

A IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS PELO PROFESSOR NO 1.º CICLO E O SEU ENCONTRO COM O PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

LILIANA ALMEIDA GONÇALVES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Julho de 2025

Versão Definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**A IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS PELO
PROFESSOR NO 1.º CICLO E O SEU ENCONTRO COM O PERFIL
DO ALUNO À SAÍDA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Autora: Liliana Almeida Gonçalves

Orientador: Professor Doutor José Reis Jorge

Coadjuvante: Professora Sónia Valente

Julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Neste meu percurso de vida profissional

Nunca pensei que na educação

O gosto de aprender e ensinar

Fosse desenvolver em mim esta tamanha motivação.

Muitos foram os obstáculos e as dificuldades

Para não falar dos desafios e das vitórias,

Mas também as amizades que se foram construindo

Tornando esta jornada rica de realidades e felicidades

Que ajudaram a concretizar esta conquista final.

Obrigada a todos os meus familiares, especialmente aos meus pais, irmão, cunhada e sobrinhos por todo o apoio dado para a finalização desta minha jornada.

Também quero agradecer ao Jorge, por todo o apoio, preocupação e orgulho que foi demonstrado nas diferentes fases que teve este caminho e que foi buscar força e motivação para me proporcionar determinação em finalizar. À sua família por me terem ajudado com palavras de carinho, abrigo e confraternização.

Igualmente às minhas primas Inês e Carolina e à minha amiga Alexandra, o meu obrigada por terem estado presentes e proporcionado momentos de alegria, diversão, comunicação e auxílio nas diferentes fases destes cinco anos de formação académica.

Por fim, ao professor Doutor Jorge Reis por toda a paciência, esforço, palavras e orientação ao longo desta jornada, que nunca deixou que as ideias faltassem e a motivação para querer mais não murchasse.

Para a professora Sónia Valente por todo o apoio, pelas palavras, pela disponibilidade e dedicação ao longo desta jornada.

E a todos os que de uma maneira ou outra ajudaram ao longo desta caminhada contínua.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, tem como objetivo compreender de que forma a utilização de metodologias ativas por professores do 1.º Ciclo, contribui para o desenvolvimento das competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Num contexto social em constante mudança, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas pedagógicas e o papel da escola na formação de cidadãos críticos, autónomos e participativos. O ensino baseado apenas na transmissão de conteúdos já não responde às exigências da sociedade atual. Assim, é fundamental promover aprendizagens significativas, acessíveis a todos e que envolvam os alunos de forma ativa e motivadora, em consonância com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Com base nesta premissa, o presente estudo, teve como objetivos: (i) identificar as metodologias ativas mais frequentemente utilizadas por uma professora do 1.º CEB que leciona uma turma do 3.º ano de escolaridade; (ii) compreender os principais desafios associados à sua implementação; (iii) analisar em que medida estas práticas contribuem para a construção do perfil do aluno à saída do 1.º Ciclo. A questão de investigação que orientou o estudo foi: de que forma a implementação de metodologias ativas vai ao encontro do perfil do aluno à saída do 1.º ciclo do ensino básico?

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, de orientação interpretativa e construtivista. A recolha de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada a uma docente do 1.º ciclo que recorre sistematicamente a metodologias ativas para promover a diferenciação pedagógica. A análise de dados organizou-se em subtemas, permitindo uma compreensão mais aprofundada da perceção destas práticas nos alunos. Os resultados evidenciam que as metodologias ativas são eficazes quando integradas numa prática docente reflexiva e centrada no aluno, promovendo o envolvimento e aprendizagens significativas. O seu sucesso depende da autonomia do professor, da colaboração entre colegas e da comunicação com as famílias, constituindo-se como parte de um processo pedagógico exigente, flexível e comprometido com a melhoria contínua e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias ativas; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; Aprendizagens significativas.

ABSTRACT

The present research, carried out within the scope of the Master's Degree of Qualification for Teaching in Pre-school Education and Teaching of the 1st CEB, aims to understand how the use of active methodologies by teachers of the 1st Cycle, contributes to the development of the competencies defined in the Profile of Students Leaving Compulsory Education, in the context of the 1st Cycle of Basic Education. In a constantly changing social context, it is increasingly necessary to rethink pedagogical practices and the role of the school in the formation of critical, autonomous and participatory citizens. Teaching based only on the transmission of content no longer responds to the demands of today's society. Thus, it is essential to promote meaningful learning, accessible to all and that involves students in an active and motivating way, in line with the principles of the Profile of Students Leaving Compulsory Education. Based on this premise, the present study aimed to: (i) identify the active methodologies most frequently used by a teacher of the 1st CEB who teaches a class of the 3rd year of schooling; (ii) understand the main challenges associated with its implementation; (iii) to analyze to what extent these practices contribute to the construction of the student's profile at the end of the 1st Cycle. The research question that guided the study was: how does the implementation of active methodologies meet the profile of the student leaving the 1st cycle of basic education? The investigation followed a qualitative, interpretative and constructivist approach. Data collection was carried out through a semi-structured interview with a 1st cycle teacher who systematically uses active methodologies to promote pedagogical differentiation. The data analysis was organized into sub-themes, allowing a deeper understanding of the perception of these practices on students. The results show that active methodologies are effective when integrated into a reflective and student-centered teaching practice, promoting engagement and meaningful learning. Its success depends on the autonomy of the teacher, the collaboration between colleagues and the communication with families, constituting itself as part of a demanding pedagogical process, flexible and committed to continuous improvement and the integral development of students.

Keywords: Active methodologies; 1st Cycle of Basic Education; Profile of Students Leaving Compulsory Education; Significant learning.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	4
1.1. Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	4
1.1.1. Autonomia e flexibilidade curricular	7
1.2. METODOLOGIAS ATIVAS NUMA LÓGICA DE INCLUSÃO, DIFERENCIAÇÃO E APRENDIZAGEM	8
1.2.1. Diferenciação Pedagógica	8
1.2.1. Aprendizagem por descoberta guiada	10
1.2.2. Aprendizagem cooperativa	11
2. CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	12
2.1. Tipos de paradigmas	12
2.2. Trabalho colaborativo entre docentes	15
2.3. Gestão da sala de aula	16
3. IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	18
3.1. Perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico	18
3.2. O portefólio reflexivo	19
CAPÍTULO II	22
PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	22
2.1. PROBLEMATIZAÇÃO	22
2.2. OBJETIVOS E QUESTÕES ORIENTADORAS	23
2.3. TIPO DE ESTUDO	24
2.4. CARATERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO	25
2.5. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	27
2.6. PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	28

2.7. QUESTÕES ÉTICAS	30
CAPÍTULO III	31
RESULTADOS	31
CAPÍTULO IV	43
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	66
ANEXO I	67
ANEXO II	72
ANEXO III	144

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.</i>	6
--	---

LISTA DE ABREVIATURAS

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DP – Diferenciação Pedagógica

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O presente relatório, intitulado de “Implementação de Metodologias ativas no 1.º ciclo e o seu encontro com o perfil do aluno à saída do 1.º Ciclo do Ensino básico,” foi elaborado no âmbito da prática pedagógica supervisionada. Este percurso formativo proporcionou o contato e o diálogo com uma docente que ao longo do seu percurso profissional tem vindo a implementar metodologias ativas neste contexto educativo. Assim, procurou-se compreender de que forma estas metodologias podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Ribeiro (citado em Palmeira e Alves, 2017), “a mudança pode ser descrita como qualquer alteração no ambiente de trabalho que afete as rotinas dos colaboradores e a sua forma de agir” (p. 134). Esta perspetiva revela-se particularmente pertinente no contexto educativo, onde a introdução de novas metodologias implica uma reorganização das práticas pedagógicas e dos papéis atribuídos a professores e alunos.

Apesar de já ter tido contacto com o meio educativo, nomeadamente na educação pré-escolar, foi durante este estágio que se tornou mais evidente a importância da forma como os conteúdos são lecionados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) para o desenvolvimento dos alunos. A perceção da utilização de metodologias diversificadas por parte de diferentes docentes, com o objetivo de cativar os alunos e colocá-los no centro do processo de aprendizagem, constituiu a principal motivação para a realização do presente trabalho. Assim, pretende-se compreender de que forma essas estratégias pedagógicas contribuem para o percurso de aprendizagem dos alunos ao longo do 1.º CEB.

Tendo em conta a importância da educação na formação dos alunos e na aquisição de conhecimentos, uma abordagem diferenciada permite ao professor criar e ajustar o currículo ao contexto específico da turma e colocá-lo em prática de forma mais eficaz. Como referem Gonçalves e Trindade (2010), “a diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular, e por sua vez, ao aumento de alternativas, por forma, a que, a ação formativa reúna as melhores condições de se adaptar as necessidades e expectativas particulares de cada aluno” (p.2067).

Neste sentido, a questão de investigação que orienta o presente estudo é:

- 1) De que forma a implementação de metodologias ativas vai ao encontro do perfil do aluno à saída do 1.º CEB?

Com o intuito de responder a esta questão, o relatório encontra-se organizado da seguinte forma: introdução, apresentação do trabalho em três capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Na introdução, é contextualizado o tema escolhido, a apresentação da problemática que proporcionou esta investigação e a estrutura global do trabalho. Seguidamente, apresenta-se por três capítulos, todo o desenrolar da investigação, sendo o primeiro capítulo, o enquadramento teórico, onde é feita uma revisão da literatura sobre o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as metodologias ativas numa lógica de inclusão, diferenciação e aprendizagem, os aspetos a ter em conta na construção e organização do trabalho pedagógico e por fim a importância da prática profissional na formação inicial de professores. No segundo capítulo é detalhado toda a problematização, a apresentação dos objetivos do estudo, as questões éticas, a apresentação do tipo de estudo realizado, caracterização e contextualização do caso e o procedimento de tratamento, e análise de dados. No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados com o apoio do enquadramento teórico. Para finalizar, são apresentadas as considerações finais que refletem sobre os resultados e o trabalho desenvolvido, as referências bibliográficas e os anexos que contêm os elementos de auxílio utilizados no processo de construção do trabalho.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo pretende apresentar a fundamentação teórica essencial para a investigação com o apoio na revisão da literatura. Está dividido por 4 temáticas principais: primeiro - PASEO; segundo - Metodologias ativas numa lógica de inclusão, diferenciação e aprendizagem; terceiro - Construção do Ambiente Educativo e Organização do Trabalho Pedagógico; quarto - A Importância da Prática Profissional na Formação Inicial de Professores.

Apresenta-se uma breve fundamentação sobre o PASEO e a sua importância para o 1.º CEB, uma vez que este documento determina o suporte teórico que acompanhará toda a investigação. É feita também uma reflexão sobre a Autonomia e a Flexibilidade Curricular (AFC). De seguida, clarifica-se o conceito de Diferenciação Pedagógica (DP), segundo diferentes autores, para se compreender o que se entende por DP, e selecionadas algumas metodologias ativas numa lógica de inclusão, diferenciação e aprendizagem. Seguidamente, é apresentada a temática da construção do ambiente educativo e a organização do trabalho pedagógico, nomeadamente, que contém os paradigmas de instrução, aprendizagem e comunicação, referentes às abordagens que existem numa sala de aula, sendo também apresentada uma síntese sobre o trabalho colaborativo entre docentes e a gestão da sala de aula, destacando-se a gestão dos espaços educativos e a gestão curricular, uma vez que, nestes contextos são implementadas algumas estratégias que levam o aluno a ser a figura central do processo de construção da sua aprendizagem.

Por fim, também apresento o resumo do perfil do professor do 1.º CEB, por este ser um dos agentes educativos responsável no processo de construção do aluno, no sentido de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais estável e acolhedor. Concluo com uma breve consideração sobre a importância da construção do portefólio reflexivo na formação de professores, visto que a sua construção permite por um lado identificar desafios, criar estratégias e consolidar aprendizagens, fundamentais para a melhoria da prática docente, e por outro criar autonomia e adaptação às exigências educativas.

1. PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

A educação tem evoluído ao longo dos anos existindo várias alterações no desenvolvimento do currículo, que potencializam a aquisição das aprendizagens pretendidas. Para tal, o sistema educativo deve cooperar no progresso dos indivíduos, formando-os como pessoas com capacidades de viver em sociedade e de serem livres, responsáveis e autónomas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estabeleceu o direito à educação e os princípios para o desenvolvimento global da sociedade (Diário da República, 1986). Em 1998, o Ministério da Educação propôs uma reestruturação do ensino básico, que culminou no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o qual veio definir orientações curriculares centradas em aprendizagens e competências, integrando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (Diário da República, 2001).

Entre 2016 e 2018, com a publicação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Despacho n.º 6173/2016), do PASEO (Despacho n.º 6478/2017) e das Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho n.º 6944-A/2018), consolidou-se uma abordagem curricular que promoveu a cidadania ativa e a autonomia das escolas.

Entre 2016 a 2018, surge um quadro legislativo, com o intuito de criar condições assentes nos “três principais pilares do Currículo português”: a ENEC (Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio), o PASEO (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e as AE (Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho), no sentido de preparar a escola para uma cidadania ativa e esclarecida, bem como permitir a autonomia curricular para decisões curriculares contextualizadas e a extensão dos documentos curriculares (Cohen & Fradique, 2018, p.27).

1.1. Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO, definido pelo Despacho n.º 6478/2017, estabelece as competências e os valores que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Trata-se de um documento orientador que responde aos desafios da contemporaneidade e

assume uma visão inclusiva da educação, assente numa conceção democrática e capacitadora da escola (Despacho n.º 6478/2017, 2017).

Como referem Peralta, et al. (citados em Cohen e Fradique, 2018), o PASEO “constitui-se como o desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceções democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito efetivo de todos (...)” (p. 11).

Este documento está alinhado com o primeiro objetivo global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de “garantir educação de qualidade para todos,” defendendo a valorização das diferentes origens culturais, económicas e sociais, bem como a promoção de aprendizagens significativas e abrangentes (UNESCO, 2017, p. 19).

Desta forma, a escola deve preparar os alunos para participarem de forma ativa e ética na sociedade, promovendo uma cidadania responsável. Como destaca Aguiar (2017), “(...) pretende-se que a escola potencie o desenvolvimento da criança como um cidadão ativo, um ser emancipado, que articula uma consciencialização moral e ética sobre os seus direitos e deveres, desempenhando um papel responsável perante a sociedade” (p. 13).

O PASEO valoriza uma abordagem educativa que privilegia a compreensão mútua e o respeito pela diversidade, promovendo um ambiente escolar inclusivo. Centra-se no desenvolvimento integral do aluno através das dimensões “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser” (Despacho n.º 6478/2017, p. 5). Estas dimensões devem estar refletidas nas práticas pedagógicas, colocando o aluno e a sua aprendizagem no centro de todo o processo educativo.

Apresentando um perfil humanista, o PASEO retrata os valores fundamentais de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana, promovendo na formação dos alunos valores como o respeito, a empatia, a solidariedade e a responsabilidade social. Constitui, assim, um documento de referência para a organização do sistema educativo, que oferece orientações significativas e serve como matriz para as decisões dos vários agentes educativos. Este processo baseia-se na visão centrada do aluno, nos seus valores fundamentais e nas implicações de uma mudança no modelo pedagógico, ou seja, na adoção de um padrão de instrução apoiado na aquisição e desenvolvimento através da interação social, promovendo o crescimento individual e as suas aprendizagens,

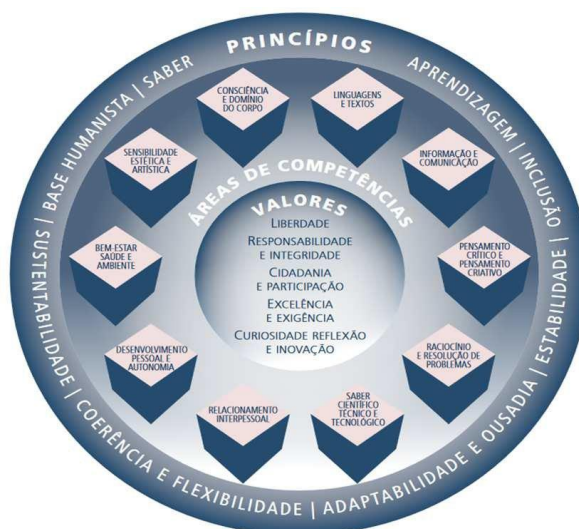
colocando o saber e o progresso de competências no centro de todo o processo educativo (Despacho n.º 6478/2017, p.8).

O PASEO encontra-se estruturado em quatro eixos principais, que orientam a concretização e gestão do currículo na escola, bem como, a atuação dos diversos agentes educativos. O primeiro eixo refere-se aos Princípios, que norteiam todas as ações relacionadas com a implementação e gestão do currículo em todos os seus âmbitos. O segundo eixo diz respeito à Visão, que define o que se pretende para os jovens enquanto cidadãos e orienta os objetivos educativos a alcançar. O terceiro eixo aborda os Valores, correspondentes às crenças, comportamentos e ações consideradas apropriadas e desejáveis no contexto educativo. Por último, o quarto eixo relaciona-se com as Áreas de Competência, entendidas como conjuntos complexos de saberes, aptidões e atitudes que possibilitam a ação efetiva e responsável dos alunos em diferentes situações. Estes eixos definem competências complexas que combinam saberes, atitudes e capacidades, permitindo que os alunos mobilizem aprendizagens em contextos reais (PASEO, 2017, p. 9). Como referido no próprio documento, “trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem” (PASEO, 2017, p. 32).

Conforme representado na Figura 1, o mapa conceptual apresentado no PASEO (Despacho n.º 6478/2017, p. 11), evidência a articulação entre princípios, valores e competências, reforçando a importância de desenvolver capacidades cognitivas, sociais e emocionais para o sucesso académico e cívico dos alunos.

Figura 1.

Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória.



Nota. Despacho n.º 6478/2017, p. 11.

A escola, enquanto espaço de formação integral, deve assumir a responsabilidade de preparar os alunos para um mundo em constante mudança, apoiando-os na construção de uma cidadania ativa, crítica e informada:

“(…) mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (PASEO, 2017, p. 10).

Deste modo, destaca-se a relevância de uma educação que promova nos alunos a capacidade de intervir de forma crítica, ética e responsável na sociedade, incentivando a sua participação ativa e consciente na construção de uma comunidade mais justa, solidária e informada.

1.1.1. Autonomia e flexibilidade curricular

O Decreto-Lei n.º 55/2018 veio estabelecer as bases para a construção de um currículo aberto, flexível e dinâmico, alinhado com os princípios e competências do PASEO (Ministério da Educação, 2017). Esta abordagem exige uma adaptação das práticas pedagógicas e das formas de avaliação para garantir o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a criatividade e a cidadania.

Assim, como refere o próprio diploma, “é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929). Esta autonomia permite às escolas gerirem o currículo de acordo com o seu projeto educativo, promovendo o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre professores, com base em problemas reais e projetos significativos (Cohen & Fradique, 2018).

Nesse contexto, o papel do docente deixa de se circunscrever a uma dimensão meramente técnica e passa a assumir-se como o de um interlocutor qualificado, responsável por mediar, facilitar e promover processos de autorreflexão nos alunos. Como defende Cosme (2018), os professores desempenham “papéis tão diferenciados quanto

contingentes na sala de aula”, potenciando aprendizagens não apenas acadêmicas, mas também éticas e sociais (p. 11-12).

A implementação da AFC tem como objetivo promover práticas educativas inclusivas e personalizadas, ajustadas ao ritmo e às necessidades de cada aluno. Como explicam Cohen e Fradique (2018), esta iniciativa “pretende conferir à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades e assumindo a diversidade” (p. 12). Este modelo visa preparar os alunos para uma cidadania ativa e informada, reconhecendo a importância da adequação curricular aos contextos escolares específicos (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928).

Deste modo, as escolas têm implementado metodologias centradas no aluno, com ações educativas flexíveis que promovem o sucesso individual. Como consta no documento do PAFC (2021), “existe uma aposta em ações educativas que procuram responder individualmente a cada aluno” (p. 64), reforçando a importância da personalização no percurso educativo.

1.2.METODOLOGIAS ATIVAS NUMA LÓGICA DE INCLUSÃO, DIFERENCIAÇÃO E APRENDIZAGEM

1.2.1. Diferenciação Pedagógica

As mudanças introduzidas no currículo exigem uma maior flexibilidade por parte do professor, reconhecendo simultaneamente o papel ativo do aluno no seu próprio desenvolvimento. Esta transformação implica uma evolução no ensino, em que o currículo deve ser acessível a todos os alunos, promovendo a colaboração entre os professores e alunos para ajustar as estratégias de aprendizagem. Tal processo envolve a DP, como refere Barbosa (2019),

“É necessário que se cesse a ideia de que a mesma lição, o mesmo tempo, os mesmos exercícios e metodologia, ao mesmo tempo para todos os alunos se torne numa prática de ensino aprendizagem com mais recursos didáticos, com mais mecanismos de ensino e com diferentes graus de complexidade” (p.8).

Vários autores abordam a DP de formas distintas. Barbosa (2019) descreve-a como uma interação, durante a qual, o professor pode planejar com frequência, tendo em atenção as carências singulares e concretas de cada aprendiz, tendo em conta a heterogeneidade dos grupos de alunos em sala de aula (p.7).

Segundo Meirieu (citado por Barbosa, 2019), a pedagogia diferenciada leva em consideração a especificidade do saber, a personalidade do aluno e os recursos do professor, adaptando o ensino às características individuais de cada aprendiz (p. 7). De forma semelhante, Sá (citado por Perrenoud, 2001), também vê a diferenciação como um processo em que os professores ajudam cada criança a avançar no currículo por meio de métodos de ensino apropriados às suas estratégias de aprendizagem (p. 12).

Tomlinson e Allan (citados por Barbosa, 2019), enfatizam que a prática de ensino-aprendizagem deve ser flexível, permitindo que todos os alunos aprendam conforme as suas capacidades, garantindo que o docente responda de forma dinâmica às necessidades individuais de cada um (p. 8). Esta ideia é complementada por Heacox (2006), que afirma que o ensino diferenciado deve adaptar-se tanto aos objetivos curriculares como às necessidades dos alunos, independentemente de o currículo ser determinado por normas nacionais ou pelas orientações escolares (p. 10).

Assim, a DP pode ser entendida como uma abordagem que adapta tanto o conteúdo quanto o processo de ensino para todos os alunos, promovendo uma educação inclusiva e eficaz. Como aponta Tomlinson (citado por Cohen e Fradique, 2018), "ensinar os alunos a partilhar responsabilidades permite que o professor trabalhe com vários grupos, ou alunos individualmente, fomentando deste modo, um ensino diferenciado, através da diversificação e, simultaneamente, da individualização de estratégias" (p. 60).

Cosme et al. (2020), reforçam a importância de a diferenciação pedagógica ser flexível e adaptável às necessidades dos alunos, destacando que o professor deve seleccionar e ajustar metodologias com base na análise do currículo e dos objetivos de aprendizagem (p. 64). Quando o professor consegue alinhar as suas práticas com os interesses e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, cria-se um ambiente mais motivador e participativo (Cosme et al., 2020).

A DP também exige tempo e planeamento. Ferreira (2017) refere que, embora o número de alunos possa ser elevado, o professor precisa de uma leitura cuidadosa das necessidades dos alunos para cumprir os objetivos de ensino e alcançar resultados

eficazes (p. 10). Além disso, Veiga (2013) aponta que a adaptação aos métodos de ensino e às expectativas do professor é um desafio constante para os alunos, que precisam entender as diferentes tarefas e os tempos de execução exigidos.

Além disso, é importante considerar tanto a "diferenciação curricular" quanto a "diferenciação pedagógica". Roldão (2003) define a diferenciação curricular como a organização do currículo para atender à formação prática do estudante, ajustando-o aos contextos dos aprendizes (p. 22). Já Sousa (2010) entende a DP como a variação na gestão do tempo, do grupo, do lugar, das habilidades e dos materiais, criando abordagens variadas ao currículo (p. 8). Ambas as abordagens são essenciais para uma educação inclusiva (Trindade & Cosme, 2014).

O conceito de educação inclusiva, inicialmente associado aos alunos com necessidades educativas especiais, deve ser ampliado para garantir o sucesso de todos os alunos. Ainscow et al. (citados por Nunes e Madureira, 2015), defendem que a inclusão vai além das dificuldades, indo em busca da participação plena dos alunos. Por sua vez, Font (citado por Nunes e Madureira, 2015), acrescenta que o próprio conceito de inclusão pode ser uma barreira se não for bem compreendido (p.129).

A inclusão deve ser vista como um processo contínuo, que visa eliminar barreiras e garantir a presença, participação e sucesso de todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis (Ainscow & Miles, 2013, p. 130). Para isso, a educação deve ser organizada de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa, adaptando-se às necessidades de todos os alunos, como discutem Ferreira e Cosme (2021), ao afirmar que a flexibilização das práticas pedagógicas é essencial para construir uma escola inclusiva (p. 3).

1.2.1. Aprendizagem por descoberta guiada

A aprendizagem por descoberta guiada consiste num método, através do qual os alunos são levados a aprender a partir de um contexto de exploração orientada pelo professor. O mesmo utiliza o diálogo para conseguir orientar os alunos, contudo, a disposição do trabalho e a sua interferência, leva os alunos a descobrir as relações dos problemas com os conceitos que têm que ser produzidos. Porém, o professor tem que

saber o tipo de informação que dispõe aos alunos, de forma a que eles consigam chegar aos resultados desejados (Cosme et al., 2020, p.95)

Este método é apresentado em 4 fases, sendo:

“1. Orientação – pesquisa sobre o tema a ser estudado; 2. Formulação de um problema – criação de hipóteses que auxiliam a explorar o tema; 3. Resolução do problema – etapa onde o aluno explora as hipóteses que foram construídas ao longo do processo (o professor aqui acompanha todo o trabalho desenvolvido, de forma a explorar alternativas ou comparar processos e resultados); 4. Conclusão – revisão do problema, das hipóteses e das soluções apresentadas” (Cosme et al, 2020, p.95)

1.2.2. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa configura-se como uma abordagem pedagógica que promove uma aprendizagem ativa e socialmente construída, em que os alunos desenvolvem conhecimento através da interação e colaboração entre pares, sob a orientação e mediação do professor. Segundo Lima e Costa (2021), “o trabalho cooperativo permite que os alunos aprendam em conjunto, trocando saberes e experiências, construindo um conhecimento partilhado” (p.45).

No entanto, é importante distinguir o verdadeiro trabalho cooperativo do trabalho em grupo, pois a aprendizagem cooperativa implica uma reflexão conjunta sobre as tarefas e a partilha equitativa das responsabilidades. Segundo Fernandes (2017), refere que “a cooperação eficaz depende de um planeamento cuidadoso, em que o grupo partilha a conceção, a execução e a avaliação das atividades” (p.32).

Além das habilidades específicas relacionadas com as atividades, esta abordagem fomenta o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas essenciais, como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a comunicação e a empatia (Silva, 2021). Segundo Silva (2016), reforça que “a mediação do professor é determinante para clarificar os objetivos, estabelecer regras de funcionamento e promover o diálogo e a avaliação conjunta das aprendizagens” (p.48).

A implementação bem-sucedida da aprendizagem cooperativa exige um diálogo constante entre o professor e os alunos, de forma a que entendam os objetivos da tarefa,

as regras de funcionamento do grupo e as expectativas de desempenho na execução e avaliação das tarefas. Como indica Lima e Costa (2021), “o sucesso da aprendizagem cooperativa depende da mediação do professor, que deve promover o diálogo, o planejamento e a avaliação conjunta das atividades” (p.50).

Em suma, a aprendizagem, quando é bem orientada e estruturada, não só facilita a aquisição de conteúdos como também contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os para a vida social, num ambiente de aprendizagem inclusivo, participativo e motivador (Fernandes, 2017; Silva, 2016).

2. CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

2.1. Tipos de paradigmas

As transformações ocorridas no contexto escolar refletem-se nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, sendo os professores reconhecidos como gestores curriculares proativos, com autonomia para tomar decisões pedagógicas (Trindade, citado por Cosme et al., 2021, p. 11). Este novo papel reforça a importância de refletir sobre as relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula, assim como o papel do professor, do aluno e do conhecimento, tendo em conta os três paradigmas identificados por Trindade e Cosme (2010): instrução, aprendizagem e comunicação (Cosme et al., 2021, p. 12). Contudo, estas mudanças exigem que os professores se adaptem constantemente, adotando práticas inclusivas e centradas no aluno, que valorizem a aprendizagem ativa e a colaboração entre toda a comunidade escolar.

2.1.1. Paradigma da instrução

Neste paradigma, o ensino é centrado no professor, que transmite conhecimentos a alunos passivos, frequentemente considerados como incapazes de contribuir de forma ativa para a sua própria educação (Cosme et al., 2021, p. 12). As competências como pensamento crítico ou resolução de problemas são desvalorizadas, sendo a avaliação meramente classificativa, através de notas que rotulam o aluno como (in)capaz (Cosme

et al., 2021, p. 15). Como destaca Perrenoud (citado por Cosme et al., 2021), esta avaliação tradicional segue uma lógica de registo de desempenhos e médias:

“1. Após ter ensinado uma parte do programa (...), o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma; 2. Em função do seu desempenho, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registadas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais; 3. Ao final do trimestre, do semestre ou do ano, faz-se, de uma maneira ou outra, uma síntese das notas, das apreciações acumuladas sob a forma de uma média, de um perfil, de um balanço qualquer” (p. 14).

Mesmo com tentativas de diferenciação, o modelo tende a padronizar práticas e excluir os que se afastam do currículo convencional. Como afirma Cosme et al., (2021), “(...) um obstáculo à inclusão educativa, no momento em que o tipo de respostas remediativas e compensatórias (...) são soluções coniventes com uma gramática de ensino que determina a existência de uma escola organizada para promover a seleção académica” (p. 16). Esta perspetiva evidencia a urgência de repensar os modelos escolares, promovendo práticas verdadeiramente inclusivas que valorizem a diversidade dos percursos e potencialidades dos alunos, em vez de reforçar lógicas de exclusão e seleção.

2.1.2. Paradigma da aprendizagem

Este modelo centra-se no aluno, que aprende ao seu ritmo e segundo as suas necessidades, com o professor a assumir um papel de mediador. A aprendizagem é feita através de “dispositivos de mediação pedagógica que permitem valorizar quer as suas aprendizagens quer a recusa das intenções e ações instruídas pelos professores” (Cosme, 2018, p. 17). Influenciado pelo cognitivismo e por Piaget, este paradigma promove o desenvolvimento cognitivo e relacional: “dado que legitima a possibilidade de pensar as finalidades educativas da escola em função do contributo para o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos” (Cosme, 2018, p. 17).

O ritmo de cada aluno é essencial para uma escola inclusiva, mas deve estar inserido num projeto rigoroso, garantindo acesso equitativo às aprendizagens, mesmo para alunos de meios desfavorecidos (Cosme, 2018). A avaliação é formativa, centrada

na melhoria contínua através de estratégias e ferramentas que promovem o raciocínio, garantindo que a adaptação dos ritmos respeite práticas que valorizem o progresso individual e promovam a igualdade de oportunidades na educação (Cosme, 2018).

2.1.3. Paradigma da comunicação

Baseado no triângulo pedagógico de Houssaye (1996), este paradigma valoriza a relação entre professor, aluno e saber como base fundamental do processo de aprendizagem (Cosme, 2018). A prática pedagógica, neste contexto, é inclusiva quando promove o diálogo e a construção conjunta do conhecimento, contribuindo para um ambiente onde todos os intervenientes participam ativamente. A avaliação assume um caráter contínuo, diferenciada e participativa, proporcionando um feedback que atua a dois níveis essenciais: “cognitivo, situa o aluno na sua aprendizagem e motivacional, concede ao aluno controlo sobre a aprendizagem e a permissão de atingir níveis superiores” (Machado, citado por Cosme, 2018, p. 28).

Deste modo, a avaliação formativa assume um papel importante na ajuda aos alunos para superar dificuldades, enquanto que a avaliação sumativa fornece informações para a tomada de decisões sobre o seu progresso e sucesso académico (Cosme, 2018). Assim, este paradigma privilegia uma abordagem centrada no aluno, que reconhece a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, reforçando o compromisso para uma educação inclusiva e de qualidade

A aprendizagem não depende apenas do professor ou da escola, mas do currículo, que define conteúdos e orienta o modo como as aprendizagens devem ser promovidas. A reflexão curricular é essencial para integrar áreas de conhecimento e motivar os alunos: “um aluno está motivado para aprender quando conhece os objetivos que orientam a tarefa proposta, quando atribui significado a esses objetivos e tarefas, quando acredita que o professor tem expectativas de sucesso em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagens” (Cosme et al., 2018, p. 33).

Esta dinâmica permite que as estratégias pedagógicas sejam ajustadas às necessidades específicas dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e estimulante. A reflexão curricular, ao articular conteúdos e metodologias é fundamental

para garantir que os objetivos sejam claros e pertinentes, o que favorece o envolvimento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem e contribui para a promoção do sucesso educativo inclusivo e personalizado (Cosme, 2018; Machado, 2020).

2.2.Trabalho colaborativo entre docentes

O sistema educativo encontra-se num processo de transformação que exige repensar o papel dos professores e a sua formação, de forma a responder aos contextos cooperativos da aprendizagem atual, centrada no aluno como protagonista na construção do seu conhecimento. Para que este progresso se concretize, é fundamental que o trabalho entre docentes seja realizado em sintonia, criando um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Como destaca Vaz (citado por Belbin, 2009), “as novas exigências da atividade profissional docente levam a que os professores tenham um olhar crítico mais arreigado sobre a necessidade do trabalho em equipa baseado na cooperação e na responsabilidade partilhada” (p. 38). Lima (2002) sublinha que as competências docentes devem ser analisadas não apenas ao nível do conhecimento ou das conceções, mas também ao nível dos comportamentos e práticas.

O trabalho colaborativo entre professores valoriza a troca de experiências e saberes, promovendo o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas educativas. Trabalhar em equipa permite diversificar o ensino e complementar as abordagens pedagógicas com base nos pontos fortes e fracos de cada docente, tendo como objetivo comum o sucesso educativo dos alunos.

No entanto, esta colaboração enfrenta obstáculos, uma vez que a formação inicial tende a privilegiar práticas individualizadas. Vaz (2013) defende que “é urgente os professores aprofundarem o sentido da mudança de hábitos e de rotinas no âmbito da atividade profissional docente, virando-se para uma prática pedagógica mais eficaz” (p. 42).

Neste sentido, a cooperação entre docentes pode ser um alicerce importante para a implementação de metodologias cooperativas com os alunos, promovendo o trabalho em grupo, a entreajuda e a partilha como elementos essenciais para a aprendizagem. Como sintetiza Vaz (2013), “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou

nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos” (p. 31).

2.3. Gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula é central no processo de ensino-aprendizagem, pois implica organizar o trabalho pedagógico de forma articulada com o currículo. Como referem Cosme e Trindade (citados em Cosme et al., 2020), “a gestão e organização do trabalho pedagógico deverão sempre ser compreendidas em função da articulação que se estabelece com o processo de gestão curricular (...)” (p. 57).

Este espaço deve favorecer a cooperação e a partilha entre alunos e professor, promovendo valores como o respeito e a empatia. Cosme (2018) sublinha a importância de “entender a cooperação como fator potenciador não só do processo de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, como igualmente, das suas aprendizagens” (p. 75). No entanto, esta abordagem exige uma implementação gradual e colaboração entre docentes.

A gestão da sala de aula envolve ainda uma análise dos desafios, das tarefas e dos recursos usados nas aulas. Como destaca Domingos (citado em Cosme et al., 2018), “a seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino para que os alunos aprendam com significado” (p. 90).

• Planificação e sequência didática

Planificar implica definir objetivos, organizar atividades e materiais, e adaptar o espaço da sala de aula. Esta prática facilita o trabalho do professor e a reflexão pedagógica (Cosme et al., 2021). A planificação pode ser a longo, médio ou curto prazo (Silva e Lopes, 2015), permitindo ajustar o ensino às necessidades dos alunos. Além disso, “a planificação é também uma excelente forma de o professor refletir sobre a sua ação didática e sobre as suas práticas educativas” (Cooper, et al., citados em Silva & Lopes, p.5).

• Tarefas

As tarefas devem ser diversificadas e adaptadas, podendo ser simultâneas (por grupos) ou sucessivas (ao longo do tempo). A sua definição exige intencionalidade e

alinhamento com a sequência didática (Cosme et al., 2021, p. 95), influenciando diretamente o percurso de aprendizagem dos alunos.

- **Recursos didáticos**

Os recursos didáticos, físicos ou tecnológicos, são fundamentais para a consolidação de aprendizagens. Devem ser usados de forma estratégica e lúdica, promovendo a manipulação, a experimentação e a representação de ideias. Como refere Cosme et al. (2021), “são objetos ou ferramentas que podem ajudar os alunos a descobrirem ou consolidarem conceitos fundamentais” (p. 96).

2.3.1. Gestão dos espaços educativos

A gestão dos espaços educativos é crucial para o processo de ensino, pois a organização do ambiente de aprendizagem deve ser adaptada para promover a interação entre alunos e professores. Como Cosme (2018) menciona, “é necessário que o cenário de aprendizagem seja flexível e propício ao trabalho cooperativo e à autonomia dos alunos” (p. 77).

A gestão do espaço também envolve a visibilidade do progresso dos alunos e a utilização de diferentes ambientes para promover o desenvolvimento de competências. Machado e Formosinho (citados por Cosme et al., 2021), destacam três aspectos fundamentais na construção de ambientes de aprendizagem: **“1) gestão flexível das atividades; 2) diversificação dos ambientes de aprendizagem; 3) pluralização dos métodos de trabalho dos alunos”** (p. 71).

A gestão de equipes educativas facilita a organização do currículo e a adaptação das atividades para otimizar o trabalho dos professores.

A criação de ambientes fora da sala de aula, como bibliotecas e espaços externos, também contribui para o envolvimento dos alunos e a motivação para aprender (Cosme et al., 2021). No entanto, o docente deve garantir que a organização do espaço não interfira com a comunicação entre os alunos, pois isso pode afetar o desenvolvimento emocional e cognitivo dos mesmos (Cosme et al., 2021).

2.3.2. Gestão Curricular

A gestão curricular é um processo importante para a eficácia e para o interesse do ensino, uma vez que, como está sempre em construção, deve criar possibilidades de mudança nas práticas de ensino para um melhor resultado nas aprendizagens. Roldão e Almeida (2020) identificam quatro níveis de gestão curricular: **1)** Macro, que trata do currículo nacional; **2)** Meso, que adapta o currículo ao contexto da escola; **3)** Meso grupal, que ajusta o currículo ao projeto da turma; e **4)** Micro, que se refere à prática diária dos professores (p. 37).

Para garantir o sucesso educacional, é essencial que escolas e professores adaptem e implementem o currículo de forma contextualizada, com o objetivo de promover as aprendizagens necessárias para todos os alunos (Roldão & Almeida, 2020, p. 37). A coordenação entre os diferentes níveis de gestão curricular é fundamental para superar desafios, como as desigualdades e as mudanças, e assegurar uma educação de qualidade.

3. IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

3.1. Perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico

A profissão de professor requer um conjunto de habilidades pedagógicas e sociais adquiridas ao longo da carreira, fundamentais para a criação de um bom ambiente de aprendizagem. Conforme afirma Veiga (2013), “o professor necessita de refletir sobre as formas como elabora e segue os seus planos, como estabelece prioridades e como persiste em tarefas, para poder ensinar os seus educandos a seguirem este processo de trabalho” (p. 505).

O Decreto-Lei n.º 241/2001 define o perfil para o professor do 1.º CEB, com vista à implementação de um currículo inclusivo (DGE). Neste contexto, o docente deve promover um ensino que torne os alunos ativos e motivados, conforme o modelo de aprendizagem que aplicar (Veiga, 2013). De acordo com Leite (citado por Silva e Lopes, 2018), o professor deve promover “competências de participação, de argumentação e de aprender a aprender” (p. 7).

O professor é novamente visto como um mentor, com capacidades de captar a atenção do aluno e proporcionar momentos de compreensão dos conteúdos, ou seja, as aprendizagens necessárias vão ao encontro das aprendizagens realizadas por cada aluno, com a presença de ocorrências que acontecem a qualquer instante nas instalações, como explica Sousa (2010),

“(...) em vez de dirigir determinada questão a toda a turma, podendo qualquer aluno responder-lhe, o professor coloca a questão a um aluno específico por considerar que, ao fazer isso, favorece mais a realização de determinada aprendizagem por parte desse aluno (...)” (p.9).

Alem disso, a função do professor inclui estimular a participação ativa dos alunos nas suas próprias aprendizagens, considerando as suas capacidades e preferências (Barbosa, 2019). Uma abordagem diversificada e diferenciada traz vantagens significativas, como a melhoria dos processos avaliativos e a adaptação do ensino às necessidades específicas de cada aluno (Antunes, 2008). No entanto, o docente enfrenta desafios na organização e estruturação das informações, como indicam Silva e Lopes (2018). Ferreira (2017) reforça que, “o ensino deve ser flexível e dinâmico” para promover uma aprendizagem efetiva e significativa.

3.2.O portefólio reflexivo

A intervenção ativa do estudante do ensino superior em contextos educativos assume um papel essencial na sua formação enquanto futuro docente, na medida em que a sua intervenção ativa facilita a compreensão de conteúdos, fomenta o sentido de responsabilidade e promove o desenvolvimento da autonomia. Segundo Tozetto e Gomes (2009), a vivência do papel docente em contextos reais permite ao formando tomar consciência das suas ações e refletir sobre o trabalho desenvolvido, num processo de responsabilização e de autorregulação da sua prática.

Neste percurso formativo, os portefólios são instrumentos fundamentais na construção da identidade profissional do docente. De acordo com Sá- Chaves (2007), o portefólio é um documento em construção contínua, onde se articulam momentos de reflexão, de acompanhamento pedagógico e de aprendizagem, permitindo ao futuro

professor pensar sobre a ação e reconhecer as aprendizagens que dela resultam. A autora refere que, “na sua essência, o portefólio é um lugar de escrita, de leitura e de rescrita, onde o formando é levado a (re)significar a sua ação à luz de um olhar reflexivo sobre as suas experiências” (Sá-Chaves, 2007, p.48). Desta forma, o portefólio não é apenas um simples registo de experiências, mas uma ferramenta de reflexão pessoal e de crescimento profissional.

Também, Vasconcelos (2010) destaca a importância da participação ativa do formando na construção do seu conhecimento docente, ao afirmar que, “o papel ativo de cada indivíduo na construção do seu próprio conhecimento” (p. 129) é essencial para o seu desenvolvimento enquanto professor. A elaboração de um portefólio reflexivo permite articular teoria e prática de forma crítica, oferecendo oportunidades para melhorar a ação pedagógica. Neste mesmo sentido, Bergmann e Silva (2013) consideram que, “os professores, ao aprenderem a refletir sobre sua prática, poderão provocar mudanças no seu contexto de ensino” (p. 1004), o que reforça o valor transformador da reflexão sobre a prática profissional.

A utilização do portefólio como estratégia de formação é também evidenciada por Pereira e Rodrigues (2022), que, com base numa experiência autobiográfica de formação docente no Reino Unido, demonstram como este instrumento promove a articulação entre normas profissionais, aspetos éticos da profissão e o crescimento pessoal do formando. Os autores mostram que o portefólio pode ajudar o futuro professor a refletir de forma mais crítica e consciente sobre o seu percurso e as aprendizagens adquiridas ao longo do mesmo.

Importa ainda destacar que o percurso de formação de professores constitui uma base essencial para o desenvolvimento profissional, na medida em que a observação, a análise, o questionamento e valorização da prática educativa são pontos de partida para as outras práticas mais intencionais e fundamentadas. Tal como afirma Vasconcelos (2010), estas experiências podem surgir “muitas vezes com o produto de imagens e memórias das práticas de ensino de professores com que se identifica e de si mesmo como aluno” (p. 128), condicionando as representações que o formando constrói sobre a docência.

Por outro lado, a escola também tem um papel importante na formação do futuro docente, uma vez que é o espaço onde as aprendizagens práticas se concretizam. Como

reforça Correia (2013), “todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais por elas traçados” (p.38), assumindo assim uma responsabilidade partilhada na formação contínua e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Em suma, a formação inicial de professores deve promover a articulação entre a prática pedagógica e a reflexão crítica, apoiando-se em instrumentos como o portefólio reflexivo, que possibilitam o registo, a análise e a avaliação consciente do percurso formativo.

CAPÍTULO II

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. PROBLEMATIZAÇÃO

A presente investigação tem como ponto de partida a análise das práticas pedagógicas relatadas por uma docente do 1.º CEB com mais de duas décadas de experiência profissional e formação em Movimento de Escola Moderna (MEM). Esta docente coloca o aluno no centro da aprendizagem, conduzindo o processo educativo com base em estratégias que mobilizam a experimentação, o jogo, a leitura orientada, o uso da música, a construção de resumos e o desenvolvimento de competências metacognitivas. Trata-se de uma prática que vai ao encontro das recomendações do PASEO e das AE, numa perspetiva que privilegia a compreensão, a descoberta e a aplicação dos saberes a situações reais e contextualizadas, de acordo com o princípio enunciado no PASEO, segundo o qual “a escola deve promover uma aprendizagem que permita aos alunos compreender o contexto global dos saberes e aplicar o conhecimento de forma prática e significativa, preparando-os para intervir ativamente na vida pessoal e social” (Ministério da Educação, 2017, p. 10).

No contexto escolar, verifica-se que não existem barreiras para a implementação de qualquer método ou estratégias de aprendizagem, desde que, estas se revelem eficazes na obtenção de resultados visíveis. A aceitação por parte da direção, bem como, o reconhecimento por parte dos alunos e encarregados de educação, demonstram que estas práticas pedagógicas inovadoras, quando sustentadas e bem aplicadas, são valorizadas no seio da comunidade educativa. Esta realidade está em consonância com o que se recomenda no PASEO, onde se destaca a importância de práticas que promovam o envolvimento ativo do aluno e o desenvolvimento de competências num contexto escolar inclusivo, articulado com a realidade e aberto à inovação (Ministério da Educação, 2017, pp. 9–10). Como salienta Cosme et al. (2020), a escola deve ser um espaço dinâmico, em que o professor decide as metodologias com base nas necessidades dos seus alunos, promovendo o seu envolvimento e autonomia. Nesse sentido, Perrenoud (2001) reforça que inovar em educação passa por “lutar contra a escola que exclui, uniformiza e ignora a diversidade” (p. 47), sendo a diferenciação e a inovação condições fundamentais para o

sucesso educativo.

A escolha desta problemática fundamenta-se no potencial transformador das práticas pedagógicas ativas e na sua relevância para a concretização de aprendizagens mais duradouras, motivadoras e significativas. Estas metodologias promovem o envolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento, valorizando a experimentação, a descoberta e a contextualização dos saberes.

Como destacam Braun e Clarke (2006), a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos conseguem atribuir sentido ao que aprendem e relacionar os novos conhecimentos com experiências prévias e reais, o que contribui para uma retenção mais eficaz e para a aplicação autónoma em contextos diversos. Esta abordagem promove uma construção ativa do saber, respeitando o ritmo, os interesses e os estilos de aprendizagem de cada aluno, sendo por isso coerente com os princípios da diferenciação pedagógica e da equidade. Como defende Perrenoud (2001), “tratar de forma igual alunos diferentes é a maior das injustiças” (p. 91), sendo essencial adaptar os processos de ensino às necessidades de cada aluno, garantindo a todos oportunidades reais de aprendizagem.

Neste sentido, a investigação pretende compreender de que forma estas metodologias ativas, centradas na ação do aluno, contribuem para o desenvolvimento das competências definidas para o final do 1.º CEB, permitindo assim alinhar a prática letiva com os princípios orientadores das políticas educativas atuais.

2.2.OBJETIVOS E QUESTÕES ORIENTADORAS

A presente investigação tem como propósito compreender de que forma a implementação de metodologias ativas, por uma docente com prática consolidada e formação específica em MEM, contribui para o desenvolvimento do perfil do aluno à saída do 1.º CEB. Interessa, particularmente, analisar como as metodologias ativas têm relevância na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento de competências-chave como a autonomia, a criatividade, a capacidade de comunicação, a resolução de problemas e o pensamento crítico (Ministério da Educação, 2017, pp. 8–10).

Partindo da análise de discurso da professora entrevistada, o presente estudo visa compreender os princípios que orientam a sua prática, os tipos de metodologias que utiliza com maior frequência ao longo dos quatro anos do 1.º CEB, bem como, os efeitos que

reconhece nas aprendizagens dos seus alunos. A investigação procura ainda dar visibilidade aos desafios enfrentados no processo de implementação destas metodologias, bem como às formas de avaliação utilizadas.

Objetivos Específicos:

- Perceber que tipos de metodologias ativas a professora utiliza mais frequentemente em cada um dos anos de 1.º CEB;
- Perceber os maiores desafios colocados na utilização das metodologias ativas;
- Perceber em que medida esse processo vai ao encontro da construção do aluno à saída do 1.º CEB.
- Analisar a perceção das metodologias ativas na aprendizagem e no desenvolvimento das competências previstas no PASEO;

Questão Principal:

- De que forma as metodologias ativas, implementadas pela professora, vão ao encontro do perfil do aluno à saída do 1.º CEB?

Questões de Investigação:

1. Que tipos de metodologias ativas são privilegiadas pela professora ao longo do 1.º CEB?
2. De que maneira a professora coloca em prática essas metodologias?
3. De que modo estas práticas contribuem para aprendizagens significativas e duradouras?
4. Que obstáculos ou resistências se verificaram no processo de implementação?
5. Em que medida estas metodologias promovem a aquisição e o desenvolvimento de competências-chave nos alunos, em consonância com o PASEO (ME, 2017)?

2.3.TIPO DE ESTUDO

A natureza da questão de investigação e os objetivos definidos justificam a opção por uma metodologia qualitativa, sustentada por uma abordagem interpretativa e construtivista da realidade educativa (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50; Patacho, 2013,

pp. 15–16).

A investigação qualitativa caracteriza-se por procurar compreender os significados que os participantes atribuem às suas experiências, privilegiando o estudo aprofundado de fenómenos em contextos naturais. Esta perspetiva reconhece a complexidade do fenómeno educativo e a importância de interpretar as práticas pedagógicas a partir do ponto de vista dos seus protagonistas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16; Denzin & Lincoln, 2018, p. 4).

A opção por uma abordagem construtivista decorre da compreensão de que o conhecimento não é transmitido de forma linear, mas construído ativamente pelos sujeitos através das suas interações com o meio e com os outros (Vygotsky, 1978, p. 90). Neste sentido, a análise das práticas da professora é realizada tendo em conta o contexto específico em que se desenvolvem, valorizando-se a experiência, as intenções e as interpretações da própria docente sobre o seu papel e sobre a aprendizagem dos alunos.

Adotou-se como estratégia metodológica o estudo de caso que, segundo Yin (2005, p. 32), é particularmente indicado quando se pretende estudar um fenómeno contemporâneo de forma aprofundada, no seu contexto real, sobretudo quando os limites entre fenómeno e o contexto não são claramente definidos. Este estudo enquadra-se na categoria de estudo instrumental e descritivo, que, na tipologia proposta por Stake (citado por Meirinhos e Osório, 2010), instrumental e descritivo, pois, embora se foque num caso específico, o seu objetivo não é apenas compreender esse caso isoladamente, mas utilizá-lo como meio para aprofundar o conhecimento sobre uma problemática educativa mais ampla, a congruência entre metodologias ativas e o perfil do aluno à saída do 1.º ciclo do ensino básico (p.51).

2.4. CARATERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO

O presente estudo de caso tem como foco uma docente do 1.º CEB, com um percurso profissional e pedagógico singular, cuja prática se alicerça em metodologias ativas centradas na autonomia do aluno. A escolha deste caso resulta do contacto direto estabelecido durante o estágio curricular realizado numa escola privada da cidade de Lisboa.

A docente licenciou-se em Ensino do 1.º CEB na Escola Superior de Educação de

Lisboa (1998–2002), tendo realizado estágios em contextos diferenciados, desde creche e pré-escolar até turmas com alunos do 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB. Desde cedo manifestou interesse por práticas que colocam o aluno no centro da aprendizagem, tendo sido particularmente influenciada pela experiência num colégio que adotava princípios do MEM. A sua formação contínua foi marcada por um forte envolvimento em ações de formação em áreas relacionadas com matemática, estudo do meio, psicologia e português, ainda durante o percurso académico, o que revela um perfil de profissional reflexiva e motivada para a inovação pedagógica. Como defende Perrenoud (2002), a formação contínua é fundamental para ajudar os professores “a enfrentar a complexidade da ação, a gerir melhor a diversidade dos alunos, a refletir sobre as suas práticas e a adaptá-las a contextos em permanente mudança” (p. 15).

Com mais de 21 anos de experiência docente, dos quais 16 foram dedicados ao ensino em contexto diferente ao dos seus últimos cinco anos, a professora desenvolveu um estilo pedagógico profundamente construtivista e multissensorial. A sua prática visa não apenas à transmissão de conteúdos, mas à criação de contextos que estimulem a descoberta, a experimentação, o pensamento crítico e a aprendizagem significativa. Como defende Bruner (1997), o ensino deve proporcionar oportunidades para que os alunos descubram por si próprios, pois “a aprendizagem pela descoberta fomenta o desenvolvimento intelectual mais eficaz do que a aprendizagem pela simples exposição” (p. 85).

A intencionalidade pedagógica manifesta-se na escolha ponderada de estratégias e a ligação entre diferentes áreas do saber, promovendo uma abordagem integradora e ativa do currículo. Neste sentido, Morin (2000) defende que “é necessário ensinar o conhecimento no seu contexto, na sua história, na sua complexidade” (p. 34), propondo uma educação que ultrapasse a separação disciplinar e valorize a interconexão entre saberes.

A escolha desta docente como objeto de estudo justifica-se pelo carácter profundamente reflexivo e fundamentado da sua prática. O seu trabalho pedagógico revela uma visão humanista e holística da educação, alinhada com os princípios do PASEO, que defende uma escola promotora do desenvolvimento integral, assente em valores como a liberdade, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito e a valorização do outro. Este documento orientador sublinha que “o Perfil assenta numa visão humanista que coloca a pessoa no centro da ação educativa, valorizando o desenvolvimento das

múltiplas dimensões do ser humano” (ME, 2017, p. 8).

O estudo foi realizado num colégio privado, situado em Lisboa, cujo projeto educativo abrange desde o berçário até ao 12.º ano de escolaridade. Esta instituição distingue-se por oferecer um ensino diferenciado a partir do 1.º CEB, sendo frequentada exclusivamente por alunos do sexo masculino. A escola não adota uma linha pedagógica única, valorizando a autonomia dos docentes na escolha das metodologias, desde que estas se revelem eficazes em termos de resultados. A liberdade pedagógica, aliada a uma cultura de responsabilidade e acompanhamento dos desempenhos, configura um ambiente favorável à inovação didática e à personalização das práticas educativas. Como refere Imbernón (2011), a autonomia profissional é uma condição indispensável para que os docentes possam adaptar as suas práticas ao contexto, tomar decisões conscientes e promover experiências de ensino mais eficazes e significativas.

O caso em análise apresenta-se como um exemplo relevante para a compreensão da implementação de metodologias ativas no 1.º CEB, devido à experiência consolidada da docente e a coerência da sua prática pedagógica. A pertinência deste caso é ainda evidenciada pela relação de proximidade e colaboração estabelecida entre a investigadora e a professora durante o estágio curricular, o que possibilitou momentos de diálogo, reflexão e partilha de práticas que permitiram uma imersão aprofundada no quotidiano da sala de aula. De acordo com Stake (citado por Meirinhos e Osório, 2010), o investigador deve envolver-se ativamente no terreno, interagindo com os participantes, de forma a compreender o significado das suas ações e das suas experiências no contexto em que ocorrem (p. 53).

2.5. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados nesta investigação foi utilizada como instrumento principal a entrevista semiestruturada (Anexo I – guião da entrevista). Esta foi o principal instrumento de recolha de dados, dada a sua adequação à abordagem interpretativa e construtivista do estudo. Como destaca Gaskell (2002), este tipo de entrevista é particularmente útil para compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências, permitindo ao investigador captar a complexidade dos discursos num determinado contexto social. Este tipo de entrevista permitiu aceder ao discurso reflexivo da docente, oferecendo uma visão aprofundada das suas representações, perceções da

prática e das suas intenções pedagógicas, com base num guião com uma estrutura orientadora, mas suficientemente flexível, possibilitando desvios, aprofundamentos e reformulações espontâneas (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 194).

A recolha de dados foi desenvolvida no mês de junho de 2024. A entrevista foi gravada em suporte áudio com a devida permissão da entrevistada, e transcrita, posteriormente, para efeitos de análise (Anexo II – Transcrição da entrevista). Antes da sua realização, foi apresentado à professora o propósito do estudo, qual a importância da sua participação e todo o processo de confidencialidade na informação cedida e depois analisada, para o estudo de caso a ser desenvolvido. Este rigoroso procedimento contribui para assegurar a fiabilidade e a validade dos resultados obtidos, reforçando a robustez metodológica do estudo, conforme refere Yin (2005), “a convergência de múltiplas fontes de evidência, na triangulação, fortalece a validade interna do estudo de caso” (p. 129). Assim, a recolha e tratamento dos dados cumprem os requisitos éticos e científicos necessários para a credibilidade da investigação.

2.6.PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

O tratamento e análise dos dados recolhidos neste estudo seguiu os princípios da análise temática, proposta por Braun e Clarke (2006), considerada uma abordagem flexível e eficaz na identificação de padrões significativos em dados qualitativos. De acordo com Braun e Clarke (2006), esta abordagem permite “identificar, analisar e relatar padrões/temas dentro dos dados” e, ao mesmo tempo, “interpretar vários aspetos do tema de pesquisa” (p. 79), constituindo-se como uma ferramenta metodológica eficaz para análises profundas e contextualizadas. Este método de análise mostrou-se particularmente adequado aos objetivos da investigação, na medida em que permite compreender de forma sistemática os significados expressos no discurso da participante, mantendo-se próxima da sua experiência subjetiva e contexto profissional. Como referem as autoras, a análise temática “minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em ricos detalhes, podendo também interpretar vários aspetos do tema de pesquisa” (Braun & Clarke, 2006, p. 79).

A análise temática foi utilizada com o objetivo de explorar de que modo as metodologias ativas, adotadas pela docente em estudo, vão ao encontro das competências

previstas no PASEO. A aplicação desta técnica possibilitou identificar temas centrais e subtemas emergentes a partir da transcrição da entrevista, articulando as ideias expressas pela professora com os objetivos e questões de investigação.

A análise foi realizada em várias fases, de forma sistemática e rigorosa, seguindo o modelo de Braun e Clarke (2006):

1. **Familiarização com os dados** – A primeira etapa consistiu na leitura atenta e integral da transcrição da entrevista, de modo a permitir um contacto próximo com o conteúdo e uma compreensão global das ideias expressas pela participante.
2. **Codificação inicial** – Posteriormente, procedeu-se à identificação e marcação de unidades de registo, ou seja, excertos do discurso que revelavam aspetos relevantes relacionados com as metodologias utilizadas, os seus efeitos, os fundamentos da prática docente, as dificuldades sentidas ou a relação com o perfil do aluno.
3. **Agrupamento e construção de temas** – As codificações foram organizadas em categorias temáticas, agrupadas por afinidade de sentido. A título de exemplo, surgiram temas como: *Tipos de metodologias ativas utilizadas, Impacto nas aprendizagens, Aprendizagem significativa, Desafios na implementação e Condições institucionais.*
4. **Revisão dos temas** – Após o agrupamento, os temas foram revistos, verificando-se a sua coerência interna e a sua relevância para os objetivos do estudo. Foram feitas reorganizações sempre que necessário, eliminando sobreposições e clarificando os limites entre temas e subtemas.
5. **Definição e nomeação dos temas finais** – Os temas consolidados foram descritos e interpretados à luz do referencial teórico e dos objetivos da investigação, mantendo-se sempre uma ligação com os dados empíricos recolhidos. Citações ilustrativas foram selecionadas para reforçar a legitimidade da interpretação e a fidelidade à voz da participante.
6. **Interpretação e articulação com a teoria** – Por fim, os dados organizados tematicamente foram analisados em articulação com os pressupostos da aprendizagem significativa, do construtivismo e das orientações curriculares, procurando compreender em que medida estas práticas contribuem para o desenvolvimento do perfil de saída do aluno. Como referem Braun e Clarke

(2006), a análise temática permite “identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” e ainda “interpretar vários aspectos do tema de pesquisa” (p. 79).

2.7.QUESTÕES ÉTICAS

Na elaboração de qualquer investigação deve-se ter em conta os princípios éticos que garantem uma conduta responsável do investigador, assegurando a proteção dos direitos dos participantes e a qualidade da investigação (SPCE, 2014).

No presente estudo de caso, foram acauteladas todas as normas específicas e fundamentais para o cumprimento dos princípios éticos e dos padrões de conduta profissional (DGID, 2021). Assim sendo, foi obtido o consentimento informado da participante: a docente foi informada de todo o procedimento associado à sua participação e os objetivos do estudo a ser realizado, bem como o direito a desistência de participação, nomeadamente, o direito de não responder a qualquer questão colocada durante a entrevista ou de desistir da sua participação em qualquer momento da mesma. Foi dada a garantia da confidencialidade/ privacidade, tendo sido assegurado que todos os dados fornecidos pela docente serão tratados confidencialmente e anonimamente, e utilizados apenas para os fins do presente estudo. Também se teve em conta a divulgação da informação, sobretudo, na exposição sobre os resultados da investigação e sobre a forma como eles podem ser usados e divulgados, e por fim os benefícios e respeito pela integridade da participante no momento da recolha da informação, através da entrevista, não sobrecarregando a docente com perguntas ou pedidos de esclarecimentos de dúvidas que fossem para além dos objetivos do estudo (SPCE, 2014).

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados recolhidos durante a investigação, com base na entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante. A análise seguiu uma abordagem temática (Anexo III – matriz da análise) que permitiu organizar a informação obtida em quatro grandes temas, subdivididos em subtemas, os quais representam diferentes dimensões da prática pedagógica da professora, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1.

Temas e subtemas resultantes da análise temática

Tema	Subtema
1. Utilização das metodologias ativas	1.1. Tipos de metodologias utilizadas 1.2. Formas de utilização (demonstração pela experimentação, aprendizagem pela descoberta, leitura, construção de resumos, memorização e uso de cantinhos) 1.3. Avaliação pedagógica
2. Complexidades na utilização das metodologias ativas	2.1. Adaptação de recursos 2.2. Formação (autoformação)
3. Papel das metodologias ativas na construção do aluno	3.1. Organização e construção do pensamento 3.2. Aprendizagens essenciais 3.3. Aprendizagens significativas
4. Apreciação da prática das metodologias ativas por parte da comunidade escolar	4.1. Feedback da direção e do corpo docente 4.2. Feedback das famílias 4.3. Feedback dos alunos

Esta organização estrutura a apresentação e discussão dos resultados, evidenciando os pontos fortes da prática docente, os seus desafios, os efeitos no processo de aprendizagem dos alunos e a perceção da comunidade educativo.

Tema 1 – UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Este tema refere-se ao modo como a professora planifica, escolhe e implementa estratégias centradas na ação e participação dos alunos.

Subtema 1.1. Tipos de metodologias ativas utilizadas

A análise da entrevista revelou que a prática pedagógica da professora se caracteriza por uma utilização variada e sistemática de metodologias ativas, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa, envolvente e adaptada às necessidades dos alunos.

Entre as metodologias mais frequentemente referidas destaca-se o uso da música, não apenas como recurso de descontração, mas também como instrumento de fixação de conteúdos e de gestão do ambiente em sala de aula. A professora afirma: "(...) Funciona muito com a canção, com música, há canções para o P, há canções para o T, há canções e com história." A música é utilizada de forma estratégica para apoiar a memorização de conceitos, reforçar rotinas, dinamizar transições entre atividades e motivar os alunos para o trabalho escolar. Através do ritmo e da repetição lúdica, os alunos conseguem interiorizar informação de forma mais natural e prazerosa, demonstrando elevados níveis de envolvimento.

Outra metodologia central na prática da docente é o jogo pedagógico, que assume uma função estruturante no ensino-aprendizagem da matemática e de outras áreas. A professora relata: "se as quadriculas são grandes, eles podem depositar os objetos na quadricula, no sítio certo, e eu vou olhar para a quadricula, portanto, não estão a escrever palavras, nada disso, estão a pegar nos objetos e a pôr lá." O jogo surge como forma de trabalhar competências matemáticas complexas num ambiente lúdico e motivador, abrandando o erro e promovendo a experimentação, referindo: "Nenhum deles percebe que está a fazer contas quando está a jogar e está a fazer contas do género 53–28 com um nível de dificuldade acentuada.". A professora valoriza o facto de o jogo permitir

desenvolver raciocínio lógico e cálculo mental de forma espontânea, sem a pressão habitual associada às tarefas mais formais.

A experimentação é outro eixo metodológico referido pela professora, especialmente na área do Estudo do Meio e da Matemática. A docente considera fundamental que os alunos tenham contacto direto com os fenómenos antes da sua formalização conceptual: "Eu sou incapaz de falar de 1 litro sem construir com eles. Eles têm que ver, mexer, imaginar." A prática da experimentação permite aos alunos fazer observações, testar hipóteses e construir representações mentais sólidas sobre os conceitos abordados, respeitando os princípios da aprendizagem ativa.

Por fim, destaca-se o recurso frequente à leitura orientada, aplicada em diversas modalidades, com o objetivo de desenvolver a fluência, a compreensão textual e o gosto pela leitura: "(...) momentos de leitura individual, momentos de leitura dirigida, como por exemplo, eu leio para eles ou eles leiam para mim (...) Gosto imenso de lhes ler, imenso! Acho que estes miúdos têm mesmo falta de ouvir pessoas a ler." Esta metodologia é utilizada como instrumento para a construção de competências linguísticas, para a ampliação do vocabulário e para o desenvolvimento da expressão oral e escrita, sempre com uma preocupação central de envolver emocionalmente os alunos na construção de sentidos.

Em síntese, a prática da professora revela uma opção consciente por metodologias que valorizam a ação, a experimentação, a participação e a emoção, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e motivador.

Subtema 1.2. Formas de utilização

Para além da diversidade de metodologias que utiliza, a professora revela uma forma de aplicação pedagógica intencional, flexível e ajustada às características dos seus alunos e aos objetivos de aprendizagem. A sua prática evidencia uma articulação entre a planificação, a gestão do tempo, a organização do espaço e a mediação constante do processo, refletindo um conhecimento aprofundado da dinâmica do ensino-aprendizagem no 1.º ciclo.

Uma das estratégias mais destacadas é o recurso aos "cantinhos," espaços temáticos organizados na sala de aula com materiais específicos, acessíveis aos alunos de forma autónoma, como ela refere: Ter o cantinho da letra, por exemplo, é uma coisa que me fascinou e que sempre procurei manter." Estes cantinhos funcionam como estações de

aprendizagem, onde os alunos podem reforçar conteúdos, explorar materiais, realizar tarefas específicas ou simplesmente rever conceitos ao seu próprio ritmo. A sua existência contribui para a personalização da aprendizagem e para a autonomia dos alunos.

Outra estratégia relevante é o trabalho em pares ou em pequenos grupos, especialmente no âmbito da leitura orientada: “Uma das estratégias que arranjei para combater isso foi pô-los a ler o mesmo livro dois a dois (...) E não vale andar para a frente, já que um lê uma página em voz alta para o outro. E agora se eu li em voz alta, agora és tu a ouvir.” Este tipo de organização favorece a partilha de interpretações, o apoio entre colegas e o desenvolvimento da expressão oral e da escuta ativa, além de permitir que os alunos aprendam uns com os outros num ambiente colaborativo.

A professora também refere que inicia frequentemente as atividades pela ação e pela manipulação, antes da introdução de conceitos abstratos. Esta sequência é visível na forma como trabalha os conteúdos matemáticos e de estudo do meio: “(...) não ter medo de mexer, de experimentar e de ver como funciona. Aqui não se estraga! Portanto, podem mexer.” Este tipo de prática mostra uma intencionalidade na forma como a aprendizagem é conduzida, partindo do concreto para o abstrato, do simples para o mais complexo, permitindo aos alunos construir as suas próprias representações e inferências.

Por fim, destaca-se o uso de estratégias visuais e práticas na organização das tarefas e do raciocínio, como quadros de apoio, esquemas ou resumos orientados: “Nesta fase, agora final, até já copiavam só os sublinhados e percebiam que faltavam os conectores e começavam a articular, e é assim que começavam a construir resumos. Portanto, quando se davam conta, estavam a copiar só as coisas que sublinharam, e depois (...) transforma em texto.”

Em suma, as estratégias de aplicação referidas pela professora mostram uma prática pedagógica que integra o planeamento estruturado com a flexibilidade de execução, a gestão cuidadosa do espaço e do tempo e a capacidade de adaptação contínua ao grupo. O foco está sempre no desenvolvimento da autonomia, na participação ativa dos alunos e na construção progressiva do conhecimento com sentido.

Subtema 1.3. Avaliação pedagógica

A avaliação das aprendizagens é apresentada pela professora como uma parte integrante e constante da sua prática pedagógica, assumindo um papel central na orientação do processo educativo. A sua abordagem à avaliação revela-se contínua,

flexível e ajustada às necessidades de cada aluno, centrando-se mais na progressão do que na obtenção de resultados formais. Ao longo da entrevista, a docente demonstra uma clara intenção de acompanhar o percurso individual de cada aluno, utilizando a observação como ferramenta privilegiada para recolher informações sobre as aprendizagens e refere: “(...) Portanto, à partida, eu sei onde é que vai encontrar dificuldades (...).

A observação direta durante as atividades, aliada ao contacto próximo com os alunos, permite-lhe ajustar as propostas, apoiar de forma diferenciada e promover o sucesso de cada um. A professora assume que os testes formais não são o seu instrumento preferencial, atribuindo-lhes um valor mais instrumental do que diagnóstico: “Os testes são mais para eles do que para mim.” O que se verifica é uma utilização dos testes como ferramenta de autorreflexão para os alunos, mas não como meio de julgamento ou de classificação rígida.

A professora dá particular importância ao feedback individualizado e ao acompanhamento próximo da evolução dos alunos, valorizando a forma como constroem as respostas e não apenas o produto final. A correção dos erros é feita com os alunos, em diálogo, com foco na aprendizagem e na construção progressiva da autonomia: “Não há certos nem errados. Há trabalho feito. E o trabalho feito tem de estar certo. Se não está certo, eu estou ali para corrigir com eles.” Este tipo de postura revela uma avaliação que acolhe o erro como parte do processo de aprender, num ambiente de confiança pedagógica. A professora reforça a ideia de que cada aluno tem um ritmo próprio, e que a avaliação deve respeitar essa diversidade.

Além dos momentos de observação e das tarefas escritas, a professora descreve também o uso de registos informais, anotações e grelhas adaptadas, salientando que as apreciações finais não são apenas numéricas, mas contêm comentários descritivos, dirigidos às famílias, para que compreendam o percurso de aprendizagem dos filhos: “Faço uma apreciação muito geral desta criança, pequena e sucinta, mas que sirva para te ficar na memória enquanto mãe.” É ainda referida a autoavaliação, como estratégia de envolvimento dos alunos na análise do seu próprio desempenho. Embora não seja descrita de forma sistematizada, surgem indicações de que os alunos são convidados a refletir sobre o que aprenderam e como o fizeram, referindo: “(...) Mas, na sua maioria, é fácil avaliar pelos comentários que eles fazem, todo o à vontade com que enfrentam as coisas, como vão para a frente.”

Em síntese, a avaliação na prática da professora é concebida como um instrumento pedagógico de acompanhamento, orientação e valorização da progressão individual,

privilegiando a observação, o diálogo e a adaptação às características dos alunos, mais do que a classificação ou o cumprimento de formatos avaliativos formais.

Tema 2 – COMPLEXIDADES NA UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Este tema evidencia as exigências que impulsionaram a docente a adaptar a implementação das suas práticas pedagógicas, nomeadamente a adaptação de recursos e à Formação (autoformação).

Subtema 2.1. Adaptação de recursos

A implementação das metodologias ativas revela-se como um trabalho desafiante e enriquecedor, exigindo da docente um elevado grau de criatividade, capacidade de adaptação e compromisso pedagógico. Ainda que exigentes, as dinâmicas pertencentes a este tipo de abordagem, são vistas como uma oportunidade de inovação e transformação, de forma a tornar a aprendizagem centrada nos alunos. Na implementação de jogos pedagógicos, a docente revela que teve dificuldades com o ruído causado por causa dos materiais usados, tendo adaptado uma postura pró-ativa, arranjando soluções adequadas ao contexto da sala de aula, tal como refere “(..) Cada grupo tinha uma colcha para lançar os dados, para abafar o barulho. Depois arranjei dados de espuma pequeninos, a 20 cêntimos cada um. Fartei-me de comprar dados.” Outro aspeto que a docente refere está relacionado com a articulação entre turmas em trabalho de par. Apesar de não ser obrigatório, a docente esforça-se por acompanhar o ritmo de trabalho da outra turma, tal como refere, “(..) eu tenho de garantir que mais ou menos conseguimos trabalhar par a par.” A sua preocupação reflete a importância da coesão pedagógica e da consistência entre turmas, nomeadamente, em garantir a equidade no acesso à aprendizagem e a uma valorização da colaboração profissional, ainda que envolva uma enorme exigência ao nível de planificação e gestão, tal como menciona, “(..) claro que esse professor vai ser muito mais rápido do que eu ou que a minha turma, isso é óbvio.”

A docente apresenta outra abordagem dinâmica, nomeadamente, a gestão flexível do apoio aos alunos, que em vez de seguir uma lógica fixa e pré-definida, ela ajusta continuamente quem recebe apoio, de acordo com as necessidades que vão surgindo. Apesar disso, reconhece que “ando aqui a contorcer-se um bocadinho” para conseguir dar

apoio a todos, o que revela um esforço permanente de reorganização e de atenção aos percursos de aprendizagem dos alunos. Apesar da complexidade, esta estratégia permite uma intervenção mais personalizada e uma resposta mais eficaz à diversidade existente na sala de aula.

Apesar das exigências, a docente reconhece que a criação de materiais não é uma tarefa muito complexa, mas sim uma forma de personalizar o ensino e rentabilizar recursos, como refere, “os materiais que faço numa turma servem para as duas.” Ainda assim, a partilha de recursos entre docentes só é efetiva quando há identificação com a prática proposta: “Nós só conseguimos aplicar aquilo em que acreditamos e, portanto, nós construímos aquilo em que acreditamos e quando um colega me “vende”: “Olha eu fiz isto, é muito giro”, eu posso achar ou não. Se eu não achar, não vale a pena e, se calhar, se o vir fazer, acho que foi fabuloso.” Neste sentido, a colaboração entre pares não pode ser vista como uma mera reprodução de materiais, mas antes é visto como um processo que pressupõe diálogo, reflexão conjunta e alinhamento de valores educativos.

Em síntese, a implementação de metodologias ativas representa para a docente um caminho exigente, mas enriquecedor. Os desafios diários são vistos como oportunidades para inovar e melhorar. A flexibilidade, a criatividade e o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos sustentam uma prática centrada no crescimento profissional e pessoal.

Subtema 2.2. Formação (Autoformação)

No percurso profissional da entrevistada, a formação assume um papel fundamental, quer na fase inicial, quer ao longo do desenvolvimento contínuo da sua carreira. Ao longo da entrevista, tornou-se evidente que, embora tenha beneficiado de algumas ações promovidas pelas instituições onde exerceu funções, grande parte do seu desenvolvimento profissional ocorreu através de iniciativas pessoais, momentos de autoformação e práticas reflexivas sustentadas na observação e na experimentação. A docente refere que começou a investir na sua formação ainda antes de concluir o ensino superior, “ainda não tinha saído da faculdade, já assistia a imensas formações (...),” acrescentando, “(...) comecei a assistir a imensas, desde psicologia, matemática, português, sobretudo, e estudo do meio (...). Este envolvimento precoce evidencia uma postura proativa e um compromisso com a atualização contínua do saber profissional.

Para além da formação formal, a docente destaca a importância da formação contínua enquanto instrumento fundamental para a qualidade da prática educativa: “é estar a par do que se está a passar, porque sem estas formações, com franqueza, estaria muito fechada na minha sala.” Esta perspetiva traduz uma consciência clara de que o isolamento pedagógico pode comprometer a inovação e a eficácia do trabalho docente.

A necessidade de justificar determinadas escolhas pedagógicas junto dos diferentes intervenientes no processo educativo é outro aspeto que a docente refere, “tínhamos mesmo de estar a par para justificar porque é que estávamos a fazer aquilo (...) porque é que os conteúdos são estes. Não somos nós que os criamos. Está aqui (...)” Esta declaração revela uma valorização da formação como suporte para a fundamentação das práticas e para a comunicação pedagógica com a comunidade educativa.

A professora evidencia ainda o esforço intelectual subjacente à preparação das atividades letivas, frequentemente invisível para os alunos, tal como menciona, “eu tive de ler imenso para perceber porque é que o abecedário é assim e isto para os miúdos, não foi relevante (...)” Esta afirmação sublinha a complexidade do trabalho docente e a exigência de um conhecimento aprofundado que por vezes é desvalorizado.

Em resumo, o percurso formativo da docente reflete uma forte componente de autoformação, complementada por momentos de formação formal, muitas vezes desenvolvidos a partir das escolas onde passou. Esta realidade reforça a necessidade de repensar as estratégias de formação contínua, de modo, a garantir um acompanhamento sistemático e fomentar a partilha colaborativa entre pares.

Tema 3 – PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO ALUNO

Este tema revela a perceção das metodologias na aprendizagem, organização do pensamento e desenvolvimento de competências.

Subtema 3.1. Organização e construção do pensamento

A professora refere que a implementação de metodologias ativas na sala de aula tem uma perceção direta na organização e construção do pensamento dos alunos. Esta prática pedagógica estimula a capacidade de compreender, estruturar e expressar ideias de forma clara, tanto oralmente como por escrito. A docente destaca que os alunos

“habitua-se a pensar,” desenvolvendo gradualmente uma atitude mais flexível e autônoma perante o conhecimento. Este processo inicia-se em tarefas simples, como a leitura orientada, o sublinhado de ideias-chave ou a elaboração de resumos. Ao longo do tempo, os alunos aprendem a distinguir diferentes níveis de informação e a reorganizar o seu discurso com maior clareza. A professora dá o exemplo da disciplina de matemática, onde os alunos começam por perceber que “os números têm funções diferentes,” o que contribui para uma organização mais consciente e coesa do pensamento desde cedo. A evolução desta aprendizagem ocorre de forma progressiva, com o apoio inicial da docente e transita gradualmente para uma maior autonomia. Algumas estratégias visuais, como a construção de esquemas e fichas resumo, reforçam a consolidação, ajudando o aluno a articular os conhecimentos adquiridos. Para a professora, esta abordagem não se limita à aprendizagem imediata, mas constrói uma base sólida para o futuro, como refere, “é o mesmo bolo, mas leva uma experiência toda para trás e, se lhe perguntar se ainda sabe fazer o bolo, este sabe e o outro já não sabe.”

Em suma, a utilização consistente de metodologias ativas permite aos alunos desenvolver uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Ao promoverem a autonomia, a reflexão e a confiança, estas práticas preparam os alunos não apenas para os desafios escolares, mas também para uma atitude mais crítica e consciente face ao conhecimento ao longo da vida, como afirma a professora, “habitua-se a pensar e exploram sem medo, portanto arriscam.”

Subtema 3.2. Aprendizagens essenciais

A professora refere que, para além de ajudarem a organizar e a desenvolver a construção do pensamento, as metodologias ativas contribuem de forma significativa para a consolidação das aprendizagens essenciais previstas no currículo. Através de propostas práticas, dinâmicas e contextualizadas do dia a dia, os alunos desenvolvem competências fundamentais como a leitura, a escrita, o cálculo, o raciocínio lógico e a compreensão do meio de forma integrada e com sentido. Segundo a docente, ao trabalhar os conteúdos com recurso a jogos, a canções, a atividades com materiais e estratégias de exploração ativa, “as [aprendizagens] essenciais ficam logo garantidas.” Esta forma de ensinar permite que os alunos participem nas tarefas com naturalidade e interesse, muitas vezes sem se aperceberem de que estão a aprender conteúdos do currículo, o que torna a aprendizagem mais simples e eficaz.

A professora dá como exemplo as músicas que ensinam os rios, as serras, os reis de Portugal ou os meses do ano, onde os alunos estão não só a memorizar informações relevantes, como também a compreendê-las e a relacioná-las entre si, reforçando assim a sua aprendizagem. Esta forma de trabalhar permite a articulação entre diferentes áreas disciplinares, promovendo uma compreensão mais global dos temas.

A docente destaca ainda que estas aprendizagens não só são alcançadas, como vão além do esperado, pois “ficam enraizadas, se quisermos, porque o objetivo é esse: é enraizar conhecimentos.” Ao associar o que se aprende à experiência, ao movimento e à exploração ativa, os alunos constroem saberes sólidos e com significado, o que reforça a eficácia desta abordagem pedagógica. Além disso, a professora acredita que este tipo de aprendizagem ajuda os alunos a compreender melhor os conteúdos curriculares, mesmo antes de estes serem formalmente explicados ou sistematizados.

Subtema 3.3. Aprendizagens significativas

Um dos aspetos mais salientados pela professora ao longo da entrevista é o facto de os alunos aprenderem melhor quando estão envolvidos ativamente nas tarefas e quando o conhecimento surge de uma experiência concreta e compreensível. Através da realização prática das atividades, os alunos não só compreendem melhor os conteúdos, como demonstram entusiasmo e vontade de explorar, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais sólida e duradoura. Segundo a docente, muitas vezes é na própria execução da tarefa que o aluno desperta para o conhecimento, referindo: “(...) como é que isto se faz? Então, vamos lá ver o que é que tu conseguias fazer aqui?”. Este tipo de envolvimento permite também a partilha entre pares e a troca de soluções com entusiasmo, como menciona: “olha eu sei. Eu sei, queres ver? Eu faço assim.” Este processo tem uma perceção direta na retenção da informação, uma vez que a aprendizagem se liga à experiência vivida e à compreensão do que se está a fazer. A docente reforça esta ideia ao afirmar que, “eles levam mais memória... aprendizagem significativa: sabem fazer contas e entendem porquê, não só o como.”

Para além do referido, esta forma de aprender influencia positivamente o lado emocional do aluno, que se sente mais confiante e menos receoso ao erro: “se é mais significativo, é mais apaixonado e há menos medo do que vem.” A docente acrescenta ainda que este tipo de saber permanece com os alunos ao longo da vida, “não se esquece, fica para a vida toda.”

Do ponto de vista metodológico, a professora defende que o foco não deve estar na quantidade de tarefas realizadas, mas na profundidade da aprendizagem. Afirma, por isso, “(...) eu prefiro perder tempo a partir pedra. A aprendizagem não é no sentido de fazer mais trabalho,” reforçando a importância de trabalhar os conteúdos com tempo, atenção e respeito pelo ritmo de cada aluno. Ao incentivar uma abordagem que parte da origem dos conceitos, procura fomentar uma apropriação mais autônoma e crítica dos saberes por parte dos alunos.

Por fim, a professora salienta a importância de uma observação atenta por parte do professor, relativamente ao modo como cada aluno interage com os recursos didáticos. Para que o apoio seja eficaz, é essencial compreender não apenas o que se espera que o aluno faça, mas também o uso real e concreto que este dá às ferramentas de que dispõe: “nós só conseguimos ajudar os miúdos, (...) quando percebermos o que é que ele faz com a ferramenta. Não é o que nós achamos que ele faz, é qual a utilidade que ele dá (...)” A experiência da docente demonstra que a aprendizagem se torna mais significativa quando é vivida, compreendida e emocionalmente envolvida. As metodologias ativas revelam-se fundamentais para promover uma aprendizagem duradoura e com sentido para os alunos.

Tema 4 – APRECIÇÃO DA PRÁTICA DE METODOLOGIAS ATIVAS POR PARTE DA COMUNIDADE ESCOLAR

Este tema apresenta as reações e percepções de diferentes elementos da comunidade educativa face às práticas da professora.

Subtema 4.1. Feedback da direção e do corpo docente

A professora refere que, desde o início da sua experiência na escola onde se encontra, sempre lhe foi dada liberdade na gestão da sala de aula, sem imposições rígidas por parte da direção. Como afirma, “a sala é sua, da porta da sala para dentro, a estratégia é sua.” Este espaço de liberdade pedagógica tem-lhe permitido desenvolver metodologias ativas com confiança, sabendo que a sua prática não será posta em causa, desde que se apresentem bons resultados. Nas suas palavras, “as estratégias desses professores são mesmo pessoais, e nunca foram questionadas as estratégias. Os resultados sim!”.

No entanto, apesar da confiança demonstrada pela direção, a docente reconhece que esse reconhecimento não se traduz necessariamente em medidas institucionais de

valorização ou partilha do seu trabalho. A valorização da sua prática parece resultar mais de uma relação de proximidade e de confiança construída ao longo do tempo, “a direção gosta (...) e já fui professora de alguns filhos de diretores (...) eles sabem mesmo o que se faz lá dentro, neste sentido. Têm a experiência em casa.”

Por outro lado, o restante corpo docente nem sempre demonstra a mesma abertura. A professora sente que existe alguma desconfiança por parte de certos colegas relativamente às metodologias ativas que utiliza, o que limita a partilha de experiências num ambiente de colaboração mais estruturada, como comenta, “(...) os colegas, não. Os colegas duvidam. Os colegas acham sempre, acho eu, isto é uma ideia que eu tenho, que aquilo é tudo a brincar.” Esta perceção revela um certo isolamento pedagógico e uma fraca partilha de práticas dentro da escola, o que pode dificultar a divulgação de abordagens inovadoras.

Subtema 4.2. Feedback das famílias

A professora realça que a avaliação do seu trabalho não se restringe apenas aos resultados académicos dos alunos, mas inclui também a perceção e o feedback das famílias. Reconhece que o empenho e a dedicação que coloca no processo de aprendizagem são visíveis pelos encarregados de educação, que frequentemente manifestam confiança e apreço pelo seu trabalho. Nas suas palavras, “eu acho que eles estão confiantes e gostam, com franqueza. Aquilo que recebo da parte dos encarregados de educação, lá está, são elogios (...)” Esta mistura entre os elogios que os pais fazem e a incerteza sobre o que realmente pensam mostra que a relação entre escola-família pode ser complexa. A opinião dos pais é muito importante, mas nem sempre é totalmente clara.

Um dos momentos que mais marcou a professora coincidiu com a fase em que as aulas passaram a ser ministradas online, devido à pandemia. Neste contexto, os encarregados de educação tiveram a oportunidade de acompanhar diretamente as aulas dos seus filhos, o que aumentou a visibilidade do trabalho da professora e valorizou a sua prática pedagógica. A docente refere que, nessa fase, “o covid projetou-me imenso. Desculpa, projetou imenso as minhas aulas, não é a minha pessoa. As minhas aulas, porque os pais estavam por trás a ver as aulas.” Esta exposição, apesar das dificuldades inerentes ao ensino à distância, revelou-se uma oportunidade para evidenciar a qualidade e inovação das suas estratégias educativas, suscitando comentários de admiração como “espetacular” ou “nunca imaginei que se ensinasse isto assim.”

Este reconhecimento por parte das famílias é essencial para a motivação da docente e para o reforço da confiança no seu trabalho, evidenciando que a interação entre escola-família pode ser uma via fundamental para valorizar as práticas pedagógicas e contribuir para o sucesso dos alunos.

Subtema 4.3. Feedback dos alunos

A docente destaca que o feedback recebido pelos seus alunos é frequentemente espontâneo e traduz-se num entusiasmo evidente pela aprendizagem. Os alunos manifestam-se motivados, interessados nas tarefas propostas e orgulhosos dos progressos alcançados, o que contribui para um envolvimento positivo no processo educativo. Segundo a professora, “a alegria, porque sabem, eles conseguem ter bons resultados. A alegria e a facilidade com que chegam ao conhecimento.”

A motivação dos alunos reflete-se na iniciativa de pedir para continuar as tarefas ou para partilhar os seus trabalhos com os colegas, mostrando assim um elevado envolvimento e confiança no processo de aprendizagem. Como explica a docente, “eles querem continuar, querem mostrar o que fizeram. Quando pedem para repetir ou para fazer mais, é porque gostaram e aprenderam.”

Para além disso, os alunos verbalizam a sua satisfação e perceção do progresso que está a desenvolver, afirmando, por exemplo, “hoje percebi mesmo” ou “já sei fazer sozinho,” expressões que evidenciam o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

Estas evidências apontam para uma perceção direta na motivação e no prazer em aprender dos alunos, fatores essenciais para o sucesso educativo. A docente sublinha que estes aspetos são, para si, mais significativos do que a simples avaliação numérica, pois refletem uma aprendizagem efetiva e uma relação positiva com o conhecimento.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão discutidos os resultados obtidos a partir da análise temática em articulação com os autores de referência que foram sendo mencionados no decorrer desta investigação.

Tema 1 – UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Os dados analisados evidenciam uma prática pedagógica alinhada com o paradigma da aprendizagem, conforme definido por Cosme et al. (2021), em oposição com o paradigma da instrução tradicional, centrado na transmissão unidirecional do saber. Esta orientação pedagógica assenta num compromisso com metodologias ativas, centradas na ação dos alunos, na sua participação efetiva nos processos de construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências essenciais para a vida no século XXI.

A diferenciação pedagógica revelou-se como um princípio estruturante da sua prática, refletindo uma preocupação contínua em responder à diversidade de ritmos, preferências e interesses de aprendizagem dos alunos. Esta abordagem é coerente como o que defende Barbosa (2019), “a diferenciação pedagógica implica reconhecer a heterogeneidade dos alunos e adaptar os métodos, os tempos e os recursos de forma a garantir o sucesso de todos” (p. 107). Esta preocupação é visível nas palavras da docente, quando ela destaca o recurso a expressões artísticas como a música, não apenas como elemento lúdico, mas como suporte à gestão da sala de aula e à memorização de conteúdos. Estas estratégias refletem uma intencionalidade pedagógica clara, promotora de ambientes de aprendizagem envolventes e afetivamente significativos.

Neste sentido, a ação pedagógica da professora materializa vários dos princípios orientadores do PASEO, nomeadamente, no que se refere à promoção da autonomia e do sentido de responsabilidade, à capacidade de aprender ao longo da vida e à interação colaborativa com os outros (PASEO, 2017, p. 4). A aprendizagem colaborativa é promovida como um processo de construção conjunta de conhecimentos, assente na interação significativa entre os alunos. Mais do que uma simples divisão de tarefas, privilegia-se a cooperação, a escuta ativa e o compromisso mútuo na realização de objetivos comuns. Esta abordagem, conforme defendem Lima e Costa (2021), favorece o desenvolvimento de competências sociais, comunicacionais e de cidadania, ao incentivar a negociação de significados e a aceitação de responsabilidades partilhadas. A própria organização da sala de aula, centrada na interação entre pares, reflete uma intencionalidade pedagógica orientada para a valorização do trabalho em equipa e para a formação de cidadãos participativos.

A professora demonstra ainda uma preocupação constante com a personalização da aprendizagem, patente na organização flexível dos espaços e dos tempos educativos. O recurso aos “cantinhos” temáticos, por exemplo, permite uma exploração autónoma dos conteúdos, respeitando o ritmo de cada aluno: “Ter o cantinho da letra, por exemplo, é uma coisa que me fascinou e que sempre procurei manter.” Estes ambientes ricos e diversificados concretizam o que Machado e Formosinho (citados por Cosme et al., 2021) defendem como condição essencial para uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A intencionalidade pedagógica manifesta-se também no uso criterioso de metodologias como o jogo e a experimentação. O jogo, particularmente no ensino da Matemática, permite abordar conteúdos complexos de forma lúdica e sem a pressão habitual associada à avaliação formal. Esta prática, além de desenvolver o raciocínio lógico e o cálculo mental, cria um ambiente de aprendizagem onde o erro é desdramatizado e entendido como parte do processo, o que vai ao encontro do que Tomlinson (citado por Cohen e Fraquine, 2018), defende ao afirmar que “ensinar os alunos a partilhar responsabilidades permite que o professor trabalhe com vários grupos ou individualmente” (p. 60).

De igual modo, a experimentação desempenhou um papel central na construção do conhecimento, particularmente nas áreas do Estudo do Meio e da Matemática, integrando-se na lógica da aprendizagem por descoberta guiada (Cosme et al., 2020). Nesta abordagem, os alunos são incentivados a formular hipóteses, explorar soluções e construir conclusões, num equilíbrio que concilia a autonomia e o apoio necessário por parte da professora. Trata-se de uma prática que contribui de forma significativa para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, competência central no domínio “Informação e pensamento crítico e criativo” do PASEO ((Despacho n.º 6478/2017, p. 6).

A leitura orientada é outro exemplo de metodologia ativa intencionalmente integrada na prática pedagógica da docente, quer em contexto individual, dirigido ou em trabalho a pares. Esta estratégia promove não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas e expressivas, essenciais no 1.º ciclo, como também estimula o gosto pela leitura e favorece uma aproximação afetiva e estética ao texto. Ao envolver os alunos de forma ativa no processo de leitura, esta prática enquadra-se nos princípios das metodologias ativas, ao favorecer a construção de sentido e a apropriação crítica dos textos. Segundo Freire (1996), ler é um ato de compreensão do mundo, pelo que envolver os alunos nesta dimensão torna a leitura um exercício de reflexão, expressão e desenvolvimento da linguagem (p.42).

No que diz respeito à avaliação, a prática da professora assenta numa abordagem formativa e contínua, sustentada na observação direta e na monitorização sistemática dos progressos dos alunos. Este acompanhamento individualizado permite ajustar intencionalmente as propostas pedagógicas, valorizando o processo de aprendizagem mais do que o produto final. Trata-se de uma perspetiva coerente com os princípios da avaliação mediadora, dialógica e promotora de confiança defendidos por Cosme (2018), que promove a confiança dos alunos e favorece a construção de sentidos partilhados ao longo do percurso educativo.

Os testes são usados como momentos de autorreflexão, mais do que como instrumento de classificação, valorizando o erro como oportunidade de aprendizagem. Como refere a professora, “os testes são mais para eles do que para mim”, destacando o papel formativo da avaliação. O feedback assume, assim, uma função mediadora, personalizada e contínua, numa lógica de apoio ao desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.

A avaliação é enriquecida com instrumentos informais, como registos, anotações e grelhas adaptadas, que facilitam o acompanhamento individual e a comunicação com as famílias. Embora a autoavaliação não seja sistemática, a docente reconhece a sua importância no processo de tomada de consciência dos alunos sobre o próprio percurso. Como refere Perrenoud (1999), a autoavaliação ajuda o aluno a “compreender o que sabe, o que não sabe e o que deve fazer para progredir,” (p.95), promovendo um papel ativo no seu percurso formativo.

A prática pedagógica da professora, assente na conjugação de metodologias ativas, diferenciação pedagógica, gestão flexível do tempo e do espaço e avaliação formativa, revela um alinhamento com os princípios do PASEO e com uma perspetiva humanista da educação. Como afirmam Cosme et al. (2021), trata-se de uma prática comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos e com a preparação para uma sociedade complexa e em constante transformação. Longe de constituir uma exceção, este modelo deve servir de referência para uma escola que valorize a participação ativa dos alunos e o seu desenvolvimento como cidadãos críticos, responsáveis e solidários.

Importa, no entanto, questionar se a perceção positiva na prática desta docente, centrado na intencionalidade pedagógica, na escuta ativa e na valorização do aluno como sujeito da aprendizagem, não poderá também verificar-se em abordagens metodológicas distintas. De facto, tal como referem Perrenoud (2001) e Nóvoa (2009), não é a metodologia em si mesma que garante a qualidade da prática educativa, mas sim a clareza

dos objetivos, a coerência na sua implementação e a relação pedagógica estabelecida com os alunos. Neste sentido, a professora entrevistada reconhece que outras docentes da sua escola também utilizam metodologias ativas, mas de forma distinta, o que evidencia que a eficácia não depende apenas da designação da abordagem metodológica, mas da forma como ela é mobilizada. Como afirma Costa (2018), “não basta adotar rótulos metodológicos; é necessário enraizá-los numa cultura pedagógica coerente e comprometida com a aprendizagem dos alunos” (p.43).

Assim, o que distingue a prática analisada não é apenas o uso das metodologias ativas, mas a forma como estas são articuladas com uma intenção formativa clara, com a diferenciação pedagógica e com uma gestão reflexiva do tempo e do espaço. Esta perspectiva está em sintonia com o que defende Roldão (2013), ao afirmar que “a intencionalidade pedagógica e a ação docente fundamentada são factores estruturantes de qualquer prática significativa, independentemente da metodologia adotada” (p.57).

Em suma, a inovação pedagógica não depende apenas da utilização de metodologias ativas, mas da forma como estas são integradas numa prática docente consciente, intencional e centrada no aluno. A professora retratada neste estudo exemplifica essa abordagem, ao articular de forma coerente os princípios das metodologias ativas com as orientações curriculares do 1.º CEB e com os valores do PASEO. A sua ação, baseada na escuta das necessidades dos alunos, numa planificação cuidada e numa gestão flexível da aprendizagem, mostra que é possível construir um ambiente educativo inclusivo, significativo e promotor de autonomia. Esta prática, mais do que excepcional, deve ser vista como referência para uma escola envolvida com a formação integral de cada criança.

Tema 2 – COMPLEXIDADE NA UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A implementação das metodologias ativas no 1.º CEB revela-se um processo desafiante e multifacetado, que exige dos professores elevados níveis de criatividade, flexibilidade e comprometimento pedagógico. Esta abordagem implica uma deslocação do foco da transmissão unidirecional para uma dinâmica participativa e personalizada, onde o aluno assume um papel ativo na construção da aprendizagem. Esta visão está em consonância com as perspectivas defendidas por autores como Vaz (2013), que destaca a importância da cooperação e da responsabilidade partilhada no contexto da inovação pedagógica.

Um dos aspetos práticos mais evidentes no dia a dia da sala de aula é a gestão dos recursos pedagógicos, especialmente os materiais lúdicos, cuja utilização requer estratégias eficazes de organização do espaço e controlo do ruído, para garantir um ambiente propício à aprendizagem. Esta atenção à organização do espaço e ao uso adequado dos recursos reforça a ideia de Cosme (2018), que considera a sala de aula uma comunidade de aprendizagem, onde o respeito e a empatia são valores fundamentais.

A colaboração entre professores assume um papel fundamental na coerência e eficácia das práticas pedagógicas. Contudo, persistem dificuldades, como a divergência nos ritmos de progresso entre turmas, o que evidencia a necessidade de maior articulação e alinhamento entre os docentes. Esta reflexão ilustra a complexidade de coordenar práticas pedagógicas distintas, o que Vaz (2013) identifica como um desafio frequente devido à formação inicial muitas vezes centrada na ação isolada do professor. Para superar estas dificuldades, é necessário fortalecer a cooperação entre docentes por meio da formação contínua e da partilha de experiências.

A gestão pedagógica no quotidiano revela também a necessidade de flexibilidade na resposta às necessidades individuais dos alunos, implicando uma adaptação contínua das propostas às estratégias. Esta postura corresponde à visão de Domingos (citado por Cosme et al., 2018), que defende a importância da seleção criteriosa de tarefas diversificadas para assegurar aprendizagens significativas e diferenciadas, tendo em conta as especificidades de cada aluno.

Relativamente à produção e partilha de materiais didáticos, a docente reconhece que esta não é a parte mais complexa do seu trabalho, mas considera-a crucial para personalizar o ensino e otimizar recursos. Contudo, ressalva que a partilha só é efetiva quando existe verdadeira identificação e compromisso com as práticas pedagógicas propostas. Esta posição confirma a necessidade, apontada por Vaz (2013), que refere que a colaboração docente só é efetiva quando assente em princípios partilhados e num compromisso genuíno com a inovação e a aprendizagem dos alunos.

A formação contínua assume um papel central no desenvolvimento profissional docente. Silva e Lopes (2018) defendem que o envolvimento ativo dos professores em percursos formativos permite acompanhar as mudanças curriculares e metodológicas, fortalecer a prática e evitar o isolamento profissional. A formação é ainda entendida como ferramenta de legitimação e fundamentação das práticas pedagógicas, alinhando-se com a perspetiva de Cosme (2018) sobre a necessidade de construir ambientes escolares inclusivos, participativos e centrados no aluno.

A complexidade do trabalho docente manifesta-se na exigência intelectual e reflexiva inerente à preparação das atividades. Este esforço é muitas vezes invisível e exige um conhecimento profundo dos conteúdos e uma atenção cuidadosa às necessidades dos alunos, o que evidencia a densidade e o rigor da função educativa, aspectos frequentemente subestimado no dia a dia escolar.

Estas práticas e estas preocupações refletem as transformações do sistema educativo, que exigem que o professor seja um agente de mudança, colaborando e inovando para responder às necessidades dos alunos. Vaz (2013) enfatiza que “as novas exigências da atividade profissional docente levam a que os professores tenham um olhar crítico sobre a necessidade do trabalho em equipa baseado na cooperação e na responsabilidade partilhada” (p. 38). A cooperação entre docentes, para além de facilitar a diversificação das estratégias pedagógicas contribui para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

No que respeita à gestão do espaço e do currículo, a docente demonstra sensibilização para a importância de organizar a sala de aula de modo a promover a interação e o desenvolvimento das aprendizagens, como defendido por Cosme (2018), “a necessidade de entender a cooperação como fator potenciador não só do processo de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, como igualmente, das suas aprendizagens” (p. 75). Esta conceção corresponde à visão de Machado e Formosinho (2016), que salientam a importância da flexibilidade e da diversificação dos modos de trabalho e dos espaços educativos para uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva.

Por fim, o perfil do professor do 1.º CEB, conforme estabelecido no Decreto-Lei nº 241/2001, visa estimular saberes essenciais e criar ambientes de ensino que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. A prática analisada revela-se plenamente alinhada com estes objetivos, destacando-se pelo seu empenho na criação de condições para que os alunos desenvolvam competências fundamentais, participem ativamente e construam aprendizagens significativas. Leite (citado por Silva e Lopes, 2018), reforça esta ideia ao afirmar que o professor deve fomentar “competências de participação, de argumentação e de aprender a aprender,” essenciais para garantir a motivação e o sucesso escolar ao longo da vida (p. 66).

Em suma, a experiência da docente evidencia que as metodologias ativas não são apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um processo complexo, exigente e profundamente enriquecedor, que implica flexibilidade, reflexão e compromisso constante com a melhoria do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Tema 3 – PAPEL DAS METODOLOGIAS NA CONSTRUÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO ALUNO

A utilização de metodologias ativas na sala de aula, implementadas pela professora em estudo, revela-se fundamental para o desenvolvimento da organização e da construção do pensamento dos alunos. Esta abordagem, centrada no envolvimento ativo e reflexivo dos estudantes, contribui significativamente para a promoção de competências cognitivas essenciais, como a análise, a síntese, a argumentação e a expressão estruturada de ideias. Tal perspectiva está alinhada com o PASEO, que valoriza a construção de saberes que permitam ao aluno “pensar criticamente e resolver problemas de forma criativa, colaborativa e com espírito de iniciativa” (PASEO, 2017, p. 8).

A professora salienta que os alunos, ao serem envolvidos em tarefas com propósito e reflexão, “habitua-se a pensar”, desenvolvendo progressivamente uma atitude autónoma e crítica perante o conhecimento. Esta mudança não ocorre de forma instantânea, mas através de práticas quotidianas como a leitura orientada, o sublinhado de ideias-chave ou a construção de resumos, que vão favorecendo a estruturação do pensamento. A docente destaca, por exemplo, o modo como os alunos aprendem a reorganizar as suas ideias e a expressar-se com maior clareza ao longo do tempo: “os números têm funções diferentes”, refere, a propósito da matemática, apontando para a consciência crescente da função e do significado dos elementos nos diferentes contextos disciplinares.

As estratégias visuais, como esquemas, quadros ou fichas resumo, reforçam esta organização cognitiva, oferecendo aos alunos ferramentas que favorecem a consolidação e a mobilização do conhecimento. Esta prática está de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, ao salientar que a flexibilidade curricular deve permitir “uma gestão integrada do currículo centrada nas aprendizagens dos alunos” (p. 2929). A professora acredita que este trabalho constrói aprendizagens com significado e durabilidade: “é o mesmo bolo, mas leva uma experiência toda para trás e, se lhe perguntar se ainda sabe fazer o bolo, este sabe e o outro já não sabe.” A metáfora utilizada remete para a diferença entre uma aprendizagem mecânica e a outra enraizada na experiência e na compreensão.

Ao potenciar a autonomia, a capacidade de análise e a expressão clara de ideias, as metodologias ativas contribuem para uma aprendizagem mais profunda e articulada. Como resume a professora: “habitua-se a pensar e exploram sem medo, portanto arriscam.” Esta atitude perante o conhecimento revela uma mudança de paradigma

educativo, coerente com os princípios humanistas e capacitadores do PASEO e com o papel do professor como mediador e promotor da reflexão (Cosme, 2018).

A integração das metodologias ativas no quotidiano pedagógico também favorece a consolidação das aprendizagens essenciais previstas no currículo nacional. Através de estratégias práticas, lúdicas e contextualizadas, os alunos desenvolvem competências fundamentais — como a leitura, a escrita, o raciocínio lógico ou a compreensão do meio — de forma integrada, motivadora e significativa. A professora reconhece a eficácia destas práticas ao afirmar: “as [aprendizagens] essenciais ficam logo garantidas.” Através de jogos, canções, materiais manipuláveis e atividades interativas, os conteúdos deixam de ser meramente transmitidos para serem vivenciados e reconstruídos de forma colaborativa. Tal abordagem está em consonância com a orientação do PASEO, que propõe um currículo onde os saberes se relacionem com as experiências e com o mundo real, promovendo “a mobilização integrada de conhecimentos, capacidades e atitudes em situações diversas da vida quotidiana” (PASEO, 2017, p. 10).

Exemplos como as músicas sobre os rios, as serras ou os reis de Portugal demonstram a eficácia de estratégias lúdicas na fixação de conteúdos curriculares, pois permitem memorizar, compreender e relacionar saberes entre si. Para a docente, estas aprendizagens ganham profundidade e permanência: “ficam enraizadas, se quisermos, porque o objetivo é esse: é enraizar conhecimentos.” Esta construção sólida do conhecimento não só facilita o cumprimento dos objetivos curriculares, como os ultrapassa, oferecendo aos alunos instrumentos cognitivos duradouros. Além disso, a professora destaca que os alunos, ao interagirem com o mundo de forma ativa e autónoma, muitas vezes antecipam a compreensão de conteúdos que ainda não foram formalmente introduzidos, revelando que a aprendizagem não está restrita ao planeamento linear das matérias. Esta flexibilidade vai ao encontro das possibilidades abertas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, que defende a gestão autónoma do currículo como forma de “garantir a qualidade das aprendizagens para todos os alunos” (p. 2928).

O envolvimento ativo dos alunos é fundamental para a aprendizagem significativa, princípio central das metodologias ativas e presente na prática analisada. Ao participarem ativamente, explorando e questionando, os alunos despertam a curiosidade e constroem conhecimento pela ação. Como refere Ausubel (2003), “a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é conscientemente relacionado com aquilo que o aluno já sabe,” (p.16), destacando assim o papel ativo do aluno no processo educativo. Esta abordagem está fortemente ancorada nos princípios do PASEO, que

defende que os alunos devem “aprender a aprender” e construir os seus próprios saberes com base na experiência, no questionamento e na colaboração. O espírito colaborativo e entusiasta entre os alunos, visível nas interações espontâneas e na partilha de estratégias, revela uma apropriação ativa da aprendizagem. Estas experiências concretas favorecem a retenção da informação e permitem aos alunos não só saber fazer, mas compreender o porquê do que fazem, o que reforça a dimensão significativa da aprendizagem.

A dimensão emocional da aprendizagem também se destacou como elemento importante no processo educativo. Quando o conhecimento faz sentido para o aluno, este sente-se mais confiante, motivado e curioso, diminuindo o medo do erro e adotando uma atitude positiva face à escola. Como destaca Zabalza (2007), “a motivação e o bem-estar emocional dos alunos são essenciais para uma aprendizagem eficaz e duradoura” (p.102). Esta visão é também valorizada no PASEO, ao reconhecer a importância do bem-estar, da autoestima e da empatia na construção do percurso educativo de cada aluno.

A docente defende uma pedagogia que privilegia a profundidade em detrimento da quantidade, respeitando o ritmo de cada aluno e promovendo a sua compreensão. Esta abordagem está alinhada com o PAFC, que propõe práticas centradas na DP e na equidade. Nóvoa (2009) afirma que, “a profissão docente constrói-se através de uma lógica de investigação, de cooperação e de personalização das situações de ensino e aprendizagem” (p.42). Esta afirmação reforça a importância de as práticas educativas serem adaptadas às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para um desenvolvimento pleno e inclusivo de cada estudante. Assim, a personalização da aprendizagem torna-se um pilar fundamental para garantir que todos os alunos tenham oportunidades adequadas para o seu desenvolvimento escolar e pessoal.

Por fim, destacou-se a importância da observação atenta e contínua por parte do professor como instrumento essencial para garantir a eficácia da aprendizagem. O conhecimento sobre o aluno não se baseia apenas em pressupostos ou intenções do professor, mas resulta da análise concreta das interações e do significado que os alunos atribuem às ferramentas pedagógicas. Como refere Perrenoud (2001), “a observação rigorosa é essencial para que o professor adapte as suas práticas às necessidades reais dos alunos” (p.92). Esta escuta ativa e personalizada permite ajustar as estratégias pedagógicas, aproximando a aprendizagem mais próxima da realidade de cada aluno.

As metodologias ativas, ao promoverem o envolvimento, a compreensão e a emoção no processo de ensino-aprendizagem, revelam-se fundamentais para garantir aprendizagens significativas e duradouras. Este alinhamento entre prática docente e os

princípios do PASEO mostra como a escola pode ser um espaço onde os alunos aprendem com sentido e para a vida.

Tema 4 – APRECIÇÃO DA PRÁTICA DE METODOLOGIAS POR PARTE DA COMUNIDADE ESCOLAR

Neste capítulo, pretende-se analisar como a autonomia do professor, o trabalho colaborativo entre docentes e a comunicação com as famílias e os alunos contribuem para a construção de um ambiente educativo positivo e para uma organização eficaz do trabalho pedagógico. A experiência da professora entrevistada mostra como a liberdade para tomar decisões pedagógicas contribui para um ambiente educativo mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos, contudo essa autonomia tem percepção na responsabilidade pelos resultados obtidos. A autonomia concedida pela direção à professora para gerir a sala de aula e implementar as suas próprias estratégias pedagógicas revela-se um elemento essencial para a construção de um ambiente educativo dinâmico e inovador. Esta autonomia traduz-se no reconhecimento do professor como gestor curricular proativo, com capacidade para organizar e adaptar o currículo de forma contextualizada e fundamentada, em função das necessidades da turma (Cosme et al. 2021). Neste sentido, Trindade (citado por Cosme et al., 2021), destaca que “os professores são hoje gestores curriculares proativos, capazes de tomar decisões pedagógicas fundamentadas” (p.11), sublinhando a relevância da autonomia docente para o desenvolvimento de práticas educativas significativas.

Contudo, essa liberdade implica também uma responsabilidade clara pelos resultados obtidos. Esta combinação de autonomia com exigência de resultados reflete o equilíbrio exigido no exercício do papel docente na contemporaneidade, onde a liberdade pedagógica deve estar sustentada por práticas eficazes e avaliadas. Nesse sentido, a avaliação assume um papel central, permitindo a reflexão sobre as estratégias adotadas e orientando a melhoria contínua do processo educativo (Cosme et al. 2021). A avaliação formativa, que se destaca por ser contínua e orientada para a melhoria, é considerada fundamental para que os alunos se situem no seu processo de aprendizagem e para motivar o seu desenvolvimento (Machado, citado por Cosme, 2018).

A percepção da professora sobre o reconhecimento do seu trabalho pedagógico destaca um ambiente escolar marcado por contrastes. Enquanto a relação de confiança com a direção é forte e baseada numa relação próxima e numa partilha de experiências, o

mesmo não se verifica junto de alguns colegas, que manifestam resistência às metodologias ativas. Esta situação evidencia uma dificuldade em promover uma cultura de colaboração entre docentes, o que limita o desenvolvimento conjunto de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. A literatura confirma que o trabalho colaborativo entre docentes constitui um elemento estruturante da melhoria educativa. Vaz (citado por Belbin 2009), sublinha que, “os professores devem desenvolver um olhar crítico sobre a necessidade do trabalho em equipa, assente na cooperação e na responsabilidade partilhada” (p.38), destacando que a colaboração entre docentes é uma dimensão estruturante da prática educativa. Por sua vez, Lima (2002) reforça que as competências docentes envolvem não só conhecimentos, mas também capacidades de interação profissional que favorecem a cooperação. A ausência de um modelo de colaboração efetiva entre docentes coletivo tende a perpetuar o paradigma da instrução, centrado em práticas individuais e pouco abertas à mudança, o que limita a consolidação de metodologias ativas na escola (Cosme et al. 2021).

No que concerne à relação com as famílias, a docente destaca a importância do envolvimento delas no processo educativo, reforçado pelo ensino remoto durante a pandemia, que permitiu maior visibilidade do seu trabalho. Esta proximidade entre escola e família favorece a transparência e a confiança mútua, elementos essenciais no paradigma da comunicação, que valoriza o diálogo pedagógico e a participação dos diferentes agentes na construção do conhecimento e no sucesso educativo. Como referem Machado (citado em Cosme, 2018), “a avaliação é uma prática centrada na comunicação e na reflexão conjunta, promovendo a motivação e a autonomia dos alunos” (p.28), destacando-se a cooperação entre escola e família para o sucesso educativo.

Os dados destacam ainda a perceção das metodologias ativas no envolvimento e motivação dos alunos. O entusiasmo manifestado, os bons resultados alcançados e o desejo de prolongar ou partilhar as tarefas revelam um envolvimento ativo e autónomo no processo educativo. Estes elementos confirmam os princípios do paradigma da aprendizagem, no qual o professor assume o papel de mediador e facilitador, promovendo a autonomia, a confiança pessoal e o gosto pela aprendizagem, aspetos que a avaliação formativa procura identificar e fortalecer (Cosme, 2018; Machado, 2020). A valorização da compreensão, da autorregulação e da realização pessoal reforça a importância central da experiência de aprendizagem.

Portanto, a implementação bem-sucedida das metodologias ativas exige não só a autonomia e o compromisso dos professores, mas também uma colaboração efetiva entre

todos os intervenientes no processo educativo, incluindo famílias e alunos. Só assim se poderá construir uma cultura escolar inovadora, inclusiva e verdadeiramente centrada no desenvolvimento integral dos alunos, garantindo um ambiente de aprendizagem rico, dinâmico e participativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como finalidade compreender de que forma as metodologias ativas implementadas por uma professora do 1.º CEB, contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e para a aquisição das competências previstas no PASEO (ME, 2017).

A análise das práticas pedagógicas descritas pela docente evidenciou uma articulação consistente entre os princípios teóricos destas metodologias e os efeitos em sala de aula, demonstrando que a inovação educativa vai muito além da simples aplicação de técnicas, configurando-se como “uma mudança intencional, refletida e centrada no aluno” (Bruner, 1997, p. 12). A utilização sistemática de metodologias como o jogo, a experimentação, a leitura orientada, a música e os cantinhos temáticos promove não só a aquisição dos conteúdos curriculares, mas também estimula competências essenciais como “a autonomia, o pensamento crítico, a cooperação e a motivação intrínseca para aprender”, atributos indispensáveis numa escola que se quer ativa, inclusiva e centrada no aluno (Gardner, 1995, p. 89; Perrenoud, 2000, p. 65).

A convergência entre os referenciais teóricos e as práticas relatadas demonstra que a utilização de metodologias ativas, quando alicerçada na escuta dos alunos e numa reflexão crítica sobre o ato de ensinar, tem potencial para transformar o processo de aprendizagem. Como refere Freire (1996): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Acresce que a abordagem pedagógica descrita está alinhada com as atuais orientações curriculares atuais, como as Aprendizagens Essenciais e o Decreto-Lei n.º 55/2018, confirmando que inovar no ensino é não só importante, mas também possível e eficaz nas escolas de hoje (ME, 2017, pp. 6–9).

Todavia, o estudo reconhece algumas limitações importantes. Por se tratar de um único estudo de caso centrado exclusivamente numa docente, com dados provenientes apenas da sua perspetiva, não é possível fazer generalizações amplas sobre a aplicação das metodologias ativas. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “a investigação em contextos naturais enfrenta limitações inerentes relacionadas com a subjetividade e a dificuldade de generalização”, e Stake (1995, p. 135) acrescenta que “os estudos de caso, embora profundos e detalhados, não visam a generalização, mas sim a compreensão aprofundada do fenómeno em contexto”. Apesar destas limitações, a análise detalhada oferece contributos valiosos para a compreensão das práticas inovadoras, uma vez que

estar diretamente no contexto, permite um conhecimento aprofundado da realidade, mesmo que implique alguns desafios na forma de interpretar os dados.

Do ponto de vista da prática pedagógica, os resultados evidenciam a importância de valorizar e apoiar os professores que utilizam metodologias ativas, sobretudo através da promoção de uma formação contínua, colaborativa e contextualizada. Conforme destaca Imbernón (2011), “não há mudança na escola sem mudança na formação dos professores, e esta não pode ser entendida como um ato isolado, mas como um processo permanente, crítico e coletivo” (p. 57), o que reforça a necessidade de um desenvolvimento profissional constante e partilhado entre os docentes (Gonçalves & Trindade, 2020, p. 18).

Em síntese, este estudo reforça que as metodologias ativas, quando utilizadas com consciência pedagógica e em articulação com o contexto, contribuem efetivamente para aprendizagens mais profundas e para a concretização do perfil do aluno, num percurso educativo mais justo, motivador e transformador. Cabe à escola e à política educativa criar as condições para que estas práticas deixem de ser exceções e passem a integrar a matriz quotidiana de uma escola que prepara para a vida, a cidadania e a complexidade do mundo contemporâneo (Morin, 2000, p. 85; Perrenoud, 2001, p. 33).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. (2017). *Educação para a cidadania: Um compromisso da escola com a sociedade*. Ministério da Educação.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Antunes, H. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades* (Adapt. de A. Tomlinson, 2001). Porto Editora.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo qualitativo com professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Trabalho académico). Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- Bergmann, C., & Silva, L. H. (2013). Formação de professores em espaços não escolares: O caso dos espaços científico-culturais. *Revista Contexto & Educação*, 28(93), 1000–1007. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12705>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2009). *Profissão docente e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cohen, A., & Fraquine, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.

- Correia, J. A. (2013). *Portefólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/32351/1/Portfolios%20reflexivos.pdf>
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Mais Leituras Editora.
- Cosme, A. (2018a). *Currículo, autonomia e flexibilidade: A escola entre a liberdade e o ensaio da responsabilidade* (Trabalho académico). Universidade do Minho.
- Cosme, A. (2018b). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação* (Ensino Básico e Ensino Secundário). Porto Editora.
- Cosme, A. M. A., & Trindade, R. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031–1051. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01>
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duarte, J. C. B. (2023). *Educação inclusiva: Operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018 – Contributos a uma reflexão* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/47838>
- Fernandes, M. J. (2017). *A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências transversais* (Dissertação de mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/887218fa-52ff-4d93-9021-7d752c2cd92a/content>

- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula: Teoria, práticas e desafios*. Coisas de Ler.
- Ferreira, A. (2017). *Ensino dinâmico e flexível: A evolução do processo educativo*. Editora Pioneira.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.
- Gonçalves, E. J., & Trindade, R. (2020). A diferenciação pedagógica ao serviço da promoção da equidade e da flexibilidade curricular: A liderança do professor. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 7–30. <https://doi.org/10.21814/rpe.16025>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto Editora
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (6.^a ed.). Cortez.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, A., & Costa, M. (2021). *Aprendizagem cooperativa: teoria e prática no contexto escolar*. Editora Educacional.
- Lima, R., & Costa, M. (2021, abril 8). *Como implementar aprendizagem colaborativa*. Universidade do Minho. <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada35.aspx>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11–31.

- Meirieu, P. (1989). *A escola, modo de emprego: Dos “métodos ativos” à pedagogia diferenciada* (D. Santos, Trad.). Desclée de Brouwer. (Obra original publicada em 1984).
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA.
- Nunes, A., & Madureira, A. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Peralta, H., Roldão, M. C., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, D. R., & Rodrigues, M. I. R. (2022). O portfólio reflexivo na formação de professores-pesquisadores-reflexivos: Uma experiência autobiográfica. *Olhares & Trilhas*, 24(1), 1–17. <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/64547>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens entre duas lógicas*. Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2001). *Construir competências desde a escola*. Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2002). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.^a ed.). Gradiva.
- Rogers, C. (1983). *Liberdade para aprender*. Martins Fontes.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão* (3.^a ed.). Universidade de Aveiro.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Silva, D. (2016). *O papel do professor na mediação da aprendizagem cooperativa: desafios e práticas* (Relatório de mestrado). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38214/1/Relatório%20Diana%20Silva.pdf>
- Silva, H., & Lopes, J. (2018). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. PACTOR.
- Silva, R. (2021). *Competências sociais e cognitivas na aprendizagem cooperativa*. *Educação e Sociedade*, 32(2), 123-140.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto Editora.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tomlinson, C. A. (2002). *Development of differentiated performance tasks for middle school classrooms* (Relatório RM 02160). University of Connecticut.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola – questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manoel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2014). A diferenciação curricular e pedagógica como um desafio epistemológico. In *Repositório Aberto da Universidade do Porto* (pp. 21–42). Editorial Universidade do Porto.
- Tozetto, M. C., & Gomes, C. A. (2009). A formação de professores e o papel do estágio supervisionado. *Revista do Centro de Educação e Letras*, 2(1), 24–31.
- Vasconcelos, M. E. (2010). O papel da reflexão na formação de professores. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão* (pp. 123–132). Universidade de Aveiro.

Veiga, F. (2013). *Psicologia da educação. Teoria, investimento e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Climepsi Editores.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zabalza, M. A. (2007). *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.

Legislação:

Diário da República. (1986, 14 de outubro). *Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/>

Diário da República. (2001, 18 de janeiro). *Decreto-Lei n.º 6/2001: Reorganização curricular do ensino básico*. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/>

Diário da República. (2001, 30 de agosto). *Decreto-Lei n.º 241/2001: Define o perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico e estabelece as diretrizes para a sua atuação*. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/>

Diário da República. (2016, 10 de maio). *Despacho n.º 6173/2016: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/>

Diário da República. (2017, 26 de julho). *Despacho n.º 6478/2017: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/>

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

Organização das Nações Unidas (ONU). (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivo 4 – Educação de Qualidade*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>

Diário da República. (2018, 19 de julho). *Despacho n.º 6944-A/2018: Aprendizagens Essenciais*. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/>

Diário da República. (2018, 6 de julho). *Decreto-Lei n.º 55/2018: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/>

Direção-Geral da Educação (DGE). (2021). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – Relatório de Monitorização 2021*. Lisboa: DGE. <https://dge.mec.pt>

ANEXOS

ANEXO I
GUIÃO DA ENTREVISTA

- **Questão orientadora do estudo:**

- Com base na experiência de utilização das metodologias ativas, implementadas pela professora, em contexto predominantemente tradicional, em que medida essas pedagogias ativas, vão ao encontro do perfil do aluno à saída do 1.º CEB?

- **Objetivos específicos do estudo:**

- Perceber que tipos de metodologias ativas a professora utiliza mais frequentemente em cada um dos 4 anos do 1.º CEB;

- Perceber as razões que levam a professora a usar mais essas metodologias ativas;

- Perceber em que medida esse processo vai ao encontro da construção do aluno à saída do 1.º CEB.

Guião da Entrevista

Blocos	Objetivos	Guião de questões	Observações
<p>Bloco A</p> <p>- Legitimação da entrevista</p>	<p>- Informar sobre a relevância da entrevista;</p> <p>- Solicitar a colaboração do entrevistado;</p> <p>- Realçar a importância do seu contributo para o estudo;</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir a confidencialidade da informação prestada; - Solicitar autorização para a gravação da entrevista; 		
<p style="text-align: center;">Bloco B</p> <p>- Caracterização Profissional da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as habilitações académicas e qualificações profissionais da entrevistada; - Conhecer a experiência profissional da entrevistada – tempo de serviço e níveis de ensino; - Conhecer as áreas de formação contínua realizadas; - Perceber a relevância dessas formações para a prática profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas habilitações académicas? - Como adquiriu a habilitação para a docência? - Há quanto tempo exerce a profissão de docente? - Há quanto tempo está nesta instituição? - Que níveis de ensino já lecionou? - Em termos de formação contínua, em que áreas específicas tem realizado essas formações? - Qual considera ser a relevância dessas formações para a sua prática profissional? 	<p>Pedir exemplos sempre que for pertinente</p>
<p style="text-align: center;">Bloco C</p> <p>- Utilização de metodologias ativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os tipos de metodologias ativas utilizadas mais frequentemente, em cada um dos 4 anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Compreender as razões que determinam o uso dessas metodologias; 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma organiza as suas aulas? - A organização das suas aulas difere de área curricular para área curricular? - Que metodologias ativas utiliza nas suas aulas? 	<p>Pedir exemplos sempre que for pertinente</p>

	-Perceber os desafios colocados pela implementação de metodologias ativas num contexto escolar caracterizado por uma abordagem pedagógica tradicional;	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza as mesmas metodologias ativas em todos os anos do 1.º ciclo ou utiliza diferentes para cada ano? - Quais as razões que a levam a usar essas metodologias? - Que desafios tem sentido na implementação das metodologias ativas, num contexto escolar caracterizado por uma abordagem tradicional? - Como tem ultrapassado esses desafios? - Tendo a escola uma abordagem predominantemente tradicional, como tem sido aceite a sua abordagem tanto por parte da Direção da Escola como dos encarregados de educação e dos colegas? 	
<p style="text-align: center;">Bloco D</p> <p>- Perceções das metodologias ativas no processo de</p>	- Perceber as perceções do método ativo no processo da construção do aluno do 1.º Ciclo, tendo em conta o PASEO;	<ul style="list-style-type: none"> - Com base na sua experiência, quais as potencialidades das metodologias ativas que desenvolve com os alunos? - Como é que os alunos respondem a essas metodologias ativas que implementa? 	<p>Pedir exemplos sempre que for pertinente</p>

<p>construção do aluno no 1.º ciclo</p>		<p>- Como é que avalia o contributo dessas metodologias para as aprendizagens essenciais dos alunos?</p>	
<p>Bloco E</p> <p>- Conclusão da entrevista e agradecimentos finais</p>	<p>- Recolher informação adicional que a entrevistada queira fornecer;</p> <p>- Agradecer a informação prestada;</p>	<p>- Para além da informação que me forneceu, há algo que queira acrescentar?</p>	

ANEXO II
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 Questão orientadora do estudo:

2 - Com base na experiência de utilização das metodologias ativas, implementadas pela
3 professora, em contexto predominantemente tradicional, em que medida, essas
4 pedagogias ativas, vão ao encontro do perfil do aluno à saída do 1.º CEB?

5 Entrevista

6 **Bloco A – Legitimação da entrevista**

7
8 Boa tarde. Como sabe sou aluna de Mestrado do ISEC no curso de educação e estou a
9 elaborar um relatório final. Estou a realizar esta entrevista, porque quando fui fazer o
10 estágio no 1.ºCEB, trocámos alguns momentos de conversa sobre recursos didáticos, a
11 forma como dá as aulas e como os alunos interagem, que me cativou para perceber como
12 construía essa aprendizagem, uma vez que tinha observado as aulas, num método mais
13 expositivo, mais tradicional. Desta forma, os objetivos que pretendo com este estudo são:

14 - Perceber que tipos de metodologias ativas a professora utiliza mais frequentemente em
15 cada um dos 4 anos do 1.º CEB;

16 - Perceber as razões que levam a professora a usar mais essas metodologias ativas;

17 - Perceber em que medida esse processo vai ao encontro da construção do aluno à saída
18 do 1.º CEB.

19 Obrigada, desde já, pela disponibilidade e pelo tempo dispensado, porque é muito
20 importante o seu contributo para a finalização deste estudo. Esta entrevista vai ter o seu
21 anonimato e todas as informações cedidas são confidenciais. A presente entrevista está e
22 será gravada.

23 24 **Bloco B – Caracterização profissional da entrevistada (sempre que possível dar 25 exemplos)**

26
27 L- Quais são as suas habilitações académicas?

28 R: Fiz licenciatura em 1.º Ciclo entre 98 e 2002 na Escola Superior de Educação de
29 Lisboa. Na altura havia a possibilidade de fazer 1.º ciclo com a variante de 2.ºciclo, por

30 exemplo, matemática e ciências ou português e inglês e havia este curso que era pioneiro.
31 Portanto era a primeira leva. Fascinou-me, porque eu queria mesmo 1.º ciclo!
32 Começávamos um tronco comum de dois anos com educação de infância e não chegou a
33 dois anos inteiros. Foi só um primeiro ano mais intenso, as aulas aí eram mesmo comuns
34 e no segundo ano já estávamos separados. Quem queria 1.º ciclo assistia a algumas aulas
35 e quem achava que ia ficar em educação de infância fazia um currículo um pouco
36 diferente. Lá nos dividimos. Éramos duas turmas no início e, depois, houve
37 movimentações no 2.º ano, ou seja, da A para a B, da B para a A. Enfim, começámos a
38 estreitar o caminho. Eu escolhi 1.º ciclo.

39 L - Então fez só licenciatura e não fez mestrado?

40 R: Não, na altura nem havia sequer. Ou melhor, havia mestrado, mas não eram feito de
41 seguida, como hoje. Mas, ao final de um ano de trabalho, candidatei-me ao mestrado em
42 matemática, na Faculdade de Ciências e não podia porque tinha de ter 8 anos de
43 experiência, 8 anos de trabalho, portanto, recebi a carta na mesma a agradecer.

44 L - Então a professora acabou a licenciatura, aquela licenciatura pós-bolonha?

45 R: Pré-bolonha, muito antes, antes não se falava de bolonha. Bolonha não existia em
46 2002.

47 L - 2002, quando acabou?

48 R: Sim.

49 L - Como adquiriu a habilitação para a docência?

50 R: Com essa licenciatura. Aí estreitámos um bocadinho o caminho no último ano. Nós
51 tínhamos, imagina, todas as valências que nós damos hoje aos miúdos, por exemplo,
52 expressão plástica, expressão musical, educação física. Começávamos com todas estas
53 áreas e íamos abandonando uma por ano, ou seja, íamos estreitando o caminho, de acordo
54 com aquilo onde queríamos ficar mais especializados. Fiz educação-física durante os
55 quatro anos, expressão plástica durante três e as outras foram ficando pelo caminho logo
56 no início, a expressão musical e a expressão plástica.

57 L - Então na licenciatura, dependendo dessas áreas, ou seja, a licenciatura em cada
58 ano, tinha um estágio ou só o fez no último ano?

59 R: Desde o primeiro ano. Nos primeiros anos, os estágios passaram pelo jardim de
60 infância, creche e 1.º ciclo. Depois, no segundo ano, dependendo da experiência, nos
61 endireitávamos mais para um lado ou mais para outro. Portanto, desde o primeiro ano. O
62 primeiro estágio foi nos Olivais. A escola, para além do primeiro ciclo, tinha também pré-
63 escolar, portanto foi nas duas vertentes. Era um estágio de observação, um estágio onde
64 não havia interação à partida. Claro que com crianças há sempre ali uma relação, mas não
65 havia interação, na medida em que nós não éramos agentes de educação. Estávamos só a
66 observar os agentes, mas passávamos lá dias completos, talvez uma semaninha, 15 dias
67 no máximo.

68 L – Depois, no segundo ano, aí é que entreviu ou também era só de observação?

69 R: No segundo ano começámos com o período de observação, naquilo que escolhemos,
70 e agora não sei precisar quanto tempo, mas houve também intervenção. Já, agora, uma
71 intervenção muito pequenina, também não me lembro exatamente quanto tempo, mas
72 tivemos muito tempo de observação, mesmo.

73 L -E sempre foi nessa escola dos Olivais?

74 R: Não, no segundo ano já não foi nos Olivais. O primeiro ano foi nos Olivais, no segundo
75 ano já fui observar o Fernão Mendes Pinto, externato. Comecei logo a apaixonar-me pela
76 metodologia utilizada. Não necessariamente o Movimento Escola Moderna, mas a
77 metodologia que esse movimento abraça de alguma maneira e, portanto, queria ver.
78 Nunca tinha visto, não sabia que existia e fiz o percurso todo da minha vida escolar, em
79 ensino público, regular ou digamos tradicional, talvez... se quisermos falar assim, e,
80 portanto, quis ir logo espreitar esse segundo ano fiquei logo apaixonada.

81 L - O que é que lá faziam que fez com que ficasse apaixonada?

82 R: Os miúdos eram agentes das suas aprendizagens! E a professora, eu lembro-me, para
83 meu espanto, não estava dentro da sala de aula quando entrámos. Acho que tive sorte de
84 ter ficado, nesse ano não, mas nos anos seguintes, com a professora responsável, digamos
85 assim, pelo projeto. Não sei se só ali ou se em geral, em Lisboa. Era a nossa professora
86 cooperante e isso fez com que observássemos o projeto no seu melhor.

87 L - Num todo?

88 R. Sim. A sala dela era uma sala que ia do primeiro ao quarto ano. Já lá vou, porque este
89 foi o último estágio. No início não, neste estágio de segundo ano, desculpa, se calhar,

90 estou-te a confundir um bocadinho, mas neste estágio de segundo ano, não foi com essa
91 professora. Terá sido com outra qualquer que não tenho gravada de uma forma especial,
92 mas aquilo que mais me espantou foi ver os miúdos a preencher uns papelinhos, que era
93 o Plano Individual de Trabalho. Nós chegávamos e eles estavam a preencher. Fomos ver
94 o que aquilo era e eles explicavam-nos. Imagina cruzinhas: duas cópias, um ditado, fazer
95 algoritmos, praticar tabuadas... Eles ponham cruzinhas, sem datas. Cruzinhas, e, portanto,
96 fiquei um bocadinho curiosa. O que é que é isto? A dada altura cada um estava a fazer
97 coisas diferentes, e o silêncio era incrível. Era um silêncio de quem trabalha. Os miúdos
98 tinham mesas como quem entra num café e tem mesas, ou seja, não tinham lugares fixos.
99 Sentavam-se de acordo com aquilo que iam fazendo e à medida que iam chegando.
100 Tinham horário de entrada. Normalmente entravam todos à mesma hora, sim, e eram
101 assíduos, pontuais, felizes, contentes.

102 L - Então, ou seja, nesse segundo ano, o terceiro ano depois da licenciatura, foste
103 então lá fazer o teu último ano, nessa escola?

104 R: Sim, o terceiro ano foi o último ano de estágio no Fernão Mendes Pinto, em que tive a
105 sorte de ficar então com essa professora que era a Clara Rolo, portanto, ficámos na sala
106 dela, em que ela tinha do primeiro ao quarto ano. E tinha um miúdo muito particular,
107 portanto, além de ser autista, tinha características mesmo muito especiais e muito
108 particulares e a forma como ela lidava com toda a turma, com toda a situação, era
109 espetacular. Nesse ano, fiquei impressionadíssima, porque nós chegámos à escola, às
110 9:00, e neste projeto há 2 professoras por sala, sempre: é a professora, digamos da turma,
111 a outra é uma espécie de assistente, sendo que também é professora, tem mesmo o curso,
112 tem mesmo que ter licenciatura, neste caso, o mestrado será hoje em dia, e quando nós
113 chegávamos à sala, não estava lá nenhuma das duas, mas os miúdos estavam lá. Isto era
114 impressionante! A porta estava aberta, a porta da sala, portanto. A sala está no edifício.
115 Os miúdos não estão abandonados... A sala está no edifício com corredores, onde estão
116 pessoas adultas a gerir o colégio e por ali há professoras e, a dada altura, nós entrámos
117 (estagiárias). Éramos duas e perguntávamos: “A professora?” E uma das crianças, diz-
118 nos, com toda a naturalidade, “Ainda não chegou, só chega às 10”. Portanto, nós não
119 percebemos no início se era um atraso ou o que é que era aquilo. Não é, portanto, só chega
120 às 10h. Saímos, vamos perguntar a um adulto do corredor: “Desculpe, a professora
121 Clara?”. Diz ele que “A professora só entra às 10” e nós “O horário diz às 9”. Repete ele,
122 “Sim, mas a professora só entra às 10”. Portanto, os miúdos entram às 9 e até às 10 não

123 pararam de trabalhar. Estiveram sempre empenhados, sem entrar na sala ninguém.
124 Quando se entrava na sala, não se dava conta que não estava lá, o professor, portanto, era
125 preciso procurar. Eles tinham o tal Plano Individual de Trabalho e, portanto, toca a
126 executar, porque quando a professora chegar, vamos ter que dar contas do que foi feito,
127 do que andámos aqui a fazer e quando a Clara chegava, às vezes não dávamos por ela.
128 Nós aí estagiámos o ano inteiro, ao longo dos 3 períodos, às vezes não dávamos pela
129 Clara, porque olhávamos, a clara já estava sentada, ou já estava com algum menino a
130 rever o seu PIT e o seu trabalho. Lembro-me dos parabéns de uma criança em que o pai
131 chegou e a Clara ainda não tinha chegado, e pensei, “que estranho, isto faz mesmo
132 confusão”. Então o pai tinha que ir trabalhar, tinha que entrar às 10. O pai chegou, pôs o
133 bolo, os miúdos, todos super educados, uma dinâmica de grupo, de responsabilidade da
134 autonomia fora de série daquilo que nós estamos habituados, completamente fora, fora,
135 fora.

136 L - Então, foi desde aí que te cativou essa aprendizagem, foi aí que começou tudo?

137 R: Eu queria crianças destas! Mas sim, foi nesse ano, nesse ano muito em particular,
138 porque a professora não estava lá, portanto, isto era o ex-líbris!

139 L - A professora tinha na mesma sala os 4 anos?

140 R: Sim e ainda tinha esta criança que te disse.

141 L - Quantos alunos é que eram, se ainda te lembras?

142 R: Não te sei precisar com absoluta certeza, mas era uma turma regular, eu diria, entre 18
143 a 20, portanto, não era uma turma especialmente pequena, nem especialmente grande.

144 L - Então, desde aí a paixão depois por esse método?

145 R: Sim, eu diria paixão... Não tem a ver exatamente, lá está, com a metodologia da escola
146 moderna, propriamente dita. Nem só com o trabalho, mas com a autonomia destes miúdos
147 que, se nós passarmos a bola para a mão, eles podem e dão muito mais do que aquilo que
148 nós imaginamos.

149 L - Há quanto tempo exerce a profissão de docente?

150 R: Há 21 anos.

151 L - E todos eles na instituição em que estás agora?

152 R: Sim, na Fomento. Primeiro, 16 anos com raparigas no Mira Rio.

153 L - Há quanto tempo está nesta instituição?

154 R: Dezasseis anos com raparigas, só raparigas, no colégio Mira Rio e agora este é o quinto
155 ano com rapazes do Planalto.

156 L - Tanto nas raparigas como nos rapazes tentavas implementar o que aprendeste?

157 R: Olha, quando entrei para o Mira Rio ia apaixonada, pelo menos. Não é? Pela
158 metodologia em si. E lembro-me perfeitamente de quando cheguei, tinha os livros
159 adquiridos, portanto os miúdos já tinham comprado os livros pelo Colégio e a Secretaria
160 tinha andado a distribuir os livros pelas salas. Portanto, esta vai ser a sua sala, aqui estão
161 os livros. Quando olhei para os livros fiquei azul, que era uma catrefada incrível de livros.
162 E eu pensei, “livros, mas tem mesmo de ser?” E a diretora foi incrível. “Virou-se para
163 mim e disse me: “Não! Não, mas tem mesmo de ser no próximo ano, porque estes já
164 foram comprados e pagos pelos pais. Olhe, vai gerindo da melhor maneira que entender,
165 e que desse alguma resposta a estes manuais. Se quiser dar em 2 anos, se quiser como
166 quiser, como entender, a sala é sua, da porta da sala para dentro, a estratégia é sua”. E eu
167 na altura, falei que tinha estado, portanto, no Colégio Fernão Mendes Pinto e que não
168 havia livros e que estava habituada a não trabalhar com livros, e o que ela me disse foi:
169 “Tem carta branca para fazer como entender”.

170 L - O mesmo aconteceu quando passaste depois para os rapazes?

171 R: Sim. Quando passei para os rapazes, uma particularidade, é que passei para um terceiro
172 ano, portanto, eles já vinham com o modelo de aprendizagem, digamos assim, mais
173 definido. Portanto, já tinham tido 2 anos e além disso, passei por uma coisa muito
174 diferente do que é regular, que é chamado de team Teacher, ou seja, eu tinha outro colega.
175 Eu dava matemática nas 2 turmas, estudo do meio na minha e plástica e esse meu colega
176 dava português nas 2 turmas, estudo meio e plástica na dele. Portanto, nós os 2 tínhamos
177 as 2 turmas na medida em que dávamos uma das grandes disciplinas, vá. Ele dava o
178 português e eu dava a matemática. Portanto, eu era a professora de matemática daquelas
179 2 turmas e ele era o professor de português das 2 turmas. Depois tínhamos uma turma
180 mais nossa, na medida em que éramos preceptores desses miúdos. Somos nós que temos
181 as entrevistas com os pais e com as próprias crianças. E assim tínhamos, para estarmos

182 mais tempo com eles, ficámos com plástica e com estudo do meio também para
183 acumularmos mais horas e os conhecermos melhor.

184 L - Então, no Mira Rio acompanhaste sempre as crianças do primeiro ano ao
185 quarto ano?

186 R: Sempre.

187 L - E no planalto também foi igual? Foi só durante dois anos assim misto, com
188 dois professores?

189 R: Não, foi só nesse ano, terceiro ano, porque foi uma saída interrupta, digamos assim,
190 imprevista do professor. Portanto, o professor sai a meio, vamos dizer assim, desse trajeto
191 e na altura, nos colégios, já se tinha implementado o método de Singapura a matemática,
192 e, portanto, era difícil arranjar uma pessoa que entrasse para o Planalto para dar
193 Singapura, porque isso implicava uma certa formação. Eu tinha tido a formação,
194 curiosamente, nunca tinha tido ainda nenhuma turma Singapura. Tinha chegado ao quarto
195 ano e, quando nós começamos a implementar, começámos a implementar o Singapura
196 nos primeiros anos só. Agora, neste momento, temos Singapura em todos, íamos fazendo,
197 cada vez que iniciávamos um primeiro ano, começávamos e, portanto, neste momento já
198 estão todos. Já está o comboio em andamento. Então quando cheguei ao planalto, eu
199 nunca tinha dado Singapura, mas para mim dizer Singapura não me fazia especial, não
200 me causava especial desafio, era alguma coisa que me era muito familiar e que tinha feito
201 todas as formações, por isso, ter ido parar ao Planalto... para continuar esse projeto.

202 Só dizer-te que aqui há pouco, desculpa, na questão 2, quando tu falaste nos estágios que
203 fizemos, acabámos por concluir os 3 anos, mas são 4 anos. A Licenciatura eram 4 anos.
204 Faltou-me um ano, desculpa! Porque no último ano foi completamente diferente. No
205 último ano eu optei por fazer um estágio num sistema regular/tradicional. Fui para a
206 Fundação CEBI, em Alverca. Fiquei com uma turma de primeiro ano e optei por fazer
207 estágio exatamente por isto: queria ter, já agora, portanto, não sair só... eu estava tão
208 apaixonada pelo Fernão Mendes Pinto que pensei, “isto não faz sentido eu ficar aqui
209 presa, estou a reduzir, estou a estreitar o caminho, eu quero ver o resto também e já foi há
210 muitos anos que fiz o meu primeiro ciclo, portanto, queria voltar um bocadinho e ver e
211 tirar as minhas próprias conclusões com as duas coisas na balança, portanto, com os dois
212 aspetos na balança, pelo menos o Fernão Mendes Pinto e o tradicional” e fui fazer todo o
213 ano de ensino tradicional em Alverca.

214 L - E qual foi a conclusão a que chegaste?

215 R: Há que revolucionar, desculpa, não é revolucionar! Há que modificar. Eram 25
216 meninos e meninas. E depois, de facto, esta história do ensino misto, desculpa! Na altura
217 não fazia confusão rigorosamente nenhuma, não fazia mesmo. E eu tinha andado a vida
218 toda nisto e, quando fiz a entrevista no Mira Rio, nem sabia que havia ensino diferenciado,
219 portanto estava longe, longe sequer de conceber isso como uma mais-valia. Agora
220 olhando para trás e vendo aquela turma à frente, há ali imensas situações que aconteceram
221 naquele estágio que eu penso serem fruto do ensino não ser diferenciado. Lembro-me,
222 por exemplo, de uma menina que está a pintar, e estava a usar lápis cor-de-rosa. Eles
223 estavam em cadeirinhas individuais, portanto, carteiras individuais, em filinhas, quando
224 eu passo na fila, ela esconde o lápis debaixo do braço e teve o azar de cair o lápis, ficou
225 super atrapalhada porque era cor-de-rosa, portanto, ela queria mostrar-se perante aquele
226 rapaz com quem jogava à bola também. E aquilo ficou-me marcado... Como não? Mas,
227 porque é cor-de-rosa. Não tem mal nenhum. Tu és uma menina podes usar o cor-de-rosa,
228 não tem mal, portanto, imaginem que seria um rapaz a usar o cor-de-rosa, sim.

229 L - Então, saíste de um grupo misto para um grupo só de meninas...

230 R - Sim e onde achava exatamente o que que é isto? Isto faz-se? Isto existe? E comentei
231 isto com a direção quando estava a fazer a entrevista, ainda existe? E comentei num tom
232 assim de desdém, sim existe, nós e os pupilos do exército na altura era as meninas de
233 Odivelas e eu achei aquilo um bocadinho... bom ver para crer. Já vamos, já vamos ver
234 como será e ao final de 2 semanas, Liliana, estava... Naquele dia (da entrevista) saí dali,
235 liguei a imensas amigas a dizer, “você acreditam? Vou trabalhar para um sítio que são só
236 meninas!”

237 Ao final de duas semanas, elas ligaram-me, “então como é que está a correr? Como é que
238 foi, como é que foi?” E eu já nem me lembrava do tema, ou seja, ao final de duas semanas
239 em aulas, em terreno, serem meninas já não era Tema.

240 L - E depois aquela mudança das meninas para os meninos.

241 R - Olha aí foi giro ver porquê? Porque há 16 anos que corrigia também provas do
242 Planalto, ou seja, nós trocamos correções, por exemplo, de provas internas que fazíamos
243 nós de aferição entre nós colégios. Éramos nós professores que as montávamos e
244 depois trocávamos a correção propositadamente e pela correção já tinha uma certa
245 opinião que não, que de facto não correspondeu exatamente àquilo que eu esperava, mas

246 em alguns aspetos sim. Olha um deles: aquela história de que diziam que os meninos
247 eram melhores a matemática do que as meninas. Fazia-me imensa confusão, porque eu
248 constatava que o resultado era muito semelhante. Às vezes, nas meninas até era melhor!
249 Portanto, fazia um bocadinho de confusão ouvir isto.
250 Lá compreendi. Ou seja, um rapaz gosta de problemas, um rapaz quer problemas,
251 problemas estou a falar de problemas matemáticos, situações problemáticas. (Para eles)
252 isso é que é a parte gira da coisa, portanto ele quer isso. “Professora, agora dê-nos lá um
253 problema.” Dás um problema a um rapaz e ele está contente e feliz a resolvê-lo; dás um
254 problema a uma rapariga e ela está super nervosa... “Já terminaste?”, “Não, não... vou
255 ver se está certo. Ainda não, ainda não”. Imagina em situação de teste: “Posso
256 recolher?”, “Não, não. Só mais um bocadinho, deixe-me só, deixe-me só ver se isto!” o
257 rapaz faz e se tocar e ele quiser ir jogar à bola, ele entrega independentemente de ter
258 terminado ou não, está entregue, ou seja, um rapaz não se apega àquele (teste). Portanto
259 é desprezado, rápido e por isso é que, se calhar, não tem os resultados que são
260 expectáveis relativamente/comparativamente às raparigas. Agora, a facilidade e a
261 rapidez no campo, na ação é significativamente diferente, em geral, estou a falar em
262 geral!

263 L - Sim, então notaste aí uma grande diferença?

264 R - Sim, por exemplo, os rapazes quando eu começo a explicar muito, eles já não têm
265 paciência para me ouvir, “passe à frente professora! Já percebemos, avance.”. Não
266 perceberam, mas “avance”, portanto, eles já não têm essa capacidade. Agora uma rapariga
267 gosta que eu ande ali com a história à volta e que volte a contar e que inventou uma
268 história para explicar. O rapaz não quer isto, quer direção. Portanto, houve aí várias, vários
269 e várias formas, digamos assim, tive que adaptar.

270 L - Estás a falar-me da parte inicial, de quando só começaste a dar as duas
271 disciplinas?

272 R - Sim. Sim, sim, mesmo isso!

273 L - Que níveis de ensino já lecionou?

274 R: Todos, do primeiro ao quarto e não tenho valência para outros, portanto.

275 L – Então, inicialmente, começaste a dar tudo ou só deste português e matemática,
276 ou só deste essas duas disciplinas no terceiro ano?

277 R - Não, não, não. Português, matemática, estudo do meio... No primeiro ano do trabalho
278 eu só não dava expressão musical e educação física. No estágio tinha dado educação física
279 como cadeira, também como como disciplina, mas nessa fundação (Cebi) não havia
280 mesmo professor de educação física, eram os professores do primeiro ciclo que davam
281 educação física, e esse era o objetivo deste curso. Também era darmos todas essas
282 expressões. Portanto, no Mira Rio, durante muitos anos (dei) português, matemática,
283 estudo do meio e expressão plástica, aliás, para ser franca contigo, Liliana, no Mira Rio
284 só houve dois anos em que houve uma professora de plástica que apareceu. Há muitos
285 anos tínhamos (o Mira Rio). Vamos (tornar a) experimentar e depois desapareceu, ou seja,
286 portanto, foram catorze anos a dar as quatro disciplinas. Depois, no Planalto, tirei,
287 tiraram-me, digamos assim, o português para fazer este Time teaching durante 2 anos,
288 terceiro e quarto ano e depois quando retomei o primeiro já não fomos a team teaching.
289 Já fomos em professor da turma A, professor da turma B, cada um dá as suas disciplinas,
290 portanto, os meus alunos deste ano, sim.

291 L - Só este ano?

292 R - No planalto, estes últimos 3 anos e no Mira Rio fui sempre a professora titular de
293 tudo. Os 16 anos no Mira Rio foi português, matemática, estudo do meio e plástica.

294 L - Então, ou seja, tiveste 4 anos só a trabalhar com outro professor?

295 R - Quando entrei para o Mira Rio era a primeira turma B, digamos assim, portanto, tive
296 sempre par, nunca fiquei isolada.

297 L - Então, quando foste para o planalto, foste com outro professor dar só duas
298 disciplinas e o outro outras duas?

299 R - Matemática, estudo do meio e plástica.

300 L - E o outro professor igual?

301 R - Igual só que era português, estudo do meio plástica. Isso facilitava a vida aos
302 professores também, ou seja, tens que preparar uma disciplina e não duas. Quando eu
303 digo uma disciplina grande, estou aqui a referir a português e a matemática, em que todos
304 os dias tens esta disciplina.

305 L - Sim, mas aí tiveste os 4 anos a dar isso?

306 R - Dois porque era terceiro e quarto ano.

307 L - Certo e depois quando acabaste estes dois anos, já foste dar aulas a um primeiro
308 ano?

309 R - Quando terminamos esta leva, digamos assim, pensámos os dois. Era a mesma pessoa,
310 eu e o Hugo, que na altura fizemos, não conhecia, team teaching. O team teaching tinha
311 muitos louros. Toda a gente falava muito do team teaching. O que eu lhe disse foi: para
312 primeiro e segundo ano! Do primeiro ao quarto é uma esquizofrenia. Se me disseres que
313 no terceiro e quarto ano tem vantagens, acho que sim, é possível. Do primeiro ao quarto,
314 só tem vantagens para o professor. Acho que para o aluno não, porque, lá está, o ensino
315 no princípio quando tem um professor titular não é por acaso. Portanto ver as dificuldades
316 na criança, sobretudo as dificuldades, porque é fácil dizer os potenciais são os potenciais,
317 ou melhor, os aspetos em que a criança é muito boa, sem termos que investigar mais, mas
318 as dificuldades não percebes de onde vêm, como vêm e porque é que estão a surgir e não
319 a conheces depois noutra área, que é um campo fundamental. Quer queiramos quer não,
320 o português e a matemática são dois pilares muito importantes da estrutura da criança,
321 portanto, separá-los era amputar a criança e pôr-lhe umas muletas.

322 L - Sim, estou a perceber.

323 R - Portanto, para o professor titular era muito difícil. Então, o combinado foi
324 começarmos (cada qual com a sua turma distinta). Também, mais uma vez, a Direção
325 deu-nos carta branca para avançarmos como quiséssemos. Não sei se estariam disponíveis
326 para avançarmos com a team teaching, depois daquilo que eu fui dizendo ao longo do
327 ano, mas deu-nos carta branca e nós escolhemos não ter team teaching e avançarmos
328 então com duas turmas separadas. Primeiro e segundo ano, pelo menos, em que éramos
329 os titulares e dávamos os dois as disciplinas. Chegámos ao terceiro e quarto ano o ano
330 passado, nesta altura, a direção perguntou-nos “o que querem fazer? Fazem team teaching
331 ou não?” E nós aí tivemos em conta o que está a acontecer no colégio. No Colégio há
332 team teaching ou já não há? Portanto, já não havia, vinha o Professor Bruno e o Professor
333 Miguel, que tinham vindo já sem team teaching também. Portanto, os que acabaram agora
334 o quarto ano. Parecia-nos que o projeto tem que estar por inteiro no primeiro ciclo, senão
335 pode parecer... Como é? Aqui vai um bocadinho para além daquilo que se passa numa
336 sala de aula, não é?

337 L – Sim, já tem a ver com a envolvimento toda.

338 R - Já é diferente. Se eu faço da minha maneira ou de outra, já há aqui uma gestão
339 diferente, então pareceu-nos que não fazia sentido se os outros também não estavam a
340 fazer. Portanto, não. Se os outros estivessem a fazer nós, naturalmente, o iríamos fazer.
341 Nós não queríamos, não. Esta (turma) de preferência vai assim até ao quarto ano, mas se
342 os outros fizerem o team teaching, vamos ter que o fazer porque vai entrar na modalidade.
343 Não o fizemos, portanto, e, neste momento, acho que estamos longe de voltar a ouvir falar
344 de team teaching. Tem uma particularidade... A sério, há uma potencialidade! Há aqui um
345 professor que se dedica em team teaching, que tem mais tempo de dedicação à disciplina
346 que está a lecionar. Se estou a lecionar Matemática nas duas turmas e não tenho a
347 preocupação do português, eu estou mais disponível e tenho mais tempo para criar
348 materiais. Os materiais que faço numa turma servem para as duas.

349 L - Sim, não tens tanta preocupação do que teres ali quatro disciplinas em que
350 tenhas que estar a pensar, a planificar e como é que podes fazer.

351 R - E é diferente. É claro que aqui já tínhamos uma bagagem de trabalho que permitia
352 dizer, eu aproveito os teus materiais de português, tu aproveitas os meus de matemática,
353 mas não é a mesma coisa, não é.

354 L – Porque depois vai diferenciar a maneira como dás as coisas.

355 R - Nós só conseguimos aplicar aquilo em que acreditamos e, portanto, nós construímos
356 aquilo em que acreditamos e quando um colega me “vende”: “Olha eu fiz isto, é muito
357 giro”, eu posso achar ou não. Se eu não achar, não vale a pena e, se calhar, se o vir fazer,
358 acho que foi fabuloso.

359 L - Em termos de formação contínua, em que áreas específicas tem realizado essas
360 formações?

361 R: Então, olha, assim que... Ainda não tinha saído a faculdade, já assistia a imensas
362 formações dentro da ESE de Lisboa, porque as professoras promoviam isso um
363 bocadinho. Diziam-nos, “vocês têm que começar a assistir às formações de professores,
364 e agora estão cá dentro”, “hoje vai haver uma às sete horas, podem ficar e depois
365 assistem”. Portanto, aí eram grátis para nós que estávamos lá dentro, não tínhamos
366 nenhum certificado porque não precisávamos, não éramos professores. E aí comecei a
367 assistir a imensas, desde psicologia, matemática, português, sobretudo, e estudo do meio.
368 Ainda cheguei a assistir a uma relacionada com o estudo do meio, e várias pequeninas,

369 pequeninas, pontuais, podíamos chamar-lhe mais umas palestras, talvez, do que
370 necessariamente formação... Mas a formação é feita disso. Também é feita de pequenas
371 aulas que no fundo, se juntam. Ainda na ESELX cheguei a viajar para a Madeira, para o
372 Profmat 2000, ainda estava na ESELX, portanto, ainda era aluna. O Profmat é o encontro
373 anual de professores de matemática do primeiro ciclo, especialmente. Portanto, que tem
374 a ver com, aliás, o Profmat não é só primeiro ciclo, mas está dividido por três ou quatro
375 dias e há uns dias que são dedicados ao primeiro ciclo e, portanto, nós íamos
376 especialmente a esses: a didática da matemática no primeiro ciclo. Aí também, na altura
377 que estava na ESELX, a associação, que tinha sede na ESELX, e isso fez com que tivesse
378 muito contato com os materiais deles. Materiais da associação de professores de
379 matemática, que alugam, que emprestam, que vendem e que explicam como funcionam.
380 Ferramentas e como utilizar, revistas, portanto, assinaturas mensais que eles recebiam de
381 fora e que disponibilizavam à venda. Tornei-me sócia, portanto, acompanhei durante
382 algum tempo e ainda fiz muitos Profmats, acho que durante muitos anos seguidos ia a
383 todos os Profmats. Depois sempre a fazer atualizações de português, porque a gramática
384 estava sempre a mudar, os colégios promoviam imensa formação, portanto, sempre que
385 chegávamos a esta altura, julho, tínhamos, recebíamos mesmo formação de pessoas que
386 vinham de fora em várias áreas, ou inscreviam-nos em formações fora. Portanto,
387 raramente paguei uma formação do meu bolso. Portanto, o colégio, em contrapartida,
388 dava-nos essas formações. Portanto era uma questão de propormos. E, como tal, todos os
389 anos houve, sempre. Tanto do ponto de vista pessoal, formação pessoal, humana,
390 comportamental, como depois do ponto de vista académico. Nos últimos anos, o foco foi
391 muito intenso no Singapura. Como queriam apetrechar os colégios nos últimos sete, nove
392 anos, mais... já vamos em dez anos, nos últimos 10 anos, queriam apetrechar os colégios
393 com o método Singapura na matemática e, portanto, foi de contratar professores
394 universitários para virem aos colégios dar-nos informação, só para nós, exclusiva para
395 nós. Contactos pessoais, ainda nos acompanharam à distância, também em covid,
396 tecnicamente. Teoricamente, aí, já estávamos todos formados, mas continuavam a
397 acompanhar-nos. Portanto, não foi só dar, foi manter a ligação. Portanto, durante muitos
398 anos tivemos alguém a quem recorrer no ensino da metodologia, digamos assim, que no
399 fundo (a minha professora de matemática se me ouvisse dizer em Singapura ia ficar um
400 bocado assustada, porque isto) não passa de uma didática propriamente da matemática
401 que lá está, que se optou por uma ou outra estratégia e uma sequência muito, muito
402 específica, porque eles são muito, muito metódicos. Pronto. Mas que é, como se diz, uma

403 didática, pela qual eu sou muito apaixonada. Eles são metódicos, mas explicam, tipo,
404 desmontam as coisas.

405 L - Então como tens uma paixão pela matemática as tuas formações foram a maior
406 parte de matemática ou também fazias das outras áreas?

407 R: Muitas de português, também, Liliana. Muitas! Se calhar, imagina... Matemática, eu
408 tenho, lá está, como gosto mais, tenho uma ligação, uma memória muito presa àqueles
409 momentos. De português foram muitas e muito do ponto de vista gramatical e também
410 quando puseram leituras extensivas obrigatórias. As leituras obrigatórias, lembro-me
411 exatamente de estar com as pessoas que as tinham criado, que tinham modificado,
412 digamos assim, tinham contribuído para esta correção, para esta alteração, esta
413 encarnação e estar mesmo com elas a receber essa formação e elas explicarem o porquê
414 disto e fez-me compreender na altura o porquê de fazer esta, de colocar aqui leituras
415 obrigatórias. Foram também muitas horas, muitos sábados.

416 L - Qual considera ser a relevância dessas formações para a sua prática
417 profissional?

418 R: É estar a par do que se está a passar, porque sem estas formações, com franqueza,
419 estaria muito fechada na minha sala de aula. Porque tenho essa tendência natural para me
420 dedicar aos miúdos e só aos miúdos e esta história de documentos que vão saindo, de
421 orientadores, desde o programa, imagina o perfil do aluno que está em constante
422 mudança, agora o mais recente, as aprendizagens essenciais, as leis, documento cinquenta
423 da avaliação especial, o cinquenta e quatro, todos estes para trás, portanto, também
424 português e matemática, sofreram, o próprio currículo, sofreu muitas alterações em vinte
425 e um anos. A melhor de todas, matemática para mim só durou sete anos e eles nem a
426 consideraram como uma alteração, não aparece escrita nem registada, infelizmente, mas
427 houve sete anos de uma espécie de interregno em que foram implementados, o currículo
428 foi reestruturado e foi espetacular. Por exemplo, tinha que se aprender, tinha que se
429 ensinar matemática até ao segundo ano, inclusive sem algoritmos e era espetacular, foi
430 retirado, portanto, ninguém refere isso. Não aparece em lado nenhum na internet, já
431 procurei, omisso, portanto, não existe. Mas foi uma tentativa de reformar o ensino, no
432 bom sentido e que não avançou. Portanto, tínhamos mesmo que estar a par até para
433 justificar porque é que estávamos a fazer aquilo, não é? Portanto, imagina perante os pais,
434 “porque é que os conteúdos são estes?” Não somos nós que os criamos. Está aqui.

435 Portanto, os conteúdos são estes porque houve alteração. “Mas o meu filho mais velho
436 não teve disto”, pois não teve... Lembro-me neste ano, em particular, em que não se
437 ensinavam os algoritmos nem no primeiro nem no segundo, ensinar a calcular e comecei
438 a escrever um livro, mas não avançou para lado nenhum, que era “Ensinar a calcular sem
439 algoritmos”, porque os professores andavam todos em pânico... “Como é que isto se faz
440 agora? A minha cunhada, primas, são professoras de primeiro ciclo também e tudo a ligar-
441 me, como é que se faz isto agora? Que parvoíce! E agora como é que se ensina os miúdos
442 a contar e a fazer contas sem o algoritmo?” E eu estava apaixonada porque a minha
443 formação foi nesse sentido e, portanto, aquilo era fascinante.

444 L - Então teve que, lá está, dar aqui um apoio talvez a outras pessoas que não
445 tinham?

446 R: Sim e na escola também, mas entre colegas. Entre colegas, acho que nessa altura
447 também as próprias colegas quiseram espreitar mais... não é? “Mas como é que fazes
448 isso? Como é que isso é possível?” E as que espreitaram e implementaram, apaixonaram-
449 se, apaixonaram-se mesmo. Houve mudanças. Eu lembro-me no primeiro ano em que
450 comecei a trabalhar com o par, trabalhei com esse par durante dez anos. No início foi duro
451 ou seja, eu dizia qualquer coisa e parecia, “ah, já percebi” e, depois, quando reformulava,
452 não era nada daquilo. Portanto, eu não consegui explicar-me também. Não tenho o dom
453 da palavra e não chegava lá e, depois, quando começou, de vez em quando, a espreitar,
454 porque tinha mesmo que ser, tinha de ensinar a calcular sem algoritmos, era tramado,
455 “como é que é?”. Depois começou a apaixonar-se e a professora Rita ainda hoje, diz,
456 quer dizer, houve imensas coisas que esses blocos me revelaram e ela também, que é uma
457 defensora de que este devia ser o programa de matemática atual. Portanto, esse que ficou
458 omissos e que não existe em lado nenhum e eu tenho documentos impressos, prova que
459 existiu.

460 L - Então a nível do português, todo aquele acompanhamento do português
461 também foi fundamental para conseguir ajudar os alunos.

462 R: Sim, imagina, por exemplo, a dada altura, começou-se a falar de inferências no
463 português. Nós, professores, temos muito a ideia de fazer perguntas aos meninos, mas as
464 perguntas que fazemos não são inferências. O termo inferência, para mim, era um termo
465 desconhecido. Inferências?! Que é isso, inferências? Portanto, estas formações ajudaram
466 imenso a compreender o que é que se queria. O que é que era isto. O que se esperava disto

467 de inferências. E foi espetacular, porque isto vai ao encontro da tal matemática da lógica
468 da demonstração, da desmancha, não, da desconstrução, desculpa, que é decompor as
469 coisas em partes, tanto no português, (onde) isso não acontecia com tanta facilidade. E
470 estas inferências vêm, por isso, acima da mesa, que é isso que tem de acontecer, senão
471 não faz sentido quando um miúdo lê um texto que diz, “entrou em casa, na esperança de
472 que estivesse lá, de que a sua família lá estivesse, mas depressa ficou triste,” quer dizer
473 que a família não estava, ele tem que perceber isso, não é? Portanto, nós não pedimos isso
474 no primeiro ciclo e não pedimos este tipo de raciocínio, pedimos coisas muito diretas.

475 L - Tinha que haver aqui uma mudança, uma alteração, em acompanhamento.

476 R: Mas aquilo já foi sendo posto, agora já está mais discreto outra vez. Já voltámos um
477 bocadinho, mas houve ali uns tempos áureos de inferência. Inferência! Sim, de inferência,
478 que obrigava os miúdos a ter uma leitura muito mais (intrusa), para algumas era mais
479 difícil, é verdade, mas no fundo caminhámos para a meta todos, levá-los todos à meta.
480 Obrigava-os a ler de uma forma mais significativa, desculpa, quase a fazer o teatro da
481 história na cabeça. Ler nas entrelinhas como nós dizemos no dia a dia.

482 L – No estudo do meio, disse que tinha feito uma formação. Acha que essa
483 formação foi importante para o teu trabalho?

484 R: Olha a própria fomento, depois, também promoveu algumas formações sobre estudo
485 do meio, com uma das professoras de lá, que tinha a ver com a aplicação de experiências,
486 ou seja, usarmos a experiência. Experiência como recurso, não só assim, mais de lado,
487 como às vezes fazemos no final do ano... “quando eu tiver tempo, faço isso”, mas pôr a
488 experiência no centro. Tivemos algumas da ciência viva também e até chegamos a ter
489 aulas que comprávamos, digamos assim, à ciência viva e os miúdos ficavam fascinados.
490 Fascinados, porque, sei lá, o fumo era verde ou o fumo era azul... foi giro, mas ainda
491 assim, eu não sei explicar isto muito bem. É um calcanhar de Aquiles, mas as experiências
492 continuam a ser lá no fim, quando tivermos tempo e às vezes até uso, recorro a
493 experiências gravadas para mostrá-las em aula em vez de as fazer e parece um
494 contrassenso... é verdade! Nós não somos perfeitos e enquanto estava, às vezes estou a
495 pensar e a planear as aulas e penso, porque é que faço sempre isto (deixar para o fim)?
496 Não sei exatamente e já cheguei a questionar-me, “será porque as experiências são muito
497 dirigidas”? Agora faz assim, agora assim... Será por isso? Não sei porquê, mas quando as

498 faço eu sei que funciona com os miúdos, gostam e, quando as faço, têm sempre um
499 sentimento que sabe a pouquinho.

500 L – Que eles queriam mais?

501 R: Não sei se eles queriam mais ou se eu própria acho que aquilo é tão pouquinho. Olha
502 eu recordo-me de uma que foi fabulosa que ficou na história para mim que era conservar
503 a temperatura. Portanto, aquecíamos a água e o que é que eles podiam fazer para conservar
504 a temperatura da água? O que é que era mais eficaz? Se era envolver com jornais, por
505 exemplo, se era tapar com uma manta, se era guardar no armário e eles tinham que ir
506 medindo com termómetros. Estragámos vários termómetros, porque os termómetros a
507 determinada altura queimam, não é? Portanto, mas lembro-me que ficou na cabeça que o
508 melhor tecido aqui, naquele grupo, em particular, só tecidos, o melhor tecido era ganga,
509 sem dúvida. E que a ganga, aberto um bocadinho o fecho fazia uma diferença enorme.
510 Mas enorme do género, imagina, uma hora de conservação da temperatura, não no seu
511 estado total, com outro que tinha um bocadinho do fecho que ficou mal fechado, foi
512 mesmo um descuido. E já foi aí que os miúdos perceberam, as miúdas na altura eram
513 meninas. Lembro de comentarem, “professora foi só um bocadinho e estragou tudo, o
514 outro conservou muito mais, estão a ver?” Às vezes só um bocadinho... Portanto, correr
515 o fecho mesmo até ao fim fazia sentido agora. Aquilo soube muito a pouquinho, que é
516 claro que já sabíamos que a água ia arrefecer se tivesse do lado de fora da janela, claro
517 que... mas para os miúdos foi espetacular, portanto, isso também me ficou gravado.

518 L- Ou seja, queria que houvesse mais?

519 R: Sim, se calhar tem a ver com... não sei. A recolha de materiais? Ou, não sei... A
520 expectativa toda que causa antes? Alguma instabilidade? Não é instabilidade... Alguma
521 agitação que me sai fora, se calhar, do controlo, portanto, dos miúdos, dos pequenos, algo
522 mais assim. Há algo aqui! Mas, olha, estou a falar contigo e estou a pensar que este é um
523 ponto de melhoria para o próximo ano. Eles gostam e corre sempre bem quando fazemos,
524 portanto, é para fazer mais e ter isso marcado, mesmo, como uma, todas as tardes, todas
525 não, haver uma tarde fixa da semana, por exemplo, em que há uma experiência.

526 L- Achas que ajuda?

527 R: Mas haver uma experiência. Não é aquilo que alguns professores fazem, que eu já vi,
528 que é os meninos assistirem a uma experiência. Não vão ao espetáculo de magia, não é

529 isso. É os meninos meterem a mão na massa, portanto, não é ir ao espetáculo de magia é
530 meterem a mão na massa.

531 L - No contexto das formações e da sua experiência própria, com o ensino a
532 português, a matemática e do estudo do meio, consegue dar-me um exemplo, e se faz
533 interdisciplinaridade ou dá os conteúdos em cada bloco?

534 R: Aliás, eu o meu sonho era que não houvesse disciplinas. Que horror!
535 Mas, verdade, quando comecei, por exemplo, não havia matriz curricular e como não
536 havia matriz curricular para mim foi um choque, quando há uns, deixa-me fazer a conta
537 certinha, talvez uns oito anos... obrigarem-nos de alguma maneira a escrever português,
538 matemática, estudo do meio, no horário. Porque a matriz curricular se impunha com
539 tempos letivos. Para mim foi um choque. Eu não sabia fazê-lo, não conseguia separar
540 uma coisa da outra, fazia-me imensa confusão, nunca tinha feito fichas de trabalho,
541 imagina, só de português ou só de matemática ou só de estudo do meio, a não ser para
542 algum tema específico. Imagina, se eu estou a trabalhar neste momento os adjetivos e
543 quero mesmo que descubram os adjetivos e que percebam, eu faço uma ficha só daquele
544 tema, ou seja, não é só de português, é daquele tema, que, por acaso é português, mas
545 depois, na próxima ficha seguinte de matemática, se calhar já peço que indiquem 4
546 adjetivos, 4 adjetivos do quadrado porque é possível, não é? Portanto, é. Serve para isso!
547 E aquilo fazia-me imensa confusão no primeiro ano de trabalho. Lembro-me que uma das
548 minhas colegas, esse par que no início ficava chocada e depois se entranhou, ao pedir-me
549 para fazer uma ficha de trabalho para os miúdos, estávamos a dar os sinais de trânsito,
550 (tínhamos bits de aprendizagem no colégio e sim tínhamos que fazer, tínhamos passeios
551 de aprendizagem era muito giro, tínhamos um projeto chamado *snipe* que era a
552 continuação do *optimist* e, portanto, nós continuávamos com bits de aprendizagem, já
553 agora, eram bits de inteligência no nosso nível. Fazíamos saídas todos os dias, portanto,
554 os miúdos moviam-se no colégio, não se ouviam os passos delas. Não se ouviam,
555 espetacular! Moviam-se simplesmente durante 5 minutos, todos os dias contemplávamos
556 um determinado ponto, lugar do colégio, espaço, podia ser uma planta, uma flor, podia
557 ser um quadro, podia ser um canto, era um ponto, podia ser um mosaico do chão e todos
558 os dias saíamos, observávamos cinco minutos, voltávamos. Podíamos fazer perguntas
559 diferentes sobre aquilo ou podíamos não fazer, era mesmo muito giro! Parece que é
560 loucura, mas era espetacular. Tínhamos circuito neuromotor, tínhamos meia-hora de
561 circuito neuromotor todos os dias, todos! E tínhamos uma sala só para esse efeito. Todos

562 os dias íamos fazer, além da educação física. Olha e o que é que me lembro desses
563 tempos? Lembro-me das miúdas não fazerem barulho nenhum a circular pelo colégio,
564 portanto, as turmas andavam pelo colégio em horas diferentes, o colégio era mínimo, era
565 muito mais pequeno do que este espaço, era uma vivendinha,
566 e não havia barulho, não havia. Lembro-me de ter ficado presa no elevador (e nesta turma
567 em causa), portanto, não tinha rede para avisar, estava no poço, não tinha rede para avisar
568 que ia chegar atrasada e quando cheguei, cheguei perto do almoço, e agradei imenso à
569 senhora da portaria que estava muito perto da minha sala e ela olhou para mim e
570 perguntou-me, porquê? “Pelas meninas!” Disse ela: “Ai não teve cá? Estiveram sozinhas
571 o tempo todo!” Portanto, estava ao lado da capela (a sala), portanto, não se ouvia barulho,
572 não se ouviu nada, portanto, havia aqui algo... acho que isso sim é primeiro ciclo e acho
573 que muito disto vem de... não é português nem matemática, nem estudo do meio, não é.
574 É primeiro ciclo, há um projeto de trabalho, é um plano de trabalho!) essa ficha na altura,
575 voltando à ficha dos sinais dos sinais de trânsito, que interrompi, tinha círculos,
576 quadrados, triângulos... Portanto, tinha cores, tinha matemática, tinha português, tinha
577 qual destas frases é que se aplica a este sinal e havia frases que tinham pontos de
578 exclamação para serem imperativas, havia outras tinham só um ponto final para serem
579 uma ordem, mas era uma ordem, mas sem (exclamação). Portanto, o cuidado com um
580 ponto de interrogação e o cuidado com ponto final, a diferença que fazia “Cuidado ao
581 atravessar!” Portanto, coisas diferentes, perigo, aproximação de perigos em vez de
582 pormos perigo, tínhamos cuidado com ponto de exclamação e eles perceberem que
583 podiam ligar a sinais diferentes, dependendo de como a frase está escrita. E eu lembro da
584 minha colega olhar para aquilo e pensar, mas, porque é tudo aquilo na mesma ficha?
585 Porque não fazia sentido de outra maneira, porque nós, quando agimos no dia a dia,
586 agimos com todas as disciplinas na cabeça e não as fragmentamos.

587 L - E neste momento implementas na mesma essa junção ou tentas fazer a
588 diferença?

589 R: Tento fazer, tento implementar ao contrário. Tento implementar, mas acho que o
590 sistema também já nos magoou de alguma maneira. Já são 21 anos e não sei se não vou
591 dizer-te aqui por competitividade, não é nesse sentido, mas até mais do que
592 competitividade. Porque é zero, eu acho que tenho zero disso! Mas por comunhão,
593 digamos assim, com os pais, com quem trabalho (par) e a flexibilidade também de aceitar
594 o trabalho do outro e também vou experimentando, não vou dizer que não e a partilha de

595 materiais também fez com que, de alguma maneira, as coisas fossem ficando mais
596 estanques: isto é português, isto é matemática, isto é estudo do meio. A verdade é que
597 muitas vezes se reconhece uma ficha da professora Cláudia e eles dizem porquê? Porque
598 está tudo misturado, ou seja, não é está tudo misturado, é um trabalho que eles vão fazer.
599 Não é uma ficha como outra qualquer, não é um trabalho (projeto). Portanto, isso (a
600 interdisciplinaridade) não tem que ser necessariamente um trabalho de quando fazem, por
601 exemplo, sei lá, o sistema solar - faz uma maquete do Sistema Solar. Não é aí
602 necessariamente que tem que estar a matemática porque está na escala (que não há, não
603 há uma escala possível para o Sistema Solar!), e isto para te dizer, que acho que ainda há
604 muito esse preconceito. Acha-se que só se faz trabalho interdisciplinar e multidisciplinar,
605 quando se faz um trabalho de projeto ou quando se faz um projeto e não tem que ser.

606

607 **Bloco C – Utilização de metodologias ativas (sempre que possível dar exemplos)**

608 L - De que forma organiza as suas aulas?

609 R: Olha, então, eu organizo as aulas, sobretudo por conteúdo, ou seja:
610 O que é que eu quero ensinar? Procuo um percurso que torne possível a compreensão
611 por parte dos alunos daquilo que eu quero ensinar. Sempre que é possível naquilo que
612 define, portanto, que torne possível a compreensão dos alunos e depois nesse caminho
613 procuro ao máximo que seja um caminho de descoberta, de revelação que sejam eles a
614 fazê-lo por descoberta. Não há, “como é que”, imagina, não estou, não digo, “vamos,
615 vamos aprender isto” e dei-lhes as atividades. Não. Dou as atividades e não digo o que
616 vamos aprender e, portanto, eles começam a dizer muitas vezes, às vezes eu ouço assim,
617 “Isto é para quê?” e, portanto, eles querem antecipar e a resposta é, “tu vais descobrir”.
618 Portanto, eles começam a construir e o que começam a fazer normalmente é pôr mãos na
619 massa, não é? Arregaçar as mangas e a pensar e, portanto, o caminho está todo orientado,
620 é como se fosse uma espécie de lista no fundo, pode demorar-se três aulas a dar um tema
621 que podia ser dado numa aula ou em vinte minutos dessa aula, mas eu acredito que no
622 final daquele caminho, daquele percurso, a aprendizagem que eles fizeram fique muito
623 mais significativa e vai compensar por isso, ou seja, não é uma coisa que se esquece, é
624 uma coisa que fica para a vida.

625 L- Neste contexto que me está a dizer, que para dar aquele conteúdo pode demorar
626 três dias, ou seja, a professora demora três dias, se fosse implementado, num outro
627 método, mais expositivo, podia demorar um dia ou menos?

628 R: Sim, se eu chegasse e apresentasse ou revelasse, no fundo, não é? Portanto, se
629 eu revelasse. O que acontece é, um exemplo muito prático, quando comes a dar um
630 tema, muitos familiares procuram ajudar e é normal. Faz parte da família, não é? Portanto,
631 às vezes, até o irmão mais velho que vai no carro e diz, ao que está a aprender a multiplicar
632 dezenas, “Ah, isso é só acrescentar um 0”. Isto é amputar um aluno a partir do momento
633 que ele sabe que aquilo é por lá um 0. Primeiro ele não sabe nada, sabe pôr lá um 0, não
634 percebe nada. Porque é que funciona? Porque é assim e qual é a razão daquilo? Porque é
635 que funciona? Porque é que aquela “máquina” funciona pondo lá um 0? Quem é que
636 inventou isto? E há aqui duas questões, que é o facto de o aluno saber exatamente para
637 onde é que está a dirigir-se, faz com que haja espaço para este tipo de “espinhos” que vão
638 aparecer no caminho, que é o irmão ou o avô, ou um tio revelar qualquer coisa que amputa
639 a descoberta, portanto, a dada altura, prefiro não revelar mesmo. Não há (não digo) e
640 assim evitar que entrem (espinhos) e vão-se questionando e vão sabendo e andam com
641 aquela incógnita na cabeça e depois “Mas, ó professor, era muito”, já ouvi isto às vezes
642 de um pai ou de outro que o miúdo, por exemplo, com mais dificuldade “Ah, mas era tão
643 mais fácil dizer que é só por o 0! Eles percebiam!”. Qual é o objetivo do ensino é eles
644 fazerem não é, portanto, é eles mecanizarem se não puderem compreender, mas se
645 puderem compreender, então primeiro queremos essa oportunidade de compreender e eu
646 acredito que uns podem demorar mais, outros não vão ter tempo para isso e, portanto, aí
647 a ferramenta, no final. Surge quando estamos, em tom de resumo, para perceber onde é
648 que chegámos, não é? Quando estamos a pôr as ideias no quadro, quando estamos em
649 partilha, “ah, então por isso é que o meu avô...” e há sempre algum que diz, “a minha irmã
650 já me tinha dito que era só por um 0”, “oh, meu Deus, já me tinha dito a minha mãe”.
651 Portanto, há sempre um que diz coisas destas. Isso, de alguma maneira é amputa-los, mas
652 eu percebo que estejam no dia-a-dia deles e também é preciso falar a linguagem dos
653 nossos, ou seja, é preciso aprender porque é que funciona, mas depois é preciso também
654 saber o que é que diz o tio quando diz, acrescenta um 0.

655 L- Sim, qual é a formação que existe...

656 R: Não ficar a olhar para ele como “Ah, não tinha pensado nisso?!” Não tem de ter
657 pensado nisso, experimentou isso, demonstrou isso, experienciou isso e agora já percebe

658 a linguagem que tu falas e o tio é que não percebe porque é que diz aquilo. É um
659 bocadinho por aqui.

660 L- Como me falou ali em cima que para dar as aulas, pega nos conteúdos, podem-
661 me dar um exemplo de como aborda esse conteúdo? Como o aborda em sala de aula?
662 Para conseguir e ser mais fácil perceber.

663 R: Então, olha, por exemplo, vamos falar do segundo ano, matemática. E vou outra vez
664 para matemática e, se calhar aqui esta multiplicação por 10, que é só acrescentar um 0.
665 Então, chego à sala e proponho o jogo do banqueiro, mas cada número, em vez de ser
666 unidades, vale dezenas.

667 L - Mas tens os alunos disponibilizados como? É individual?

668 R: Se vou dar essa aula, se eu vou jogar banqueiro, vou pô-los em grupos logo, portanto
669 já antes. Entram e montam grupos. Normalmente eles sabem como é que montam grupos,
670 já se mobilizam. Nesta turma, em particular, até com algumas mudanças de estrutura. A
671 própria sala vai variando muitas vezes de disposição e eles nem sempre estão no mesmo
672 lugar, é um facto, mas eles já perceberam qual é. Vamos jogar ao banqueiro e já sabem
673 que tem de ser em grupo. Já se organizam, pronto. Grupos de quatro, normalmente.
674 Sempre! É rara a vez em que não são grupos de quatro, três ou quatro, vá. Vamos jogar
675 ao banqueiro e o banqueiro é um jogo muito simples, em que eles lançam o dado e vão
676 recolhendo unidadezinhas de acordo com o número que lhes saí no dado e já vem desde
677 o primeiro ano, quando chega ao número 10.

678 L - Vem desde o primeiro ano. Como é que, não conhecendo os alunos de uma
679 maneira geral, como é que conseguiste implementar, organizar, para que os alunos, ou
680 seja, chegaste lá e disseste, “olha, hoje vamos fazer um jogo que se chama banqueiro.
681 Vamos organizar.” Como é que tu conseguiste introduzir esse contexto?

682 R: Aí vem desde o primeiro ano. O contrário é que podia ser difícil, que era se tu chegasses
683 à minha turma, eles falarem-te do banqueiro e tu não percebias o que era o banqueiro, não
684 é? Aí sim, podia ser difícil, mas o jogo, uma vez abandonado, não retira nada, ou seja,
685 realizado acrescenta, abandonado não retira.

686 L - Sim, mas no contexto imagina, estás na turma do primeiro ano com eles...

687 R: Ah! O primeiro ano. Assim eu tenho que voltar ao primeiro ano. Então pronto. Então
688 vamos ao primeiro ano, e lembro-me perfeitamente neste grupo, como é que fizemos:

689 tudo para o chão, eu uso muito o chão para os miúdos, muito. Não sei explicar porquê,
690 quando cheguei ao Planalto, terceiro ano, nesse terceiro ano, estava sempre no chão
691 porque eles nunca tinham ido para o chão, agora o meu terceiro ano está muito pouco no
692 chão, porquê? Porque já vimos juntos desde o primeiro e no primeiro ano nós passamos
693 grande parte do tempo no chão, mesas, grupos, enfim... Então, tudo para o chão, uns dados
694 gigantes de espuma, de esponja, mesmo divertidos, giros. Olhem, vamos fazer aqui uma
695 pausa, vamos fazer aqui um jogo, já estamos um bocadinho cansados. Então este jogo vai
696 ser assim... Portanto, e aí era em grande grupo. Eu, eu com todos, portanto, a primeira
697 fase. Ora, o não sei quantos, portanto, cada um de vocês vai lançar os dados e eu vou dar
698 por cada pinta do dado, vou dar uma pedrinha amarela, vamos chamar uma pepita de
699 ouro, uma pepita de ouro porque é amarela, uma pepita dourada isto é um bocadinho.
700 Quando nós tivermos tantas pepita como os dedos que temos nas mãos, vamos poder
701 trocá-las por uma esmeralda e a esmeralda é a dezena, que é verde, portanto. E o jogo é
702 só isto! E vamos ver quem sai daqui mais rico, porque a esmeralda é mais valiosa do que
703 o ouro e mais rara. Portanto, um bocadinho, e os pequenos levantavam-se todos contentes
704 atiravam os dados, quantas te saíram? Portanto, e todos começam a contar imediatamente
705 as pintas, seis. Então vamos lá, seis pepitas de ouro e, portanto, eu punha as pepitas
706 mesmo em cima das pintas do dado, portanto os cubinhos do MAB, do material dourado,
707 também assim conhecido, mas no nosso caso tem cores, graças a Deus, e é mesmo bom
708 que as tenha. Ajuda imenso! Mais tarde também. Portanto, indo pondo as pepitas, por
709 pintas... (Esta das cores, nós temos uma professora de Singapura que era absolutamente
710 contra as cores e eu andei ali em luta a mostrar-lhe porque é que as cores tinham mais-
711 valia num quarto ano e no terceiro ano. Pronto, então, porque os números não são
712 coloridos? Os números não são separados? E é tão bom que tenha cores! Bem, então este
713 vem da parte da América, nós recebemo-lo da América. Não há cá em Portugal com cores,
714 assim, com esta estrutura.) Então nós punhamos as pepitas amarelinhas em cima das
715 pintas do dado e eles iam recolhendo, imagina o que é que é ele (a criança) já está a tentar
716 imaginar o que é que tem de lhe sair para ter a esmeralda. Se tu lhe falas que vai trocar
717 por uma esmeralda as pepitas de ouro, desculpa, quando tiver tantas pepitas, quantas os
718 dedos que tem nas mãos, mesmo que ele não saiba fazer contas... mãozinhas no chão e já
719 vai estar a pôr as pepitas à frente dos dedinhos para ver quantas faltam. Portanto,
720 mãozinhas abertas no chão se não põe, nós começamos a fazer isso aos pequenos, “põe
721 assim as tuas mãos”, começamos a pôr as peças, “vê lá, já só te faltam estas”, pronto,
722 “quantas são?” Portanto, é uma brincadeira, é lúdico, eles na altura eram vinte e dois e

723 tinham que esperar que chegasse o dado outra vez ao contrário e a dada altura, já nem
724 precisavam de mim para lançar os dados, nem para gerir, portanto, eles já se organizavam
725 sabendo aquilo. Iam lançando, pronto. Um dia disse-lhes, vocês sabem que este jogo tem
726 um nome? O jogo do banqueiro, porque no Banco é que há muito dinheiro, então e agora
727 vocês podem jogar este jogo sozinhos nas vossas mesas, em grupinhos podem ser dois
728 podem ser quatro. Sozinhos não, desculpem! Grupinhos! E sempre que eu os punha a
729 jogar, eu dava-lhes dados pequeninos. Estes pequenos eram muito barulhentos, Liliana.
730 Lembro-me perfeitamente, foi mesmo difícil implementar o jogo do banqueiro, porque
731 os dados e as peças são de plástico, a bater no plástico... era um barulho incrível dentro
732 da sala. Então passei a trazer colchas para a sala, para forrar as mesas quando jogavam.
733 Cada grupo tinha uma colcha para lançar os dados, para abafar o barulho. Depois arranjei
734 dados de espuma pequeninos, também a 20 cêntimos cada um. Fartei-me de comprar
735 dados, porque são pequenos pormenores que levam um professor a abandonar uma
736 atividade. Porque o barulho era tão grande que quem está de fora pensa, aqueles não estão
737 a trabalhar e de facto, com barulho não se consegue criar aprendizagem, portanto, o jogo
738 é giro, mas se o barulho do jogo fizer tanto ruído cá dentro, não estou a aprender.

739 L – Sim, não estás a adquirir.

740 R: Ou, pelo menos não estou a construir como eu acho que se deve, não é? Que deve
741 haver uma estrutura também para ficar sólido e então foram jogando ao banqueiro. Todos
742 queriam. Então, quando acabavam qualquer coisa, “posso ir jogar ao banqueiro?”, “Ah o
743 João também já acabou. Podes!” Portanto, iam para um cantinho da sala e jogavam ao
744 banqueiro, já sabiam que o jogo do banqueiro era, cada vez que faço um conjunto de 10
745 troca pela esmeralda, não sabiam nomes, não sabiam que se chamava dezena.

746 L - E depois esse jogo podia ser usado para implementar com outra matéria?

747 R: Não, esse jogo quando chegou a altura de dar a dezena para eles era básico, portanto
748 não há um aluno que pergunta se 21 se escreve com um ou dois ou um dois e um. Não há,
749 porque percebe o que é que é a dezena e percebe o que é que é a unidade.

750 L - Mas, ou seja, esse jogo depois já era jogado por eles como se fosse uma
751 brincadeira de aprendizagem?

752 R: Sim.

753

754 L - Quando quisessem?

755 R: Ocupava os tempos livres. Imagina um miúdo que acaba mais cedo, não tem porque
756 continuar a fazer fichas, que é uma coisa que me faz imensa, confusão ou dar mais
757 trabalho a quem já o fez. Faz-me imensa confusão, mesmo! Portanto, tinham um tempo
758 para explorar. Já fez, vai explorar. “Vai explorar? Ai e os outros ficam distraídos!” Não!
759 Apressam-se de alguma maneira ou servem até de motor, “eu também quero ter tempo
760 para ir para ali” e já era também um momento. Imagina que, de repente, há um imprevisto,
761 tenho que ir buscar um filho, não sei onde, “D. Rosa, eles podem ficar a jogar ao
762 banqueiro”, porque eu sei que estão a aprender qualquer coisa. Que estão a aprender
763 mesmo! E que estão em jogo! Numa das formações de Singapura que tivemos com uma
764 professora também de faculdade, ela veio falar-nos desse jogo, por curioso. Portanto, ela
765 curiosamente vem-nos falar do jogo do banqueiro, foi em Fátima para os quatro colégios,
766 e dizia, “este jogo que eu aqui trago, bom, atenção não é ficar os dias todos a jogar isto,
767 deve ser limitado, balizado temporalmente, deve ter uma grelha para as coisas não ficarem
768 no ar e no vazio, deve ter registos e não deve ser usado como uma brincadeira, deve ser
769 feito com um objetivo prático, eles compreenderem isto e, portanto, faz-se o jogo, quatro
770 sessões é o suficiente de eles perceberem e depois já não precisamos de voltar ao jogo”.
771 Eu fiquei despedaçada por dentro e fui ter com ela, fui falar-lhe: uma criança que vê o
772 “Encanto”, um filme que andou aí há uns anos, viu *Encanto* seis vezes, viu uma e a seguir
773 pergunta, “posso ver outra vez? Podes pôr outra vez o *Encanto*? Mãe, podemos ver outra
774 vez o *Encanto*?” E tu já estás farta do *Encanto* e eles querem repetir e repetir e repetir,
775 repetir, porque o *Encanto* para eles revelou qualquer coisa. Portanto, retirar isto a uma
776 criança, a troco de quê? Os nossos miúdos em Portugal passam horas na escola, horas...
777 Nenhuma de nós conseguia estar esse número de horas dentro de uma sala de aula.

778 L - Sim, quanto mais ali fechados a fazer uma coisa específica.

779 R: Esquece, nenhum de nós, é ridículo. E nós sabemos porque é que os miúdos passam
780 horas na escola. Que é para os pais poderem trabalhar. Portanto, isto não há dúvida.
781 Porque é que os miúdos entram primeiro do que os pais? Para os pais poderem chegar ao
782 emprego. Porque é que os miúdos saem depois dos pais? Para os pais poderem chegar a
783 tempo de os apanhar. Portanto nós, eu digo isto assim à boca cheia, desculpa, e acho que
784 todos nós vamos pagar muito por isto, daqui a uns anos, que é: a escola não tem por que
785 ser este número de horas, nem devia, nem é formativa e, portanto, no meio disto tudo,
786 quando uma professora de formação inicial diz que o jogo não deve ser o jogo... Porquê?

787 Eu toda a vida ouvi o contrário na formação inicial. É pelo jogo, sempre, o jogo. É o jogo
788 e o jogo, enquanto jogo, educação física, aliás, um dos trabalhos que tive que fazer, que
789 me deu mais trabalho foi a educação física, porquê? Porque o jogo era importante,
790 Portanto, o jogo! O jogo por tudo o que o jogo comporta em si e, portanto, eu tenho a
791 certeza que todo o tempo que eles perderem a jogar o jogo do banqueiro é um tempo
792 ganho no terceiro e quarto ano no segundo por aí fora. Tenho miúdos a fazer cálculo
793 mental ao final do primeiro ano que os pais perguntam, “como é que isso é possível?” E
794 eu respondo, “porque jogaram muito ao banqueiro”. Sim, depois do banqueiro, inventei
795 o jogo *dao frente a frente* para lhes dar resposta e que pudessem trabalhar esse cálculo
796 mental. Agora, sem o (jogo do) banqueiro o jogo *frente a frente* não podia ser feito. Um
797 menino que chegou no segundo ano, e isto aconteceu, e viu os outros a jogarem frente a
798 frente, que é um jogo com os números, que estão desenhados naqueles materiais, ou seja,
799 é como se fosse uma fotografia dos materiais e pergunta, “como é que isso se joga?”, olha
800 para ali, “isso é para fazer contas?”, não percebe que aquilo é para fazer contas. Portanto,
801 aliás, nenhum deles percebe que está a fazer contas quando está a jogar e está a fazer
802 contas do género 53 – 28 com um nível de dificuldade acentuada e está a fazer aquilo de
803 cabeça e os pais dizem, “ele faz contas de cabeça que eu não faço!” Porque o cálculo
804 mental também se ensina, não é fazer contas de cabeça é fazer cálculo mental, portanto.
805 E em Portugal nós não ensinamos cálculo mental e quando vemos nos livros aquelas
806 estratégias todas a ensinar é a prova de que nós não ensinamos.

807 L - Seguimos o manual que nos explica como é que é, mas não sabemos.

808 R: Como é que eu posso fazer? E porque é que eu tenho de usar esse manual “do como é
809 que eu posso fazer”? É porque eu não entendi estes números assim. Porque... Desculpa,
810 olha, voltando atrás... Nos primeiros anos de trabalho, os pais perguntavam “quando é
811 que a professora começa a dar matemática? Quando é que a professora começa a dar,
812 quando eles começam a aprender matemática?” Isto era assustador para mim e eu
813 pensava, já lá vamos chegar, e respondia, “já lá chegaremos, já lá chegaremos”. E
814 respondia isto assim, com um carinho incrível. Então, sabendo que estes miúdos vêm de
815 um projeto chamado *Optimist* e tendo tempo, oportunidade, e sabendo, como ponto de
816 partida, que estes mesmos estariam na minha mão pelo menos aquele ano todo, não é?
817 Pelo menos aquele ano, mas que à partida até os acompanharia os quatro anos eu
818 começava com a história dos números, que é: “Sabem que no início não havia números.
819 Melhor, sabem que os números foram inventados por pessoas como nós? Não havia

820 números, não havia! Já pensaram nisto?” E eles ficavam a olhar para mim. Esta é doida!
821 Não há números, não. Não! Mas é que não havia mesmo, isto é mesmo real! Se nós formos
822 à origem das coisas, nós conseguimos apoderar-nos delas e construir outras com elas.
823 Olha, não havia mesmo números, portanto nós vamos ter de brincar aqui durante um
824 tempo: não há números e vamos ter que nos entender! E não há números! Isto fazia com
825 que os pequenos se dessem conta da necessidade dos números, portanto. O contrário que
826 é, imagina que ele diz: “Ó professora, ela faz 7 anos!” “Nós tínhamos combinado que não
827 havia números, podes explicar isso de outra maneira? Mas não podes usar o número 7.”

828 L- Isso é difícil...

829 R: sim, é mesmo difícil. É mesmo difícil! Eles andam a bater com a cabeça na parede, a
830 inventar coisas e vão dormir, vão para a cama a pensar nessas coisas, garanto-te, da
831 experiência que tenho. E ela anda muito preocupada porque não sabe como é que há de
832 dizer, qual é que é a página. - Não há números. E se não há números, como é que vamos
833 falar? Não há números. Nós combinamos que não havia números lá na sala até os
834 inventamos nós. Portanto, nós vamos ter que inventar estratégias para resolver isso. Olha,
835 tive miúdos que usavam a cordinha para os nós, ou seja, muito, muito imediato, engraçado
836 porque essa foi, antes do número propriamente aparecer concretizado, a cordinha foi o
837 que esteve antes da pedrinha para o cálculo. A palavra cálculo é de pedra. Portanto, estive
838 ali antes e é muita giro ir atrás com eles, mas fazendo uma caminhada com eles que é
839 difícil. Como é que podes dizer isso? A maior parte deles recorrem aos dedos que têm na
840 mão. Não é problema. “Ela faz estes anos”, tudo bem, eu aceito. É verdade ou mentira,
841 os dedos mostram, depois, a seguir, quando os números começam imagina, página 17,
842 então como é que tu fazes agora? Mas isto, no dia a dia, causa conflito, mas também causa
843 a participação, porque o outro, entretanto “Eu sei, eu sei como é que vou fazer! Eu sei, eu
844 sei, como é que vou fazer!” Portanto, vai buscar um amigo, vai buscar as mãos, não
845 interessa, olha, eles arranjam... Eu não me lembro agora assim, de nenhum em particular,
846 lembro-me na altura, pensei, tenho que começar a escrever estas coisas, as respostas que
847 eles dão, as soluções que eles arranjam, porque são coisas que até a nós, nos passam ao
848 lado completamente e depois, a dada altura, começamos a ver que os números, a primeira
849 coisa de que eles se dão conta, é que os números têm funções diferentes: uns servem para
850 contar, outros servem para localizar, por exemplo a página, e eles dão se conta. Vão-se
851 dando conta. Portanto, começamos logo ali a organizar o pensamento que é: “Já vimos
852 que estes números já eram para uma coisa diferente, este é só para dizer onde estamos

853 todos, para localizar, o outro é para dizer quantos anos, contar os anos que ela tem.”
854 Portanto, vamos dando conta disto e depois vou com eles à história do Pastor e ando por
855 ali, porque foi mesmo assim que começou. Portanto, agora vamos contar estas ovelhas,
856 mas não há números. “Professora, mas como é que contamos sem números? Eles
857 contavam, eles levavam o gado a pastar, traziam as ovelhas de volta e não as contavam.
858 E eles sabiam de cor o nome de todas? Pois olha, eu não consigo decorar, tu consegues?”
859 Inventavam nomes e dava, tentavam decorar, e chegávamos a outubro e ninguém tinha
860 começado a fazer grafismos nem do um, nem de dois, nem de três e, portanto, eu aí tinha,
861 como é que se diz, as costas quentes, porque eu sabia que na infantil esse trabalho estava
862 mais do que feito e ninguém tinha começado a fazer $1 + 1$ são dois, ou pelo menos achava
863 -se, não é? Achava-se que por fora, como não se podia falar de números, “quando é que
864 vai dar matemática?” Portanto, as primeiras sessões trimestrais era o drama, “e quando é
865 que começa a matemática?” Eu só dizia, “não se assustem”. Pronto, lembro-me depois,
866 quando começavam, os pais não percebiam nada, porque a matemática eram estas
867 pedrinhas. “Como é que contamos ovelhas? Olha, vai buscar as pedrinhas.” Eles também
868 faziam isso, também iam buscar pedrinhas e punham em cima da ovelha, estas tais pepitas
869 de ouro, que são as unidades do mapa, punham uma em cima de cada ovelha, faziam as
870 trocas necessárias, ou seja, se eu já tenho tantas quantos os dedos da mão, troca,
871 desenhavam as barrinhas, tenho uma barra grande. As grandes são sempre à frente. Tenho
872 uma grande e uma pequenina, e então, quando desenhamos as barrinhas, tenho uma
873 grande e uma pequenina, o resultado é que eu tenho uma destas e uma destas, portanto, a
874 magia da matemática surge! Se eu tivesse... “Olha, queres saber de uma coisa? Queres
875 que eu te diga quantas aí estão sem contar? Vou adivinhar, tens uma grande e uma pequena
876 tens 11(um, um)”...E eles voltavam, começavam, mas a verdade é que isto é construir
877 conceitos numéricos, é construir o sentido do número lá dentro. Também é verdade que
878 só na faculdade é que me apaixonei pela matemática, porque tive a professora Lurdes
879 Serrazina que, ela nunca... As aulas dela eram um jogo de pistas autêntico! Portanto, ela
880 dava exercícios e aquilo eram jogos de pistas sem nós percebermos o que estamos a fazer.

881 L – Então tu organizas-te pelos conteúdos, estás aqui a falar de alguns exemplos,
882 que, na matemática é à base de jogos, como fazes com o Português?

883 R: Imagina vamos aprender a letra P.

884 L- Mas também pegas nos conteúdos?

885 R: Pego também nos conteúdos, sim.

886 L - Onde é que vais buscar os conteúdos?

887 R: Não sei... Não... Se calhar a palavra certa não seria exatamente conteúdos. Vou ao
888 manual imagina, manual, não só, tu tens o programa. Tens que ensinar o P, faz de conta.
889 Nós na primeira sessão trimestral apresentamos aos pais aquilo que vamos fazer e
890 chamamos de conteúdos, por isso é que chamo assim conteúdos. Pomos conteúdos e
891 entregamos mesmo um boletim, em cada sessão, a cada período, entregamos um boletim
892 aos pais com os conteúdos, lá está o título, é mesmo *conteúdos de português, matemática,*
893 *estudo do meio*. E falamos em linguagem comum, ou seja, aos professores e pais, não é?
894 Letra P, letra V, letra, falamos assim, neste sentido, e eu, eu nisto sou mesmo muito
895 simples, não uso de um vocabulário, ou um texto, ou uma comunicação diferente, não é?
896 No fundo, olha, a letra P. Então, vamos aprender o P! Como é que vamos aprender o P?
897 “Vamos fazer o cantinho do P, digam-me lá coisas que vocês... hum... alguém já reparou
898 que às vezes os nossos lábios fazem P? Uma coisa que vocês tenham com P?” P, a maior
899 parte deles diz “pé”, não é? Começa com esta brincadeira. Então vamos pôr ali uma mesa
900 e toda a gente vai lá pôr coisas que comecem com este som. Aqui começa o disparate e a
901 brincadeira, mas eu começo: “Isto começa com P? Não! Isto não pode estar na mesa, sai.
902 Isto começa!” Trabalho de casa: trazer objetos para pôr na mesa, pronto. E os objetos
903 podem ser dos mais..., pode ser pimenta, lembro-me uma vez que um levou pimenta para
904 a escola. Pode ser o que quiserem e aprendemos palavras novas, a sério. Por exemplo,
905 esse da pimenta levou imensas vezes especiarias, o cravinho, não sei mais quê e
906 aprendemos palavras novas. Aprendemos coisas novas. Ter o cantinho da letra, por
907 exemplo, é uma coisa que me fascinou e que sempre procurei manter. Depois pego nesses
908 objetos e, imagina, ponho os objetos todos num saco, os que estão na mesa. Arranjo uma
909 grelha grande, pode ser um cartão gigante, o que for preciso, posso desenhá-la no chão,
910 já fiz imensas vezes com giz no chão do Colégio e, então, “aqui vamos pôr as coisas que
911 começam por *pa, pe, pi, po, pu* e vamos aqui pôr aqui”, ou seja, se as quadrículas são
912 grandes, eles podem depositar os objetos na quadrícula, no sítio certo, e eu vou olhar para
913 a quadrícula, portanto, não estão a escrever palavras, nada disso, estão a pegar nos objetos
914 e a pôr lá. Imagina, está lá um pateta, um boneco chamado Pateta, eles vão pôr no pa, está
915 lá uma pá de lixo, vão pôr no *pa* e se, a seguir, estiver lá uma pena, *pa, pe, pi, po, pu*, vão
916 pôr a pena no *pe*. Ok! Vão aqui pôr a pena, pronto. Deixamos aquilo um bocadinho de
917 tempo e, depois, os meninos ficam ali com aquilo e vão jogando, lá está, sozinhos. “Já

918 acabei, posso ir lá para trás?” “Podes!” Pegam nos objetos e estão a pôr os objetos no
919 sítio.

920 L- E também é um jogo?

921 R: É um jogo, sim, e não é corretivo, ou seja, eu posso lá ir para dizer se está certo ou
922 não. Eu tenho de lá ir para ver e posso não ir. Normalmente, eles pedem para tu lá ires.
923 Se estiverem muito inseguros, não te pedem, vão perguntar ao colega, mas isso também
924 tu observas. Portanto, enquanto os jogos de matemática que eu te estava a falar são todos
925 corretivos, é impossível fazerem mal, porque o jogo demonstra, aqui não é corretivo. Não
926 é, mas há uma coisa que é certa, aquelas peças têm de caber todas no *pa*, *pe*, *pi*, *po pu*,
927 porque naquela mesa só há coisas começadas com *P*. Quer dizer mais à frente, isto chegou
928 a acontecer numa turma, aparece o *pai*, o *pei*, com os ditongos, porque pode começar com
929 ditongo e se começa com ditongo, não é, *pa é pai*.

930 L- E aí acrescentas novamente à tabela?

931 R: Sim, à frente ou então retiras.

932 L- Compreendi, mas aprender ou conhecer a letra P, imagina, chegas lá um dia de
933 manhã, às 9h, com uma mesa e o que dizes?

934 R: “Hoje vamos aprender a letra P, quem é que já ouviu falar da letra P?” É assim, hoje
935 em dia os manuais vêm cheios daquelas histórias. Ah! Os manuais entraram na minha
936 vida. Então desculpa, só dizer-te, os manuais entraram, porque eu era incapaz de não
937 gastar o dinheiro (pensar no dinheiro dispendido). Portanto, os manuais entraram porque
938 também não houve nenhum pai que aderisse a não usar manuais. Pelo contrário, nós
939 tivemos quatro anos sem manual de estudo do meio no primeiro ano e foi uma tourada.
940 Portanto, já temos outra vez manual, porque ninguém conseguiu sobreviver sem manuais,
941 e, por isso, os manuais entraram na minha vida e eu respeito-os. E aquilo que eu pensei
942 foi “sou eu que tenho de me adaptar e conseguir fazer isto.” Então eu também funciono
943 muito com a canção, com música, muito mesmo. Por exemplo, há canções para o P, há
944 canções para o T, há canções e com história! Então cada letra que eu dava tinha de inventar
945 uma história para a caligrafia daquela letra, para o desenho da letra. Antes de começar as
946 letras também começo a brincadeira na mesma: O que é que são estas letras? Até eles
947 concluem que as letras são desenhos, que representam sons. “São desenhos! Vocês gostam
948 de desenhar? Há uns desenhos que representam o som. Este representa *pe*, *pe*, e é preciso

949 fazer isto...” Mesmo mais para frente. E foi só um ano em que fiz isto que foi: eles
950 perguntam, “porque é que vamos aprender o P? Porque é que não é primeiro o A? Faz de
951 conta. Porque não?” Depois, “porque é que aprendemos ABC?” E a resposta é que giro.
952 Olha, para nós, e porque é que ABCD e não é de outra maneira? E houve um ano que
953 fomos explorar o alfabeto, *alfa, beta, celta, delta...* por aí e foi incrível! Porque, é assim
954 eu tive de ler imenso, imenso, para perceber porque é que o abecedário é assim e isto para
955 os miúdos, não fez (não foi relevante). Não acreditava, a dada altura, a conclusão: dizia
956 uma menina, “olha, é assim, porque é assim, vamos trabalhar!” Portanto, no fundo, vamos
957 é aprender, não é? Porque é mesmo difícil explicar-lhes porque é que é assim e porque é
958 que faz este sentido e porque é que não? No fundo, não há um sentido lógico, há um
959 sentido de herança arcaica, não é? No fundo arcaico da herança, do que já tivemos a
960 herança, o que é que herdamos? Não, não está relacionado com a lógica, mas com a
961 herança, até porque a filosofia...

962 L- E explicares isso a um primeiro ano, que é de herança, é muito difícil.

963 R: É pá, portanto, a dada altura desisti, acho que na matemática é fácil explicar-lhes que
964 foram inventados, e como é que, quando fiz com essa turma e a pequena me diz, “olha, é
965 assim, porque é assim, vamos aprender”, achei o máximo que é, ela descobriu a minha
966 limitação, que é eu não consigo explicar isto de outra maneira, não é? Mesmo que vá
967 buscar como é que era, porque é que ficou? Portanto, quer dizer que a nossa língua não
968 foi totalmente inventada sobre vazio, ela já existia antes, foi sendo transformada, no
969 fundo, é só esta a mensagem que temos de passar. A língua foi sendo transformada e,
970 portanto, olha, então aqui no P eu entro, e depois andamos a ver coisas com P, pode ser
971 diferente, imagina...

972 L- Mas na sala tens os alunos em grupos ou estão no chão à mesma?

973 R: É assim, normalmente, quando eu quero fazer qualquer coisa, vem tudo ao chão.
974 Pronto chegaram à escola, estão sentados na mesa, mas vamos aqui ao chão todos. Temos
975 rotinas matinais, normalmente, a primeira rotina era lá está, eu faço sempre isto com eles,
976 escrever o nome completo no caderno e escrever a data, extensa, e as pessoas pensam
977 “que loucura! Eles são tão pequeninos, eles nem sabem o que estão a fazer” e é próprio.
978 Exato, hoje em dia ninguém trabalha motricidade em nada, nem apertar atacadores, não
979 sei porquê. Portanto, isto demora séculos. Primeiro, os primeiros, as primeiras vezes que
980 se faz isto no caderno, eu seguro a mãozinha deles, estou com a mãozinha deles,

981 caligrafia redondinha, tudo direitinho e demoramos, imagina, das oito e meia às dez, e as
982 pessoas dizem “que loucura!”. Claro que, entretanto, os primeiros (a terminar) já estão
983 nos jogos. Os outros que acabaram já estão. No final do mês, eles demoram 10 minutos a
984 fazer isto, um bocadinho mais. Há uns que ficam enquanto eu estou a contar histórias,
985 não tem mal nenhum. Portanto, estão ali a escrever. Agora é uma forma de começar. Às
986 vezes dizem, “porque é que não é só o primeiro e último nome?” Não, porque isto para
987 eles vai ser difícilimo, mas se eles abraçarem a tarefa já, vão corresponder com muito
988 mais adesão do que depois, quando ensinas o primeiro e último. Porque tem que escrever
989 o grande? E porque tem que ser o nome todo? Porque tem. Eu tenho miúdos, eu cheguei
990 ao terceiro ano, àquele terceiro ano e havia miúdos que não sabiam o nome deles todo
991 completo. Portanto, eu faço um bocadinho este jogo, mas eles (aderem), faço sem
992 aspereza. Portanto, como estou ali com a mãozinha, a ensinar a escrever o nome todo, “já
993 viste, já consegues?” Quando vejo, tem muita dificuldade, passa por cima do meu,
994 escrevemos com lápis de carvão, “agora escolhe uma cor que gostas muito e passa por
995 cima sem levantar o lápis” e sempre em jogo sempre em tom de jogo, sem levantar o
996 lápis, sem não sei o quê... Quando ensina a letra P, faz de conta, era uma vez um pirata
997 perna-de-pau, usava um papagaio e tinha um papagaio Pílio, não sei... Invento, Liliana,
998 algumas histórias que eu sei de cor e salteado, por exemplo, “é, é, é que linda que ela é!”
999 se eu começar a ensinar a desenhar a letra L. Há outras histórias que eu não sei de cor e
1000 no dia antes, 2 dias antes, começo a pensar qual é a história que eu vou contar do P, porque
1001 eu quero que tenha palavras com P, quero estar a desenhar o pirata no quadro, ao mesmo
1002 tempo. Também sempre gostei de desenhar, portanto estou a desenhar o pirata, eles estão
1003 fascinados a ver o pirata aparecer e eu estou a desenhar o pirata e então, aqui podem estar
1004 sentados na mesa, porque estou (no quadro). Então o pirata usava uma perna enorme de
1005 pau, e na perna de pau, tinha um palito, sei lá, não sei, posso inventar coisas loucas. Posso
1006 à vontade, desde que aquilo fique lá e agora vocês vão desenhar este pirata no vosso
1007 caderno. Portanto, estão todos contentes a desenhar o pirata. Agora vocês vão rodear as
1008 coisas que o pirata tem e começam com p, tem perna de pau, tem a pala no olho, tem o
1009 papagaio no ombro, o papagaio tem penas e umas penas...

1010 L- Vão ter que rodar isso tudo?

1011 R: Sim.

1012 L- Então de ano de ano para ano, é tudo à base dos conteúdos, que vais vendo?

1013 R: Sim.

1014 L- E estavas-me a falar de uma rotina, eles têm uma rotina? Como é, chegam à
1015 sala, sentam-se...

1016 R: Sentam-se, escrevem o nome e a data.

1017 L- Segundo ano?

1018 R: A rotina mantém só que aí já é do género, é o chamar abrir a lição, quase, escrevem e
1019 arrumam, terceiro ano. Este terceiro ano, por incrível que pareça teve e não teve,
1020 perdemos um bocadinho a rotina. Esta história da matriz curricular e agora é “não sei o
1021 quê” e agora é educação física primeiro e, a dada altura já não investi no escreve o nome
1022 ou não escreve. Sempre que vamos usar o caderno escrevemos o nome e a data, pronto.
1023 Se não usarmos, não escrevemos. Eu escrevo no quadro, fica aberta a lição, digamos
1024 assim, para todos. Mas eles só vão ao caderno registar se o forem usar, imagina que
1025 naquele dia não usaram caderno, imagina que naquele dia eu estava a dar o perímetro com
1026 eles e venho com cordinhas, e vamos aqui fazer uma experiência.

1027 L- Então não tens aquilo dos sumários obrigatórios?

1028 R: Eu não faço sumários no primeiro ciclo, ninguém me convence a tal. Ninguém me
1029 convence. Houve um ano em que estava no quarto ano e havia muita necessidade de
1030 preparar os meninos para o quinto ano. As meninas naquela altura eram meninas e uma
1031 das coisas que era muito importante era, eu faço planos do dia com eles, no quadro, estou
1032 a explicar como é que vai ser o dia. Faço o plano do dia, não faço sumários e o plano do
1033 dia vai-se apagando ao longo (do dia), vai acontecendo, vai sendo apagado. Portanto, hoje
1034 vamos ter isto, isto, isto, isto e vamos apagando. E, na altura, pediram-me que fizesse,
1035 que os pais iam ficar contentes se fizéssemos sumário. Eu achei aquilo muito, péssima
1036 ideia, mas enfim. As miúdas estavam de facto ali, a escrita não. Escrita de palavras
1037 difíceis, inventar palavras novas, não são palavras novas, palavras que não fossem do dia
1038 a dia delas, podia ser uma mais-valia. Então, OK, vamos fazer o sumário se é para fazer
1039 sumários, mas o que fazíamos era o contrário: nós não fazíamos o sumário daquilo que
1040 íamos fazer, era no dia seguinte, quando chegávamos à sala, escrevíamos o sumário do
1041 que fizemos. É um bocadinho cenas do episódio anterior, o que é que ontem tivemos aqui
1042 a fazer? E elas iam dizendo, o que é que tínhamos estado a fazer... era uma forma também
1043 de evocar, portanto, criar uma evocação e recorrer memorizado, pôr a memória a

1044 trabalhar, portanto, e eu escrevia no quadro. Então, estivemos a fazer exercícios de
1045 matemática, exercícios no livro de Matemática e eram exercícios sobre o quê? Eram
1046 frações. Mas era umas frações, quaisquer? Não, não, não era para somar, somar e subtrair
1047 frações, ou era para multiplicar frações, mas eram frações com denominadores iguais,
1048 não, não eram diferentes. Então como é que vamos escrever isto tudo? Portanto, no fundo,
1049 estava a ensiná-las a sintetizar e a compor. Então, “resolução de exercícios de soma de
1050 frações com denominadores diferentes”.

1051 L – Sim, pegavas naquilo que elas partilhavam.

1052 R: Sim e, depois sintetizava e era assim. E aqui é importante que haja uma síntese. E elas
1053 escreviam. Portanto, havia sempre um espaço para escrever sumário que ficava em aberto
1054 e elas escreviam. Depois, mais para a frente, com esta mesma turma no período seguinte,
1055 o que fiz foi “OK”, então agora vamos fazer o seguinte: já não sou eu que escrevo já são
1056 vocês. Nós dizemos, juntas fazemos aquele plenário do que é que fizemos, concluímos,
1057 oralmente, mas não sou eu que escrevo, já era uma delas que ia ao quadro escrever e as
1058 outras concordavam ou não. Passo seguinte, posterior a esse, agora vamos fazer de outra
1059 maneira, já não sou eu, nem a Francisca que escreve, temos uma palavra, uma palavra
1060 nova que temos de usar, imagina que eu queria usar “análise”, a palavra é “análise”, vocês
1061 têm de fazer o sumário usando esta palavra “análise” e todas faziam sumário a lápis,
1062 nunca a caneta, estás a perceber, tentando utilizar a palavra análise. Imagina a “resolução”
1063 ou “exercício”, ou então não, “análise dos comportamentos corretos, dos comportamentos
1064 apresentados”, estou a pensar em estudo do meio, por exemplo, interpretação do texto,
1065 interpretação do texto sobre a reciclagem e análise dos nossos próprios comportamentos,
1066 portanto, e depois havia uma que lia. Pronto, é esse. Escrevemos no quadro e eu ia
1067 corrigindo, uma a uma, quem conseguiu, quem não conseguiu? Quem não conseguiu,
1068 podes passar do quadro, portanto, era um bocado redutor, neste sentido, é apaga e passa
1069 do quadro, porque não ia conseguir e roubava imenso tempo.

1070 L – Estavas a dizer que fazes o plano diário, esse plano também fazes para todos
1071 os anos?

1072 R: Primeiro ano, segundo e terceiro.

1073 L – Mas fazias com as meninas, também fazes com os meninos?

1074 R: Sim, eles precisam. Eles gostam de saber, precisam e gostam de saber o que
1075 vai acontecer.

1076 L- Mesmo sendo com outras aulas, por exemplo, ali no meio do português tens,
1077 por exemplo, educação física, escreves lá no quadro, educação física?

1078 R: Ponho para eles saberem.

1079 L- Mas eles não passam para o caderno?

1080 R: Não, aquilo está lá assim. Aquilo não se passa para o caderno. Aquilo é só um
1081 alinhamento do dia. No fundo, imagina, o miúdo pode estar a pensar que hoje é sexta-
1082 feira, mas quando chega ali, vê o plano de dia e afinal hoje é quinta, estás a perceber?
1083 Pronto, também te vou dizer, a necessidade do plano do dia foi sendo reduzido a conta
1084 desta coisa do horário, porque o horário está exposto na sala e há miúdos que a primeira
1085 coisa que fazem, assim como há miúdos que antes de entrar no refeitório vêm a ementa,
1086 também há miúdos que a primeira coisa que fazem é ir ao horário. O horário para mim
1087 não me diz nada, não é? Diz matemática, diz português, mas não me diz o que vamos
1088 fazer, portanto. Mas eles fazem isto e a verdade é que na altura dizem, “hoje é português,
1089 ah, vamos fazer, vamos acabar aquilo”. Também já há uma capacidade de inferência do
1090 que é que vamos fazer, não é?

1091 L- Queres aqui acrescentar mais alguma coisa, da maneira como tu organizas as
1092 tuas aulas, tirando esta parte, em que pegas nos conteúdos, existe aquele plano do dia,
1093 também já me disseste que às vezes, quando queres introduzir um tema, senta-los no chão,
1094 tens o trabalho em grupo, costumavas fazer trabalho individual, cada um na sua carteira?

1095 R: Olha, não. Individual, individual acho que muito poucas vezes, a não ser os testes de
1096 avaliação e isto faço questão que sejam, mas também é verdade que quanto a dada altura,
1097 pões a turma trabalhar um bocadinho individualmente, tu vais perceber concretamente
1098 algumas coisas que não percebes quando estão em grupos ou lado a lado, ou seja, miúdos
1099 com mais fragilidades, mas que são desembaraçados, tu não os apanhas quando estão
1100 todos juntos e não é preciso que os apanhes, nós não andamos aqui a jogar à apanhada,
1101 não é (verdade). Se eles de facto são desembaraçados, vão ganhando estaleca sozinhos,
1102 vão olhando para aqui, olhando para ali e, quando isso acontece, eles não precisam, como
1103 é que se diz, ser descobertos, não é? Vão-se resolvendo. Mas também há, há outros que
1104 não se estão a resolver e estão a fazer uma coisa que é cópia. Diferente! Uma coisa é

1105 copiar: ele pôs a cruz ali, então também ponho outra coisa. É o que é para fazer? Pergunta
1106 ao colega, “porque é que tens ali a cruz?” É diferente. O colega explica, não é? “Ah não,
1107 não vês que este é o que o texto diz?” Pronto, e a verdade é que lembro-me, por exemplo,
1108 no primeiro ano e agora o meu primeiro ano, mesmo primeiro ano, trabalhavam todos
1109 muito em grupo, a sala estava em U, depois estava em grupo, por exemplo, à terça-feira
1110 de manhã, a sala estava sempre em grupo, depois desfazia-se. Mesmo assim: uns
1111 momentos próprios do trabalho do trabalho em bloco, em grupo em blocos, e a dada
1112 altura, separei-os a todos e começámos a ler a *Ovelhinha Preta* e depois de ler a *Ovelhinha*
1113 *Preta*, lembro-me de estarem a fazer um trabalho sobre a *Ovelhinha Preta* e percebi que
1114 havia um, em particular, que não avançava. Então, ele tinha imensas dificuldades na fase
1115 muito inicial. Ele tinha mesmo. Ele teve imensas dificuldades para aprender a ler e
1116 escrever, imensas! E só me dei conta aí, que ele era muito... Como é que se diz? Ele não
1117 queria de todo dar a parte fraca, portanto, ele era aquele que mais se notava, parecia o
1118 mais perspicaz, parecia o mais atento, que ele estava sempre a falar, estava sempre a pedir
1119 para participar, porque era engraçado, porque verbalmente até se saía bem e, portanto,
1120 quando estava sozinho era a prova dos 9. Pega e faz! O (trabalho da) *Ovelhinha Preta* era
1121 uma página para rodear, por exemplo, todos, já não me lembro se era todos os *às* ou era
1122 todos os *és*. Portanto, era um *checkinho* pequenino. “Agora, vamos caçar todos os *ás*,
1123 vamos caçar todos os *és* e ele estava (perdido). Portanto, lá está, era a história, vamos pô-
1124 los na prisão, havia uma história. Portanto, eu grito “ah!”, aqui ninguém mais grita “ah!”,
1125 vamos por todos os *ás* na prisão! Portanto, ele via-se completamente atrapalhado, estava
1126 tudo misturado. Percebia-se que a instrução... E, de facto, é um miúdo que ainda hoje é
1127 acompanhado e que, efetivamente, a maior dificuldade dele está ali na parte auditiva, não
1128 é? Tudo o que é instrucional, fica completamente aquém. Volta atrás três vezes e pergunta
1129 o que era para fazer. “O que era para fazer?” Está a aguardar até uma avaliação mais
1130 funcional, mais neuro funcional. Isto para te dizer que tinha imensas lacunas e que, se
1131 calhar, eu não teria dado por elas se eu não tivesse tido este momento de trabalho
1132 autónomo, não autónomo, desculpa, trabalho individual.

1133 L- E, como estavas a dizer fazes este trabalho individual no primeiro, segundo,
1134 terceiro e quarto, mas poucas vezes, e mais essencialmente ali na altura dos testes?

1135 R: Não os testes, não pelos testes, não é? Mas, essencialmente, os testes eu faço sempre
1136 individual por aquilo que são. Ou seja: não é partir do pressuposto que ele copia, ou não
1137 copia, é partir do pressuposto que o colega está a fazer estalinhos com a caneta e

1138 incomoda, ou que o outro está a olhar e me está a perguntar se eu tenho borracha, e isso
1139 incomoda, perturba. Portanto, é um momento (de trabalho) sozinho. Estamos sozinhos,
1140 mas não é (só) antes dos testes, ou seja, tem de haver um momento também em que estão
1141 sozinhos, não é o antes do teste, não é exatamente o antes. É eles experimentarem-se a
1142 eles próprios.

1143 L – Mas sendo um teste, estás a avaliá-los, consegues avaliá-los, individualmente,
1144 através do teste?

1145 R: Não, o teste é um instrumento como outro qualquer. O teste é um instrumento como
1146 outro qualquer! À partida, mal seria se eu não tivesse a expectativa, se eu não conseguisse,
1147 antecipadamente (não vamos por isto assim, de forma quase desenho animado) tu dás-me
1148 uma grelha e eu digo-te qual é a nota que eles vão ter. Pronto, isto! Se isto não acontecesse
1149 (eu não conseguir ter esta expectativa de qual é a nota), o caldo está entornado. Portanto,
1150 o teste é mais para eles do que para mim, não é? Portanto, à partida, eu sei onde é que vai
1151 encontrar dificuldades. Às vezes, também me surpreendo, o que é bom. Mas, se eu tivesse
1152 de escolher fazer testes ou não fazer testes, eu faria. Eu faria, mas não comunicaria, não
1153 daria este tipo de nomes. Faria com toda a pompa e com toda a circunstância na mesma,
1154 como faço outro trabalho qualquer. Portanto, uma das coisas que aniquilei este ano foi as
1155 matrizes que iam para casa. Aniquilei aquilo, porque sempre me fez imensa confusão ir
1156 uma matriz para estudar em casa. Se o primeiro ciclo for bem feito, faz-se na escola, faz-
1157 se em aula. É na aula que se resolvem as situações... Eu não sei, lá está: há miúdos que
1158 precisam de ajuda, terapias, de técnicas e intervenções técnicas especializadas, onde os
1159 pais são muito úteis, neste sentido, de também dar o braço direito, mas estamos a falar de
1160 casos excecionais e nós o que fazemos é tornámos isto igual para todos, para todos
1161 estarmos na mesma, na mesma linha quando começamos a corrida, e o que estamos a
1162 fazer é “despotencializar” (não sei se isto existe, acho que não!) que os alunos cheguem
1163 onde podem chegar, não é? Estamos a fazer, a amputar, são os tais truques que depois
1164 vêm de casa, não é? Vamos estudar, portanto, eu nem preciso de estar com muita atenção,
1165 pois a minha mãe logo, quando chegar a altura do teste, a minha mãe depois vê comigo
1166 isto.

1167 L - Mas depois aí vai ser talvez diferente, porque a aprendizagem que ele teve lá
1168 na escola não é a mesma coisa.

1169 R: Por isso é que eu aniquilei isso. É possível que seja diferente, não acho que seja uma
1170 vantagem. Acho que o papel dos pais é outro. Claro que não estou aqui a despromover
1171 nenhum pai, pelo contrário, estou é a promovê-lo! É ir ao parque com ele, é ir à biblioteca,
1172 é tirar partido daquilo que ele aprendeu na escola, mas fora, não é? Não é pôr o dedo no
1173 caderno, não é por o dedo, pode, aliás, eles quando vão à sessão trimestral, eu peço para
1174 escreverem no caderno dos miúdos, para fazer um desenho, para deixar uma mensagem,
1175 qualquer coisa, mas lá está, estou a tirar partido do recurso que é já sabe ler. Portanto, não
1176 é que não vejam, pelo contrário, porque enquanto família, eu quero partilhar com os meus
1177 aquilo que estou a aprender e a ideia é essa, mas que não precisa ser o caderno a contar o
1178 que estou a aprender, não é?

1179 L-Sim que seja num modo de conversa, de partilha entre eles.

1180 R: E se o miúdo quiser mostrar o caderno, ótimo, agora que não seja, “olha, posso te
1181 ensinar isto, queres ver? Ah, tu erraste aqui?” Uma expressão destas é o suficiente para
1182 afetar a expectativa do miúdo, para ele construir outro tipo de comportamento que vai
1183 funcionar em função da expectativa, para agradar lá em casa, por exemplo. Cria-se
1184 expectativa, “eu não posso falar aos meus pais, a minha mãe tinha tudo certo no caderno
1185 dela”.

1186 L - Vamos àquele protagonista da negativa. Eu não posso ter negativa se não...

1187 R: E corre mal, porque é assim: cada um é um! E corre mal, ou seja, nós queremos, eu
1188 pelo menos, aquilo que eu quero é ver os miúdos a cru. Dá mais trabalho, dá, mas é aquilo
1189 que se pretende, não é? Que é para ajudar a perceber onde é que está. E depois, outra
1190 coisa, miúdos com dificuldades, normalmente, só assim consegues diagnosticar ou
1191 perceber ou inferir que há ali uma necessidade que precisa de ser diagnosticada. Tu não
1192 diagnosticas nada, tu convidas a fazer um diagnóstico... pelo menos eu só tenho valência
1193 de professora de 1.º ciclo, gostava de ter outras, mas só tenho esta. Gostava de ter outras,
1194 do ponto de vista técnico e que pudesse ajudar à minha carreira. Agora, o que é que
1195 acontece quando os miúdos são muito ajudados em casa? Para mim é “desajudados”,
1196 porque no fundo estão a conseguir é que ele chegue à meta, mas são eles que estão a
1197 apertar os atacadores, são eles que estão a empurrar e eu não sei do que o miúdo sofre...
1198 de ter um calcanhar ou tendão de Aquiles reduzido. Não descubro. Não sei isso, porque
1199 nunca vi o miúdo, nunca vi o comportamento natural do miúdo que há de ser “não quero,
1200 não quero fazer”, porque vão doer as pernas, porque não consegue, não tem (condição),

1201 não chega ao mesmo tempo que os outros. Sabe que vai ficar para trás e que o esforço
1202 não é merecedor de mérito. Mas um miúdo que tenha os tendões encurtados, de facto, tem
1203 tudo nos pés: custa-lhe correr! Então, temos que fazer fisioterapia para alongar os tendões
1204 e, se calhar, em vez da corrida temos de fazer exercícios de alongamento e... Desculpa
1205 esta parte toda teórica que nós, mais ou menos, estamos dentro do assunto pela nossa
1206 formação. Os pais não estão e, portanto, o que fazem é empurrar o filho: “Eu também fui
1207 assim!”, normalmente, “eu também fui assim na escola” e dão um empurrãozinho e não,
1208 não há (por que o fazer), é camuflar, no fundo. Não se dão conta de que estão a camuflar
1209 algo que poderia ser resolvido e que acaba por não ser resolvido.

1210 L- E mantém-se.

1211 R: Mantém, sim. E fica lá! E fica. É quase um segredo do pai e do miúdo, que é como,
1212 “não contes a ninguém que eu durmo na tua cama, ainda”... Estás a perceber um
1213 bocadinho? Estás a perceber, “não contes a ninguém que me ajudas a chegar à meta”.

1214 L - Mas isso depois pode ser um trabalho desafiador para ti como professora?

1215 R: Eu acho que é o contrário. Acho que não ajudam a que o meu trabalho tenha sentido,
1216 percebes? Acho que o miúdo, às tantas, está a fazer um percurso para responder às metas
1217 que vê os outros ou que eu imponho sem me dar conta, isto é ,que eu ponho naturalmente
1218 como professora, não é? Mas que não está a fazer o caminho dele, que tem que fazer.

1219 L - A organização das suas aulas difere de área curricular para área curricular?

1220 R: Olha, então... Como a organização não é estável em nenhuma, é um bocadinho ao
1221 sabor daquilo que vamos aprender que monto a sala, “como é que eu vou fazer isso?”
1222 Agora tenho de ensinar aos miúdos não sei o quê, como é que eu vou fazer isto em função
1223 disso, que depois passa para a organização da sala. Mas há coisas que são mais específicas
1224 e eu tinha tomado aqui assim uma ideia, que é, imagina, na matemática é mais fácil seguir
1225 um caminho experimental, não é? Seja qual for o conteúdo! Pode parecer estranho, porque
1226 eu acho que a maior parte das pessoas, se calhar, não acha que a matemática se desmonte
1227 e aquilo desmonta-se tudo. Quem inventou o algoritmo foi alguém como nós, portanto,
1228 alguém que se perguntou “porque é que funciona?” Alguém reparou que aquilo
1229 funcionava assim? Portanto, dá para desmontar tudo, como fez aquela professora que
1230 disse há pouco. Depois a português, dá para fazer jogos, dá para fazer momentos de leitura
1231 individual, dá para fazer momentos de leitura autónoma, autónoma não, dirigida, do

1232 género eu leio para eles ou eles leiam para mim, eu gosto imenso de lhes ler, imenso!
1233 Acho que estes miúdos têm mesmo falta de ouvir pessoas a ler. Não sei se o fazem na
1234 infantil... Acho que cada vez contam menos histórias, não só orais, sem serem lidas..
1235 Essas, então, já ninguém as conta! Como história! Quando um miúdo pede à mãe, “conta-
1236 me uma história”, à noite, a maior parte dos pais, pega num livro. Já ninguém conta
1237 histórias de cabeça e é mesmo importante. É mesmo importante, mas pronto. Então, gosto
1238 imenso de lhes contar histórias inventadas, pô-los a contar histórias inventadas, gosto
1239 muito de lhes ler... Então, nós só imitamos aquilo que vemos, como uma coisa que
1240 também queremos fazer, por isso, ponho-me a ler para eles, para ficarem um bocadinho
1241 entusiasmados e depois também querem ter o seu tempo de antena e merecem, não é?
1242 Então, uma das estratégias que arranjei para combater isso foi pô-los a ler o mesmo livro
1243 dois a dois, cada conjunto de dois, mas cada par escolhe um livro, um livro e, se eu tiver
1244 dois iguais, melhor ainda! E isso acontece com muita frequência na escola, haver dois
1245 livros iguais, imenso! Vais à biblioteca, procuras lá e, se também não houver, vai à outra
1246 sala e pede, e andam os dois com um livro. E não vale andar para a frente, já que um lê
1247 uma página em voz alta para o outro. Se houver só um livro funciona na mesma, porque
1248 o livro sai de uma mão para a outra. E agora se eu li em voz alta, agora és tu a ouvir. E
1249 tudo isto é bom e tudo isto faz parte. E, por isso, as aulas de português, procurei enriquecê-
1250 las assim, porque acho que parece que estamos parados, um bocadinho como o jogo do
1251 banqueiro, parece que não estamos a fazer nada, mas é o pano de fundo do português
1252 todo: é a leitura; na matemática, o pano de fundo da construção numérica, não é? O que
1253 é? Porque é que é? O que é isto da base 10? Eu só percebi com 19 anos o que é que era a
1254 base decimal! Os miúdos quando saem do primeiro ano, conseguem fazer números como
1255 se nós, vivêssemos no país do Mickey e só tivéssemos 4 dedos em cada mão, portanto, já
1256 não era 1 1 já não representava o que representa o nosso onze. O nosso 11 já era 9 deles,
1257 já era $8 + 1$, portanto. E eles saem de lá a fazer isso! E os pais na altura assim (sorrindo)
1258 para mim! Agora a tua pergunta e é muito direta, que era: se difere, então onde é que
1259 difere mais? É um bocadinho no estudo meio. Porquê? Quando chegamos ao terceiro ano
1260 e em especial no terceiro ano. Costumo dizer que o primeiro ano é para aprender a ler e
1261 contar; o segundo ano é para aprender a escrever e a fazer cálculos; e o terceiro ano é para
1262 aprender, é ler para aprender, portanto. É ler para aprender e é resolver com os cálculos
1263 que aprendemos. E este “ler para aprender” para o terceiro e quarto ano é de uma maneira
1264 simbólica, é o ler para aprender e o resolver com aquilo que aprendemos, ou seja, tudo o
1265 que aprendemos serve para resolver alguma coisa. Então, ponho o livro do estudo do

1266 meio, sala completa em grupos, ou não, depende, às vezes, estão sozinhos, mas sempre a
1267 estudar. Ou seja, eles não sabem, que estão a aprender a estudar. Então, agora vão ler as
1268 páginas, faz de conta, 8 e 9. OK? “Eu já li, já li”. Então, agora vais voltar a ler as páginas,
1269 mas vais sublinhar só o que tu achas que é mesmo importante. “Mas que eu acho? Eu
1270 acho que é tudo importante!” “Não, sublinhas só algumas palavras! Faz de conta, que tu
1271 não podias usar todas as palavras. O que é importante?” OK? Nesta fase, agora final, até
1272 já copiavam só os sublinhados e percebiam que faltavam os conectores e começavam a
1273 articular, e é assim que começavam a construir resumos. Portanto, quando se davam
1274 conta, estavam a copiar só as coisas que sublinharam, e depois... “Então vamos ouvir.”
1275 “Isso agora tudo em voz alta, não faz sentido!” “Então, agora com o livro de lado, fecha
1276 o livro, pega nisso, nisso que tens aí escrito, transforma num pequeno texto”. Portanto, já
1277 estão a fazer pequenos resumo. E eles gostam imenso de estudo do meio por isto, porque
1278 são os donos e senhores daquilo. Portanto, há um miúdo, que tinha noventa e nove, vírgula
1279 não sei quanto a estudo do meio e estava assim uma fase psíquica, psicológica muito má
1280 e, portanto, estava ali convencido de que queria mostrar-me que não conseguia aprender
1281 matemática e que não ia aprender e que não ia estar disponível para aprender e o resultado
1282 daquilo foi no teste ter para aí 16%. E eu pensei, mas ter porque foi a única coisa que fez!
1283 Porque ele não ia fazer o teste: ele estava disposto a não fazer. Sentou-se e não ia fazer, e
1284 chegou-nos a terapeuta à sala que vinha ajudar-me com um pequeno. vinha dar terapia e
1285 nesse momento era teste. “Ops!, desculpe, esqueci-me de avisar. Se quiser fica aqui, fica
1286 aqui ao lado dele. “Está bem, vou vendo, vou ajudando, se for caso” e ficou ali na sala.
1287 E, como ficou na sala, ele percebeu que tinha outro observador externo, esse outro miúdo
1288 (do 16%), que não tinha nada a ver com esta terapeuta e então começou a fazer (o teste).
1289 Só que já não teve tempo e daquilo que começou a fazer, teve 16%. E eu pensei, claro eu
1290 nunca daria um teste a ninguém com isto, não é? Portanto, à partida, o que faria? Se
1291 assumisse que tivesse tido 16% por dificuldades, é claro que eu ia era construir com o
1292 miúdo conhecimento, não era avaliar o que ele não sabe, mas avaliar o que ele sabe. Esse
1293 miúdo estava a passar por uma fase muito difícil, emocionalmente, muito esquisita, e na
1294 altura já tinha falado imenso com os pais. Já estava mesmo, já tinha ido a uma consulta
1295 de psiquiatria, já estava e chegámos à conclusão que ele tinha de receber aquele teste.
1296 Portanto, aquilo ia ser a consequência. Portanto, para não ser (indiferente fazer ou não
1297 fazer), ou seja, as coisas são imputáveis e nós não ficamos impunes para sempre. Portanto,
1298 ele ia receber aquilo, e ele achava que não. Ele achava que aquilo não ia acontecer, e
1299 quando ele recebeu aquele teste ficou assustadíssimo e logo a seguir recebeu o de estudo

1300 do meio. Portanto os testes são (entregues) todos juntos e eu disse, “olha tiveste 99% a
1301 estudo do meio! Tinhas o livro debaixo da mesa? Não acredito!” Claro que sabia que não!
1302 Sabia que ele sabia! “Portanto, tu andaste a copiar pelo livro? Tu foste... isto está
1303 espetacular, tu..? Está mesmo maravilhoso!” E ele olha para mim e diz-me, “não, é que
1304 eu, quando tenho tempo livre, leio o livro do princípio ao fim. Eu gosto muito de ler o
1305 livro de estudo do meio.” E eu pensei e disse, “o rapaz que tem 99% a estudo do meio,
1306 terá boas notas a matemática quando quiser” e ele ficou muito zangado, “não, eu nunca
1307 vou conseguir ter uma boa nota matemática, nunca vou conseguir”. Portanto, a atitude
1308 dele tinha a ver com, não queria entrar nesta coisa da aprendizagem, estava revoltado, o
1309 pai tinha-se ido embora. Portanto, muito revoltado! Resumindo, ele acabou a matemática
1310 com 86%, queria era convencer-me que não era capaz. Talvez pensasse que era ali que
1311 me magoaria mais ou, não sei porquê, onde, se calhar, naturalmente, estou mais
1312 empenhada. Eu acho que todos nós temos, não querendo, eu gosto muito de português, e
1313 de estudo do meio também e gosto mesmo, mas, se calhar ali, sinto que lhes posso dar
1314 muito mais do que aquilo que qualquer outra pessoa pode dar-lhes. Aliás, cheguei a sentir
1315 pena de não ser professora dos meus filhos, por isso. Sentia “eu podia explicar-te isso de
1316 uma maneira tão diferente, mas pronto!” Mas nunca expliquei de maneira diferente.
1317 Então, o estudo do meio serve para isso, serve para eles irem sublinhando, fazendo
1318 apontamentos e estudando, e é mais por aí. Mas tudo bem. Às vezes estão em grupos,
1319 imagina, podem estar quatro a ler o capítulo 5 todo e a resolver os exercícios do capítulo
1320 5 e estão quatro e fazem e, depois, quando chegam ao lugar, agora vais sublinhar sozinho
1321 aquilo que para ti é importante. Portanto, esta parte do sublinhado é que tem de ser mais
1322 sozinhos.

1323 L - Mas, mas lá está... Não, não difere de área curricular, porque aqui, no
1324 momento, tu estás aqui a meter interdisciplinaridade, ou seja, estudo do meio com o
1325 português.

1326 R: Sim, com tudo! Por exemplo, olha, quando houve... estivemos a fazer qual é a
1327 percentagem de água sobre a terra, no planeta Terra. Em 70% do planeta está à superfície,
1328 70% da superfície tem água. Então, dessa, qual é a percentagem de água doce? Qual é a
1329 percentagem de água salgada? “Há só há 1%, professora. Podemos fazer um gráfico de
1330 barra?” “De barras? É muito difícil”, mas a professora disse que também havia circular!
1331 Eu assim (aflita), “mas vocês, circular, OK! Vamos lá! Então vamos buscar o compasso.
1332 Vamos aprender a usar um compasso”. Portanto, foi. Foi aí que usámos o compasso, “mas

1333 olhem, isto é muito difícil, é mais de metade. É fácil fazer metade num círculo, é fácil
1334 fazer três quartos, é fácil. Vá, vamos lá buscar, vamos lá buscar o compasso, tudo se faz!”
1335 Portanto, estivemos ali a tentar construir e funcionou. Funcionou, não. Não ficou perfeito,
1336 mas não é o que se pretende.

1337 L- Mas lá está, a aprendizagem foi adquirida?

1338 R: Sim, sim.

1339 L - Que metodologias ativas utiliza nas suas aulas?

1340 R: Então, olha: o jogo, o trabalho em equipa, a demonstração com materiais, pela
1341 experiencição, por exemplo, eu sou incapaz de falar de 1 litro, sem construir com eles,
1342 e são eles mesmos que constroem um decímetro cúbico e sem enchermos esse, sem
1343 impermeabilizamos esse decímetro cúbico e o enchermos com água e depois pegarmos
1344 aquilo, passarmos para um copo medidor que diga 1 litro e explicar-lhes que todas as
1345 medidas vêm do metro, e que o metro vem da convenção de Paris, e que do metro
1346 chegámos ao decímetro, do decímetro cúbico chegámos ao litro e depois, quando vamos
1347 pesar 1 litro de água, pesa 1 Kg, quando está a 4°C, não é? E, portanto, chegámos ao
1348 quilo, e, portanto, das medidas de comprimento chegámos às medidas de capacidades,
1349 das de capacidades chegámos à medida de massa, portanto. E que tudo aquilo veio de um
1350 só não é? Está tudo interligado, mas eles estão ali a construir, o que é que estão a fazer?
1351 Ah!, estão a construir um cubo, um cubo com um decímetro cúbico, eles estão longe de
1352 perceber para que é aquilo vai servir... e impermeabilizamos com cola branca. E fica,
1353 portanto, cada um impermeabiliza a sua, a fase que fez, depois juntamos as fases todas,
1354 depois impermeabilizamos tudo, deixamos ao sol e, depois, “alguém tem uma garrafa de
1355 1 litro?” “Ah!, não, a minha só tem 50”, “então mas 50 + 50... vamos encher! Só tem
1356 meio litro! Cinquenta centilitros. Então vamos encher!” Vamos e ficamos ali imenso
1357 tempo a brincar com aquilo.

1358 L – E eles apercebem-se que estão a aprender?

1359 R: Apercebem-se, apercebem-se.

1360 L- Existe muita partilha nessas envolvências?

1361 R: É a agitação total nesses momentos. Nós temos, olha, lembro-me a dada altura, houve
1362 um quarto ano, em particular, em que o miúdo estava em Angola acabar o ano por zoom,
1363 foi o covid, tinha ido a Angola, não pode sair de lá e estava a acabar o ano, por zoom. Nós

1364 já tínhamos, já tínhamos voltado à sala, excepcionalmente, pedimos uma licença para ele,
1365 para que ele terminasse, por zoom. Então, lembro-me perfeitamente que foi das aulas
1366 mais giras e ele dizia, “para mim não”, porque para ele foi insuportável, estar a ver e não
1367 poder mexer! Portanto, aquilo era muito divertido, mas estava a ver e não podia mexer.
1368 “Então, porquê?” Porque estávamos a dar o volume, e pegámos nos centímetros cúbicos,
1369 lá está as tais pepitas de ouro do primeiro ano e tínhamos aquário, tínhamos peixes, depois
1370 quando fomos para covid deixámos os peixes, cada um levou o seu peixe para casa. Os
1371 peixes eram deles, mesmo. Cada um levou o seu peixinho para o seu aquário e o aquário
1372 estava vazio na sala e houve um deles que sugeriu, “professora, podíamos medir o volume
1373 do aquário com o *mab*”, com material multibásico e eu “podemos, tens coragem? Vamos
1374 a isso. Se calhar não vai ser muito certo... se calhar pode sobrar algum bocadinho e não
1375 dar ,sabes como é que é, porque pode não bater certinho”, “mas, ó professora, vamos
1376 tentar”. Portanto, quando pôs as peças aquilo era mesmo alinhado, ou seja, em largura,
1377 faz de conta, dava mesmo 11 pecinhas certinhas, 11 cm de largura, certinhos, de
1378 comprimento dava, mesmo, faz de conta 27, “ó professora isto afinal dá”, “então, olha,
1379 começa”, e eles andaram a pôr pecinhas, a fazer, pavimentar e depois, os grandes, o
1380 milhar, o milhar tem 1000, portanto já sabemos o que vale, portanto, foram pavimentando
1381 e pondo, e pondo, e pondo, e chegaram à conclusão e tinham-me dito, Liliana, vou-te
1382 atirar um número para o ar, não me recordo, faz de conta dois mil, seiscentos e não sei
1383 quantos centímetros cúbicos, e eu “de certeza?” “Sim, professora, tem $1+1+600 + 2000$,
1384 tem professora tem aqui.” “Então, agora vou buscar isso em água e vamos ver se isso bate
1385 certo, portanto.” E fomos buscar aquilo em água e fomos pegar... É assim, eu tenho o
1386 filme disso porque aquilo era aula zoom e a dada altura, gravávamos as aulas zoom. Eles
1387 estavam empoleirados, ou seja, eu estou na mesa, e eu era quase, eu era o mágico, digamos
1388 assim, porque na água estava toda a gente com as mãos, e tinha que estar a despejar as
1389 peças e pôr água e era, quando olho para cima, tenho miúdos por cima da minha cabeça,
1390 ou seja, estavam empoleirados, e eu: “não, calma, tudo para o chão! Vamos pôr isto no
1391 chão. Tudo para o chão!” Portanto, para o miúdo, foi horrível, porque assistir foi mesmo
1392 doloroso não poder, não poder estar.

1393 L - Utiliza as mesmas metodologias ativas em todos os anos do 1.º ciclo ou utiliza
1394 diferentes para cada ano?

1395 R: Ai não disse, mas tenho aqui mais uma, desculpa, esqueci-me de te dizer, não sei se
1396 entra como metodologia ativa, a música, eu invento imensas canções com eles para
1397 decorar a matéria.

1398 L - Em que sentido?

1399 R: Olha, imagina, estudo do meio, “Minho, Lima, Cávado, Ave, Douro, Vouga, Mondego,
1400 Liz, Zêzere, Tejo, Guadiana, Sado e, por fim, Mira”. Eles sabem isto de trás para frente,
1401 de frente para trás, o que é que eles estão a cantar? Os nomes dos rios. E estou a cantá-
1402 los por ordem, desde o Minho.

1403 L - Mas são músicas que tu que tu crias com eles?

1404 R: Sim, imagina, eles abrem a página e dizem, “ó professora, vamos ter que saber isso
1405 tudo de cor?” “Vamos, então, o teu país, os rios! Pois imagina, não sabias de cor, mas
1406 depois dizem-te assim: Ah, eu estive no Rio Minho! Tu nem sabes onde é que a pessoa
1407 esteve!”, “Ah, Minho, eu sabia!” “Está bem, dizem-te eu estive no Rio Sado e tu nem
1408 sabes se a pessoa esteve perto ou se esteve longe... fui ver os golfinhos ao sado, mas, onde
1409 é que é o Sado? Tens de decorar, tens de saber, tens!” E eles ficam ali um tempinho a
1410 decorar, e depois, dão-se conta de que não são capazes e nada que uma música não
1411 resolva. “Vamos a isto, apontem no mapa ao mesmo tempo que cantam: Minho, Lima,
1412 Cávado, Ave, Douro... Portanto, o dedo vai percorrendo e, portanto, eles têm clara noção
1413 do sítio onde puseram o dedo, à medida que vão cantando e decorando.

1414 L- Mas isto, por exemplo, para matéria de estudo do meio, terceiro ano?

1415 R: Sim, recursos hídricos.

1416 L - Por exemplo, olha num segundo e num primeiro ano, tens algum exemplo?

1417 R: Tenho mais músicas de português e matemática no segundo e no primeiro ano do que
1418 no resto. “Os quadrados são retângulos especiais... são retângulos que têm os lados todos
1419 iguais”. Para um miúdo de segundo ano ou do primeiro ano, dizer que o quadrado é um
1420 retângulo... a dada altura, já não sabe se o quadrado é um retângulo se um retângulo é um
1421 quadrado. Pode ter percebido, mas já não sabe. Então, um retângulo não é um quadrado,
1422 mas um quadrado é um retângulo. Então, como é que tu, no momento em que ele está
1423 confuso, como é que faz? Recorre à canção, “os quadrados são retângulos... Ah! Os
1424 quadrados são retângulos, são”. E os meses do ano, em estudo do meio, no primeiro e
1425 segundo ano: “janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro,

1426 outubro, novembro e dezembro, fica o ano bem composto”. Tudo isto, foi inventado em
1427 aula com miúdos, ou seja, não fiz sozinha! Estou aqui a cantar... Sinto-me ridícula a cantar
1428 para ti, mas para os miúdos eu canto com toda a naturalidade. Estas foram inventadas em
1429 turma, a partir do momento que já ficaram tão, tão, tão gravadas, eu não vou inventar
1430 outras. Agora, digo-lhes, sabem que uns meninos uma vez aqui na sala inventámos isto,
1431 então todas as turmas acabam por chegar a um momento, “professora, podemos inventar
1432 uma canção nós?” “Vamos!” Portanto, de outra matéria, normalmente não daquela.
1433 Aquela já está inventada. Ficou! Portanto, o reportório já vai longo com algumas. Este
1434 ano, estes miúdos inventaram outra canção, portanto, cada um vai inventando à medida
1435 daquilo que é preciso.

1436 L – Que engraçado! Até é uma maneira mais fácil de estudar.

1437 R: Imagina, mesmo nas medidas de comprimento, nós demos as medidas, fomos explorar
1438 de onde é que vieram, quem é que inventou, por que é que inventou, onde é que está o
1439 nosso metro em Portugal, no museu guardado, no Instituto Português da Qualidade, como
1440 é que... pronto, tudo isso. E porque é que está guardado e em que material é que é feito,
1441 que tem de ser um material que não arda, um material que não derreta, um material que
1442 não encolha, um material que não, que não mude de forma e, a dada altura... Está bem,
1443 mas como é que... Eu quero que eles percebam que o quilómetro é uma coisa gigante!
1444 Ora um atleta corre quilómetros, então com gestos, tudo em pé, quilómetro (em corrida),
1445 hectómetro, hectómetro é o tamanho do comprimento do campo de futebol, um chuto na
1446 bola, hectómetro, decâmetro, metro, a partir do momento já consigo, decímetro,
1447 centímetro e o milímetro. Ah, mas eles fazem isto em tom de coreografia, todos contentes,
1448 em jogo, mas decoram quilómetro, hectómetro, decâmetro, metro, decímetro,
1449 centímetro... porque isto faz falta é mesmo importante decorar, eles têm de saber de cor.

1450 L – E eles conseguem, têm referências para conseguirem decorar?

1451 R: Sim e até, imagina se disserem uma barbaridade daquelas, sei lá, não sei quê
1452 quilómetros. Quilómetros? Ai não, não... metros! Tipo, a minha casa tem, o meu quarto
1453 tem 3 km. Imagina o miúdo diz uma barbaridade destas. Basta tu olhares para ele.
1454 Quilómetros, metro, pronto, não é? Estamos a falar disto, não estamos a falar de coisas,
1455 de uma viagem.

1456 L - Então utilizas, de uma maneira geral, todas as metodologias, para todos os
1457 anos?

1458 R: Eu acho que quase não utilizo e não está aí, o trabalho de projeto, e acho que já tive
1459 oportunidade, uma vez, de explicar porque é que não. Acho que o Google hoje em dia faz
1460 muita coisa e, não sabia que era por isso, não sabia, fui descobrindo. Fui-me perguntando
1461 porque é que algumas coisas deixaram de fazer sentido. É que o trabalho de projeto tinha
1462 um valor incrível pela recolha de informação, tinha um valor incrível, incrível, incrível!
1463 Não tanto pelo resultado final, desculpa, mas pela recolha, a seleção. Pronto, hoje, eu
1464 acho que é tão fácil, é tão fácil, tão fácil nós temos uma resposta em 2 minutos, de uma
1465 dúvida que temos que, se calhar, não sei, tenho que reformular aqui qualquer coisa, mas
1466 o trabalho projeto não, não entra assim no meu (dia-a-dia).

1467 L - Quais as razões que a levam a usar essas metodologias?

1468 R: Então, aprender vai muito para além de decorar, decorar é muito importante, mas
1469 decorar aquilo que se compreendeu é ainda melhor! E não ter medo de mexer, de
1470 experimentar e de ver como funciona. Aqui não se estraga! Portanto, podem mexer. É
1471 assim, se eu souber como é que funciona um relógio, se eu vir a parte de trás de um
1472 relógio, há coisas que encaixam, nomeadamente, que aquelas peças não estão a funcionar
1473 em separado, elas estão a funcionar ao mesmo tempo, ainda que em velocidades
1474 diferentes. Portanto, como é que aquilo se faz? Se eu vir a parte de trás de um relógio, se
1475 calhar um dia, quando eu tiver a necessidade de criar um instrumento, eu vou-me lembrar
1476 daquele mecanismo, se calhar, posso inspirar-me nele e construir outro e a razão é essa.
1477 E o ensino direcionado no sentido de eu chegar e expor (a matéria), não é louco. Também
1478 é importante. Mas, se eu só, só fizer isso, eu estou a amputar a criança.

1479 L - Não estás a tirar o melhor dela!

1480 R: É assim, isso fazia-se se eu tivesse 3 horas apenas de aulas. Imagina que só tenho 3
1481 horas. Eu tenho este tempo para ensinar. Eu posso chegar lá e ela está completamente
1482 permeável a ouvir-me e a reter, e está! Acredito que não é da maneira mais espetacular
1483 que vai ter o produto final, mas, ainda assim, imagina, o ensino tem 3 aspetos importantes,
1484 três momentos importantes: o momento que é absolutamente concreto, o momento que é
1485 pictórico e, depois, tem o momento que é abstrato, não é? Se eu chegar lá numa exposição
1486 oral, que é abstrato, mas conseguir usar representações pictóricas e exemplos concretos,
1487 eu consigo construir conhecimento. Mas aquela criança tem que estar mesmo muito
1488 atenta! Porque, se não, quer dizer as coisas estão (ficam) descoladas. E como nós não
1489 temos essa atenção durante 12 horas (não são 12 horas como as pessoas dizem, são só 8,

1490 são só!), como nós não temos essa atenção, tu tens de construir momentos em que são as
1491 mãos deles que tem que desmontar e montar. É o caminho que eles têm que percorrer no
1492 fundo.

1493 L - Eu acho engraçado porque eu no estágio, pus os alunos a cortar, e o professor...

1494 R: Perdem imenso tempo, dá-se já cortado...

1495 L- Não, não. Ele disse-me uma coisa, que eles não estão habituados e estão a
1496 perder essa motricidade. E eu perguntei-lhe porque é que não cortam mais?

1497 R: Claro, se não estão habituados têm de cortar mais.

1498 L - Por acaso é engraçado, foi uma coisa que podias...

1499 R: Porque os professores de 1.º ciclo atribuem essa tarefa à infantil, atribuem mesmo e
1500 dizem isso em tom de “Ah! Eles não vêm habituados! Portanto, eles na infantil estiveram
1501 a fazer outras coisas, mas não fizeram isto.” E não, não está certo. Não está certo
1502 (dizerem-no), até porque a motricidade fina (tem tempos de desenvolvimento próprios).
1503 Eu na infantil, aliás, uma das coisas que fazem errado na nossa infantil, e é mesmo errado,
1504 é pôr os miúdos a escrever a quantidade de tempo que escrevem para fazer a pega num
1505 lápis... porque o miúdo necessariamente vai deixar de fazer bem a pega, não tem (ainda)
1506 musculatura (suficiente) em dois dedos para apoiar e fazer aquela quantidade toda de
1507 grafismos e, portanto, vai fazer (mal), vai apoiar-se em quatro ou mais dedos. Vai fazer
1508 outras pegas porque eu aqui comprometo quatro músculos e aqui comprometo apenas
1509 dois. Atenção, na verdade, os outros são apoios.

1510 L- Sim, mas por exemplo, não é, não é feito cá em baixo, na infantil, mas nós
1511 também podemos fazer um trabalho continuado.

1512 R: Claro! Não, não, não. E a questão é: até que ponto é que é expectável que seja feito na
1513 infantil? Repara que é isto que eu estou a dizer. Por exemplo, para mim não é expectável
1514 que aquela quantidade seja feita, porque, ao ser feita, vai fazer com que (não corra bem)...
1515 E aconteceu com todos os meus filhos que seguravam bem o lápis e saíram de lá todos a
1516 segurar mal. E eu conheço as educadoras, como amigas. São minhas amigas e diziam e
1517 disseram-me, “não, não, nós temos esse cuidado!” “Mas não se trata do vosso cuidado!”
1518 Esta parte é que não encaixa... que é uma coisa fisiologicamente falando e
1519 anatomicamente falando, é como eu dar uns sapatos 35 a um miúdo para começar a andar.
1520 Não vale a pena, vai tropeçar! Vai magoar-se! Percebes o que quero dizer ou não? É assim,

1521 o Xavier pintava sem sair da linha, mas uma coisa de outro mundo, assim estranha. Que
1522 nunca foi ensinado lá em casa. Não, não, andei propriamente a dizer não podes (sair da
1523 linha) e ele que tinha um controlo espetacular do ponto de vista da motricidade, com uma
1524 pega direitíssima, perfeitíssima, que demorava seis horas a fazer, como é óbvio, entretido
1525 e contente e quando chegou ao colégio, “não há tempo amiguinho, veja está bem pintado”.
1526 Portanto, ele pinta... Ainda hoje pinta assim. Ainda hoje faz isto, não há tempo e pega mal
1527 o lápis, porquê? Porque para suportar aquele tempo todo foi preciso ir buscar outra ajuda
1528 à mão. Não, não fazia assim, mas precisou, não é? Percebes o que eu quero dizer? Mas se
1529 fosse um menino de dois anos faria isto (pegar com mais de dois dedos), porque faz. Isto
1530 é uma coisa natural que a malta não percebe que não é só o timing cerebral, há depois
1531 uma parte física que tem de acompanhar a tesoura, a tesoura e o olho. É ocular, é olho e
1532 mão e ainda tem outra mão que trabalha, que eles acham que não, mas a outra mão
1533 também trabalha. Portanto, eu não sei até que ponto é que não é mesmo no primeiro ciclo
1534 que se ensina a usar a tesoura.

1535 L- Mas não há tempo.

1536 R: Tem de haver. Temos 8 horas de aulas, tem de haver tempo para isso. Recortem os
1537 números em vez de os desenhar, por exemplo, é uma boa estratégia. Recortem letras, cola
1538 a letra que é recortada no caderno. Olha, quando comecei a trabalhar, há 21 anos, eles
1539 aprendiam o mesmo que aprendem agora e havia tempo para isso. Não havia nenhuma
1540 letra que não fosse decalcada por eles, recortada por eles, pintada, recortada e colada no
1541 caderno. Era um registo. Era uma maneira de registar. Aprendemos esta letra e se alguma
1542 vez eu falhasse, eles perguntavam, “hoje não temos?” “Amanhã eu trago!”

1543 L – Utilizavas ali o lúdico na aprendizagem, mas porque é que não continuas?

1544 R: Os miúdos hoje já estão um bocadinho a vencer este lúdico. Também devemos pintar
1545 e recortar (digo-lhes!). Já ficam ali, “outra vez?” Claro que sim, porquê? Endurance! Ou
1546 seja, as coisas estão tão rápidas, Liliana, tudo é tão rápido! Tu já te deste conta que até os
1547 adultos já têm dificuldades em ver filmes do princípio ao fim? Mas vais começar a ver
1548 que é. Os jovens, então, já não veem filmes assim, do princípio ao fim, de longa duração.
1549 Têm de estar... muda-se ou então fazem pausa e depois continuam a ver um filme, que é
1550 uma coisa que na minha vida nunca tinha feito, fazer pausa e continuar a ver o filme
1551 depois.

1552 L - É difícil.

1553 R: É, mas, se calhar, ainda és uma, uma poupada, digamos assim, destas realidades de
1554 *Playstations, YouTubes, Insta*, como eles dizem. Continuo e é tudo. Hoje em dia o sono
1555 até tem valor!

1556 L - Mas as crianças estão nesse contexto?

1557 R: As crianças estão mais do que nós, muito mais, léguas. Porque os pais para trabalhar e
1558 para fazer outras coisas, tu viste ali ainda agora quando cumprimentámos aquela mesa,
1559 que é uma mesa exemplaríssima garanto-te, o que é que a miúda estava a fazer?

1560 L - Estava de telemóvel com fones.

1561 R: Percebes, não vais dizer que estava a aprender a ouvir as canções da Maria de
1562 Vasconcelos, ou que estava a aprender umas coisas que nós tínhamos, há uns anos atrás,
1563 uns DVD, por exemplo, tipo enciclopédias sobre como vivem os golfinhos e queres
1564 aprender mais sobre múmias, coisas deste género. E os miúdos punham isso e viam. E os
1565 miúdos gostam e gostam mesmo. Não há esses recursos, porque já não há saída, está tudo
1566 na Internet. Só que na Internet, está tudo! E tu dispersas... é uma coisa chamada dispersão,
1567 que é, eu ia ver, ia saber qualquer coisa sobre “*Murrieta*”, mas aparecem 30.

1568 L - Qual delas escolher?

1569 R: Sim, das duas uma, ou és tu que já seleccionaste e fazes um pré, quase pré-fabricado
1570 pré-definido, está aqui, podes ver.

1571 L- Mas isso dá trabalho.

1572 R: Muito trabalho, muito.

1573 L - Como é que nós podemos adaptar esse ensino, esse ensino que temos hoje?

1574 R: Vai levar, isto vai levar outra vez ao extremo. Vai ser cambalhota total! Daqui a um
1575 tempo já ninguém volta a ter telemóveis e já perceberam que é a pior ferramenta que
1576 podem dar aos miúdos. Isto vai dar a cambalhota, vai. Eu sou do tempo em que não havia.

1577 L – Mas como é que vamos conseguir implementar isso nas crianças? Vai ser
1578 difícil...

1579 R: Ah! Ai é... Sei lá! É uma forma de estar delas que é completamente diferente, ou seja...
1580 E a verdade é que não podemos aniquilar aquilo que existe e retirar, temos que tirar partido
1581 positivo daquilo que existe e a verdade é que a linguagem deles... Por exemplo, e vou

1582 fugir um bocadinho à entrevista, mas olha, ontem falava sobre uma mensagem que eu
1583 tinha mandado do WhatsApp, para uma reunião de catequistas, que íamos ter. Íamos ter
1584 uma reunião e a mensagem seguiu pelo WhatsApp para todos e, quando chegámos, a
1585 nossa catequista mais jovem não estava e ela é super responsável. Uma criança muito
1586 responsável. E chegámos a casa a perguntar, “mas a Sofia disse-te alguma coisa a ti?” “A
1587 mim não”, “a mim também não...” “que estranho, vamos ligar!” Claro que ela não sabia,
1588 porque foi por WhatsApp. O valor que tem o WhatsApp para ti, para mim, que serve para
1589 comunicar... Não é para isso que serve o WhatsApp naquela faixa etária. O WhatsApp
1590 não, nunca existiu para isso, propriamente, não foi para comunicar foi para conviver, são
1591 coisas diferentes! Um convívio é uma partilha: depressa tiram uma fotografia à t-shirt e
1592 mandam para o grupo, mas não estou a comunicar, estou só a partilhar. Olha vê isto:
1593 portanto, há uma forma de estar perante a ferramenta que nem nós dominamos, nem nós
1594 percebemos como é, qual é a posição deles perante a ferramenta, por isso, nós só vamos
1595 conseguir ajudar os miúdos, isto para te responder, quando percebemos o que é que o
1596 miúdo faz com a ferramenta, mesmo. Não é o que nós achamos que ele faz! É qual é a
1597 utilidade que ele dá. E, por isso, nós temos de ver. A minha filha tem um telemóvel e ela
1598 não sabe ver uma chamada perdida. Tem um telemóvel há séculos (não é), há três anos,
1599 ia dizer isto, “sabes o que é uma chamada perdida?” “Oh! Sei. Sei, sei.” “Então mas como
1600 é que tu vês uma chamada perdida? Abre lá!” E quando ela viu tinha uma lista gigante de
1601 chamadas perdidas, e aí ela disse “sim, a não sei quem ligou-me”, “então e agora vamos
1602 às chamadas efetuadas, devolveste a chamada?” “Não, ela ligou-me, mas eu não atendi”.
1603 Então, quando alguém te liga, alguém quer falar contigo. Se tu ouves a mãe na cozinha
1604 dizer Caetana, tu vais ter com mãe à cozinha... eu quero falar contigo. Se uma pessoa te
1605 ligou e tu não pudeste atender, porque estavas no banho, não podes estar à espera que a
1606 pessoa te ligue outra vez. A pessoa, sim, está à espera e está descansada a pensar, ela já
1607 viu que eu lhe tentei ligar, vai-me devolver a chamada! Isto para ela não existe, e na
1608 geração dela, “mãe, só tu é que pensas assim, mãe” e, de facto, fui confirmar com o meu
1609 filho. Isto não existe, ou seja, então das duas uma, eu fiz uma coisa que foi, imagina,
1610 liguei, não atendeu, mandei uma mensagem a dizer, tens uma chamada minha, quer dizer
1611 que eu quero falar contigo, liga-me quando puderes. Portanto, estou a ensinar, através de
1612 uma mensagem, mas, na verdade, é assim, valerá a pena esta minha... percebes? É que
1613 ninguém vai responder, estamos a falar, eles não vão responder a isto como chamadas
1614 perdidas. Como é que eles vão funcionar? Como é? Para nós, para mim, é uma incógnita,
1615 portanto, também não te sei responder. E este ano, por exemplo, tentei organizar alguns

1616 encontros com especialistas do sono com os pais, porque nós temos flagelos! É assim, os
1617 miúdos não dormem bem à conta disto e temos miúdos que acordam imenso durante a
1618 noite para ver televisão, para ver jogos, para jogar... não (pode ser!), pronto, é um flagelo.

1619 L - Que desafios tem sentido na implementação das metodologias ativas, num
1620 contexto escolar caracterizado por uma abordagem tradicional?

1621 R: Olha, então eu escrevi assim: acompanhar o ritmo da turma par. Sabes, “já fiz isto”,
1622 “já fiz aquilo”, “já vamos aqui”, “temos de avançar”, temos que, portanto, acompanhar
1623 esse ritmo. Porquê? Porque eu faço questão de trabalhar a par na mesma, faço mesmo
1624 questão e apesar do par, não se impor, eu tenho de garantir que mais ou menos
1625 conseguimos trabalhar par a par, não é? E a palavra indica. Depois, há uma coisa que hoje
1626 é muito comum que é, e é muito pedido e solicitado, há uma agenda pré-estabelecida. Por
1627 exemplo, os testes estão pré-definidos e quando fazemos esse boletim de que te falei há
1628 pouco da sessão trimestral, as datas dos testes já lá estão anunciadas, mesmo que faltem
1629 três meses. Então há aqui um passo que para mim é mesmo muito desafiante, mesmo.
1630 Que é: quando eu comecei a trabalhar, nós aplicávamos um teste aos alunos quando
1631 sentíamos que a turma estava pronta para realizar esse teste com sucesso. Hoje em dia
1632 nós aplicamos um teste ao aluno, na data que está estabelecida. E eu sinto muitas vezes
1633 que daquele grupo de 20 alunos há para aí 5 miúdos que não estavam preparados para
1634 fazer aquele teste, portanto a minha vontade é, “eu é que mando nisto, eu é que sou a dona
1635 disto, eles não vão fazer agora o teste”, mas não o faço. Portanto, tendo a acudir o mais
1636 possível e esses sim, quis explicar-lhes, “olha, vocês têm mesmo que, vamos aqui
1637 aprender um bocadinho, aqui sozinhos nós os cinco, vamos sentar aqui, vamos ficar, sim
1638 vamos ter que, isto tem que ser interiorizado agora, temos que adquirir”, mas é difícil.
1639 Imagina, um miúdo, por exemplo, que não interiorizou a tabuada, e que vai precisar da
1640 tabuada para o teste. É tramado, pronto. Não há esse compasso, não há esse respeito de
1641 quando eles atingem é que eu faço o teste. Eu acredito que noutras escolas nem sequer
1642 há, por exemplo, no concelho de Oeiras, nem sequer há testes, portanto, testes nas escolas
1643 públicas. Portanto, onde é que eu quero chegar? Eu acredito que, se calhar, noutra lugar
1644 ou noutra espaço, eu poderia fazer o teste quando eu quisesse, ou quando eu sentisse, lá
1645 está, a turma preparada para tal, mas também acho que não tem de ser esse o meu
1646 comportamento. Acho que eu tenho de perceber que isso também serve para me guiar, o
1647 meu ensino, que é, isto foi muito giro, fizemos essas experiências todas, mas estes cinco,
1648 estão aqui um bocadinho perdidos e vão precisar de um reforço diferente, porque estes

1649 vão ser os tais que não aprendem pela compreensão, aprendem pela explicação, e nós
1650 temos isso, Liliana. Também temos pequenos que, por muito que desmontes o puzzle,
1651 parece que eles ainda ficam mais frustrados. Tens de lhe dizer, “acrescentas o zero”, mais
1652 tarde, se calhar, lá chegarão, mais tarde, podem vir a fazer, podem vir a ter um eco daquilo
1653 que fizeram, mas naquele momento não percebem e precisam de um mecanismo, “vou-te
1654 ensinar um truque para funcionar”, ficam todos contentes.

1655 L – Ou seja, vais ter de mudar a tua implementação, a maneira como tu ensinas
1656 para outro método?

1657 R: No fundo é passar uma peneira, não é a todos, só vou falar àqueles. Passar uma
1658 peneira. Os outros já passaram todos, não é? Já toda a gente. Pego nestes e agora vamos
1659 a truques, “vou-vos ensinar uns truques”. Portanto e eles sentem-se confortados com isto,
1660 não é? Porque o truque vai (ajudar). Um mecanismo, vou mecanizá-los, no fundo é isto.

1661 L - Como tem ultrapassado esses desafios?

1662 R: Não, mas ainda nesta (questão) anterior, desculpa! Falava da escola e eu só queria
1663 referir que aqui a escola nunca, a escola não tem, eu até registei mesmo de propósito...
1664 então, a escola não tem uma abordagem definida. Esta escola não tem, nem nunca teve
1665 uma abordagem definida, pré-estabelecida, ela tem professores escolhidos. Ela escolhe
1666 os professores com quem trabalha, e depois as estratégias desses professores são mesmo
1667 pessoais, e nunca foram questionadas as estratégias. Os resultados, sim! Em função do
1668 resultado, podem questionar o resultado: “então, olha, foi um desastre” ou “o que achas
1669 que aconteceu?” Sei lá! Nada, nunca tive numa situação desta, mas os resultados são
1670 questionados, a estratégia não. E isso dá-me, dá-me uma alegria tremenda. Não sei se vai
1671 ser sempre assim porque, às vezes, basta entrar um professor que pense de outra maneira
1672 e quer uma escola toda igual que diz, “ai, sobretudo, acho que a pedagogia tem que ser a
1673 mesma”. Pedagogia, estratégia, acho que refere a pedagogia enquanto estratégia, e eu
1674 ando ali a lutar com os termos. Não, a pedagogia não é necessariamente a estratégia! “Ai
1675 eu acho que, quando me perguntam como é que se faz lá no Planalto, eu gostava de dar
1676 uma resposta concreta e que fosse homogénea”. Olha, eu acho que nós nunca vamos ser
1677 homogéneos, por isso fico um bocado com pena, se isto assim tiver de ser, mas o colégio,
1678 olha, a sério, desde o primeiro ano de trabalho, como te disse, que me disseram, “pode
1679 fazer como quiser” e eu não fiz, não implementei metodologia, digamos assim, de
1680 movimento escola moderna, porque achei que ou se faz mesmo muito bem ou se não fazes

1681 é uma turma perdida. Portanto, e elas (no Movimento da Escola Moderna) são duas
1682 professoras, não é por acaso. São duas pessoas por sala, porque implica uma dinâmica
1683 muito mais..., tens de estar de um para um e medir... Durante o dia, tens de passar pelo
1684 menos um momento com o aluno, ou melhor, todos os alunos têm de passar um momento
1685 contigo. Ora, se nós formos ao nosso dia-a-dia no colégio, eu não consigo passar por todos
1686 os alunos durante o dia e, às vezes, ando uma semana para tentar passar por todos. Passar
1687 por todos significa sentar-me com ele, ver os trabalhos dele. Portanto, estamos a falar de
1688 20 minutos. É só multiplicar.

1689 L - Imagina, mas tens lá professores, lá está, que utilizam o método tradicional,
1690 vamos mesmo assim dizer, que abordam as aulas...

1691 R: Eu acho que isso está mais na formação inicial, sabes, do que no colégio em si. Acho
1692 que isso está mesmo na formação inicial, que é, se calhar, até recebeu uma formação
1693 inicial em que se capacitaram para trabalhar de outra maneira, mas depois, quando
1694 chegam ao sistema...

1695 L - Sim, mas, lá está! É o método que é implementado em cada, como é que hei
1696 de explicar, em cada currículo, em cada escola. Porque, imagina, por exemplo, disseste-
1697 me que um desafio tem a ver com o acompanhar o ritmo da turma, porque esse professor
1698 pode usar um método mais expositivo, ou seja, nesse contexto.

1699 R: Sim, sem dúvida a maioria, e... neste momento já não diria a maioria no colégio! Se
1700 calhar, ainda, que para o ano já não será seguramente a maioria, mas a maior parte dos
1701 professores, é isto: é chegar à sala e começa a debitar. É disto que estamos a falar, certo?
1702 Pronto, começa a debitar e os alunos são ouvintes, eventualmente copiam para o caderno
1703 alguma coisa e depois fazem exercícios, nesse contexto não há uma canção, não há um
1704 momento lúdico, não há um recorte da matéria, um vamos procurar esta matéria, não
1705 sabemos recortar... Vamos: não há uma aplicação prática da matéria, a não ser o teste ou
1706 fichas, que não é prático, que eu não os dispense, também os faço. Mas acho que tem que
1707 haver aqui algo mais. Muito mais! Agora, claro que esse professor vai ser muito mais
1708 rápido do que eu ou que a minha turma, isso é óbvio. O que é que demora mais? Percebes?
1709 Mais: é que depois esses exercícios são corrigidos em coletivo, que é uma coisa que me
1710 assusta profundamente... Que é para quê? É que marco (corrijo), ou então são corrigidos
1711 na sala dos professores com certos e errados e assim são devolvidos às crianças e os pais
1712 de facto, sentem-se tranquilos e confortáveis a pensar, isto já está, mas o miúdo nem ouviu

1713 que tinha errado aquilo, nem percebeu porquê, nem perguntou porquê. Portanto, está-se
1714 nas..., desculpa, o miúdo pega naquilo e tive um errado: contabiliza! Mas não diz o que é
1715 que teve errado. Tive dois errados, mas não pensa o que eu devia ter posto ali. Enquanto
1716 que, naquele momento, que eu aprendi com a Clara Rolo, que é a chamar o miúdo, sentar-
1717 me ao lado dele e ver o trabalho dele, isto não é assim, isto tem que ser feito (de novo).
1718 Portanto, não há certos nem errados. Há trabalho, trabalho feito. E o trabalho feito tem de
1719 estar certo. Se não está certo, eu estou ali para corrigir com ele. Isso demora-me horas.
1720 Eu não chego a todos! Portanto, chega uma altura em que eu começo a fazer grelhas e
1721 tudo para saber, estas páginas já foram pautadas a todos, este já foi feito, não sei o quê,
1722 tenho uma rubrica no cantinho da folha, que é um código mais meu do que deles, que é
1723 para eu saber que aquilo já foi visto, e, portanto, pressuponho que está certo, visto,
1724 corrigido, reformulado, o necessário, e que alguns pais diziam, “a professora não corrige
1725 cadernos” e eu ficava indignadíssima. Dizia: “Não, não. Eles têm trabalhos certo, não é
1726 não corrijo, tem que ter o trabalho certo.” “Ah! Mas quando não tem?” “Quando não tem
1727 refaz!” “Ah, mas alguns não estão!” “Pronto, não chegamos lá.”

1728 L - Como é que tu tens ultrapassado esses desafios?

1729 R: Estes ajustes, por exemplo, de chamar esses cinco à parte e sei lá... hoje é dia de apoio
1730 e afinal quem vai são esses cinco e já não são os outros. Ando aqui a contorcer-me um
1731 bocadinho. Também chego a tirá-los, imagina, faz de conta, recreio da tarde, “olha, posso
1732 ficar um bocadinho com vocês para vos ajudar aqui neste ponto?” e fico com eles. Este,
1733 este é um exemplo prático desses que ficam, às vezes, um bocadinho mais, menos
1734 preparados para alguma coisa. Agora, estes menos preparados também tens no outro
1735 método e ninguém dá conta deles, na mesma. Percebes o que quero dizer? Portanto, não
1736 eu não tenho encontrado muitos desafios, confesso-te. Às vezes, os pais dizerem, “ai
1737 estamos a aprender isto de uma forma tão difícil”, ou “não acha que isto não é muito mais
1738 difícil? Era tão mais fácil dizer que acrescento o zero, ou alguma questão deste género!”
1739 E eu acho que se passam! Se os filhos estiverem bem-dispostos e felizes e forem para a
1740 escola felizes têm o caminho resolvido. Este ano, por exemplo, com este miúdo que teve
1741 aquela situação que estava a explicar há bocadinho, emocional, foi difícilimo, porque o
1742 miúdo tem que gostar de ir para a escola. Se não gosta de ir para a escola eu estou tramada.
1743 Tem tudo a meu desfavor e, sim, é um desafio. Isso representa (algo), mas tentar explicar
1744 alguma coisa se passa para além disto. A escola está a ser, está a ser reveladora, que é
1745 aqui, onde ele está 8 horas do dia dele, mas aos pouco é que se repara, que o que se passa

1746 é fora disto e não tem nada a ver com a matemática, não tem nada a ver com isto nem
1747 com aquilo... Até descobrimos que está zangado com o pai, é preciso muito, estás a
1748 perceber?

1749 L- Estavas-me a dizer há bocado, como não consegues chegar a todos, que utilizas
1750 códigos nas correções e que os pais te falam das correções, uma vez que é um colégio
1751 também familiar, como é que tu achas que os alunos se sentem, nessas circunstâncias,
1752 quando eles não conseguem atingir o mesmo patamar que os outros, que têm que ficar no
1753 recreio porque não perceberam a matéria?

1754 R: É assim, eu também procuro, por acaso, verdade seja dita, que os intervalos é aquilo a
1755 que procuro poupá-los mais, ou seja, não, não lhes tirar intervalos. Há é (outros
1756 momentos), muitas vezes, os outros estão já num contexto lúdico ainda, e digo, olha,
1757 continuem, imagina, vamos faz de conta agora não é o caso, mas continuem a jogar ao
1758 banqueiro e vocês vêm aqui para o pé de mim, vamos fazer isto. Então duas coisas: esses
1759 miúdos e os pais não podem ter nada de apontar o dedo em relação à professora, porquê?
1760 Porque à partida, estes são os mesmos miúdos que num contexto expositivo, acontecia
1761 exatamente a mesma coisa, Liliana. Portanto, são aqueles miúdos que têm mais
1762 dificuldades de aprendizagem. Portanto, aquilo está a ser um facilitador na vida dele, se
1763 ainda assim não funcionou, percebes? Portanto, se o facilitador o desmontar não foi
1764 suficiente, o desmontado, imagina eu às tantas a desmontar, e a ver que eles não estão
1765 mesmo a perceber e eu a desmontar à frente deles. Vamos desmontar o que quer que seja,
1766 e eles não estão mesmo, mesmo, mesmo, a perceber. Sou eu que às tantas não, não lhes
1767 permito, sou eu que lhes roubo essa oportunidade quando exponho: “Olha, acrescenta um
1768 zero.” Sou, estou-lhes a roubar essa oportunidade, entendes? Mas, estou a roubar-lhe essa
1769 oportunidade, porque estou, porque sei que eles vão competir, portanto, no fundo, isto
1770 seria (a razão). Eu não gosto de criar competição. Eles vão fazer um teste. Um teste é uma
1771 competição para eles próprios, não para os outros. É para eles. Num teste eles têm de ter
1772 aprovação, o resultado vai construir autoestima, destruir autoestima, quer queiramos quer
1773 não. Eu não ponho focos em testes, mas eles põem-nos, porque está lá uma nota escrita.
1774 Eu ponho o foco no teste, quando eu escrevo uma nota no teste, percebes o facto? “Que
1775 quer dizer *Muito Bom*?” “O que quer dizer *Suficiente*?” Pronto, há uma métrica. Mais: eu
1776 não digo a percentagem, mas se eu fosse falar de percentagens para os miúdos, então isto
1777 era 75 e 70 é completamente diferente. Pronto, *bom* é *bom*, quer seja 75 ou seja 70, mas
1778 para os miúdos... Pronto eu não ponho números, não dou, não dou azo a isso, porque lá

1779 está, repara uma nota de 70 é *bom*, uma nota de 75 é *bom*. O miúdo que vê *bom* e o miúdo
1780 que vê *bom* está feliz ponto. E estão com aquilo que a palavra diz, *bom*. Agora esses
1781 miúdos até sentem uma coisa especial, que é, esta professora cuida de nós, não é? No
1782 fundo, eles não se sentem como os patinhos feios. Imagina há um ou outro, e estou a
1783 pensar num em particular, que fica mesmo muito frustrado e, até às vezes, tem uma
1784 lágrima no olho, porque já se deu conta de que não percebe as coisas com a facilidade
1785 com que os outros percebem. Agora o que lhe digo é, “tu não percebeste isto agora, daqui
1786 a um tempo isso vai ser uma luz e eu agora vou te arranjar um truque, para tu poderes
1787 nadar, vou-te dar uma prancha, vou dar uma boia. Portanto, eles vão para a piscina de
1788 dois metros e tu vais com eles, levas a boia, se calhar, quando olhares para trás, vais
1789 perceber que afinal foste tu que nadaste, não é?” Olha, Liliana, houve uma fase que era
1790 até ao contrário, era dizer, tu já percebeste, podes ir, porque eles queriam era estar comigo,
1791 estão ali num nicho mais... Estás a perceber?

1792 L- Sim, mais afetuoso?

1793 R: Sim, afetuoso e, às tantas, assim não! Agora tens que dar espaço a outro. Vá tens que
1794 ir. Tu já percebeste, vai! Não, ensinar o algoritmo da divisão é sempre um desafio. Estes
1795 miúdos perceberam espetacularmente bem, especialmente bem, ou seja, aprenderam com
1796 especial facilidade, em geral. Foi uma coisa para mim nova, lá está, são rapazes, mas acho
1797 que os outros, que estavam em covid, quando ensinei o algoritmo da divisão, portanto,
1798 também não tenho assim e nunca tinha ensinado algoritmos de divisão sem ser a meninas,
1799 não é? Para eles foi relativamente simples. Os que não aprenderam tão bem, eu tive que
1800 me sentar com eles, não é? A dada altura, já tinha todos a dizer, “eu também tenho
1801 dúvidas”, “eu também”, “eu também tenho”, não é? Porque também queriam esse espaço
1802 e esse momento. Portanto, eles não vêm isso como uma coisa que eu os ponha de parte.
1803 Eu tenho miúdos a pedir para ficar no recreio. Sou eu própria que digo que eu também
1804 tenho necessidade dos recreios e... “Agora não, depois já vemos... depois já fazemos”.
1805 Uma oficina de leitura, está tudo a fazer oficina de leitura, estou com aqueles dois a fazer
1806 trabalho, é diferenciado, o ensino é diferenciado e tem que ser diferenciado.

1807 L - Sim, eles notam aqui um apoio que talvez não veem noutros professores.

1808 R: Sim.

1809 L- Tens alunos de outras turmas a virem ter contigo?

1810 R: Olha, sabes quem é a Maria Reis? A Maria Reis era da turma par, da primeira turma
1811 de trabalho. Eu lembro-me da turma dela dizer... a turma dela punha-se dentro da minha
1812 sala e dizia, “nós vamos aprender consigo”. Portanto, eu era muito novinha, tinha 21 anos
1813 e aquilo era assim uma coisa muito, uau! Só faltava ter um sofá para ler, sabes? Tínhamos
1814 uma biblioteca, tinha assim um espaço espetacular. “Nós viemos para aqui para aprender
1815 consigo, nós não queremos estar na nossa sala!” Vamos embora meninas para a vossa
1816 sala, depois já vou para a vossa sala, porque trabalhávamos muito, éramos muito amigas,
1817 as professoras, mas havia isto, não é? Tínhamos cunhos, maneiras de ensinar
1818 completamente diferentes, portanto E, às vezes, ia para a sala dela a pedido dela, e foi
1819 muito giro, a pedido de outra professora, “vem um bocadinho para aqui”. Pronto ficamos
1820 ali. Ficava a trabalhar e ela a dar aulas e, depois, ela perguntava-me “como é que tu
1821 ensinaste isto?” E eu, “esquece, completamente diferente”, mas eu primeiro tinha que a
1822 ver a ela. Era ao contrário: não era ela que ia ver, não. Tenho um aluno que transitou de
1823 uma turma para outra, agora, mas eu acho que, normalmente, não vem por isso, também
1824 já tive noutros anos, acho que não é, não vêm à procura da maneira como ensino em
1825 particular. Isto acho que só descobre quem lá está dentro, porque nós não... Eu não sei
1826 vender, ou seja, não me ponho a vender aquilo que ensino. Não me ponho, nem na
1827 estratégia, nem na maneira. Fiquei muito surpreendida quando disseste que ias fazer (este
1828 trabalho), porque pensei, tu não estiveste lá dentro mesmo e disse, “se estivesses lá dentro,
1829 acho que ias delirar”. Desculpa! Sim, a professora de formação inicial que foi lá, a dada
1830 altura, andava a pedir materiais e a dizer posso gravar, posso fazer, posso... Eu não vendo,
1831 eu não vendo para fora. Até porque tenho uma coisa que é o espírito de equipa, que é mais
1832 importante do que faço em sala. Então a união entre os professores todos do colégio passa
1833 para os alunos ou não, se não houver, portanto. E, se isso passar, é uma coisa, é uma
1834 experiência de vida que os miúdos vão ter. Agora, quando os miúdos, por exemplo, um
1835 professor falta e eu vou para lá, sou eu própria, e eles gostam, “adoraram estar com a
1836 professora Cláudia”. Aí eles gostaram imenso. Eles gostam, claro! Eu vou para lá e levo
1837 o que é meu, portanto, importo de alguma maneira para fora, nesse sentido. Agora tenho
1838 é uma coisa, que é eu tenho miúdos que foram meus alunos que vêm ter comigo com
1839 frequência, imagina, então no oitavo ano ou estão no sétimo, “professora, professora,
1840 preciso que me ajude aqui a matemática, posso ir ter consigo? Quando é que tem uma
1841 tarde livre? Um bocadinho livre?” Portanto, eles vêm, “eu não estou a perceber nada disto,
1842 ajude-me”, e eu estou para aí, estou ali 20 minutos com eles, porque eles sabem que eu
1843 gosto imenso daquilo e vão todos contentes e depois vêm mostrar o resultado, “eu tive

1844 não sei quanto! Obrigada, professora, obrigada!” Também são miúdos aplicados, claro!
1845 Mas lá está não eram uns ases, não eram os craques, não é nada disso. São miúdos que
1846 até tiveram bastantes dificuldades, normalmente, e que tiveram esses momentos mais
1847 especiais de especial ajuda e, portanto, vêm à procura dessa ajuda. O covid projetou-me
1848 imenso. Desculpa, projetou imenso as minhas aulas, não é a minha pessoa. As minhas
1849 aulas, porque os pais estavam por trás a ver as aulas. Portanto ,aí foi a projeção top. Tive
1850 assistência, à partida, tu não vês que não estão lá os pais, não é? Mas sabes que estão lá,
1851 que estão por ali e aí começou a revelar-se aquele tipo de mensagens de “espetacular”,
1852 “nunca imaginei que se ensinasse isto assim, ou que isto fosse possível”, ao que, o covid
1853 deu para demonstrar aquilo que se faz. Sim e quando, depois do pós Covid, sabes,
1854 continuou a existir uma coisa que era, quando um aluno estava com covid, infetado, eu
1855 tinha que lhe dar as aulas na mesma e tinha duas opções, ou transmitia as minhas aulas,
1856 que havia muitos professores que tinham tripé e telemóvel e estavam sempre a transmitir
1857 aulas, porque tinham, quatro, cinco, seis, oito miúdos em casa, com covid, e eram
1858 isolamentos de 15 dias, ou fazia uma coisa diferente, que era o que eu fazia com os meus,
1859 que era “não, eu não vou transmitir, nem eles vão estar 8 horas ligados a um monitor”,
1860 que achava um absurdo, “quando eu estiver, por exemplo, quando os meus alunos tiverem
1861 a ter educação física, eu vou ligar-me e vou falar, meia hora, uma hora com não sei
1862 quantos”. Portanto, todos os dias eu entrava, estabelecia uma ligação com eles, com vídeo,
1863 uma hora, no máximo duas horas, às vezes, todos os dias com os que tivessem em
1864 isolamento. Se eu tivesse 10 em isolamento, eu ia estar, podiam ser 8 da noite, desculpa
1865 ou 7 da tarde, oito não porque eles iam para a cama cedo, mas eu cheguei a estar em casa,
1866 a fazer a ligação porque tinha 7 em casa e, portanto, naquele dia não tinha tido tempo para
1867 estar com todos, houve algumas vezes que não consegui estar com todos, todos os dias,
1868 ou seja, ficava um dia com tarefas e no outro dia voltava a estar com ele e também foi
1869 espetacular, porque os pais viram coisas tipo aquele jogo do frente a frente, viram coisas
1870 que ficaram fascinados.

1871 L - Mas tu juntavas-te com eles, um a um ou com os sete?

1872 R: Um a um, em alguns momentos juntei-me, por exemplo, com os três ou quatro, vou
1873 dar uma letra nova, vão entrar os quatro ao mesmo tempo, isso também aconteceu.
1874 “Amanhã vamos dar uma letra nova, conto convosco às dez da manhã.” Portanto, e era
1875 para todos, às dez e depois estavam um a um. Depois, não é? Mas aquele momento
1876 introdutório, aquela parte, eram todos.

1877 L – Como já me disseste em cima, relativamente ao feedback dos alunos quando
1878 ias dar as aulas a outros, tens o mesmo feedback dos alunos quando outro professor vai?

1879 R: Também gostam, porque é novidade. Também gostam. E nem todos vão para ensinar.
1880 Atenção, às vezes, vão só ao que lhes pedem. Pedem-nos para deixar coisas para fazer e
1881 depois ficam lá a tomar conta, vá, digamos assim, dos pequenos.

1882 L – Mas, por exemplo, quando os alunos têm dúvidas, o professor explica ou vão
1883 depois ter contigo e dizem fiz aquilo, ou este professor, ele explicou assim, está certo ou
1884 está errado?

1885 R: Não explicam. Olha, é assim, na escola onde estiveste, tenho alguns exemplos de não,
1886 não explicou, não explicou mesmo nada e pediu para perguntar à professora, pronto.
1887 Menos mau! Houve uma ficha em particular que tinha exercícios que tinham uma
1888 introduçãozita em inglês e eu deixei as fotocópias (com inglês), com tudo o que era aquilo
1889 que eu tinha previsto para fazer. Portanto, eu ia ler-lhes, em português, não é? Explicar e
1890 pedi-lhes as fichas e eles, houve alguns que não tinham feito isso. “Porque não fizeste?
1891 Tiveste aqui um momento, estiveste a fazer o quê?” Coitado, e ele respondeu... A ficha
1892 era de matemática, portanto, eram exercícios de matemática, mas os enunciados estavam
1893 em inglês. Ele disse: “é que o professor não leu, disse para depois perguntar à professora!”
1894 Portanto, é feio. Não percebe inglês? Podia haver qualquer coisa deste género, não sei...
1895 No Mira Rio, era diferente, mas nós mulheres também somos diferentes. Explicavam,
1896 faziam. A explicação era diferente. Portanto, aqui também já tive uma vez um professor
1897 que fez uma explicação diferente e fiquei super aborrecida. Era o team teaching, e o meu
1898 colega par foi dar aula de matemática e podia ter dado português, que era a turma dele
1899 também, e usou o tempo para matemática e a dada altura... Não, desculpa! Não era
1900 matemática nada! Desculpa, estávamos a fazer um *keep training* da manhã, que tinha uma
1901 parte em matemática e quando foi resolver tinha uma divisão e ele começou a fazer
1902 divisão. Explicou: “bom eu vou fazer como sei, depois a professora explica-vos”. E ele
1903 falou em voz alta e explicou como fez e aquilo fez-me imensa confusão, porque isso é
1904 baralhar as cabecinhas todas.

1905 L - Sim, por exemplo, tu fizeste e fazes o *keep training*, como fazes a sua correção?
1906 Em grande grupo, a pares, ou individual?

1907 R: Olha é assim: tudo o que tu corriges para todos não corriges para todos... Quem falhou,
1908 falhou na mesma e não está atento. Quem falhou são pessoas que não estão atentas, são

1909 crianças que não têm facilidade de atenção, normalmente, quando falham. Portanto,
1910 quando tu estás a corrigir, regra geral, cinco que falharam, tens um que corrigiu os outros
1911 quatro continuam com aquilo errado, porque continuam distraídos ou continuam (a não
1912 compreender). Portanto, aquilo ou se faz de um para um na mesa e eles passam pela mesa
1913 e tu vais corrigindo e, portanto, eu não consigo ter os *keep training* todos corrigidos e
1914 certinhos. Ou então, estás a dar, vou usar uma linguagem popular, uma grande seca aos
1915 que fizeram bem, estás a perceber? E os que fizeram mal continuam sem sequer chegar
1916 lá. Eu fiz essa (experiência), uma experiência muito feia. No terceiro período, não fiz *keep*
1917 *training* nenhum para meter a matéria, que estava toda, como é que se diz?

1918 L – Matéria em atraso?

1919 R: Atraso, não. A matéria não está em atraso, a matéria do terceiro período é imensa e o
1920 terceiro período, por natureza, as últimas 2 semanas não existem, entre arraial, visitas de
1921 estudo. Portanto, é um período que é encurtado e, portanto, eu fiz uma opção estratégica
1922 que é isto: eu não vou fazer (*keep training*).

1923 L – Mas achas fundamental eles fazerem ou não fazerem?

1924 R: Não, nos modos em que está colocado. Ou seja, o *keep training* foi uma tentativa de
1925 fazer um bocadinho, quase movimento da escola moderna, desculpa a expressão, deles
1926 trabalharem um bocadinho, puderem de uma forma mais voluntariosa e mais autónoma,
1927 ir buscar o *keep* e ir fazer. Não é nada disso que acontece. Foi quase transformado num
1928 manual de fotocópias e, portanto, deixou de ter sentido para mim, nesta medida, que é
1929 uma ficha igual para todos, ao mesmo tempo, em que todos fazem. Estão na mesma, estão
1930 todos no mesmo patamar. É um bocadinho o absurdo com a história do *timing*, sabes?

1931 L - Eu até deparei-me com matérias que eles não deram...

1932 R: Sim, mas isso não teria mal, porque à partida, isso acontece. É assim: muitas vezes é
1933 assim que o aluno desperta para ir (buscar) conhecimento. “Como é que isto se faz? Então,
1934 vamos lá ver o que é que tu conseguias fazer aqui? Pensa lá se...” Agora, eu tive esses
1935 mesmo *keep's* que ele fez este ano. Eu tive-os no ano passado e eles fizeram-nos todos e
1936 até serviu para alguns ajudarem o outro. “Olha, eu sei. Eu sei! Eu sei, queres ver? Eu faço
1937 assim...” E foi giro, foi demonstração. Foi giro! Agora como estão, nos moldes que estão...
1938 O conceito foi muito giro, o conceito criado. O conceito aplicado não é o mesmo, porque
1939 as pessoas, depois deformam um bocadinho. A tal história, lembras-te de te dizer que

1940 quando comecei a trabalhar com a minha colega, eu explicava-lhe as coisas, mas quando
1941 ela reformulava, não, não... Não era nada aquilo que eu estava a dizer? Porque é como eu
1942 estar a falar de uma cidade que não existe, que nunca visitaste e tu comesças a imaginar, e
1943 eu não sei o que é que estás a imaginar, estás a perceber ou não? Estou a falar de uma
1944 cidade em que não há estradas, em que só há água e, portanto, não há carros, há barcos.
1945 As garagens não são garagens, são a parte debaixo de não sei de quê... Eu estou ali a tentar
1946 explicar-te tudo e tu estás a imaginar qualquer coisa, mas não estás a imaginar o que eu
1947 estou a imaginar, de certeza! E não consegues atingir (desculpa, a expressão!). Não é por
1948 falta de capacidades, mas é (assim). E, portanto, o *keep training*, para mim, neste
1949 momento é assim: com tantos livros para fazer, aquilo acaba por ser mais uma ferramenta,
1950 tipo livro. Só penso, “ainda mais aquilo para fazer?” Eu prefiro perder tempo a partir
1951 pedra. A aprendizagem não é no sentido de fazer mais trabalho.

1952 L - Cláudia, como é que achas que a escola que utiliza esta abordagem mais
1953 tradicional à qual tu disseste que não, é? Ou tem o método tradicional...

1954 R: Lá está, tens na escola três professores que não são, de todo, não aplicam de todo, só
1955 o método tradicional. Tens-me a mim, tens a Leonor e tens a Sofia. Podes olhar para a
1956 sala e veres a sala de uma forma aparentemente tradicional ou não, não sei o que é que,
1957 para mim não é disposição das mesas que diz se o ensino é tradicional ou não

1958 L- Tem haver com a forma, a estratégia, a abordagem que tu usas.

1959 R: E o que tu vez ali não é nada, quer dizer, não tem, não é o tradicionalzinho, não é nada
1960 disso, portanto, estão apetrechadas de materiais, recorrem a materiais também...

1961 L – Eu notei, por exemplo, eles usam muito o caderno, tentam ir por aí. Tu também
1962 usas?

1963 R: Eu uso o caderno, não uso caderno como elas, nem de longe nem de perto. Por
1964 exemplo, o meu caderno do primeiro e do segundo é sempre o mesmo. Vai para casa, vem
1965 e continua. Eu até acho que é engraçado ficar o registo: o início do número e quando
1966 acabamos o segundo ano o que já somos capazes de fazer, não é? Portanto, está ali
1967 (registada a evolução). Elas não, elas usam muito mais este ano, algumas até chegaram
1968 ao segundo caderno! Que é isto? Pronto e perguntava-me: como é que era, como é que
1969 era possível e como é que faziam também os livros, não é? Mas têm uma forma, lá está,
1970 a estratégia que usam é uma estratégia diferente. Usam materiais! Agora não sei, se calhar,

1971 se falarmos desta liberdade dos miúdos, de mexerem, manipularem... Eu, quando lá
1972 estive, vi em alguns momentos muita liberdade. Houve outros momentos em que eu
1973 assistia a aulas para fazer mesmo uma caracterização da aula e a dada altura uma das
1974 críticas era essa, não se põe material na mão dos miúdos sem eles poderem mexer
1975 primeiro, brincar, porque senão... E a professora disse exatamente isso, “Meninos, os
1976 materiais não são para brincar agora.” Eles nunca os tinham visto, portanto, eles iam
1977 querer primeiro observar, manipular e, depois, no final da atividade, ela deixou-os brincar.
1978 E achei engraçado porque pensei, “é exatamente o contrário!” Que é: eles têm que
1979 conhecer o material, ou tiram mais partido se conhecerem o material e usarem de forma
1980 definida do que usarem de forma definida, depois podem brincar, porque aí vão, imagina
1981 uma peça que vale 5, que era o caso do *cuisenaire*, se eles tivessem estado a brincar, eles
1982 já tinham percebido que a peça de cinco era maior que a de três, quanto já tinham
1983 percebido que eram dois, portanto, quando fossem fazer o trabalho havia um
1984 conhecimento empírico não explícito que já lá estava. Foi da experimentação da
1985 brincadeira.

1986 L - Conseguiste depois perceber ou averiguar se a aprendizagem foi adquirida?

1987 R: Não foi... era direcionada. Sim, era muito direcionada... Mas foi (adquirida), porque a
1988 seguir ela retirou os materiais e retirou a ficha e disse, “agora vamos desenhar o número,
1989 não sei quantos no caderno e eles conseguiram, com peças, desenhar com peças.”
1990 Portanto, eles conseguiram.

1991 L - Tendo a escola uma abordagem predominantemente tradicional, como tem sido
1992 aceite a sua abordagem tanto por parte da Direção da Escola como dos encarregados de
1993 educação e dos colegas?

1994 R: A direção gosta, dá-me “palmadinhas nas costas” e já fui professora de alguns filhos
1995 de diretores. Portanto, eles sabem mesmo o que se faz lá dentro, neste sentido. Têm a
1996 experiência em casa, nomeadamente, o diretor do Planalto e que diz, “já sabes que se tiver
1997 que aconselhar é a ti que aconselho.” Pronto, isto é uma frase revelada! Portanto, apreciam
1998 no sentido positivo. Os colegas, não. Os colegas duvidam. Os colegas acham sempre,
1999 acho eu, isto é a ideia que eu tenho, que aquilo é tudo a brincar, “pois, pois, aquilo é tudo
2000 a brincar”. Eu não me preocupo muito com isso, confesso-te. E, até porque, esses que
2001 acham “não, não, aquilo é tudo a brincar”, é engraçado que não têm essa capacidade
2002 analítica de analisar os resultados que têm. Porque todos nós, de uma forma ou de outra,

2003 às vezes, somos avaliados externamente e, por exemplo, as provas de aferição do ano
2004 passado foram exemplo disso. E, há colegas que eu sei que não têm, que não apreciam o
2005 meu trabalho, que acham que aquilo é tudo, “ah, sim, é tudo muito a brincar”, e que
2006 acham, por exemplo, que os comportamentos dos miúdos, têm a ver com (isso). É tudo
2007 muito a brincar, ou não. Disciplina, propriamente dita, não tem nada a ver, OK? Não é
2008 porque não é a brincar que são mais disciplinados ou não. E eu aqui estou a fazer este
2009 comentário, mas não, não... nunca o faria perante as pessoas que é, terem os infelizes
2010 resultados, perante os resultados muito bons do outro professor e que não são capazes de
2011 fazer essa análise, percebes? Não querem fazê-la não. E a leitura é expressiva, não é?
2012 Imagina uma média de 50 para uma média de 80. Portanto, a leitura fala por si.

2013 L- Sim, no sentido da tua ser 50 e a deles o 80?

2014 R: Não, o contrário! Portanto, a leitura fala por si e, portanto, não. Não era muito de
2015 brilharetas, nunca fiquei com turmas de brilharetas. Pelo contrário! Aliás, tu sabes porque
2016 tu viste a realidade, que na minha turma estava tudo. Há situações assim mais difíceis e
2017 não foi por isso que o resto da turma não aprendeu toda também.

2018 L - E pelos encarregados de educação?

2019 R: Eu acho que eles estão confiantes e gostam, com franqueza. Aquilo que recebo da parte
2020 dos encarregados de educação, lá está, são elogios, mas a gente não sabe o que pensam,
2021 não é? Não são sempre elogios. Nesta turma, em particular, é sempre elogios, mas
2022 normalmente não é sempre elogios. Atenção, não é um encarregado de educação! Eu
2023 também já tive algumas pessoas a dizer-me, “o que consegui fazer nestes anos à minha
2024 filha foi pouco ou foi suficiente. Na infantil aprendeu muito mais!” Já ouvi comentários
2025 (destes) ditos com um respeito incrível. Com alguma soberba da minha parte, de facto,
2026 não são pessoas a quem dei o maior crédito, estou a ser sincera contigo, mas pronto.

2027 L- Mas já tiveste, por exemplo, encarregados de educação que já disseram, “olha,
2028 hoje o meu filho é o que é graças aquilo que aprendeu consigo”?

2029 R: Já tive muitos, não tive só um, nem dois, nem três. Já tive muitos, sim! Já tenho alunas,
2030 tenho alunas a formarem-se em professoras de primeiro ciclo porque dizem que querem
2031 ser professora, como a professora foi! E que usou a história que a professora contou na
2032 aula como tese. Ou que usou não sei o quê... Portanto, também já tive. Já tive bastantes.
2033 Tenho outra mãe que diz que “quando eu for rica, vou pôr uma estátua na cidade.” Diz

2034 isso a brincar! E também aquela história de, já foram alguns alunos que passaram para a
2035 minha turma, à partida, é curioso que uma destas mães que me fez um comentário muito
2036 depreciativo mesmo, mesmo, mesmo, mesmo, mesmo, foi uma das que pediu a transição
2037 para à minha turma, que pensava que ia ter outro professor lá. Portanto, quando pediu a
2038 transição pediu para fugir do par, não é? Mas não sabia que o outro professor ia embora
2039 e que era eu que ia entrar, portanto, quando entrei. Mas eu costumo dizer que quando um
2040 aluno pede para mudar de turma, a coisa vai correr mal na mesma. Está a fugir de um
2041 problema. Sai, sai vencido ainda por cima, em vez de sair vencedor. Portanto, não aprende
2042 a lidar com a situação, foge dela! Portanto, ainda que a situação não seja boa, tirando a
2043 parte, enquanto houver, enquanto se preservar a dignidade humana, quer dizer, por amor
2044 de Deus, não é? Ah! Não há por que fugir. “Ah! Porque eu explico de outra maneira”,
2045 “porque não sei o quê”, “ah, ele não aprende.” Não, não. Uma criança que aprende bem,
2046 aprende das duas maneiras bem.

2047

2048 L- Tem a ver com a maneira, como é que nós conseguimos chegar à criança?

2049 R: Também, mas aquilo que te estou a dizer é: há crianças que não se permitem que não
2050 permitem que ninguém lá chegue mesmo e, portanto, normalmente não é um professor, e
2051 se o professor for assim, temos uma oportunidade, ou melhor, se ela com o professor não
2052 se permitir chegar, nós, enquanto pais, temos uma oportunidade para trabalhar o nosso
2053 filho nesse sentido Só vai ficar a ganhar, percebes?

2054 L - Percebo sim, mas depende depois de caso para caso.

2055 R: A experiência tem-me dito que vai tudo dar ao mesmo, depois. Estou a ser sincera.
2056 Pode mudar, depois a seguir, tu vês o miúdo e é o mesmo (está na mesma). Às tantas, é o
2057 próprio miúdo que se dá conta, e que começa a mudar sozinho, não é? Dá-se conta que
2058 “isto aconteceu-me com aquele, acontece com este, acontece... No final, o mal está em
2059 mim.” Estás a perceber? O *mal* não é necessariamente o *mal*, mas a questão (a razão).

2060

2061 **Bloco D – Perceções das metodologias ativas no processo de construção do aluno no**
2062 **1.ºCiclo (sempre que possível dar exemplos)**

2063 L - Com base na sua experiência, quais as potencialidades das metodologias ativas
2064 que desenvolve com os alunos?

2065 R: Habituas-te a pensar. Foi a primeira leva de miúdas que que conduzi até ao quarto ano.
2066 A primeira leva de miúdas que conduzi (lá está “conduzir”), porque gosto de ver isto
2067 como uma condução. Aqui eu vou, vou conduzir à frente, elas vão a fazer (outras coisas),
2068 elas vão lá atrás. Vão a fazer outros jogos, outras coisas e observar a paisagem. A primeira
2069 leva, quando passou para o quinto ano, apanhou a professora Maria Amélia, não sei se
2070 alguma vez ouviste falar. Maria Amélia Espírito Santo, muito boa professora de
2071 matemática! E ela dizia quando passava nos corredores e (nos cruzávamos), “vê-se,
2072 mesmo que estas miúdas estão habituadas a pensar...” E sentia-me enorme cá dentro e
2073 com esta turma tinha uma (rotina especial), criei ali um momento, algo extraordinário que
2074 nunca mais consegui criar com ninguém, com nenhuma turma, por uma questão de
2075 horários, que era: nenhuma delas começava o dia sem primeiro resolver o desafio que eu
2076 apresentava. Portanto, havia um desafio que era exposto, num papel A3, ou escrito no
2077 quadro. Era um desafio! Um desafio como aqueles desafios de matemática, como aqueles
2078 desafios de lógica, um desafio! E elas tinham de o resolver, e, portanto, aquilo, às vezes,
2079 ficava-se até depois do recreio da manhã, “mas ainda não resolvi, eu não consigo
2080 descobrir a resposta”, “tu vais conseguir descobrir”. Temos de ver isto de outra maneira,
2081 elevar! Portanto, elas foram-se mentalizando que eram capazes de resolver sempre tudo!
2082 Portanto, nesse ano acabámos com “agora vocês vão arranjar desafios para a professora”.
2083 E foi um dia inteiro a resolver desafios! Pronto habituaram-se a pensar e exploram sem
2084 medo, portanto arriscam.

2085 L - Como é que os alunos respondem a essas metodologias ativas que implementa?

2086 R: Então, vamos lá. Quando era mais nova a resposta era: adoravam a escola! Todos
2087 queriam ir à escola ninguém queria ir para casa. Toda a gente ficava triste na altura das
2088 férias. Agora há, sim, uma parte de mim que dói um bocadinho que é supostamente o que
2089 eu faço, faço isto também para que todos gostem da escola, não é? Para que todos queiram
2090 vir para a escola, felizes, contentes e vejam na escola, como é que se diz, o momento onde
2091 eles aumentam por dentro, onde eles crescem, mas isso não tem acontecido assim como
2092 eu gostava, para alguma frustração minha, da minha parte. Às vezes, os miúdos não estão
2093 mesmo recetivos, nem sequer é isto, deixa, fico assim um bocado perplexa, sabes? Que
2094 é... Eu acho que isto, lá está, é uma expressão muito feia, mas um maluco põe uma casa
2095 maluca, ou seja, uma criança que está na “ilha” que faz um comentário depreciativo, “uau,
2096 foi atrevida!” Sem querer, faz com que outros também (pensem) “deixa lá ver como é que
2097 isto funciona”, não é? Portanto, isto até é possível. Portanto, neste momento eu continuo

2098 a fazer (como fazia) e acho que o resultado não é de facto aquilo que era há uns anos
2099 atrás: que a escola é mesmo muito fixe, eles gostam muito de escola e na escola eu sou
2100 (eles são) protagonistas. Acho que não é isso que está a acontecer, até porque dentro da
2101 minha mancha horária, eu estou com os miúdos em sala, eu professora, três horas, na
2102 melhor das hipóteses, porque depois têm música, inglês, religião, educação física, que
2103 não têm sempre. Há inglês têm todos os dias e nas outras que vão intercalando a dada
2104 altura, eu não estou assim tanto tempo com eles. Portanto, a escola não sou só eu. Isto
2105 para dizer isto: há aqui um bocadinho de uma esquizofrenia, que é o entra e sai, entra e
2106 sai, entra e sai, que eu acho que não é funcional, nem enriquece ninguém. Só atrapalha e,
2107 ter estas disciplinas todas... também com os professores (todos diferentes), também faz
2108 com que as estratégias são todas diferentes, sabes? E a forma de estar em cada turma em
2109 cada disciplina é diferente e, às vezes, vejo até algumas caras do género, “Ehhh, agora
2110 outra vez isto? Não!” Fico um bocado triste, mas esta é a realidade.

2111 L – Mas qual é o feedback, ou eles não te dão o feedback?

2112 R: A alegria, porque sabem, eles conseguem ter bons resultados. A alegria e a facilidade
2113 com que com que chegam ao conhecimento, depois.

2114 L - Achas que se eles não tivessem isso, não eram felizes?

2115 R: Não eram tão felizes, acho que não eram tão felizes. Estou a ser sincera. Acho que
2116 aprendiam tudo na mesma, e nós temos a turma par, não é? Que a dada altura disse, mas
2117 querem que vos cante uma canção? Estavam em apoio: “Eu canto uma canção, vocês
2118 decoram já isso”. Ficaram todos contentes! Acho que não eram tão felizes, neste sentido.
2119 Acho que estimulam alguns outros aspetos, mas acho que a escola é muito mais
2120 aborrecida. Portanto, se para os meus (alunos) já não é espetacular, como era há vinte
2121 anos atrás, para os outros a escola é aborrecida mesmo! E acho que isso está no rosto dos
2122 miúdos e nós vemos isso, Liliana.

2123 L - Como é que avalia o contributo dessas metodologias para as aprendizagens
2124 essenciais dos alunos?

2125 R: Então, as essenciais ficam logo garantidas! As essenciais ficam logo garantidas, porque
2126 aquilo que eu procuro é, se eu estou a desmontar uma coisa, portanto, se eu estou a
2127 desconstruir ou se estou a ensinar uma música onde decoram os rios ou que decoram as
2128 serras ou que decoram sei lá os reis todos de Portugal, que decoraram as estações do ano

2129 os meses do ano, as essenciais ficam lá garantidas. Até vão para além de (tal).
2130 Compreendem logo que um ano tem vários meses, compreendem logo quais é que são os
2131 meses, até os ordena! Portanto, sendo com estas ou com outras as aprendizagens ficam
2132 garantidas. Com estas ficam mais do que garantidas, ficam enraizadas, se quisermos,
2133 porque o objetivo é esse: é enraizar conhecimentos.

2134 L – Como é que, com o vosso projeto educativo, com os objetivos que pretendes
2135 que os alunos atingem, vais ao encontro do perfil, das aprendizagens essenciais? Como é
2136 que com aquilo que implementaste, achas ou consegues identificar que as aprendizagens
2137 estão lá?

2138 R: Então, no fim está tudo lá na mesma. Desculpa, é um bocadinho... Se calhar não estou
2139 a perceber muito bem, mas imagina um bolo que tu pões no forno, não é? Tu fizeste um
2140 bolo, eu fiz um bolo, tínhamos a mesma receita as duas, portanto, ambas sabíamos o que
2141 tínhamos que pôr no bolo: farinha, água, chocolate, ovo, manteiga. Os ingredientes eram
2142 os mesmos, estavam lá disponíveis para ti e para mim e, no fim, íamos pôr aquilo no forno
2143 e o resultado vai ser um bolo, com o mesmo tamanho, as mesmas proporções. Tu és a
2144 minha turma par eu sou a minha turma. Temos os mesmos pontos, os mesmos
2145 pressupostos de partida, que é onde queremos chegar, temos os mesmos ingredientes
2146 disponíveis, sim, temos. Agora, aquilo que eu pego nos ingredientes e digo, “olha, vamos
2147 aqui explorar, vamos aqui despejar para uma chávena... é pá, este é o dobro daquele!” Ah!
2148 Estas relações, estas brincadeiras... e, então, “espera aí, então, mas traz lá, qual é que é a
2149 manteiga? A manteiga é esta a manteiga. Quanto é a manteiga em relação a isto?”
2150 Portanto, é toda esta dinâmica que demora tempo, não é? Tu já estás a misturar e já estás
2151 a bater e eu estou ali ainda, a olhar para os ingredientes. “Então e a manteiga pode estar
2152 no estado sólido. No estado líquido, pode?” Eu estou ainda ali a perder tempo e a bater-
2153 me sobre aquilo, e, depois, enquanto fazemos, até pode haver uma brincadeira, não é?
2154 Brincar! Brincar com a massa mesmo, e “vamos fazer formas” e não sei quê, e agora
2155 acabou, “eu fiz um gato, eu fiz um cão”, tipo plasticina, “mas agora vai tudo para o mesmo
2156 sítio. Vamos lá pôr isto tudo, vamos pôr o bolo no forno.” Quando sai, o bolo sai igual!
2157 Eu acredito é que um dos que teve na tua cozinha se lhe perguntar quais é que foram os
2158 ingredientes que usaste, ele diz “usamos este, este, ah! e este também!”; o outro (da minha
2159 cozinha) diz, “usámos: ovo, manteiga...” e não sei quê (enuncia todos os outros), porque
2160 sabe o que é que besuntou, em que é que mexeu, como é que teve que lavar as mãos e o
2161 que é que andou a experimentar. Portanto, em resposta a essa pergunta, eu não consigo

2162 ver muito, para mim é um bocadinho assim: é igual em relação ao aluno que sai da outra
2163 turma, não é? Portanto, eu estou a prepará-los da mesma maneira que o outro prepara: o
2164 bolo está lá, e o bolo é o que ele vai levar para o ano seguinte. É o (mesmo) bolo, mas
2165 ele, quando olhar para aquele bolo leva uma experiência toda para trás e se lhe perguntar
2166 se ainda sabe fazer bolo, (este) sabe fazer bolo e o outro já não sabe. Porque não sabe
2167 quais são os ingredientes que usou, percebes?

2168 L - Mas imagina o bolo é igual, mas tu estás a prepará-los de uma maneira, que
2169 eles até levam mais conhecimentos!

2170 R: Eu acho que eles levam mais memória, estás a perceber o que eu quero dizer? Mais
2171 experiência, mais! Eu chamei isto de aprendizagem significativa, que é: os outros sabem
2172 fazer contas e aqueles sabem fazer contas e, portanto, cada vez que fazem uma conta, não
2173 pensam em tudo o que sabem, fazem como o outro faz, mas sabem porque é que a conta
2174 se faz assim, percebes?

2175 L – Sim, tem a aprendizagem por detrás do conhecimento.

2176 R: Mais significativo e, portanto, se é mais significativo também é mais apaixonado e há
2177 menos medo ou não há medo do que vem aí, estás a perceber?

2178 L – Sim, vão confiantes para conseguirem adquirir.

2179 R: É mais giro isto. Aprender é giro! Aprender, traz-nos, aumenta-nos.

2180 L- Como é que consegues avaliar isso num aluno? Com grelhas?

2181 R: Não, nada disso. Como? Em particular, ou com dois em particular, com todos?

2182 L – Com a turma.

2183 R: Então, pode haver alguns que eu, e isto acontece sempre, alguns que eu penso sempre
2184 assim, “não sei muito bem como é que ele se saiu.” Sei os resultados de testes, está bem,
2185 se quisermos, estou a falar desta experiência que houve para trás. Não sei muito bem, este
2186 não... Este não se envolveu muito, não quis mexer muito na massa. Não quis! Estás a
2187 perceber? Não sei muito bem como é que este miúdo, o que é que vai lá? Estás a ver? E,
2188 portanto, alguns até são avaliados posteriormente, com feedback que eles próprio
2189 devolvem, não é? Eles e os professores deles e os pais. Mas, na sua maioria, é fácil avaliar
2190 pelos comentários que eles fazem, todo o à vontade com que enfrentam as coisas, como

2191 vão para a frente: “ah, então isso é fácil”, ou outra, “não sei o que é”, “o quê?”. Este tipo
2192 de comentário.

2193 L - Mas como é que tu transmites essa avaliação que fazes do aluno, por exemplo,
2194 aos pais?

2195 R: Nos registos de avaliação, tu tens uma coisa que são as cruzinhas, não é? Tu deves ter
2196 conhecido. Portanto, um registo, imagina: números e operações, *bom, muito bom*, não é?
2197 Atitude, aproveitamento, resolução de problemas é a mesma coisa (é da mesma maneira),
2198 *bom, muito bom, suficiente*, atitude e rendimento. Portanto, está esmiuçado. Tens os
2199 campos, digamos assim, de avaliação e depois tens a atitude e o rendimento daquela
2200 disciplina.

2201 L - Que é feito em cruzinhas?

2202 R: Sim. Não é feito em cruzinhas, não! Desculpa! Eu disse cruzinhas, chamei-lhe
2203 cruzinhas, mas tu pões *muito bom, bom*, está estipulado em níveis. Está feito em níveis
2204 *muito bom, bom, suficiente, insuficiente*. Não há mais nenhum, são quatro. Há uns anos
2205 atrás eram cinco. São quatro. E depois, nas atitudes e no rendimento, o rendimento é
2206 *satisfatório ou insatisfatório*, portanto, ou ele de facto aplicou-se, empenhou-se, ou ficou
2207 aquém daquilo que já o vimos fazer antes ou empenhar-se, envolver-se antes; não tem a
2208 ver com o que aprendeu. E depois tens a aprendizagem, não é? São coisas diferentes. Na
2209 aprendizagem ele pode ter tido *muito bom* e ter tido um rendimento *insuficiente*. Não se
2210 empenhou nada, mas ele é, naturalmente, muito bom. Isso para ele é mesmo fácil ou pode
2211 ter um *S* e ter um rendimento *muito bom*: esforçou-se imenso, trabalhador, deu o seu
2212 melhor. Tens (ainda) a atitude. A atitude vai acompanhar, vai explicar-te um bocadinho
2213 este. Às vezes esta discrepância explica com é que ele (o aluno) esteve. É claro que se ele
2214 teve um *S* e tem uma atitude *muito boa*, claro que o rendimento vai ser suficiente,
2215 *satisfatório*. Não é suficiente é *satisfatório*! Se ele tem *muito bom* e tem uma atitude
2216 *aceitável*, a atitude aqui vai para o *aceitável*, e não há *inaceitável*, é negativa. Atitude
2217 negativa. Portanto, tens *muito bom, bom, aceitável ou negativa*. Quando tu tens uma
2218 atitude *aceitável*, é normal que o rendimento esteja *insatisfatório*, se calhar, não deu,
2219 estava longe, não estava para ali virado, pronto. Para além disto, isto são as “cruzinhas”,
2220 depois desse campo académico, tens um espaço de observações, e nesse espaço de
2221 observações, normalmente eu não uso (para reformular), não repito nem português, nem
2222 matemática, nem estudo meio, e peço a opinião daquilo (da síntese) em conselho de

2223 turma. Faço uma breve síntese daquilo que o aluno é e como é que ele enfrenta, como é
2224 que ele se depara no dia-a-dia com o conhecimento, com os colegas, como é que ele
2225 imagina. Sei lá, olha: “Este aluno revelou facilidade em aprender. Gosta, sobretudo,
2226 quando o trabalho é feito em grupo. Tem alguma dificuldade em lidar com as chamadas
2227 de atenção. Pode, precisamos ainda de ajudá-lo na responsabilidade para tirar partido de
2228 todas as atividades.” Sei lá, porque se esquece frequentemente do fato de educação física.
2229 Faço uma apreciação muito geral desta criança, mas que sirva, pequena e sucinta para
2230 servir, para ficar-te na memória enquanto mãe. Não é? O que é? Como é que eu vou?
2231 Onde é que eu tenho de investir? Portanto, para que, quando o aluno transitar, a outra
2232 pessoa saber como pode trabalhar e tirar o melhor partido do aluno. Eu tenho a psicóloga
2233 do colégio que veio ter comigo e disse-me que estavam agora a fazer os testes
2234 psicotécnicos aos alunos para saberem o que eles podem seguir ou ajudá-los e ela veio,
2235 toda contente, dizer que aquilo que eles faziam, quando ela fazia depois a análise com os
2236 outros resultados, apontavam para aquelas observações que eu tinha escrito, portanto é
2237 uma mais-valia, porque dou ferramentas para conseguirem transmitir conhecimento ao
2238 aluno, ajudo o outro a conseguir tirar o melhor da criança.

2239 **Bloco E – Conclusão da entrevista e agradecimentos finais**

2240 L - Para além da informação que me forneceu, há algo que queira acrescentar?

2241 R: Queria acrescentar que, por vezes, não são os pais que amputam os alunos quando lhes
2242 dão truques, explicações breves e sucintas de mecanismos, mas nós, professores do 1.º
2243 ciclo, quando saltamos essa etapa, ou por falta de tempo, ou porque há muitos conteúdos,
2244 ou porque achamos que aquele aluno não iria perceber aquela demonstração. Vá, e
2245 esquecemo-nos disto que é... Desculpa (voltar atrás)! Ou ainda por alguma desmotivação
2246 mesmo. Às vezes, não estamos por aí (inseguros), achamos que, se calhar, não é o
2247 caminho certo, mas... A verdade é que só mesmo no 1.º ciclo é que vai haver tempo para
2248 isso. Eu não me recordo de nenhum professor no 5.º, no 6.º, no 7.º, 8.º, 9.º, por aí fora, ter
2249 tido espaço de tempo para desconstruir conhecimento. Portanto, à partida, nós somos os
2250 grandes privilegiados, o 1.º ciclo e é essa a idade de ouro, são anos incríveis que temos
2251 de aproveitar!

2252

2253 **Muito obrigada pela informação prestada. Chegámos ao fim da entrevista**

ANEXO III
MATRIZ DA ANÁLISE

Análise temática – matriz

Questão Principal: De que forma as metodologias ativas, implementadas pela professora, em contexto de ensino predominantemente tradicional, vai ao encontro do perfil do aluno à saída do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Objetivos: - Perceber que tipos de metodologias ativas a professora utiliza mais frequentemente em cada um dos quatro anos do 1.º ciclo do ensino básico;

- Perceber os maiores desafios colocadas na utilização das metodologias ativas;
- Perceber em que medida esse processo vai ao encontro da construção do aluno à saída do 1.º ciclo do ensino básico.

Tema	Subtema	Unidades de registo	Unidades de contexto
Metodologias ativas	Tipos de metodologias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Canção; -Jogo; - Demonstração; - Experimentação - Trabalho de projeto 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) Então eu também funciono muito com a canção, com música, muito mesmo (...)” (p.30, l. 935-936) ➤ “(...) o jogo, o trabalho em equipa, a demonstração com materiais, pela experiencição, por exemplo, eu sou incapaz de falar de 1 litro, sem construir com eles (...)” (p.42, l. 1333-1334) ➤ “(...) quase não utilizo e não está aí, o trabalho de projeto (...) o trabalho de projeto tinha um valor incrível pela

			<p>recolha de informação, tinha um valor incrível, incrível, incrível! Não tanto pelo resultado final, desculpa, mas pela recolha, a seleção. Pronto, hoje, eu acho que é tão fácil, é tão fácil, tão fácil nós temos uma resposta em 2 minutos, de uma dúvida que temos (...).” (p.46, l. 1451-1458)</p>
	<p>Aplicação das Metodologias</p>	<p>- Jogo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) o jogo, uma vez abandonado, não retira nada, ou seja, realizado acrescenta, abandonado não retira.” (p.22, l. 677-678) ➤ “(...) porque eu sei que estão a aprender qualquer coisa. Que estão a aprender mesmo! E que estão em jogo! (...).” (p.24, l. 755-756) ➤ “(...) O jogo por tudo o que o jogo comporta em si e, portanto, eu tenho a certeza que todo o tempo que eles perderem a jogar (...) é um tempo ganho no terceiro e quarto ano no segundo por aí fora (...).” (p.25, l. 783-785) ➤ “(...) nenhum deles percebe que está a fazer contas quando está a jogar e está a fazer contas do género 53 – 28 com um nível de dificuldade acentuada e está a fazer aquilo de cabeça (...) não é fazer contas de cabeça é fazer cálculo mental (...).” (p.26, l. 794-797)

		<p>- Experimentação;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) eu faço um bocadinho este jogo, mas eles aderem, faço sem aspereza. Portanto, como estou ali com a mãozinha, a ensinar a escrever o nome todo, “já viste, já consegues?” Quando vejo, tem muita dificuldade, passa por cima do meu, escrevemos com lápis de carvão, “agora escolhe uma cor que gostas muito e passa por cima sem levantar o lápis” e sempre em jogo sempre em tom de jogo (...).” (p.32, l. 984-988) ➤ “(...) nós ponhamos as pepitas amarelinhas em cima das pintas do dado e eles iam recolhendo, imagina o que é que é ele (a criança) já está a tentar imaginar o que é que tem de lhe sair para ter a esmeralda. Se tu lhe falas que vai trocar por uma esmeralda as pepitas de ouro, desculpa, quando tiver tantas pepitas, quantas os dedos que tem nas mãos, mesmo que ele não saiba fazer contas... mãozinhas no chão e já vai estar a pôr as pepitas à frente dos dedinhos para ver quantas faltam (...).” (p.23, l. 707-712) ➤ “(...) quando chegou a altura de dar a dezena para eles era básico, portanto não há um aluno que pergunta se 21 se escreve com um ou dois ou um dois e um. Não há, porque percebe o que é que é a dezena e percebe o que é que é a unidade.” (p.24, l. 741-743)
--	--	--------------------------	--

		<p>- Canção;</p> <p>- Memorização;</p> <p>- Cantinhos</p>	<p>dois, mas cada par escolhe um livro (...).” (p.39, l. 1229-1236)</p> <p>➤ “(...) ponho o livro do estudo do meio, sala completa em grupos, ou não, depende, às vezes, estão sozinhos, mas sempre a estudar. Ou seja, eles não sabem, que estão a aprender a estudar. Então, agora vão ler as páginas (...) agora vais voltar a ler as páginas, mas vais sublinhar só o que tu achas que é mesmo importante (...) agora final, até já copiavam só os sublinhados e percebiam que faltavam os conectores e começavam a articular, e é assim que começavam a construir resumos (...) E eles gostam imenso de estudo do meio por isto, porque são os donos e senhores daquilo (...).” (p.40, l. 1258-1271)</p> <p>➤ “(...) o dedo vai percorrendo e, portanto, eles têm clara noção do sítio onde puseram o dedo, à medida que vão cantando e decorando (...).” (p. 45, l. 1405-1406)</p> <p>➤ “(...) criar uma evocação e recorrer memorizado, pôr a memória a trabalhar, portanto, e eu escrevia no quadro (...).” (p.33, l. 1036-1047)</p> <p>➤ “(...) aprender vai muito para além de decorar, decorar é muito importante, mas decorar aquilo que se compreendeu é ainda melhor! E não ter medo de mexer,</p>
--	--	---	--

			<p>de experimentar e de ver como funciona. Aqui não se estraga! Portanto, podem mexer (...).” (p. 46, 1.1461-1463)</p> <p>➤ “(...) Aprendemos coisas novas. Ter o cantinho da letra, por exemplo, é uma coisa que me fascinou e que sempre procurei manter (...).” (p. 29, 1. 899-900)</p>
Metodologias e o seu papel na construção do aluno	Perceções das metodologias	- Organização e construção do pensamento	<p>➤ “(...) a primeira coisa de que eles se dão conta, é que os números têm funções diferentes: uns servem para contar, outros servem para localizar, por exemplo a página, e eles dão se conta. Vão-se dando conta. Portanto, começamos logo ali a organizar o pensamento (...).”</p> <p>➤ “Habituas-te a pensar (...).” (p. 65, 1.2057)</p> <p>➤ “(...) habituaram-se a pensar e exploram sem medo, portanto arriscam.” (p. 66, 1.2075)</p> <p>➤ “(...) eu estou a prepará-los da mesma maneira que o outro prepara: o bolo está lá, e o bolo é o que ele vai levar para o ano seguinte. É o mesmo bolo, mas ele, quando olhar para aquele bolo leva uma experiência toda para trás e se lhe perguntar se ainda sabe fazer bolo, este sabe fazer bolo e o outro já não sabe (...).” (p. 68, 1.2155-2158)</p>
		- Aprendizagem significativa	<p>➤ “(...) eles levam mais memória, estás a perceber o que eu quero dizer? Mais experiência, mais! Eu chamei isto de</p>

			<p>aprendizagem significativa, que é: os outros sabem fazer contas e aqueles sabem fazer contas e, portanto, cada vez que fazem uma conta, não pensam em tudo o que sabem, fazem como o outro faz, mas sabem porque é que a conta se faz assim.” (p. 68-69, l.2162-2166)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) a aprendizagem que eles fizeram fique muito mais significativa e vai compensar por isso, ou seja, não é uma coisa que se esquece, é uma coisa que fica para a vida.” (p.20, l. 615-617) ➤ “Mais significativo e, portanto, se é mais significativo também é mais apaixonado e há menos medo ou não há medo do que vem aí (...).” (p. 69, l.2168-2169) ➤ “(...) Eu prefiro perder tempo a partir pedra. A aprendizagem não é no sentido de fazer mais trabalho.” (p.61, l. 1943-1944)
		<p>- Aprendizagem pela descoberta</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) eles começam a construir e o que começam a fazer normalmente é pôr mãos na massa (...) Arregaçar as mangas e a pensar, (...) o caminho está todo orientado (...)” (p.20, l. 611-612) ➤ “(...) que torne possível a compreensão dos alunos e depois nesse caminho procuro ao máximo que seja um caminho de descoberta, de revelação que sejam eles a

			<p>fazê-lo por descoberta (...)” (p.20, l. 605-607)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) como nós não temos essa atenção, tu tens de construir momentos em que são as mãos deles que tem que desmontar e montar. É o caminho que eles têm que percorrer no fundo.” (p.47, l. 1483-1485) ➤ “Não tem de ter pensado nisso, experimentou isso, demonstrou isso, experienciou isso e agora já percebe a linguagem que tu falas (...)” (p.21, l. 649-651) ➤ “(...) isto, no dia a dia, causa conflito, mas também causa a participação (...)” (p. 27, l. 835-836)
		Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Se nós formos à origem das coisas, nós conseguimos apoderar-nos delas e construir outras com elas.” (p.26, l. 814-815) ➤ “(...) há uma forma de estar perante a ferramenta que nem nós dominamos, nem nós percebemos como é, qual é a posição deles perante a ferramenta, por isso, nós só vamos conseguir ajudar os miúdos, (...) quando percebemos o que é que o miúdo faz com a ferramenta, mesmo. Não é o que nós achamos que ele faz! É qual é a utilidade que ele dá (...)” (p.50-51, l. 1586-1590) ➤ “(...) muitas vezes é assim que o aluno desperta para ir buscar conhecimento. “Como é que isto se faz? Então,

			<p>vamos lá ver o que é que tu conseguias fazer aqui? Pensa lá se...” (...) até serviu para alguns ajudarem o outro. “Olha, eu sei. Eu sei! Eu sei, queres ver? Eu faço assim...” E foi giro, foi demonstração (...)” (p.61, l. 1925-1930)</p>
Metodologias no ensino	A importância das metodologias no ensino	<p>- O que se pretende nos quatro anos de ensino</p> <p>- O papel do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) o primeiro ano é para aprender a ler e contar; o segundo ano é para aprender a escrever e a fazer cálculos; e o terceiro ano é para aprender, é ler para aprender, portanto. É ler para aprender e é resolver com os cálculos que aprendemos. E este “ler para aprender” para o terceiro e quarto ano é de uma maneira simbólica, é o ler para aprender e o resolver com aquilo que aprendemos, ou seja, tudo o que aprendemos serve para resolver alguma coisa (...)” (p.40, l. 1253-1258) ➤ “(...) o objetivo do ensino é eles fazerem não é, portanto, é eles mecanizarem se não puderem compreender, mas se puderem compreender, então primeiro queremos essa oportunidade de compreender (...)” (p.21, l. 636-640) ➤ “(...) o ensino tem 3 aspetos importantes, três momentos importantes: o momento que é absolutamente concreto, o momento que é pictórico e, depois, tem o momento que é abstrato, não é? Se eu chegar lá numa exposição oral, que é abstrato, mas conseguir usar representações pictóricas e

			exemplos concretos, eu consigo construir conhecimento (...).” (p.47, l. 1476-1480)
		-Ensino direcionado - Ensino diferenciado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (...) o ensino direcionado no sentido de eu chegar e expor a matéria, não é louco. Também é importante. Mas, se eu só, só fizer isso, eu estou a amputar a criança.” (p.47, l. 1470-1471) ➤ “(...) o ensino é diferenciado e tem que ser diferenciado.” (p.57, l. 1799) ➤ “Nós só conseguimos aplicar aquilo em que acreditamos e, portanto, nós construímos aquilo em que acreditamos (...).” (p.12, l. 349-352)
		- Aprendizagens essenciais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) as essenciais ficam logo garantidas! As essenciais ficam logo garantidas, porque aquilo que eu procuro é, se eu estou a desmontar uma coisa, portanto, se eu estou a desconstruir ou se estou a ensinar uma música onde decoram os rios ou que decoram as serras ou que decoram sei lá os reis todos de Portugal, que decoraram as estações do ano os meses do ano, as essenciais ficam lá garantidas. Até vão para além de (tal). (...) Com estas ficam mais do que garantidas, ficam enraizadas, se quisermos, porque o objetivo é esse: é enraizar conhecimentos.” (p. 67, l. 2117-2125)

		Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) Portanto, não há certos nem errados. Há trabalho, trabalho feito. E o trabalho feito tem de estar certo. Se não está certo, eu estou ali para corrigir com ele. Isso demora-me horas (...).” (p. 54, l. 1711-1712) ➤ “(...) Para além disto, isto são as “cruzinhas”, depois desse campo académico, tens um espaço de observações, e nesse espaço de observações, normalmente eu não uso para reformular, não repito nem português, nem matemática, nem estudo meio, e peço a opinião daquilo da síntese em conselho de turma. Faço uma breve síntese daquilo que o aluno é e como é que ele enfrenta, como é que ele se depara no dia-a-dia com o conhecimento, com os colegas, como é que ele imagina (...).” (p. 70, l. 2211-2217) ➤ “(...) Faço uma apreciação muito geral desta criança, mas que sirva, pequena e sucinta para servir, para ficar-te na memória enquanto mãe. Não é? O que é? Como é que eu vou? Onde é que eu tenho de investir? Portanto, para que, quando o aluno transitar, a outra pessoa saber como pode trabalhar e tirar o melhor partido do aluno (...).” (p. 70, l. 2221-2224) ➤ “(...) portanto é uma mais-valia, porque dou ferramentas
--	--	-----------	--

			para conseguirem transmitir conhecimento ao aluno, ajudo o outro a conseguir tirar o melhor da criança.” (p. 71, l. 2228-2230)
--	--	--	--

Metodologias ativas e os desafios	- Obstáculos na implementação das metodologias	- Aquisição de materiais - Formação - Intervenções desnecessárias no ensino da criança	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) Fartei-me de comprar dados, porque são pequenos pormenores que levam um professor a abandonar uma atividade(...)” (p. 24 l. 728-729) ➤ “(...) eu tive de ler imenso, imenso, para perceber porque é que o abecedário é assim e isto para os miúdos, não fez não foi relevante (...)” (p. 30, l. 947-948) ➤ “(...) É na aula que se resolvem as situações... Eu não sei, lá está: há miúdos que precisam de ajuda, terapias, de técnicas e intervenções técnicas especializadas, onde os pais são muito úteis, neste sentido, de também dar o braço direito, mas estamos a falar de casos excecionais e nós o que fazemos é tornámos isto igual para todos, para todos estarmos na mesma, na mesma linha quando começamos a corrida, e o que estamos a fazer é “despotencializar” (não sei se isto existe, acho que não!) que os alunos cheguem onde podem chegar (...) Vamos estudar, portanto, eu nem preciso de estar com muita atenção, pois a minha mãe logo, quando chegar a altura do teste, a minha mãe depois vê comigo isto (...)” (p. 37, l. 1150-1159) ➤ “Não se dão conta de que estão a camuflar algo que poderia ser resolvido e que acaba por não ser resolvido (...)” (p. 38, l. 1201-1202) ➤ “(...) Acho que o miúdo, às tantas, está a fazer um percurso para responder às metas que vê os outros ou que eu imponho sem me dar conta, isto é, que eu ponho naturalmente como professora, não é? Mas que não está a fazer o caminho dele,
-----------------------------------	--	--	---

			<p>que tem que fazer (...).” (p. 39, l. 1209-1211)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Os miúdos hoje já estão um bocadinho a vencer este lúdico. Também devemos pintar e recortar (digo-lhes!). Já ficam ali, “outra vez?” Claro que sim, porquê? Endurance!” (p. 49, l.1537-1538) ➤ “(...) eu não tenho encontrado muitos desafios, confesso-te. Às vezes, os pais dizerem, “aí estamos a aprender isto de uma forma tão difícil”, ou “não acha que isto não é muito mais difícil? Era tão mais fácil dizer que acrescento o zero, ou alguma questão deste género!” E eu acho que passam-se! Se os filhos estiverem bem-dispostos e felizes e forem para a escola felizes têm o caminho resolvido (...).” (p. 55, l. 1729-1733) ➤ “(...) tenho uma rubrica no cantinho da folha, que é um código mais meu do que deles, que é para eu saber que aquilo já foi visto, e, portanto, pressuponho que está certo, visto, corrigido, reformulado, o necessário, e que alguns pais diziam, “a professora não corrige cadernos” e eu ficava indignadíssima. Dizia: “Não, não. Eles têm trabalhos certo, não é não corrijo, tem que ter o trabalho certo.” “Ah! Mas quando não tem?” “Quando não tem refaz!” (...).” (p. 54, l. 1715-1720)
	- Obstáculos no contexto escolar	- Acompanhamento do programa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) acompanhar o ritmo da turma par. Sabes, “já fiz isto”, “já fiz aquilo”, “já vamos aqui”, “temos de avançar”, temos que, portanto, acompanhar esse ritmo. (...) Depois, há uma coisa que hoje é muito comum que é, e é muito pedido e solicitado, há uma agenda pré-estabelecida (...).” (p. 51, l. 1614-1619) ➤ “(...) desde o primeiro ano de trabalho, como te disse, que me disseram, “pode fazer como quiser” e eu não fiz, não implementei metodologia, digamos assim,

		- Acompanhamento do aluno diariamente	de movimento escola moderna, porque achei que ou se faz mesmo muito bem ou se não fazes é uma turma perdida. (...) São duas pessoas por sala, porque implica uma dinâmica muito mais..., tens de estar de um para um e medir... Durante o dia, tens de passar pelo menos um momento com o aluno (...) Ora, se nós formos ao nosso dia-a-dia no colégio, eu não consigo passar por todos os alunos durante o dia e, às vezes, ando uma semana para tentar passar por todos. Passar por todos significa sentar-me com ele, ver os trabalhos dele (...).” (p. 53, l. 1671-1681)
	- Feedback da implementação das metodologias	- Direção - Colegas - Pais - Alunos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “A direção gosta, dá-me “palmadinhas nas costas” e já fui professora de alguns filhos de diretores. Portanto, eles sabem mesmo o que se faz lá dentro, neste sentido. Têm a experiência em casa (...).” (p. 63, l. 1987-1989) ➤ “(...) apreciam no sentido positivo. Os colegas, não. Os colegas duvidam. Os colegas acham sempre, acho eu, isto é a ideia que eu tenho, que aquilo é tudo a brincar (...).” (p. 63, l. 1990-1993) ➤ “(...) Eu acho que eles estão confiantes e gostam, com franqueza. Aquilo que recebo da parte dos encarregados de educação, lá está, são elogios, mas a gente não sabe o que pensam (...).” (p. 64, l. 2012-2013) ➤ “(...) A alegria, porque sabem, eles conseguem ter bons resultados. A alegria e a facilidade com que com que chegam ao conhecimento, depois(...).” (p. 67, l. 2104-2105)