



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

*Decisões docentes de caráter pré-ativo e interativo*  
*Um estudo no 1.º ciclo do Ensino Básico*

**Dissertação de Mestrado em**  
*Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

**Maria da Luz Marques Lopes**  
**Coimbra, 2012**





FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## **Decisões docentes de carácter pré-ativo e interativo**

### **Um estudo no 1.º ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e Professora Doutora Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento.

**Maria da Luz Marques Lopes**

Coimbra, 2012



## Índice

---

ÍNDICE DE FIGURAS .....	VII
ÍNDICE DE QUADROS .....	VII
ABREVIATURAS .....	VIII
AGRADECIMENTOS .....	IX
RESUMO .....	XI
PALAVRAS-CHAVE .....	XI
ABSTRACT .....	XIII
KEY WORDS .....	XIII
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL....</b>	<b>21</b>
CAPÍTULO 1. ESTUDO DO ENSINO: UM DEBATE EM ABERTO.....	23
1.1. O estudo da eficácia ou o paradigma do processo-produto .....	25
1.2. O pensamento do professor ou a influência cognitivista.....	30
1.3. Sobre o processo de decisão do professor .....	35
1.3.1.Decisões pré-ativas .....	37
1.3.2. Decisões interativas .....	38
CAPÍTULO 2. ENSINO BÁSICO: A ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO NO 1.º CICLO .....	41
2.1. Currículo e o seu desenvolvimento .....	42
2.2. Contextos e níveis de decisão curricular .....	46
2.3. O professor e a Avaliação de Desempenho Docente .....	48
2.4. A planificação no 1.º ciclo do Ensino Básico .....	50
<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>59</b>
CAPÍTULO 3. CARATERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO .....	61
3.1. Passo A: Pré-ação .....	63
3.1.1.Objetivos.....	64
3.1.2.Estratégias de investigação e instrumentos .....	64
3.1.3.Procedimentos .....	67
3.1.4. <i>Corpus</i> e amostra .....	67
3.2. Passo B: Da pré à interação .....	69
3.2.1. Objetivos.....	69
3.2.2. Estratégia de investigação e instrumentos.....	69
3.2.3.Procedimentos .....	70
3.2.4. <i>Corpus</i> e amostra .....	71

<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1. Passo A: Pré-ação .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1.1. A estrutura dos planos.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.2. As componentes das planificações .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1.3. Apreciação das planificações .....</b>	<b>80</b>
<b>4.2. Entrevistas e sua análise descritiva.....</b>	<b>85</b>
<b>4.2.1. Conceção dos professores sobre plano de aula.....</b>	<b>86</b>
<b>4.2.2. Decisões dos professores na elaboração dos planos de aula .....</b>	<b>88</b>
<b>4.2.3. Concretização do plano de aula.....</b>	<b>90</b>
<b>4.3. Passo B: Da pré à interação .....</b>	<b>96</b>
<b>4.3.1. A ancoragem das decisões .....</b>	<b>96</b>
<b>4.3.2. Decisões pré-ativas.....</b>	<b>97</b>
<b>4.3.3. Decisões interativas.....</b>	<b>100</b>
<b>4.4. Interpretação dos resultados .....</b>	<b>101</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>111</b>

## Índice de figuras

---

Figura 1 - Modelo de pensamento e ação do professor .....	32
Figura 2 - O estudo empírico e suas inter-relações .....	63

## Índice de quadros

---

Quadro 1 - Itens para análise dos objetivos.....	65
Quadro 2 - Estrutura do instrumento do passo A .....	66
Quadro 3 – <i>Corpus</i> do Passo A .....	68
Quadro 4 - Composição do grupo do passo.....	68
Quadro 5 - Caraterização do grupo do passo A.....	69
Quadro 6 - Estrutura do instrumento do passo B .....	70
Quadro 7 - Composição do <i>corpus</i> do passo B .....	71
Quadro 8 - Caraterização do subgrupo do passo B .....	71
Quadro 9 - Descrição dos planos de aula .....	75
Quadro 10 - Análise das componentes do plano: objetivos.....	77
Quadro 11 - Análise das componentes do plano: conteúdos .....	77
Quadro 12 - Análise das componentes do plano: estratégias/atividades .....	78
Quadro 13 - Análise das componentes do plano: recursos .....	79
Quadro 14 - Análise das componentes do plano: avaliação .....	79
Quadro 15 - Apreciação dos planos de aula: P-A1.....	80
Quadro 16 - Apreciação dos planos de aula: P-B1 .....	81
Quadro 17 - Apreciação dos planos de aula: P-B2.....	81
Quadro 18 - Apreciação dos planos de aula: P-B3.....	82
Quadro 19 - Apreciação dos planos de aula: P-B4.....	82
Quadro 20 - Apreciação dos planos de aula: P-C1 .....	83
Quadro 21 - Apreciação dos planos de aula: P-C2.....	83
Quadro 22 - Apreciação dos planos de aula: P-C3.....	84
Quadro 23 - Apreciação dos planos de aula: P-C4.....	85
Quadro 24 - Conceções dos professores sobre plano .....	86
Quadro 25 - Contextos de aprendizagem de plano.....	87
Quadro 26 - Referentes para a elaboração do plano.....	88
Quadro 27 - Caraterização do processo de elaboração do plano.....	89

Quadro 28 - Síntese das respostas da concretização do plano.....	91
Quadro 29 - Cumprimento do plano de aula .....	92
Quadro 30 - Adequação dos planos usados em ADD à prática diária.....	93
Quadro 31 - Argumentação dos sujeitos.....	93
Quadro 32 - Procedimentos na prática diária .....	94

## *Abreviaturas*

---

<b>ADD</b> .....	Avaliação de Desempenho Docente
<b>EB</b> .....	Ensino Básico



## *Agradecimentos*

---

A apresentação de uma Dissertação de Mestrado representa um percurso de formação académica indelével na profissionalidade de qualquer sujeito, correspondendo a um ciclo que envolve diferentes dimensões, entre os que nos estão mais próximos, os que colaboraram e nos comprometeram na sua realização.

Agradeço profundamente às orientadoras, Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião e Professora Doutora Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento, ilustres professoras, pela forma assertiva que revelaram no acompanhamento da presente investigação, pelos seus comentários, críticas e importantes sugestões, oferecidas num ambiente sempre estimulante.

Às Direções dos Agrupamentos de escolas envolvidos no estudo que, prontamente, abriram o caminho para a realização da investigação, mostrando espírito de colaboração.

Aos professores, pelo seu contributo na viabilização do presente estudo, disponibilidade, colaboração na recolha de dados e aceitação da indagação da interioridade das suas práticas letivas.

Aos colegas e amigos que, de forma carinhosa, manifestaram interesse e, sabiamente, souberam encorajar.

Agradeço à minha família a compreensão e a tenacidade demonstradas pelas horas subtraídas ao convívio e aos afetos.



## *Resumo*

---

Nesta dissertação partimos da motivação que o professor é uma chave do sucesso por orientar os processos institucionais da educação. Situamos, por isso, no paradigma do pensamento do professor e na sua relação com a ação.

Sendo o ensino uma atividade relacional e complexa que envolve pensamento e ação, os professores influenciam os alunos e são influenciados por eles. Deste dinamismo, resulta uma ideia forte - a decisão, que muitos reconhecem estar infiltrada no ensino.

O professor do 1.º ciclo do Ensino Básico tem o dever de desenvolver o currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando conhecimentos e capacidades necessárias para promover as aprendizagens. A sua ação desenvolve-se em função dos seus pensamentos, juízos e decisões.

Com a entrada em vigor da Avaliação de Desempenho Docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a valorização da profissão docente adquirem relevância.

Este contexto sustentou o estudo empírico empreendido, que teve como objetivo caracterizar as decisões docentes de caráter pré-ativo e interativo numa amostra de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, em situação de Avaliação de Desempenho Docente.

O estudo foi concretizado em dois passos. O primeiro revelou que os professores consideram que plano significa um guia que orienta a ação. O segundo confirmou que os professores pensam nos conteúdos e nas atividades para elaborar os seus planos, recorrendo às orientações curriculares.

## *Palavras-chave*

---

Pensamento do professor; decisões; planificação; desenvolvimento curricular; Avaliação do Desempenho Docente; supervisão pedagógica.



## *Abstract*

---

In this dissertation, its core relies on the fact that the professor is the key to success in guiding the institutional process of education. It locates on the paradigm of the teacher's thinking and his relationship with action.

Teaching being a relationship and complex activity that involves thinking and action, the teachers influence on the students works both ways. From this dynamic, becomes the strong idea of decision, that many recognise being intrinsic on teaching.

The professor of 1° ciclo Ensino Básico has the duty of developing the curriculum, on the context of an inclusive school, mobilizing and integrating the knowledge and capacities required to promote the learning. His action develops in function of his thoughts, decisions and judgements.

With the coming of the new evaluation development method, the quality of the process of teaching-learning and the valour of the profession acquire some relevance.

In this context sustains the empiric understanding, that has as an objective categorize the tutors decision of pre-active character and interacting in a sample of 1° ciclo Ensino Básico, in evaluation.

It is a study that has already been done in two steps. The first revealed that the professors considerate that the meaning of the plan was a guide that oriented the action. The second established that the teachers thought in content and in activities to elaborate their plans towards the curricular guidance.

## *Key Words*

---

Teacher's thinking; decisions; planning; curricular develop; supervision.



## INTRODUÇÃO

---

*Do bem e do mal que andam pelos caminhos da vida são em boa parte responsáveis aqueles que se consagram com alma ou sem ela à obra da educação. É deles que depende, não direi todo, mas uma parcela considerável do destino humano.*

Faria de Vasconcelos, 1921, pp. 9-18.

*Compreendê-lo [ao ensino], desmascarar os mistérios da sua prática, tem constituído um desafio persistente e formidável para aqueles que procuram melhorar a sua qualidade.*

Andy Hargreaves, 1998, p. 150.

A motivação para o presente trabalho, *Decisões Docentes de carácter pré-ativo e interativo – um estudo no 1.º ciclo do Ensino Básico*, decorre do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Os discursos sobre o ensino têm sublinhado, em certa medida, a responsabilidade do professor relativamente à sua prática e à eficácia do seu ensino, refletindo uma afirmação do professor como a chave do sucesso da escola por orientar os processos institucionais da educação (Gimeno, 1991). Neste contexto, a motivação para o presente estudo situa-se na investigação do pensamento do professor e na sua relação com a ação, em busca de contributos para a melhoria dos processos de ensinar.

A pesquisa em torno do conceito do *bom professor* e de indícios de *eficácia docente* tem permitido a edificação de paradigmas de ensino, nem sempre em linha de continuidade. As respostas têm variado consoante os desenvolvimentos dos estudos, sob influências da psicologia e difundidas por várias obras de investigação (Clark & Peterson, 1990).

Uma das referências da investigação em educação é representada pelo paradigma processo-produto, cujo enfoque se dirige, sobretudo, ao professor e ao seu comportamento observável, refletindo a ideia de que a aprendizagem do aluno é consequência direta daquilo que o professor realiza na aula, procurando identificar fatores de ensino mais comprometidos com os resultados escolares.

Para os teóricos do paradigma processo–produto, o desempenho do professor melhora quando se uniformizam formas de agir mediante critérios de eficácia definidos, falando-se, inclusive, de recomendações para o comportamento do professor conducente com tais práticas. Apesar do seu contributo inegável para a investigação, o paradigma é alvo de críticas dirigidas, sobretudo, à sua visão limitada e pouco compreensiva do processo ensino–aprendizagem.

Nos anos setenta, o reconhecimento de que o que o professor faz é, substancialmente, influenciado pelo que pensa leva a que a investigação se focalize no estudo do pensamento do professor (Clark & Peterson, 1990). Ao ser valorizado o domínio cognitivo, a investigação privilegia o lado invisível do ensino, acentuando a perspectiva do ensino e menorizando a da aprendizagem. Nesta nova abordagem, um dos desígnios do paradigma do pensamento do professor é conhecer, descrever e interpretar os pensamentos, juízos, decisões e sentimentos dos professores, apreendendo as relações possíveis entre as cognições que ocorrem na mente do professor e as tomadas de decisão no decurso da sua atividade profissional (Shulman, 1989), um ponto de ancoragem da nossa investigação.

Esta influência da corrente cognitivista na investigação determina uma evolução considerável na forma de olhar o professor, ao qual se reconhece racionalidade e intencionalidade. Ele age e toma decisões várias em contextos complexos, servindo-se, para isso, das suas crenças e do seu conhecimento, fundamentado as suas escolhas nas orientações epistemológicas aprendidas, apreendidas, construídas e reconstruídas.

O ensino é visto como uma atividade relacional, que envolve raciocínio e ação (Ball, 1991). Ou seja, os professores influenciam os alunos, mas também são influenciados por eles (Shavelson & Stern, 1981). O ato de ensinar requer, a cada momento, que o professor decida em função da informação que dispõe, escolhendo a melhor alternativa entre várias possíveis, e, nesse entendimento, Shavelson (1976) diz que a decisão está “infiltrada” no ensino (p. 372).

Para compreender as decisões dos professores interessa, enquadrá-las através da sua relação com o currículo oficial. Nesse sentido, presumimos que o professor não é indiferente ao texto programático das disciplinas que leciona, o qual constitui um vetor fundamental para o planeamento, implementação e avaliação do trabalho nas escolas. Como sujeito racional procura



integrar no currículo e adequar as suas decisões acerca do modo de ensinar, determinando, por isso, os temas, os objetivos, os conteúdos das diferentes áreas disciplinares no respeito pelas prescrições do currículo nacional.

Não obstante as diferenças existentes na definição de currículo (Pacheco, 1996), é reconhecido, por muitos autores, que o seu desenvolvimento envolve um processo de construção, complexo e dinâmico, de pessoas e procedimentos e corresponde a uma tomada de decisões assente em princípios concretos, estabelecendo, desta forma, uma ponte entre a intenção e a realidade que representa a sala de aula.

A concretização e a consolidação das aprendizagens escolares, pela sua especificidade, não dispensam, por isso, a substância, a intencionalidade e a estruturação do ensino. Por conseguinte, o planeamento, categoria do processamento de pensamento dos professores, representa um interface entre o currículo e o ensino (Clark & Yinger, 1977) ao colocar em evidência o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, os desenvolvem e adaptam às características do seu ensino. Digamos que o planeamento estrutura o ensino e a planificação representa um processo de previsão que existe para organizar o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos afirmar que planificação do ensino representa algo mais que estabelecer objetivos, conteúdos, métodos e critérios de avaliação; ela significa, sobretudo, pensar, valorizar e tomar decisões sobre situações quotidianas, sobre possíveis acontecimentos, sobre pessoas agrupadas segundo a idade, numa sala de aula, cuja vida se caracteriza pela complexidade, incerteza, mudança e imprevisibilidade. Na prática, a planificação determina muito do que se ensina na sala de aula.

Por outro lado, o currículo, sujeito a transformações e adaptações, concretiza-se nas planificações através de supressões, interpretações e aprofundamentos e nas decisões dos professores sobre o ritmo, a sequência e a ênfase a dar (Arends, 1997).

O professor do 1.º ciclo do Ensino Básico (EB), que age e interage numa sociedade cada vez mais complexa, tem o dever de desenvolver o currículo, no seio de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção das aprendizagens. Não age, apenas, como um técnico que deve dominar um conjunto de competências relativamente alargado, mas fá-lo, também, em função dos seus pensamentos, juízos e decisões (Zabalza, 2002).

Desta forma, as decisões tomadas pelos professores no âmbito de um quadro institucional e recebem diversas influências, de forma mais ou menos formal, do poder político e

daqueles que definem os currículos e os programas (Sutcliffe & Whitfield, 1979), confluindo, também, para que ocorram processos de transformação do currículo.

O conhecimento curricular, a percepção, os pensamentos e os juízos dos professores legitimam as decisões tomadas para preparar uma aula ou um conjunto de aulas em contextos de intervenção e de decisão do professor no desenvolvimento do currículo diferenciados e hierarquizados. Para o presente trabalho, interessamo-nos pela realização do currículo, em contexto de sala de aula.

Com a entrada em vigor do Decreto – Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, o qual representa uma versão simplificada da avaliação docente anteriormente implementada, a visão da Avaliação do Desempenho Docente como prática efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira sai reforçada, através da valorização e distinção do mérito, aplicando-se, nos termos legalmente definidos, a todos os docentes integrados na carreira. O desempenho do docente avaliado implica a observação de aulas, a qual não sendo obrigatória é realizável se o avaliado a requerer. O enquadramento da avaliação docente contempla a preparação e organização das atividades letivas e a realização das atividades letivas, o que pressupõe a elaboração de planos de aulas em suporte escrito. Desta forma, recorremos a esta circunstância para o estudo das decisões em que os planos de aula constituem um ponto de partida para o presente estudo.

Face ao exposto, o estudo *Decisões Docentes de carácter pré-ativo e interativo – um estudo no 1.º ciclo do Ensino Básico* enquadra-se nos paradigmas do processo–produto e nos dos processos mediadores, centrado nos processos cognitivos dos professores – paradigma do pensamento do professor, caracterizando-se como um processo de planificação e realização de atividades, alicerçado num processo de tomada de decisões.

Caracterizar as decisões pré-ativas e interativas dos professores do 1.º ciclo do EB, quando se encontram em situação de ADD é, por conseguinte, uma questão transversal ao presente estudo. Para o realizar, partimos de uma amostra de nove professores em situação de avaliação docente, o qual assume relevância no contexto da supervisão pedagógica e formação de formadores, domínio que readquiriu importância com a avaliação de professores, na atual conjuntura.

Organizamos a presente dissertação em duas partes, uma dedicada à revisão da literatura e enquadramento teórico - conceptual e outra dedicada ao estudo empírico, incluindo cada uma dois capítulos.

No primeiro capítulo – *O estudo do ensino: um debate em aberto* procuramos fazer a discussão em torno de paradigmas relevantes na investigação em educação que têm contribuído para explicar a complexidade do processo de ensino–aprendizagem e esclarecer o processo de decisão no âmbito da atividade docente.

No segundo capítulo – *O Ensino Básico: a estruturação do ensino no 1.º ciclo* pretendemos caracterizar o conhecimento subjacente à elaboração das decisões no contexto da nossa investigação, como sejam: o currículo e o desenvolvimento curricular, os contextos e níveis de decisão curricular, os professores e a ADD, a planificação no 1.º ciclo.

No terceiro capítulo – *O estudo empírico* justificamos os passos, que realizámos, explicitámos os seus objetivos e apresentámos os instrumentos que utilizámos e os procedimentos de recolha de dados a que recorremos.

No quarto e último capítulo – *Resultados e sua discussão* damos a conhecer os resultados a que foi possível chegar.

Finalmente, em *Conclusões*, destacamos os aspetos essenciais da informação obtida, apresentamos as possibilidades de investigação a prosseguir e também algumas implicações do estudo para a configuração da formação de professores e supervisão do desempenho docente, na perspetiva do desenvolvimento de competências de ensino e desenvolvimento profissional.



# *PARTE I*

## **Revisão da literatura e enquadramento teórico-concetual**

---



## CAPÍTULO 1.

### *Estudo do Ensino: um debate em aberto*

---

*As regras da arte clássica ensinam-nos, pela sua natureza arbitrária, que os pensamentos que emergem a partir das nossas necessidades, sentimentos e experiências diários constituem, apenas uma pequena parte daquilo que somos capazes de pensar.*

Paul Valéry, 1941 in Young, 2010, p. 89.

*Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser professor.*

Floden & Buchman, 1990 in Marcelo, 1999, p. 23.

Aprender e ensinar representam dois processos do trabalho desenvolvido na escola. O desenvolvimento do currículo, o ensino e a aprendizagem, centram-se no conhecimento especializado dos professores. Aprender representa o desígnio da vida na escola, exige esforço por parte dos alunos e o reconhecimento de que os professores possuem conhecimentos que os alunos não têm e precisam de aprender. Ensinar constitui o outro lado, o do professor, que necessita de mobilização de conhecimentos e competências e “implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)” (Floden & Buchmann, 1990 citado por Marcelo, 1999, p. 24).

A formação de professores e a procura de referenciais ou indicadores de qualidade de ensino têm sido objeto de investigação científica relativamente recente, proporcionando, por um lado, orientar as práticas docentes e, por conseguinte, fundamentar a sua apreciação e, por outro, lado, apoiar a seleção e formação de professores (Bidarra, 1996; Damião, 2008).

Podemos afirmar que essa procura se concretiza em diferentes concepções: de ensino, de currículo, de eficácia docente, do que deve ser o bom professor e “o seu correlato relativamente ao paradigma formativo” (Marcelo, 1999, p. 30).

Os estudos desenvolvidos, nem sempre em linha de continuidade, receberam influência da psicologia, sendo possível, de acordo com Bidarra (1996), “constatar os reflexos da mudança que se efetuou na psicologia americana, nos anos sessenta, do behaviorismo para a psicologia cognitiva” (p. 133).

A investigação sobre o ensino tem-se realizado sob duas grandes perspetivas: uma na lógica do positivismo, racionalista, quantitativa e dominante até meados dos anos setenta e outra numa perspetiva interpretativa, qualitativa<sup>1</sup>, emergente nas últimas décadas (Bidarra, 1996).

Não podendo afirmar a existência de um paradigma dominante, mas a coexistência de diferentes posições paradigmáticas, é possível observar uma evolução nos paradigmas<sup>2</sup> da investigação sobre o ensino (Doyle, 1985). Vários autores têm contribuído para a sua discussão, mas é a Gage (1963, citado em Damião, 2008) que se deve a primeira análise dos diferentes contributos, no sentido de os organizar e sistematizar.

Uma das discussões mais prodigiosas na investigação situa-se no estudo da eficácia no ensino, ponto de partida do paradigma processo-produto e que associa os resultados escolares dos alunos às variáveis de processo na sala de aula, firmando uma relação causal entre os comportamentos do professor e os comportamentos dos alunos e a relação destes com a realização escolar.

Como reação às limitações da perspetiva behaviorista e da descontextualização do paradigma processo-produto, os processos de pensamento aparecem como um meio de aumentar a compreensão do como e do porquê do comportamento – cerne da literatura na área do pensamento do professor. Nesta valorização do domínio cognitivo interessa perceber o que se transporta para a ação e os motivos que levam o professor a agir, aceitando-se o princípio da singularidade das situações educativas (Januário, 1996). A forma de conceber o ensino e o professor conduz a um afastamento de princípios positivistas, interessando, neste quadro, abordar

---

<sup>1</sup> A menção quantitativa versus qualitativa, usada por alguns autores, merece algumas críticas na medida em que as perspetivas em questão não se distinguem apenas pela dependência ou não de medidas precisas e de uma estatística inferencial (Biddle & Andersen, 1986).

<sup>2</sup> O termo *paradigma* começou a fazer parte do vocabulário nos trabalhos científicos sociais por influência de Thomas Kuhn, na década de 1970, segundo Pacheco (1996). Possui um caráter polissémico, no entanto afigura-se útil no estudo do ensino (Shulman, 1989). Para Gage (1963, citado em Shulman, 1989), os paradigmas não são teorias, representam sim modos de pensar ou modelos para a investigação que não se identificam com teorias, mas quando são aplicados podem conduzir ao seu desenvolvimento.



as razões de tal ato (Bidarra, 1996; Januário, 1996). Esta abordagem valoriza a experiência pessoal, os processos decisoriais e as convicções pessoais, quer do professor, quer do aluno.

Reconhecendo as potencialidades e as limitações de cada um dos modelos, assumimos que ambos têm complementaridades na sua utilização e constituem, por isso, uma referência teórica para a investigação empírica a que nos propusemos.

Por tudo o que referimos, iniciamos o presente capítulo por uma retrospectiva da investigação sobre o ensino, com foco no paradigma processo–produto, importante na investigação do ensino, na segunda metade do século XX, e no paradigma do pensamento do professor, que enquadra a investigação sobre as construções mentais e os processos de pensamento que os professores utilizam para organizar as situações educativas (Tochon, 1989). A terminar o capítulo, detemo-nos no esclarecimento do processo de decisão da atividade docente e na abordagem das decisões de planeamento.

### **1.1. O estudo da eficácia ou o paradigma do processo-produto**

A investigação sobre o ensino tem sido dominada pela questão da eficácia e o paradigma do processo–produto constitui um dos programas mais representativos, nos anos sessenta (Shulman, 1989). Fundamentando-se na teoria psicológica dos traços de personalidade, procura identificar as qualidades, as capacidades ou as características pessoais mais relevantes e vantajosas para o desempenho do professor, funcionando, por isso, como presságio na aprendizagem (Brophy & Good, 1986).

No entanto, a necessidade de “explicar o efeito diferencial de professores com características pessoais semelhantes” (Bidarra, 1996, p. 135) faz emergir o interesse pelo estudo dos métodos de ensino mais favoráveis ao sucesso. Nesta linha, o interesse dos investigadores desloca-se do que o professor *é*, para o que o professor *faz* (Damião, 2007).

A tentativa de investigação mais significativa é realizada pelo movimento de observação sistemática com a finalidade de obter resultados descritivos e correlacionais entre as variáveis de processo (comportamentos do professor) e as variáveis de produto (os resultados de aprendizagem) (Bidarra, 1996), através de um processo de investigação descrito por Postic e De Ketele (1992, p. 91) do seguinte modo: “Na observação sistemática, as etapas prévias à observação propriamente dita são particularmente importantes e determinantes: o modelo de referência, as variáveis, as questões, as hipóteses, o dispositivo, os instrumentos, os momentos de

aplicação, a preparação de amostras, a validação da observação, as modalidades de recolha de dados (...) e até os métodos de análise devem estar, na medida do possível, pré estabelecidos”.

Apesar da preocupação com a organização dos estudos, os resultados do paradigma presságio–produto não foram muito esclarecedores, de modo a explicar, inequivocamente, a eficácia de uns métodos relativamente a outros, não se concluindo da vantagem de determinadas características docentes, em desfavor de outras, na promoção da aprendizagem (Damião, 2007).

Todavia não podemos considerar apenas fragilidades, mas antes enfatizar o seu contributo relevante para o estudo do ensino, por duas ordens de razão. Primeiro, verifica a existência de uma relação entre a personalidade do professor, o bom método e rendimento escolar dos alunos. Segundo, impulsiona a necessidade de investigar outros temas, como por exemplo os estilos de ensino.

As críticas ao modelo levam alguns investigadores a seguir por um caminho mais elaborado, designado de paradigma do processo–produto, sendo reconhecido, na época, como um modelo capaz de resolver problemas de política educativa (Damião, 2008).

Sob a nova orientação, os primeiros estudos científicos atribuem o sucesso da aprendizagem à formação de professores, isto é, a um fator externo<sup>3</sup>, sendo lícito supor que os comportamentos dos professores (processos de ensino) podem exercer uma influência de causalidade, “linear e unidirecional”, sobre os comportamentos dos alunos (produtos de aprendizagem) (Clark & Peterson, 1990, p. 448).

O ensino, sob este desígnio, é visto como “uma atividade direcionada, simples e rigorosa que se afastaria, tanto quanto possível, da interferência dos desígnios do acaso e da subjetividade” (Damião, 2008, p. 13). Para tal, o professor necessita de planificar com clareza, implementar com segurança e avaliar criteriosamente para garantir a eficácia do seu ensino.

A organização da atividade de ensino, proposta pelos behavioristas, supõe a decomposição das aprendizagens em sequências pedagógico-didáticas restritas, que incluem etapas definidas em função das aprendizagens dos alunos, as quais partem de uma análise dos conhecimentos prévios e avaliados no fim da tarefa (Damião, 2008).

---

<sup>3</sup> Segundo Damião (2008) o grande impulsionador desses estudos foi Edward Thorndike que, nas primeiras décadas do século XX, os desenvolveu baseando-se em aprendizagens por *ensaios e erros* e *acerto accidental*, em contexto laboratorial. Esta versão clássica da teoria behaviorista explicava a aprendizagem, basicamente, como capacidade de adaptação biofisiológica: o *ambiente*, ao proporcionar oportunidades de ação que o sujeito empreende, origina a formação de conexões nervosas, tornando-se, em consequência, responsável pela formação de novos comportamentos. Esta teoria ao ser posta em prática revelou-se simplista, o que conduziu a diversas revisões dos enunciados, acabando por admitir variáveis psicológicas e sociológicas mediadoras entre os estímulos e as respostas, não diretamente observáveis, aproximando-se, deste modo, dos enunciados cognitivistas.

O sucesso da atividade de ensino implica, neste sentido, que os professores assumam uma postura de técnicos especializados (Zeichner, 1983), com competências<sup>4</sup> profissionais bem definidas, para agirem de forma deliberada, cuja ação se destina à “organização curricular e gestão de aula” (Damião, 2008, p. 14). A definição de tais competências e a sua comparação com o rendimento escolar dos alunos é assumida, como objeto de estudos através de testes estandardizados (Shulman, 1989).

A organização do currículo realiza-se nas tarefas de *planificação* e de *avaliação* das aprendizagens, focalizando-se no *saber-fazer* para as preparar de modo a minimizarem os efeitos marginais de fatores indesejáveis que, muitas vezes, ocorrem em contexto de sala de aula (Damião, 2008, p. 14).

Desta forma, a planificação é assumidamente uma competência fundamental do professor, pois garante a normalidade do processo didático, devendo ser escrita, com clareza semântica e respeitar os objetivos definidos. A avaliação, neste processo, tem a função de controlar a aquisição dos objetivos estabelecidos (Clark & Peterson, 1990; Shavelson, 1989).

A planificação veio a mostrar-se, assim, uma tarefa exigente em tempo e “habilidade técnica”, o que para muitos docentes se revela difícil de executar e rotinizar. Para resolver este constrangimento, defende-se a intervenção de especialistas em organização curricular, ficando os professores como responsáveis pela aplicação integral do currículo que outros produzem<sup>5</sup>, resultando, obviamente, em vantagens de tempo e rigor (Damião, 2008, p. 14).

Por conseguinte, as pesquisas empíricas florescem na área das *competências de gestão eficaz da aula*, primeiro em situações reais de sala de aula e, mais tarde, em laboratório (Shulman, 1989, p. 15). Os resultados confirmam que, no curto prazo, “a principal hipótese da teoria do processo–produto: as competências docentes apuradas como eficazes provocavam, de facto, mudanças desejáveis nas aprendizagens” (Damião, 2008, p.15). Os estudos desenvolvidos confirmam, segundo a autora, que os professores, quando devidamente instruídos, são capazes de utilizar competências consideradas eficazes e de as usar durante a atividade do ensino.

Para dotar os professores das referidas capacidades surgem programas de preparação profissional segundo um repertório de competências específicas suscetíveis de ser observadas de

---

<sup>4</sup> De entre as diversas aceções, o termo competência para Short (1985 citado em Marcelo, 1999) pode significar conduta, domínio de conhecimento ou destreza, nível ou grau de capacidade considerada suficiente ou qualidade em geral.

<sup>5</sup> Sancho (1990, p. 99) refere que os materiais curriculares deviam ser feitos à *prova de professor*, isto é, podiam ser utilizados por qualquer professor, ainda que mal preparado, em qualquer situação, por mais adversa que pudesse parecer.

forma inequívoca. A estratégia de formação que merece mais atenção é a do microensino<sup>6</sup>, por se revelar, simultaneamente, sistematizada e flexível (Nascimento, 1999). As potencialidades dos programas de formação<sup>7</sup> decorrentes da aplicação desta estratégia “têm dado uma contribuição importante à formação de professores” (Marcelo, 1999, p. 35).

O paradigma do processo–produto tem o mérito de trazer para a discussão do ensino a figura do professor eficaz ou, como alguns autores referem, do modelo do bom professor, falando-se, inclusive, de recomendações para o seu comportamento de modo a melhorar o rendimento dos alunos. A sua aceitação na comunidade científica deve-se, sobretudo, à sua configuração, diferente dos modelos tradicionais e a uma leitura “articulada entre o ensino e a aprendizagem” (Damião, 2007, p. 3).

Os contributos deste paradigma são determinantes para estudo do ensino por várias razões: (1) clarificam e organizam o campo teórico do ensino anteriormente produzido; (2) orientam os *designs* investigativos; e (3) produzem conhecimento a partir do estudo das frequências dos comportamentos dos professores e suas relações com outras variáveis (Januário, 1996).

Todavia, esta via recebe críticas dirigidas ao seu carácter behaviorista e à simplificação das suas formulações (Damião, 2008). Referimo-nos, especificamente, às conclusões da investigação empírica que revelam que as competências adquiridas durante a formação nem sempre se transpõem para a prática, quando comparadas com sujeitos do grupo de controlo (Erickson, 1989). Por outro lado, confirma-se, através de estudos longitudinais, que as competências, bem-sucedidas no curto prazo, são pouco estáveis sobre o rendimento dos alunos, a médio e longo prazo (Brophy & Good, 1986).

Neste campo, Altet (2000, p. 36) sublinha, também, a inoperacionalidade dos postulados do paradigma, uma vez que os estudos empíricos sob esta orientação se “limitavam a relacionar variáveis de entrada e variáveis de saída, donde surgia a aprendizagem como uma consequência direta do ensino, como se fosse suficiente ensinar, comunicar um saber para o que o aluno aprendesse”.

---

<sup>6</sup> O microensino, a estratégia de formação mais vinculada ao modelo processo-produto, consistia na experimentação do ensino em situações de simulação de complexidade reduzida (em tempo, alunos, objetivos, conteúdos e atividades) que os formandos deveriam encarar como reais (Altet & Britten, 1983 citado em Damião, 2008).

<sup>7</sup> Um dos programas mais representativos é a Formação Centrada nas Competências (CBTE) que “configuram um sistema tecnológico que tenta desenvolver alguns objetivos de treino definidos em termos de conduta” (Marcelo, 1999, p. 35), cujas origens se situam no controlo de qualidade, na clareza de objetivos e na avaliação dos resultados.

Face às críticas, os investigadores de inspiração behaviorista inclinam-se para outros procedimentos para continuar a testar a relação causal entre processos e produtos, utilizando, desta vez, as características das tarefas (Damião, 2008). Os resultados conduzem ao reconhecimento que os alunos são sujeitos, social e intelectualmente, ativos, fundamentando a necessidade de introduzir a introdução de variáveis mediacionais, entre as de processo e as de produto.

Esta evolução importante do modelo permite reconhecer uma relação entre pensamento e ação do professor, vista como um processo dialético e indefinível (Zabalza, 2002), a qual se torna objeto de investigação. O pensamento adquire, assim, legitimidade como elemento mediador e orientador do desempenho docente (Damião, 2008).

Em jeito de síntese, a investigação quantitativa afigura-se questionável, quando usada em exclusivo (Pacheco, 1995), por várias razões, algumas antes referidas, e outras que enunciamos nesta parte: (1) a conceptualização simplista e reducionista dos processos de ensino (Damião, 2008; Januário, 1996); (2) não tomar em devida consideração a complexidade da vida na sala de aula com as suas múltiplas interações e imprevistos (Shulman, 1989); (3) negligenciar o papel do currículo por não considerar o papel dos conteúdos na determinação do processo que apela a comportamentos de ensino específicos e diferenciados de outros processos de comunicação (Bidarra, 1996); (4) as estratégias de formação de professores são dispendiosas em tempo e recursos, impondo um nível de perfeição próximo de especialista, com consequências na expressão pessoal e autonomia de decisão do professor (Marcelo, 1999; Damião, 2008).

Quanto ao processo de ensino–aprendizagem, também se verifica uma visão restrita do ensino, tomando-o como “uma atividade de uma pessoa que transmite e de uma outra que assimila” (Pacheco, 1995, p. 31). Trata-se de uma concetualização que não sugere a necessidade de olhar o ensino como um processo flexível e em mudança e concebe um modo de ensinar impositivo, sistemático e centrado na figura do professor.

As críticas que levam à erosão conceptual do paradigma processo–produto abrem caminho a processos mediadores que olham para o professor e para o aluno como sujeitos ativos, cujos pensamentos, planos e perceções influenciam o seu comportamento e a sua ação, como refere Bidarra (1996).

Muitos autores têm destacado os resultados do paradigma e Shulman (1989) atribui-lhe virtualidades evidentes, sobretudo, por fazer uma abordagem do ensino centrada na eficácia, debate ainda muito pertinente na atualidade.

## 1.2. O pensamento do professor ou a influência cognitivista

*O comportamento do professor é guiado pelos seus pensamentos, juízos e decisões.*

Shavelson & Stern, 1981, p. 457.

*A relação entre pensamentos e atuação dos professores constitui, pois, um processo dialético e indeterminável.*

Zabalza, 2002, p. 33.

A discordância de alguns investigadores das teses behavioristas favorece o aparecimento de uma “abordagem fenomenológica, encarando o sujeito e a sua subjetividade, procurando a «causa das coisas» não contemplada no modelo anterior” (Januário, 1996, p. 22). Trata-se de uma tendência holista que procura envolver a realidade da vida pedagógica num contexto psicológico mais abrangente.

Os estudos empíricos resultantes da nova abordagem enriquecem o discurso sobre o estudo do ensino por três ordens de razão: (1) fortalecem o postulado de que o ensino é um fenómeno complexo e abrem caminho a novos campos de pesquisa ligados aos processos mediadores do pensamento; (2) acrescentam elementos sobre o conhecimento prático dos professores, evidenciando o papel da experiência pessoal; e, (3) desenvolvem e aperfeiçoam métodos e técnicas de pesquisa (Clark & Lambert, 1986).

Em 1974, na Conferência do *National Institute of Education*<sup>8</sup>, o paradigma é formalmente reconhecido porque a “investigação do pensamento do professor se tornava necessária para compreender o que faz com que o processo de ensino seja especificamente humano” (Pacheco, 1995, p. 46). Decorrente desta posição, recomendam-se estudos dos processos psicológicos mediante os quais os professores concebem as suas obrigações profissionais, surgindo uma imagem associada a uma tarefa específica que não se ajusta a prescrições e a algoritmos estabelecidos por outros (Clark & Peterson, 1990), posição que contrasta com o paradigma anterior.

Pacheco (1995) sugere que este paradigma reporta a dois pressupostos fundamentais: o cognitivismo e a teoria prática. A importância da cognição do professor como variável de estudo deve-se, como afirma (Shulman, 1989, p. 33), “a uma geração de psicólogos da nova escola da psicologia cognitiva e do processamento da informação que começa a dirigir a sua atenção para a

---

<sup>8</sup> Na Europa, em 1983, o *International Study Association on Teacher Thinking* surge com o objetivo de promover e acompanhar estudos e investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva do professor.

investigação sobre o ensino. (...) A vida mental do professor não se tinha ainda convertido no tema central da investigação em educação”.

Na teoria prática, o intuito é conhecer o pensamento do professor em contexto de ação, isto é, conhecer os enunciados que estruturam e organizam de forma a compreender a realidade em que o docente desempenha a sua função (Pacheco, 1995).

Shavelson (1983 citado em Shulman, 1989, p. 33) define uma das ideias básicas sobre a qual assenta o discurso do paradigma dizendo que: “Em primeiro lugar, os professores são profissionais racionais que, do mesmo modo que outros profissionais, como os médicos, elaboram juízos e toma decisões num contexto complexo e incerto (...) Os professores atuam racionalmente respeitando os modelos da realidade que constroem (...). O comportamento dos professores é orientado pelos seus pensamentos, juízos e decisões”.

Esta imagem do professor, segundo Zabalza (2002), separa-se da mera reatividade ou do puro condutualismo” (p. 31). É consensualmente aceite que todo o comportamento está organizado ou conduzido pelas operações cognitivas (Lowyck, 1986), sendo, a partir desta perspectiva, que faz sentido estudar o pensamento do professor.

Os seguidores desta linha de investigação procuram “em primeiro lugar, descrever com detalhe a vida mental dos professores, assim como compreender e explicar como e porquê da atividade profissional do docente, com a forma e as funções que a caracterizam” (Clark & Peterson, 1990, p. 443).

O pensamento aparece, assim, como o elemento mediador e, ao mesmo tempo, orientador da ação do professor (Clark & Yinger, 1977), permitindo entre ambos uma relação muito estreita e sujeita a sucessivas reformulações (Damião, 2008).

Nessa linha, em contextos interativos, as tarefas educativas devem ser consideradas no seu contexto, uma vez que entre professores e alunos existe uma relação biunívoca (Shavelson & Stern, 1981).

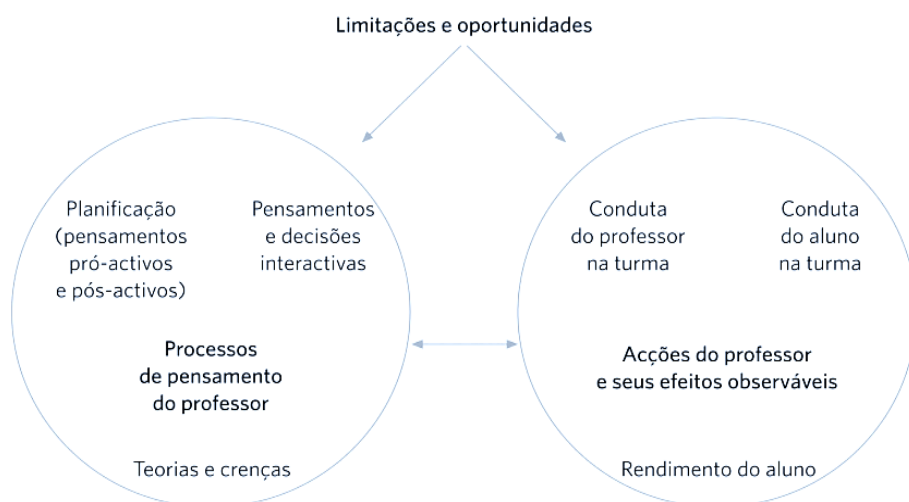
No sentido de clarificar o paradigma, Clark e Peterson (1990) elaboram um modelo que consideram ser “como um instrumento heurístico que pode ser útil ” (p.447) para compreender o pensamento e a atividade do professor. O modelo integra a investigação sobre os processos de pensamento, o estudo sobre as ações e comportamentos do professor e os seus efeitos nos alunos, realçando as relações recíprocas entre as variáveis pensamento do professor e ação.

De acordo com os autores citados, o processo de pensamento do professor inclui três categorias fundamentais: “(a) o planeamento do professor (pensamentos pré-ativos e pós-

ativos); (b) os pensamentos e as decisões interativas; e (c) as teorias implícitas, concepções e crenças” (p. 449), sendo mais o reflexo da concetualização sobre os processos de pensamento do professor do que uma categorização deduzida empiricamente. As duas primeiras categorias representam uma diferença temporal, uma vez que consideram que os processos ocorrem durante a interação na aula (pensamentos e decisões interativas), antes e depois dessa interação (pensamentos pré-ativos e pós-ativos). As categorias a que nos referimos constituem temas de estudo e expressam a estrutura interna do paradigma quanto à sua conceção (Cf. Figura 1 - Modelo de pensamento e ação do professor

**Figura 1 - Modelo de pensamento e ação do professor**

(adaptado de Clark & Peterson, 1990, p. 447)



A leitura do modelo de pensamento “contrasta com os paradigmas experimentais e correlacionais da investigação processo-produto” (Tochon, 1989, p. 24) e contempla o estudo de diferentes aspetos relacionados com o pensamento docente no processo de ensino-aprendizagem. Shavelson e Stern (1981) salientam os processos inerentes à planificação, à interação, às crenças e aos juízos. Clark e Peterson (1990) não consideram a última categoria separadamente, uma vez que é suposto a valorização dos professores estar subjacente aos processos anteriores.

Na linha do pensamento de Clark e Peterson (1990), o ensino corresponde a um processo tecnológico de resolução de problemas, de planificação e tomada de decisões num contexto multidimensional e instável, em que se distinguem duas fases: uma fase prévia à ação e uma de interação na sala de aula, e se integram atividades diversas, as quais exigem formas de processamento de informação e de tomada de decisão, competências e habilidades, próprias e diferenciadas.



Para os autores mencionados, o modo como o professor se apropria da realidade depende, entre outros fatores, da sua forma de estar e da sua individualidade. Referem, contudo, que o professor precisa de ter essa consciência quando tomam as decisões<sup>9</sup>, as quais influenciam a participação e os resultados esperados dos alunos.

Por outras palavras, os conhecimentos, ideias ou as experiências que os professores vão assimilando atuam “como apoio conceptual e de justificação do que se decide” (Zabalza, 1998, p. 48).

No âmbito deste paradigma desenvolvem-se diversos estudos empíricos com o objetivo de observar o que os professores pensam e fazem quando planificam, desenvolvem e avaliam os processos de ensino-aprendizagem (Damião, 2007).

A orientação dos estudos desenvolvidos sob este signo dirige-se, sobretudo, ao aprofundamento do conhecimento dos processos decisoriais dos professores em interação direta. Estes processos são complexos por neles interferirem uma multiplicidade de variáveis que se conjugam, em cada momento, de modo único, uma vez que “o grau de competência do professor parece ser proporcional à sua capacidade para adaptar rapidamente o seu ensino às necessidades dos seus alunos e às circunstâncias do momento” (Tochon, 1989, p. 31).

A investigação veio demonstrar, no entanto, que os professores à medida que se vão familiarizando com as disciplinas lecionadas, consolidam o seu estilo pessoal e aperfeiçoam-se na interação (Peterson & Clark, 1978 citado em Damião, 2007). Tornam-se, por isso, sujeitos mais eficazes, com maior capacidade de adaptação e domínio dos imprevistos e, em geral, mais preocupados com a compreensão dos alunos (Livingston & Borko, 1989) e em menor grau com as questões comportamentais e afetivas. Nesse sentido, espera-se que os professores dominem competências que lhes permitam responder aos desafios de análise e decisão em contextos pré, inter e pós ativos (Damião, 2007).

Esta análise põe em evidência as complexidades de elaboração da planificação. O professor está “constantemente repartido entre teoria e prática, organização e criatividade, rigidez e flexibilidade, rendimento e escuta, intelectual e afetivo, fator técnico e fator humano” (Tochon, 1989, p. 30). Consequentemente, o professor, em contexto de sala de aula, necessita de

---

<sup>9</sup> Shavelson (1976) refere que uma das características da decisão é a escolha de uma alternativa entre duas. Também Sutcliffe e Whitfield (1979) consideram que decisão está ligada à noção de escolha. Daqui e pressupõe que o professor disponha de capacidade de reflexão e discriminação, que utiliza ao longo do processo (Clark & Peterson, 1990; Sutcliffe & Whitfield, 1979).

uma planificação flexível, que permita adaptações aos imprevistos que acontecem no contexto interativo.

Sob este ponto de vista, a *decisão*, conceito orientador do nosso estudo, está subjacente aos processos de pensamento e “infiltrada” no ensino (Shavelson, 1976, p. 372), por a cada momento, na sua aula, o professor ser chamado a fazer uma escolha entre várias alternativas, após um apurado processamento de informação para proporcionar novas aprendizagens (Clark & Peterson, 1990; Tochon, 1989).

O paradigma do pensamento do professor teve um papel determinante no estudo do ensino. Por isso, julgamos pertinente, neste parte, fazer referência às recomendações para a formação de professores (Blanco & Pacheco, 1991) e aos novos métodos de investigação como “pensamento em voz alta”, “captação de estratégia” e “estimulação de recordação” adaptados, também, como técnicas formativas para melhorar a qualidade do ensino nas disciplinas básicas, na supervisão e no *feedback* das práticas de ensino (Pacheco, 1995, p. 62).

Não obstante as suas virtualidades, o paradigma tem alguns constrangimentos no seu desenvolvimento, os quais se situam no risco de se transformar quase e só “numa filosofia do sujeito, marcada pela perspetiva fenomenológica e estritamente individual, conduzindo a estudos demasiado personalizados e acrílicos” porque nem sempre os professores tomam as decisões mais aconselháveis (Pacheco, 1995, p. 64).

Outras das críticas mais frequentes a este paradigma dizem respeito por um lado, ao facto de assumir uma relação causal, linear e unidirecional entre o pensamento e a ação e, por outro, negligenciar as variáveis contextuais (Bidarra, 1996).

Outra das críticas bastante relevantes prende-se com a consideração de o paradigma ter estudado apenas uma dimensão das decisões em tarefas particulares do ensino – a planificação e a interação, não sendo, por isso, recomendável extrapolar os seus resultados a outras tarefas que o professor desempenha e que contribuem, de forma integrada, para a eficácia da função docente (Shulman, 1989).

Em suma, os contributos do paradigma do pensamento do professor ainda que limitados, são prometedores. Shulman (1989, p. 48) refere, inclusive, que “ainda que seja heurísticamente útil, não existe uma determinada sequência ou ordem de enfoques que seja totalmente ótima”. Por isso, estes trabalhos de investigação têm contribuído para compreender e explicar o

significado da atividade docente, os contextos e fatores mais favoráveis ao sucesso educativo (Carreiro da Costa, 1991).

Como refere Villar Angulo (1988), a investigação em educação tem revelado modificações no seu objeto de estudo, em função das mudanças de orientação científica, de tal forma, que, atualmente, a metáfora do professor como decisor predomina sobre a do professor como gestor condicional ou mesmo adaptador de decisões.

### **1.3. Sobre o processo de decisão do professor**

Com o desenvolvimento da perspectiva cognitivista, surge, como vimos, uma nova leitura acerca dos processos de pensamento do professor, no qual o processamento da informação e a tomada de decisões constituem duas faces do mesmo processo (Pacheco, 1995).

O estudo das decisões tem-se desenvolvido em torno do processo de ensino e aprendizagem, designadamente nos momentos pré-ativo e pós-interativo e interativo, reconhecendo que os professores devem participar de maneira efetiva na elaboração de decisões em diversos domínios das atividades educativas (Damião, 1991).

Podemos afirmar na linha de alguns autores que o papel das decisões do professor em contexto de sala de aula é um fator determinante na qualidade do ensino, uma vez que se dirige à eficácia da aprendizagem (Shavelson, 1976; Shavelson & Stern, 1981) e à "adequação das estratégias de ensino" (Perrott, 1988, p. 6).

As decisões tomadas pelos professores inscrevem-se num contexto social, onde interagem múltiplas variáveis (Damião, 1991). Essas variáveis, de acordo com Shavelson e Stern (1981), podem ser agrupadas por diversas áreas: (1) condições prévias ao dispor do professor (informações sobre os alunos; natureza da tarefa de ensino-aprendizagem; o contexto da escola e da turma); (2) as características de cada professor (crenças, concepções e comportamento); (3) processos cognitivos dos professores; (4) consequências para o professor; (5) consequências para o aluno; e (6) avaliação do que o professor faz do seu desempenho (em relação aos seus juízos, decisões e rotinas).

Um dos pressupostos de base refere-se ao entendimento do ensino, visto à luz do paradigma do pensamento do professor e definido como um processo através do qual os professores elaboram juízos e tomam decisões com o intuito de melhorar os resultados dos alunos (Shavelson, 1985). Esta conceituação de ensino permite colocar questões sobre o processamento da informação, as limitações institucionais e as diferenças individuais entre os

professores. Por isso, a dimensão do conceito de decisão, a amplitude da sua utilização e a possibilidade de o termo assumir diferentes conotações de acordo com o campo de estudo acrescentam níveis de dificuldade na sua definição (Sutcliffe & Whitfield, 1979).

Segundo Januário (1996), as condições em que se estabelece o processo de decisão não são, ainda, completamente conhecidas, todavia parece que os sujeitos tendem a seguir regras de escolhas simples, evitando integrar toda a informação disponível para sustentar a decisão, uma vez que o processo seria moroso.

No sentido do esclarecimento do termo, alguns autores apresentam várias designações para nomear as decisões de ensino. Para as decisões prévias à aula, a literatura inglesa denomina *preactive decisions* o que traduzimos por decisões pré-ativas. Para as decisões interativas, a diversidade é menor e é consensual serem identificadas como as decisões tomadas durante a aula. Para as decisões posteriores à aula menos estudadas, temos decisões reflexivas, decisões de avaliação, decisões de balanço (Januário, 1996).

Uma das diferenças entre decisões pré-ativas e interativas situa-se na qualidade da atividade intelectual para a qual o professor é convocado. O comportamento pré-ativo é intencional, ao passo que em situação de interação os comportamentos dos professores são mais espontâneos e menos racionais (Marcelo, 1987).

Para Clark e Peterson (1990, p.449), as decisões pré-ativas e interativas<sup>10</sup> representam, como aludimos anteriormente, uma “distinção temporal”, por se diferenciarem em função das etapas que ocorrem durante a interação na sala de aula, tradicionalmente designadas por planificação, interação e avaliação (Damião, 1996), as quais mantêm relações entre si.

A diferenciação entre os tipos de decisão acima mencionados não é linear, o que se justifica porque a planificação não só precede a interação, mas também acontece no seu decurso, em função da avaliação que continuamente o professor faz da situação (Tochon, 1989).

Na distinção proposta por Jackson (1968, citado em Clark & Peterson, 1990), as decisões pré-ativas, decisões tomadas pelo professor na ausência dos alunos, diferem de decisões interativas, decisões que são tomadas num contexto de realização do currículo. Esta dicotomia afigura-se decisiva na investigação porque o tipo de pensamento dos professores durante o ensino interativo parece ser qualitativamente distinto do tipo de pensamento que os ocupa em situação de pré-ação.

---

<sup>10</sup> Shulman (1989, p. 34 citando Jackson, 1968) refere que as distinções entre fases pré-ativas e interativas “são termos aproximadamente sinónimos de planificação e ensino interativo”.

Os estudos em torno das decisões revelam que a evolução na profissão parece depender da reflexão que o professor faz acerca da interação proporcionada pelo plano. Desta reflexão resultam esquemas mentais do professor, os quais constituem instrumentos úteis na condução do ensino e nas improvisações, libertando tempo para o processamento da informação relevante à condução da ação (Damião, 2008).

Pelo que temos vindo a afirmar e de acordo com Marcelo (1999) uma das competências-chave do ensino é a decisão, que exige que os professores sejam sujeitos intelectualmente capazes de selecionar e decidir sobre a melhor escolha e mais adequada a cada situação.

No domínio em estudo, as decisões docentes constituem deliberações do professor na realização das suas responsabilidades profissionais (Sutcliffe & Whitfield, 1979), sendo que tais responsabilidades se reportam a um conjunto alargado de funções e situações e compreendem em si alguma complexidade. Nesse sentido e de acordo com os autores, interessa-nos reter que a decisão é um ato consciente orientado para a solução de um problema e ocorre quando há, pelo menos, duas opções possíveis: a de modificar o comportamento ou de o confirmar.

Para finalizar este ponto, referimos que um dos interesses do estudo da decisão em educação reside nas implicações a retirar para o domínio da formação dos professores (Sutcliffe e Whitfield, 1979) e, em última, instância, para a eficácia e qualidade do ensino, uma vez que a capacidade de decisão é suscetível de ser desenvolvida (Jannis, 1982 citado em Damião, 1991), se se fundamentar em bases cientificamente aceites e corresponder às necessidades de formação demonstradas pelos docentes.

### **1.3.1. Decisões pré-ativas**

Para Pacheco (1995), as decisões prévias à interação em contexto de sala de aula constituem a planificação, a qual é explicada como uma atividade prática, que se destina a organizar e contextualizar previamente a ação do professor (o que faz um professor quando diz que planifica) e como processo psicológico (elaboração num cenário de orientação).

Januário (1996) relaciona as decisões pré-ativas com o termo “planeamento”, segunda categoria do pensamento dos professores depois das conceções e das teorias implícitas. Para o autor, o planeamento é “um aspeto fundamental do ensino” (p. 42), uma vez que a conceção e estruturação são um processo mental e pessoal e constituem a ligação entre o currículo e o ensino, tema a retomar mais adiante.

O conceito de planeamento é, desta forma, considerado um processo pelo qual os professores implementam os programas escolares, cumprindo a função de “os desenvolver e de os adaptar às condições do ensino – características da população escolar, do meio envolvente e do estabelecimento de ensino” (Januário, 1996, p. 43).

Admitindo que a decisão é um processo de raciocínio acerca de um problema, isto é, uma solução orientada com a intenção de traçar um percurso de uma ação e que implica, por isso, uma mescla de teoria, crenças e valores (Clark & Peterson, 1990), interessando compreender como é que o professor conjuga as suas decisões e relaciona, entre si, variáveis tão determinantes como o conteúdo, o contexto e os alunos (Pacheco & Paraskeva, 1999).

Em suma, podemos afirmar que as decisões pré-ativas representam um primeiro momento de planeamento, ocupando, assim, um lugar privilegiado na intervenção educativa ao permitir um balanço entre o que se pretende e o que se pode fazer, não se circunscrevendo, apenas, às decisões prévias, mas proporcionando uma ponte com outras decisões a tomar para a aula ou aulas seguintes.

### **1.3.2. Decisões interativas**

Um dos objetivos da investigação de orientação cognitivista tem sido “estabelecer em que medida os professores tomam decisões interativas que os levam a modificar os seus planos ou o seu comportamento na aula” (Clark & Peterson, 1990, p. 495)<sup>11</sup>.

Esta dimensão da área do pensamento do professor tem obtido consenso sobre a sua designação e diz respeito aos pensamentos e tomadas de decisão durante a interação com os alunos (Januário, 1996). São decisões que envolvem processos de pensamento como “dados de *input*, de processamento de informação, alternativas ou deliberações tomadas enquanto decorre a aula, para implementar uma ação” (p. 45).

Para Shavelson (1976), as decisões interativas podem ser planeadas, imprevisíveis ou uma conjugação de ambas, sendo, portanto, necessário dar-lhes especificidade, porque, como sublinha Tochon (1989, p. 23) “a turma é o lugar de transformação do plano de estudos escrito em plano ativo”.

---

<sup>11</sup> Uma boa parte dos investigadores tem utilizado a técnica de estimulação de recordação com o objetivo de estudar o modo como os professores tomam decisões e processam informação numa situação interativa (Pacheco, 1995).

Com efeito, muitas das decisões interativas dos professores representam mecanismos reflexos de resposta, difíceis de padronizar. Por outro lado, a intenção do professor quando toma determinadas decisões de carácter pré-ativo prefigura o campo no qual se pode realizar a ação pedagógica delineada (Damião,2008).

Assumimos, por isso, que o professor ao mesmo tempo que interage com os seus alunos na sala de aula, também toma decisões, ponderando entre várias alternativas, em ambientes complexos e imediatos, tal como Clark & Peterson (1990) e que cada ação educativa tem o seu fundamento numa decisão interativa (Shavelson, 1973).

Considerando que tanto na planificação como na ação, as rotinas aparecem mescladas e Altet (2000) distingue diferentes tipos de decisões interativas, quanto à sua natureza, como sejam as decisões de rotina, decisões imediatas e decisões reflexivas.

De forma sucinta, as primeiras referem-se a decisões que se tomam automaticamente e integram o conjunto de comportamentos interiorizados e automáticos do professor. As decisões imediatas constituem decisões rápidas baseadas na compreensão imediata da situação, as quais exigem respostas céleres e apropriadas de forma a minimizar a instabilidade da turma. Por sua vez, as decisões reflexivas dizem respeito à escolha de métodos apropriados para a intervenção em contexto de sala de aula.

Na tentativa de compreender a natureza das decisões interativas, Marcelo (1988) conclui, nos seus estudos, que as preocupações durante o ensino se centram na aprendizagem, nas atitudes e comportamentos dos alunos, nos conteúdos a ensinar e na sequência das tarefas, sublinhando que, a experiência profissional é um fator diferenciador dos professores.

Um dos estudos referidos por Clark e Peterson (1990) é da autoria de Zahorik (1970), onde se assinalam diferenças no comportamento entre os professores com uma planificação estruturada e os que não possuem. Os primeiros mostram-se menos sensíveis à participação dos alunos e parecem prosseguir os seus objetivos, não obstante a sua intervenção. Pelo contrário, os professores sem planificação revelam um maior número de comportamentos não – verbais que encorajam a participação dos alunos. No entanto, e de acordo com os autores referidos, para que o ensino se concretize e a aprendizagem seja produtiva torna-se importante que este tenha orientação sob a forma de metas e atividades, ainda que seja vaga.

Como aspeto essencial deste ponto, retiramos que a estrutura decisional pré-ativa influencia os comportamentos em contexto de sala de aula, o que comprova o carácter intencional do ensino. Por outro lado, a investigação tem demonstrado que a planificação

organiza a estrutura de uma aula e influencia as decisões sobre os aspetos mais substantivos do ato de ensino (seleção de conteúdos, sequência, tempo).

Por último, as decisões interativas envolvem um processamento constante de informação por parte do professor e uma resposta, quase imediata, identificando-se com a utilização de rotinas bem sucedidas. São, pois, decisões que se tomam como consequência de um funcionamento diferente do previsto na planificação por falta de adesão dos alunos, de atenção, de indisciplina ou outros motivos.

Apesar das investigações desenvolvidas sobre o processo de planeamento do professor, a relação entre as decisões de planificação e as decisões interativas em contexto de sala de aula constituem um tema que necessita de aprofundamento.



## CAPÍTULO 2.

### ***Ensino Básico: a estruturação do ensino no 1.º ciclo***

---

*Um dos propósitos mais importantes da prática educativa e da investigação em educação é a melhoria da aprendizagem. Mas por detrás do domínio da aprendizagem existe o mistério do ensino. Compreendê-lo, desmascarar os mistérios da sua prática, tem constituído um desafio persistente e formidável para aqueles que procuram melhorar a sua qualidade.*

Andy Hargraves, 1998, p. 159.

*(...) Trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção.*

Miguel Zabalza, 1998, p. 47.

Como vimos no capítulo precedente, na orientação behaviorista, os professores são considerados “meros executores do currículo” (Sancho, 1990, p. 99)<sup>12</sup>. Este era planificado, ao detalhe, por especialistas, cujos materiais curriculares podem ser utilizados por qualquer professor, independentemente do seu nível de preparação ou da circunstância de trabalho.

Na linha da influência cognitivista, o professor é um elemento ativo, “fundamental na implementação do currículo, que formula juízos, toma decisões, define o que interessa e expressa o seu pensamento através das suas ações” (Sancho, 1990, p.100), possuindo, por isso, margem decisional para ligar o currículo à ação.

O estudo do currículo tem sido alvo de debate e investigação, originando duas tradições principais. A primeira utiliza uma lógica hipotético-dedutiva assente na ideia de que a educação é

---

<sup>12</sup> A autora também que a um determinado currículo não corresponde um único tipo de atuação do docente, isto é, “cada professor realizava a sua própria versão, em função do seu estilo pessoal (Sancho, 1990, p. 99).

um fenómeno suscetível de generalizações, onde o conhecimento é questionado de forma causal e comprovado estatisticamente. A segunda investiga as ideias e a descoberta dos significados inerentes ao próprio sujeito, sendo o currículo a base de todo o processo (Pacheco, 1996).

Considerando que uma das funções da planificação é transformar e modificar o currículo, adaptando-o às circunstâncias únicas de cada situação de ensino (Clark & Yinger, 1987), os estudos têm demonstrado que as decisões durante o ensino se traduzem, em boa parte, em ajustamentos das decisões previamente definidas (Januário, 1996), as quais influenciam o processo de ensino–aprendizagem.

Fazemos, neste capítulo, uma abordagem do currículo e o seu desenvolvimento, dos contextos e níveis de decisão curricular, da relação dos professores com o currículo ADD, da planificação e suas funcionalidades, componentes e estrutura, no quadro do 1.º ciclo EB com o propósito de contribuir para o esclarecimento teórico de pressupostos basilares da presente investigação.

## 2.1. Currículo e o seu desenvolvimento

*Para um professor, de qualquer nível, ter ideias claras a respeito do papel da escola, estar plenamente consciente do que, pessoal, institucional e socialmente, se espera do seu trabalho significa ser mais “dono” da posterior operacionalização e aplicação dessas expectativas, na medida em que sabe qual é a razão das coisas que realiza, qual é o papel de cada passo educativo que dá para o desenvolvimento global do sujeito.*

Miguel Zabalza, 1998, p. 35.

A escola é a unidade de referência para desenvolvimento do currículo. É, no contexto da escola, que os professores esboçam as linhas gerais de adaptação do currículo<sup>13</sup> às exigências do contexto social, institucional e pessoal. O conceito envolve uma intenção, um processo e um contexto e resulta da confluência de práticas, exercidas por diferentes sujeitos, em diferentes momentos. É, nessa medida, um conceito complexo, dinâmico e multifacetado (Goodson, 1997),

---

<sup>13</sup> Efetivamente, Pacheco (1996, p.21) afirma que somente século XX “o estudo do currículo atinge foros de cidadania epistemológica, sendo reconhecido como uma nova área do conhecimento educativo, tendo em Dewey (...) Bobbitt e Tyler os seus principais percursores”. No final do século, os teóricos definem o currículo numa lógica de produto ou resultados, alegando que os enunciados dos objetivos a atingir devem atender aos perfis de saída dos alunos.

cuja polissemia leva à “diversidade de definições em função das perspectivas que se adotam” (Ribeiro, 1990, p. 10).

Embora as teorias sobre o currículo não constituam perspectivas finalizadas para a explicação dos fenômenos curriculares, elas constituem marcos orientadores de um conceito com duas tradições diferentes.

Na primeira, na teoria técnica<sup>14</sup> define-se “currículo no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planejado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objetivos (Pacheco, 2005, p.32).

Na segunda tradição, a teoria prática caracterizada por um discurso humanista e uma prática racional (Kemmis, 1988), o currículo é entendido “como um projeto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional” (Pacheco, 2005, p. 35).

Do professor espera-se uma atitude crítica, para estabelecer uma relação entre teoria e prática, atuando em função dos seus alunos e do contexto da sua ação. Stenhouse (1984) fala em protagonismo curricular do professor para sublinhar a importância das decisões no decurso do desenvolvimento curricular. Schwab (1985), por sua vez, utiliza uma linguagem prática como forma de concetualizar o currículo, sendo a sua construção e definição articuladas em quatro elementos: alunos, professores, meio e conteúdos, os quais se conjugam através da prática. Nesta medida, o currículo é equacionado mais pela prática e pelas decisões que se tomam sobre a prática, do que propriamente pela teoria.

Nesta perspectiva, o conceito de currículo não pode ser entendido como um plano completamente previsto ou planeado, mas como um conjunto estruturado em função de “propósitos educativos e de saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo e que realizam no contexto dos processos de aprendizagem formais e/ou informais” (Pacheco, 2005, p. 35).

Não se confirme, por isso, a existência de um consenso relativamente ao conceito de currículo e Morgado (2000, p. 32) refere que “o currículo é sempre uma solução, ainda que provisória e discutível no seu valor e nas suas formas de expressão, para um determinado problema educativo”.

---

<sup>14</sup> Gimeno (2000), refere que esta tradição valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas como expressão da cultura elaborada, transformando-as num instrumento de preparação dos indivíduos, no sistema escolar.

O conceito engloba, então, uma pluralidade de explicações e teorizações, como teoriza Roldão (1999) quando afirma que o currículo se “refere sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (p.43).

Num sentido mais pragmático, Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 53) propõem uma definição de currículo como “o plano de ensino-aprendizagem nos seus objetivos, conteúdos e atividades – expressamente definido para promover aprendizagens explícitas, o qual constitui obrigação formal do professor implementar e, se traduz, concretamente, no horário letivo (...) e no cumprimento dos programas estabelecidos”.

Pacheco (2011) associa o currículo a conhecimento, ou seja, a conteúdos e suas formas de organização e diz que “ao falar-se de currículo falar-se-á de competências, já que a educação e formação permitem e potencializam a aprendizagem de saberes. Em termos escolares, é indissociável a relação competência/saber traduzida na organização curricular do ensino básico pela noção de currículo nacional” (p.53).

Face ao exposto parece-nos pertinente associar três ideias ao conceito de currículo. O currículo engloba simultaneamente um propósito, um processo e um contexto. Um propósito, porque se refere às intenções de quem concebe o que deve ser aprendido pelos alunos, seja formalmente definido pela tutela ou por um professor. Um processo, por estar associado ao desenvolvimento necessário à transformação das intenções em ação, mediado pelos respetivos intervenientes, particularmente, pelos professores, admita-se ou não o protagonismo curricular. Um contexto porque se inscreve no âmbito da realização curricular, observada em diversos planos, desde o contexto político e social onde se define o currículo oficial até à sala de aula, onde adquire substância junto dos alunos.

Nesta diversidade de conceitos os professores encontram as suas próprias concepções do currículo, as quais constituem fundamentos e referências para as decisões que tomam para a ação educativa em contexto de sala de aula.

Tal como as diferenças encontradas na definição de currículo, assim o seu desenvolvimento é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca de decisões curriculares<sup>15</sup> e sua implementação. Numa aceção alargada, Ribeiro (1990, p. 6) define desenvolvimento curricular como “um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes

---

<sup>15</sup> Pacheco (2005) diz que a decisão curricular corresponde a um processo de deliberação que envolve conteúdos, alunos, professores e contexto.

fases, desde a justificação do currículo até à avaliação e passando necessariamente pelos momentos de conceção, elaboração e de implementação”. Num sentido mais restrito, o conceito “identifica-se apenas com a construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e a justificação que o suportam bem como as condições da sua execução. Seguindo-se, depois, uma fase de implementação dos planos e programas e, concomitantemente, o processo de avaliação da respetiva execução”.

Sob este ponto de vista, o desenvolvimento curricular enquadra quatro momentos fundamentais: a fundamentação curricular (justificação e orientação); o planeamento curricular (conceção e elaboração); a implementação curricular (pôr em prática) e a avaliação curricular (avaliação de todo o processo).

Assim, o desenvolvimento do currículo é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma “(re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade” (Pacheco, 2005, p. 49).

Para Gimeno (2000, p. 26), o desenvolvimento do currículo deve ser interpretado como resultado “de interações diversas”, cujo processo de construção termina na prática educativa na sala de aula, onde se cruzam componentes e determinações muito diversas como políticas, práticas administrativas, produção de materiais, controlo sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica e outras que constituem as condições reais do seu desenvolvimento.

Efetivamente, o desenvolvimento curricular pressupõe uma atividade dinâmica e contínua, que, correspondendo à satisfação de necessidades, implica o desenvolvimento sistemático, pessoal e profissional, do professor (Vilar, 2000).

A finalizar, acentuamos a ideia de o currículo de plano estruturado de ensino e aprendizagem, com objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar e experiências ou processos de aprendizagem a promover (Ribeiro & Ribeiro, 1990), a qual não pode ignorar o que se decide a nível central (onde são definidos os planos curriculares, os programas de ensino, as normas de aplicação) e se desenvolve na escola, uma vez que esta é a sua “unidade básica de referência” (Zabalza, 1998, p. 46).

Na linha da teoria prática, sublinhamos o conceito de desenvolvimento curricular que corresponde ao currículo em ação e que implica um processo de planeamento ou de conceção “da ação pedagógica” que ocorre nos diversos contextos e níveis de decisão curricular (Pacheco, 2005, p. 51).

Reconhecemos, por isso, que o professor tem protagonismo curricular (Stenhouse, 1984), competindo-lhe parte das decisões de planejar, implementar e avaliar as orientações curriculares. Ao fazê-lo, faz intervir as suas conceções, o seu saber, o seu conhecimento prático, que lhe sugerem o que deve, quer e pode fazer, uma vez que a prática educativa não pode ser pensada a partir do nada, mas planeada em contextos organizacionais, os quais interferem com a própria planificação.

## **2.2. Contextos e níveis de decisão curricular**

Como processo contínuo de decisão, o currículo é “uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização” (Pacheco, 2005, p. 54), as quais se constroem entre as perspetivas macro, meso e microcurriculares.

A implementação do currículo ocorre em três patamares: macro, meso e micro. A um nível mais elevado, o político-administrativo, diz respeito à globalidade do sistema educativo e tem na administração central o seu centro de decisão. Num nível meso, a gestão da educação ou plano institucional, a decisão curricular situa-se na escola ou agrupamento de escolas. No nível micro, a decisão circunscreve-se no contexto da sala de aula (Pacheco, 1996).

No nível micro, no caso do 1.º ciclo, o projeto curricular de turma situa-se no nível da realização e é “concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes” (ponto 4, art.2º, Decreto-Lei n.º 6/2001). Este nível inclui, normalmente, a programação e a planificação dos professores no sentido de territorialização do currículo e, como refere Pacheco (2008, p. 31), tais atos têm como finalidade “contextualizar o que se ensina a um território escolar e a um grupo de alunos”.

Do ponto de vista formal, as decisões curriculares possuem um carácter descendente (Damião, 1996), isto é, começam na esfera das políticas educativas e do que estas determinam e terminam nos projetos educativos e curriculares de agrupamento e de turma que se supõe contextualizado à realidade.

Nesta linha de pensamento, as fases que o currículo percorre, até ser vivenciado por alunos e professores, contribuem para que adquira forma e sentido em cada um dos níveis e contextos de planificação (Pacheco, 2005). O percurso começa pela proposta formal designado por *currículo prescrito* (Gimeno, 2000), em que depois de validado pela administração central é aceite na escola.

Quando o currículo passa ao domínio daqueles que o implementam, Gimeno (2000) designa-o por *currículo apresentado*, uma vez que é apresentado aos professores através mediadores, nomeadamente os manuais, os livros de texto e os guias curriculares, caso não se confrontem diretamente com o programa nem com os seus postulados (Zabalza, 1998).

No projeto educativo de escola, o currículo é objeto de programação, em grupo, e da planificação, individual, feita pelos professores. Gimeno (2000) designa esta fase de *currículo moldado* por considerar que o professor transforma e molda o currículo em função das suas necessidades e dos seus alunos, das decisões que toma sobre o ritmo, a sequência e a importância que atribui às matérias, das orientações da escola em que se insere.

A fase do *currículo em ação* (Gimeno, 2000), ou do *currículo realizado* (Zabalza, 1998) permite que adquira significado definitivo através das atividades que professores e alunos realizam. Normalmente, esta fase é passível de comparações entre o currículo prescrito ou oficial, de forma mais ou menos organizada pela administração.

Desta comparação, resulta o *currículo realizado* (Gimeno, 2000) definido como o resultado da interação educativa. Quando se investiga sobre o currículo, esta fase corresponde ao *currículo observado* a partir da opinião dos participantes (Pacheco, 2005).

Por último, a fase do *currículo avaliado* (Gimeno, 2000) revela-se pertinente por incidir na avaliação, quer dos alunos, dos planos, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola e da própria administração educativa (Morgado, 2004) e daí resultarem indicações sobre as políticas educativas implementadas.

A nós interessa-nos, particularmente, o contexto de realização do currículo ao nível da sala de aula, último nível de decisão do processo de desenvolvimento curricular. Neste domínio, as ações do professor tornam-se mais visíveis e decisivas no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, as fases a que aludimos correspondem a uma “repartição de competências de cada um dos intervenientes com responsabilidades na planificação curricular” (Pacheco, 2005, p. 57) e resultam, em última, instância da política curricular, uma vez que o currículo adquire substância na delimitação de competências dos diferentes intervenientes em cada contexto.

Por tudo isto, a planificação é, de facto, uma tarefa complexa que exige relações de interdependência e delimitação de espaços próprios de decisão entre as diferentes fases do desenvolvimento do currículo.

### 2.3. O professor e a Avaliação de Desempenho Docente

No contexto de realização do currículo, a ação do professor representa a concretização dos deveres que a sociedade e o sistema educativo esperam que cumpra. A este respeito Gimeno (2000, p. 244) entende que a sua capacidade de prever, de reagir e de responder a situações concretas “expressa-se se melhor no modo *como enfrenta as situações (...)* e as decisões que toma são respostas, mais ou menos originais e coerentes, a essas situações, introduzindo uma certa intencionalidade na sua prática, coerente e com currículo”.

Na sequência do que temos vindo a afirmar, interessa reter a afirmação de Shavelson (1986, p. 165) que define professor como “profissional que toma decisões razoáveis num contexto complexo e incerto”.

Consideramos que caracterizar as decisões dos professores nos permite ligar pensamento e ação, descobrindo o significado daquilo que os professores fazem na sua aula e/ou aquilo que contam que fazem (Zabalza, 2002).

Temo-nos referido à dimensão mental da ação dos professores, mas existem outros conceitos que podem esclarecer em que é que os professores se fundamentam para justificar as suas ações.

Entre alguns conceitos e na linha de Zabalza (2002), o conhecimento prático ou a racionalidade prática, como o autor prefere chamar, constrói-se sobre a prática e a partir da prática e diz respeito a todo o tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona, o qual se vai consolidando como um verdadeiro corpo de conhecimentos, a partir do qual os professores descrevem e justificam as suas ações. Pela sua natureza, a racionalidade surge na experiência, é pessoal, confinada pelas características do contexto em que se trabalha.

Não podemos deixar de considerar que o professor pensa, age e a sua ação reflete um conjunto de opções culturais, políticas e económicas, através dos quais filtra o currículo no momento da sua concretização, tornando-se, por isso, um veículo de transformação e reprodução social (Pacheco, 2005).

Sobre a ação do professor, Goodson (2008, p. 214) afirma que esta se assemelha a “um perito treinado que executará com perícia técnica e científica, as orientações e as reformas, tal como são preconizadas pelos decisores políticos”, a qual se desenvolve em contextos complexos, e requerem, sobretudo, que os professores saibam gerir essa complexidade (Nascimento, 2002).

Saber gerir essa complexidade passa por interpretar e valorizar a informação que possui e a que se produz na dinâmica da aula, numa dialética entre o que o professor sabe fazer e o que é possível fazer numa determinada aula.



Face aos desafios que a complexidade e a incerteza dos contextos educativos, a ADD surge, nos documentos oficiais, como um passo significativo para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e para a valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência. Ou seja, a ADD veio introduzir preocupações de qualidade no desempenho dos professores, criando a possibilidade de observação de aulas em contexto de sala. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no seu artigo 45.º, ponto 2, explicita que a avaliação “aprecia o contributo e a qualidade científico-pedagógica do trabalho desenvolvido pelo docente”, em diversos domínios, dos quais destacamos a preparação, a organização e a realização das atividades letivas, por ser de interesse para o nosso estudo.

Para Viegas (2009), o modelo de ADD, proposto para o biénio 2009 – 2011, responde aos constrangimentos provocados pela aplicação do modelo anterior, simplificando procedimentos e identificando potencialidades e fragilidades da prática docente, como forma de dar resposta aos desafios profissionais dos professores na sociedade atual. Se for corretamente assumido, as informações colaterais da ADD podem conter dados relevantes e utilizáveis na formação de professores, criando, assim, condições para uma efetiva melhoria da qualidade do ensino.

Pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, que regulamenta a ADD, o professor avaliado é supervisionado por um docente com mais experiência de carreira, designado de *relator*, a quem cabem as funções de supervisão da atividade docente, conceito que adquire, por esta via, uma relevância acrescida no quadro da avaliação de desempenho, nomeadamente pela observação de aulas. Decorrente da avaliação, são-lhe atribuídas menções qualitativas<sup>16</sup>, estando o acesso aos níveis mais elevados limitado e dependente de requisitos excecionais, como sejam observação de aulas e materiais de preparação (planificações), mediante calendário estalecido<sup>17</sup>. Os registos das observações de aulas, quando estas se verificarem, integram os documentos do processo avaliativo.

---

<sup>16</sup> O despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro define os padrões de desempenho docente e estruturam-se em quatro dimensões principais: a profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade educativa e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida que por sua vez integram a definição do perfil profissional. É com base na sua definição que é descrito o que se pretende em cada nível da avaliação (*Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente*).

<sup>17</sup> O Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro determina, as regras de calendarização do procedimento da ADD, entre outros procedimentos.

Apesar de estamos numa segunda revisão do modelo de ADD, a ideia de avaliação introduz perturbações tanto no exercício da profissão docente como no funcionamento das escolas, as quais podem ser motivo de reflexões (Viegas, 2009).

#### **2.4. A planificação no 1.º ciclo do Ensino Básico**

*É claro que um professor experiente pode “permitir-se” ir para as aulas, de vez em quando, sem se ter preparado e improvisar uma lição, (...). Mas não pode ser um hábito. Como se preparam os professores, quanto tempo consagram à preparação das aulas, fazem um plano detalhado ou um simples esboço, a planificação é feita todos os dias ou a longo prazo, qual é a parte escrita da preparação?*

Philippe Perrenoud, 1993, p. 46.

O contributo concetual da descrição do pensamento do professor para a compreensão da sua planificação deve-se a Jackson (1968) ao distinguir as decisões pré ativas das interativas (Tochon, 1989; Pacheco, 1996), como referimos anteriormente.

Clark e Peterson (1990) distinguem dois modos diferentes de tratar a planificação que os professores realizam. Uma cognitiva segundo a qual a planificação é um processo mental do professor. A segunda está mais dirigida para os passos concretos que o professor prepara quando desenvolve a planificação. Para os autores, a função mais evidente desempenhada pela planificação é a de “transformar o currículo para o adequar às caraterísticas particulares de cada situação de ensino” (p. 459).

A planificação representa uma atividade prática e uma necessidade inerente ao desempenho da função docente, cuja finalidade é organizar e contextualizar a situação educativa, “uma vez que nos parece ser impossível interagir e avaliar sem planificar” (Damião, 1996, p. 43)

Assim, o ato de planificar e a tomada de decisão interagem com todas as funções do professor (Arends, 1997), o que lhe permite configurar, através de um plano mental ou escrito, as várias componentes onde se fundamenta para estruturar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta linha, a planificação revela-se uma ferramenta do ensino, onde “os professores formulam uma linha de ação para orientar a sua ação durante um ano, um semestre, um mês, um dia ou uma lição (Shavelson, 1981). Desta forma, podem ser estruturados vários tipos de planos de carácter pré-ativo em momentos diferentes do processo de ensino-aprendizagem que atendem a várias finalidades e surgem numa ordem sequencial e complementar (Damião, 1996; Pacheco, 1996).

Em qualquer nível de planificação, as decisões têm incidido sobre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação, influenciadas pelas questões subjacentes a qualquer currículo e plano de ensino propostas por Tyler (1976, p.1), formuladas do seguinte modo: “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas para alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser atingidos?”.

Por isso, é possível afirmar que esta noção tyleriana do desenvolvimento do currículo encontra-se infiltrada no modo como se decide no contexto escolar (Pacheco, 2005).

No âmbito do nosso estudo, privilegiamos os planos de curto prazo, estruturados a partir dos planos de médio e longo prazo, que organizam períodos de ensino de curta duração, como sejam uma aula ou um pequeno número de aulas. Parece ser consensual que os professores procuram articular os diversos tipos de planos que realizam no sentido de os flexibilizar e adequar à situação de ensino (Borko & Shavelson, 1988).

Especificamente, os planos de aula têm como finalidade a organização de estratégias de ensino, a disposição da turma, a especificação de atividades a partir de um conhecimento concreto dos alunos e do seu interesse (Pacheco, 1996).

Importa esclarecer que “plano” e “planificação” surgem como conceitos interligados. No entanto, nesta fase da investigação, interessa-nos clarificar o que os distingue: enquanto a *planificação* traduz o processo de tomada de decisões relativamente ao ensino-aprendizagem, o *plano* é o resultado imediato desse processo, ou seja, é o conjunto das decisões a que se chegou e que podem ser traduzidas num documento escrito.

Nesta linha, os planos de aula, no cumprimento da sua função de orientação, precisam de ter dados de identificação da situação, um corpo e um espaço para anotações (Damião, 1996). Além destes elementos, devem reunir certas características que os tornam funcionais, tendo em conta os contextos a que se destinam e as pessoas que os utilizam (Damião, 1996; Zabalza, 1992), das quais evidenciamos as seguintes:

- coerência, se está integrado no currículo e no programa, atende às características da situação pedagógica e se as diversas componentes estão articuladas;
- maleabilidade, se permite realizar reajustamentos ou alterações de fundo, conforme as circunstâncias do momento;
- continuidade, se estabelece uma sequência entre as várias aprendizagens de modo a não se verificarem lacunas no processo de ensino e aprendizagem;

- equilíbrio, se revela uma harmonia entre as diversas componentes;
- praticabilidade, se se mostra adequado às características da situação educativa real e não parece construído em função de uma situação ideal;
- precisão e clareza, se inclui indicações objetivas, de modo a não permitir interpretações muito divergentes;
- funcionalidade, se a estrutura gráfica permite decifrar com facilidade os dados anotados.

No que concerne aos modelos utilizados pelos professores na elaboração dos planos encontramos dois modelos principais: o modelo por objetivos e o modelo processual, que mais não são do que aproximações da realidade educativa, prevista e alterada pelo professor (Pacheco, 1996).

O primeiro apresenta-se como um modelo prescritivo e linear, que integra uma perspectiva tecnicista do ensino e da sua planificação, com forte influência de Tyler (1949). Trata-se de um modelo rígido que utiliza os objetivos comportamentais como ponto de partida, formulados de forma precisa e determinada, os meios para os alcançar e a avaliação dos respetivos resultados (Pacheco, 1996).

O segundo modelo, o processual, atende mais aos processos de aprendizagem, isto é, utiliza os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos e estrutura o processo de ensino e aprendizagem (Pacheco, 1996).

Na realidade não existem consensos acerca de modelos de planificação. Para os professores “o sentido prático da sua ação não depende de modelos normativos e prescritivos, considerados como ideais e homogeneizadores” (Pacheco, 1996, p. 110). A investigação tem mostrado que os professores não planificam o seu trabalho segundo um *modelo racional*, que aprendem na formação e na planificação do currículo (Sancho, 1990), em função dos objetivos ou metas específicas, mas “em função dos conteúdos a ensinar” (100) e dos contextos onde a ação decorre. Digamos que a essência da planificação é a atividade docente e não o objetivo ou a finalidade da aula.

É de referir que os modelos apenas divergem no modo como se estruturam e concetualizam os elementos didáticos, uma vez que não é possível planificar sem pensar em objetivos, conteúdos, atividades, recursos/materiais e avaliação, para uma “atividade didática (...) unidade básica da planificação” (Pacheco, 1996, p. 115),

Na organização das situações pedagógicas é necessário ter em consideração as componentes dos planos a seguir descritas: os pré-requisitos, os objetivos, conteúdos, estratégias de trabalho, avaliação, espaço e tempo, recursos, intervenientes e campo para anotações (Damião, 1996).

Este assunto preocupou Peterson, Marx e Clark (1978 citados por Zabalza, 1998) e nos seus estudos contradizem o esquema behaviorista de começar pelos objetivos e passar aos conteúdos e depois às outras componentes.

A ordem pela qual os professores as exploram parece ser outra: a maior atenção é dedicada a decidir os conteúdos a ensinar; a seguir dedicam-se às estratégias e atividades a realizar; e, finalmente, definem os objetivos, que lhes ocupam menos tempo (Damião, 1996). Para a autora, esta ordem não pode ser entendida como fixa, uma vez que depende do estilo do professor e das circunstâncias da sua ação. Muitas vezes para decidir que conteúdos devem ser trabalhados em determinada aula torna-se necessário atender aos pré-requisitos, às tarefas, aos objetivos, ao tempo disponível ou a outro condicionalismo.

**Pré-requisitos.** O termo pré-requisitos reporta-se a competências dos alunos relacionadas com a educação escolar e entendidas como necessárias à estruturação de determinado processo de ensino-aprendizagem (Damião, 1996). Este conceito possui duas perspetivas. Uma diz respeito à constatação das competências dos alunos e, para tal, os professores dispõem da avaliação diagnóstica. A outra refere-se à delimitação de competências que os alunos precisam de possuir antes de iniciar determinado processo de ensino-aprendizagem.

**Objetivos.** Nesta fase de construção do currículo, o objetivo surge em Zabalza (1998), numa perspetiva de clarificação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, dirigir o foco para o que vamos fazer, uma vez que conhecemos o que se nos exige como desejável. Por isso, a sua definição responde a questões como: o que pretendemos fazer, o que espero que os alunos sejam capazes de fazer depois de uma sequência pedagógica. Damião (1996, p. 72) descreve-os como “formulações que descrevem intenções de desenvolvimento (nos âmbitos cognitivo, afetivo e motor)”. Os objetivos enunciam a finalidade que se pretende alcançar e, conseqüentemente, o resultado esperado.

É desejável que os objetivos sirvam para desenvolver com qualidade e eficácia o processo educativo e sirvam para comunicar a outros o que pretendemos (Zabalza, 1998). Assinalamos que os objetivos, sendo curriculares, precisam de referir a perspetiva dos alunos, explicitar a

intenção educativa, ter clareza semântica e, por isso, cada objetivo deve conter apenas um enunciado (Damião, 1996; Ribeiro, 1990).

No desenvolvimento do currículo no 1.º ciclo do EB é comumente aceite a distinção de objetivos: gerais, específicos e operacionais. No entanto, esta distinção não pode ser entendida em termos absolutos mas relativa, uma vez que “há objetivos mais e menos gerais ou objetivos mais e menos específicos” (Ribeiro, 1990, p. 98).

Os objetivos gerais aparecem normalmente nos programas e nos diversos planos de carácter pré-ativo. Por sua vez, os objetivos específicos derivam dos primeiros e são limitados e enunciados de forma mais concreta e acessível a outras pessoas, fornecendo indicações mais precisas dos resultados esperados junto dos alunos. (Damião, 1996).

Relativamente aos objetivos operacionais, derivam dos anteriores e são formulações estabelecidas em termos de comportamentos concretos, devendo por isso, referir-se a atividades quotidianas do professor e serem passíveis de fornecer evidências sobre os comportamentos concretos, observáveis e sintomáticos do nível de proficiência dos objetivos gerais (Damião, 1996).

Ainda no âmbito da definição dos objetivos por domínios de desenvolvimento, tomando como referência os contributos do desenvolvimento da personalidade, podemos definir intenções educativas de carácter: cognitivo relacionado com conhecimento, compreensão, análise, criatividade, recordação; socio-afetivo ligado aos interesses, sentimentos, valores e atitudes; e psico-motor direcionado para a coordenação e expressão corporais (Damião, 1996).

Como aspeto importante sobre este assunto, importa referir que, na planificação, é preciso articular os objetivos nos aspetos antes enunciados, de forma clarificar a intenção educativa.

**Conteúdos.** Relativamente a esta componente, aceitamos que situam no que ensinar, ou seja, nos saberes ou conhecimentos sobre os quais se trabalha, o que supõe, também, “situarmos numa plataforma decisional que, “tal como sucedia com os objetivos, está condicionada por uma série de questões prévias” (Zabalza, 1998, p. 111), sendo que os conteúdos funcionam como elementos organizadores do currículo (Pacheco, 2011) e permitem concretizar e situar o objetivo, assegurando a substância da aprendizagem.

Pacheco (1995) sublinha que os conteúdos são o primeiro elemento didático da planificação e que os objetivos lhes estão subjacentes, não existindo, por isso, uma assunção clara da racionalidade tyleriana por parte dos professores.

Damião (1996), por sua vez, considera que os conteúdos são os conhecimentos sobre os quais o professor decide e trabalha. A este propósito, a autora refere que se espera que os professores possuam conhecimentos específicos da área ou disciplina que leciona. Outro comentário relaciona-se com as atitudes dos professores face ao seu desempenho. Quer dizer que parece necessário que os docentes possuam ou adquiram recursos concetuais e funcionais de forma a fundamentar e adequar as suas decisões ao contexto em que trabalham.

No domínio dos conteúdos, à semelhança do que vimos com os objetivos, a terminologia é abundante. Uma determinada sessão de conteúdos pode designar-se por “unidade, capítulo, tópico, tema (...). Por outro lado, algumas designações poderão conter outras: por exemplo, pode entender-se que uma unidade pode conter vários tópicos (...) ou que um tema pode englobar vários tópicos”. (Damião, 1996, p.87).

Na linha do que estabelecemos anteriormente e seguindo o pensamento da autora, podemos distinguir tópicos gerais de conteúdos e tópicos específicos de conteúdos. Quanto aos primeiros, são definidos pelas equipas de especialistas e constam nos programas e currículos das disciplinas. Relativamente aos segundos são definidos pelos professores e constam dos planos.

Depois de escolhidos, a organização dos conteúdos não é indiferente aos resultados de aprendizagem, quer ao nível qualitativo, como quantitativo. As sequências podem ser simples ou complexas. Nas sequências simples, o caminho de aprendizagem é contínuo e difere no tempo destinado a cada um, podendo ser identificadas diversas combinações de acordo com a relevância do tópico e do tempo previsto para cada elemento. Para as sequências complexas, o caminho tem diversas alternativas, podendo também ser identificadas diversas sequências (Zabalza, 1998).

**Estratégia de ensino.** Entendemos que estratégias de ensino representam um conjunto de ações do professor que se destinam a alcançar os objetivos de aprendizagem delineados. Quando se vinculam a determinadas orientações e princípios de atuação pedagógica, normalmente designam-se por modelos de ensino (Ribeiro, 1990). Quando não se vinculam a modelos estruturados de intervenção pedagógico-didática confundem-se com métodos de ensino e aplicam-se a vários conteúdos, representando padrões de atuação pedagógico-didático, usados por qualquer professor. O autor refere, ainda, que os métodos de ensino representam estratégias e técnicas e, que em termos clássicos, têm sido classificados por expositivos, de discussão e por inquérito. A sua utilização deve ser cuidada e ponderada face às suas limitações e potencialidades.

**Atividades de aprendizagem.** Estamos perante uma fase fundamental do desenvolvimento curricular, onde as atividades constituem as unidades estruturais básicas da planificação (Borko & Shavelson 1988). Esta componente representa o conjunto de situações proporcionadas aos alunos para realizar uma determinada aprendizagem e adquirir determinadas experiências que se traduzem em alterações de comportamento ou predisposição para tal (Ribeiro & Ribeiro, 1990). As experiências de aprendizagem traduzem a interação dos alunos com o meio ou situação educativa criada.

Na organização e sequência de estratégias e atividades, Ribeiro (1990 citando Taba, 1962) distingue três fases com propósitos diferentes: a introdução; o desenvolvimento e a conclusão. A primeira tem funções de diagnóstico, de motivação, de orientação do assunto a estudar. A segunda, núcleo do processo de ensino-aprendizagem, tem funções de estudo e análise dos vários conteúdos, tratamento dos aspetos envolvidos, avaliação e generalização. E, por último, a terceira tem funções de aplicação, consolidação e revisão da aprendizagem.

**Avaliação.** O estabelecimento da avaliação é a última operação da elaboração do plano e integra o desenvolvimento curricular. A avaliação, segundo Ribeiro (1990), permite uma recolha de dados e uma análise que aprecia a qualidade e os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Bloom et al. (1971, citado em Damião, 1996) desenvolveu um modelo que tem influenciado as práticas educativas e contempla três tipos de avaliação: diagnóstica, sumativa e formativa. No âmbito do nosso interesse de estudo, parece-nos pertinente abordar, ainda que de forma sucinta, a dimensão formativa da avaliação, a qual deve acontecer no decurso do processo de ensino-aprendizagem e realizada pelos professores que o desenvolvem.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 8.º), e tendo presente a existência dos três ciclos sequenciais nos quais se divide o nosso sistema de ensino, o EB compreende três ciclos sequenciais, sendo globalizante e da responsabilidade de um só professor no 1.º ciclo.

Destacamos no 1.º ciclo do EB o desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação à leitura e escrita, das noções essenciais de cálculo, do meio físico e social, das expressões, cujos conteúdos que se encontram organizados nas áreas curriculares disciplinares que constituem este ciclo.

Os professores preparam as suas práticas respeitando os programas das áreas curriculares disciplinares de Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões (Artísticas e Físico-



Motoras). Um dos documentos orientados das práticas tem sido o Currículo Nacional definido segundo uma lógica assente no conceito de competência, nomeadamente competências gerais (de natureza transversal) e competências específicas (definidas nos programas das disciplinas), noção que substitui as anteriores noções de objetivos gerais, ou objetivos curriculares, de ciclo e/ou nível” (Pacheco, 2011, p. 78).

Depois do processo de revisão para o EB em 2001, nos dez anos passados, foram elaborados novos programas para algumas disciplinas, como é o caso da Matemática e do Português e para as restantes disciplinas organizaram-se, somente, instrumentos de mediação para evidenciar as competências específicas nas competências gerais, uma vez que os programas estavam ainda formulados com objetivos gerais Pacheco (2011).

No novo programa de Matemática (homologado em 2007 e generalizado em 2010/2011) a noção de competência está ausente e prevalecem os termos capacidade, cognitiva e pessoal (Pacheco 2011), com uma matriz do programa que inclui: finalidades, objetivos gerais, tópicos, objetivos específicos e notas de cariz metodológico.

No programa de Português (homologado em 2009 e generalizado a partir de 2011/2012), a situação é algo diferente por se utilizar a linguagem de competências, havendo o cuidado de o explicar. A matriz utilizada na elaboração do programa, segue os princípios da anualidade (critério de ano de escolaridade) e globalidade (perspectiva de ciclo) e define competências específicas, desempenhos esperados, descritores de desempenho, conteúdos e notas de cariz metodológico (Pacheco, 2011). Por comparação, verificamos que os descritores de desempenho são similares aos objetivos traçados no anterior programa de Português.

Para responder às necessidades de implementação dos programas, a aposta da formação contínua de docentes realiza-se, de forma intensiva, em Português e Matemática, “alimentando-se a ideia de que os professores valem mais pelos seus conhecimentos da área de docência do que pelos seus conhecimentos pedagógicos. O conhecimento pedagógico é algo secundário nas políticas de formação contínua, mesmo que seja advogado um modelo de formação centrado nas práticas e na escola” (Pacheco, 2011, p. 37).

A situação descrita tem levado a que as planificações apareçam com equívocos, “revelando os professores muitas dúvidas, quanto aos conceitos e suas formas de operacionalização” (Pacheco, 2011, p. 98). Em sequência e, de acordo com um levantamento sobre esquemas de planificação, realizado de 2008 a 2010, apresentado pelo autor registam-se as seguintes sequências mais comuns: (1) áreas, blocos, competências, atividades, matérias, avaliação; (2) domínio, competências específicas, objetivos operacionais, estratégias, recursos,

avaliação; e (3) conteúdos, objetivos específicos, estratégias, recursos, avaliação. Com efeito, o conceito de competências como pilar do currículo escolar tem suscitado equívocos e dificuldades de interpretação (Damião & Festas, 2012).

Apesar das inúmeras justificações e tentativas de clarificar, o termo continua sem consenso conceitual, como argumentam Damião e Festas (2012, p. 13), competência “não é um saber, nem um objetivo, nem uma habilidade nem uma capacidade”, mas “objetivos e conteúdos” e “competências” são expressões complementares”.

Deste esclarecimento, resulta que planificar não tem constituído uma tarefa fácil para o professor poder organizar e prever inteira e claramente toda a ação pedagógica, uma vez que a “multiplicidade de práticas evidencia a dificuldade que os professores têm no uso curricular de competência, sendo de admitir que, para a sua maioria, a competência ocupa um lugar do objetivo, correspondendo a uma mudança simples de termos” (Pacheco, 2011, p. 99).

Em síntese, tivemos a preocupação de fazer uma abordagem sobre diversos aspetos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Parece ser consensual que a prática educativa pressupõe uma planificação a qual representa um meio que permite organizar as situações de ensino, exigindo o recurso a princípios teóricos e conhecimentos práticos que, contextualizados, permitem adequar o pensamento do professor à situação concreta da sua ação.

Em qualquer processo de planificação docente encontramos: (1) um conjunto de conhecimentos, de experiências sobre a ação a organizar que apoia conceptualmente e justifica a decisão; (2) uma intenção, um fim ou uma meta que se pretende alcançar e que mostra a direção a tomar; (3) uma previsão acerca do processo a seguir concretizada numa estratégia de conhecimento e que abrange os conteúdos ou tarefas a implementar, bem como a sequência de atividades e a avaliação da ação.

Na linha do pensamento de alguns autores, parece-nos poder afirmar que a planificação contribui para estruturar e organizar os processos de ensino- aprendizagem em qualquer nível de ensino. Na sua elaboração interessa privilegiar a flexibilidade, uma vez que esta permite atender às situações imprevistas que ocorrem no contexto da sala de aula, as quais podem levar a uma mudança de rumo da aula.

## *PARTE II*

Estudo empírico

---



## CAPÍTULO 3.

### *Caraterização do estudo empírico*

---

*A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa (...) depende do procedimento seguido (...). Importa acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no sentido mais lato, um método de trabalho.*

Raymond Quivy & LucVan Campenhoudt, 2008, p. 15.

A pesquisa empírica foi concebida de acordo com o enquadramento teórico e normativo que antes realizámos e guiado pelo tema: *Decisões docentes de carácter pré-ativo de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico que se encontram em situação de Avaliação do Desempenho Docente.*

Considerámos que os estudos sobre a eficácia docente privilegiam uma relação estreita entre o pensamento do professor e a sua ação em contexto de sala de aula, e, por isso, este correlato subjaz à nossa investigação empírica, sendo de pressupor que os professores explicitaram as suas decisões num plano de aula.

Uma das circunstâncias que nos levou por este caminho foi a ADD, uma vez que os dispositivos legais em vigor para a avaliação docente, em 2010/2011, previam a avaliação segundo quatro dimensões fundamentais, uma das quais enquadrava o nosso objeto de estudo - *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (ponto 1, artigo 4.º, Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho).

A este respeito, no preâmbulo do Despacho Regulamentar n.º 16034/2010<sup>18</sup> de 22 outubro, podemos ler que "a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos" e, nesta medida, a dimensão relativa ao ensino e à aprendizagem assumiu uma relevância significativa.

O Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, no seu artigo 9.º refere que o pedido de observação de aulas teve um caráter facultativo, devendo ser expresso pelo docente. Para tal, a planificação do ensino devia ser concebida de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo, com a rentabilização dos meios e recursos disponíveis, com a sua integração no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular (Despacho Regulamentar n.º 16034/2010, de 22 de outubro), sendo necessário que os docentes as entregassem, em suporte de papel, aos seus relatores, antes das aulas observadas.

Neste enquadramento, o que esteve em causa no nosso estudo, não foi a observação direta dos processos de planificação e sua realização, nem o seu uso em situação de interação, mas sim as conceções que os professores manifestaram acerca desses aspetos.

Neste ponto, devemos esclarecer que entendemos a *conceção* no sentido da representação, da construção mental, do significado atribuído, o qual influencia as tomadas de decisão e, por conseguinte, as práticas docentes.

Entendemos, também, que nas conceções dos professores estão integrados os conhecimentos, os dilemas e as incertezas decorrentes não só de deliberações e orientações normativo-legais e curriculares, mas também de aspetos próximos da vivência profissional concreta, como as crenças, os juízos e as rotinas.

No nosso estudo, seguimos o significado de *decisões* representado pelas escolhas que o professor fez, depois de ponderadas diversas alternativas, no quadro das suas conceções. Essas decisões, que se explicitaram em grande medida, no trabalho de planificação, reportaram-se a conteúdos a ensinar, à sua organização, aos objetivos, à avaliação, às metodologias, aos recursos educativos, à gestão do tempo e do espaço.

Recorremos a uma abordagem metodológica eminentemente exploratória e descritiva (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2000; Tuckman, 2002) que se desenvolveu em dois passos:

- o Passo A incidiu na caracterização das conceções e das decisões tomadas na elaboração de um plano de aula num grupo de sujeitos;

---

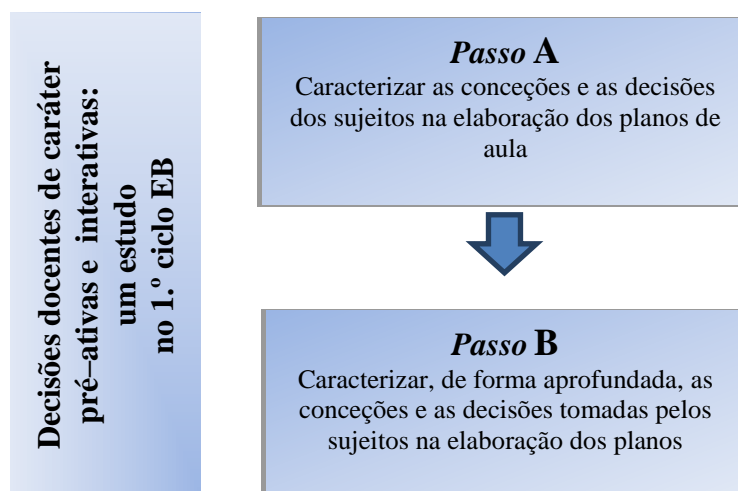
<sup>18</sup> Este documento normativo constituiu um documento orientador para a ADD.

- o Passo B incidiu na caracterização, de forma aprofundada, das conceções e das decisões tomadas na elaboração dos planos de aula de um sub-grupo dos sujeitos participantes no Passo A.

A conjugação dos dois passos consubstanciou-se, não apenas no facto de o primeiro enquadrar o segundo, mas, também, por continuidade, concetual e temporal, permitindo, no conjunto, uma abordagem mais segura do problema, no seio da mesma população.

Na Figura 2, representamos, de forma esquemática, os passos que constituíram o nosso estudo empírico.

Figura 2 - O estudo empírico e suas inter-relações



Seguidamente, explicitámos a génese, o processo de desenvolvimento e a metodologia de análise delineados para concretizar os objetivos subjacentes ao estudo. Pelas características diferenciadas de cada um, os resultados obtidos foram apresentados e analisados separadamente, reservando para o capítulo das conclusões a sua integração e discussão finais.

### 3.1. Passo A: Pré-ação

Para o passo A partimos de um grupo de sujeitos que lecionaram o 1.º ciclo do EB, em estabelecimentos de ensino diferentes, pertencentes a agrupamentos de escolas da região centro do país, que se encontravam em situação de ADD, com pedido de aulas observadas.

### 3.1.1. Objetivos

Para caracterizar as decisões pré-ativas e interativas dos sujeitos do 1.º ciclo do EB, no contexto da ADD, definimos dois momentos.

No primeiro momento procedemos à análise dos planos de suporte à primeira aula observada, com o seguinte objetivo:

**Verificar a estrutura dos planos de aula, suas componentes e linhas de orientação.**

No segundo momento, realizámos uma entrevista aos sujeitos com a finalidade de indagar sobre as suas concepções de plano, a elaboração e a concretização dos mesmos, em contexto de sala de aula.

No sentido de concretizar o nosso estudo, delineámos os seguintes objetivos:

**Verificar as concepções dos sujeitos dos planos de aula;**

**Verificar as decisões dos sujeitos na elaboração dos planos de aula;**

**Verificar a concretização dos planos de aula.**

### 3.1.2. Estratégias de investigação e instrumentos

Para concretizar os objetivos do estudo no Passo A, recorreremos a duas estratégias: a análise documental e a entrevista individual. Os sujeitos disponibilizaram os seus planos de aula de suporte à primeira aula observada e fizemos-lhes, posteriormente, uma entrevista semi-estruturada.

Na análise documental utilizámos os planos de aula, em suporte papel, concretizada em dois momentos. Primeiro elaborámos um quadro descritivo da tipologia observada em cada planificação, respeitando a ordenação dada às suas componentes. Averiguámos, depois, a designação utilizada pelos sujeitos para cada componente curricular do plano: objetivos, conteúdos, estratégias/atividades, recursos e avaliação e, no final, fizemos uma apreciação aos planos utilizados.

No estudo dos planos de aula usámos as seguintes características, definidas no capítulo anterior como condição de sua função de orientação: coerência; maleabilidade; continuidade; equilíbrio; praticabilidade; precisão e clareza; mensurabilidade (Damião, 1996).

Para cada uma das características foram definidos três níveis de apreciação: (0) não revela; (1) revela e (2) revela claramente.



Relativamente aos objetivos, partimos de itens de análise destinados a apreciar a sua formulação e, de acordo com Damião (2007; 1996), seguimos os itens descritos no quadro seguinte:

**Quadro 1 - Itens para análise dos objetivos**

<b>Itens</b>	<b>Designação</b>
<b>Clareza semântica</b>	Verificar se a formulação do objetivo foi compreensível à primeira leitura: com clareza/ pouca clareza/ sem clareza.
<b>Enunciado</b>	Verificar se o texto do objetivo contém um número reduzido de intenções pedagógicas, sem omitir nenhuma: com rigor/ pouco rigor /sem rigor.
<b>Concordância</b>	Verificar se o objetivo contemplou as intenções inerentes aos conteúdos da aula e da área disciplinar: com concordância/pouca concordância/ sem concordância.
<b>Mutuamente exclusivo</b>	Verificar se existe independência nas diversas intenções pedagógicas abrangidas: sim/não.
<b>Hierarquia</b>	Verificar se o objetivo foi organizado segundo uma determinada ordem: existe/ não existe.
<b>Perpetiva da aprendizagem</b>	Verificar se o objetivo foi definido na perspetiva do aluno.

Para concretizar a análise aos conteúdos recorreremos a uma análise descritiva de cada plano baseada nos itens: a terminologia utilizada pelos sujeitos; organização, tipo de sequência simples ou complexa; articulação disciplinar versus interdisciplinar.

No que concerne às estratégias e atividades, fomos verificar a terminologia utilizada. Para as primeiras, procurámos identificar se a sua definição se fez de forma *implícita* ou *explícita*. Quanto às atividades, fomos ao texto produzido e verificámos se o enunciado era muito, pouco ou nada claro.

Quanto aos recursos, respeitámos os itens: a terminologia usada e a articulação com as atividades, verificando se estavam muito, pouco ou nada concordante com o que estava definido nas estratégias e atividades.

Na avaliação, a análise foi realizada, de modo descritiva, com base na terminologia utilizada e na apreciação do modo como a avaliação se encontra descrita.

No que se refere ao segundo instrumento utilizado no passo A – a entrevista individual, de carácter semi-estruturada tivemos em consideração, na elaboração do seu guião, os três objetivos antes formulados. Procurámos utilizar uma linguagem simples e clara junto dos sujeitos, a fim de aceder a respostas eficazes e com informação relevante (Tuckman, 2002).

O guião da entrevista foi organizado em quatro categorias:

- conceções sobre os planos de aula;
- decisões na elaboração dos planos de aula;
- concretização do planos em contexto de sala de aula.

A primeira categoria, conceções sobre os planos de aulas, foi composta por duas subcategorias: opinião dos professores e fontes de aprendizagem.

A segunda categoria, decisões dos sujeitos, incluiu duas subcategorias, referentes aos documentos de referência, aos procedimentos de elaboração.

A terceira categoria, concretização, incluiu as seguintes subcategorias: a implementação do plano, o cumprimento do plano, adequação do plano de aula e procedimentos comuns na prática diária.

A análise de conteúdo foi organizada em torno dos itens referidos e estruturada segundo os temas decorrentes do próprio guião. Além dos elementos sociodemográficos inerentes aos sujeitos, a estrutura do instrumento e sua descrição consta no Quadro 2.

**Quadro 2 - Estrutura do instrumento do Passo A**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Itens</b>	<b>Resposta aos objetivos</b>
<b>Conceções sobre os planos de aula</b>	Opinião dos sujeitos	1.1	Verificar as conceções dos sujeitos sobre planos
	Contextos de aprendizagem	1.2	
<b>Decisões na elaboração dos planos de aula</b>	Elemento (s) de referência utilizados na elaboração	2.1	Verificar as decisões dos sujeitos na elaboração dos planos
	Procedimentos de elaboração	2.2	
		2.3	
<b>Concretização do plano em contexto de sala de aula</b>	Implementação	3.1.	Verificar a concretização dos planos
	Cumprimento	3.2	
	Adequação à prática diária	4.1	
		4.2	
	Procedimentos comuns na prática diária	4.3	

As respostas aos itens 1.1 e 1.2 destinaram-se a responder ao primeiro objetivo de investigação definido: verificar as conceções dos sujeitos sobre planos. Para o segundo objetivo: verificar as decisões dos sujeitos na elaboração dos planos de aula, estabelecemos os itens 2.1 a 2.3 e para o terceiro objetivo: verificar a concretização dos planos de aula, definimos os itens 3.1 a 4.3.

Previamente à aplicação da entrevista, fizemos um ensaio de teste com um sujeito do mesmo grupo de docência da amostra selecionada, o que nos permitiu averiguar a adequação dos itens e proceder a alguns ajustamentos, chegando, assim, à versão final (Cf. Anexo I).

### 3.1.3. Procedimentos

Inicialmente procedemos a uma abordagem formal aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, a quem solicitámos permissão para a realização do estudo nas escolas onde poderíamos efetuar as recolhas dos dados, com o compromisso de partilhar os resultados da investigação, a qual foi prontamente autorizada.

Nesta abordagem foi-nos dado consentimento para estabelecer contacto com os sujeitos e pessoas responsáveis pelos estabelecimentos de ensino implicados (designados por *Alpha*, *Beta* e *Gama*), com a finalidade de formar a nossa amostra e ajustar procedimentos de implementação.

Após esta etapa, contactámos, pessoalmente, os sujeitos com a concordância dos coordenadores de estabelecimento de ensino. Nos contactos estabelecidos apresentámos o âmbito, as finalidades da investigação e a importância da sua colaboração (Stake, 1998).

Em termos éticos, assumimos o compromisso de respeitar a proteção da identidade, de não manipulação da informação e de salvaguarda da livre cooperação (Fortin, 2000). Todos os sujeitos contactados manifestaram a sua aquiescência na participação, facilitando a recolha de dados e informações.

No contacto estabelecido, de forma pessoal, obtivemos as informações necessárias sobre a calendarização da primeira aula observada. Acordámos com os sujeitos uma data para a recolha de cópias dos planos de aula de suporte à aula observada, a qual foi realizada pessoalmente. No momento da recolha dos dados, combinámos com os sujeitos a realização da entrevista.

Na entrevista lembrámos os objetivos da investigação, tendo a mesma decorrido num espaço escolhido por cada sujeito, num ambiente sem perturbações, durante, cerca de, 45 minutos. Durante a conversação, tivemos a preocupação de saber escutar e não induzir as respostas. Para o registo das mesmas, recorreremos ao uso do papel na presença dos entrevistados. No tratamento dos dados todos os elementos identificativos foram substituídos por códigos alfanuméricos para proteger a identidade dos sujeitos (Bogdan e Bilken, 1994).

Os procedimentos a que aludimos decorreram entre Fevereiro e Junho de 2011, acompanhando o calendário estabelecido para a ADD.

### 3.1.4. *Corpus* e amostra

O *corpus* foi constituído por nove planos de aula concebidos e implementados pelos sujeitos que constituíram o grupo de estudo. Cada sujeito cedeu um exemplar do plano da sua

primeira aula observada, os quais foram identificados com códigos alfanuméricos: P-A1, P-B1; P-B2; P-B3; P-B4; P-C1; P-C2; P-C3; e P-C4 (Cf. Quadro 3).

**Quadro 3 – Corpus do Passo A**

Planos/ Sujeitos	Anos Escolaridade	Área curricular	Escolas
P-A1	1.º/2.º	Matemática	<i>Alpha</i>
P-B1	4.º	Matemática	<i>Beta</i>
P-B2	3.º	Matemática	
P-B3	2.º	Matemática	
P-B4	3.º	Matemática	
P-C1	4.º	Português, Estudo do Meio e Matemática	<i>Gama</i>
P-C2	2.º	Português e Matemática	
P-C3	3.º	Português	
P-C4	3.º	Português	

Especificamente o *corpus* foi constituído por cinco planos de aula que versaram a Matemática, dois o Português e outros dois envolveram mais que uma área disciplinar e anos de escolaridade. Do conjunto dos planos em análise, verificámos um predomínio da área da Matemática.

O grupo de participantes foi intencional, constituído por nove sujeitos do grupo de docência 110, identificados com códigos alfanuméricos (Cf. Quadro 4).

**Quadro 4 - Composição do grupo do Passo A**

Escolas	Sujeitos	N
<i>Alpha</i>	A1	1
<i>Beta</i>	B1; B2; B3; B4	4
<i>Gama</i>	C1; C2; C3; C4	4
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9</b>

Os sujeitos, de ambos os sexos, têm tempo de serviço na profissão no intervalo situado entre 10 e 31 anos, cinco pertencem ao quadro de agrupamento (QA) e quatro ao quadro de zona pedagógica (QZP) (Cf. Quadro 5).

Quadro 5 - Caracterização do grupo do Passo A

Variável	Nível	Categoria profissional		N
		QA	QZP	
Sexo	Masculino	-	1	1
	Feminino	5	3	8
Tempo de serviço	[10;15[anos	1	4	5
	[20;25[anos	3	---	3
	>25 anos	1	---	1

Perante os dados acima referidos, os sujeitos pertenceram maioritariamente ao sexo feminino com tempo na profissão superior a dez anos e menor que vinte e cinco anos.

### 3.2. Passo B: Da pré à interação

Após a primeira aula observada e as entrevistas realizadas entendemos que seria proficiente para o estudo realizar entrevistas de aprofundamento a um sub-grupo de sujeitos, que recordaram a prática através do seu próprio discurso.

#### 3.2.1. Objetivos

Assim, no Passo B pretendemos caracterizar, de forma aprofundada, as conceções e as decisões tomadas pelos sujeitos relativamente à elaboração de planos de aula.

Em concreto, interessou-nos:

1. **Verificar as conceções explicitadas no passo A;**
2. **Comparar as decisões explicitadas na fase de pré-ação e na interação.**

#### 3.2.2. Estratégia de investigação e instrumentos

Para concretizarmos os objetivos acima referidos, recorreremos à entrevista orientada pelas técnicas de *captação da orientação* (Clark & Peterson, 1990) e de *explicitação* (Vermersch, 1996; Vermersch & Maurel, 1997).

Na estrutura do instrumento prescindimos da caracterização dos sujeitos por ser conhecida do passo anterior. O guião de entrevista foi elaborado de acordo com os seguintes itens: processo de construção do plano para a ação – perspectiva pré-ativa e realização do plano na ação –

perspectiva interativa. Estes itens foram concretizados de forma a dar expressão, tanto quanto possível, à livre expressão do entrevistado <sup>19</sup> (Cf. Quadro 6).

**Quadro 6 - Estrutura do instrumento do Passo B**

Itens	Questões de estimulação de recordação
<b>Processo de construção do plano</b>	Pode explicar-me... Como é que tudo isso foi pensado? E, continuando... ...
<b>Realização do plano</b>	Como iniciou a aula? Como desenvolveu a aula? Como terminou a aula? ...

### 3.2.3. Procedimentos

A realização do Passo B implicou a colaboração de um pequeno grupo de quatro sujeitos participantes no passo anterior, os quais se mostraram disponíveis para o efeito, depois de uma abordagem pessoal onde foram explicadas as intenções deste passo.

A recolha de dados para esta fase da pesquisa empírica ocorreu durante os meses de maio e junho de 2011, algo tardiamente em relação à realização das aulas, devido a dificuldades relacionadas com as disponibilidades dos sujeitos.

Na aplicação da entrevista, tratando-se de uma situação de indagação da livre expressão dos sujeitos, assegurámos o princípio da não implicação no conteúdo da mesma, evitando qualquer direcionamento das respostas. Nesta fase do estudo, as respostas foram recolhidas com recurso a registo áudio, com a devida permissão de cada sujeito, e, posteriormente, transcritas. Foram realizadas, em modo presencial e individual, numa sala indicada pelos entrevistados, tendo decorrido durante, sensivelmente, uma hora, conforme foi previamente estabelecido com os sujeitos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

---

<sup>19</sup> Em Quivy e Campenhoudt (2008, p.75), as intervenções que facilitam a memória dos entrevistados são designadas por “empurrões”.

### 3.2.4. *Corpus* e amostra

O *corpus* foi constituído por quatro planos de aula dos sujeitos que colaboraram neste Passo B. Os planos de aula dizem respeito à área disciplinar da Matemática (Cf. Quadro 7).

**Quadro 7 - Composição do *corpus* do Passo B**

Planos - sujeitos	Área curricular
P-B1	Matemática
P-B2	Matemática
P-B3	Matemática
P-B4	Matemática

O subgrupo foi constituído por quatro sujeitos do sexo feminino, com tempo de serviço docente heterogéneo (Cf. Quadro 8).

**Quadro 8 - Caracterização do subgrupo do Passo B**

Variável	Nível	Categoria profissional		N
		QA	QZP	
Tempo de serviço	<b>Feminino</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
	[10;15[anos	1	0	1
	[20;25[anos	2	--	2
	>25 anos	1	--	1





## CAPÍTULO 4.

### *Resultados e sua discussão*

---

Neste capítulo apresentamos o tratamento dos resultados obtidos nos Passos A e B, sua discussão e interpretação, de forma a cumprir o objetivo transversal da nossa investigação: caracterizar as decisões de pré-ação e interação de um grupo de sujeitos que lecionam o 1.º ciclo do E.B.

#### **4.1. Passo A: Pré-ação**

O trabalho empírico proporciona elementos significativos e relevantes se os dados forem tratados de forma “precisa e aprofundada” nos seus aspetos únicos (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 159).

Para a discussão dos dados obtidos recorreremos à técnica de análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos recomendados por Bardin (2008). Especificamente para as entrevistas procurámos estabelecer unidades de registo para compreender os discursos dos sujeitos, tal como é sugerido por Januário (1996, p. 57) “quer recorra ao registo de frequências de categorias quer valorize os aspetos essenciais do discurso e as suas relações, procura-se sempre iluminar e compreender a dimensão interna da conduta docente”.

Por questões metodológicas, iniciámos o tratamento dos dados pelas planificações, passando, depois, às entrevistas, para, no final evidenciar as principais conclusões a que os dados nos conduziram. Relativamente às primeiras, tivemos a preocupação de enquadrar a leitura dos objetivos e dos conteúdos nos documentos normativo-legais, sobre os quais foram pensadas as planificações.

#### 4.1.1. A estrutura dos planos

Os planos de aula constituíram o ponto de partida para o tratamento dos dados, como referimos. Como tal, pensámos ser importante proceder a uma apreciação conjunta da estrutura dos mesmos de forma a enquadrar o material disponível.

Considerámos que para que os planos desempenhassem a sua função de orientação foi necessário verificar se detinham dados de identificação, um corpo, um espaço para observações e organizados segundo uma determinada estrutura. Assim e num primeiro olhar, todos os planos desempenharam a função enunciada.

No que se refere à forma como se apresentaram, verificámos que dos nove planos que integraram *corpus*, seis utilizaram a forma de tabela, tendo em linha, elementos gerais de identificação e em coluna as componentes do plano. Os restantes, três, exibiram a forma de esquema descritivo com elementos identificativos destacados no início, tal como os planos em tabela, seguindo depois com a especificação dos temas/conteúdos/objetivos/competências. Cinco planos incluíram, ainda, um campo para observações, em que foi referido apenas “plano sujeito a alterações no decurso da aula”, não referindo quais as previsões.

Na análise ao corpo dos planos verificámos, na generalidade, que todos os planos continham as componentes curriculares: objetivos, conteúdos, estratégias/atividades, recursos, avaliação. Mais especificamente, registámos a presença de objetivos e recursos em todos os planos observados. Confirmámos que oito planos continham a definição de conteúdos e estratégias/atividades, dois não contemplaram a avaliação e, somente, encontramos um plano com definição de competências gerais e específicas.

Os assuntos escolhidos pelos sujeitos enquadraram-se nas áreas curriculares disciplinares: cinco planos incidiram em temas de Matemática; dois de Português; um de Português e Matemática; e, apenas, um plano incluiu as três áreas curriculares do 1.º ciclo do EB (Cf. Quadro 9).

**Quadro 9 - Descrição dos planos de aula**

Plano	Descrição dos planos de aula	Área disciplinar
<b>P-A1</b>	Forma de tabela (5x6); informações em linha: identificação de ano de escolaridade, data de aplicação, tema matemático, tópico, subtópico, competências gerais; em coluna: objetivos; tarefa; recursos; tempo; avaliação formativa.	Matemática
<b>P-B1</b>	Forma de tabela (6x4); informações em linha: identificação de ano letivo; escola; professor; ano de escolaridade; turma; data de aplicação; horário; em coluna: área; tema matemático e capacidades transversais; objetivos; atividades /estratégias; recursos; avaliação.	Matemática
<b>P-B2</b>	Forma de tabela (6x4), informações em linha: identificação de ano letivo; escola; professor; ano de escolaridade; turma; data de aplicação; horário; em coluna: área da matemática, conteúdos; objetivos; estratégias/atividades; recursos; avaliação.	Matemática
<b>P-B3</b>	Forma de tabela (5x4); informações em linha: identificação de ano letivo; a escola; professor; ano de escolaridade; turma; data de aplicação; horário; área da matemática; em coluna: tema matemático e capacidades transversais; objetivos; atividades /estratégias; recursos; avaliação.	Matemática
<b>P-B4</b>	Forma de tabela (6x4); informações em linha: identificação de ano letivo; a escola; o professor; ano de escolaridade; turma; data de aplicação; horário; em coluna: área da matemática; blocos/tópicos/ conteúdos: objetivos específicos; estratégias/atividades; recursos; avaliação.	Matemática
<b>P-C1</b>	Forma de esquema descritivo: identificação de ano letivo; áreas do currículo; ano de escolaridade; tema; data da aula; professor; escola; conteúdos por área de língua portuguesa, matemática e estudo do meio; objetivos/competências por área; metodologias/estratégias/atividades; meios/recursos; tipo (s) de avaliação das aprendizagens.	Português Matemática
<b>P-C2</b>	Forma de esquema descritivo: identificação de escola; ano letivo; data da aula; nível de ensino; tema de língua portuguesa; conteúdos e objetivos específicos do tema; tema de matemática; conteúdos e objetivos específicos; competências transversais; objetivos específicos das competências transversais; recursos; duração prevista; sumário.	Português Matemática
<b>P-C3</b>	Forma de tabela (5x2): informações em linha: identificação de professor; ano de escolaridade; turma; data; em coluna: área, conteúdos, objetivos específicos, descrição das atividades, recursos.	Matemática
<b>P-C4</b>	Forma de esquema descritivo: identificação de escola, professor; ano de escolaridade; data; área; tema; competências; objetivos; materiais; descrição das atividades; avaliação; instrumentos de avaliação.	Português

Através da leitura do Quadro 9, observámos que os planos que apresentaram a forma de tabela conduziram a uma análise mais sugestiva do desenvolvimento da aula, e termos funcionais, possibilitaram uma interpretação com maior clareza semântica.

Também verificámos uma tendência para o uso da tabela, no conjunto dos planos observados (seis em nove sujeitos usaram a apresentação horizontal). Notemos, a propósito, que os sujeitos tinham liberdade para apresentar os planos de aula para a ADD, como lhes conviesse melhor.

No que se refere às componentes dos planos, observámos que apesar dos objetivos e dos conteúdos terem sido referenciados em todos os planos, os segundos surgiram mais valorizados face aos primeiros e mencionados em primeiro lugar, em sete planos dos nove observados.

A organização do tempo foi vagamente referida, tendo sido apenas indicado o tempo global para a ação (noventa minutos), sem qualquer distribuição por segmento da atividade.

Em suma, todos os planos privilegiaram a definição de conteúdos e de objetivos e demais componentes, sendo de realçar um que se debruçou mais sobre as competências gerais e específicas.

#### **4.1.2. As componentes das planificações**

Temos presente que uma situação pedagógica constitui um todo, no entanto, em termos metodológicos propomo-nos a analisar as componentes dos planos uma por uma, conscientes que não podemos descurar, obviamente, a articulação dos diversos vetores. Começamos, então, pela sua decomposição e, depois, estabelecemos a articulação.

**Objetivos.** Os objetivos definidos em todos os corpos das planificações apresentam algumas especificidades. Dos planos observados, três apresentaram a distinção entre objetivos gerais e específicos; dois referiram apenas objetivos; um evidenciou objetivos específicos; noutros tivemos a designação de objetivos/competências; e, apenas, num plano surgiram designados os objetivos específicos do tema e das capacidades transversais inerentes ao tema. Na coluna apreciação, fizemos uma síntese apreciativa dos aspetos pertinentes, seguindo os itens em análise. (CF. Quadro 10).

Quadro 10 - Análise das componentes do plano: objetivos

Planos	O que consta	Apreciação
P-A1	Objetivos	Clareza. Enunciado com rigor. Perspetiva da aprendizagem. Mutuamente exclusivo. Não existe hierarquia. Com concordância.
P-B1	Objetivos gerais e específicos	Pouca clareza. Enunciado com rigor. Perspetiva da aprendizagem. Mutuamente exclusivo. Não existe hierarquia. Com concordância.
P-B2	Objetivos gerais e específicos	Pouca clareza. Enunciado com pouco rigor. Perspetiva da aprendizagem. Mutuamente exclusivo. Não existe hierarquia. Com concordância.
P-B3	Objetivos gerais e específicos	Pouca clareza. Enunciado com rigor. Perspetiva da aprendizagem. Mutuamente exclusivo. Hierarquia. Com concordância.
P-B4	Objetivos específicos	Sem clareza. Enunciado sem rigor. Perspetiva da aprendizagem. Mutuamente exclusivo. Não existe hierarquia. Pouca concordância.
P-C1	Objetivos /competências a desenvolver	Pouca clareza. Enunciado com pouco rigor. Perspetiva da aprendizagem. Mutuamente exclusivo: não existe. Não existe hierarquia. Com concordância.
P-C2	Conteúdos e Objetivos específicos do tema e das capacidades transversais	Sem clareza. Enunciado com pouco rigor. Perspetiva da aprendizagem. Mutuamente exclusivo. Não existe hierarquia. Pouca concordância.
P-C3	Objetivos específicos	Pouca clareza. Elaboração com pouco rigor. Perspetiva da aprendizagem. Mutuamente exclusivo. Hierarquia. Com concordância.
P-C4	Objetivos	Pouca clareza. Enunciado com rigor. Perspetiva da aprendizagem e do ensino. Mutuamente exclusivo. Hierarquia. Com concordância.

Na análise ao Quadro 10 recorremos aos itens anteriormente definidos. No item *clareza semântica*, sete planos evidenciaram uma tendência para definir os objetivos com pouca clareza. Na produção do *enunciado* do objetivo, quatro planos mostraram rigor, quatro foram pouco rigorosos e apenas um sem rigor. No item *perspetiva da aprendizagem* a maioria dos objetivos foi definido nesta lógica. No item *mutuamente exclusivo*, verificámos que a maioria dos planos revelou independência nas intenções pedagógicas. No item *hierarquia*, apurámos que seis planos não ordenaram os objetivos, segundo uma ordem definida e apenas três mostraram uma ordenação conseguida. Por último, no item *concordância*, sete planos formularam os objetivos de forma compreensível à primeira leitura e dois mostraram pouca clareza semântica.

**Conteúdos.** No domínio dos conteúdos, a terminologia utilizada na maioria dos planos, foi concordante com o tratamento curricular sugerido pelo programa oficial da área curricular disciplinar, ou seja, tema, tópico e subtópico. Apenas três tinham o termo “conteúdos” e um utilizou o termo “tema”, o qual foi indicado na capa da planificação (Cf. Quadro 11).

**Quadro 11 - Análise das componentes do plano: conteúdos**

Planos	O que consta	Apreciação
P-A1	Tema, tópicos e subtópico	Sequência simples. Articulação disciplinar.
P-B1	Tema, tópico e subtópico; Capacidades transversais: tópico e subtópico	Sequência simples. Articulação disciplinar
P-B2	Tema, tópico e subtópico	Sequência simples. Articulação disciplinar.
P-B3	Tema, tópico e subtópico; Capacidades transversais: tópico e subtópico.	Sequência simples. Articulação disciplinar.
P-B4	Tema, tópico e subtópico	Sequência simples. Articulação disciplinar.
P-C1	Conteúdos	Sequência simples. Articulação interdisciplinar.
P-C2	Conteúdos	Sequência simples. Articulação interdisciplinar.
P-C3	Conteúdos	Sequência simples. Articulação disciplinar.
P-C4	Tema	Não analisável.

A leitura do quadro acima referido permitiu-nos verificar que a maioria dos planos privilegiou o uso de sequências *simples* para definirem os conteúdos. Relativamente à *articulação interdisciplinar* (P-C1 e P-C2), apenas dois planos preferiram esta abordagem.

**Estratégias/atividades.** As estratégias e atividades foram abordadas de forma conjunta em oito planos. Apenas um plano (P-B4) não seguiu o padrão das anteriores, apresentando uma descrição muito generalista desta componente. As atividades foram descritas de forma resumida na generalidade das planificações, à exceção de três, conforme é observável no Quadro 12.

**Quadro 12 - Análise das componentes do plano: estratégias/atividades**

Planos	O que consta	Apreciação
P-A1	Tarefa	A estratégia: implícita: jogo. Enunciado pouco claro.
P-B1	Atividades/estratégias	Estratégia-implícita: resolução de exercícios. Enunciado muito claro.
P-B2	Estratégias/atividades	Estratégia- implícita: resolução de exercícios. Enunciado pouco claro.
P-B3	Atividades/estratégias	Estratégia- implícita: resolução de exercícios. Enunciado muito claro.
P-B4	Estratégias/atividades	Estratégia – implícita: aula expositiva e dialogada. Enunciado nada claro.
P-C1	Metodologias/estratégias/ Atividades	Estratégia – implícita: aula expositiva e dialogada. Enunciado pouco claro.
P-C2	Desenvolvimento da aula	Não é conclusivo.
P-C3	Descrição de atividades	Estratégia: não conclusivo. Enunciado muito claro.
P-C4	Descrição das atividades: atividade 1 e atividade 2	Estratégia – implícita de produção de texto. Enunciado pouco claro.

Pela leitura do Quadro 12, foi possível verificar que sete planos mostraram as estratégias de forma implícita e dois não permitiram tirar conclusões. Relativamente aos enunciados das atividades, quatro planos apresentaram textos pouco claros, três muito claros e dois planos não revelaram clareza na descrição das atividades.

**Recursos.** Nesta componente, observámos a designação de “recursos” na maioria dos planos. Relativamente ao enunciado, cinco planos mostraram clareza e definiram os recursos de acordo com as atividades de ensino previstas e três planos foram pouco explícitos, conforme podemos constatar no Quadro 13.

**Quadro 13 - Análise das componentes do plano: recursos**

Planos	O que consta	Apreciação
P-A1	Recursos	Enunciado muito claro.
P-B1	Recursos	Enunciado muito claro.
P-B2	Recursos	Enunciado pouco claro.
P-B3	Recursos	Enunciado muito claro.
P-B4	Recursos	Enunciado pouco claro.
P-C1	Meios/recursos educativos	Enunciado muito claro.
P-C2	Recursos	Enunciado pouco claro.
P-C3	Recursos	Enunciado muito claro.
P-C4	Materiais	Enunciado muito claro.

Pela análise do quadro anterior, verificámos uma tendência para articular os recursos de acordo com as atividades definidas.

**Avaliação.** No que se refere a esta componente, apenas dois planos não contemplaram a avaliação. Dos planos observados, um mencionava a “avaliação formativa” e outro “o (s) tipo (s) de avaliação das aprendizagens”; nos restantes (cinco) encontrámos unicamente “avaliação” (Cf. Quadro 14).

**Quadro 14 - Análise das componentes do plano: avaliação**

Planos	O que consta	Apreciação
P-A1	Avaliação formativa	Definiu o que pretendia avaliar. Não indica o “como avaliar?”. Referência ao tipo de avaliação.
P-B1	Avaliação	Enfâse: como avaliar? Referência à avaliação qualitativa.
P-B2	Avaliação	Enfâse: como avaliar?
P-B3	Avaliação	Enfâse: como avaliar? Referência à avaliação qualitativa.
P-B4	Avaliação	Enfâse: como avaliar?
P-C1	Tipo de avaliação das aprendizagens	Enfâse: como avaliar?
P-C2	Não contemplada	Formulação inexistente.
P-C3	Não contemplada	Formulação inexistente.
P-C4	Avaliação	Definição dos itens a avaliar e instrumentos de autoavaliação.

Pela análise do quadro anterior, verificou-se que, na maioria dos planos, foi contemplado, simplesmente, o modo de proceder à avaliação e apenas num plano foi definido o que se pretendia avaliar e os instrumentos de autoavaliação. Observámos, por isso, uma tendência para minorizar a avaliação.

### 4.1.3. Apreciação das planificações

Relativamente às componentes das planificações propusemo-nos fazer uma apreciação segundo as características: coerência, maleabilidade, continuidade, equilíbrio, praticabilidade, precisão e clareza e mensurabilidade, apresentadas no ponto 2.4. do capítulo 2 do presente estudo. A presença destas características foi analisada segundo a notação de 0 a 2, sendo que 0 – não revela, 1 – revela e 2 – revela claramente.

**Planificação P-A1.** Na observação do plano P-A1, verificámos que apenas revelou coerência, maleabilidade, continuidade e equilíbrio (Cf. Quadro 15).

**Quadro 15 - Apreciação dos planos de aula: P-A1**

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	1	Revela integração no programa de Matemática. Atende às características da prática educativa. Revela articulação.
<b>Maleabilidade</b>	1	Revela ser possível alterações no decurso da aula, mediante avaliação, sem indicações alternativas.
<b>Continuidade</b>	1	Revela uma sequência entre as várias aprendizagens.
<b>Equilíbrio</b>	1	Revela harmonia entre as suas componentes.
<b>Praticabilidade</b>	0	Não revela ser adequado às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	0	Revela indicações objetivas, de modo a não permitir interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente.

Pela leitura do quadro acima, o plano P-A1 evidenciou fragilidades pela ausência de precisão e clareza, assim como da sua capacidade de aplicação à prática diária.

**Planificação P-B1.** O plano em estudo revelou uma formulação clara, de acordo com o programa da disciplina visada, nos seguintes atributos: coerência, continuidade, equilíbrio e praticabilidade, evidenciando uma articulação explícita entre as componentes do plano. No entanto, os aspetos da maleabilidade, da precisão e clareza revelaram-se menos conseguidos (Cf. Quadro 16).



**Quadro 16 - Apreciação dos planos de aula: P-B1**

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	2	Revela claramente um enunciado integrado no programa, com indicação precisa do tema em estudo. Boa articulação das componentes.
<b>Maleabilidade</b>	1	Revela ser possível alterações no decurso da aula, mediante avaliação, sem indicações alternativas.
<b>Continuidade</b>	2	Revela claramente uma sequência entre as aprendizagens.
<b>Equilíbrio</b>	2	Revela claramente harmonia entre as suas componentes.
<b>Praticabilidade</b>	2	Revela claramente estar adequada às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	1	Revela indicações objetivas, de modo a não permitir interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente

Pela análise do quadro acima referido, verificámos que se tratou de uma planificação com muitos pontos fortes, uma vez que os seus níveis evidenciaram uma prevalência do nível mais alto.

**Planificação P-B2.** Este plano evidenciou uma formulação clara e desenvolvida, tendo como pontos fortes a coerência, a continuidade e a praticabilidade. Relativamente à maleabilidade, equilíbrio, precisão e clareza, revelou-se menos conseguido (Cf. Quadro 17).

**Quadro 17 - Apreciação dos planos de aula: P-B2**

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	2	Revela claramente um enunciado integrado no programa, com indicação precisa do tema em estudo. Boa articulação entre as componentes.
<b>Maleabilidade</b>	1	Revela ser possível alterações no decurso da aula, mediante avaliação, sem indicações alternativas.
<b>Continuidade</b>	2	Revela claramente uma sequência entre as aprendizagens previstas, referindo os pré-requisitos necessários ao tema.
<b>Equilíbrio</b>	1	Revela harmonia entre as suas componentes.
<b>Praticabilidade</b>	2	Revela claramente estar adequada às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	1	Revela indicações objetivas, de modo a não permitir interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente

Pela observação do quadro acima, verificámos que se tratou de um plano conseguido, por ter revelado todas as características definidas.

**Planificação P-B3.** O plano P-B3 mostrou ser muito semelhante a P-B1, com conteúdos similares, apenas divergindo por se aplicarem a anos de escolaridade diferentes, ou seja, o nível

de aprofundamento é diferente. Como pontos fortes apontamos a coerência, a continuidade, o equilíbrio e a praticabilidade e como pontos fracos a maleabilidade, a precisão e clareza, conforme consta no Quadro 18.

**Quadro 18 - Apreciação dos planos de aula: P-B3**

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	2	Revela claramente um enunciado no programa, com indicação precisa do conteúdo em estudo. Boa articulação entre as componentes.
<b>Maleabilidade</b>	1	Revela ser possível alterações no decurso da aula, mediante avaliação, sem indicações alternativas.
<b>Continuidade</b>	2	Revela claramente uma sequência entre as aprendizagens previstas.
<b>Equilíbrio</b>	2	Revela harmonia entre as suas componentes.
<b>Praticabilidade</b>	2	Revela claramente uma adequação às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	1	Revela indicações objetivas, de modo a não permitir interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente

A leitura do quadro acima permite-nos evidenciar que se trata de um plano bem estruturado, o que se verifica pelo predomínio do nível mais elevado.

**Planificação P-B4.** Este plano apresentou uma formulação pouco precisa e vaga, revelando coerência, apesar de o conteúdo tratado estar de acordo com o programa. Não revela maleabilidade, continuidade, equilíbrio, praticabilidade, precisão e clareza e capacidade de ser mensurável (Cf. Quadro 19).

**Quadro 19 - Apreciação dos planos de aula: P-B4**

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	1	Revela integração no programa de Matemática. Atende às características da prática educativa. Revela articulação.
<b>Maleabilidade</b>	0	Não revela possibilidade de ajustamentos ou alterações.
<b>Continuidade</b>	0	Não revela uma sequência entre as várias aprendizagens previstas.
<b>Equilíbrio</b>	0	Não revela harmonia entre as componentes.
<b>Praticabilidade</b>	0	Não revela ser adequado às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	0	Não revela indicações objetivas e permiti interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente

Perante os dados patentes no Quadro 19, o plano revelou apenas uma característica das seis definidas (a coerência), mostrando um número de pontos fracos muito superior aos fortes.

**Planificação P-C1.** O plano em questão revelou estar coerente com as áreas curriculares disciplinares escolhidas. Revelou também continuidade, equilíbrio e precisão e clareza. Como pontos fracos identificámos a maleabilidade, a praticabilidade (Cf. Quadro 20).

**Quadro 20 - Apreciação dos planos de aula: P-C1**

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	1	Revela um enunciado por referência ao programa das disciplinas abordadas, com indicação do conteúdo em estudo. Articulação entre as componentes.
<b>Maleabilidade</b>	0	Não revela possibilidade de ajustamentos ou alterações.
<b>Continuidade</b>	1	Revela uma sequência entre as várias aprendizagens previstas.
<b>Equilíbrio</b>	1	Revela harmonia entre as suas componentes.
<b>Praticabilidade</b>	0	Não revela ser adequado às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	1	Revela indicações objetivas, de modo a não permitir interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente

Pela leitura do Quadro 20, o plano revelou predomínio de pontos fortes, cuja elaboração se revelou menos cuidada devido à ausência de qualquer apreciação de nível superior.

**Planificação P-C2.** A análise do plano P-C2 obrigou-nos a diversas leituras para o podermos interpretar, evidenciando uma formulação confusa, quer em termos funcionais, quer por integrar duas áreas curriculares (Português e Matemática), tratadas de forma desarticulada. O decurso da ação foi obtido pela descrição do sumário, uma vez que as estratégias/atividades não foram enumeradas. Revela coerência por tomar em consideração os programas, embora de forma pouco clara. Como pontos fracos temos a maleabilidade, a continuidade, o equilíbrio, a praticabilidade, a precisão e clareza (Cf. Quadro 21).

**Quadro 21 - Apreciação dos planos de aula: P-C2**

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	1	Revela integração no programa de Matemática. Atende às características da prática educativa. Revela articulação.
<b>Maleabilidade</b>	0	Não revela possibilidade de ajustamentos ou alterações.
<b>Continuidade</b>	0	Não revela uma sequência entre as várias aprendizagens previstas.
<b>Equilíbrio</b>	0	Não revela harmonia entre as suas componentes.
<b>Praticabilidade</b>	0	Não revela ser adequado às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	0	Não revela indicações objetivas e permitir interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente

Pela leitura do Quadro acima, pudemos afirmar que se tratou de um plano com a maioria de pontos fracos, mostrando desarticulação entre as áreas abordadas e uma elaboração sem estrutura organizada e estruturada.

**Planificação P-C3.** Este plano evidenciou uma abordagem similar a P-B1, P-B2 e P-B3. Apresentou uma formulação clara, notando-se a preocupação de especificar as componentes de forma convergente com a atividade prevista. Como pontos fortes apresentou a coerência, a continuidade, o equilíbrio e a praticabilidade. O ponto fraco foi a maleabilidade. Revelou ter precisão e clareza (Cf. Quadro 22).

**Quadro 22 - Apreciação dos planos de aula: P-C3**

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	2	Revela claramente um enunciado integrado no programa de Língua Portuguesa, com indicação precisa dos conteúdos abordados. Boa articulação entre as componentes.
<b>Maleabilidade</b>	0	Não revela possibilidade de ajustamentos ou alterações.
<b>Continuidade</b>	2	Revela claramente uma sequência entre as aprendizagens previstas.
<b>Equilíbrio</b>	2	Revela claramente harmonia entre as suas componentes.
<b>Praticabilidade</b>	2	Revela claramente uma adequação às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	1	Revela indicações objetivas, de modo a não permitir interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente

A análise do Quadro acima permitiu-nos afirmar que o plano em referência apresentou, tendencialmente, as características essenciais para um plano de aula cuidado e revelador da orientação da aula, uma vez que revelou possuir a maioria das suas características.

**Planificação P-C4.** O plano P-C4 mostrou uma leitura fácil, seguindo um esquema descritivo, formulado de forma clara e precisa. Notou-se a preocupação de especificar os componentes de forma convergente com a atividade prevista. Os pontos fortes foram a coerência, a continuidade e a praticabilidade. Os pontos menos fortes foram o equilíbrio e a precisão e clareza. O ponto fraco foi a maleabilidade, conforme está patente no Quadro 23.

Quadro 23 - Apreciação dos planos de aula: P-C4

Itens	Presença	Apreciação
<b>Coerência</b>	2	Revela claramente um enunciado integrado no programa de Língua Portuguesa, com indicação das competências (geral e específicas) subjacentes ao decurso da aula. Articulação evidente entre as componentes.
<b>Maleabilidade</b>	0	Não revela possibilidade de ajustamentos ou alterações.
<b>Continuidade</b>	2	Revela claramente uma sequência entre as aprendizagens previstas.
<b>Equilíbrio</b>	1	Revela harmonia entre as suas componentes.
<b>Praticabilidade</b>	2	Revela claramente ser adequado às características da situação educativa real.
<b>Precisão e clareza</b>	1	Revela indicações objetivas, de modo a não permitir interpretações muito divergentes.

Notação: (0) não revela; (1) revela; (2) revela claramente

Da análise ao Quadro supra, verificámos que o plano possuiu as particularidades necessárias para desempenhar a sua função de orientação.

Em síntese, podemos afirmar que os planos com apresentação sob a forma de tabela possuem uma leitura e interpretação mais elucidativa do decurso da ação pedagógica e das suas componentes que os demais.

#### 4.2. Entrevistas e sua análise descritiva

A informação recolhida com as entrevistas aos sujeitos foi analisada com recurso à técnica de análise de conteúdo de acordo com os procedimentos recomendados por Bardin (2008), Bogdan e Biklen (1994), Estrela (1994) e Vala (1986). Tais procedimentos incluíram uma pré-análise para encontrarmos um sentido para as respostas obtidas e, assim, organizar unidades de registo, que permitissem arrumar e quantificar as ideias fundamentais. Nesse trabalho procurámos assegurar a *exclusividade* e *exaustividade* dessas unidades, assegurando que todas fossem ordenadas e que cada uma delas pertencesse apenas a uma ordem.

Passamos, seguidamente, para cada uma das perguntas da entrevista. Em algumas delas os sujeitos acrescentaram informações que, por as considerarmos pertinentes, foram também contempladas na análise.

#### 4.2.1. Conceção dos professores sobre plano de aula

Esta categoria teve por finalidade identificar a conceção dos sujeitos sobre os planos de aula e os contextos das suas aprendizagens.

**Conceção dos professores sobre planos de aula.** Relativamente a este aspeto, os sujeitos referiram, em geral, que os planos correspondem a formas de preparar previamente o desenvolvimento do currículo, de orientar as situações de ensino, de organizar o currículo, de diminuir a incerteza e ter precisão e clareza. (Cf. Quadro 24).

Quadro 24 - Conceções dos professores sobre plano

Perspetiva de plano	Especificações	N
Forma de preparar previamente o desenvolvimento do currículo	Conteúdos	diariamente 5
		semanalmente 1
	Atividades	5
	Materiais	3
	Avaliação	3
	Estratégias	1
Forma de orientar as situações de ensino futuras	Metodologia	2
	Parte do global para o particular	3
	Funcional e prático	4
	Flexível	3
Forma de organizar o currículo	A qualidade do ensino	2
	As experiências de aprendizagem de forma informal	4
Forma de diminuir a incerteza	O cumprimento de objetivos	2
	Sentimento de segurança	4
Forma precisa e clara	Uso do professor ou outro que o substitua	2

Pela leitura do Quadro 24, a maioria dos sujeitos revelou uma tendência para conceber o plano como a preparação prévia do desenvolvimento do currículo.

A função de orientação foi referida pelos sujeitos (doze), tendo sido caracterizada por funcional e prático (quatro sujeitos), flexível (três sujeitos), partir do global para o particular (três sujeitos) e qualidade de ensino (dois sujeitos).

A forma do plano ser preciso e claro, de forma a ser usado por si ou por outro, foi referido por dois sujeitos. O plano como forma de diminuir a incerteza, em suporte escrito ou simplesmente pensado, foi nomeado por quatro sujeitos, constituindo um elemento de segurança e confiança, conforme podemos ler:

“é mais proveitoso fazer um plano do que ir para uma aula sem saber o que vou fazer (...) os meninos sentem que a atividade está organizada com segurança” (C3).

“por muitos anos de trabalho que tenha, com o plano estamos mais seguros, até porque tenho dificuldade em lembrar-me do que quero fazer” (B4).

Outro aspeto indicado pelos sujeitos (quatro) foi o papel das planificações na construção e organização de esquemas informais das experiências de aprendizagem: que conteúdos devem ser trabalhados, que atividades organizar, que materiais preparar; conforme podemos ilustrar com o seguinte excerto:

“Preparo a semana e vou pondo nos manuais a data de quando quero que se deem os conteúdos de acordo com a planificação mensal” (B2).

“Mentalmente utilizo a mesma estrutura que faço quando escrevo (...) temos um programa para dar, não se vai ao acaso (...)” (C4).

Face ao exposto, é possível afirmar que, para os sujeitos estudados, as planificações de aula delimitaram as particularidades da situação educativa a empreender. Assim sendo, a conceção de plano tende para guia de orientação, formal ou não, do que o professor pretende ensinar e do que espera que o aluno aprenda.

**Os contextos de aprendizagem.** No que concerne às fontes onde os sujeitos se basearam para fazer os seus planos as indicações foram diversas: sete sujeitos referiram a formação inicial e a partilha de conhecimentos e de boas práticas entre pares; seis referenciaram experiência de ensino; cinco mencionaram a formação de professores ao longo do percurso profissional; três disseram que pesquisaram na *internet* e se basearam no trabalho colaborativo desenvolvido durante a preparação das planificações periódicas; e, por último, dois referiam os manuais escolares (Cf. Quadro 25).

**Quadro 25 - Contextos de aprendizagem de plano**

Contextos de aprendizagem	N
Formação inicial	7
Partilha entre pares	7
Experiência de ensino	6
Formação de professores	5
Trabalho colaborativo	3
Pesquisas na net	3
Manuais escolares	2

Perante os dados do Quadro 25, podemos afirmar que a formação inicial, a experiência de ensino e a partilha entre pares representaram a maioria dos contextos em que os professores aprenderam e consolidaram as suas perceções de planos de aula. A formação de professores, as novas tecnologias de informação e comunicação, o trabalho colaborativo e os manuais escolares representaram também fontes de informação.

#### 4.2.2. Decisões dos professores na elaboração dos planos de aula

Neste ponto, procurámos aceder aos processos de pensamento subjacentes à elaboração dos planos, em situação da ADD, para obter respostas sobre os elementos que foram utilizados como referência na preparação dos planos e os respetivos procedimentos.

**Elementos curriculares de referência.** A turma e o tipo de plano foram os elementos mais referidos pelos sujeitos (sete) na preparação da aula observada. Seis sujeitos consideraram a planificação mensal. No que se respeita às componentes curriculares, quatro sujeitos referiram que pensaram primeiro nos conteúdos, três na área curricular e nas atividades; e, dois sujeitos mencionaram a metodologia. Os objetivos foram aludidos, apenas, por um sujeito. Os dados permitiram verificar, também, que três sujeitos articularam o plano de aula com o seu relator de ADD. Estes resultados estão patentes, no quadro seguinte (Cf. Quadro 26).

Quadro 26 - Referentes para a elaboração do plano

Elementos de referência	N
Turma	7
Tipo de plano	7
Planificação mensal	6
Conteúdos	4
Novo programa de matemática	3
Formação de matemática	3
Atividades	3
Articulação com o relator	3
Área curricular	2
Metodologia de ensino	2
Objetivos	1

A leitura do Quadro 26 sugere que, na elaboração do plano, os sujeitos evidenciaram uma tendência para centrar as suas decisões de pré-ação nas características da turma, na planificação mensal e no modelo de plano para ADD. Notemos que em situação de avaliação, afigura-se relevante para o avaliado dar uma boa impressão do seu desempenho profissional numa aula de



noventa minutos, tornando-se importante assegurar uma boa adesão da turma e respeitar os documentos curriculares.

A observação do quadro acima, também nos possibilitou a constatação de que a formação de matemática e o seu novo programa (seis sujeitos) foram elementos relevantes nas decisões da primeira aula assistida em ADD, por serem reconhecidas pelos mesmos como pontos de ancoragem.

**Procedimentos de elaboração.** Os dados observáveis no quadro anterior, permitiram-nos estabelecer uma ordem de preferência para os fatores que os sujeitos mais tiveram em consideração nas suas decisões sobre o plano.

Assim, na elaboração do plano e relativamente às componentes curriculares, sete sujeitos revelaram que pensaram primeiro nos conteúdos a lecionar e, somente dois, disseram que tinham escolhido a área curricular em primeiro lugar. Na segunda posição, quatro sujeitos mencionaram as estratégias/atividades; dois os conteúdos e um referiu as competências. Em terceiro lugar, os objetivos e os materiais foram escolhidos por dois sujeitos, enquanto as estratégias/atividades, as capacidades transversais e o tempo foram referidos por um sujeito (Cf. Quadro 27).

**Quadro 27 - Caracterização do processo de elaboração do plano**

Componentes curriculares			
Sujeitos	1.º	2.º	3.º
A1	Conteúdos	Competências	Objetivos
B1	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Capacidades transversais
B2	Conteúdos	Pré-requisitos	Materiais
B3	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Tempo
B4	Conteúdos	Materiais	---
C1	Conteúdos	Estratégias/Atividades	---
C2	Conteúdos	Estratégia/Atividades	Materiais
C3	Área curricular	Conteúdos	Objetivos
C4	Área curricular	Conteúdos	Estratégias/Atividades

Pela observação do quadro acima, a maioria dos sujeitos elaborou as suas planificações partindo da preparação dos conteúdos, em função dos quais selecionaram as estratégias, definiram as atividades e os materiais. Importa salientar que os objetivos foram referidos, praticamente de forma isolada, posteriormente aos demais componentes do plano. Um olhar mais fino pelas respostas permitiu-nos verificar que este termo foi muito pouco utilizado pelos sujeitos.

Notemos que a planificação mensal nas respostas dos sujeitos foi o documento mais citado, levando-nos a inferir que estas desempenharam um papel organizador das práticas letivas dos sujeitos em estudo. Vejamos algumas partes do discurso dos sujeitos que corroboraram o que afirmámos:

“ A planificação diária parte da mensal (...) peguei na planificação mensal porque o plano tinha que ser concordante” (B1).

“ Olhei para a planificação do mês e os conteúdos a abordar.” (A1).

“Fui à planificação mensal, sabia quando ia dar a aula e selecionei os conteúdos programados para a data prevista, planeei a aula” (B2).

#### **4.2.3. Concretização do plano de aula**

Para obter as respostas sobre este assunto, elaborámos questões sobre a implementação, o cumprimento, a adequação do plano utilizado à prática diária e os procedimentos mais comuns utilizados no quotidiano profissional dos sujeitos.

**Concretização do plano em contexto de sala de aula.** As respostas do sujeito A1 sobre a concretização dos planos de aula foram inconclusivas, tendo sido necessário recorrer ao plano de aula para compreender a sequência da aula.

A organização da turma para a tarefa prevista constituiu a preocupação da maioria dos sujeitos (sete) no início da aula (A1;B1;B2;B3;B4 e C4). Para C2 a motivação foi a sua preocupação inicial; para C1 e C3, a aula começou com a atividade prevista. Nas suas respostas, os sujeitos não se referiram à necessidade de consultar os planos elaborados, durante a prática educativa (Cf. Quadro 28).

Quadro 28 - Síntese das respostas da concretização do plano

Sujeitos	Concretização do plano
A1	Exploração prévia de material, organização da turma em pares, leitura das regras, distribuição de material de registo, esclarecimento de dúvidas, promoção da comunicação dos processos matemáticos envolvidos.
B1	Organização dos alunos em pares, apresentação da tarefa, resolução da tarefa, discussão da tarefa e síntese final (apoiada pela memorização do plano).
B2	Revisão de conceitos prévios, introdução do conceito novo, exploração do mesmo através de um problema, realização de outro para aplicação dos conteúdos em estudo.
B3	Organização dos alunos em pares, apresentação da tarefa, resolução da tarefa, discussão da tarefa e síntese das principais conclusões.
B4	Organização da turma, exploração prévia dos materiais pelos alunos, distribuição de peças por um número determinado de alunos, verificação dos resultados obtidos, registo das respetivas conclusões, operacionalização numa folha de atividades.
C1	Na área de Português, leitura e exploração de um texto previamente escolhido, registo das ideias principais; em Estudo do Meio, apresentação de <i>power-point</i> sobre o tema, e apresentação e realização de um esquema; em Matemática, exploração geométrica do tema.
C2	Na área de Português, motivação dos alunos com uma leitura um texto e exploração de conteúdos previstos; em Matemática, exploração de uma situação problemática. O desenvolvimento do plano teve por base uma ficha de trabalho.
C3	Apresentação da obra e leitura pelo professor, apresentação das respetivas imagens, exploração dos acontecimentos narrados, realização de uma ficha de operacionalização, realização de uma tarefa criativa, registo da autoavaliação da atividade.
C4	Organização da turma para a realização de duas atividades. Na atividade um, distribuição e leitura de um texto em grupo, realização de um esquema sobre o material lido, troca dos esquemas entre os vários grupos, conclusão de uma tarefa a partir dos esquemas, apresentação e verificação dos resultados. Na atividade dois, distribuição de material, construção oral de uma narrativa, registo escrito, apresentação e apreciação dos grupos.

Pela leitura do quadro acima, parece-nos poder afirmar que, quase todos os sujeitos tiveram a preocupação de prevenir os comportamentos desajustados dos seus alunos, procurando centrar a sua atenção nas atividades preparadas para a situação de ADD. As vozes dos sujeitos ilustraram a constatação evidenciada:

“ Formar pares, distribuir material, (...); previamente brinquei com o material porque nunca tinha sido utilizado” (A1).

“ A organização da turma foi a pares para suscitar alguma controvérsia e alguma discussão e interagida (...) a atividade estruturada previamente fez com que o plano ficasse guardado em esquema mental, (...) as perguntas para chegar ao conceito estavam no meu esquema mental” (B1).

“ Há sempre um ponto de partida – a motivação (...) comecei com um texto” (C2).

**Cumprimento do plano de aula.** Pelas respostas dos sujeitos apurámos que, na generalidade, os planos foram cumpridos, à exceção de três. Neste caso, os sujeitos disseram ter sentido necessidade de fazer ajustamentos por gestão de tempo. As suas decisões foram tomadas tendo em conta: evidenciar um aspeto particular do plano (a comunicação matemática); para mudança de atividade; e para intervir nas dificuldades dos alunos.

Os sujeitos que afirmaram ter cumprido o plano, enumeraram como fatores de sucesso: a gestão eficaz do tempo, o uso de materiais alternativos e o ajustamento de estratégias (Cf. Quadro 29).

**Quadro 29 - Cumprimento do plano de aula**

Cumprimento do plano						
Não				Sim		
Gestão do Tempo				Fatores de sucesso		
Decisões interativas	Valorizaçã o de uma component e do plano	Mudança de atividade	Dificultad e dos alunos	Materiais alternativos	Gestão eficaz do tempo	Ajustamento de estratégia
N	1	1	1	1	4	1

Da leitura do quadro acima, concluímos que a organização e gestão do tempo foi uma componente valorizada pelos sujeitos nos seus discursos, o que não transpareceu nos planos. Vejamos o que nos foi explicado pelos sujeitos nas entrevistas:

“ O plano não foi integralmente cumprido (...) os ajustamentos ocorreram por questões de tempo e para realçar uma dimensão da planificação” (A1).

“ Não, dava tempo, mas achei que devia insistir mais na matéria em que os alunos tinham mais dificuldades, achei que não devi cumprir por cumprir” (B1).

“Sim, o tempo foi bem gerido quando (...) quando é um tema que os alunos gostam aderem bem” (C1).

“Sim, (...) o *timing* estava bem pensado” (C3).

**Adequação à prática diária.** Neste item procurámos perceber se os planos elaborados para a ADD se adequavam à prática diária. Sobre esta questão, cinco sujeitos afirmaram que não se afigurava exequível preparar diariamente planos muito elaborados. Quatro disseram que, na sua prática diária, fizeram planos semelhantes ao que foi utilizado na ADD (Cf. Quadro 30).

**Quadro 30 - Adequação dos planos usados em ADD á prática diária**

Aplicabilidade do plano	Posição dos sujeitos	
	Sim	Não
	4	5

Pela leitura do Quadro 30, podemos afirmar que a maioria os sujeitos entrevistados consideraram que, nas suas práticas diárias, não se afigura exequível conciliar as decisões de pré-ação com elaboração de planos de aula organizados e formalizados.

A argumentação dos sujeitos foi agrupada segundo dois vetores: favoráveis e não favoráveis. Quanto ao primeiro, dois sujeitos disseram ter utilizado um plano muito semelhante ao que habitualmente usam nas suas práticas e outros dois mencionaram que o documento que usaram era simples e centrado nas atividades. Pelo contrário, dos argumentos não favoráveis, quatro sujeitos disseram que o tempo que passam na escola inibe a disponibilidade para elaborar planos de aula; um sujeito fez referência à dificuldade inerente às diferentes terminologias utilizadas nos programas disciplinares; um sujeito referiu o trabalho letivo com diferentes áreas disciplinares; outro sujeito argumentou com o papel desempenhado pela planificação mensal, conforme se encontra patente no Quadro 31.

**Quadro 31 - Argumentação dos sujeitos**

Argumentos			
Favoráveis		Não favoráveis	
	N		N
Documento normalmente utilizado	2	Horário letivo e não letivo	4
Documento simples centrado nas atividades	2	Convergência de terminologia entre os programas curriculares	1
		Diferentes áreas disciplinares	1
		Relevância da planificação mensal	1

Os sujeitos disseram, nas entrevistas, que passam bastante tempo, extra letivo, na escola em reuniões várias, argumentos que, de acordo com as suas opiniões, inviabiliza uma preparação mais cuidada das suas práticas. Também nos pareceu pertinente evidenciar a voz de um sujeito sobre a dificuldade de utilizar a terminologia diferente constante nos programas das áreas curriculares do 1.º ciclo, exigindo um esforço acrescido.

Os discursos seguintes corroboraram o que afirmámos anteriormente:

“Não, mas uma planificação como esta seria o ideal (...) porque em geral as atividades que se fazem são as que estão nos manuais (...) assim os alunos teriam acesso a metodologias mais construtivistas” (A1).

“ Não, porque o programa de matemática é diferente, não posso usar a mesma terminologia (...) (B1).

“ No dia a dia, quando os objetivos estão explícitos na planificação mensal, é mais prático fazer um plano mais simples, onde explicitamos as atividades a desenvolver” (B2).

“ Sim, é exequível para situações de avaliação (...) só o fiz porque fui obrigada” (C1).

“Não, mas para aulas assistidas sim (...), já o tinha testado nas aulas de formação de matemática” (B3).

“É praticamente impossível pôr um plano como este a funcionar (...) temos dias com 7 horas de aulas. (B4).

“É exequível diariamente, mas não consigo fazê-lo (...) o tempo não chega e temos diferentes áreas disciplinares” (C3).

**Procedimentos na prática diária de ensino.** No que se refere aos procedimentos mais utilizados na ação educativa, em contexto de sala de aula, verificámos que nove sujeitos fazem sínteses diárias das atividades e recursos que necessitam para a sua aula e de modo informal; seis referiram que se servem somente da planificação mensal para as suas práticas diárias; cinco sujeitos disseram que atendem á preparação de materiais; quatro sujeitos mencionaram os manuais escolares; três sujeitos referiram a partilha de ideias e materiais entre pares; dois sujeitos dispõem de esquemas mentais anotando alguns tópicos pontualmente; e um sujeito disse que elaborava planos de aula diariamente (Cf. Quadro 32).

**Quadro 32 - Procedimentos na prática diária**

Justificações	N
Guiões escritos baseados nos conteúdos, atividades e materiais	9
Planificação mensal	6
Preparação de materiais	5
Manuais escolares	4
Partilha entre pares	3
Esquema mental	2
Planos diários	1

Pela análise do Quadro 32, os procedimentos mais usados nas práticas diárias de ensino afastam-se dos que foram utilizados na ADD e baseiam-se, sobretudo, em guiões, escritos de

forma sucinta e diária, das atividades e dos recursos ou materiais necessários, partindo da planificação mensal. Interessa anotarmos o papel da planificação mensal nos discursos dos sujeitos que surgiu como orientador da implementação do currículo, apesar de, implicitamente, considerarem que planificar para um dia é diferente do que planificar para um mês ou um trimestre. Vejamos o discurso dos sujeitos a este propósito:

“Comprei um caderno e fui anotando (...) com o avançar do ano perdeu-se o ritmo (...) agora mentalmente utilizo a mesma estrutura. Se não estivéssemos ocupados com tanta burocracia, se utilizássemos o nosso horário não letivo para planificar (...) perdemos tanto tempo e não refletimos (...)”(C4).

“Tomo nota do que quero trabalhar e elaboro as atividades, vou à planificação mensal buscá-las. Temos o cuidado de atender mais às atividades (...), na matemática é a planificação mensal que nos orienta depois no manual” (B1).

“Pego na planificação mensal e divido-a em quatro semanas, mais ou menos, de maneira a distribuir uniformemente os conteúdos” (B2).

“Para todos os dias, planifico com base na planificação mensal (...) tenho um registo diário informal num caderno, que é basicamente o que vai para o sumário” (B3).

“Na prática diária faço um esquema escrito, sem forma definida, onde ponho os conteúdos a dar, as páginas do manual, os materiais (...) (B4).

“Vejo a planificação mensal e oriento-me (...) tem dias que escrevo na agenda, outros faço mentalmente, outros sigo manual (...) perde-se muito tempo com papéis e menos com planificações” (C1).

“Este ano não sinto necessidade (...) preparo mentalmente (...) anoto sempre os tópicos do dia num caderno, nada formal, sempre com referência à planificação mensal (...) também partilho com os colegas de ano” (C2).

“Uso mais as planificações mensais e os sumários” (A1).

“Temos a planificação anual, a trimestral e a mensal. Todos os dias faço planos diários, seleciono conteúdos que quero trabalhar, as atividades, que podem ser alteradas pelos alunos, a planificação seguinte é realizada em função do que foi feito anteriormente” (A2).

Face ao exposto e em síntese, as perspetivas dos sujeitos sobre a planificação indicam uma função de orientação, elaborado de forma prática (preparar previamente, orientar, organizar), que parte dos conteúdos, organizados num documento simples e preferencialmente centrado na previsão das atividades e recursos. No seu quotidiano, a maioria dos sujeitos inquiridos mostrou o reconhecimento pelos aspetos informais da planificação, menorizando os planos de aula e valorizando a planificação mensal.

### **4.3. Passo B: Da pré à interação**

Para a implementação do passo B, partimos dos planos de aula analisados, após ter verificado que alguns sujeitos tinham, em comum, uma determinada forma de elaborar o plano e formação no âmbito do plano de ação da Matemática, área disciplinar escolhida pelos sujeitos para o contexto de avaliação de desempenho.

Nesta situação, realizámos as entrevistas de aprofundamento, em que os sujeitos foram convidados a recordar o percurso da sua primeira aula observada, desde a conceção à implementação, ou seja, pretendemos identificar, de forma mais aprofundada, o modo como os sujeitos tomaram decisões e processaram a informação em situação interativa.

Como referimos anteriormente, a problemática deste passo centra-se em (1) verificar as conceções explicitadas na entrevista de aprofundamento; e (2) comparar as decisões explicitadas na fase de pré-ação e na interação.

#### **4.3.1. A ancoragem das decisões**

Um ponto comum entre os sujeitos resulta do fato de legitimarem as suas decisões em fontes relevantes. Se por um lado, quando os sujeitos tomaram as suas decisões e delinearão autonomamente o seu ensino, as fontes utilizadas respeitaram o referente teórico valorizado, ou sejam, as conceções próprias sobre o ensino da Matemática. Por outro lado, as suas decisões foram apoiadas no programa em vigor e no planeamento conjunto dos temas, na experiência, centrada na sua prática e na sua memória profissional, ativada e desenvolvida pela formação contínua de longa duração.

Assim, para desenvolverem o currículo, os sujeitos planificaram as suas tarefas de acordo com os conteúdos previstos na planificação mensal. Entre as várias áreas disciplinares (Estudo do Meio, Português, Matemática), os sujeitos escolheram a Matemática. A valorização de



conteúdos desta natureza constituiu um elemento de segurança e de orientação. Vejamos excertos ilustrativos do seu discurso:

“Como tinha feito três anos de formação de Matemática, de certa forma, tinha facilidade; eram noções e atividades que eu já tinha trabalhado na formação e sentia-me à vontade (...) era uma coisa que eu tinha e tenho muito presente e selecionei o tema e a atividade correspondente. (B1).

“Resolvi começar com os conteúdos da Matemática, (...) porque têm a ver com a formação da matemática para os novos programas (...) e podíamos aplicar na prática o que aprendemos na formação.” (B2).

“Optei por trabalhar com os geoplanos, porque foi um tipo de material que chegou no final do ano passado, depois da formação de Matemática (...). O formato de planificação usado foi o que foi aconselhado na formação de matemática, aliás as planificações mensais foram alteradas no seu formato para que quando tivéssemos que planificar aulas, a tarefa ficasse facilitada.” (B3).

“Baseei-me na nossa formação de Matemática, fui buscar o tema da divisão e preparei o trabalho com as bases que recebi.” (B4).

#### **4.3.2. Decisões pré-ativas**

Para a analisar as decisões pré-ativas seguimos duas vertentes importantes para o currículo em ação: a organização e os alunos.

**Organização.** Para organizarem a sua aula, os discursos dos sujeitos fizeram as suas escolhas privilegiando os conteúdos e as atividades, conforme podemos ilustrar através dos seus discursos:

“Quis abordar o tema e escolhi a atividade para o trabalhar, consegui com esta atividade que eles percebessem (...), porque manipulavam os geoplanos” (B1).

“Primeiro marquei a data da aula observada (...) resolvi começar com os conteúdos de matemática (...) e este é um tema novo nos conteúdos de 4.º ano (...) e dá um certo entusiasmo (...) foi pensado de acordo com o que aprendemos na formação (...)” (B2).

“Era um tema que estava na planificação mensal, era uma introdução às medidas e unidades de medida (...) optei por trabalhar com geoplanos, por que foi um material que chegou no final do ano passado (...) para construir figuras diferentes, para surgirem medidas diferentes (...)” (B3).

“Fui buscar o tema que queria dar, fui buscar os objetivos que me serviam para a matéria que eu queria dar e as atividades foram as que vieram à ideia de acordo com os materiais disponíveis na escola”. (B4).

**Alunos.** Para os sujeitos em estudo, as suas preocupações mais relevantes foram os alunos, apesar de se encontrarem em processo avaliativo. Assim, estiveram mais preocupados com as aprendizagens e valorizaram, por isso, a motivação e as atividades, tornando-as apelativas.

O sujeito B1 valorizou a manipulação de materiais para que a aprendizagem fosse mais estimulante, como refere nas suas palavras:

“(...) e ainda hoje se recordam do que trabalharam nos geoplanos, se calhar aprendiam os conceitos na mesma, mas a motivação foi importante para esta tarefa e facilitou” (B1).

A perspetiva de B2 indica que o conhecimento prévio dos alunos foi importante e serviu de ponto de partida e motivação para a aprendizagem dos novos conteúdos. Por isso, referiu:

“Quando nós abordamos um conteúdo novo, temos que testar o pré conhecimento, o que os alunos sabem desse tema”(B2).

Para B3, a manipulação de materiais serviu, também, para despertar o interesse dos alunos e desenvolver capacidades transversais como a análise e a comunicação. Afirma que o material lhe permitiu diversidade e aprofundamento da aprendizagem do conteúdo definido e diz:

“Acho que o material lhes podia dar alguma criatividade na construção das figuras, para que houvesse figuras diferentes, para que surgissem medidas diferentes e, portanto, haver uma diferenciação do trabalho e que cada criança pudesse expor e explorar o seu trabalho final”. (B3).

A valorização do material manipulável para B4 representou uma forma de os alunos adquirirem o conhecimento prévio ao conteúdo em estudo, como diz nas suas palavras:

“Porque eles (os alunos) têm um bocado de dificuldade em se abstraírem e tendo o material na mão eles têm muito mais a noção de perceberem o que é dividir (...) não tinham a noção prévia que dividir era sinónimo de repartir e foi daí que comecei” (B4).

Os sujeitos também consideram estratégias de forma a centrar o ensino no aluno, conforme podemos ler nos seus discursos:

“Sempre que posso e se proporcione, no caso da Matemática, utilizo material manipulável (...) acho que é importante que eles construam a sua própria aprendizagem, (...) a minha intenção na estruturação da atividade, era que eles construíssem a fórmula e percebessem o que ela significa” (B1).

“Estes novos programas apelam mais (...) a que sejam os alunos a explorar, os alunos são mais autónomos e o professor mais passivo (...) tentar que o aluno, pela experiência, chegue à conclusão daquilo que fez, é muito mais motivante e é uma coisa que fez e acaba por interiorizar mais os conceitos do que ser mais expositivo através do manual” (B2).

“Primeiro sugeri-lhes medidas não convencionais, usaram palhinhas de leite, lápis outros materiais. Depois, mostrei-lhes que enquanto uns mediam com a palhinha, outros mediam com clips e viram que davam medidas diferentes em figuras iguais e foi aí que lhes introduzi a necessidade de uma unidade de medida convencional (...)” (B3).

“Depois repartíamos por diferentes alunos, eu tinha as peças e repartia por 3, por 5 e depois viam o que dava a cada um e registavam, Quando entendi que tinham percebido, passámos para a folha concretização e para o quadro” (B4).

Na planificação, os sujeitos participantes nesta fase do estudo decidiram as tarefas, as estratégias e os recursos, de forma colaborativa. A inclusão dos conhecimentos prévios e a motivação nos seus discursos demonstra uma preocupação com as necessidades e os interesses dos alunos.

Seguiram, por isso, estratégias de ensino mais centradas no aluno, abordando os conteúdos do simples para o complexo. Em termos de recursos e materiais, a maioria dos sujeitos procurou utilizar os recursos e materiais disponíveis na escola.

### 4.3.3. Decisões interativas

De uma forma geral, os professores tiveram necessidade de alterar o seu percurso de ação e atender a imprevistos.

As decisões interativas de B1 refletiram o seu esforço para envolver os alunos nas atividades e acompanhar a aprendizagem dos conteúdos, como podemos ler nas suas palavras:

“Havia alunos que a nível dos pré-requisitos estavam a ter alguma dificuldade para desenvolver a atividade, embora as noções já estivessem sido trabalhadas e tive a necessidade de intervir junto desses alunos” (B1).

As decisões de B2 denotaram uma preocupação em fazer com que os alunos participassem na aula. Abriu espaço à sua participação em algumas decisões, estimulou o seu espírito crítico, ajudou nos seus erros, geriu o tempo de modo a ir ao encontro das suas expectativas e a possibilitar-lhes a realização autónoma das tarefas, tal como referiu nas suas palavras:

“Sem dar por isso são eles próprios que estão a dar a aula e a mostrar conhecimentos, o que é mais complicado nestes momentos é gerir as falas (...) eu circulo pela sala e ao circular consigo aperceber-me dos alunos que fizeram corretamente dos alunos que tiveram mais dificuldades, porque nós vamos sempre dar uma ajudinha (...) a atividade foi introduzida quando vi que a maioria da turma tinha interiorizado o conceito, propus-lhes uma pequena experiência em que através de uma tira de papel os alunos tinham que demonstrar o que tínhamos falado, a metade, a terça parte (...) quando pensei a sequência didática tive a preocupação de arranjar várias situações para que os alunos chegassem bem ao conceito e à generalização, ao passar daqui e quando disse para dobrar a tira ao meio, os alunos perceberam logo que a seguir era para dividir por 3, 4 até chegarmos à décima parte e depois no fim da tarefa completa deu para fazer as equivalências, eu fiz a primeira e eles (os alunos) foram fazendo as outras “ (B2).

As decisões interativas de B3 indicaram um cuidado em manter um ambiente estruturado, em que os alunos se sentissem entusiasmados na dinâmica da aula, em captar a sua atenção e em valorizar as suas descobertas, permitindo partilhá-las com a turma. Vejamos o que disse:

“Numa aula assistida, seria muito importante captar a atenção de todos os alunos, quer queiramos ou não, é uma aula em que está uma terceira pessoa a observar (...) que eles estivessem entusiasmados no trabalho, que houvessem produções diferentes para que se fizesse a análise do trabalho final (...) também coleí no quadro vários trabalhos dos alunos com figuras idênticas (...) achei curioso que um descobriu que podiam ter o mesmo valor de perímetro e áreas diferentes e, a partir dele, outros verificaram que tinham situações semelhantes (...) eles próprios tiraram as suas conclusões “ (B3).

As decisões interativas de B4 estiveram centradas no apoio ao erro e na progressão da aprendizagem de um determinado conteúdo. Nas suas palavras:

“Tam fazendo no quadro, ia dividindo os materiais por eles e depois passava no quadro e, no quadro, ia-lhes ensinando a realizar a operação (...) e até foi fácil essa parte, quando se estrutura, às vezes, muito bem as coisas eles conseguem depois realizar bem” (B4).

Face ao exposto, parece-nos poder afirmar que o professor é frequentemente levado a tomar decisões interativas em contexto de aula, por influência dos contextos em que desenvolve a sua ação educativa. Por um lado, as decisões dos sujeitos do estudo fundamentaram-se nas questões relacionadas com a disposição e interesse, necessárias a um clima propício de aprendizagem e em situação de ADD. Por outro lado, as decisões tomadas surgiram também como reação às tarefas propostas. A estas decisões, julgamos que se possam juntar as que resultam da interação entre o professor e os alunos e dos alunos entre si, às quais os sujeitos não se referiram.

Em suma, todos os sujeitos do Passo B escolheram a mesma área disciplinar, a mesma estrutura para apresentar o plano de aula escrito, em quadro, para o mesmo período de tempo. Na elaboração dos planos, desenvolveram trabalho colaborativo e partilharam procedimentos didáticos para que a aula decorresse em bom clima de aprendizagem face à presença do relator de ADD.

#### **4.4. Interpretação dos resultados**

Após a sistematização da informação recolhida e retomando os objetivos definidos para o estudo, procedemos a uma breve interpretação dos resultados obtidos e que nos parecem mais relevantes.

Assim, no que se refere à pretensão de verificar a estrutura dos planos de aula, suas componentes e linhas de orientação, constatamos que a maioria dos planos tem a forma de tabela ou quadro e permitiram uma leitura mais explícita do desenvolvimento da aula e respetiva análise das suas componentes. Os planos sob a forma de texto tornaram-se difíceis de analisar por a informação não estar acessível.

Verificamos que a maioria dos professores utilizou planos baseados na sua experiência e formação profissionais. Porém, percebemos que preferem as planificações periódicas, reconhecendo que os planos de aula servem, sobretudo, para as situações de observação de aulas. É de salientar que os professores participantes do estudo organizam os seus planos de aula de acordo com as suas planificações mensais, estabelecendo uma relação entre experiências de aprendizagem antecedentes e consequentes, evitando, assim, a fragmentação do processo de aprendizagem.

Para os professores os planos representam formas de preparar previamente a prática educativa. Reconhecem que é um instrumento de pré-ação importante para a qualidade do ensino, cuja função mais referida é a orientação, com caráter funcional, prático e flexível.

Podemos afirmar, de acordo com a informação recolhida, que a planificação é um instrumento ao dispor do professor para estabelecer uma linha de ação para orientar a sua ação, durante um período de tempo, seja curto, longo ou médio.

Os professores revelam também que os seus conhecimentos sobre planificação resultam, em grande parte, da partilha entre pares, do trabalho colaborativo, da experiência de ensino e da formação de professores. Para os que participaram no estudo, a formação de Matemática ao longo de três anos representa um marco importante e de referência na elaboração dos planos de aula, por esta ter sido muito enriquecedora neste domínio.

É nossa convicção, que em situações de formação de média e longa duração, com componente teórica e prática, os professores melhoram significativamente as suas práticas. Do mesmo modo, o trabalho colaborativo que dizem desenvolver constitui uma mais-valia para o seu ego profissional.

No estudo das suas componentes dos planos, os professores mostraram algumas dificuldades inerentes à utilização de objetivos. Assim, verificámos imprecisões, sobretudo no seu enunciado. Identificamos objetivos gerais definidos como específicos e objetivos definidos de forma imprecisa.

De um modo geral, a seleção e a organização dos conteúdos respeitaram a estrutura e a especificidade da área curricular disciplinar trabalhada.

Relativamente às estratégias e atividades podemos constatar que os sujeitos não definiram de forma explícita as estratégias e dispensaram maior atenção às atividades, tendo sequenciado os passos da situação educativa, o que facilitou a compreensão do decurso da aula. Notemos que apenas dois planos nos permitiram uma sequência mais descritiva do percurso da aula, sendo

possível detetar uma introdução, desenvolvimento e conclusão do assunto. Pensamos que a indiferenciação entre estratégia e atividades complicou a análise.

De uma forma geral, os recursos foram descritos de acordo com as atividades, mas enumerados de forma breve e genérica.

No que concerne à avaliação, é possível afirmar que esta componente surgiu com uma valorização menos perceptível. A avaliação do desempenho dos alunos foi uma componente menos especificada pelos professores. Pela sua breve descrição percebemos que a modalidade privilegiada foi a formativa, de carácter qualitativo. Tal afirmação encontra fundamento nas referências feitas nos planos e parece-nos legítimo numa aula observada.

No que concerne às decisões dos professores para a construção dos planos de aula, notamos que fazem as suas escolhas a pensar na turma, nos seus alunos e no tipo de planificação a usar. No nosso estudo, uma boa parte dos professores optou por áreas e respetivos conteúdos onde se sentem mais seguros. Esta situação converge com o facto de a maioria ter escolhido, para a sua primeira aula observada de ADD, atividades experimentadas nas formações recebidas, quer do plano da matemática, quer do plano nacional do ensino do português.

No que se refere aos procedimentos, constatamos que os professores privilegiam mais os conteúdos e as atividades nas suas decisões e menos os objetivos, não se configurando estes como elementos estruturantes do plano de aula.

Parece-nos ser possível afirmar que os professores participantes pensam melhor em conteúdos do que em objetivos. Notemos que a maioria dos sujeitos definiu os conteúdos de forma clara, usando a terminologia presente nos programas das áreas curriculares disciplinares, em sequências simples e descendentes (temas, tópicos e subtópicos).

Os professores mostram preferência pela disciplinaridade, uma vez que apenas dois dos participantes optam pela interdisciplinaridade, cujos planos revelaram uma clareza semântica difícil. Segundo os dados disponíveis no plano de aula em causa, não nos parece que o esforço para relacionar as diferentes disciplinas tenha sido superado, por duas ordens de razão. A primeira refere-se aos currículos organizados por áreas curriculares disciplinares distribuídos por tempos letivos, relativamente rígidos, o que e, por outro lado, as turmas são heterogéneas e com números consideráveis de alunos, o que por si compromete a interdisciplinaridade com qualidade.

É de realçar também que alguns professores fizeram referência à dificuldade em lidar com diferentes terminologias patentes nos programas das disciplinas, as quais podem ter

consequências nas decisões dos professores, nomeadamente nas escolhas das áreas curriculares disciplinares.

Em termos de concretização do plano de aula observámos, para este grupo de professores, que existem diferenças entre um plano para uma aula observada e aula não observada ou comum. Para as primeiras, os sujeitos tiveram preocupações em elaborar um plano escrito e atender à motivação e ao comportamento dos alunos, por forma a manter a turma interessada durante a aula. No outro caso, a concretização da aula difere de sujeito para sujeito, apesar dos sujeitos terem reconhecido que um plano de aula melhora a qualidade do ensino.

As decisões interativas tomadas pelos professores para garantir o cumprimento dos planos devem-se, sobretudo, a uma organização e gestão do tempo adequada. Significa que na pré-ação os *timings* para as atividades foram bem pensados e as estratégias bem escolhidas. Nos casos em que tal não se verifica, os professores afirmam que fizeram ajustamentos para responder, sobretudo, a dificuldades dos seus alunos e menosprezaram o cumprimento integral do plano.

Relativamente à adequação do plano utilizado na ADD à sua prática diária, as opiniões dos professores dividem-se. Uns consideram que não é possível elaborar diariamente planos tão elaborados e formalizados, por passarem muito tempo na escola com tarefas não letivas, que apesar de importantes para o sucesso dos seus alunos, lhes retira tempo para preparem as aulas de forma mais conveniente e, por sentirem, ainda, dificuldades em lidar com as diferentes terminologias presentes nos programas das áreas curriculares disciplinares do 1.º ciclo do EB.

Outro grupo de professores considera que os planos que utilizaram não diferem muito dos que usam normalmente, por terem privilegiado as atividades. Esta evidência leva-nos a supor que, no seu quotidiano, as atividades constituem um elemento relevante na estruturação do ensino.

Pelo que afirmam, somos levados a afirmar que os professores reconhecem virtualidades nos planos diários, mas a complexidade da sua vida profissional leva-os a encontrar outras estratégias para minimizar a incerteza, aumentar a segurança e ansiedade da prática diária. Assim, na sua prática diária utilizam esquemas mentais, ou escritos, do tipo apontamento pessoal simples, com indicações dos conteúdos a explorar, das atividades a realizar e investem mais na preparação de planificações a curto prazo (mensal) e na partilha de experiências e recursos.

Pensamos ser relevante afirmar que os professores participantes no estudo pertencem a escolas com um número considerável de professores onde desenvolvem um trabalho conjunto



continuado, o que lhes confere dinâmicas profissionais interessantes de explorar e enriquecedoras para o seu desempenho profissional.

No que se refere ao Passo B, um dos nossos propósitos foi verificar as concepções explicitadas no Passo A. Assim, pelo articulado dos discursos, podemos afirmar que, em situação de ADD, a formação e a experiência centrada na prática são determinantes na planificação. Os sujeitos fundamentaram as suas decisões de pré-ação nas suas concepções, influenciadas pela formação recebida, o que nos leva a inferir que, muito provavelmente, estas influenciam as práticas por terem adotado o caminho conhecido e validado pela experiência para a sua aula. Outra dedução que nos parece pertinente está relacionada com o trabalho colaborativo desenvolvido entre os sujeitos participantes ao partilharem as suas práticas, uma vez que todos os professores escolheram a mesma área disciplinar e apresentaram o mesmo tipo de plano escrito, para responder a um requisito institucional das suas carreiras.

Pelas evidências anteriores, somos levados a inferir que se confirma, para estes professores participantes, que as suas concepções de plano estão influenciadas pela formação, ou seja, existe uma relação direta entre a formação de longa duração e as suas práticas educativas.

Relativamente às decisões tomadas na pré-ação e interação, os professores confirmaram, também, que, quando pensam numa situação de aula, pensam primeiro nos conteúdos e nas atividades, organizando depois os materiais necessários e os objetivos e, neste processo, recorrem às orientações curriculares disponibilizados pela administração educativa.

Mesmo em situação de ADD, estes professores tomam as suas decisões a pensar na adequação do seu ensino aos seus alunos. A presença do relator não acrescentou fatores de ansiedade relevantes, a avaliar pelas referências vagas e quase inexistentes a esta contingência. Procuram estratégias e atividades suficientemente envolventes para manter os alunos interessados. Recorreram por isso, ao seu conhecimento profissional e experienciado obtido nas formações e utilizam atividades já experimentadas. Desta forma sentem-se mais seguros, diminuíram a incerteza e os imprevistos.

A terminar, a elaboração de um plano formal, com a formulação de objetivos, a sequencialização de conteúdos, a escolha de estratégias/atividades e recursos, avaliação e tempo, entregue por compromisso com a ADD, leva a que os sujeitos se sintam impelidos a cumprir o plano, o qual foi realizado na íntegra pela maioria dos professores, segundo os dados disponíveis.

Os sujeitos procuraram conciliar a planificação para uma aula observada em ADD e convertê-la numa situação comum de ensino-aprendizagem, tendo favorecido a participação e o envolvimento dos alunos.

Ficamos com a convicção que os professores participantes no estudo não utilizam planos diários, privilegiando a planificação mensal como o instrumento orientador das suas práticas educativas. Parece-nos, também, que as observações realizadas e os resultados obtidos nos conferem uma imagem clara do professor participante.

## CONCLUSÕES

---

*“Tendo em conta que as situações onde interagem pessoas são de algum modo imprevisíveis porque as pessoas também são de algum modo imprevisíveis, para além de reconhecermos a impossibilidade de não errar nunca, devemos-nos preparar para aceitar os nossos pequenos e grandes fracassos. De facto, por muito boas que sejam as nossas intenções em relação ao desenvolvimento dos alunos e por muitos esforços que façamos para as concretizar existirá sempre a possibilidade deles enveredarem por outros caminhos.”*

Helena Damião, 1996, p. 53.

*“A qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam.”*

Michael Eraut, 1998 in Day, 2001, p. 14.

Iniciámos a nossa Dissertação de Mestrado com a apresentação dos paradigmas orientadores do nosso estudo (o do processo-produto e o cognitivista) e entendemos que os seus contributos foram e continuam a ser relevantes para o estudo do ensino e para a compreensão do desempenho docente. Não nos levam, contudo, a respostas sobre a melhor orientação e a mais válida para a tarefa de ensinar.

No presente estudo, procurámos, a partir dos paradigmas referidos, caracterizar as decisões pré-ativas e interativas de um grupo de professores do 1.º ciclo do EB, em situação de ADD, circunstância que nos permitiu verificar as concepções de planos, a elaboração dos planos de aula e a sua concretização.

A análise das concepções e das práticas educativas dos professores participantes revelaram interações convergentes. Os resultados mostraram que existe influência entre a

experiência prática e as concepções dos professores, sobretudo na escolha das áreas disciplinares curriculares.

Nesse sentido, parece-nos válido o entendimento que o currículo nacional é um elemento fundamental na orientação do sistema educativo. Deste modo, o currículo significa ter em consideração três realidades: a sociedade, o conhecimento e o aluno. Assim, aquilo que planeamos para os alunos está ligado às políticas educativas, as quais determinam os objetivos a atingir e os conteúdos a desenvolver, e delimitam, por conseguinte, o papel do professor como decisor *do* e *no* processo de ensino-aprendizagem.

O processo decisional do professor adquire, porém, substância por o currículo nacional admitir uma margem de liberdade, ao abrigo da valorização das dimensões locais e especificidades educativas de cada escola, onde cada professor pode tomar decisões específicas para os seus alunos em concreto, respeitando os níveis de decisão anteriores. Nesta linha, as decisões são o resultado de uma seleção entre alternativas possíveis, cujo percurso se inicia no processamento da informação recolhida para planificar as suas atividades. Durante o ensino interativo, o pensamento do professor procura responder, sobretudo, a necessidades de ajustamento às decisões tomadas na planificação e de adaptar as atividades de ensino à diversidade dos alunos.

O estudo realizado sobre as decisões dos professores constituiu, por isso, um contributo para o conhecimento do modo como os professores de 1.º ciclo planificam as suas atividades, mediante uma necessidade de mostrar evidências de qualidade do seu ensino na ADD, pese embora tenhamos presente que os resultados obtidos não possam ser generalizados.

A estrutura da planificação inspirada na racionalidade tyleriana ainda permanece em termos de prática. Sem qualquer imposição, mas provavelmente por lhe reconhecerem funcionalidade, alguns professores manifestam preferência pela estrutura em quadro. O objeto da atividade do professor quando planifica parece ser estruturar e organizar períodos limitados do processo de ensino-aprendizagem. Na sua prática diária, os professores respondem à necessidade de planificar, pelo lado mais funcional e flexível, através do uso de esquemas mentais ou cadernos, onde anotam os conteúdos, as atividades e/ou os materiais que necessitam para as suas aulas, socorrendo-se da planificação mensal.

Os professores são protagonistas curriculares nas decisões de planear, implementar e avaliar as suas atividades de ensino em contexto de sala de aula. Ao fazê-lo, fazem intervir as suas concepções, o seu saber e o seu conhecimento prático, que lhe sugerem o que deve, quer e

pode fazer, uma vez que a prática, e reafirmamos, não pode ser pensada a partir do nada, mas planeada em contextos organizacionais. A sua ação encontra-se, em larga medida, condicionada pelo seu pensamento, que é uma construção subjetiva elaborada ao longo da sua experiência e na interação com o meio.

Podemos dizer que os estudos de carácter qualitativo, onde nos incluímos, têm permitido um acompanhamento do trabalho docente e revelado resultados que indicam uma correlação entre as concepções dos professores e as suas práticas. No entanto, estas concepções confrontadas com as orientações curriculares e com o modo como os professores as planificam, levam-nos a afirmar que nem sempre se consegue ajustamento entre o que administração educativa determina e o trabalho docente em contexto de sala de aula.

A terminar, acreditamos que as concepções têm um papel importante no processo de decisões os professores, o que nos leva a afirmar a necessidade do seu estudo, visando aperfeiçoar a eficácia docente, num contexto de formação de professores. Julgamos, pois, que os conhecimentos sobre formas de planificar e agir em ambiente sala de aula podem constituir uma área de intervenção com vista à melhoria da qualidade do ensino.

Perante os resultados e partilhando do pensamento de alguns autores, pensamos que seria relevante, para futuras investigações, estender o estudo das decisões a professores de outros níveis de ensino, com e sem experiência profissional e a outras tarefas da sua atividade profissional.

Por último, conscientes de que necessitamos de nos distanciar emotivamente do quotidiano para podermos fazer uma análise imparcial dos resultados de um estudo desta natureza, entendemos que estes deverão ser considerados num sentido mais amplo de tomada de consciência e de perspetivação de futuros estudos para aprofundamento de zonas de incerteza do conhecimento da relação entre os pensamentos e as ações dos professores e alunos, pelo que a reflexão sobre estas questões não se esgota aqui, abre porém, a possibilidade de continuar a encará-lo como um projeto sempre iniciado e nunca acabado.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ball, D. L. (1991). Research on Teaching Mathematics: Making Subject Matter Part of the Equation. In J. Brophy (Ed.). *Advances in Research on Teaching*. Greenwich: JAI Press.
- Bardin, L. (1994). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bidarra, M. G. A. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, N.º 3, pp. 133-163.
- Biddle, B. & Anderson, D. (1986). Theory, methods, Knowledge and research on teaching. In M.C. Wittrock (ed). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillian, pp. 200-252.
- Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1991). O pensamento do professor: contributos para a formação de professores. In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: S.P.C.E., pp. 593-601.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Editorial Marfil, SA, pp. 259-275.

- Brophy, J. E. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, cap.:12, pp. 328-375.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4:1, pp. 9-27.
- Clark, C. & Lambert, M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres? quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.). *l'Art et la Science de L'Enseignement. Hommage à Gilbert de Landsheere*. Bruxelles: Labor, pp. 185-198.
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Processos de pensamento de los docentes. M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós, III, pp. 443-539.
- Clark, C. & Yinger, R. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassel, pp. 84-103.
- Clark, C. & Yinger, R. (1979). Teachers' thinking. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.). *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley: McCutchan, pp. 231-263.
- Clark, C. & Yinger, R. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, vol. 7, n. ° 4, pp. 279-394.
- Damião, M. H. (2008). *Ensino e Formação de Professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Universidade de Coimbra: Centro de Psicopedagogia.
- Damião, M. H. (2007). O estudo do ensino. *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE: Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: Teorias e práticas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Damião, M.H. (1996). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. (1991). *Contributos para o esclarecimento do processo de decisão no âmbito da actividade docente*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade de Coimbra (texto policopiado).
- Damião, M. H. & Festas, M. I. (2012). Reajustamento curricular do ensino básico: Conteúdos e objetivos e/ou competências? *Educação & Emprego*. N.º 5.



- Doyle, W. (1985). Paradigms for research on teaching. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds). *The international encyclopedia of education*. Oxorf, UK: Pergamon, pp. 3759-3765.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós, II, pp. 195-295.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Gimeno, J. (1991). Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92.
- Goodson, Ivor F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.-F. (2000). *O Processo de Investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusodidacta
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: trabalho e cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Livingston, C. & Borko, H. (1989) Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education. *The Journal of Teacher Education*. July –August, pp. 36-42.
- Lowyck, J. (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. In Villar Angulo, L., M. (1986). (ed.). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Marcelo, C. (1988). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B. In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Editorial Marfil, SA, pp.277-300.
- Marcelo, C. (1987). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. In *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*. Año 1986-1987, n.º 4-5. Obtido em 10 de agosto de 2011, de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20309>.
- Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. [versão eletrónica]. Obtido em 12 de março de 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>.
- Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. [versão eletrónica]. Obtido em 12 de março de 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=20>.
- Morgado, J.C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Nascimento, M. A.V. (2002). *A Construção da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento não publicada.
- Nascimento, M.A.V. (1999). O micro ensino: uma estratégia de formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 49-71.
- Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Escritos Curriculares*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pacheco, J.A. (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), pp. 65-91.

- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora, pp. 11- 52.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Paraskeva J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ. FaE/UFPe1*, Pelotas (13): pp. 7 – 18. Obtido em 12 de março de 2011 de <http://hdl.handle.net/1822/10207>.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrott, E. (1988). *Effective Teaching: a practical guide to improving your teaching*. London: Longman.
- Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, António Carrilho (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sancho, J. M. (1990). *Los Profesores y el Curriculum*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Schwab, J. (1985). Un enfoque practico como language para el curriculum. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 197-209.
- Shavelson, R. (1989). Interactive decision making. In M.J. Dunkin (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxorf, Pergamon Press, pp. 491-493.
- Shavelson, R. (1986). Measurement of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 50-91.
- Shavelson, R. (1985). Teachers' judgements. *The International Encyclopedia of Education*.

- Oxford: Pergamon Press, Vol. 9, pp. 5062 - 5067.
- Shavelson, R. (1976). Teachers' decision making. N. L. Gage (Ed.) *The psychology of teaching methods* (Yearbook of the national society for the study of education). Chicago: The University of Chicago Press, pp. 372-414.
- Shavelson, R. (1973). What is the basic teaching skill. *The Journal of Teacher Education*. 14, pp.144-151.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*. 51 (4), pp. 455-498.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea. In M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós, I. S.A., pp. 2-53.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación com estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sutcliffe, J. & Whitfield, R. (1979). Classroom-based teaching decision. In J. Eggleston (Ed.). *Teacher decision-making in the classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tochon, François V. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*. Vol. 86 N°1, pp. 23-33.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R.W. (1976). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- Vilar, A. M. (2000). *O professor planificador*. Lisboa: Edições ASA.
- Vasconcelos, F. (1921). Problemas Escolares. *Seara Nova*, pp. 9-18.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ES.F.
- Viegas, H. (2009). Avaliação do Desempenho Docente: Um novo enquadramento para o exercício do ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 43-2, pp. 173 – 199.

Vilar, M. A. (2000). *O professor planificador*. Porto. Edições Asa.

Villar Angulo, L. M. (1988). Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. In L. M. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, SA, cap. XIII, pp. 197-224.

Young, Michael F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo – Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (2002). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, N.º 3. pp. 3-9

## **Legislação**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 237 (Lei de Bases do Sistema Educativo) reformulado pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Organização Curricular do Ensino Básico)

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 120 (Revisão do Estatuto da Carreira Docente)

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 120. (Sistema de Avaliação de Desempenho Docente e a progressão na carreira)

Despacho n.º 14429/2010 de 15 de setembro, *Diário da República*, 2.ª série, n.º 180 (Calendarização e procedimentos de Avaliação de Desempenho Docente).

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, *Diário da República*, 2.ª série, n.º 206. (Padrões de Desempenho Docente).

puerto antico sito en  
Quinta de Copernic (Penizos)

inscrito en cat. de fogueiras de Souto #  
Clave sos. o. cat. 2860

puerto rustico sito en  
Lugar dos Penizos, inscrito en  
cat. de fogueiras de Castelo  
Viegas sos. o. cat. 1631.

- 250 - inicio

Nome  
L. Maral  
L. cant.  
contact. telef.

Procurador  
↓  
Galal

Herencia -

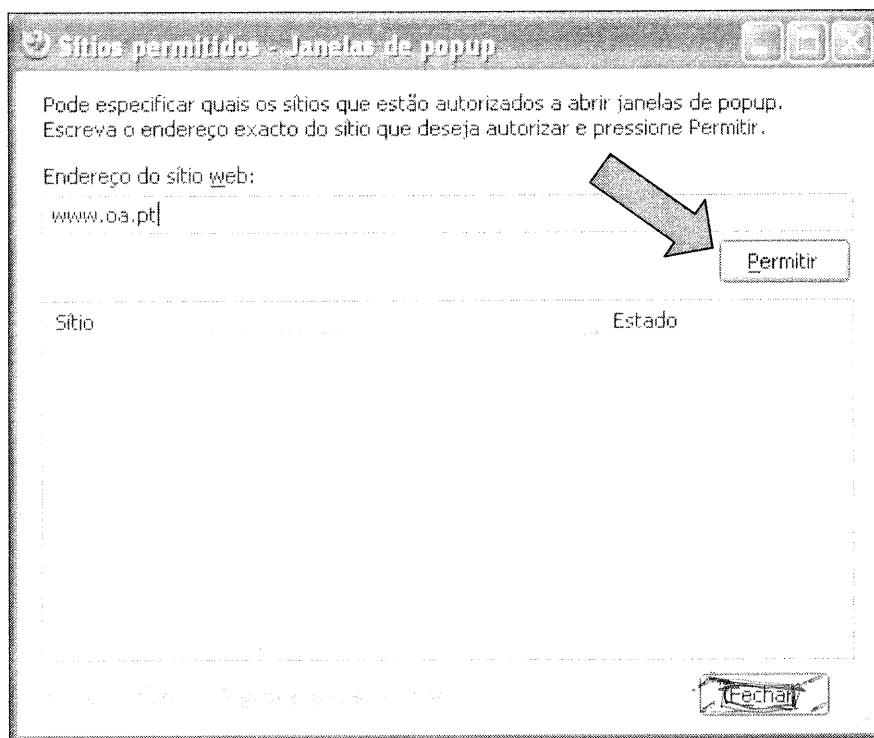


Fig.6 - Adicionar Excepção

5. Clique no botão "Fechar" ou "Close";
6. Clique no botão "OK".

Atim. ~~XXXXXXXXXX~~

-carteira 2<sup>o</sup> 3<sup>o</sup>.

- Fatima Pessoa 2-1<sup>o</sup>

1631 - Alberto Justo

Senckenberg 2005

ag. 19 Junho 2011

**ORIGINAL**

Recibo N. 16159/2011

Requisição N.º 15928 2011/11/21

**Apresentante:** LUIS BENTO MORAIS

**Qualidade:**

**NIF/NIPC:**

**Factos Requeridos:**

Fotocópia Não Certificada em Vigor N.º1780 de 2011/11/21  
Coimbra/Santa Clara - Prédio N.º 2002

**Emolumentos**

Conta N.º 16508/2011 - Fotocópia Não Certificada em Vigor N.º1780 2011/11/21  
14:44:30UTC

Emolumentos do Registo Predial

Artigo 2.º P. 622/2008

Alínea 7

3,00 €

**Total Conta:** 3,00 €

**Total das Contas:** 3,00 €

**Total Preparo Pago:** 0,00 €

**Crédito Total Pago:** 3,00 €

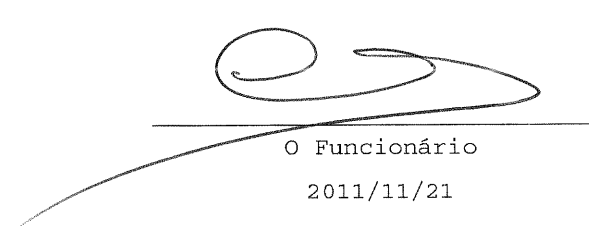
**Resumo:**

**Total Contas:** 3,00 €

**Total Recebido:** 3,00 €

\_\_\_\_\_  
O Apresentante

2011/11/21

  
\_\_\_\_\_  
O Funcionário

2011/11/21



RECIBO N.º 4 DATA DE EMISSÃO 21/11/2011

**DADOS DO PRESTADOR DE SERVIÇOS**

NOME ANA MARIA DOS SANTOS VAZ NIF 223939668  
ACTIVIDADE EXERCIDA ADVOGADOS  
DOMICÍLIO FISCAL / ESTABELECIMENTO ESTÁVEL AV FERNAO DE MAGALHAES N 584 1 - A 3000-174 COIMBRA

**DADOS DO ADQUIRENTE DO SERVIÇO**

NOME LUIS BENTO MORAIS NIF 171108264  
NIF ESTRANGEIRO/OUTRO DOC.IDENT. PAÍS  
SUBSISTEMA DE SAUDE N.º DE BENEFICIÁRIO

**DADOS DO SERVIÇO PRESTADO**

DATA DA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO 21/11/2011

DESCRIÇÃO Advocacia

*Luis Moraes 10.00*  
*Leão David 50.00*  
*Leão David 3.00*

VALOR BASE	60,00 €
IVA : Isento - art.º 53.º ;	0,00 €
IMPOSTO DO SELO	0,00 €
IRS : Sem retenção - Art.101º, n.º1 do CIRS ;	0,00 €
<b>IMPORTÂNCIA RECEBIDA</b>	<b>60,00 €</b>

**Importância recebida a título de**

Honorários  Adiantamento por conta de honorários  Adiantamento para pagamento de despesas por conta e em nome do cliente

**Assinatura do prestador:** Documento emitido eletronicamente.  
Disponível para consulta pelo adquirente no Portal das Finanças (<https://www.portaldasfinancas.gov.pt>).

RECIBO N.º 4 DATA DE EMISSÃO 21/11/2011

**DADOS DO PRESTADOR DE SERVIÇOS**

NOME ANA MARIA DOS SANTOS VAZ NIF 223939668  
ACTIVIDADE EXERCIDA ADVOGADOS  
DOMICÍLIO FISCAL / ESTABELECIMENTO ESTÁVEL AV FERNAO DE MAGALHAES N 584 1 - A 3000-174 COIMBRA

**DADOS DO ADQUIRENTE DO SERVIÇO**

NOME LUIS BENTO MORAIS NIF 171108264  
NIF ESTRANGEIRO/OUTRO DOC.IDENT. PAÍS  
SUBSISTEMA DE SAUDE N.º DE BENEFICIÁRIO

**DADOS DO SERVIÇO PRESTADO**

DATA DA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO 21/11/2011

DESCRIÇÃO Advocacia

VALOR BASE	60,00 €
IVA : Isento - art.º 53.º ;	0,00 €
IMPOSTO DO SELO	0,00 €
IRS : Sem retenção - Art.101º, n.º1 do CIRS ;	0,00 €
<b>IMPORTÂNCIA RECEBIDA</b>	<b>60,00 €</b>

**Importância recebida a título de**

Honorários  Adiantamento por conta de honorários  Adiantamento para pagamento de despesas por conta e em nome do cliente

**Assinatura do prestador:** Documento emitido eletronicamente.  
Disponível para consulta pelo adquirente no Portal das Finanças (<https://www.portaldasfinancas.gov.pt>).

DESCRIÇÃO EM LIVRO:

N.º 596, Livro N.º: 5

DESCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

URBANO

SITUADO EM: Copeira

ÁREA TOTAL: 3555 M2

ÁREA DESCOBERTA: 3555 M2

VALOR TRIBUTÁVEL: 43.694,69 Euros

MATRIZ n.º: 3159

COMPOSIÇÃO E CONFRONTAÇÕES:

Lote de terreno para construção - norte, Pedro José Rosado Lucas; sul, Armando dos Santos; nascente: caminho e poente, Eduardo Silva Castro.

\*\* Desanexado o 2795/20040607 com a área de 1695m2.

O(A) Conservador(a)  
Martinho Carmo Marques

INSCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

AP. 41 de 1992/05/27 - Aquisição

CAUSA : Compra

SUJEITO(S) ACTIVO(S):

\*\* EDUARDO DA SILVA E CASTRO

Casado/a com MARIA ELISA FERRO DE AZEVEDO no regime de Comunhão de adquiridos

Morada: Rua de S. Teotónio, 54, rés do chão

Localidade: Coimbra

SUJEITO(S) PASSIVO(S):

\*\* MARIA DE LURDES MARTINS GARCIA DIAS DA SILVA E MARIDO

Casado/a com MANUEL DIAS DA SILVA no regime de Comunhão de adquiridos

Morada: Couraça de Lisboa, 39 A

Localidade: Coimbra

O Conservador Auxiliar  
Artur José Coimbra do Amaral

-----  
OFICIOSO

AP. 36 de 2004/06/07 - Ónus Real

PRAZO: 10 ANOS.

COM INÍCIO EM: 2004/06/07

\*\* ÓNUS DE NÃO FRACCIONAMENTO.

O(A) Conservador(a)  
Martinho Carmo Marques

-----  
REGISTOS PENDENTES

Não existem registos pendentes.  
-----

DESCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

URBANO

SITUADO EM: Copeira

ÁREA COBERTA: 176 M2

ÁREA DESCOBERTA: 1519 M2

VALOR TRIBUTÁVEL: 129.600,00 Euros

MATRIZ n°: 4172

**COMPOSIÇÃO E CONFRONTAÇÕES:**

Parcela de terreno para construção, onde foi edificado um edifício para habitação de sub-cave, cave e rés-do-chão e logradouro - norte, Pedro José Rosado Lucas; nascente, Eduardo da Silva Castro; sul, Armando dos Santos; poente, arruamento.

\* Desanexado do 842/19890524.

O(A) Conservador(a)  
Martinho Carmo Marques

INSCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

AP. 41 de 1992/05/27 - Aquisição

CAUSA : Compra

SUJEITO(S) ACTIVO(S) :

\*\* EDUARDO DA SILVA E CASTRO

Casado/a com MARIA ELISA FERRO DE AZEVEDO no regime de Comunhão de adquiridos

Morada: Rua de S. Teotónio, 54, r/c.

Localidade: Coimbra

SUJEITO(S) PASSIVO(S) :

\*\* MARIA DE LURDES MARTINS GARCIA DIAS DA SILVA E MARIDO

Casado/a com MANUEL DIAS DA SILVA no regime de Comunhão de adquiridos

Morada: Couraça de Lisboa, 39 A

Localidade: Coimbra

Trancrita do 842/19890524.

O(A) Conservador(a)  
Martinho Carmo Marques

-----  
OFICIOSO

AP. 36 de 2004/06/07 - Ónus Real

PRAZO: 10 ANOS.

COM INÍCIO EM: 2004/06/07

\*\* ÓNUS DE NÃO FRACCIONAMENTO.

O(A) Conservador(a)  
Martinho Carmo Marques

-----  
REGISTOS PENDENTES

Não existem registos pendentes.



DESCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

URBANO

SITUADO EM: Quinta da Copeira

ÁREA TOTAL: 231 M2

ÁREA COBERTA: 111 M2

ÁREA DESCOBERTA: 120 M2

VALOR TRIBUTÁVEL: 43.513,00 Escudos

MATRIZ n°: 886

**COMPOSIÇÃO E CONFRONTAÇÕES:**

Casa de habitação de rés do chão (com 86m2), dependências (com 25m2) e logradouro - Norte e poente, Beatriz Bento Mo- rais; sul, Jaime Bento Moraes; nascente, caminho

O Conservador

Fernando Pereira Vieira Lopes

INSCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

AP. 45 de 1998/09/10 - Aquisição

CAUSA : Sucessão Legítima

SUJEITO(S) ACTIVO(S):

\*\* MARIA DA CONCEIÇÃO DIAS MORAIS

Viúvo(a)

Morada: Pereiros - Castelo Viegas

Localidade: Coimbra

\*\* LAURA DIAS MORAIS

Viúvo(a)

Morada: Castelo Viegas

\*\* MARIA DE LURDES DIAS MORAIS

Viúvo(a)

Morada: Castelo Viegas

\*\* MARIA DA ENCARNAÇÃO MORAIS

Casado/a com JOSÉ BORGES MADEIRA no regime de Comunhão geral

Morada: Quinta da Madalena, aos Pereiros - Castelo Viegas

\*\* MARIA JOSÉ DE MORAIS

Casado/a com ARMANDO DOS SANTOS no regime de Comunhão geral

Morada: Pereiros

\*\* LUÍS BENTO MORAIS

Casado/a com IDALINA DIAS DE ASSUNÇÃO no regime de Comunhão geral

Morada: Pereiros

\*\* ANTÓNIO BENTO MORAIS

Casado/a com OLINDA DOS SANTOS HENRIQUES no regime de Comunhão geral

Morada: Bairro de Santo António

Localidade: Cantanhede

\*\* JOÃO BENTO MORAIS

Casado/a com MARIA EMÍLIA PATRÍCIO DAS NEVES no regime de Comunhão geral

Morada: Pereiros

\*\* JOSÉ LUÍS BENTO DE MORAIS

Casado/a com MARIA ADELAIDE MAIA ANTUNES no regime de Comunhão de adquiridos

Morada: Copeira - Santa Clara

Localidade: Coimbra

INSCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

- \*\* CARLOS ALBERTO LAMEIRA MORAIS  
Casado/a com MARIA CLARA LUCAS HENRIQUES DOS SANTOS no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Carvalhais de Baixo - Assafarge  
Localidade: Coimbra
- \*\* ARMANDO JORGE LAMEIRA MORAIS  
Casado/a com MARIA IRENE ALVES DA CUNHA MORAIS no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Castelo Viegas
- \*\* ELVIRA LEITE MORAIS  
Solteiro(a), Maior  
Morada: Rua Domicio da Gama, n°34, 20260 - 150 Tijuca - Rio de Janeiro  
Localidade: Brasil
- \*\* NELSON LEITE MORAIS  
Solteiro(a), Maior  
Morada: Rua Dimicio da Gama, n°34
- \*\* JOSÉ BENTO ROSEIRO  
Casado/a com PALMIRA DOS REIS COSTA no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Rua Cidade de Cardiff, n°42 - 1º Esquerdo - Penha de França  
Localidade: Lisboa
- \*\* MARIA FERNANDA NETO ROSEIRO DIAS  
Casado/a com JOAQUIM ABEL SIMÕES DIAS no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Rua de Saragoça, em  
Localidade: Coimbra
- \*\* EDUARDO NETO BENTO ROSEIRO  
Casado/a com MARGARIDA MARIA ANTUNES LEAL DE OLIVEIRA BENTO ROSEIRO no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Rua Verde Pinho, n°249, Cave Direita, em  
Localidade: Coimbra
- \*\* JOSÉ LUÍS ROSEIRO  
Casado/a com ÁUREA MARTINS CARRIÇO ROSEIRO no regime de Comunhão de adquiridos  
Localidade: Mealhada
- \*\* VITOR MANUEL FERREIRA ROSEIRO  
Casado/a com ISILDA MARIA DE JESUS MAGALHÃES ROSEIRO no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Palheira - Assafarge  
Localidade: Coimbra
- \*\* JOÃO CARLOS DE ALMEIDA MORAIS PEDRO  
Casado/a com MARIA ALICE DA COSTA GARCIA RIBEIRO no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Rua A, n°20, São Silvestre  
Localidade: Coimbra
- \*\* MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA MORAIS PEDRO BARREIRA  
Casado/a com LUÍS ALBERTO BARREIRA no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Rua 29 de Julho, n°15, r/c, em  
Localidade: Coimbra
- \*\* ISABEL MARIA DE ALMEIDA MORAIS PEDRO  
Solteiro(a), Maior  
Morada: Santa Clara
- \*\* PALMIRA DE ALMEIDA MORAIS PEDRO ANDRADE  
Casado/a com CARLOS ANDRADE no regime de Comunhão de adquiridos  
Morada: Tovim - Santo António dos Olivais  
Localidade: Coimbra
- \*\* SÍLVIA LEITE MORAIS

INSCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

Solteiro(a), Maior

Morada: Rua Domicio da Gama, 34, 150 Tijuca, Rio de Janeiro

SUJEITO(S) PASSIVO(S):

\*\* MARIA DA GLÓRIA BENTO MORAIS

Solteiro(a), Maior

Morada: Marco dos Pereiros - Castelo Viegas

AQUISIÇÃO SEM DETERMINAÇÃO DE PARTE OU DIREITO.---

O Conservador  
Fernando Pereira Vieira Lopes

REGISTOS PENDENTES

Não existem registos pendentes.

Req. 15928

Fotocópia não certificada  
com valor de informação.

Art.º 9.6 ..... 3,00 €

Reg. Nº ..... 16508

em ..... 21/11/21

o Funcionário





Em caso de Devolução, remeter a

SERVIÇO DE FINANÇAS DE COIMBRA-1.  
R. PARTICULAR A LADEIRA DO BAPTISTA B1. C25  
3001-905 COIMBRA



200138-45780

\*RY161450947PT\*

Exmo.(a) Sr.(a)

MARIA DA GLORIA BENTO MORAIS  
QTA MADALENA - CAIXA 66

MARCO DOS PEREIRO  
3040-716 CASTELO VIEGAS



IDENTIFICAÇÃO FISCAL	ANO DE IMPOSTO	IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO	DATA DE LIQUIDAÇÃO
151103127	2009	2009 458997205	2011-07-29

Aviso - Pelo presente, comunica-se a demonstração da revisão oficiosa da liquidação de Imposto Municipal sobre Imóveis.

Esclarece-se que a presente comunicação não tem qualquer efeito suspensivo relativamente aos prazos de reclamação graciosa ou de impugnação judicial previstos no CPPT.

TOTAL ANTERIOR	TOTAL DEVIDO	TOTAL PAGO	TOTAL A PAGAR	TOTAL A RESTITUIR
16,03	0,00	0,00	0,00	0,00

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO	TIPO DE DOCUMENTO	ANO DE IMPOSTO	VALOR ANTERIOR	VALOR ACTUAL	VALOR PAGO	VALOR A PAGAR	VALOR A RESTITUIR	DATA LIMITE PAGAMENTO
Documentos analisados:								
2009 260891803	PRESTAÇÃO ÚNICA	2009	16,03	0,00	0,00	0,00	0,00	
Documentos criados:								

DESCRIÇÃO DOS PRÉDIOS MUNICÍPIO / FREGUESIA / ARTIGO	ANO	VALOR PATRIMONIAL TRIBUTÁRIO (€)	VALOR ISENTO (€)	TAXA %	MAJ / MIN %	COLECTA (€)	JUROS COMP. (€)
0603 Município de COIMBRA	2009					0,37	0,00
060310 CASTELO VIEG -R-01631		15,34		0,80		0,12	
060316 SANTA CLARA -R-00039	2009	31,54		0,80		0,25	

U-Urbano R-Rústico

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, dirija-se ao seu Serviço de Finanças.

O Director-Geral,

*José António de Azevedo Pereira*

(José António de Azevedo Pereira)

Matriz 886

Descrição Conservatória 2002/19980910

**EVITE AS FILAS.** De forma cómoda e segura, utilize a Internet:

Portal das Finanças [www.portaldasfinancas.gov.pt](http://www.portaldasfinancas.gov.pt)

**Nos seus contactos com a administração fiscal, por favor mencione sempre o nome, a referência do documento, o NIF e o domicílio fiscal**

**INVÓLUCRO  
MENSAGEM**



AUTORIZAÇÃO  
N.º 21622006MPC  
DOS CTT CORREIOS NO  
SERVIÇO NACIONAL

**TAXA PAGA**  
PORTUGAL  
CABO RUIVO

**IMPOSTO MUNICIPAL SOBRE IMÓVEIS**

Em caso de Devolução, remeter a

SERVIÇO DE FINANÇAS DE COIMBRA-1.  
 R. PARTICULAR A LADEIRA DO BAPTISTA B1. C25  
 3001-905 COIMBRA

Caso não seja entregue ao destinatário, é favor assinalar com "X" e proceder à devolução do documento.

<input type="checkbox"/> RECUSADO	<input type="checkbox"/> DESCONHECIDO
<input type="checkbox"/> NOVA MORADA	<input type="checkbox"/> FALECIDO
<input type="checkbox"/> ENDEREÇO INSUFICIENTE	

Exmo.(a) Sr.(a)

2722000035515

MARIA DA GLORIA BENTO MORAIS

PEREIRO  
 3040-000 CASTELO VIEGAS

66 ?

IDENTIFICAÇÃO FISCAL 151103127	ANO DE IMPOSTO 2005	IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO 2005 330917403	DATA DE LIQUIDAÇÃO 2006-03-24
-----------------------------------	------------------------	--	----------------------------------

Descrição dos Prédios Município / Freguesia / Artigo	Ano	Valor Patrimonial Tributário (€)	Valor Isento (€)	Taxa %	Maj/Min %	Colecta (€)	Juros Comp. (€)
0603 Município de COIMBRA						15,02	0,00
060310 CASTELO VIEGA -R-01631	2005	15,34		0,80		0,12	
060316 SANTA CLARA -U-00886	2005	2.093,49		0,70		14,65	
060316 SANTA CLARA -R-00039	2005	31,54		0,80		0,25	

0000052478  
 NIF \*\*\*\*\*  
 TF 8575 JL41020  
 2006-04-27 EUR  
 \*\*\*\*\*15.02

U-Urbano R-Rústico

MÊS DE PAGAMENTO **ABRIL** DE **2006** VALOR A PAGAR € **15,02**

**PRESTAÇÃO ÚNICA**  
 Este imposto é receita do(s) Município(s) identificado(s) neste(s) documento(s) e a taxa, bem como a majoração/minoração, aplicada a prédios urbanos foi fixada por deliberação da(s) respectiva(s) Assembleia(s) Municipal(is). Foi observado, na presente liquidação, o disposto no art.º 25.º do DL 287/2003 de 12/11

LIQUIDAÇÃO

2722000035515

DESCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

URBANO

SITUADO EM: Quinta da Copeira

ÁREA TOTAL: 231 M2

ÁREA COBERTA: 111 M2

ÁREA DESCOBERTA: 120 M2

VALOR TRIBUTÁVEL: 43.513,00 Escudos

MATRIZ n°: 886

**COMPOSIÇÃO E CONFRONTAÇÕES:**

Casa de habitação de rés do chão (com 86m2), dependências (com 25m2) e logradouro - Norte e poente, Beatriz Bento Mo- rais; sul, Jaime Bento Moraes; nascente, caminho

O Conservador

Fernando Pereira Vieira Lopes

**INSCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES**

AP. 45 de 1998/09/10 - Aquisição

CAUSA : Sucessão Legítima

SUJEITO(S) ACTIVO(S):

\*\* MARIA DA CONCEIÇÃO DIAS MORAIS

Viúvo(a)

Morada: Pereiros - Castelo Viegas

Localidade: Coimbra

\*\* LAURA DIAS MORAIS

Viúvo(a)

Morada: Castelo Viegas

\*\* MARIA DE LURDES DIAS MORAIS

Viúvo(a)

Morada: Castelo Viegas

\*\* MARIA DA ENCARNAÇÃO MORAIS

Casado/a com JOSÉ BORGES MADEIRA no regime de Comunhão geral

Morada: Quinta da Madalena, aos Pereiros - Castelo Viegas

\*\* MARIA JOSÉ DE MORAIS

Casado/a com ARMANDO DOS SANTOS no regime de Comunhão geral

Morada: Pereiros

\*\* LUÍS BENTO MORAIS

Casado/a com IDALINA DIAS DE ASSUNÇÃO no regime de Comunhão geral

Morada: Pereiros

\*\* ANTÓNIO BENTO MORAIS

Casado/a com OLINDA DOS SANTOS HENRIQUES no regime de Comunhão geral

Morada: Bairro de Santo António

Localidade: Cantanhede

\*\* JOÃO BENTO MORAIS

Casado/a com MARIA EMÍLIA PATRÍCIO DAS NEVES no regime de Comunhão geral

Morada: Pereiros

\*\* JOSÉ LUÍS BENTO DE MORAIS

Casado/a com MARIA ADELAIDE MAIA ANTUNES no regime de Comunhão de adquiridos

Morada: Copeira - Santa Clara

Localidade: Coimbra

INSCRIÇ6ES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇ6ES

- \*\* CARLOS ALBERTO LAMEIRA MORAIS  
Casado/a com MARIA CLARA LUCAS HENRIQUES DOS SANTOS no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Carvalhais de Baixo - Assafarge  
Localidade: Coimbra
- \*\* ARMANDO JORGE LAMEIRA MORAIS  
Casado/a com MARIA IRENE ALVES DA CUNHA MORAIS no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Castelo Viegas
- \*\* ELVIRA LEITE MORAIS  
Solteiro(a), Maior  
Morada: Rua Domicio da Gama, n634, 20260 - 150 Tijuca - Rio de Janeiro  
Localidade: Brasil
- \*\* NELSON LEITE MORAIS  
Solteiro(a), Maior  
Morada: Rua Domicio da Gama, n634
- \*\* JOS6 BENTO ROSEIRO  
Casado/a com PALMIRA DOS REIS COSTA no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Rua Cidade de Cardiff, n642 - 16 Esquerdo - Penha de Franca  
Localidade: Lisboa
- \*\* MARIA FERNANDA NETO ROSEIRO DIAS  
Casado/a com JOAQUIM ABEL SIM6ES DIAS no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Rua de Saragoa, em  
Localidade: Coimbra
- \*\* EDUARDO NETO BENTO ROSEIRO  
Casado/a com MARGARIDA MARIA ANTUNES LEAL DE OLIVEIRA BENTO ROSEIRO no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Rua Verde Pinho, n6249, Cave Direita, em  
Localidade: Coimbra
- \*\* JOS6 LU6S ROSEIRO  
Casado/a com 6UREA MARTINS CARRIÇO ROSEIRO no regime de Comunh6o de adquiridos  
Localidade: Mealhada
- \*\* VITOR MANUEL FERREIRA ROSEIRO  
Casado/a com ISILDA MARIA DE JESUS MAGALH6ES ROSEIRO no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Palheira - Assafarge  
Localidade: Coimbra
- \*\* JO6O CARLOS DE ALMEIDA MORAIS PEDRO  
Casado/a com MARIA ALICE DA COSTA GARCIA RIBEIRO no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Rua A, n620, S6o Silvestre  
Localidade: Coimbra
- \*\* MARIA DE F6TIMA DE ALMEIDA MORAIS PEDRO BARREIRA  
Casado/a com LU6S ALBERTO BARREIRA no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Rua 29 de Julho, n615, r/c, em  
Localidade: Coimbra
- \*\* ISABEL MARIA DE ALMEIDA MORAIS PEDRO  
Solteiro(a), Maior  
Morada: Santa Clara
- \*\* PALMIRA DE ALMEIDA MORAIS PEDRO ANDRADE  
Casado/a com CARLOS ANDRADE no regime de Comunh6o de adquiridos  
Morada: Tovim - Santo Ant6nio dos Olivais  
Localidade: Coimbra
- \*\* S6LVIA LEITE MORAIS

INSCRIÇÕES - AVERBAMENTOS - ANOTAÇÕES

Solteiro(a), Maior

Morada: Rua Domicio da Gama, 34, 150 Tijuca, Rio de Janeiro

SUJEITO(S) PASSIVO(S):

\*\* MARIA DA GLÓRIA BENTO MORAIS

Solteiro(a), Maior

Morada: Marco dos Pereiros - Castelo Viegas

AQUISIÇÃO SEM DETERMINAÇÃO DE PARTE OU DIREITO.---

O Conservador  
Fernando Pereira Vieira Lopes

REGISTOS PENDENTES

Não existem registos pendentes.



**Juízos Cíveis de Coimbra**

**4º Juízo Cível**

Rua João de Ruão - 3000-229 Coimbra  
Telef: 239854970 Fax: 239821560 Mail: [correio@coimbra.jcv.mj.pt](mailto:correio@coimbra.jcv.mj.pt)

200460-10079600



R J 0 0 1 5 1 0 6 3 7 P T

Exmo(a). Senhor(a)  
Dr(a). Joaquim Rosa de Carvalho  
R João de Ruão, 7-3º SI 31  
Edifício Sofia  
3000-229 Coimbra

Processo: 321/1998	Ação de Processo Sumário	N/Referência: 1244163 Data: 02-02-2006
Autor: Maria de Lurdes Dias Morais e outro(s)... Réu: ALBERTO JUSTO BAPTISTA e outro(s)...		

**Assunto:** Notificação de Custas

Fica notificado, na qualidade de Mandatário dos Autores Maria de Lurdes Dias Morais e outros, relativamente ao processo supra identificado, para efectuar o pagamento da conta de custas da sua responsabilidade, no prazo e montantes indicados na guia de liquidação.

Junta-se cópia da conta e guia de liquidação.

Fica ainda notificado para, querendo, no mesmo prazo reclamar daquela conta.

O Oficial de Justiça,

*Cristina Monteiro*

*Notas:*

- *Solicita-se que na resposta seja indicada a referência deste documento*



## JUÍZOS CÍVEIS - COIMBRA

4º Juízo

Rua João de Ruão  
3000-229 Coimbra

Tel. 239854970 / Fax. 239821560

Conta	Processo
948400001192006	09484-04-000321/1998-0- -C (cv) Acção de Processo Sumário

### Responsáveis

Maria de Lurdes Dias Morais; Maria Encarnação Morais; Maria José Morais

Luís Bento Morais; João Bento Morais; Carlos Alberto Lameira Morais; outros

Descrição	Valor	
<b>Taxas Aplicáveis</b>		
Recurso Tributário: 4987,98€; Artigo: Art 18º/2 (1/2); Responsabilidade: 100%; obs: 2.ª Instância	114.73	
Incidente Tributário: 79,81€; Artigo: Art 16º (juiz); Responsabilidade: 100%; obs: habilitação fls. 172 v.º	79.81	
Processo Tributário: 4987,98€; Artigo: Art 13º; Responsabilidade: 100%; obs: 1.ª instância	229.45	
<b>Sub Total</b>		<b>423.99</b>
<b>Taxas Já Pagas</b>		
Taxas de Justiça já pagas	211.01	
Taxas convertidas de preparos para despesas	95.76	
<b>Sub Total</b>		<b>306.77</b>
<b>Cofre Geral dos Tribunais</b>		
Taxa de Justiça devida ao CGT	423.99	
Reembolsos (Cível) - art 32º nº 2	169.60	
<b>Sub Total</b>		<b>593.59</b>
<b>Procuradoria</b>		
Procuradoria - S.S.M.J.	5.16	
Procuradoria - C.P.A.S.	98.09	
<b>Sub Total</b>		<b>103.25</b>
<b>Custas de Parte</b>		
Custas de Parte - Procuradoria (art 40º C.C.J.) Alberto Justo Baptista	16.21	
Custas de Parte - Procuradoria (art 40º C.C.J.) Maria José Pais Baptista	16.21	
Custas de Parte - Procuradoria (art 40º C.C.J.) José Alexandre Pais Baptista	16.21	
Custas de Parte - Procuradoria (art 40º C.C.J.) Maria Helena Pais Batista	16.21	
<b>Sub Total</b>		<b>64.84</b>



<b>Totais</b>	
Taxas de Justiça já pagas	306.77
Total da Conta / Liquidação	761.68
Liquidação do Julgado	0.00
C.G.T. (art 57º/2 C.C.J.)	0.00
Custas não cobradas (art 57º/1 C.C.J.)	0.00
Custas Prováveis	0.00
<b>Total a Pagar (EUR)</b>	
<b>454.91</b>	

02 de Fevereiro de 2006

O Oficial de Justiça,

---

Cristina Monteiro



## JUÍZOS CÍVEIS - COIMBRA

4º Juízo

Rua João de Ruão  
3000-229 Coimbra

Tel. 239854970 / Fax. 239821560

Conta	Processo
948400001202006	09484-04-000321/1998-0- -C (cv) Acção de Processo Sumário

Responsáveis
Alberto Justo Baptista;

Descrição	Valor
<b>Taxas Aplicáveis</b>	
Recurso Tributário: 4987,98€; Artigo: Art 18º/4 (1/8); Redução: Art 19º (1/2); Responsabilidade: 100%; obs: agravo	44.50
<b>Sub Total</b>	<b>44.50</b>
<b>Taxas Já Pagas</b>	
Taxas de Justiça já pagas	119.71
Taxas convertidas de preparos para despesas	63.84
<b>Sub Total</b>	<b>183.55</b>
<b>Cofre Geral dos Tribunais</b>	
Taxa de Justiça devida ao CGT	44.50
<b>Sub Total</b>	<b>44.50</b>
<b>Procuradoria</b>	
Procuradoria - S.S.M.J.	22.25
<b>Sub Total</b>	<b>22.25</b>
<b>Totais</b>	
Taxas de Justiça já pagas	183.55
Total da Conta / Liquidação	66.75
Liquidação do Julgado	0.00
C.G.T. (art 57º/2 C.C.J.)	0.00
Custas não cobradas (art 57º/1 C.C.J.)	0.00
Custas Prováveis	0.00

**Total a Receber (EUR)**  
**116.80**

02 de Fevereiro de 2006

O Oficial de Justiça,



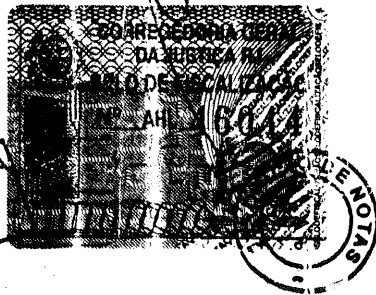
---

Cristina Monteiro



BENTO MORAES, natural da Freguesia de Santa Clara, concelho de Coimbra, Portugal, falecida em dezesseis de dezembro de mil novecentos e noventa e seis, na Freguesia de Castelo Viegas, onde residia no lugar de Marco dos Pereiros, também do mesmo concelho de Coimbra, Portugal; 4 — Que, desta forma, os RENUNCIANTES se têm, assim, por estranhos à mencionada sucessão hereditária, declarando, mais, não haverem praticado, anteriormente, qualquer ato que implicasse, quer expressa quer tacitamente, aceitação de herança ora renunciada. Pelos RENUNCIANTES me foi dito que aceitavam a presente nos termos em que está redigida; Certifico que pelo presente ato são devidas custas no valor de R\$.15,31 (Tabela VIII, nº II) acrescidas da importancia referente à Lei nº 489/81. Assim o disseram, do que dou fé, e me pediram este instrumento, que lhes li, aceitam e assinam. Eu, (Vera Maria Camuyrano Teixeira) Tabelião em Exercício, matrícula nº 06/1348 no IPERJ, lavrei, li e encerro o presente ato colhendo as assinaturas, ass. ELVIRA LEITE MORAES - SYLVIA LEITE MORAES - NELSON LEITE MORAES. Trasladada e certificada nesta data. \*\*\*\*\*

*[Handwritten Signature]*  
 \_\_\_\_\_  
 Tabelião



VERA MARIA CAMUYRANO TEIXEIRA  
 18º OFÍCIO DE NOTAS  
 Tabelião Substituta

Reconheço a assinatura por comparação na  
 qualidade de *Vera Maria Camuyrano*  
*Teixeira*

000618  
 Outubro  
 Escudo: 1200  
*[Handwritten Signature]*

Livro nº 6274

Fls. nº 125

Ato nº 052



ESCRITURA DE RENUNCIA a HERANÇA

na forma abaixo:

S A I B A M quantos esta virem que no ano de mil novecentos e noventa e oito (1998), aos nove (09) dias do mes de Outubro, nesta Cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, na sede deste 18º Ofício de Notas, na Avenida Presidente Vargas nº 435, 22º andar e perante mim VERA MARIA CAMLYRANO TEIXEIRA, Tabeliã em Exercício, matrícula nº 06/1348, no IPERJ, compareceu como Outorgantes Renunciantes 1 - ELVIRA LEITE MORAES, do lar, portadora da C.I. RG nº 718671 expedida pelo IFP/RJ em 12.07.71, inscrita no CPF/MF sob o nº 765.508.777-68; 2 - SYLVIA LEITE MORAES, do lar, portadora da C.I. RG nº 662600 expedida pelo IFP/RJ em 30.05.44, inscrita no CPF/MF sob o nº 869.726.777-34, e 3 - NELSON LEITE MORAES, aposentado, portador da C.I. nº 9.892 expedida pela OAB/RJ em 21.09.93, inscrito no CPF/MF sob o nº 009.571.607-63, brasileiros, solteiros, maiores, residentes e domiciliados nesta Cidade na Rua Domicio da Gama nº 34, Tijuca, doravante denominados RENUNCIANTES; os presentes por mim identificados e reconhecidos como os próprios, conforme documentos mencionados, do que dou fé, bem como de que da presente será remetida nota ao competente Ofício de Distribuição na forma e prazo da Lei. E, pelos RENUNCIANTES me foi dito o seguinte: 1 — Que, são, todos os três RENUNCIANTES, filhos legítimos de ALBANO BENTO MORAES, falecido em 06.06.84 e CONSTANÇA LEITE MORAES, falecida em 04.08.80; 2 — Que, como tais, são sobrinhos consanguíneos de MARIA DA GLÓRIA BENTO MORAES, irmã do finado pai dos ora RENUNCIANTES, a qual faleceu intestato, em 16.12.96, em Portugal, onde sempre teve domicílio, no estado civil de solteira, sem descendentes ou ascendentes, e deixando bens situados exclusivamente em Portugal; 3 — Que, não querendo concorrer àquela herança, eles RENUNCIANTES, pela presente e na melhor forma de direito, renunciam pura e simplesmente a herança deixada por sua falecida mãe MARIA DA GLÓRIA

Rio de Janeiro, 14 de outubro de 1998.

Exmo. Sr.  
Dr. ANTÓNIO RIBEIRO  
Rua João de Ruão nº 7, 2º andar, sala 2  
Edifício Sofia  
3000 COIMBRA - PORTUGAL

Exmo. Sr. Dr. Advogado,

Ref.: MARIA DA GLÓRIA BENTO MORAIS (herança)

Respondemos a suas cartas de 25 de maio e de 18 de setembro de 1998, o que fazemos agradecendo, em primeiro lugar, a remessa de cópia da certidão da escritura de habilitação dos herdeiros da finada Tia GLÓRIA, lavrada em 10 de fevereiro de 1997.

Tal como referido em sua missiva de 18 de setembro último, é-nos realmente mais fácil a renúncia pura e simples à herança. Esse sempre foi, aliás, nosso firme propósito, desde que tomamos ciência do falecimento da Tia GLÓRIA.

Assim sendo, fizemos lavrar, em Notariado aqui do Rio de Janeiro, no dia 9 deste mês de outubro e segundo as instruções de V. Exa., escritura pública de renúncia à herança deixada pela Tia GLÓRIA, conforme traslado que ora lhe encaminhamos, já reconhecido pelo Consulado Português no Rio de Janeiro.

Valemo-nos do ensejo para saudar V. Exa., rogando-lhe ainda que transmita a todos os nossos primos, seus representados, nossos mais sinceros votos de paz, saúde e prosperidade.

Elvira Leite Moraes  
ELVIRA LEITE MORAES

Sylvia Leite Moraes  
SYLVIA LEITE MORAES

Nelson Leite Moraes  
NELSON LEITE MORAES

Rua Domicio da Gama nº 34  
Tijuca  
Rio de Janeiro (RJ)  
CEP 20260-150  
B R A S I L



Livro nº 6274

Fls. nº 125

Ato nº 052

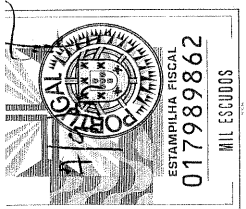
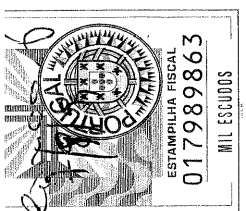
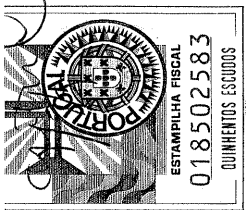
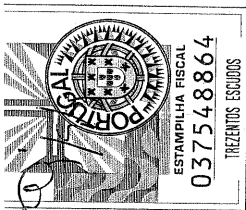
ESCRITURA DE RENUNCIA e HERANÇA,

na forma abaixo:

S A I B A M quantos esta virem que no ano de mil novecentos e noventa e oito (1998), aos nove (09) dias do mes de Outubro, nesta Cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, na sede deste 18º Ofício de Notas, na Avenida Presidente Vargas nº 435, 22º andar e perante mim VERA MARIA CAMUYRANO TEIXEIRA, Tabeliã em Exercício, matrícula nº 06/1348, no IPERJ, compareceu como Outorgantes Renunciantes 1 - ELVIRA LEITE MORAES, do lar, portadora da C.I. RG nº 718871 expedida pelo IFF/RJ em 12.07.71, inscrita no CPF/MF sob o nº 765.508.777-68; 2 - SYLVIA LEITE MORAES, do lar, portadora da C.I. RG nº 662600 expedida pelo IFF/RJ em 30.05.44, inscrita no CPF/MF sob o nº 869.726.777-34, e 3 - NELSON LEITE MORAES, aposentado, portador da C.I. nº 9.892 expedida pela OAB/RJ em 21.09.93, inscrito no CPF/MF sob o nº 009.571.607-63, brasileiros, solteiros, maiores, residentes e domiciliados nesta Cidade na Rua Domicio da Gama nº 34, Tijuca, doravante denominados RENUNCIANTES; os presentes por mim identificados e reconhecidos como os próprios, conforme documentos mencionados, do que dou fé, bem como de que da presente será remetida nota ao competente Ofício de Distribuição na forma e prazo da Lei. E, pelos RENUNCIANTES me foi dito o seguinte: 1 — Que, são, todos os três RENUNCIANTES, filhos legítimos de ALBANO BENTO MORAES, falecido em 06.06.84 e CONSTANÇA LEITE MORAES, falecida em 04.08.80; 2 — Que, como tais, são sobrinhos consanguíneos de MARIA DA GLORIA BENTO MORAES, irmã do finado pai dos ora RENUNCIANTES, a qual faleceu intestado, em 16.12.96, em Portugal, onde sempre teve domicílio, no estado civil de solteira, sem descendentes ou ascendentes, e deixando bens situados exclusivamente em Portugal; 3 — Que, não querendo concorrer àquela herança, eles RENUNCIANTES, pela presente e na melhor forma de direito, renunciam pura e simplesmente à herança deixada por sua já mencionada tia MARIA DA GLORIA



BENTO MORAES, natural da Freguesia de Santa Clara, concelho de Coimbra, Portugal, falecida em dezesseis de dezembro de mil novecentos e noventa e seis, na Freguesia de Castelo Viegas, onde residia no lugar de Marco dos Pereiros, também do mesmo concelho de Coimbra, Portugal; 4 — Que, desta forma, os RENUNCIANTES se têm, assim, por estranhos à mencionada sucessão hereditária, declarando, mais, não haverem praticado, anteriormente, qualquer ato que implicasse, quer expressa quer tacitamente, aceitação de herança ora renunciada. Pelos RENUNCIANTES me foi dito que aceitavam a presente nos termos em que está redigida; Certifico que pelo presente ato são devidas custas no valor de R\$.15,31 (Tabela VIII, nº II) acrescidas da importancia referente à Lei nº 489/81. Assim o disseram, do que dou fé, e me pediram este instrumento, que lhes li, aceitam e assinam. Eu, (Vera Maria Camuyrano Teixeira) Tabelião em Exercício, matrícula nº 06/1348 no IPERJ, lavrei, li e encerro o presente ato colhendo as assinaturas, ass. ELVIRA LEITE MORAES - SYLVIA LEITE MORAES - NELSON LEITE MORAES. Trasladada e certificada nesta data. \*\*\*\*\*



VERA MARIA CAMUYRANO TEIXEIRA  
18º OFÍCIO DE NOTAS  
Tabelião Substituta



Tabelião

Reconheço a assinatura por semelhança na  
qualidade de: Vera Maria Camuyrano  
Teixeira

2.85564

000618  
14  
Helena Vieira de Almeida  
Escudo. 1200  
98

HELENA VIEIRA DE ALMEIDA  
Secretária de 1ª Classe