

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Mariana Oliveira Amaral

Utilização dos Manuais Escolares, por  
Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Viseu, 2020



Mariana Oliveira Amaral

Utilização dos Manuais Escolares, por  
Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1º CEB

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor António Ribeiro

Professor Doutor João Paulo Balula

Viseu, 2020



## Agradecimentos

Ao encerrar esta etapa da minha vida, quero e não posso deixar de agradecer, a todos aqueles que contribuíram significativamente para a realização deste sonho e que me acompanharam nesta dura e longa jornada.

O presente trabalho de investigação só foi possível através da ajuda, apoio incondicional e cooperação de diversas pessoas, às quais dirijo o meu sincero agradecimento.

Agradeço ao Prof. Doutor António Ribeiro, o meu orientador e ainda ao Prof. Doutor João Paulo Balula, meu coorientador, pela disponibilidade nas reuniões, ainda que não fossem tantas quanto gostaríamos, pelo apoio prestado ao longo de todo este período, pela flexibilidade e pela partilha de conhecimentos.

À coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Cardoso, pela sua disponibilidade, demonstrando sempre o seu apoio e pelas suas palavras de carinho.

A todos os docentes e pessoal não docente com quem me cruzei neste meu caminho, obrigada por todas as aprendizagens, palavras e demonstrações de carinho.

Agradecer ainda aos inquiridos, que sem os seus minutos disponibilizados para dar resposta ao questionário, não seria possível chegar às conclusões do mesmo.

Aos meus pais, Ana Paula Amaral e José Carlos Amaral, que sempre me apoiaram de forma incondicional, proporcionando sempre, as melhores condições, a todos os níveis, para a finalização desta etapa. Agradeço-lhes o apoio, e principalmente à minha mãe, a pressão e as chamadas à atenção, que ainda difíceis e chatas de se ouvir, são de todo essenciais. Grata por tudo o que sou e me ajudaram a tornar.

Aos meus irmãos, Miguel Amaral e Patrícia Amaral, pela amizade, pelas palavras de apoio e pela demonstração de carinho e amor que sempre demonstraram.

Ao meu namorado, Tiago Pinho, por todos os momentos de encorajamento, paciência, compreensão, ajuda e cumplicidade, fundamentais para que nunca desistisse daquele que é o meu sonho.

À restante família e amigos que, de diversas maneiras, foram peças fundamentais deste puzzle, uma muito obrigada também.

Às minhas amigas, companheiras e confidentes, Joana Antunes, Catarina Varela, Patrícia Silva, Tânia Rogg, Ana Costa, Andreia Pedro, Cátia Pinho e Sara

Carvalho, obrigada por toda a amizade, carinho, apoio e partilha de diversos momentos e memórias.

A todos aqueles que me apoiaram desde o início, que me acompanharam durante a minha formação, que me ajudaram e que sem eles não teria conseguido,

Eternamente agradecida a todos.

## Resumo

Num mundo cada vez mais desafiante, à escola é-lhe exigido que, além da construção de conhecimento, se centre na responsabilidade pessoal e social, na tolerância e no respeito. Neste contexto, torna-se determinante a conceção de recursos pedagógicos que privilegiem a aprendizagem por competências, que respeitem a diversidade da sociedade e que promovam a criatividade para a resolução de problemas complexos.

O Presente Relatório Final de Estágio, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Ensino Pré-escolar e do 1ºCEB, respeita duas partes. A primeira parte, diz respeito às reflexões críticas, recorrendo a todo o material elaborado, por nós, ao longo das diversas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) e anos (Pré-escolar/ 1ºCEB), com o objetivo de refletir sobre as mesmas, como o próprio nome indica. Já a segunda parte procura expor o trabalho de investigação realizado que procurou analisar a perspetiva dos professores acerca da utilização de manuais escolares, que tipos de finalidades lhes atribuem e que constrangimentos identificam no seu uso.

Os manuais escolares assumem lugar de destaque no ensino desde há vários séculos, tendo alcançado um papel privilegiado, mas igualmente controverso entre a comunidade educativa. No 1º Ciclo do Ensino Básico os manuais escolares configuram, muitas vezes, o principal guia programático em sala de aula, inclusive, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

A presente investigação foi de carácter quantitativo, tendo por base um Questionário criado para o efeito. A amostra (N=23) foi constituída por Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e recolhida a partir de uma plataforma digital *online*. A maioria dos inquiridos situava-se na faixa etária entre os 41 e 50 anos (39,13%), sendo que 95,7% pertenciam ao sexo feminino.

Os principais resultados obtidos, para a totalidade da amostra, referiram-se à importância da utilização dos manuais escolares em sala de aula, acima de tudo, pelo seu papel informativo para os alunos e pela função de orientação programática com que contribuem para o trabalho dos professores. A evolução tecnológica, vivenciada nos dias de hoje, veio complementar a utilização dos manuais escolares com outros recursos didáticos, o que é igualmente um dos aspetos valorizados. Por fim,

relativamente ao estado atual da reutilização de manuais escolares no 1º Ciclo do Ensino Básico, a maioria dos participantes considera-a desvantajosa, acima de tudo, por impedir a utilização plena do livro pelos alunos.

**Palavras-chave:** manuais escolares; práticas pedagógicas; 1º Ciclo do Ensino Básico; reutilização de manuais escolares.

## Abstract

In an each more challenging world, is required of the school that, beyond the construction of knowledge, focuses on personal and social responsibility, tolerance and respect. In this context, becomes crucial the design of pedagogical resources that privilege competency-based learning, that respect the diversity of society and that promote creativity to solve complex problems.

The present Final Internship Report, held at the Escola Superior de Educação de Viseu - Polytechnic Institute of Viseu, elaborated within the scope of the Master's course in Pre-school Education and the 1st CEB, respect two parts. The first part relates to critical reflections, using all the material prepared by us, over the various Supervised Teaching Practices (PES) and years (Pre / 1st CEB), with the aim of reflecting on the revisions, such as the name indicates. The second part seeks to expose the appropriate research work that analyzes the teachers' perspective on the use of school textbooks, what types of purposes they attribute to them and what constraints they identify in their use.

School textbooks have assumed a prominent place in teaching since several centuries, having achieved a privileged but equally controversial role among the educational community. In the 1st Cycle of Basic Education, school manuals are often the main programmatic guide in the classroom, including in the subjects of Mathematics and Portuguese Language.

The present investigation sought to analyze the teachers' perspective on the use of school textbooks, what types of purposes they attribute to them and what constraints they identify in their use. The study was of a quantitative character, based on a Questionnaire created for the purpose. The sample (N = 23) consisted of Teachers from the 1st Cycle of Basic Education and collected from an online digital platform. The majority of respondents were between 41 and 50 years old (39.13%), with 95.7% belonging to the female gender.

The main results obtained, for the entire sample, referred to the importance of using school textbooks in the classroom, above all, for their informative role for students and for the programmatic orientation function that they contribute to the work of students. teachers. Technological evolution, experienced today, has complemented the use of school textbooks with other teaching resources, which is also one of the aspects valued.

Finally, in relation to the current state of reusing school textbooks in the 1st Cycle of Basic Education, most participants consider it to be disadvantageous, above all, for preventing full use of the book by students.

**Keywords:** school manuals; pedagogical practices; 1st Cycle of Basic Education; reuse of school textbook.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
tomando sempre novas qualidades...”*  
*(Camões, 1973, Soneto 24, p. 64)*

## ÍNDICE

<b>Introdução Geral</b> .....	1
<b>Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto</b> .....	4
<b>Preâmbulo</b> .....	5
1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada .....	6
1.1 Prática de ensino Supervisionada I e II-Contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico ...	8
1.2. Prática de Ensino Supervisionada III e IV- Contexto da Educação Pré-escolar ..	9
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico na Educação Pré-Escolar .....	11
2.1 Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	11
2.2. Contexto do Pré-Escolar .....	15
3. Síntese global das reflexões .....	18
<b>Parte II. Trabalho de Investigação: Utilização dos manuais escolares no 1ºCEB</b>	21
<b>1. Revisão de literatura</b> .....	22
1.1 Educação e Ensino .....	22
1.2. Currículo e Programa .....	24
1.3 Competências e Avaliação .....	25
1.4 Manuais Escolares.....	28
2. Metodologia de Investigação .....	42
2.1. Enunciado do problema e objetivo do estudo.....	42
2.2. Questões de investigação .....	43
2.3 Opções metodológicas .....	44
2.3.1 Tipo de investigação.....	44
2.3.3 Recolha de dados .....	44
2.3.4 Procedimentos de análise de dados.....	45
3. Apresentação de Resultados.....	45
4. Discussão de Resultados .....	60
Conclusões do estudo .....	62
Considerações finais.....	63
Bibliografia.....	65
Anexos .....	72
Anexo I- Questionário .....	72
Anexo II– Análise de conteúdo das respostas abertas .....	95

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Importância da utilização dos ME nas aulas, em percentagem .....	56
<b>Gráfico 2.</b> Frequências das justificações à resposta “Sim” – importância da utilização dos ME .....	57
<b>Gráfico 3.</b> Frequências das justificações à resposta “Não” – importância da utilização dos ME .....	58
<b>Gráfico 4.</b> Percentagens da frequência de utilização do ME de Matemática .....	59
<b>Gráfico 5.</b> Percentagens da frequência de utilização do ME de Língua Portuguesa ..	60
<b>Gráfico 6.</b> Frequências das atividades desenvolvidas a partir dos ME .....	60
<b>Gráfico 7.</b> Percentagens do tipo de finalidade do ME .....	62
<b>Gráfico 8.</b> Percentagem de utilização de outros recursos .....	63
<b>Gráfico 9.</b> Frequências dos tipos de recursos alternativos utilizados .....	63
<b>Gráfico 10.</b> Frequências das justificações à resposta “Sim” – concordância com a reutilização dos ME no 1ºCEB .....	65
<b>Gráfico 11.</b> Frequências das justificações à resposta “Não” – concordância com a reutilização dos ME no 1ºCEB .....	67
<b>Gráfico 12.</b> Percentagens do reconhecimento de vantagens na transição para ME digital .....	67
<b>Gráfico 13.</b> Frequências das justificações à resposta “Sim” – vantagens na transição para ME digital .....	68
<b>Gráfico 14.</b> Frequências das justificações à resposta “Não” – vantagens na transição para ME digital .....	68
<b>Gráfico 15.</b> Percentagens das reações dos alunos à utilização do ME .....	70

## INDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Percentagens da utilização dos ME nas aulas .....	59
<b>Tabela 2.</b> Frequências de outras atividades desenvolvidas a partir dos ME.....	61
<b>Tabela 3.</b> Percentagens de concordância com a reutilização dos ME no 1ºCEB .....	64
<b>Tabela 4.</b> Média e Desvio-Padrão da concordância com as características dos ME digitais .....	69
<b>Tabela 5.</b> Frequências das justificações às reações dos alunos à utilização do ME ..	71

## **ÍNDICE DE ACRÓNIMOS/ SIGLAS**

**1.º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**2.º CEB** – Segundo Ciclo do Ensino Básico

**DGES** – Direção Geral do Ensino Superior

**ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu

**IPP** – Iniciação à Prática Profissional

**ME** – Manual Escolar

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PESEP** – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

**PRÉ-PRI** – Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico

## **Introdução Geral**

Atualmente e face ao constante desenvolvimento e transformação das escolas, é cada vez mais importante que os professores estejam em constante evolução. Nesse sentido, credenciamos que a par da formação contínua e do próprio desenvolvimento pessoal é fundamental que o professor faça um constante trabalho reflexivo, de modo a pensar nas suas práticas e refletir sobre as mesmas.

A formação ao nível curricular dos professores em vigor, define-se em duas fases, três anos de licenciatura e posteriormente dois anos de mestrado. Nesta segunda fase, na Escola Superior de Educação de Viseu (Esev), é-nos dada a possibilidade de escolha, entre a formação em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB ou 1º CEB e 2ºCEB em áreas distintas, Português e História ou Ciências e Matemática.

Neste âmbito esta primeira parte, diz respeito ao relatório final de estágio no meu caso, optando pela formação em Educação Pré-escolar e 1ºCEB e incide sobre as práticas desenvolvidas durante as PES, I e II no 1º CEB e, as PESEP, I e II, respetivamente aos 1º e 2.º anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB na ESEV.

Desta forma, as minhas práticas foram realizadas em dois contextos distintos, num primeiro contexto foi-me permitido lecionar no 1º CEB, PES I, este primeiro contacto foi com uma turma do 3.º ano, numa escola Básica, localizada na cidade de Viseu já o segundo semestre (PES II), diz respeito a uma prática de escolaridade com uma turma do 1º ano, também na cidade de Viseu, porém numa escola básica diferente. Relativamente à intervenção no contexto do 1º CEB, esta foi bastante gratificante, dado que, com este contacto e experiência, adquire variados conhecimentos fundamentais para a minha formação enquanto futura docente, tais como preparar o aluno para a cidadania, fortalecer a sociedade humana, construir uma escola democrática, e zelar pela aprendizagem do aluno e centrada essencialmente no aluno. Este é um nível de ensino repleto de desafios, e onde os professores terão de estar em constante formação e reflexão crítica para conseguirem dar uma resposta eficaz. Cada dia, reflete um novo desafio e um novo dia para aprender, explorar e ensinar. No decorrer deste processo e findo o mesmo, existem diversas capacidades e competências que considero fundamentais um professor ter mas essencialmente é necessário que este tenha

vontade e disponibilidade para conhecer cada uma das suas crianças, enquanto ser único e acima de tudo, compreendê-la.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, e tendo tido um percurso atípico, não tive a oportunidade de intervir no mesmo jardim de infância como é habitual, durante todo o ano letivo, o que por um lado foi positivo, pois tive contacto com diversos contextos e daí aprendizagens, também elas diversas. Ambas as experiências, PESEP I e II, decorreram na cidade de Viseu. Destas práticas e por se tratar de crianças pequenas, destaca-se o lúdico e muitos momentos de brincadeira, ainda que estas tenham igualmente uma intenção educativa e que seja possível e trabalhar todos os domínios inseridos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016). As OCEPE abordam de uma forma construtivista e articulada a importância do saber aliada à importância do brincar, onde a relevância desta articulação nos demonstra como é possível em idades tenras, alimentar e dar resposta à curiosidade intrínseca das crianças, desde muito cedo. Esta construção e consciencialização, veio modificar a forma como a sociedade, pais e educadores em geral, olhavam e viam “o brincar” não o reconhecendo como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrando através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Ministério da Educação, 2016, p. 11).

Neste sentido, o presente relatório é assim constituído por duas partes: a primeira parte – uma reflexão crítica relativamente às práticas em contexto, dando a oportunidade de conhecer duas reflexões, uma referente às práticas em contexto no 1.º CEB e outra referente às práticas em Educação Pré-Escolar como referido anteriormente. Ambas as reflexões contemplam a caracterização dos contextos onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) como aliás já fui referindo e introduzindo ao longo da presente introdução geral e permite-nos recriar um segmento mais crítico-reflexivo.

A segunda parte do relatório, diz respeito ao trabalho de investigação intitulado como “Utilização dos manuais escolares no 1.º CEB”. Segundo Coutinho (2011) “é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7). Neste sentido, procurou compreender-se qual a utilização atribuída aos manuais escolares no 1.ºCEB pelos respetivos professores, que práticas pedagógicas se encontram subjacentes a esta, que constrangimentos identificam, e como se

posicionam os profissionais quanto ao estado atual da reutilização deste material didático.

A investigação apresentada inicia-se, então, com o enquadramento teórico da temática em estudo, ao qual se segue a metodologia de investigação utilizada. Posteriormente, é realizada uma descrição dos resultados obtidos e, de seguida, é apresentada a sua discussão, na qual se analisam, inclusive, as limitações do estudo.

**Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Preâmbulo**

Atualmente e face ao constante desenvolvimento e transformação das escolas, é cada vez mais importante que os professores estejam em constante evolução. Nesse sentido, credenciamos que a par da formação contínua e do próprio desenvolvimento pessoal é fundamental que o professor faça um constante trabalho reflexivo, de modo, a pensar nas suas práticas e refletir sobre as mesmas.

A formação curricular dos professores em vigor, define-se por duas fases, três anos de licenciatura e posteriormente dois anos de mestrado. Nesta segunda fase e na Esev, é nos dada a possibilidade de escolha, entre a formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB ou 2.ºCEB em áreas distintas, Português e História ou Ciências e Matemática.

Neste âmbito, a presente reflexão crítica, diz respeito ao relatório final de estágio e incide sobre as práticas desenvolvidas durante as PES, I e II no 1º CEB e, as PESEP, I e II, respetivamente aos 1º e 2.º anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB na ESEV.

Este percurso permitiu-me, hoje, sentir-me apta enquanto futura professora e educadora e o facto de ter tido uma experiência menos positiva ao longo do mesmo, permitiu-me ainda perceber que durante a vida e o nosso percurso profissional, este é repleto de vitórias e também derrotas e que ambos os diversos momentos nos sugerem aprendizagens e momentos de reflexão pessoal. Relativamente às unidades curriculares de PES e PESEP presentes na nossa formação inicial, enquanto futuros professores, estas são deveras importantes e fundamentais no percurso formativo, uma vez que nos permitiram a integração em diversas instituições, promovendo diversas aprendizagens e métodos variados e ainda a possibilidade de sermos acompanhados por supervisores institucionais e por orientadores cooperantes que tinham como objetivo dar-nos todo o seu apoio e ainda repositores de todo um conhecimento fundamental para a nossa formação. Tal como refere Alarcão e Tavares (2003) a prática supervisiva pressupõe: “a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes” (p.154).

Neste capítulo, tentaremos analisar e refletir algumas experiências de aprendizagem, as mais relevantes e significativas, visto ser impossível apresentar todas. Destacamos, ainda, a importância da participação ativa das crianças, professoras cooperantes, orientadoras/es de estágio e infelizmente apenas dois semestres de colegas de estágio, que por sua vez, contribuíram de forma muito positiva na formação.

Seguidamente, será apresentada a primeira parte deste documento, onde são descritas as práticas desenvolvidas no âmbito do 1º CEB I e II e, na PESEP I e II, as caracterizações destes dois níveis de ensino onde decorreram as práticas em contexto, bem como a análise das aprendizagens desenvolvidas ao longo de toda a formação.

## 1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada

O curso de mestrado em EPE e 1º CEB é constituído por quatro semestres, sendo dois desses semestres, dedicados ao 1º CEB e os outros dois semestres dedicados à EPE.

As diversas PES proporcionaram a oportunidade de intervir em dois contextos escolares diferentes e adquirir um conjunto de saberes e competências importantes enquanto futuras profissionais de educação. O estágio foi realizado em três instituições diferentes de ensino no distrito de Viseu, dando a oportunidade de observar e trabalhar em diversos contextos, sempre com a orientação dos professores e educadores cooperantes responsáveis por aquela turma/grupo e professores supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

No decorrer do estágio foi crucial e sempre pedido que sustentássemos todas as atividades com planificações, baseadas em documentos oficializados pelo Ministério da Educação, nomeadamente para o 1º CEB, os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico (2013, 2015) e as OCEPE (2016), sendo uma mais valia, todo este material para o carácter crítico e reflexivo da nossa parte.

As PES vieram a considerar todos os conhecimentos aprendidos nas aulas e fundamentais para um bom desempenho nas mesmas. Com todo este trabalho colaborativo e desenvolvido, alcançamos os objetivos desta unidade curricular, sabendo que estes são fundamentais enquanto futuras profissionais. As PES vieram reforçar uma certeza que tinha, ser educador “não é somente alguém que aplica conhecimentos

produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentir forte do termo” (Tardif, 2002, p.230).

A construção deste documento serve, assim, para refletir sobre a prática, enquanto profissional, contribuindo para a construção de novos saberes, de modo a evoluir no futuro. Refletir sobre a ação, sobre os nossos erros e sobre as possíveis formas de crescermos enquanto pessoas e profissionais, leva-nos assim a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender, coagir e de sermos proativos quando problemas surgirem. Como afirma Alarcão (2005), “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (p.82-83).

Desta forma, as PES proporcionaram uma prática de estágio no 1º CEB, do primeiro ano de mestrado, em que no primeiro semestre o estágio teve a duração de nove semanas, distribuindo-se em duas vezes por semana (segunda-feira e terça-feira). Cada grupo de estágio era constituído por dois elementos e cada um interviria na sua semana respetiva. O semestre seguinte decorreu durante onze semanas, três dias por semana, sendo suposto que cada estagiária fosse responsável pela sua semana de intervenção, e por desistência da minha colega de estágio o grupo apenas ficou composto por um elemento.

No ano seguinte, ou seja, no último ano do mestrado, a PES na EPE, esta devia permitir estagiar durante todo o ano letivo no mesmo jardim de infância, mas por questões de não adaptação ao estágio, chumbando assim na PESEP I, esta foi realizada em diferentes contextos. Na PESEP II esta foi realizada em grupo e na PESEP II foi realizada individualmente. Ambos os contextos eram pertencentes ao distrito de Viseu. Este estágio, no primeiro semestre, teve a duração de nove semanas e no segundo semestre teve a duração de doze semanas, sendo que em duas das semanas realizaram-se intervenções em grupo e existiam semanas em que cada estagiária era responsável por uma semana intensiva (de segunda-feira a sexta-feira no contexto da prática), de modo a facilitar projetos e dinâmicas anteriormente planificadas.

## 1.1 Prática de ensino Supervisionada I e II-Contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico

No que concerne à unidade curricular PES I no 1º CEB, esta foi realizada no primeiro semestre, numa escola do 1º CEB, numa turma do 3.º ano de escolaridade. Esta prática decorreu ao longo de nove semanas, em que, três foram de grupo e três individuais, cada uma organizada e planificada por cada elemento do grupo, respetivamente. Nestas nove semanas, a PES I desenvolveu-se durante dois dias por semana (segunda-feira e terça-feira), em horário de regime normal.

O edifício desta escola é constituído por um bloco de dois pisos: o r/c e o 1º andar. Esta instituição é provida de vedação, ou seja, o recreio está separado da zona pública através de uma vedação. Esta escola contém espaços para a higiene, alimentação e arrumação comum aos diferentes anos. O horário de atividades letivas é das 9h e às 12h e das 13h e às 15h e 30 min.

A sala da turma do 3.º ano em questão é bastante ampla e iluminada, no entanto não permite aos alunos um contacto visual com o exterior pois estes eram muitos pequenos em relação à altura a que se encontravam as janelas. A composição da turma, no geral, era heterogénea. A turma era composta por 21 alunos, sendo que doze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

Já no segundo semestre, PES II, esta decorreu numa escola do 1º CEB, desta vez, com uma turma do 1º ano de escolaridade. Esta prática foi realizada ao longo de onze semanas em que era suposto serem algumas semanas reservadas a trabalho de grupo, mas já supracitado, foi realizado apenas por mim. Nestas onze semanas, a PES II, desenrolou-se durante três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), em horário de regime normal.

O edifício desta escola é constituído, por um bloco de dois pisos: o r/c e o 1º andar. Esta instituição é também vedada e composta por espaços destinados à higiene, à alimentação e arrumação comum não só aos alunos do 1º CEB como também às crianças do jardim de infância. Para além destas instalações, a escola possui um polivalente utilizado por ambos os níveis de ensino, quer na hora do recreio, quer na hora de almoço. O horário das atividades letivas situa-se entre as 9h e as 12h e as 14h e as 17h.

A sala da turma do 1º ano é bastante ampla e iluminada e permitia um contacto visual com o exterior através das janelas. Relativamente à turma em si, no geral, era bastante participativa, mostrando sempre motivação para aprender e interesse pela

escola. A turma era formada por 19 alunos, doze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

Importa referir que a PES no 1º CEB proporcionou momentos reflexivos, em que cada experiência era uma aprendizagem para o futuro. Durante todo o ano letivo foi visível a evolução na preparação de planificações e no à vontade que é necessário enquanto professora do 1º CEB. As aulas teóricas na ESEV foram fundamentais para esse crescimento, dado que, todas as unidades curriculares eram pensadas para dar resposta a estas adversidades que iriam surgir nas PES. “O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente” (Formosinho, 1992, cit Cunha, 2008, p.5).

É de salientar que este nível exige do docente o saber abrangente de conteúdos e conhecimentos científicos, exigindo ao docente que esteja em constante formação e auto motivação para aprender e crescer enquanto não possuidor de todo o conhecimento exigido e transformador ao longo dos tempos. É importante que o professor corresponda às necessidades e dificuldades dos alunos, sendo que o aluno olha para o professor como o seu modelo, um exemplo a seguir.

O papel do professor atualmente passa então por este ser ativo e criativo, para assim, existir uma educação cooperativa, onde haja espaço para a criatividade e utilização de novas formas de construção de conhecimento, como é o caso do uso da tecnologia. Para finalizar, importa referir que é imprescindível que o professor esteja em constante formação de modo a melhorar as suas práticas em benefício dos alunos e para seu próprio benefício. Para isso, o docente tem e deve analisar todos os seus conhecimentos e práticas anteriormente lecionadas, refletir sobre as mesmas e ser autocrítico e capaz de revolucionar esses mesmos conhecimentos e práticas, em prol de uma transmissão de informação eficaz e compreendida por todos os seus alunos.

## 1.2. Prática de Ensino Supervisionada III e IV- Contexto da Educação Pré-escolar

As Práticas de Ensino Supervisionada na PESEP I e II foram realizadas ambas em Jardins de Infância na periferia da cidade de Viseu. Estes jardins funcionavam nas

suas condições normais, no horário letivo normal, das 9h às 12h e das 13h e 30min às 15h e 30min.

Na PESEP I, o espaço destinado ao grupo de crianças era constituído por uma sala e um corredor comum, onde se encontravam os cabides destinados às crianças na entrada da sala, existia ainda um espaço sanitário para os adultos e crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma cozinha, um espaço para arrumação, um gabinete para os educadores de infância e para o atendimento aos Pais/Encarregados de Educação.

Existe, ainda, um espaço amplo exterior vedado com umas grades, dum lado tem relvado e do outro espaço térreo. Este espaço exterior nestas idades torna-se importante, uma vez que, que é nele que acontecem muitas das aprendizagens significativas. Como é referido nas OCEPE, “o espaço exterior é um local privilegiado para as atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e de exploração de materiais naturais” (Ministério da Educação, 2016, p.27). O estágio decorreu ao longo de nove semanas no primeiro semestre e foi realizado somente por mim, devido à reprovação no primeiro estágio e posteriormente à repetição do mesmo.

O grupo era constituído por vinte e uma crianças sendo que eram quinze do sexo feminino e seis do sexo masculino. O grupo era composto maioritariamente, por crianças de quatro e cinco anos, refletindo-se nas atividades realizadas. Este grupo de crianças mostrava uma boa adaptação ao jardim onde se encontrava e a maioria das crianças eram assíduas e pontuais. Também revelaram sempre respeito e sentido de cooperação, capacidade de autonomia e interesse por todas as atividades propostas.

Na PESEP II, o espaço destinado ao grupo de crianças era constituído por uma sala, existia ainda um espaço sanitário para os adultos e crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma cozinha, um espaço para arrumação.

Existe, ainda, um espaço amplo exterior vedado com umas grades e partilhado com o 1ºCEB. Este estágio teve a duração de doze semanas, sendo que a primeira semana foi de observação do contexto de trabalho da educadora cooperante, em ambos os estágios.

O grupo era constituído por vinte e três crianças sendo que eram dezassete do sexo feminino e seis do sexo masculino. O grupo era heterogéneo no que diz respeito às idades. Revelaram sempre respeito e sentido de cooperação, capacidade de autonomia e interesse por todas as atividades propostas.

A educação pré-escolar permitiu adquirir experiência e bases fundamentais para a nossa formação, e onde os supervisores da ESEV tiveram um importante papel nas nossas intervenções, uma vez que se disponibilizaram sempre para ajudar a planificar cada momento. Como é mencionado nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 4), “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial”, possibilitando para a criança uma educação rica e procriada, desde o início da sua vida.

## 2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico na Educação Pré-Escolar

### 2.1 Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

A prática no 1º CEB suscita-nos diversas dúvidas, como é o caso de sermos capazes ou não de estar à altura do desafio que é sermos transmissores de informação, e por consequência provocadora de curiosidades e aprendizagens.

Talvez por ter tido a infelicidade de ficar na PES II sozinha estas dúvidas tenham aumentado, mas foram também a certeza que ainda que sozinha consegui e que apesar de muito errar, estou também sempre pronta a aprender e a recriar-me para que seja sempre o melhor que consiga alcançar. Durante o trabalho em grupo, na PES I, este possibilitou uma maior interação, confiança, espírito de equipa e de interajuda, essencial para conseguirmos dar respostas a todos os obstáculos com que nos fomos deparando ao longo de todo este percurso.

As observações realizadas antes das lecionações foram fundamentais, dado que ajudaram-nos a conhecer um pouco os alunos, assim como, a organização da sala. Já no que diz respeito às planificações, sempre soube que era um dos aspetos mais importantes nesta prática e um dos aspetos em que tive mais dificuldade de me superar, tentando sempre fazer o meu melhor, e para mim, existindo uma evolução na construção das mesmas, ao longo das semanas. Inicialmente, não era de fácil compreensão que existia uma articulação das diferentes áreas disciplinares, mesmo sabendo que esse era um ponto fundamental no plano de aula. Os objetivos não eram deveras claros e

muitas vezes não conseguíamos transmitir a intenção pretendida com certas atividades. Com o passar do tempo, conseguimos melhorar estes aspetos, embora conscientes que com o passar dos anos estas poderão sempre ser melhoradas e atualizadas.

Um dos aspetos de consciencialização é o melhorar na gestão do tempo das atividades, dado que, muitas vezes planificava e depois apercebia-me que não conseguia concretizar a planificação tal como a descrevia e no tempo pensado, algo que com a prática no futuro, tentarei que deixe de ser um problema, pois existem sempre situações imprevistas que acabam por alterar o tempo planificado para cada atividade e que o mais importante que o tempo dedicado às atividades é a eficácia das mesmas, no que diz respeito às intencionalidades das mesmas.

A PES no 1º CEB abrange um grande número de horas, o que requer da nossa/minha parte uma grande disponibilidade temporal e exigência pessoal, uma vez que, embora não estejamos muitas vezes em tempo letivo, é necessário um grande trabalho de casa. Uma das minhas maiores dificuldades, diz respeito à área da Matemática, mais propriamente, no 3.º ano de escolaridade por não me identificar com a área e com os conteúdos programáticos, exigindo um acréscimo de esforço da minha parte na hora de planificar estas aulas. Nestas questões os professores orientadores e professores cooperantes foram cruciais, enquanto orientadores e guias, dando sugestões de melhoria e suportes fundamentais para ultrapassar todas estas adversidades.

Tendo em conta todas as áreas que são lecionadas no 1º CEB, a Expressão e Educação Físico-Motora e as Expressões Artísticas foram aquelas que mais prazer tive em lecionar, talvez por ser aquelas com que mais me identifico a nível pessoal, tentando que estas fossem trabalhadas semanalmente. Atualmente sabemos a importância que as atividades físicas têm ou deveriam ter no quotidiano das famílias, por isso, tentava proporcionar semanalmente momentos destes. Os alunos para além de se sentirem motivados, adoravam a leção desta área, o que para mim, era sem dúvida um enorme prazer. Relativamente às expressões artísticas também era uma das áreas que fazia questão de ser trabalhada, pois pessoalmente sinto que quando os alunos saem da PRÉ, perdem a criatividade que é tão explorada em anos menores. Enquanto futura professora do 1º CEB, sei que é necessário estarmos atentos e capazes de compreender as particularidades de cada criança e dispostos a adaptar as metodologias a cada uma destas particularidades.

Todo este percurso, apesar de ter exigido bastante dedicação, esforço e tempo, foi sem dúvida muito gratificante e contribuiu para uma atitude reflexiva para todos os

momentos da minha vida, para o qual não estava consciencializada e disposta a fazer até então. Este estágio possibilitou-nos também, perceber que a prática docente é rica em desafios, onde é necessário ter a calma e saber superar dificuldades, com esforço, empenho e dedicação.

Durante a PES I e II no 1º CEB, procurei sempre trabalhar os diferentes conteúdos nas diferentes áreas disciplinares de uma forma integrada e articulada, privilegiando aprendizagens globais e não estanques entre si, o que por vezes não era alcançado com sucesso.

No que concerne ao currículo, é mencionado que o professor deve lecionar no âmbito da educação em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física, mais propriamente, Expressão e Educação Físico-Motora e Educação Artística que está subdividida em Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Plástica. As duas primeiras áreas são sem dúvida as mais exploradas, tentando sempre que as outras áreas fossem também trabalhadas e até que todas tivessem sempre em constante dependência.

A Língua Portuguesa, dada sua transversalidade a todas as outras áreas permitiu que todas as competências fossem as mais trabalhadas. Nos momentos de leitura existia sempre um cuidado para a utilização e exploração de textos do Plano Nacional de Leitura (Ler +), referentes ao ano letivo respetivo, para posteriormente desenvolver a expressão e compreensão oral e escrita.

A área disciplinar da Matemática era como já supracitado, a área mais complexa e desafiante. No 1º ano, PES II, foi gratificante ver as crianças a aprenderem os números, iniciarem as operações e a sentirem-se capazes de o fazer. Existiu sempre o cuidado de abordar esta área, utilizando diversos exemplos da vida real, utilizando diversas situações em que os alunos estariam possivelmente envolvidos, fazendo-os sentir parte do seu desenvolvimento curricular.

A área disciplinar Estudo do Meio era a mais motivadora, pois o gosto pelo real social e natural era bastante notório e o interesse em saber cada vez mais. Muitas vezes, os alunos faziam pesquisas em casa, após a abordagem de alguns conteúdos em sala de aula e no dia seguinte, mostravam à turma a sua pesquisa sobre esse mesmo tema, mostrando orgulho e gosto pela área.

As Expressões Artísticas não deixaram de ser exploradas, aliás, apesar da escassez de tempo, e de não ser muito valorizadas num dos contextos, foram sempre trabalhadas, sempre que possível, e uma vez mais, tentando articular e integrar esta área com as restantes. Por experiências fomos apercebendo-nos que esta era uma das

áreas que causava também muito interesse e motivação, dessa forma, sempre que sentíamos que os alunos não estavam motivados, tentávamos arranjar forma de utilizá-la aliada por exemplo com a Matemática. Relativamente à área de Expressão e Educação Musical, na PES I, foi bastante trabalhada, uma vez que o projeto da escola, passava por uma apresentação musical à restante comunidade escolar. Já na PES II, esta somente foi trabalhada através de canções, servindo algumas vezes como forma de articulação com as restantes áreas. A área de Expressão Dramática foi também por diversas vezes utilizada como forma de articulação e motivação, por exemplo, nos diferentes textos abordados na área disciplinar do Português, ou seja, os alunos muitas das vezes dramatizavam os textos explorados, mostrando mais uma vez que é totalmente possível e benéfico a articulação das diversas áreas. No que diz respeito à Expressão e Educação Plástica, foram trabalhadas várias técnicas, como, recorte, colagem, pintura, desenho, entre outros, permitindo, uma vez mais, não acabar com a criatividade do aluno e antes promovê-la. Relativamente à área de Expressão e Educação Físico Motora, tanto na PES I como na PES II, como já foi referido anteriormente, foi explorada em diferentes atividades, como, praticando yoga e momentos de relaxamento, às vezes, cruciais para a concentração, captação e desenvolvimento global do aluno, forma ainda trabalhados alguns momentos de dança e jogos tradicionais.

Por fim, no que concerne a área disciplinar da Educação para a Cidadania, esta nem sempre era fácil de lecionar, uma vez que o tempo que é deixado para a mesma acaba muitas das vezes por ser reservado à resolução de problemas da turma.

Finalizadas estas duas experiências práticas, sinto que construí e mantive uma boa relação com todos os alunos, mostrando-me interessada e disponível para a resolução de todas as questões que fossem surgindo, quer da parte dos alunos, quer da parte das professores cooperantes e até mesmo dos professores coordenadores. Nestas idades, senti que o contacto proximal com os alunos é fundamental, uma vez que eles nos procuravam muito para exporem questões referentes à escola, e ainda questões emocionais e afetivas, por vezes, relativas ao seio familiar. Todos estes diálogos, davam-nos um sentimento de pertença e tornavam-se muito gratificantes, pois para além de nos/me permitir ajudar na hora de lecionar, por se sentirem mais próximos de nós e nós sentirmos que os conhecíamos melhor individualmente, acabavam também por relevar alguma estabilidade nos resultados escolares e no desenvolvimento pessoal de cada um. Uma das ilações que tirei ao longo desta PES, foi que reforço positivo, é um dos maiores aliados que um professor pode ter, sendo importantíssimo

valorizar o esforço de cada um ainda que por vezes os resultados alcançados não sejam os melhores.

Nos conteúdos lecionados ao longo das duas PES, foi sempre tido em conta os Programas e Metas Curriculares do 1º CEB, tentando sempre abordar todas os parâmetros neles contidos. Por fim e avaliando este percurso, todas as atividades desenvolvidas ao longo do tempo e algumas supracitas, e ainda o relacionamento com os alunos, professores titulares da turma e professores orientadores, foi bastante positivo e capacitou-me bastante enquanto futura profissional.

Finalizando, sou consciente que para estes anos de leção, é necessário um constante estudo e trabalho por parte dos professores, tentando sempre aprofundar os conhecimentos relativamente às diferentes áreas curriculares do 1º CEB, uma vez que o currículo e toda a sua construção está em constante modificação e aperfeiçoamento.

## 2.2. Contexto do Pré-Escolar

Por norma, o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, prevê que as Práticas de Ensino Supervisionadas se desenvolvam na mesma sala durante todo o ano letivo, para assim nos ser dada a possibilidade de acompanharmos e observarmos a evolução das crianças da mesma sala no decorrer desse período. Mas como já foi referido anteriormente, devido à reprovação do estágio, foi necessário existir uma troca de Jardim de Infância e ainda um semestre em que acabei por trabalhar sozinha. Neste sentido, as minhas práticas decorreram no primeiro Jardim de Infância entre os meses de setembro e de dezembro e no segundo Jardim de Infância entre os meses de março e junho.

No primeiro local de estágio, o grupo era composto por 21 crianças, em que 15 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. No segundo Jardim de Infância onde implementámos a PESEP, o grupo era constituído por 23 crianças, das quais 17 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Este grupo destacou-se pelo facto de as crianças maioritariamente terem apenas 5 anos de idade. O grupo era constituído por crianças de 5 anos, 8 crianças de 3 anos e 7 crianças de 4 anos.

Segundo o Ministério da Educação (2016), o contexto pré-escolar, deve organizar-se como “um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalha” (p.23). Assim sendo, será ideal que o espaço e todo o envolvimento seja facilitador destas mesmas aprendizagens e desenvolvimentos que é suposto as crianças atingirem na fase da pré-escola. Os estágios relativos à PESEP foram realizados em locais diferenciados, como foi supracitado. Ainda que tenha tido aspetos negativos, como a falta de tempo e visualização da evolução das crianças durante todo o ano letivo, também estas duas experiências, trouxeram inúmeros fatores benéficos, como o caso de contactar com diferentes grupos e diferentes educadoras cooperantes e, por isso, diferentes métodos de trabalho.

A educação pré-escolar, é a caracterizada como a primeira etapa da educação básica, no processo ao longo da vida. Assim é dever do educador reconhecer a capacidade e as competências da criança, bem como construir “o seu desenvolvimento e aprendizagem que supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 2016, p. 9).

Todas as atividades planificadas, quer na PESEP I quer na II, se regiam pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), dando prioridade ao processo educativo, pervagando assim por várias etapas: observação, registo, documentação dessa mesma observação, planeamento das atividades, sempre com uma intencionalidade educativa e ainda planeamento e gestão do tempo utilizado para cada uma delas, agir e avaliação.

Desta forma, penso que ao longo deste ano letivo, a minha evolução foi notória em todos os aspetos supracitados, desde as planificações, até ao processo reflexivo que no meu ponto de vista é bastante necessário para a evolução pessoal e foi um elemento-chave relativamente à reprovação e superação da mesma na PESEP I.

Relativamente às planificações, tive sempre o cuidado de envolver as diferentes áreas/domínios, bem como a presença de todas as áreas/domínios na planificação semanal de uma forma homogénea e complementar.

Após conhecer ambos os grupos, tinha sempre o cuidado de planificar em função dos mesmos. Neste sentido, na PESEP I, foi-nos proposto que realizássemos uma planificação focada numa criança, para assim a conhecermos melhor e apercebemo-

nos de quão importante é conhecermos cada uma das crianças. Durante todo este percurso, o apoio das orientadoras cooperantes foi fundamental, tal como a supervisão dos professores da Escola Superior de Educação de Viseu, sempre disponíveis para nos fazerem críticas construtivas e elogiar nas vitórias conseguidas.

Durante estas duas experiências foi-nos proposto também a realização de um projeto de envolvimento da família, permitindo-nos refletir e encontrar estratégias de adaptação e envolvimento por parte dos Encarregados de Educação

Todas as propostas de atividades promovidas, tentaram sempre ser às necessidades e ao contexto em que as crianças se encontravam. Deste modo, todas as planificações foram elaboradas com objetivos formulados, com clareza e em harmonia com as orientações curriculares, metas de aprendizagem e o contexto do grupo de crianças. Saliento que, todas as semanas de estágio foram preparados vários materiais adequados, diversificados para dar resposta a todas estas necessidades e parâmetros que envolviam a sua criação. Estes materiais foram fundamentais, para tornar todas as atividades, para além de diversificadas, motivadoras e diferentes.

No meu ponto de vista, o sucesso que obtive durante o estágio deveu-se às relações criadas com toda a comunidade envolvida. A relação que tinha com as crianças marcou-me bastante pela positiva, uma vez que estas me viam como uma amiga e tinham consciência que eu estava ali para as ajudar, tanto nas atividades propostas, como para brincar, ou até mesmo partilhar vivências não só do contexto no jardim como fora do jardim. Esta boa relação facilitou-me na integração do grupo que fez com que, de uma forma geral, as minhas intervenções fossem avaliadas positivamente. Relativamente às educadoras cooperantes, estas foram peças fundamentais para o meu crescimento como futura educadora e sem dúvida exemplos a seguir. Foi-nos dada sempre a liberdade de arriscar e errar e aprender com estes mesmos erros.

O educador é especialista em conhecimento das crianças dos seus contextos e das suas aprendizagens. Como especialista, espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluído e que construa a sua identidade pacientemente, integrando o intelectual, o emocional, o ético e o pedagógico (Moran, 2007).

### 3. Síntese global das reflexões

No decorrer de todas as práticas de ensino, ao longo de todos os estágios, adquiri grandes aprendizagens, fundamentais, na formação de um futuro profissional de educação, no que diz respeito, ao que é ser-se professor e educador em Portugal e ainda a certeza que enquanto ser humano, não sou provida de toda a sabedoria e conhecimentos, mas que é meu dever procurar sempre estar em constante formação e ser autodidata no que diz respeito à pesquisa, aquisição e renovação da mesma. Nas palavras de Arends (1999, citado por Alvarenga, 2011), constatamos que “os professores não se apresentarão na escola sabendo tudo que precisam de saber, mas sabendo como descobrir o que necessitam de aprender, como auxiliar os outros a tornar este conhecimento significativo” (p.24).

Todos estes procedimentos, permitiram-nos enriquecer, tanto ao nível pessoal, quer ao nível social, quer ainda ao nível profissional, dado que, durante a nossa formação tivemos contacto com um vasto conjunto de conhecimentos, que fez com que hoje sejamos capazes de contemplar a nossa evolução e conscientes do percurso até então caminhado e realizado. Após refletir criticamente, como é feito anteriormente, relativamente às práticas, somos capazes de referir ainda que outro dos pontos positivos, é o facto de termos sempre valorizado as dimensões propostas pelos Padrões de Desempenho Docente, comprovando novamente que todas as nossas implementações e intervenções eram diversificadas, considerando ainda o currículo, a promoção interdisciplinar e por fim promovendo sempre uma boa relação com toda a comunidade educativa.

Posto isto, tanto a escola como os professores têm como função formar e estar numa constante evolução, de modo a serem capazes de dar resposta a todo o tipo de questões e problemas que forem surgindo e de todos os foros. É ainda, igualmente relevante, que se criem laços no ponto de vista afetivos e condições para que todas as crianças se sintam acolhidas e familiarizadas naquele que é o espaço físico e denominado como escola.

No decorrer da minha formação, tive a oportunidade de trabalhar com profissionais de excelência, na área da educação, permitindo tirar proveito também eu, das melhores aprendizagens, ainda que por vezes e no momento não desse esse devido valor. Estas aprendizagens, só são possíveis, através de erros, servindo como oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Apesar de já ter referenciado, é importante nunca esquecer, que o professor deve estar sempre em constante formação,

renovação de saberes, fazendo por se manter sempre atualizado e capaz de refletir sobre as suas práticas. O professor está em constante renovação de saberes, tem necessidade de possuir determinados conteúdos e conhecimentos científicos, tendo de recorrer à investigação, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

Posto isto, importa salientar, que o professor e educador deve assumir o papel de intermediário no ponto de vista de Not (1991), numa “inversão da perspetiva clássica que considerava o acto de ensinar como fundamental e tratava o acto de aprender como uma consequência do de ensinar privilegiando as actividades magistrais, deixando ao aluno o cuidado de adaptar as suas actividades às do mestre” (p.34), ou seja, professor/educador deverá ser consciente que a realidade atual do ensino é bem diferente da vivida antigamente. Atualmente o professor deixa de praticar um ensino transmissivo para ensinar o “modo de fazer aprender algo a alguém”. (Roldão, 2007).

Desta forma, podemos evidenciar que as práticas de ensino nas EPE e no 1º CEB, enquadram-se num sistema de valores, do que deverá representar a escola, num processo de ensino-aprendizagem, onde os objetivos da educação e de todo o currículo desenvolvido se torna fundamental para o desenvolvimento da criança.

É através das práticas de ensino diárias, tanto em contexto escolar, como em contexto de jardim de infância, que a educação tem vindo a sofrer modificações e melhoramentos, numa batalha constante, e que faz com que hoje, tenhamos uma noção do que é o ensino, completamente diferente há de uns anos e centrada essencialmente na criança.

Depois de refletir sobre os diversos estágios, concluo, que esta longa caminhada repleta de conflitos, diferenças, adversidades e também conquistas, foram e serão fundamentais para a minha vida, quer ao nível pessoal e enquanto membro de uma sociedade, quer ao nível profissional enquanto futura docente.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente tem oportunidade de obter aprendizagens curriculares, baseando-se na sua prática e nas mais variadas funções agregadas dessa prática. Tudo isso encontra-se, incorporado ao longo do mestrado, que foi com certeza fundamental para o enriquecimento da nossa formação.

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases (Ministério da Educação, 2001, p.1).

Finalizando, tanto o educador de infância como o professor de 1º CEB, revelam ter um papel crucial no processo de formação das suas crianças/alunos, e como tal, são um dos principais responsáveis, por adaptar e tornar o ambiente educativo num espaço acolhedor e apropriado para um bom desenvolvimento de aprendizagens. É extremamente importante que as crianças se sintam motivadas e encorajadas a testarem os seus limites, a experimentarem novos desafios e a sentirem que cada vez mais são autónomas e também elas futuras construtoras dos seus saberes e aprendizagens. Para que tudo isto seja possível, é essencial que o docente assuma um papel de orientador/mediador das aprendizagens desenvolvidas quer pelas crianças autonomamente e individualmente quer pelos grupos em geral. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Ministério da Educação, 2016, p.11).É também crucial, que o educador e professor demonstrem sempre um enorme respeito por parte do resto da comunidade escolar e vice-versa, promovendo o sucesso escolar de todos, já que a escola é efetivamente para todos.

O ambiente educativo deverá ser visto como um ambiente facilitador e promotor ao desenvolvimento integral da criança e facilitador das aprendizagens. Deste modo, o educador ou professor promove um maior envolvimento, quando cria um ambiente educativo onde disponibiliza materiais diversificados, que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhes oportunidade de escolher como, com o quê e com quem brincar, favorecendo uma data de pressupostos importantes para o bem de estar da criança.

Terminando, importa destacar a importância da realização de um trabalho de investigação, enriquecendo-nos como futuros profissionais da área e ainda procurando dar e encontrar respostas a um problema surgido em contexto prático. Desta forma, seguidamente, será desenvolvida uma investigação, com o intuito de atingir todos os objetivos propostos no estudo.

**Parte II. Trabalho de Investigação: Utilização dos manuais escolares no 1ºCEB**

## 1. Revisão de literatura

### 1.1 Educação e Ensino

Os tempos que correm trazem consigo inúmeros desafios, desde a vulnerabilidade a que se encontram expostos determinados grupos, como mulheres, famílias em situação de pobreza e minorias étnicas, até aos milhares de crianças que, por todo o mundo, continuam vítimas do trabalho infantil (UNESCO, 1996; Rego, Gomes & Balula, 2012). O papel da educação no desenvolvimento integral de cada indivíduo e no progresso da sociedade assume aqui o seu maior propósito, “na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO, 1996, p. 11).

A educação básica contribui para a formação de indivíduos livres, responsáveis e críticos acerca do meio que os envolve, permitindo aos que dela usufruem participar na construção do seu próprio destino e no da sua comunidade (UNESCO, 1996; Portugal, 2005, citado por Torres, Almeida & Vasconcelos, 2015). Segundo Vasconcelos (2007, p. 111), “a escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas”.

O Relatório sobre Educação para o Século XXI da UNESCO (1996) identifica quatro pilares essenciais em torno dos quais a educação se deve organizar para fazer cumprir os seus objetivos e missões, sendo estes o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Apesar de já datado de alguns anos, o mesmo relatório identifica uma lacuna que permanece no ensino formal e que assenta no facto deste se debruçar essencialmente no aprender a conhecer, descurando as restantes vias de aprendizagem (UNESCO, 1996). Para que a escola assuma o papel global que lhe é devido, ao longo da vida de cada um, deve prestar igual atenção à aplicação prática dos conhecimentos, bem como à responsabilidade pessoal e social, à tolerância e ao respeito pela diversidade que encontramos na sociedade (UNESCO, 1996; Vasconcelos, 2007). Neste sentido, a educação deve ser concomitantemente universal e específica, já que deve proporcionar fatores unificadores de toda a humanidade e em simultâneo considerar as questões específicas de cada um, de cada contexto e tempo (UNESCO, 1996).

Os últimos anos trouxeram consigo um contexto no qual os recursos económicos são menores e em que, em simultâneo, a exigência por ensino de qualidade para todos acentuou as responsabilidades de toda a comunidade educativa, desde os próprios professores aos decisores políticos (Rego *et al*, 2012). Num ambiente cultural cada vez mais rico e heterogéneo e face a tais desafios, a conceção e produção de materiais didáticos que contemplem um discurso que considere e respeite todas as realidades é uma das áreas que mais pode contribuir para a excelência em sala de aula (Pereira, 2010; Rego *et al*, 2012). Rego e colaboradores (2012, p. 129) destacam dentre estes os manuais escolares, ressaltando o seu “papel tão importante quanto polémico”.

A transformação deve ser, assim, de um sistema de ensino direcionado ao alcance de objetivos pré-definidos para um ensino, cada vez mais, direcionado para o desenvolvimento de competências (Santos, 2003). Mais do que uma mudança de conceitos, existem alterações significativas entre os objetivos que, sendo lineares e sequenciais, tornam possível afirmar dicotomicamente se foram ou não atingidos, contrariamente às competências que se desenvolvem em vários níveis ou graus, num processo que é continuado (Santos, 2003).

O que está em causa para a escola atual, e por isso também para os seus manuais escolares, é o desenvolvimento de atividades que recorram à descoberta e à criatividade para a resolução de problemas exigentes (Duarte, 2010; Silva & Felicetti, 2014). O ensino por competências obriga à articulação dos conhecimentos pré-existentes com as novas situações-problema, o que exige ao professor um maior planeamento das aulas, bem como capacidade de adaptação, inovação e um melhor domínio dos conteúdos programáticos (Duarte, 2010; Perrenoud, 1999, citado por Silva & Felicetti, 2014). Ultrapassando a aprendizagem literal e por memorização, a aprendizagem por competências torna-se significativa ao exigir que se compreendam os conceitos e a sua aplicação prática, objetivando a educação integral do aluno sem a tradicional compartimentação de disciplinas (Silva & Felicetti, 2014).

## 1.2. Currículo e Programa

De acordo com Pacheco (2002), a utilização da denominação *currículo*, no nosso país, alargou-se na década de 80 do século passado, aquando da reforma educativa. O Decreto-Lei n.º 6/2001 (Artigo 2.º), que veio estabelecer a reorganização curricular no ensino básico, define o currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”.

O conceito de *currículo* resulta, desta forma, de influências políticas, sociais e culturais do seu próprio contexto (Canavarro, 2003) e, apesar da definição apresentada, abarcou uma grande diversidade de interpretações ao longo dos tempos, com perspetivas diferentes acerca da sua construção e desenvolvimento (Canavarro, 2003; Vilhena, 2000, citado por Gonçalves, 2011). Além de constituir a estruturação dos conteúdos disciplinares, o currículo pretende, ainda, ser o fio condutor do conjunto de todas as vivências do aluno na escola (Canavarro, 2003).

Segundo Roldão (2013, p. 132), “O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade”. Os saberes escolares, expressos no seu currículo, são marcados, além das aprendizagens normativamente previstas no mesmo, pelas relações que os diferentes atores estabelecem com o conhecimento, a partir dos diferentes interesses, das diferentes formas de comunicação e da cultura existente na própria escola (Guimarães, 2009). É neste sentido que Silva (2000, citado por Gonçalves, 2011) refere o *currículo oculto*, reportando-se aos aspetos do ambiente escolar que, não estando inscritos oficialmente no currículo, contribuem implicitamente para a forma como este é desenvolvido e para as aprendizagens sociais significativas que dele derivam.

Como já referido, longe de se cingir à transmissão de conhecimentos, a escola veicula valores sociais e é um importante espaço de aprendizagem da cidadania (Vasconcelos, 2007). Assim, num tempo e numa sociedade cada vez mais heterogénea, Serrano (2008, p. 257) defende que os currículos devem “mirar, cada vez menos, os Estados, os sistemas sociais e económicos, os indivíduos, para centrarem a sua atenção nas minorias, nas mulheres, nas crianças, nas etnias e nas regiões”. Reorientar e reperspetivar os currículos permitirá adaptá-los a esta nova realidade, integrando as

disciplinas e os conteúdos temáticos nas exigências do cotidiano (Serrano, 2008; Vilhena, 2000, citado por Gonçalves, 2011). É também nesta lógica que Roldão (2013) defende que o currículo escolar básico deve, por um lado, garantir o acesso de todos a todos os conhecimentos e ao domínio dos códigos e padrões da cultura dominante e, por outro lado, integrar os saberes de outras culturas.

Os manuais escolares devem, deste modo, corresponder ao currículo nacional, respeitando os programas oficialmente definidos que, para cada área curricular disciplinar, estruturam e orientam o conjunto de aprendizagens e competências que o Estado considera útil transmitir a todos os alunos (Carvalho & Fadigas, 2007; Serrano, 2008).

No que se refere à avaliação, o Despacho Normativo n.º 30/2001, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico, considera-a um elemento integrante e regulador da prática educativa. Entendendo a aprendizagem por competências como um processo continuado e considerando as orientações referentes à própria avaliação, conclui-se que esta deve ser desenvolvida de um modo formativo (Santos, 2003; Perrenoud, 1999, citado por Silva & Felicetti, 2014).

A avaliação formativa tem como propósito integrar a avaliação no processo ensino-aprendizagem, permitindo que alunos e professores recolham e interpretem informações que os permitam melhorar esse mesmo processo (Santos, 2003). Se o aluno se encontra integrado no processo e compreende as dimensões do mesmo, são criadas condições para que possa regular as suas aprendizagens, tornando-se num co-construtor destas e partilhando a avaliação com o professor (Pinto, 2016).

### 1.3 Competências e Avaliação

O conceito de *competência* encontra diversas definições entre os diferentes autores (Santos, 2003; Silva & Felicetti, 2014). Santos (2003), ao invés de propor uma definição fechada para o mesmo, identifica-lhe três características principais: ação, no sentido de se ativarem recursos face a determinada situação; situação com certo nível de complexidade, já que pressupõe uma resposta consciente sobre que recursos

disponibilizar para uma situação nova, a qual não requer simplesmente a repetição de uma anterior; e integração, uma vez que se ativam holisticamente recursos de natureza distinta, dando resposta à situação como um todo. Por sua vez, Silva e Felicetti (2014, p. 18) relacionam a competência com “a aptidão do indivíduo ao executar as atividades propostas de forma exitosa”. No mesmo sentido, Perrenoud (1999, citado por Silva & Felicetti, 2014), Garcia (2005, Silva & Felicetti, 2014) e Zabala e Arnau (2010, citados por Silva & Felicetti, 2014) interpretam o conceito de competência, acima de tudo, como a integração entre os recursos e conhecimentos cognitivos, informações, atitudes e valores, de forma a solucionar determinada situação de forma criativa, inovadora e no momento apropriado.

Os últimos anos marcaram-se por uma passagem de um sistema de ensino direcionado ao alcance de objetivos pré-definidos para um ensino, cada vez mais, direcionado para o desenvolvimento de competências (Santos, 2003).

O que está em causa para a escola atual, e por isso também para os seus manuais escolares, é o desenvolvimento de atividades que recorram à descoberta e à criatividade para a resolução de problemas exigentes (Duarte, 2010; Silva & Felicetti, 2014). O ensino por competências obriga à articulação dos conhecimentos pré-existentes com as novas situações-problema, o qual exige ao professor um maior planeamento das aulas, bem como capacidade de adaptação, inovação e um melhor domínio dos conteúdos programáticos (Duarte, 2010; Perrenoud, 1999, citado por Silva & Felicetti, 2014). Ultrapassando a aprendizagem literal e por memorização, a aprendizagem por competências torna-se significativa ao exigir que se compreendam os conceitos e a sua aplicação prática, objetivando a educação integral do aluno sem a tradicional compartimentação de disciplinas (Silva & Felicetti, 2014).

Zabala (1998, citado por Silva & Felicetti, 2014) refere o ensino por competências como um método ativo e diferenciado, no qual é necessário que o professor entenda e respeite os diferentes tempos e formas de aprendizagem dos educandos, utilizando a correção dos seus erros como uma das formas de aprendizagem (Moreira, 2006, citado por Silva & Felicetti, 2014). Quer os professores em sala de aula, quer a própria estruturação dos manuais escolares, devem dar ênfase ao ensino através de perguntas, e não só à informação das respostas, deste modo, os alunos assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento, de forma mais exigente e igualmente motivadora (Duarte, 2010; Moreira, 2006, citado por Silva & Felicetti, 2014).

De acordo com Perrenoud (1999, citado por Silva & Felicetti, 2014, p. 22), “os professores que assumem o ensino por competências apropriam-se de responsabilidades na escolha de práticas sociais. Além disso, modificam as suas próprias visões a respeito da cultura e da sociedade, principalmente, ao construir conhecimentos”.

A referência ao termo *avaliação* reporta-nos mais facilmente para a ideia de medida, classificação ou reprodução (Santos, 2003). Nesta linha de ideias, referimo-nos à avaliação sumativa, a qual, pelo seu caráter criterial e normativo, “compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo” (Fernandes, 2008, pp. 358-359). Encarada como um instrumento de balanço, a avaliação sumativa auxilia e fundamenta a tomada de decisões, informando alunos, professores e comunidade em geral acerca do alcance, ou não, dos objetivos gerais de aprendizagem e consequente progressão no sistema de ensino (Instituto de Educação Internacional, 1994). Se por um lado há quem considere que os testes realizados nos finais dos ciclos de aprendizagem (por exemplo, períodos letivos) podem assumir um enquadramento formativo ao orientar o processo de aprendizagem futuro do aluno (Instituto de Educação Internacional, 1994), por outro existe quem defenda que a informação recolhida através de testes e exames oferece um apoio ineficaz ao planeamento do processo de aprendizagem, já que é vista pelo aluno como algo adquirido, classificado e finalizado, sem hipótese de reformulação (Santos, 2016).

O Despacho Normativo n.º 30/2001, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico, considera a avaliação um elemento integrante e regulador da prática educativa. Entendendo a aprendizagem por competências como um processo continuado e considerando as orientações referentes à própria avaliação, conclui-se que esta deve ser desenvolvida de um modo formativo (Santos, 2003; Perrenoud, 1999, citado por Silva & Felicetti, 2014).

A avaliação formativa tem como propósito integrar a avaliação no processo ensino-aprendizagem, permitindo que alunos e professores recolham e interpretem informações que os permitam melhorar esse mesmo processo (Santos, 2003). Se o aluno se encontra integrado no processo e compreende as dimensões do mesmo, são criadas condições para que possa regular as suas aprendizagens, tornando-se num co construtor destas e partilhando a avaliação com o professor (Pinto, 2016). Santos (2003)

destaca que para este processo de avaliação acontecer no cotidiano da sala de aula é necessário que estejam presentes três condições: ambiente de confiança, no qual os erros, ao invés de penalizadores, são parte do processo de aprendizagem; promoção da observação de situações concretas quotidianas; e favorecimento da metacognição como fonte de autorregulação.

Encarar a avaliação como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento continua a significar uma rutura com o entendimento mais tradicional entre as instituições e profissionais com responsabilidades diretas na avaliação dos alunos (Santos, 2003). A centralidade que ainda assume a génese classificativa e sumativa da avaliação é clara, mas, sem descuidar a importância desses fatores, é necessário distinguir a avaliação da atribuição de classificações, apenas desse modo será possível discutir e evoluir na prática avaliativa (Santos, 2003). A exigência no cumprimento dos programas, o excesso de alunos por turma, entre outras pressões de várias ordens, são fatores que impedem que a avaliação formativa aconteça de forma natural nas salas de aula, ainda que os próprios professores possam reconhecer a sua importância (Looney, 2001, citado por Santos, 2016).

A avaliação deve ser um processo distribuído e negociado entre professor e alunos, interativo e contextual, demarcado pela pluralidade de abordagens e perspetivas (Santos, 2003; Pinto, 2016). Quanto mais reguladora for a avaliação, melhor o professor conhece os seus alunos, mais fundamentados são os juízos de valor, melhor os alunos compreendem os critérios de avaliação e, conseqüentemente, menor angústia sentem nos momentos de classificação (Santos, 2003).

## 1.4 Manuais Escolares

### 1.4.1. Origem e Evolução dos Manuais Escolares

A origem dos manuais escolares, naturalmente distantes da estrutura e conteúdo atual, remonta a meados do século XV, segundo Dumbrăvescu (2017), estando diretamente relacionada com o início da imprensa escrita. Estas obras pedagógicas vieram disseminar a cultura letrada em sala de aula, ultrapassando o caráter empírico e absoluto que a sabedoria do professor tinha até então (Dumbrăvescu, 2017). Ao longo dos tempos, o manual escolar assumiu-se, assim, como portador do que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização (Kazumi, 2016).

Desde sempre que os manuais escolares arrogam um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem (Serrano, 2008), enquanto transmissores da consolidação, difusão e perpetuação das disciplinas escolares (Kazumi, 2016). Apesar disso, nem sempre foram objeto de estudo interessado por parte de historiadores e investigadores (Benítez, 2000). O final do século passado despertou, no entanto, a atenção, em particular, de vários ramos da história da educação, uma vez que a partir dos manuais escolares é possível estudar a história do currículo, das disciplinas e da prática escolar (Benítez, 2000). Benítez (2000, p. 6) identifica cinco funções de bastante importância que tornam o manual escolar num recurso transversal a múltiplas dimensões: “simbólico - representa o conhecimento oficial -, pedagógico - transmite os saberes básicos -, social - contribui para a inculturação das jovens gerações -, ideológica - veicula e hierarquiza valores de maneira manifesta ou latente, e política – o seu conteúdo é regulado pelas autoridades públicas de acordo com determinados fins extracurriculares”. A estas abordagens, o autor acrescenta ainda o fator comercial que representa e segundo o qual é possível estudar a evolução de características como o seu *design*, ilustrações, formas de impressão, entre mais (Benítez, 2000).

A definição do conceito de manual escolar, a sua denominação – manual escolar, livro escolar, livro didático, entre outros –, a sua estruturação e organização, bem como o seu estatuto e funções foram alvo de diversas alterações e interpretações, decorrentes das diferentes épocas, regimes políticos e da função atribuída à escola (Benítez, 2000; Nascimento, 2011; Sole, 2017). O seu objetivo máximo manteve-se, enquanto guias de aprendizagem para os alunos, e facilitadores e organizadores do trabalho dos professores, em conformidade com as pedagogias e programas oficiais (Serrano, 2008; Sole, 2017).

O manual escolar foi sempre, desta forma, um produto da sociedade e do tempo que o produziu, caracterizado histórica e geograficamente, a partir do qual se refletem tradições e inovações, tanto quanto os paradigmas e utopias pedagógicas do seu tempo (Serrano, 2008). Serrano (2008) realça a importância que o manual escolar sempre assumiu enquanto transmissor dos valores que, tanto a escola como o próprio poder político, pretendiam difundir, através da sua linguagem, bem como da seleção e hierarquização de assuntos e conteúdos.

No final do século XVIII, e durante o seguinte, o manual escolar era entendido como uma enciclopédia, um guia prático que continha todas as matérias, conselhos e regras imprescindíveis de conhecer (Serrano, 2008; Nascimento, 2011). O manual

escolar foi aqui crucial para uma nova realidade, a do ensino simultâneo, já que permitiu que o mesmo professor lecionasse a mesma disciplina, para muitos alunos, ao mesmo tempo (Kazumi, 2016). Já no século XX, o manual sofreu uma reinterpretação decorrente dos novos princípios pedagógicos vigentes, os quais pressupunham uma pedagogia mais ativa, na qual o manual, compilando as informações exigidas pelos programas escolares, era visto como um recurso manejável que podia incentivar os alunos a outras leituras e fontes de informação (Serrano, 2008; Nascimento, 2011).

Em Portugal, o início do século XX foi marcado por uma 1.<sup>a</sup> República bastante instável, à qual se seguiram mais de 40 anos de ditadura, a qual, em 1927, aprovou um novo programa do ensino primário que se manteria durante todo o período fascista (Sole, 2017). Os primeiros anos de ditadura trouxeram bastantes mudanças, como a separação dos alunos por sexos nas escolas primárias e a passagem do ensino primário, então chamado de elementar, para apenas 3 anos, sendo a 4.<sup>a</sup> classe considerada complementar (Sole, 2017). Nesta altura, o Estado pretendeu um manual escolar à imagem dos princípios e valores que queria transmitir, avançando com o *livro único* e impedindo a livre transmissão de conhecimentos (Nascimento, 2011; Sole, 2017). A manutenção do *livro único* durante o período de ditadura levou a um atraso no conhecimento dos conteúdos científicos que, entretanto, vinham ocorrendo contemporaneamente no mundo (Serrano, 2008).

A Revolução de 1974 veio transformar aprofundadamente o sistema de ensino, reformulando programas e democratizando a escola, em consequência, surgiram também novos manuais escolares que contemplavam, então, os avanços científicos da época (Serrano, 2008; Nascimento, 2011; Sole, 2017). As novas metodologias de ensino defendiam “a formação de cidadãos críticos e interventivos na sociedade” (Sole, 2017, p.97). Depois da fase pós-revolução, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo veio estabilizar o sistema educativo português e, mais tarde, em 2001 a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais que trouxe para as escolas uma nova abordagem metodológica e dos conteúdos programáticos, promovendo desde então o ensino por competências (Sole, 2017).

O início do século XXI é, por sua vez, marcado pela chamada Revolução Digital (Dumbrăvescu, 2017). A difusão dos novos meios de comunicação e tecnologia trouxe marcadas alterações ao quotidiano, particularmente dos mais jovens, elevando o papel da imagem na formação para a cidadania e no próprio processo de socialização (Rego *et al*, 2012). O desafio da escola passou a ser também o de integrar equilibradamente

a aprendizagem através da leitura e da escrita com estas novas formas de socialização, formando os seus educandos para um uso crítico destes meios de comunicação (Rego *et al*, 2012).

A Sociedade da Informação e do Conhecimento em que atualmente nos inserimos garante o acesso a uma multiplicidade de recursos, pelo que o manual escolar deixou de ser a única fonte e suporte de informações e conhecimento (Viseu, 2009; Rego *et al*, 2012). Apesar disso, o reconhecimento do manual escolar “enquanto ferramenta centralizadora e condutora dos processos de ensino-aprendizagem, é amplamente reconhecida pelos vários atores do contexto educativo” (Rego *et al*, 2012, p. 131). No mesmo sentido, Dumbrăvescu (2017) refere que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não são suficientes para a melhoria da qualidade da educação, sendo necessário o seu complemento com outros recursos, como os manuais escolares, em sala de aula. A autora alerta ainda para o relatório Eurydice (2011, citado por Dumbrăvescu, 2017) que expõe a lacuna que, nos últimos anos, foi aberta entre o uso das tecnologias em âmbito social e em sala de aula.

Os manuais escolares mantêm-se, assim, como o recurso curricular de eleição, tendo sobrevivido às diferenças políticas, culturais e à passagem do tempo (Balula, Matos, Silva & Amante, 2016; Dumbrăvescu, 2017). “(...) Acessível a todos os alunos, independentemente do seu estatuto cultural, socioeconómico ou da região em que vivem” (Rego *et al*, 2012, p.130), os manuais compartilham, presentemente, a sua presença em sala de aula com as TICs, complementando-se entre si e auxiliando os docentes na transmissão e pesquisa de conteúdos (Nascimento, 2011).

#### 1.4.2. Os Manuais Escolares e o Ensino Básico – conceito e funções

Em consonância com o Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, que instituiu o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de apreciação e controlo da qualidade dos manuais escolares, “entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica, correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada” (Artigo 1º, alínea 3). Ademais, o manual escolar é, segundo Crawford (2003, citado por

Dumbrăvescu, 2017, p.18), “a definição do currículo dominante nas escolas”, apresentando-se como facilitador e organizador da relação entre os seus destinatários – alunos e professores – e o conhecimento (Dumbrăvescu, 2017). Este é um instrumento representativo do seu tempo, do contexto político, cultural e económico a que pertence, e portador de informações acerca dos processos de escolarização, das metas e práticas educativas (Guimarães, 2009; Pereira, 2010; Sole, 2017). Inevitavelmente, de acordo com tal contexto de cultura e época, o manual seleciona e prescreve determinados conhecimentos em detrimento de outros (Sole, 2017). Neste sentido, Morgado (2004, citado por Pereira, 2010, p. 192) considera-o “um produto de consumo, suporte de conhecimentos escolares, veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico”.

O entendimento do manual escolar enquanto fundamental ao processo ensino-aprendizagem é transversal a vários autores, já que assume um papel de intervenção bastante direta naquilo que é o modo como os docentes lecionam e no modelo de conhecimento que é difundido (Carvalho & Fadigas, 2007; Guimarães, 2009; Pereira, 2010). Serrano (2008) realça o papel do manual escolar enquanto suporte privilegiado das práticas letivas, nomeadamente no que se refere aos conteúdos a adquirir, à forma de transmissão destes e à sua interpretação. A importância deste recurso pedagógico adensa-se pelo facto de ser acessível a todos os alunos, qualquer que seja o seu estatuto socioeconómico, cultural ou a região em que habitam, o que o torna parte essencial da garantia de uma educação de qualidade para todos (Rego *et al*, 2012).

Os múltiplos objetivos associados aos manuais escolares, os vários destinatários que possuem – alunos, professores, encarregados de educação – bem como as diversas características contextuais que moldam a sua produção e presença, fazem dos manuais escolares objetos bastante complexos (Castro, 1999, citado por Rego *et al*, 2012). Apesar disso, podemos considerar que existem dois tipos de manual escolar, um primeiro direcionado ao aluno e que apresenta os conteúdos relativos ao seu processo de aprendizagem, organizados de forma sequencial e progressiva (Séguin, 1989, citado por Santo, 2006); e um outro direcionado ao professor que, além de completar a informação científica e pedagógica do manual do aluno, o auxilia na gestão das aulas e na avaliação dos conhecimentos adquiridos (Santo, 2006).

O manual escolar, baseado num determinado programa ou projeto curricular, assume o papel de transmitir aos alunos informações essenciais que estes devem adquirir, contribuindo para o seu progresso pessoal e social (Pereira, 2010). Séguin

(1989, citado por Santo, 2006, p. 104) identifica três papéis pedagógicos principais do manual escolar, a saber: “Papel informativo, pela apresentação sequencial e progressiva de conhecimentos que já foram alvo do ‘efeito de filtragem’; Papel de estruturação e organização de aprendizagem, sugerindo uma progressão do processo de ensino-aprendizagem mediante organização em ‘Unidades de aprendizagem’ e ‘Sequências de Aprendizagem’; e Papel de guia da aprendizagem, guiando o aluno no processo de compreensão e percepção do mundo”.

Além da conformidade programática e curricular, o manual escolar deve, ainda, ser dotado de rigor e qualidade científica e pedagógica, utilizando uma linguagem clara, compreensível e objetiva, adequada ao desenvolvimento etário do seu público-alvo (Serrano, 2008).

Na sociedade e escola atual, o manual escolar comporta novas funções no sentido de fomentar a autonomia pedagógica dos alunos e a aprendizagem ao longo da vida, através, nomeadamente, de atividades abertas e criativas que requerem o uso das experiências e observações próprias de cada um (Santo, 2006). O discurso utilizado deve promover o espírito de descoberta e de análise de situações reais do quotidiano, encaminhando alunos e professores num processo de coconstrução de saberes significativos (Guimarães, 2009). Deste modo, e de acordo com o paradigma de aprendizagem por competências, a função pedagógica do manual escolar ultrapassa a simples transmissão de informação, focando-se igualmente no desenvolvimento de capacidades, na consolidação e avaliação das aprendizagens, na integração das aquisições, bem como na educação social e cultural (Santo, 2006). Neste sentido, os manuais devem incentivar o aluno a aprofundar a sua pesquisa e reflexão através de outras fontes de informação, disponibilizando atividades que potenciem o espírito crítico e a capacidade de autoaprendizagem (Serrano, 2008; Viseu, 2009).

Quer os professores em sala de aula, quer a própria estruturação dos manuais escolares, devem dar ênfase ao ensino através de perguntas, e não só à informação das respostas, deste modo, os alunos assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento, de forma mais exigente e igualmente motivadora (Duarte, 2010; Moreira, 2006, citado por Silva & Felicetti, 2014).

De acordo com Perrenoud (1999, citado por Silva & Felicetti, 2014, p. 22), “os professores que assumem o ensino por competências apropriam-se de responsabilidades na escolha de práticas sociais. Além disso, modificam as suas

próprias visões a respeito da cultura e da sociedade, principalmente, ao construir conhecimentos”.

São vários os aspetos positivos e negativos atribuídos aos manuais escolares. Como aspetos positivos apresentam-se, exemplificativamente, a transmissão clara dos objetivos de ensino e o respeito pelo projeto curricular nacional, a organização dos conhecimentos adquiridos, a diversificação de atividades, a motivação dos alunos com o aspeto gráfico dos atuais manuais, a possibilidade de utilização autónoma por parte dos alunos, bem como a possibilitação de um ensino mais económico e massificado (Calado & Neves, 2012).

Por sua parte, os aspetos negativos referem-se ao facto dos manuais criarem hábitos de rotinização das práticas letivas por parte dos professores, de promoverem uma uniformização curricular desrespeitadora dos diferentes tempos e formas de aprendizagem dos alunos, de selecionarem e sequenciarem conhecimentos como verdades absolutas, de utilizarem simplificações excessivas que contribuem para a fragmentação das aprendizagens, e ainda de fomentarem uma perspetiva normativa e fortemente reguladora da sociedade (Vieira, Marques & Moreira, 1999; Pereira, 2010; Calado & Neves, 2012). Martinha (2008) refere, adicionalmente, que é imprescindível ter a noção de que os manuais são estruturados com base nos conhecimentos científicos de diversos autores mas que, por diversas vezes, se restringem ao conhecimento que os mesmos têm da realidade, podendo ser essa perceção dissemelhante da dos demais.

Para Pereira (2010), os aspetos negativos mencionados contribuem para a manutenção das desigualdades no contexto escolar. Ao invés disso, o autor defende que o discurso dos manuais escolares deve contribuir para “uma disseminação cultural que a todos contemple e não de transmissor de um currículo monocultural com vista à homogeneização do universo educativo” (Pereira, 2010, p. 191). Ainda no que se refere aos seus aspetos negativos, Torres e colaboradores (2015) afirmam que vários estudos comprovam que muitas das questões presentes nos manuais escolares não envolvem a resolução de problemas e apenas requerem respostas de informação básica, havendo poucas questões que potenciem o raciocínio e motivem o esforço crítico e científico dos alunos.

Guimarães (2009) acrescenta que os manuais escolares não poderão conter, naturalmente, todas as possíveis situações quotidianas ou considerar as características

particulares de cada aluno que os utiliza. É por isso que devem ser considerados precisamente como um recurso, não o único, que se deve encontrar subjacente ao trabalho do professor (Guimarães, 2009). Um estudo do mesmo autor concluiu que a utilização dos manuais escolares era levada a cabo numa perspetiva de reprodução de conhecimentos e competências, o que contribuía, por um lado, para uma adequada adaptação sociocultural, mas, por outro, não potenciava as capacidades de reflexão e intervenção.

Os últimos anos de reestruturação do ensino, marcados por austeros cortes orçamentais, conduziram a reduções, nomeadamente a nível das disciplinas, como Área de Projeto, que levaram ao aumento do número de alunos por turma e forçaram professores com cargos diretivos a lecionar. Tais fatores, entre outros, fizeram com que o corpo docente das escolas, de um modo geral, tenha diminuído. Para os que permaneceram, a carga de trabalho escolar e administrativo aumentou substancialmente, fazendo com que estes se distanciassem dos alunos e do estudo prévio realizado em casa, o qual permitia preparar os materiais e toda a informação a abordar nas aulas. Desta forma, a partir do momento em que as editoras começaram a oferecer materiais já elaborados, esse passou a ser um ponto positivo e benéfico para os professores. No entanto, a adoção de tais materiais poderá ter um efeito prejudicial a longo prazo (Terrasêca, 1996; Tormenta, 1999).

O manual escolar constitui o principal mediador curricular para os professores, orientando e estruturando as informações a transmitir, bem como determinando os conhecimentos e a forma como são discutidos em aula (Calado & Neves, 2012; Giménez & Subtil, 2015; Dumbrăvescu, 2017). Segundo Terrasêca (1996), existem certos inconvenientes na dependência excessiva dos manuais escolares, podendo os mesmos, em casos extremos, controlar os próprios professores, colocando limites à sua criatividade e sugerindo um sentimento de possível descarte por parte destes. Neste sentido, Tormenta (1999, p.199) salienta que “a relação que os professores estabelecem com os manuais escolares, hipoteticamente benéfica, acaba por deteriorar os processos de ensino-aprendizagem e a evolução da escola”. A investigação realizada por Rodríguez e Álvarez (2017) concluiu uma clara dependência dos manuais por parte dos docentes, às quais foram atribuídos fatores como a experiência, a quantidade de tempo destinada à preparação das aulas e as perceções dos professores sobre a qualidade dos manuais escolares.

Os manuais escolares não devem, de todo, ser encarados como o único meio e dono da verdade, mas sim como um intérprete de conteúdos. Os professores podem e devem opinar sobre a informação disponibilizada pelos manuais, tendo esta o papel de complemento aos seus próprios conhecimentos científicos. De acordo com Martinha (2008, p. 25), os professores “deverão ser capacitados para (...) mobilizar os recursos do manual de modo a construir o seu discurso científico, sem, contudo, limitar-se a ser um mero repetidor literal do manual escolar”.

Viseu (2009) levou a cabo um estudo, segundo o qual concluiu que, de um modo geral, os professores utilizam os manuais escolares com o objetivo de transmitir informação e consolidar aprendizagens, descurando a sua integração na resolução de situações reais e quotidianas e o seu papel enquanto mediador de uma avaliação formativa. No entanto, é consensual entre os diversos autores que o papel do manual escolar não pode continuar baseado na transmissão de informação a serem memorizados pelos alunos, pelo contrário, deve-se assumir como um, entre outros recursos, que desenvolvam e contextualizem saberes e competências, contribuindo ativamente para o desenvolvimento integral dos alunos (Nuñez, Ramalho, Silva & Campos, 2003; Pereira, 2010; Rodríguez & Álvarez, 2017). Ao professor cabe, por sua vez, complementar e superar as limitações presentes nos manuais escolares, exercendo uma posição crítica sobre as perspetivas e realidades apresentadas e fomentando a utilização de outros e variados materiais que possibilitem a aproximação do programa à escola e aos seus alunos (Nuñez *et al*, 2003; Santo, 2006; Pereira, 2010).

Apesar da controvérsia existente quanto ao uso excessivo dos manuais escolares, não podemos esquecer a sua relevância, já que “desempenham uma função importante no processo educativo, constituindo um instrumento capaz de promover o desenvolvimento de competências nos alunos” (Gonçalves, 2011, p. 58). Neste sentido, a investigação realizada por Martinha (2008) concluiu que todas as aulas realizadas através dos manuais escolares apresentaram resultados superiores de avaliação, quando comparadas a aulas nas quais foram utilizados outros recursos. Os manuais escolares constituem, portanto, um recurso didático de consulta importante, quer seja para o processo de estudo, como para a produção de trabalhos de pesquisa, resultando numa maior eficácia e eficiência no que se concerne ao sucesso escolar dos alunos (Martinha, 2008; Gonçalves, 2011). Os docentes devem ensinar os seus alunos a utilizar os manuais escolares de forma correta, sendo importante a adoção de uma postura atenta, reflexiva e interventiva, uma vez que “as potencialidades de um manual escolar

dependem da intervenção e da exploração que o professor efetua” (Gonçalves, 2011, p.58).

Em suma, todos os meios e recursos devem ser considerados e utilizados, da melhor forma e medida possíveis, uma vez que nem o professor se encontra constantemente presente, nem os manuais escolares constituem o único recurso possível de ensino-aprendizagem, seja para professores seja para alunos.

#### 1.4.3. Enquadramento Legal, Elaboração e Certificação dos Manuais Escolares

Em cada país, a definição e regulamentação do processo de conceção, desenvolvimento, avaliação e adoção de manuais escolares é bastante distinta (Carvalho & Fadigas, 2007; Rego *et al*, 2012). Um estudo de Carvalho e Fadigas (2007) analisou a situação de nove países do espaço europeu, entre os quais apenas Portugal apresentava um sistema de certificação de manuais escolares. Este sistema de certificação refere-se à avaliação dos manuais escolares ao nível científico-pedagógico, com o objetivo de concluir se são, ou não, manuais passíveis de adoção pelas escolas (Carvalho & Fadigas, 2007). Os manuais deferidos devem, ainda, corresponder adequadamente ao currículo nacional e programas disciplinares, apresentando-se como um instrumento apropriado ao processo ensino-aprendizagem e à promoção do sucesso educativo (Rego *et al*, 2012). Segundo Silva e colaboradores (2016), é igualmente exigido que os manuais escolares certificados respeitem alguns valores (por exemplo, não referenciar marcas comerciais, não fazer ou induzir discriminações), sejam passíveis de reutilização, adequados ao seu período de vigência e respeitem a robustez e peso previstos. Além do sistema de regulamentação, também a determinação do período de vigência dos manuais não é consensual entre os nove países analisados, sendo Portugal dos poucos em que cabe ao Governo central determinar o tempo de duração dos manuais, já noutros países é a evolução dos conhecimentos e práticas que determina tal prazo (Carvalho & Fadigas, 2007).

É notória, no nosso país, a preocupação existente pela garantia da qualidade dos manuais escolares (Silva *et al*, 2016). O Decreto-Lei nº. 108/86, de 21 de maio, veio estabelecer as normas a que devia obedecer a escolha dos manuais escolares a utilizar, com a preocupação de garantir a qualidade dos mesmos e diminuir os custos associados. No ano seguinte, o Decreto-Lei nº. 57/87, de 31 de janeiro, introduziu

comissões de apreciação dos manuais escolares, de âmbito nacional, para cada disciplina e cada nível dos ensinos básico e secundário. Este foi, em 1990, revogado pelo Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, que estabeleceu o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de apreciação e controlo da qualidade dos manuais escolares.

Mais tarde, a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, definiu “o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares” (Artigo 1º). O Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho, veio, por sua vez, concretizar as normas subjacentes à acreditação das entidades avaliadoras e certificadoras dos manuais escolares, bem como o seu procedimento de avaliação e certificação. No ano de 2014, o Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro, aprovou o novo regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, e em 2017, a Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto, veio fazer a primeira alteração à Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, ao proceder à desmaterialização dos manuais e de outros materiais escolares.

A certificação prévia efetuada aos manuais escolares é, assim, levada a cabo por entidades acreditadas às quais pertencem vastas equipas compostas por “docentes e investigadores do ensino superior das áreas científica e pedagógica, bem como docentes em exercício do mesmo nível de ensino, no caso do 1º ciclo do ensino básico, ou do mesmo grupo disciplinar a que se refere o manual em avaliação, no caso do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário” (Rego *et al*, 2012, p.134). O Artigo 2.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, impõe à avaliação e certificação dos manuais escolares cinco princípios orientadores, a saber: “a) Liberdade e autonomia científica e pedagógica na conceção e na elaboração dos manuais escolares; b) Liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos manuais escolares no contexto do projeto educativo da escola ou do agrupamento de escolas; c) Liberdade de mercado e de concorrência na produção, edição e distribuição de manuais escolares; d) Qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e sua conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares; e) Equidade e igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didático-pedagógicos.” (Artigo 2.º).

De acordo com Balula e colaboradores (2016), contrariamente às mudanças frequentes que têm ocorrido ao nível dos conteúdos programáticos, o sistema de certificação e avaliação dos manuais escolares tem-se mantido estável quanto à sua política e critérios.

No presente ano, a segunda alteração realizada à Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, veio estabelecer a gratuidade dos manuais escolares na escolaridade obrigatória da rede pública do Ministério da Educação, através da Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro.

#### 1.4.4 Os Manuais Escolares no 1º Ciclo do Ensino Básico – ensino da Matemática

Em Portugal, os primeiros livros de aritmética foram conhecidos no século XVI (Henriques & Almeida, 2005, citado por Caldeira, 2015) e a origem dos manuais escritos para o ensino da Matemática remonta ao século XVII, onde foram utilizados no âmbito da engenharia militar (Henriques, 2005, citado por Caldeira, 2015). Para Henriques e Almeida (2005, citados por Caldeira, 2015), desde então que, ao longo da história, se tem demonstrado presente a valorização dos aspetos lúdicos no processo ensino-aprendizagem da Matemática.

Várias são as características, dentre diversos autores (Cabrita, 1996; Jorge, 1998, citado por Caldeira, 2015; Brandão, 2018), que devem estar presentes na elaboração de um manual escolar para o ensino da Matemática, como o uso da imagem e da cor, a contextualização dos temas com a História da Matemática, as tarefas práticas/resolução de problemas, o recurso às novas tecnologias, a integração da aprendizagem e consequente conexão a outras disciplinas, a inserção de temas do quotidiano, o cumprimento das orientações científicas programáticas, bem como a apresentação de uma linguagem clara e precisa. Estas constituem dimensões importantes à motivação dos alunos para a utilização dos manuais escolares de Matemática e à consequente eficácia do papel que podem, assim, assumir no processo ensino-aprendizagem (Pires, 2009).

Apesar disso, alguma investigação realizada no âmbito da análise destes manuais tem vindo a apontar falhas que permanecem na sua conceção. Segundo

Brandão (2018), a referência à educação social e cultural é escassa, não propiciando aos alunos o contacto com a diversidade e colocando em plano secundário temas como a tolerância, o respeito pelo outro ou o espírito crítico. Ademais, Silva (2003, citado por Caldeira, 2015) menciona ainda a primazia da função de transmissão de informação nestes manuais, ao invés da promoção de um ensino por competências.

Os manuais escolares para o ensino da Matemática constituem um importante recurso no planeamento e desenvolvimento da atividade letiva (Pires, 2009; Caldeira, 2015). Na perspetiva dos professores, assumem-se como um importante recurso de trabalho, através do qual podem organizar as tarefas em sala de aula, ou até mesmo os trabalhos a propor para casa aos alunos (Caldeira, 2015), auxiliando naquilo que é a “concretização de conceitos, procedimentos e ideias matemáticas” (Pires, 2009, p. 1295).

Um estudo levado a cabo por Pires (2009) procurou analisar a ótica dos professores relativamente aos manuais escolares de Matemática. Algumas limitações foram apontadas, nomeadamente no que se refere à necessidade de complemento destes com outros recursos e materiais, de que são exemplo os objetos geométricos que, naturalmente, apenas existem figurada e simbolicamente nos manuais (Pires, 2009). Esta complementaridade entre recursos é particularmente relevante nos primeiros anos de escolaridade (Pires, 2009).

Não obstante tais limitações, a importância atribuída aos manuais escolares, quer para apoiar as atividades dos alunos, quer para orientar o trabalho dos professores, é bastante clara (Pires, 2009). No que concerne aos alunos, os manuais escolares de Matemática revelam-se, acima de tudo, uma importante fonte de informação e estudo, a partir da qual, até de modo autónomo, podem “verificar, consolidar ou ampliar conhecimentos” (Pires, 2009, p. 1296). Adicionalmente, a relação afetiva com os livros sai também fortalecida pela utilização dos manuais (Pires, 2009). Para as respetivas famílias, os manuais escolares apresentam-se como um meio privilegiado de ligação às atividades e aprendizagens no âmbito da disciplina, contribuindo para o acompanhamento da vida escolar (Pires, 2009).

Se, por um lado, os professores usufruem dos manuais escolares como suporte ao desenvolvimento do seu trabalho – por exemplo, recorrendo a imagens, figuras ou diagramas –, por outro, quando utilizados de forma acrítica e se constituírem o único meio de orientação curricular, podem representar uma influência negativa e levar a uma descaracterização profissional (Pires, 2009)

#### 1.4.5 Os Manuais Escolares no 1º Ciclo do Ensino Básico – ensino da Língua Portuguesa

No início do século XX a aprendizagem da Língua Portuguesa tinha como recurso uma antologia de textos escolhidos a par de um livro de gramática separadamente (Pires, 2003). A integração de ambos num mesmo livro só viria a ocorrer mais tarde (Soares, 1998, citado por Pires, 2003).

Desde então aos dias de hoje, vários foram os princípios que se vieram a considerar dever estar subjacentes à construção dos manuais escolares de Língua Portuguesa, dos quais se destacam: respeito pela estrutura da disciplina, pelas orientações programáticas e curriculares, e pelo Plano Nacional de Leitura; atividades de natureza prática e/ou conceptual, de interpretação e compreensão; integridade e adequação dos textos e glossário; referência a experiências pessoais dos alunos e situações do quotidiano; tarefas de fomento da autonomia e criatividade; promoção da leitura e da literacia (Pinto, 2003; Custódio, 2009; Martins & Sá, 2010).

À semelhança do referido relativamente aos manuais escolares para o ensino da Matemática, também uma investigação desenvolvida por Pinho (2015) concluiu que os manuais destinados à disciplina de Língua Portuguesa apresentam ainda um longo caminho a percorrer quanto à questão da interculturalidade, do respeito pelo outro e da educação para a cidadania. Segundo o autor, em complemento ao uso dos manuais, as intervenções didáticas dos professores apresentam-se como ponto-chave para a mudança de pensamento dos alunos no sentido da abertura e respeito pela diferença (Pinho, 2015).

O estudo de Tormenta (1999) procurou, entre mais, avaliar a relação dos professores com os manuais de Língua Portuguesa, tendo observado que a principal

função atribuída se referia à conceção do trabalho dos alunos em sala de aula, tendo sido mencionado ainda o papel de recurso à planificação das aulas, suporte de textos literários e fichas/sugestões de trabalho.

O manual escolar assume indubitavelmente um papel de destaque no ensino da Língua Portuguesa, constituindo, várias vezes, o principal guia do programa da disciplina (Pinto, 2003). Apesar disso, é de referir a importância que assume o professor na condução das aulas e contextualização dos conteúdos do próprio manual (Pinto, 2003). Sem descurar a centralidade que assume, o manual escolar não deve condicionar de forma única as práticas pedagógicas e aprendizagens da Língua Portuguesa (Pinto, 2003).

## 2. Metodologia de Investigação

### 2.1. Enunciado do problema e objetivo do estudo

Nesta secção são relatados os distintos passos dados no processo de investigação, tal como a justificação da metodologia utilizada na implementação do estudo, procurando dar resposta à questão problema identificada. Numa primeira fase procede-se à apresentação do estudo e dos métodos utilizados para a recolha dos dados, tratamento e, ainda, a sua análise. Num segundo momento, serão apresentados os resultados, contemplando a apresentação e, dedutivamente, as conclusões aos inquéritos por questionário dirigidos aos professores.

A temática em estudo teve origem a partir de uma curiosidade intrínseca, já que, após as minhas práticas de estágio (PES) e refletindo as mesmas, me apercebi que usualmente os professores se debruçam significativamente neste material didático que são os manuais escolares.

Aquando da realização da presente reflexão crítica, o ponto fulcral desta era efetivamente estudar a importância dos manuais escolares no 1ºCEB para os professores e se serão estes os mais adequados à atual realidade vivida nas escolas.

Partindo do pressuposto de que todos os manuais escolares são avaliados segundo parâmetros pré-definidos, importa saber qual a opinião dos professores face a estas mesmas questões e se realmente são vistos como os mais adequados a utilizar nas práticas letivas.

Na abordagem optada para a temática em aprofundamento – Utilização dos manuais escolares no 1ºCEB (por parte dos professores) – considera-se importante perceber se realmente os manuais escolares foram sendo adaptados às atuais necessidades escolares e se estes são efetivamente importantes e imprescindíveis no que se concerne às práticas letivas da nossa população alvo.

## 2.2. Questões de investigação

De forma a delinear os contornos da análise de resultados, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- 1) O que pensam os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a utilização de manuais escolares na disciplina de Matemática?
- 2) O que pensam os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a utilização de manuais escolares na disciplina de Língua Portuguesa?
- 3) Que utilização fazem os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos manuais escolares de Matemática?
- 4) Que utilização fazem os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos manuais escolares de Língua Portuguesa?
- 5) Como se articula a conceção dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a utilização dos manuais escolares e a sua prática?
- 6) Que constrangimentos identificam os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para uma utilização mais eficaz dos manuais escolares de Matemática e de Língua Portuguesa?

## 2.3 Opções metodológicas

### 2.3.1 Tipo de investigação

A metodologia de investigação seguida assume-se de carácter quantitativo, já que se preocupa com a medição objetiva e a quantificação dos resultados, através da utilização de um instrumento de recolha de dados estruturado (Gabriel, 2014).

### 2.3.2 Amostra

A amostra do estudo recolhida segundo o método de amostragem por conveniência (Patton, 1990), uma vez que permitiu uma seleção de casos mais facilmente disponíveis dentro a especificidade pretendida da população-alvo.

Os participantes totalizam 23 professores, entre os quais a maioria pertence ao sexo feminino (22 participantes) e apenas 1 participante ao masculino. Relativamente às faixas etárias, a faixa etária com maior número de respostas é respeitante a professores entre os 41 e 50 anos (39,13%), de seguida a faixa etária com maior expressão configura-se entre os 20 e 30 anos (26,09%) e, por fim, os professores com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, bem como aqueles entre os 51 e 65 anos assumem igualmente 17,39% das respostas recebidas.

### 2.3.3 Recolha de dados

A recolha da amostra foi efetuada junto de Professores do 1º CEB e levada a cabo através da modalidade *online*. Inicialmente, esta tinha sido planificada de forma a ocorrer presencialmente, no entanto, o momento de recolha dos dados coincidiu com a situação pandémica Covid-19 que assolou a sociedade, o que condicionou as opções metodológicas do estudo.

A recolha de dados ocorreu num momento único, tendo sido composta pelo preenchimento individual de um questionário construído propositadamente para a

análise da utilização de manuais escolares por professores do 1ºCEB. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992) esta técnica adequa-se a conhecer determinadas características de uma população ou a estudar fenómenos sociais. O questionário compõe-se três tipos de questões: resposta aberta, resposta fechada e resposta através de uma escala de *Likert*, de forma a obter graduações de opiniões.

### 2.3.4 Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos estatísticos decorreram com recurso ao *software SPSS – Statistical Package for the Social Sciences* (versão 26 para *Windows*), no qual, depois de recolhidos, os dados foram introduzidos e tratados. Relativamente às questões abertas do questionário, foi realizada uma análise de conteúdo.

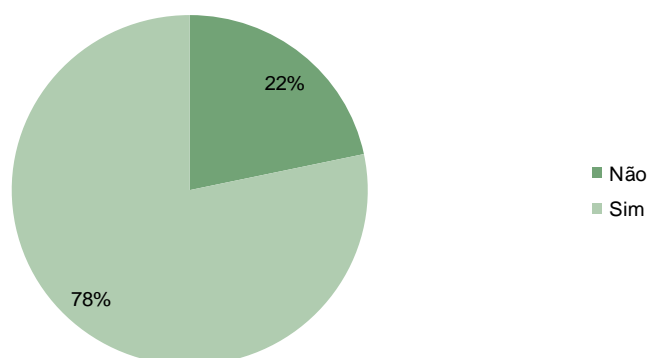
## 3. Apresentação de Resultados

### ANÁLISE DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO

Após as questões relativas à caracterização sociodemográfica da amostra, anteriormente mencionada, a primeira interpelação do questionário referiu-se à importância do uso dos manuais escolares nas aulas.

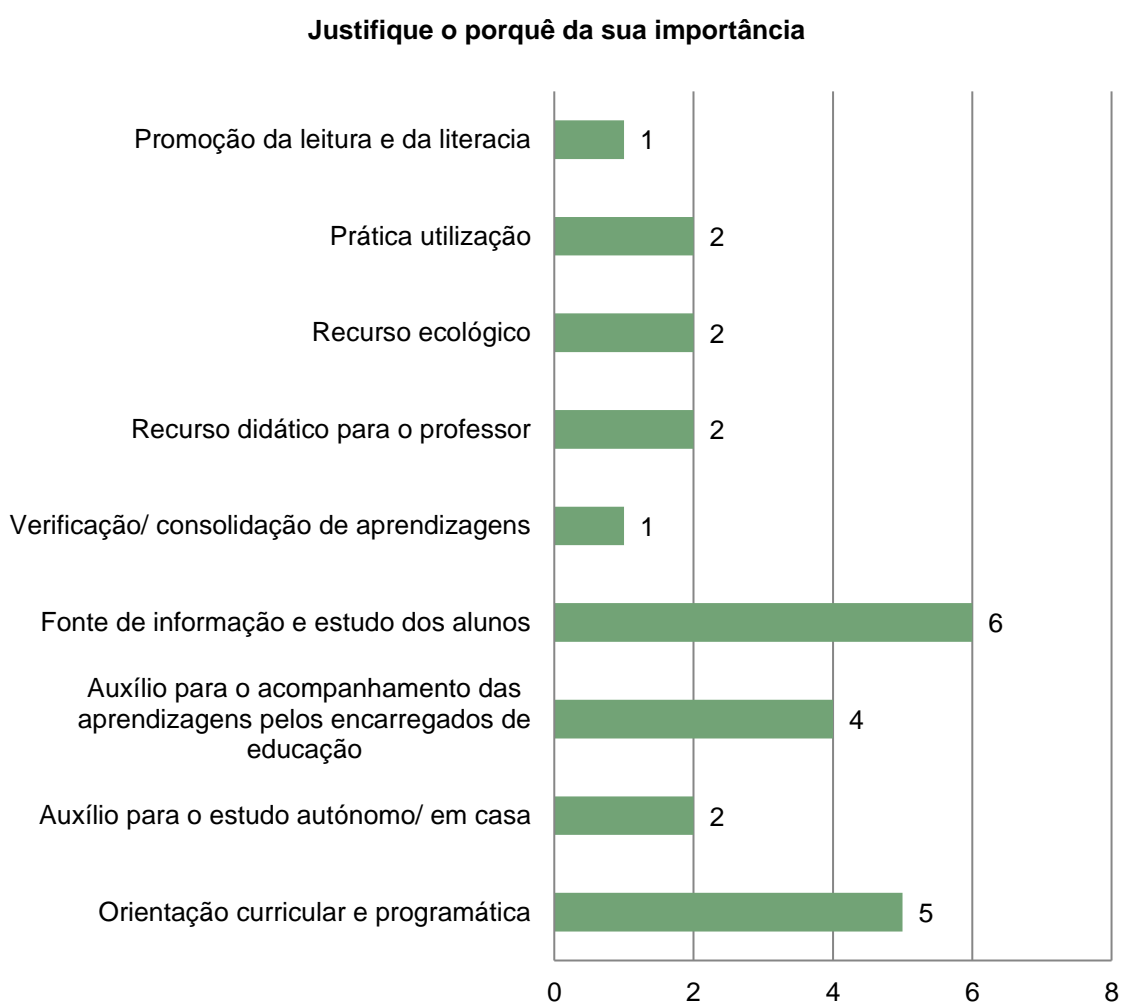
**Gráfico 1.** Importância da utilização dos ME nas aulas, em percentagem

Acha importante a utilização dos manuais escolares nas aulas?



Como é possível verificar, a maioria dos participantes (78%) afirmou que é importante a utilização dos manuais escolares nas aulas. Em sequência, foi solicitada a justificação desta resposta, pelo que no Gráfico 2 podemos observar as categorias de respostas mencionadas pelos professores que indicaram ser importante a utilização deste recurso didático.

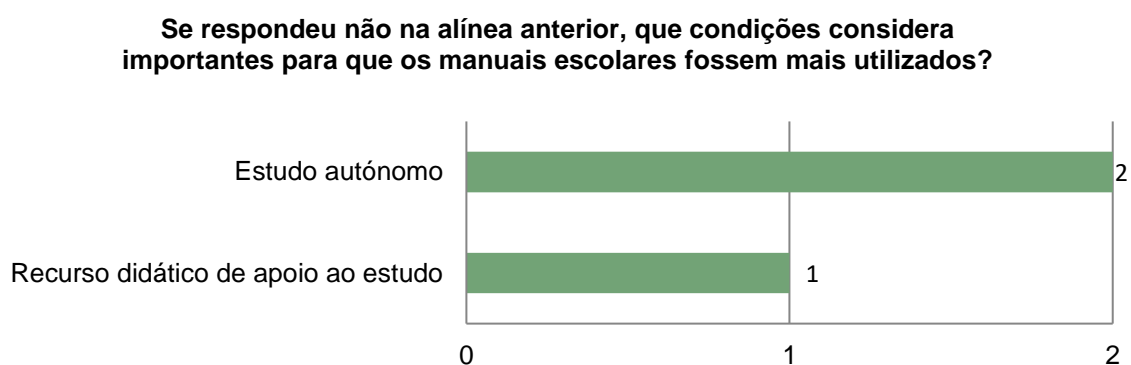
**Gráfico 2.** Frequências das justificações à resposta “Sim” – importância da utilização dos ME



Relativamente aos motivos pelos quais os professores consideram importante a utilização dos manuais escolares nas aulas, com maior expressão tem-se “fonte de informação e estudo dos alunos” (6 respostas), seguido de “orientação curricular programática” (5 respostas) e de “auxílio para o acompanhamento das aprendizagens pelos encarregados de educação” (4 respostas).

Por sua vez, aos professores que responderam negativamente quanto à importância da utilização dos manuais escolares em aula foi solicitado que referissem quais as condições que consideravam importantes para que existisse maior utilização dos manuais escolares, o que pode ser observado no Gráfico 3.

**Gráfico 3.** Frequências das justificações à resposta “Não” – importância da utilização dos ME



No que se concerne às condições necessárias para que os manuais escolares passassem a ser considerados importantes pelos professores que responderam negativamente à questão anterior, a maioria referiu-se à importância da promoção do estudo autónomo (2 respostas) e uma das respostas foi, ainda, no sentido de se considerar o manual escolar como um recurso didático, entre outros, de apoio ao estudo.

Na questão seguinte objetivou-se perceber se os inquiridos utilizavam os manuais escolares nas suas aulas, quer da disciplina de Matemática, quer da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, a Tabela 1 informa-nos que a totalidade dos professores utiliza os manuais escolares em ambas as disciplinas.

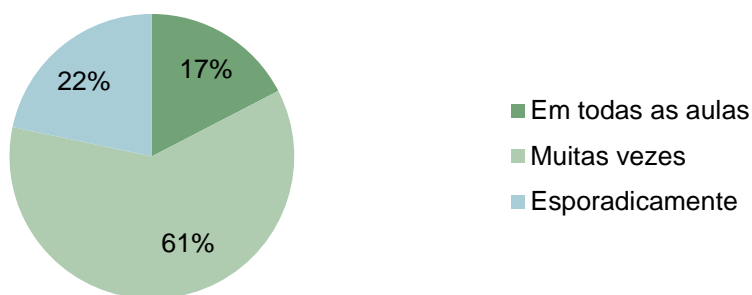
**Tabela 1.** Percentagens da utilização dos ME nas aulas

Utiliza o manual escolar como recurso nas suas aulas?	Matemática		Língua Portuguesa	
	N	Percentagem	N	Percentagem
Sim	23	100%	22	100%
Não		0%		0%

Na sequência da questão anterior, a seguinte procurou constatar qual a frequência com que os participantes utilizavam o manual escolar de Matemática nas suas aulas, o que pode ser observado no Gráfico 4. Já o Gráfico 5 apresenta a mesma informação relativamente ao manual escolar de Língua Portuguesa.

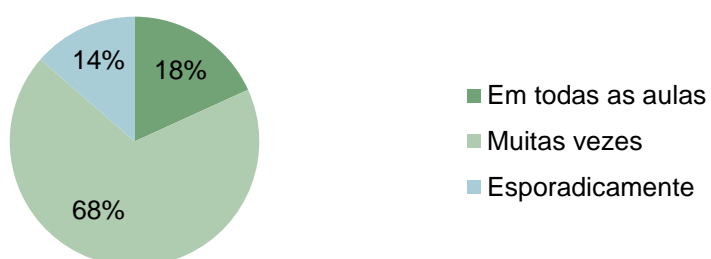
**Gráfico 4.** Percentagens da frequência de utilização do ME de Matemática

Com que frequência utiliza o manual escolar de Matemática?



**Gráfico 5.** Percentagens da frequência de utilização do ME de Língua Portuguesa

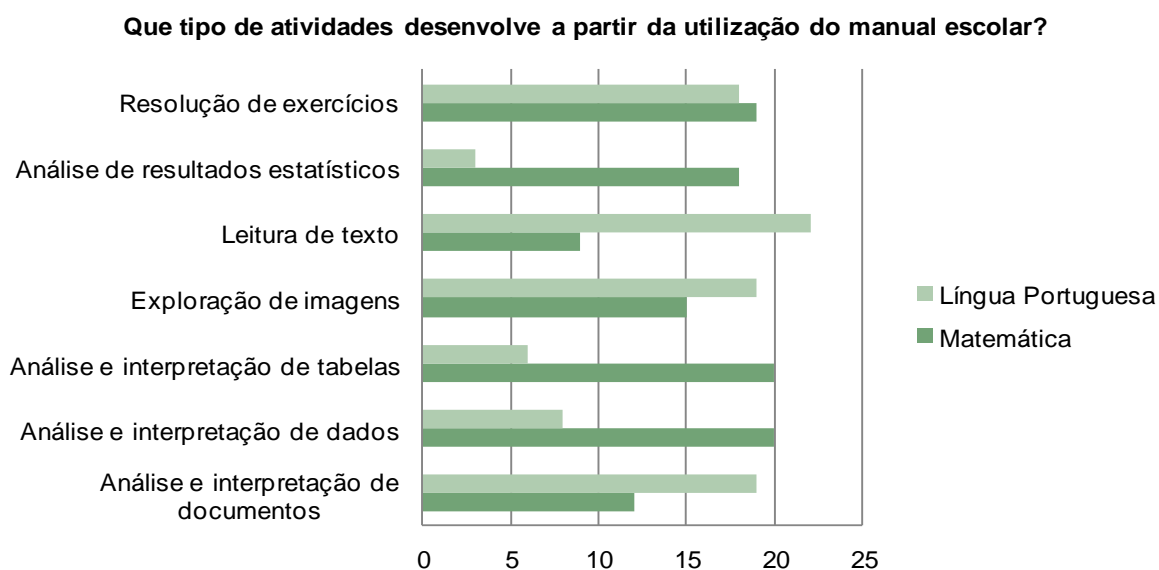
Com que frequência utiliza o manual escolar de Língua Portuguesa?



Para ambas as disciplinas, a maioria dos inquiridos declarou utilizar os manuais escolares “muitas vezes” (61% Matemática; 68% Língua Portuguesa). Quanto à disciplina de Matemática, a segunda resposta diz respeito a “esporadicamente” (22%) e, por fim, “em todas as aulas” (17%). Já no que se concerne à disciplina de Língua Portuguesa, verificam-se mais professores a recorrer ao manual escolar “em todas as aulas” (18%) do que “esporadicamente” (14%).

Seguidamente, a questão relativa ao Gráfico 6 procurou questionar qual o tipo de atividades desenvolvidas a partir dos manuais escolares por parte dos participantes, de acordo com cada uma das disciplinas.

**Gráfico 6.** Frequências das atividades desenvolvidas a partir dos ME



A análise do gráfico anteriormente apresentado permite compreender que, na disciplina de Língua Portuguesa, a “leitura de texto” se destaca enquanto atividade suportada pela utilização do manual escolar (22 respostas). Em relação à disciplina de Matemática, a “análise e interpretação de tabelas” e a “análise e interpretação de dados” assumem-se como as atividades em que os professores mais recorrem a este material didático (20 respostas). A pergunta anterior permitia o acrescento de outras atividades que não se encontravam contempladas nas opções de resposta, sendo que estas se apresentam na tabela seguinte.

A pergunta anterior permitia o acrescento de outras atividades que não se encontravam contempladas nas opções de resposta, sendo que estas se apresentam na tabela seguinte.

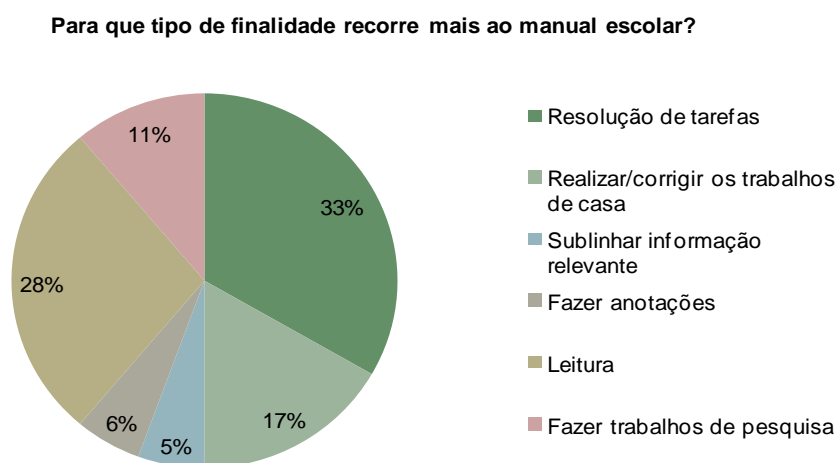
**Tabela 2.** Frequências de outras atividades desenvolvidas a partir dos ME

<b>Se selecionou a opção "outras" na alínea anterior, justifique a sua resposta.</b>	<b>Matemática</b>		<b>Língua Portuguesa</b>	
	<b>N</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>N</b>	<b>Frequência absoluta</b>
<b>Consolidação de aprendizagens</b>		1		1
<b>Articulação entre diferentes áreas curriculares</b>	4	1	4	1
<b>Trabalhos de pesquisa e investigação</b>		1		1
<b>Apoio ao estudo</b>		1		1

Dentre os inquiridos no estudo, 4 destes responderam utilizar os manuais escolares para outras atividades que não as consideradas como hipóteses da questão anterior. Neste sentido, a concretização das mesmas referiu-se à “consolidação de aprendizagens”, “articulação entre diferentes áreas curriculares”, “trabalhos de pesquisa e investigação”, bem como “apoio ao estudo”. Tais atividades foram referidas para ambas as disciplinas – Matemática e Língua Portuguesa – com a frequência de 1 resposta em cada atividade.

A questão seguinte teve como objetivo entender qual o tipo de finalidade atribuída aos manuais escolares pelos professores envolvidos na pesquisa, de acordo com a conceção que os mesmos atribuem a este material didático.

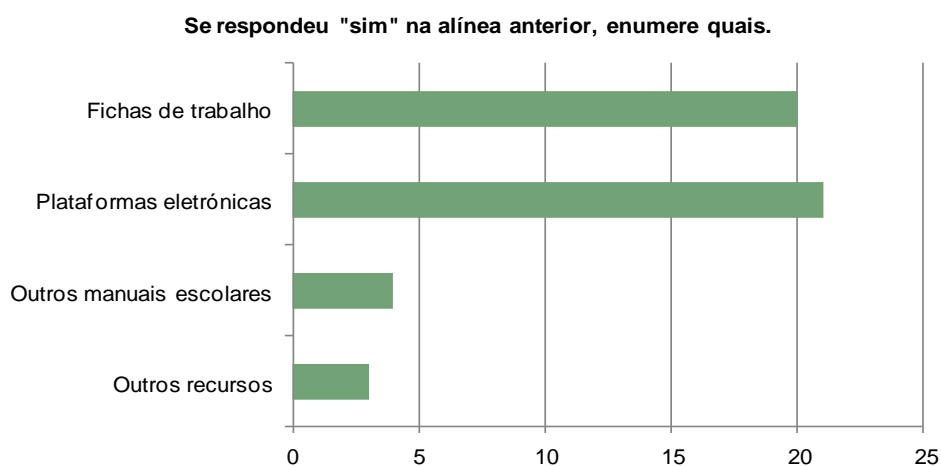
**Gráfico 7.** Percentagens do tipo de finalidade do ME



Relativamente às finalidades de utilização dos manuais escolares, observa-se que a “resolução de tarefas” é a que assume maior representação (33%), seguida da “leitura” (28%). Por outro lado, “fazer anotações” (6%) e “sublinhar informação relevante” são as finalidades menos referidas pelos professores.

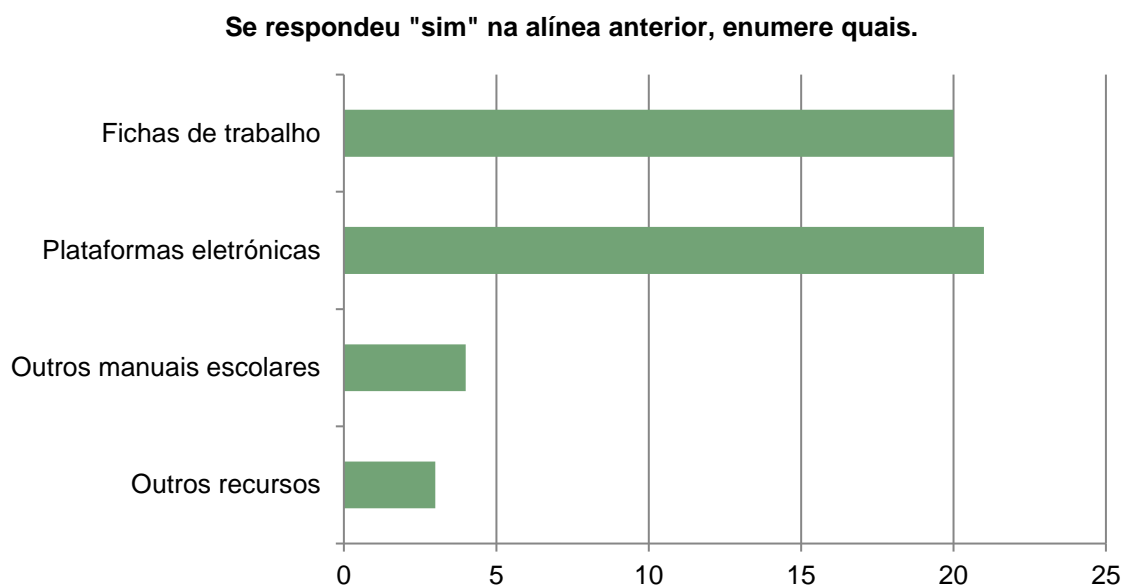
Após esta questão, procurou-se compreender se os participantes utilizavam outro tipo de recursos além do manual escolar adotado. O Gráfico 8 demonstra que a totalidade da amostra respondeu afirmativamente.

**Gráfico 8.** Percentagem de utilização de outros recursos



Depois de questionada a utilização de outros recursos didáticos, a questão apresentada seguidamente objetivou perceber em que consistiam tais recursos.

**Gráfico 9.** Frequências dos tipos de recursos alternativos utilizados



pergunta apresentada de seguida aos professores em estudo teve como objetivo entender se estes concordavam com o estado atual da reutilização dos manuais escolares no 1º CEB, especificando cada ano de escolaridade e as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

**Tabela 3.** Percentagens de concordância com a reutilização dos ME no 1ºCEB

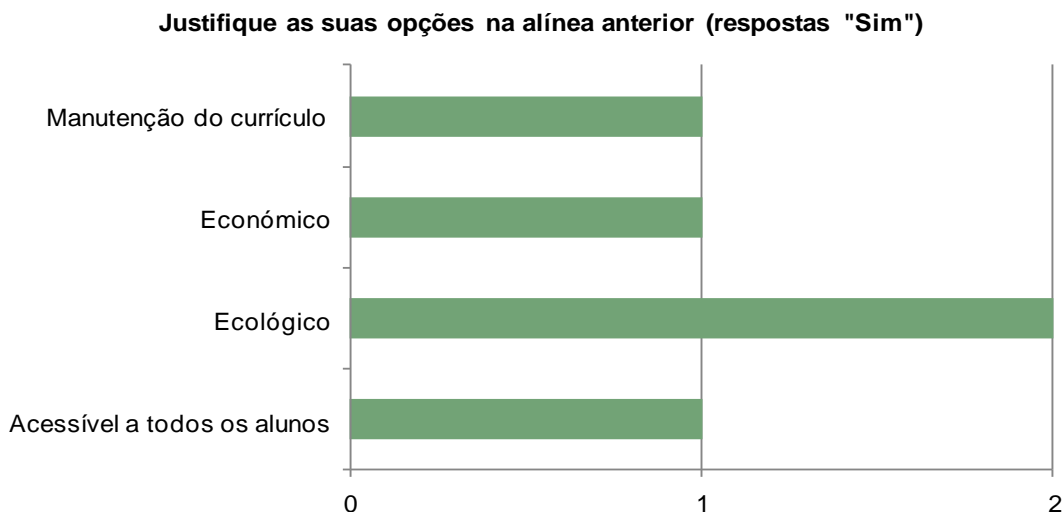
Concorda com o estado atual da reutilização dos manuais escolares no 1º CEB?	Sim		Não	
	N	Percentagem	N	Percentage m
<b>1º ano de escolaridade – Matemática</b>	23	26,1%	23	73,9%
<b>1º ano de escolaridade – Língua Portuguesa</b>	23	26,1%	23	73,9%
<b>2º ano de escolaridade – Matemática</b>	23	30,4%	23	69,6%

<b>2º ano de escolaridade – Língua Portuguesa</b>	23	30,4%	23	69,6%
<b>3º ano de escolaridade – Matemática</b>	23	39,1%	23	60,9%
<b>3º ano de escolaridade – Língua Portuguesa</b>	23	39,1%	23	60,9%
<b>4º ano de escolaridade – Matemática</b>	23	39,1%	23	60,9%
<b>4º ano de escolaridade – Língua Portuguesa</b>	23	39,1%	23	60,9%

A Tabela 3 demonstra que, em todos os anos de escolaridade e em ambas as disciplinas, os professores envolvidos neste estudo discordam do estado atual da reutilização dos manuais escolares no 1ºCEB. Não são denotadas diferenças entre as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa entre o mesmo ano de escolaridade, no entanto, a percentagem de discordância apresenta uma tendência de diminuição à medida que se avança no ano de escolaridade (1º ano de escolaridade do 1º CEB – 73,9%; 2º ano de escolaridade do 1º CEB – 69,6%; 3º de escolaridade do 1º CEB e 4º ano de escolaridade do 1º CEB – 60,9%).

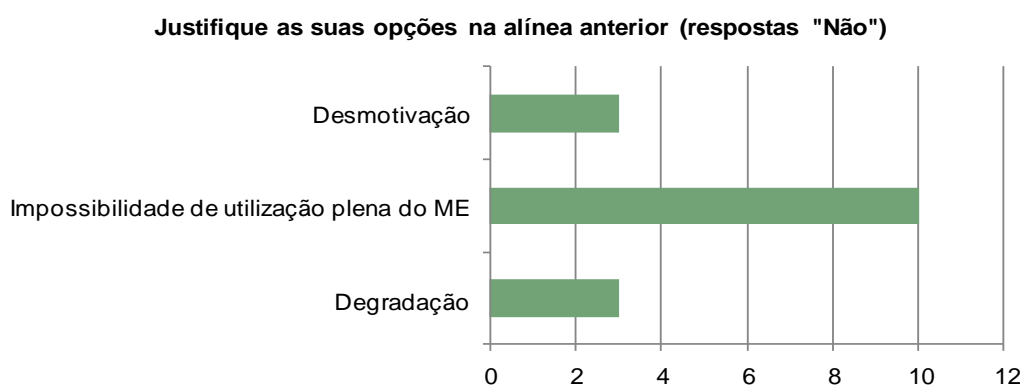
Aos participantes foi, posteriormente, solicitada a justificação às respostas dadas na questão anterior, no sentido de se perceber as causas da concordância, ou não, com o estado atual da reutilização dos manuais escolares no 1ºCEB. Estas respostas podem ser observadas a partir do Gráfico 10 para os professores que responderam positivamente quanto à concordância da reutilização dos manuais escolares e, por sua vez, a partir do Gráfico 11 para aqueles que responderam em sentido negativo.

**Gráfico 10.** Frequências das justificações à resposta “Sim” – concordância com a reutilização dos ME no 1ºCEB



Dentre os participantes que referiram concordar com o estado atual da reutilização dos manuais escolares no 1ºCEB, o motivo mais vezes mencionado (2 respostas) diz respeito ao facto de estes serem recursos ecológicos. É ainda indicada a manutenção do currículo na maioria das transições de ano letivo, a questão económica e a possibilidade de acesso de todos os alunos (1 resposta).

**Gráfico 11.** Frequências das justificações à resposta “Não” – concordância com a reutilização dos ME no 1ºCEB

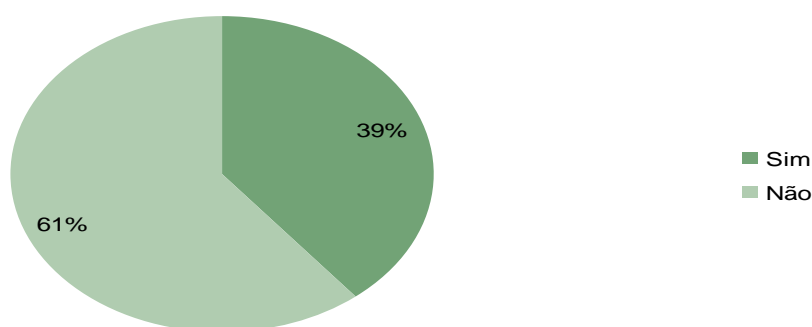


No que se concerne às justificações dos professores que discordaram do estado atual da reutilização dos manuais escolares no 1ºCEB, a maioria dos motivos refere-se à “impossibilidade de utilização plena do manual escolar” (10 respostas), sendo ainda referidos os fatores “desmotivação” e “degradação” deste material (3 respostas).

A pergunta referente ao Gráfico 12 procurou compreender se a amostra inquirida reconhecia, ou não, vantagens na substituição dos manuais escolares em formato de papel para o formato digital. Aqui, a maioria dos inquiridos (61%) mencionou não reconhecer vantagens em tal transição.

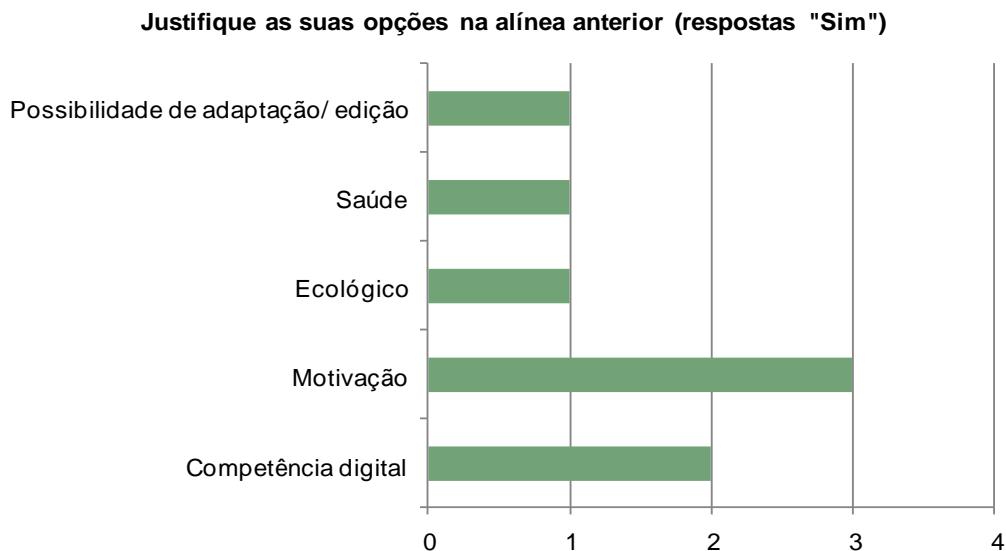
**Gráfico 12.** Percentagens do reconhecimento de vantagens na transição para ME digital

Vê vantagens na substituição dos manuais escolares em suporte de papel para suporte digital?

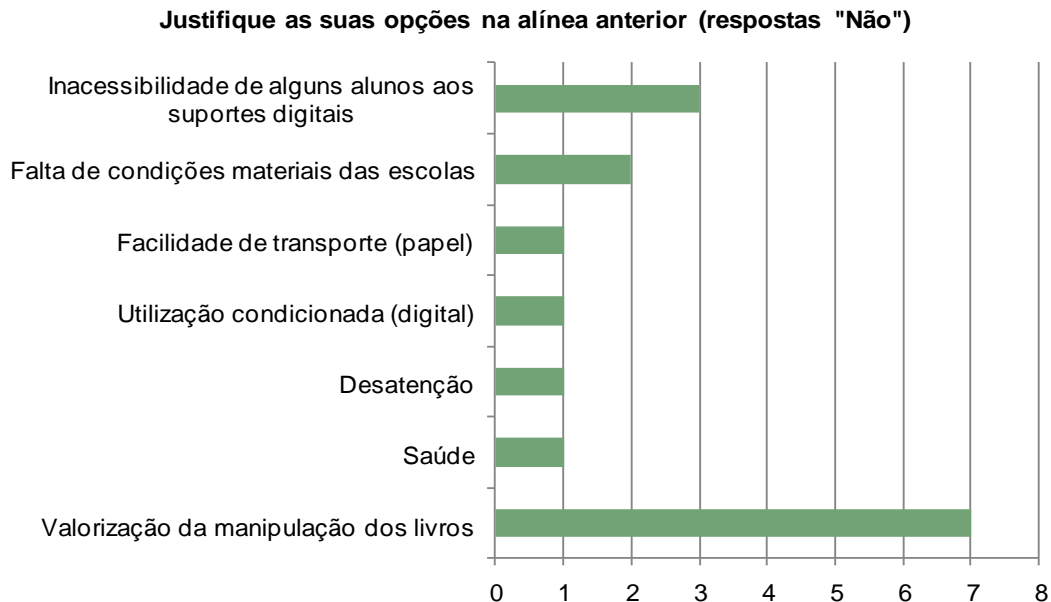


De seguida, foram questionadas aos participantes as justificações à pergunta anterior, com o objetivo de se entender as causas que levaram os participantes ao reconhecimento de vantagens na transição papel/ digital dos manuais escolares. As justificações apresentadas no Gráfico 13 referem-se aos professores que afirmaram reconhecer vantagens, já o Gráfico 14 apresenta as justificações daqueles que responderam negativamente quanto ao reconhecimento de vantagens na transição papel/ digital dos manuais escolares.

**Gráfico 13.** Frequências das justificações à resposta “Sim” – vantagens na transição para ME digital



**Gráfico 14.** Frequências das justificações à resposta “Não” – vantagens na transição para ME digital



Os participantes na investigação que revelaram considerar vantajosa a transição dos manuais escolares para o suporte digital atribuíram especial relevância à “motivação” (3 respostas) e a “competência digital” reconhecida aos alunos na atualidade (2 respostas). Já no que diz respeito às justificações dos professores que consideram esta transição

desvantajosa, o principal motivo mencionado referiu-se à “valorização da manipulação dos livros” (7 respostas).

A Tabela 4 apresenta as médias e desvios-padrão referentes ao nível de concordância dos inquiridos quanto às características e funções dos manuais escolares em suporte digital.

**Tabela 4.** Média e Desvio-Padrão da concordância com as características dos ME digitais

<b>Com o aparecimento das novas tecnologias, os manuais escolares começam a surgir em formatos digitais. Diga qual o seu nível de concordância relativamente a cada uma das seguintes afirmações.</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<b>É um meio facilitador do trabalho do professor, através do mesmo em sala de aula.</b>	23	3,43	1,161
<b>Facilita o acompanhamento de todos os conteúdos.</b>	23	3,57	1,273
<b>Utilizo poucas vezes, devido à incerteza da sua utilização. É um meio tecnológico, por isso, depende de vários fatores.</b>	23	1,83	0,887
<b>São ótimos para a dinâmica da sala de aula.</b>	23	4,04	1,065
<b>É exatamente este tipo de manuais que costumo utilizar, pois permitem que todos os alunos estejam a ver a mesma coisa e assim esclarecer todas as dúvidas.</b>	23	3,13	1,325
<b>No geral tenho uma boa opinião, se forem editáveis.</b>	23	3,70	0,974

---

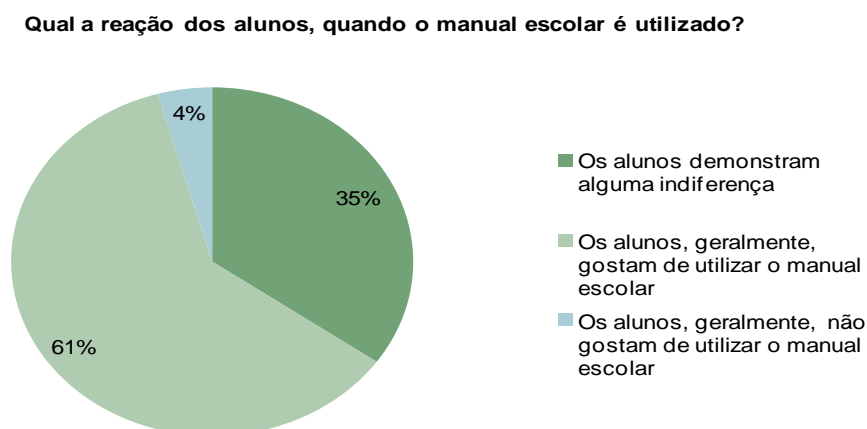
<b>É um formato interessante, mas que muitas vezes é difícil de utilizar, devido à ausência de equipamento informático.</b>	23	3,74	0,915
---	----	------	-------

---

A característica dos manuais escolares digitais que maior expressão assumiu entre os professores participantes no estudo foi a relativa à dinâmica da sala de aula, a qual assumiu um valor médio de 4,04 e um desvio-padrão de 1,07, o que denota uma dispersão significativa entre as respostas atribuída. Por outro lado, a afirmação que obteve menor concordância foi a relativa à incerteza da utilização dos meios tecnológicos, com um valor médio de 1,83 e um desvio-padrão de 0,89, o que nos permite concluir que não existiu uma grande variabilidade nas respostas dadas pela amostra.

De seguida, a questão referente ao Gráfico 15 procurou perceber qual a perceção que os professores em estudo tinham acerca da reação dos seus alunos à utilização do manual escolar.

**Gráfico 15.** Percentagens das reações dos alunos à utilização do ME



Com 61% das respostas atribuídas, a reação mais relatada diz respeito a “os alunos, geralmente, gostam de utilizar o manual escolar”, seguindo-se a respeitante à “demonstram alguma indiferença” (35%) e “geralmente, não gostam de utilizar o manual escolar” (4%). Seguidamente, foi solicitada a justificação da questão anterior,

objetivando-se compreender quais as causas que os professores percebem estar inerentes às reações dos alunos quanto à utilização do manual escolar. A Tabela 5 permite observar tais causas consoante o tipo de reações percebidas.

**Tabela 5.** Frequências das justificações às reações dos alunos à utilização do ME

<b>Qual a reação dos alunos, quando o manual escolar é utilizado? Justifique a sua resposta da alínea anterior.</b>	<b>N</b>	<b>Categorias de resposta</b>	<b>Frequência absoluta</b>
<b>“Os alunos demonstram alguma indiferença”</b>	4	Monotonia	3
		Preferência por materiais digitais	1
<b>“Os alunos, geralmente, gostam de utilizar o manual escolar”</b>	8	Manuseamento/ exploração do livro	3
		Cultura escolar	1
		Prática utilização	2
		Recurso com atividades apelativas	2
<b>“Os alunos, geralmente, não gostam de utilizar o manual escolar”</b>	1	Reutilização dos ME	1

A partir da tabela anterior constata-se que, entre os professores que percebem alguma indiferença, por parte dos alunos, face à utilização do manual escolar, o motivo mais apontado refere-se à monotonia deste material didático (3 respostas). Por sua vez, aqueles que consideram que os alunos gostam de utilizar o manual escolar geralmente atribuem maioritariamente as suas justificações à possibilidade de manuseamento e exploração do livro (3 respostas). Com apenas 1 justificação atribuída, o participante no estudo que considerou que “os alunos, geralmente, não gostam de utilizar o manual escolar” fundamentou-o com o facto de serem materiais reutilizados

#### 4. Discussão de Resultados

A presente investigação procurou analisar a perspetiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da utilização de manuais escolares, que tipo de utilização fazem destes, as práticas pedagógicas que se lhes estão associadas, bem como que constrangimentos identificam para um uso mais eficaz deste recurso didático.

Em acordo com a investigação científica na área, a qual defende o papel essencial dos manuais escolares no processo ensino-aprendizagem (Serrano, 2008; Pereira, 2010; Rego *et al*, 2012), a maioria dos participantes no estudo considerou importante a sua utilização em contexto de aula. Ademais, a totalidade destes referiu utilizar os manuais escolares, quer na disciplina de Matemática, quer na de Língua Portuguesa, sendo que o fazem com bastante frequência em ambas as disciplinas.

Dentre os motivos pelos quais os professores da amostra consideraram importante a utilização dos manuais escolares destacou-se, em conformidade com os papéis pedagógicos deste recurso identificados por Séguin (1989, citado por Santo, 2006), o seu papel informativo para os alunos. Além disso, a sua função enquanto orientador curricular e programático para os professores foi também uma das justificações que assumiu maior ênfase, o que se coaduna novamente com o conhecimento académico nesta matéria (Calado & Neves, 2012; Giménez & Subtil, 2015; Dumbrăvescu, 2017). Por sua vez, os professores que não concordaram com a importância da utilização dos manuais escolares referiram, essencialmente, que privilegiavam o estudo autónomo dos seus alunos (p.e., *«é mais importante os alunos irem construindo o seu material de estudo com base nas pesquisas efetuadas pelos*

*mesmos»*), considerando, ainda, que estes podem configurar parte dos materiais de apoio ao estudo. Guimarães (2009) afirma, neste sentido, que o manual escolar deve ser considerado como um dos vários recursos disponíveis para o trabalho do professor.

A aplicabilidade prática dos manuais escolares pelos professores concretiza-se, no presente estudo, particularmente na resolução de tarefas e na promoção da leitura. Em concreto, relativamente ao tipo de atividades que os professores levam a cabo a partir deste recurso, em Matemática destaca-se a análise e interpretação de tabelas e dados, o que diz respeito a parte dos conteúdos que se vêm demonstrando como fundamentais ao processo ensino-aprendizagem nesta área curricular (Guimarães, Gitirana, Melo & Cavalcanti, 2006). Quanto às atividades desenvolvidas no âmbito de Língua Portuguesa, tem-se a leitura de texto como a prática mais efetuada pelos professores, o que configura precisamente um dos tipos de atividades que deve assumir maior centralidade na conceção dos manuais escolares desta disciplina, já que contribui “para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e para o reforço das estratégias de enriquecimento vocabular, entre outras finalidades” (Custódio, 2009, p. 155).

Retomando a perspetiva de integração dos manuais escolares com outros materiais pedagógicos, a totalidade dos inquiridos afirmou recorrer a recursos alternativos, entre os quais assumiram maior expressão as plataformas eletrónicas. Tal constatação enquadra-se na evolução tecnológica que, nas últimas décadas, tem vindo a multiplicar os recursos disponíveis para a pesquisa de informação e conhecimento (Viseu, 2009; Rego *et al*, 2012). Na atualidade, como visto anteriormente, manuais escolares e recursos de suporte digital coabitam as salas de aula, complementando-se entre si e apoiando alunos e professores no processo ensino-aprendizagem (Nascimento, 2011).

Apesar da integração entre materiais pedagógicos tradicionais e tecnológicos, quando questionados acerca da possível substituição dos manuais escolares em papel por manuais escolares em formato digital, os professores da presente investigação referiram, maioritariamente, não encontrar vantagens em tal transição. Ainda assim, concordaram largamente com o facto da utilização de manuais escolares digitais potenciar um ambiente dinâmico em sala de aula.

O motivo mais apontado pelos docentes para a preferência do suporte em papel diz respeito à valorização do manuseamento e exploração do livro em si, o que se

encontra em acordo com a justificação que atribuem ao facto dos alunos gostarem, em geral, de utilizar os manuais escolares.

Relativamente à reutilização dos manuais escolares, a maioria dos professores considera-a desvantajosa, independentemente do ano de escolaridade e tanto na disciplina de Matemática, como na de Língua Portuguesa. A maioria dos inquiridos justifica-o devido à impossibilidade de utilização plena do manual escolar (p.e., «*Os alunos são pequenos, precisam de escrever, pintar nos livros, pois muitos exercícios são desse nível.*»), sendo que os níveis de maior discordância com o estado atual da reutilização de manuais escolares encontram-se no que se refere ao 1º e 2º ano de escolaridade, (p.e., «*No primeiro ano é essencial os manuais serem novos para estimular e motivar os alunos.*»).

#### Conclusões do estudo

No remate desta investigação, considera-se pertinente assinalar os seus fatores limitativos. A situação pandémica que atualmente assola o país e o mundo condicionou a recolha de dados, numa altura de exigentes e permanentes adaptações de todos os professores e restante comunidade escolar. Tal condicionou a recolha de dados inicialmente prevista, o que assumiu reflexos no tamanho reduzido da amostra que impossibilitou a realização de análises estatísticas mais aprofundadas e, além disso, privou o estudo da realização de entrevistas semiestruturadas aos participantes. Apesar disso, tal não impediu a obtenção de resultados com importantes implicações na intervenção pedagógica através dos manuais escolares.

O papel essencial que os manuais escolares assumem no trabalho desenvolvido pelos professores no 1ºCEB é notório ao longo de todo o estudo. Além disso, o papel que representam no desenvolvimento de competências dos alunos e no acompanhamento da aprendizagem por parte das suas famílias revela-se igualmente significativo.

Recuperando as questões iniciais desta investigação, a utilização dos manuais escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática demonstrou-se unânime. Entre os professores inquiridos, a sua maioria considerou importante a utilização deste recurso didático, acima de tudo, pela fonte de informação que constituem para alunos e pela orientação curricular e programática que possibilitam aos respetivos professores.

Foi possível observar, através do presente estudo, que as utilizações dadas aos manuais escolares em ambas as disciplinas se coadunam com as concepções refletidas acerca da sua importância, em particular quanto ao papel atribuído enquanto fonte de informação e estudo.

Já relativamente aos constrangimentos identificados na utilização deste material didático, a maioria dos professores participantes identificou constrangimentos na situação atual da reutilização dos manuais escolares, com maior incidência nos primeiros anos de escolaridade. Segundo os mesmos, a reutilização dos manuais escolares veio impedir a sua utilização plena por parte dos alunos, o que assume efeitos, por exemplo, ao nível da sua motivação.

Os tempos que correm trazem mudanças constantes e uma necessidade de adaptação permanente naquilo que são as dinâmicas em sala de aula. Nesse sentido, fica patente nesta investigação a coexistência inegável entre diferentes recursos didáticos, nomeadamente os manuais escolares e as novas tecnologias. Neste sentido, deixa-se o desafio, como futura linha de investigação, para um estudo mais aprofundado sobre a articulação entre métodos didáticos mais tradicionais e os digitais.

A realidade da reutilização de manuais escolares é recente e a maioria dos professores inquiridos aponta-lhe bastantes constrangimentos. Seria igualmente importante avaliar a situação desta conjuntura com maior profundidade e a médio prazo.

O lugar de destaque que ocupam os manuais escolares no processo ensino-aprendizagem é, assim, indiscutível. Apesar dos seus constrangimentos, continuam, passados vários séculos e muitas mudanças, a orientar e auxiliar professores, alunos e respetivas famílias.

## Considerações finais

O presente Relatório Final de Estágio é representativo de uma conclusão de uma nova etapa de formação.

Findo o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, e como aluna do mesmo importa uma vez mais, referir a importância da PES e PESEP contribuindo significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e fornecendo certamente bases importantes enquanto futura profissional.

O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB na ESEV, como já referimos anteriormente, possibilitou-nos a passagem pela experiência de lecionação em diferentes níveis de ensino. Inicialmente foi-nos dada a possibilidade de observar as práticas dos orientadores cooperantes na EPE, 1º e 2.º CEB, de forma, a podermos conhecer todo o procedimento curricular, como é o caso da construção e implementação de uma aula e, gradualmente, iniciarmos as nossas práticas pedagógicas de acordo com as mesmas observações, de forma a que os alunos/crianças nunca fossem prejudicados com esta nossa participação, mas sim beneficiados por terem contacto com novas caras, métodos e atividades.

O primeiro ano do mestrado foi feito no 1º CEB, sendo que o primeiro contexto aconteceu com o 3.º ano, seguindo-se do 1º ano. Para além de nos ter sido dada a possibilidade de integrarmos dois ciclos completamente distintos, a passagem pelo Pré-Escolar e o início do Ensino Básico e, o outro, o fim do 1º Ciclo e o início do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Com todas estas experiências, e o facto de terem sido sempre em escolas distintas, nos dois momentos de cada ano, isto permitiu-nos também conhecermos formas de trabalho e de administração diferentes e perceber que, de escola para escola, existem normas, regras e políticas adaptadas e reorganizadas conforme as necessidades.

Ambos os momentos de estágio proporcionaram experiências essenciais, e permitiram-nos adquirir inúmeras aprendizagens ao nível pessoal, social, científico, didático e pedagógico e por fim colocarmos em prática todas as aprendizagens teóricas inerentes à nossa formação e adaptar o nosso perfil enquanto formandos, e enquanto futuras profissionais. Todos estes momentos possibilitaram-nos a perceção do papel de um professor e a responsabilidade que este acarreta, não apenas na escola e enquanto profissional de educação, mas também fora da mesma e enquanto,

Relativamente ao trabalho de investigação, apesar das suas limitações a todos os níveis e de todos os obstáculos, e a minha inexperiência no trabalho investigativo, posso afirmar que representou um grande desafio pessoal, mas também uma grande realização, no final.

O presente trabalho de investigação, permitiu-me adquirir novas aprendizagens teóricas, requereu inúmeras pesquisas, leituras e seleção de informação, aliadas a reflexões críticas constantes. Considero por fim, que este trabalho foi fundamental na construção do meu conhecimento e que permitiu conhecer de forma mais aprofundada, todas as questões que estão associadas à utilização do manual escolar, naquela que cada vez mais é uma escola caracterizada pela utilização de novas tecnologias

## Bibliografia

Alarcão, I. & Tavares (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2,<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensinoaprendizagem: estudo na Escola Básica Amor de Deus*. (Memória Monográfica). Cabo Verde: Universidade Jean Piaget. Disponível em: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/lvaldina%20Alvarenga.pdf>.

Balula, J. P., Matos, I. A., Silva, A. I. & Amante, S. (2016). O manual escolar de português: das políticas às práticas. In *Atas do V Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa e V Fórum Ibero-Americano de Literacias, Universidade do Minho, Braga, 28 a 30 de Janeiro de 2016* (pp. 55-64).

Benítez, M. P. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*, 19, 5-11.

Brandão, J. (2018). *As situações do quotidiano na aprendizagem da Matemática – uma análise de manuais escolares para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Cabrita, I. (1996). A proporcionalidade directa à luz dos manuais escolares. In *Atas do SIEM VI – Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 95-128).

Calado, S. & Neves, I. P. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 53-93.

Caldeira, S. (2015). *A organização didática patente nos manuais escolares de Matemática do 2.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre a temática dos Números e*

*Operações*. Relatório Final de Mestrado não publicado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja.

Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Carvalho, A. D. & Fadigas, N. (2007). *O manual escolar no século XXI: estudo comparado da realidade portuguesa no contexto de alguns países europeus*. Porto: Observatório dos Recursos Educativos.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Custódio, P. B. (2009). Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2, 147-160.

Decreto-Lei n.º 108/86 de 21 de Maio. Diário da República n.º 116/1986 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 57/87 de 31 de Janeiro. Diário da República n.º 26/1987 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro. Diário da República n.º 273/1990 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Lei 240/2001 de 30 de agosto. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário

Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto. Diário da República n.º 165/2006 – Série I. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 261/2007 de 17 de Julho. Diário da República n.º 136/2007 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 5/2014 de 14 de Janeiro. Diário da República n.º 9/2014 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 72/2017 de 16 de Agosto. Diário da República n.º 157/2017 – Série I. Lisboa: Assembleia da República.

Duarte, J. B. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 119-130.

Dumbrăvescu, D. G. (2017). *Los manuales escolares y la formación inicial del profesorado de ELE*. Valência: Educàlia Editorial.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.

Formosinho, J. (1998). MEM – Trinta anos de resistência numa cultura burocrática. *Escola Moderna*, 3.

Gabriel, M. (2014). Métodos quantitativos em ciências sociais: sugestões para elaboração do relatório de pesquisa. *Desenvolvimento em Questão*, 28, 348-369.

Giménez, G. & Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 13, 1-13.

Gonçalves, J. (2011). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Relatório Final de Mestrado não publicado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Guimarães, F. (2009, Abril). *A importância de ser professor no 1º ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares*. Comunicação apresentada em II Jornadas da Educação, Fafe.

Guimarães, G., Gitirana, V., Melo, M. & Cavalcanti, M. (2006). Livro didático: análise sobre representação em gráficos e tabelas. In *Anais do Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Universidade Federal de Pernambuco (1-8 pp.).

Instituto de Educação Internacional (1994). Avaliação sumativa: algumas notas. In D. Fernandes (Eds.). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.

Kazumi, M. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*, 20(50), 119-138.

Martinha, C. (2008). *O Ensino da Europa nos Manuais Escolares de Geografia (1980- 2006) – Entre a Utopia e a Necessidade*. Universidade do Porto: Porto.

Martins, M. & Sá, C. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. In *Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, Escola Superior de Educação de Coimbra, 30 de junho a 01 de Julho de 2008 (pp. 209-224).

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Brasil: Papyrus Editora.

Nascimento, M. (2011). *Os Manuais Escolares do Ensino Básico no Ensino da Linguística*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Lisboa: Edições ASA.

Núñez, I. B., Ramalho, B. L., Silva, I. K. & Campos, A. P. (2003). A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino das Ciências. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-11.

Pacheco, J. A. (2002). Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal. A leitura geométrica de Alfredo Veiga-Neto. In *Atas do Colóquio sobre Questões Curriculares, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga* (pp. 33-40).

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). California: Sage.

Pereira, A. B. (2010). Manuais escolares: estatuto e funções. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 191-194.

Pinho, S. (2015). *O papel dos manuais escolares de português na promoção dos valores da interculturalidade no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo em contexto da prática de ensino supervisionada*. Relatório Final de Estágio não publicado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu.

Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (Eds.). *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 174-183.

Pires, M. V. (2003). *Influências do manual escolar no conhecimento profissional do professor: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada, Departamento de Didática e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Pires, M. V. (2009). O manual escolar: concepções e práticas de professores de Matemática. In *VI Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*, Puerto Montt, Chile, 04 a 09 de Janeiro de 2009 (pp. 1293-1298).

Quivy, R. & Campenhoudt, I. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rego, B., Gomes, C. & Balula, J. P. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*, (pp.129-138). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Rodríguez, J. R. & Álvarez, D. (2017). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 9-24.

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de

Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

Roldão, M (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.

Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.

Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669.

Serrano, C. I. (2008). Manuais escolares 'a ponte e a porta' da vida e da cultura. *Estudos do Século XX*, 8, 247-259.

Silva, A. I., Balula, J. P., Matos, I. A., Amante, S. Castelo, A. & Melão, D. (2016). Manuais escolares de português: cenários didáticos de educação literária a partir das Metas Curriculares. In B. Hlibowicka-Węglarz, J. Wiśniewska & E. Jabłonka (Eds.), *Língua portuguesa: unidade na diversidade*, Vol. II (pp. 193-206). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej.

Silva, G. B. & Felicetti, V. L. (2014). Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação por Escrito*, 5(1), 17-29.

Sole, M. G. (2017). A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s). *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 89-127.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Terrasêca, M. (1996). *Referências Subjacentes à estruturação das práticas docentes, Análise dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Tormenta, J. (1999). *Os professores e os manuais escolares: estudo centrado no uso dos manuais escolares de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Torres, J. Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2015). Questionamento em manuais escolares: um estudo no âmbito das Ciências Naturais. *Ciência & Educação*, 21(3), 655-671.

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vieira, F., Marques, I. & Moreira, M. A. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In *Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Universidade do Minho, Braga (pp. 527-544).

Viseu, F. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de matemática. In *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga, 9 a 11 de Setembro de 2009* (pp. 3178-3190).

## Anexos

### Anexo I- Questionário

O seguinte questionário insere-se no relatório final de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Viseu, com o grande objetivo de compreender de que modo os atuais manuais escolares, correspondem ou não, às expectativas dos professores do 1ºCeb e se realmente estes estão adequados à atual realidade que se vive nas escolas e face ao mundo atual, cada vez mais tecnológico.

Numa primeira parte do questionário pretende-se obter informações relativamente às características pessoais dos inquiridos.

Numa segunda fase do questionário, através de respostas opcionais, pretendemos compreender a utilização que é dada aos manuais escolares por parte dos professores do 1ºCeb e a importância dos mesmos na leção atual.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual e não dos professores em geral.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

#### **1.Idade:**

Entre 20 e 30 anos

Entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 50 anos

Entre 51 e 65 anos

**2.Sexo:**

Feminino

Masculino

**3.Qual o seu tempo de serviço:**

Inferior a 10 anos, 10 incluídos

Superior a 10 anos

Superior a 20, 20 incluídos

**4.Quais as áreas disciplinares que prefere lecionar:**

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões artísticas e físico-motoras

Educação moral e religiosa

**5.Utiliza somente o manual escolar como recurso nas suas aulas?**

Sim

Não

**5.1. Com que frequência utiliza o manual escolar?**

- Em todas as aulas
- Muitas vezes
- Esporadicamente
- Raramente

**6. Que tipo de atividades desenvolve a partir da utilização do manual escolar?**

- Análise e interpretação de documentos
- Análise e interpretação de gráficos
- Análise e interpretação de tabelas
- Exploração de imagens
- Leitura de Texto
- Análise de resultados estatísticos
- Resolução de exercícios
- Outras

Quais: \_\_\_\_\_

### 7. Qual a reação dos alunos quando o manual escolar é utilizado

- Os alunos, geralmente, gostam de utilizar o manual escolar
- Os alunos demonstram alguma indiferença
- Os alunos, geralmente, não gostam de utilizar o manual escolar

### 8. Acha que os alunos do 1ºCEB utilizam o manual escolar fora da sala de aula?

- Sim
- Não

#### 8.1. Se respondeu sim na alínea anterior, em que tipo de atividades?

- Leitura da matéria
- Resolução de exercícios
- Fazer resumos da matéria
- Sublinhar o manual escolar
- Fazer trabalhos de pesquisa sobre a matéria
- Construir esquemas a partir do manual escolar
- Realizar os trabalhos de casa
- Outras

**9. Utiliza manual escolar de forma diferenciada, por exemplo, aliado a outros recursos?**

Sim

Não

**10. Com o aparecimento das novas tecnologias, os manuais escolares começam a surgir em formatos digitais. Qual a sua opinião sobre os manuais neste formato?**

É um meio facilitador do trabalho do professor, através do mesmo em sala de aula

Facilita o acompanhamento de todos os conteúdos

Utilizo poucas vezes, devido a incerteza da sua utilização. É um meio tecnológico e por isso depende de vários fatores.

São uteis em sala de aula.

São ótimos para a dinâmica da sala de aula.

É exatamente este tipo de manuais que costumo utilizar, pois permitem que todos os alunos estejam a ver a esma coisa e assim esclarecer todas as dúvidas

Tenho uma opinião favorável, todavia, nem todos os alunos tem acesso ao mesmo.

No geral tenho uma boa opinião, se forem editáveis.

É um formato interessante, mas que muitas vezes é difícil de utilizar devido a ausência de equipamento informático.

Outro \_\_\_\_\_

**11. Os manuais escolares foram sendo alvos de muitas alterações ao longo dos anos. Como caracteriza a qualidade da oferta editorial?**

- Muito boa
- Boa.
- Razoável
- Pouco razoável
- Má

Porquê? \_\_\_\_\_

**12. Considera os manuais escolares suficientemente apelativos para captar o interesse os alunos?**

- Sim
- Não

**13. Considera os conteúdos dos atuais manuais escolares adequados ao currículo em vigor?**

- Sim
- Não

**14. Concorda com a reutilização dos manuais escolares?**

- Não
- Sim

Anexo II– Análise de conteúdo das respostas abertas

3.1 Justifique o porquê da sua importância. Se respondeu não na alínea anterior, que condições considera importantes para que os manuais escolares fossem mais utilizados?

<b>Em sequência de resposta “Sim” à questão anterior (3. Acha importante a utilização dos manuais escolares nas aulas?)</b>	
<b>Respostas</b>	<b>Categorização</b>
Orientação para o cumprimento do programa.	Orientação curricular e programática.
Porque os manuais escolares contêm todos os conteúdos previstos no currículo e são adaptados ao ciclo de ensino em questão. São uma boa ajuda para o professor como apoio ao conteúdo a lecionar e também para o aluno e para os pais para o acompanhamento em casa. Contudo, acho que o professor não deve utilizar única e exclusivamente o material escolar para as suas aulas e utilizar vários materiais de apoio e didáticos.	Orientação curricular e programática; Auxílio para o estudo autónomo/ em casa; Auxílio para o acompanhamento das aprendizagens pelos encarregados de educação.
A sua utilização completa a aprendizagem das crianças.	Fonte de informação e estudo dos alunos.
Penso que os manuais escolares são importantes, pois é com base nos mesmos que os professores ensinam a matéria. Os manuais são um instrumento básico de trabalho e suporte para o professor, aluno e encarregados de educação.	Orientação curricular e programática; Fonte de informação e estudo dos alunos; Auxílio para o acompanhamento das aprendizagens pelos encarregados de educação.

São uma forma de os alunos acompanharem os conteúdos, e pode ajudar os encarregados de educação na exploração dos mesmos.	Fonte de informação e estudo dos alunos; Auxílio para o acompanhamento das aprendizagens pelos encarregados de educação.
O manual seja físico ou digital apresenta-se como uma forma de suporte ao processo de ensino-aprendizagem! Tem uma função de consolidação bastante útil quando utilizada de forma adequada.	Verificação/ consolidação de aprendizagens.
A utilização dos manuais escolares nas aulas é importante pois serve como apoio ao aluno.	Fonte de informação e estudo dos alunos.
São sempre um recurso concreto para os alunos e uma orientação para os conteúdos a abordar.	Fonte de informação e estudo dos alunos; Orientação curricular e programática.
São um meio auxiliar para o professor.	Recurso didático para o professor.
É uma forma de sistematizar a matéria sem gastar fotocópias.	Recurso ecológico.
Privilegio os manuais sempre que possível, pois têm reunidos as principais atividades e recursos, e servem também de modelo orientador para os alunos.	Prática utilização; Orientação curricular e programática.
Ajuda os pais a acompanharem o que é trabalho e minimiza a utilização de fotocópias.	Auxílio para o acompanhamento do estudo pelos encarregados de educação; Recurso ecológico.
Porque é rápido, está acessível de imediato.	Prática utilização.

É uma forma de concentrar a informação e os alunos possuem hábitos de pesquisa de informação e de estudo.	Fonte de informação e estudo dos alunos; Auxílio para o estudo autónomo/ em casa.
Acho importante o contacto com algo concreto assim como é muito importante a escrita.	Promoção da leitura e da literacia.
Uma vez que são poucos os materiais que dispomos para fazermos nós os exercícios, facilita como ajuda para complementar o trabalho que queremos fazer com os alunos.	Recurso didático para o professor.
<b>Em sequência de resposta “Não” à questão anterior (3. Acha importante a utilização dos manuais escolares nas aulas?)</b>	
<b>Respostas</b>	<b>Categorização</b>
Penso que é mais importante os alunos irem construindo o seu material de estudo com base nas pesquisas efetuadas pelos mesmos.	Estudo autónomo.
Privilegio a pesquisa autónoma dos alunos através de outros materiais.	Estudo autónomo.
Utilizando-o mais como um recurso de apoio ao respetivo estudo, do que propriamente como o recurso às aprendizagens a realizar.	Recurso didático de apoio ao estudo.

8.1 Justifique as suas opções na alínea anterior.

<b>Em sequência de resposta “Sim” à questão anterior</b> (Concorda com o estado atual da reutilização dos manuais escolares no 1º CEB?)	
<b>Respostas</b>	<b>Categorização</b>
O currículo não sofre alterações anualmente pelo que não se justifica a substituição dos manuais escolares.	Manutenção do currículo.
Os manuais escolares reutilizados e gratuitos fornecidos pelo Estado garantem uma escola mais inclusiva, pois todas as crianças têm acesso.	Acessível a todos os alunos.
Economia e Ambiente.	Económico; Ecológico.
A nível ambiental concordo com a reutilização (...)	Ecológico.
<b>Em sequência de resposta “Não” à questão anterior</b> (Concorda com o estado atual da reutilização dos manuais escolares no 1º CEB?)	
<b>Respostas</b>	<b>Categorização</b>
(...) mas não é fácil que os livros após um ano letivo de uso fiquem com as condições ideais para serem usados por outra criança.	Degradação.
Não concordado dado que os alunos escrevem nos manuais e apesar de se apagar com borracha muitas vezes as respostas ainda são visíveis.	Degradação.

Os alunos em questão precisam ainda de realizar atividades orientadas não podendo realizá-las noutra plataforma.	Impossibilidade de utilização plena do ME.
Os manuais não deveriam ser reutilizáveis. Difícil nesta faixa etária estarem em condições atrativas para os alunos seguintes estudarem e se motivar com eles.	Desmotivação.
Não é possível reutilizar no 1 ciclo, porque não estão adaptados para isso.	Impossibilidade de utilização plena do ME.
No primeiro ano é essencial os manuais serem novos para estimular e motivar os alunos.	Desmotivação.
Se as escolas optarem pela utilização dos manuais escolares, no meu ver, será para que os alunos possam utilizá-los e explorar.	Impossibilidade de utilização plena do ME.
Impossibilita a utilização e exploração livre dos manuais.	Impossibilidade de utilização plena do ME.
As crianças dos 1 e 2 anos precisam escrever nos próprios manuais, manipulá-los.	Impossibilidade de utilização plena do ME.
Os manuais do 1ciclo não estão feitos para serem reutilizados. Teriam de ser apenas de consulta, sem terem espaços para realizar tarefas nem pintar.	Impossibilidade de utilização plena do ME.
Os alunos são pequenos, precisam escrever, pintar nos livros, pois, muitos exercícios são desse nível. Além disso, o programa é extensíssimo, desadequado e falta tempo para consolidação	Impossibilidade de utilização plena do ME.

quando não escrevemos no livro porque os alunos estão sempre a fazer perguntas...	
Os alunos ainda não têm maturidade para preservarem os seus manuais e há muitos exercícios de pintura ou colagem que impossibilita a reutilização.	Degradação; Impossibilidade de utilização plena do ME.
Acho que um aluno que recebe um manual já utilizado é uma desmotivação logo a partida. Todas as crianças gostam de utilizar coisas novas.	Desmotivação.
Os alunos ainda estão a trabalhar a autonomia, o foco, a orientação espacial, perdendo o seguimento do que se está a fazer, criando ansiedade e desmotivação. Só talvez no 4 ano se possa começar de forma gradual para o trabalho de ver no livro as questões e responder noutro lugar. Ou então, fazer manuais só com os textos de leitura e matéria de forma a poder ser reutilizável e existir um caderno com as propostas de trabalho desses textos ou documentos para eles poderem escrever.	Impossibilidade de utilização plena do ME.
Servindo de um ano para o outro apenas dá para rever e/ou um apoio ao ano seguinte.	Impossibilidade de utilização plena do ME.

9.1 Justifique a sua resposta da alínea anterior.

**Em sequência de resposta “Sim” à questão anterior** (Vê vantagens na substituição dos manuais escolares em suporte de papel para suporte digital?)

Respostas	Categorização
O manual físico apenas se justificará nos primeiros anos do ciclo uma vez que os alunos dos últimos dois anos são perfeitamente capazes de os utilizar em formato digital, contudo é necessário munir as escolas com outros equipamentos.	Competência digital.
Vivemos numa geração de tecnologias o que é uma mais valia para todos, no entanto a substituição dos manuais escolares para suporte digital implica que todas as crianças tenham acesso as tecnologias e para isso tem que se verificar e proporcionar que todas alunas e alunos tem acesso.	Competência digital.
As crianças estão mais dispostas a aprender de forma digital.	Motivação.
Ambiente.	Ecológico.
Hoje os miúdos adoram as novas tecnologias.	Motivação.
Estas crianças já nasceram na era digital e pôr isso é mais atrativo o manual digital. Além disso o peso da mochila seria bem menor.	Motivação; Saúde.

Sim se forem editáveis para poder adaptar/modificar às aprendizagens e às dificuldades de cada aluno.	Possibilidade de adaptação.
<b>Em sequência de resposta “Não” à questão anterior</b> (Vê vantagens na substituição dos manuais escolares em suporte de papel para suporte digital?)	
<b>Respostas</b>	<b>Categorização</b>
Estamos numa era digital e o contacto com os livros é importante.	Contacto com os livros.
Completar o estudo com novas tecnologias sim, substituir manuais não. Afeta visão das crianças assim como a sua atenção.	Saúde; Desatenção.
Sendo os manuais em suporte digital a sua utilização não será tão bem aproveitada.	Utilização condicionada (digital).
Em termos de ecologia e proteção do ambiente seria favorável a adoção dos manuais escolares em suporte digital, no entanto valorizo muito o papel do livro, o toque, o poder escrever, poder desenhar, colorir, sublinhar, e acima de tudo poder transportar para qualquer lugar não correndo o risco de ficar sem bateria.	Valorização da manipulação dos livros; Facilidade de transporte (papel).
Os alunos necessitam de desenvolver a escrita manual.	Valorização da manipulação dos livros.
A importância dos manuais escolares prende-se com a possibilidade de os poder manipular.	Valorização da manipulação dos livros.
Impossibilita a manipulação do manual enquanto material didático.	Valorização da manipulação dos livros.

Por enquanto essa opção não será viável, pois algumas escolas e muitos alunos não dispõem das condições necessárias para essa substituição.	Falta de condições materiais das escolas; Inacessibilidade de alguns alunos aos suportes digitais.
Porque não podem escrever.	Valorização da manipulação dos livros.
Nem sempre as escolas têm ou os alunos as condições ou equipamentos para aceder.	Falta de condições materiais das escolas; Inacessibilidade de alguns alunos aos suportes digitais.
Nem todos os alunos têm acesso a esses materiais.	Inacessibilidade de alguns alunos aos suportes digitais.
No 1 ciclo, a criança precisa de materiais concretos, palpáveis... para complementar já todo o mundo digital que também fazemos extra os manuais.	Valorização da manipulação dos livros.

11.1 Justifique a sua resposta da alínea anterior.

**Em sequência de resposta “Os alunos demonstram alguma indiferença” à questão anterior** (Qual a reação dos alunos, quando o manual escolar é utilizado?)

<b>Respostas</b>	<b>Categorização</b>
Por ser um recurso comum, com pouca novidade aparentemente.	Monotonia.
Desde o 1 ano que os alunos estão familiarizados com o uso do material escolar. Torna-se o seu instrumento principal de trabalho.	Monotonia.

Os alunos gostam de aulas dinâmicas e por vezes os alunos só utilizarem os manuais não se interessam muitos pelas aulas.	Monotonia.
Os alunos preferem a utilização de plataformas digitais e do quadro interativo.	Preferência por materiais digitais.
<b>Em sequência de resposta “Os alunos, geralmente, gostam de utilizar o manual escolar” à questão anterior (Qual a reação dos alunos, quando o manual escolar é utilizado?)</b>	
<b>Respostas</b>	<b>Categorização</b>
Os alunos sentem-se mais seguros utilizando um recurso que lhes é mais concreto.	Manuseamento/ exploração do livro.
Faz parte da vida escolar.	Cultura escolar.
Porque tem a informação toda junta e acessível de forma rápida.	Prática utilização.
Os alunos gostam particularmente de atividades em que podem colar autocolantes.	Recurso com atividades apelativas.
Gostam das atividades criativas propostas pelo manual.	Recurso com atividades apelativas.
É a ferramenta onde melhor conseguem explorar e trabalhar os conteúdos abordados.	Prática utilização.
Ficam felizes e entusiasmados porque gostam de receber os livros e explorar.	Manuseamento/ exploração do livro.

Os alunos sentem que têm um livro que gostam de ver o que tem lá dentro, folhear, sentir até o cheiro do papel.	Manuseamento/ exploração do livro.
<b>Em sequência de resposta “Os alunos, geralmente, não gostam de utilizar o manual escolar” à questão anterior (Qual a reação dos alunos, quando o manual escolar é utilizado?)</b>	
<b>Respostas</b>	<b>Categorização</b>
Eu também não gostaria de usar nada usado.	Reutilização dos ME.