <u>Exprimir dúvidas e dificuldades</u> ” (p. 21) | 1 | |
| | | “• <u>Realizar tarefas por iniciativa própria</u> ” (p. 24) | 1 | |
| | | “• <u>Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa</u> ” (p. 24) | 1 | |
| | - utilizar as tecnologias | “• <u>Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação</u> no uso adequado de diferentes linguagens” (p. 18) | 1 | 6 |

| | | | | | | |
|---|--------------|--------------------------------|--|--|---|----|
| | | da informação e da comunicação | <p>“• <u>Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa</u>” (p. 19)</p> <p>“• <u>Rentabilizar o recurso a informação em língua estrangeira acessível na internet e outros recursos informáticos</u>” (p. 20)</p> <p>“• <u>Promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação</u>” (p. 20)</p> <p>“• <u>Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação</u>” (p. 22)</p> <p>“• <u>Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas</u>” (p. 23)</p> | 1 | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | | |
| Papel | Aluno(a) | - trabalhar individualmente | “(5) <u>Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;</u> ” (p. 15) | 1 | 2 | |
| | | | “• <u>Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade</u> ” (p. 17) | 1 | | |
| | | - cooperar com os colegas | “(9) <u>Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;</u> ” (p. 15) | 1 | 4 | |
| | | | “• <u>Interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros</u> ” (p. 20) | 1 | | |
| | | | “• <u>Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos</u> ” (p. 25) | 1 | | |
| | | | • <u>Estabelecer e respeitar regras para o uso colectivo de espaços</u> ” (p. 26) | 1 | | |
| | | | - descobrir (investigar) | “• <u>Questionar a realidade observada</u> ” (p. 17) | 1 | 2 |
| | | | “• <u>Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos</u> ” (p. 22) | 1 | | |
| | Aprendizagem | Estrutura | - depender do papel ativo do participante na construção do seu conhecimento | “(7) <u>Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;</u> ” (p. 15) | 1 | 35 |
| | | | | “(8) <u>Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;</u> ” (p. 15) | 1 | |
| “(10) <u>Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.</u> ” (p. 15) | | | | 1 | | |
| “ <i>A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências</i> ” (pp. 17-26) | | | | 10 | | |
| “• <u>Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção</u> ” (p. 18) | | | | 1 | | |
| “• <u>Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades</u> ” (p. 18) | | | | 1 | | |
| “• <u>Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens</u> ” (p. 18) | | | | 1 | | |
| “• <u>Traduzir ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens</u> ” (p. 18) | | | | 1 | | |
| “• <u>Valorizar as diferentes formas de linguagem</u> ” (p. 18) | | | | 1 | | |
| “• <u>Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento</u> ” (p. 19) | | | | 1 | | |
| “• <u>Organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas</u> ” (p. 20) | | | | 1 | | |
| “• <u>Planear e organizar as suas actividades de aprendizagem</u> ” (p. 21) | | | | 1 | | |
| “• <u>Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho</u> ” (p. 21) | | | | 1 | | |
| “• <u>Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização da mesma tarefa</u> ” (p. 21) | | | | 1 | | |
| “• <u>Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento</u> ” (p. 22) | | | | 1 | | |
| “• <u>Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões</u> ” (p. 23) | | | | 1 | | |
| “• <u>Debater a pertinência das estratégias adoptadas em função de um problema</u> ” (p. 23) | | | | 1 | | |
| “• <u>Confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas</u> ” (p. 23) | | | | 1 | | |
| “• <u>Propor situações de intervenção, individual e, ou colectiva, que</u> | | | | 1 | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|-----|
| Processos envolvidos | | constituam tomadas de decisão face a um problema, em contexto” (p. 23) | | 2 |
| | | “• <u>Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa</u> ” (p. 24) | 1 | |
| | | “• <u>Valorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade</u> ” (p. 24) | 1 | |
| | | “• <u>Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros</u> ” (p. 25) | 1 | |
| | | “• <u>Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros</u> ” (p. 25) | 1 | |
| | | “• <u>Mobilizar e coordenar os aspectos psicomotores necessários ao desempenho de tarefas</u> ” (p. 26) | 1 | |
| | | “• <u>Realizar diferentes tipos de actividades físicas, promotoras de saúde, do bem-estar e da qualidade de vida</u> ” (p. 26) | 1 | |
| | | “• <u>Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e colectiva</u> ” (p. 26) | 1 | |
| | - compreensão | “• <u>Compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos</u> ” (20) | 1 | 6 |
| | | “• <u>Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação</u> ” (p. 22) | 1 | |
| | - aplicação | “(3) <u>Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;</u> ” (p. 15) | 1 | 2 |
| | | “(4) <u>Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;</u> ” (p. 15) | 1 | |
| | | “• <u>Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento</u> ” (p 19) | | |
| | | “• <u>Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento</u> ” (p. 19) | | |
| “• <u>Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa</u> ” (p. 19) | | | | |
| “• <u>Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais</u> ” (p. 20) | | 1 | | |
| - criação | “• <u>Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema</u> ” (p. 23) | 1 | 1 | |
| | “• <u>Valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio</u> ” (p. 24) | 1 | | |
| Conhecimentos a promover | - procedimentos. | “• <u>Pôr em acção procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas</u> ” (p. 17) | 1 | 1 |
| | - o saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização e articulação de saberes). | “(1) <u>Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;</u> ” (p. 15) | 1 | 4 |
| | | “(2) <u>Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;</u> ” (p. 15) | 1 | |
| | | “(6) <u>Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;</u> ” (p. 15) | 1 | |
| | - o conhecimento sobre o próprio conhecimento. | “• <u>Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema</u> ” (p. 17) | 1 | 7 |
| | | “• <u>Avaliar a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários</u> ” (p. 17) | 1 | |
| | | “• <u>Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento</u> ” (p. 19) | 1 | |
| | | “• <u>Auto-avaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia</u> ” (p. 20) | 1 | |
| | | “• <u>Auto-avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos visados</u> ” (p. 21) | 1 | |
| | | “• <u>Auto-avaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objectivos visados e com a perspectiva de outros</u> ” (p. 22) | 1 | |
| | | “• <u>Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar</u> ” (p. 24) | 1 | |
| | “• <u>Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados</u> ” (p. 25) | 1 | | |
| | Total | | | 123 |