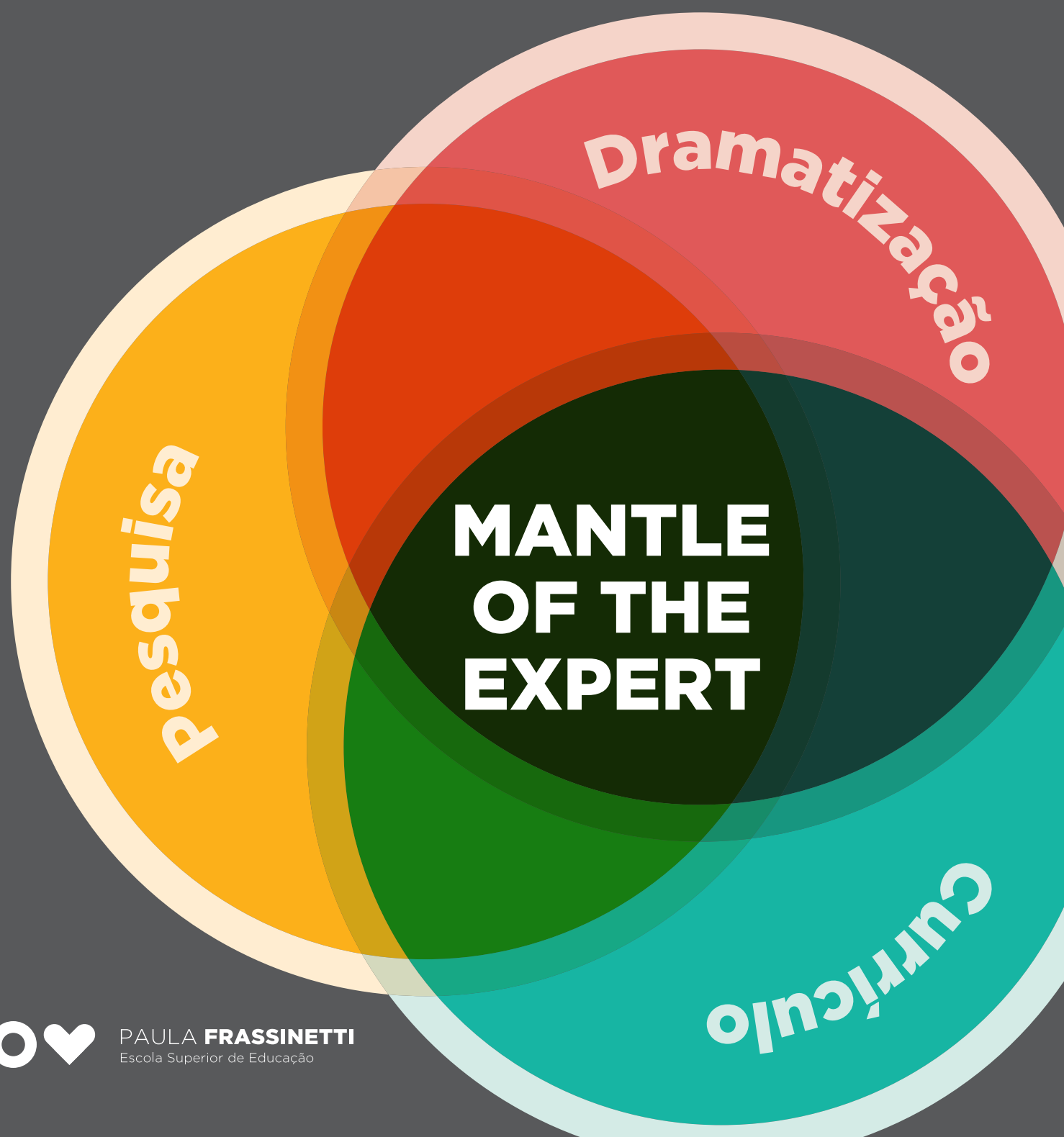


ISABEL CLÁUDIA NOGUEIRA  
DANIELA GONÇALVES  
MARGARIDA QUINTA E COSTA  
ISILDA MONTEIRO

---

# ENSINAR A APRENDER A DECIDIR, A PARTIR DO *MANTLE OF THE EXPERT*

---



# **FICHA TÉCNICA**

## **ENSINAR A APRENDER A DECIDIR, A PARTIR DO MANTLE OF THE EXPERT**

### **Editora**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

### **Âmbito**

Projeto “Developing innovative teaching strategies to improve entrepreneurial skills and enhance performance of disadvantaged learners, and facilitate integration in schools”

2016-1-UK01-KA201-O24591

### **Autoras**

Isabel Cláudia Nogueira

Daniela Gonçalves

Margarida Quinta e Costa

Isilda Monteiro

### **Design**

Edgar Sprecher

### **ISBN**

978-989-99984-0-7

© 2017

---

# ENSINAR A APRENDER A DECIDIR, A PARTIR DO *MANTLE OF THE EXPERT*

---

pesquisa

Dramatização

MANTLE  
OF THE  
EXPERT

currículo



---

## INTRODUÇÃO

O papel da escola vem sendo discutido por vários autores com entusiasmo e, por vezes, preocupação. Ao longo do século XX, a escola foi-se desenvolvendo, mas sem nunca romper verdadeiramente com as linhas orientadoras que marcaram o seu nascimento: centralista, transmissora, seletiva, individualista,...

Sabemos que a escola cumpriu algumas das suas missões, mas também sabemos que continuam a existir alunos que abandonam a escola precocemente. A escola deve, hoje, criar condições para que realmente se eduque na vida e para a vida... se diminua a distância entre aqueles que sabem e os que ainda não sabem, entre os que agora podem e os que ainda não podem e superar, decisivamente, as resistências já conhecidas. A escola deve, hoje, criar condições para ser capaz de romper com toda a inércia, numa postura mais relacional, mais cultural, mais contextual e mais comunitária. Trata-se, portanto, de algo urgente e essencial: educar para a decisão. As escolas já não conseguem 'viver' apenas dentro dos seus muros, com currículos rígidos e, algumas vezes, desajustados à comunidade, nem com professores fechados nas suas salas de aula. É necessário que a escola se constitua como um reflexo do dinamismo social e cultural da comunidade

e se assuma como uma manifestação da vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com a comunidade, para mostrar um modo institucional de conhecer e, portanto, de 'ensinar' o mundo e todas as suas manifestações. Trata-se de reinstaurar na escola o papel de 'ensinar' a complexidade de ser cidadão e as diferentes sensibilidades em que se materializa, como a democracia, a solidariedade, a justiça,...

Esta tarefa de educar tornou-se mais difícil e complexa, porque é muito mais do que ensinar o básico e o elementar a uma minoria homogênea, como nas épocas em que o saber era monopolizado. Este novo contexto implica a escola como um espaço de reflexão numa cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de um projeto onde cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objetivos definidos previamente por todos e para todos, beneficiando o propósito de cada um.

Perspetivando o ato de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didático-pedagógico, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações têm sido justificadas pelas

---

profundas transformações que a sociedade atual atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola e a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem. Requerem, portanto, uma ‘outra’ escola: uma escola que eduque para a decisão empreendedora.

As exigências a que aludimos implicam uma procura de respostas para aspetos essenciais que, hodiernamente, constituem desafios ao exercício da profissionalidade docente, como são, nomeadamente, a diversidade de contextos institucionais em que decorre o ato educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional: na sequência do atual contexto, parece-nos evidente que a ideia de desenvolvimento profissional reclama que a teoria e a prática se interliguem, suportando um exercício da docência fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira, encarando a capacitação para o exercício da atividade profissional como um processo centrado na complexidade dos aspetos cognitivos, afetivos e relacionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas e largamente influenciadas pelo contexto.

Hoje, o desenvolvimento profissional é uma exigência incontornável e, por tal, torna-se necessário constituir um processo capaz de

gerar a transformação da prática docente dos professores, enquanto corresponsáveis pela operacionalização do projeto educativo próprio de cada instituição educativa. A (re)configuração ou a transformação das práticas, por sua vez, impõe o recurso a estratégias que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teoria-prática que potenciem a reflexão sobre o que se faz, como se faz, porque se faz, quais os resultados do que se fez, as razões pelas quais se obtiveram esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar. Este novo modo de entender a prática assenta numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir e, ainda, pelo domínio das metodologias apropriadas.

Neste contexto, **Ensinar a Aprender a Decidir, a partir do *Mantle of the Expert*** (re) apresenta uma estratégia educativa diferenciadora, articulando desenvolvimento do currículo, dramatização e aprendizagem por pesquisa.

*Dorothy Heathcote*, redefinindo a dramatização como um meio de aprendizagem, criou a abordagem do *Mantle of the Expert* (consultar [www.mantleoftheexpert.com](http://www.mantleoftheexpert.com), [www.imaginative-inquiry.co.uk](http://www.imaginative-inquiry.co.uk) ou [www.yourschoolhub.com](http://www.yourschoolhub.com)) em colaboração com os seus alunos, na Universidade de New-

---

castle, e com professores, nas suas salas de aula. Os diferentes materiais e recursos incluídos neste documento foram concebidos, compilados e adaptados ao longo de muitos anos, espelhando o trabalho de muitos educadores e professores e constituindo uma amostra de mais de quatro décadas de pesquisa e reflexão sobre modos de aprender e/a empreender.

Na presente publicação, são apresentadas as ideias-chave desta abordagem pedagógico-didática, acompanhadas de sugestões e de exemplos práticos que facilitarão a sua aplicação em sala de aula. Algumas das ideias, recursos e materiais apresentados foram desenvolvidos por outros autores e o produto de muitos anos de trabalho. Da aplicação desta abordagem nas salas de aula e da realização de cursos sobre o *Mantle of the Expert* resultaram valiosas oportunidades para desenvolver, testar e melhorar estes recursos. Embora a lista que se segue esteja longe de estar completa, não podem deixar de ser mencionados os contributos de *Brian Edmiston, Michael Bunting, Jenny Lewis, Emma Hamilton-Smith, Luke Abbott, Tim Taylor, Sally Bailey, Richard Kieran, Julia Walshaw, Duncan Bathgate, Emma Bramley e Sue Eagle.*







---

# ÍNDICE

<b>1. MANTLE OF THE EXPERT – ENQUADRAMENTO INICIAL.....</b>	<b>10</b>
<b>2. RECURSOS PARA A PLANIFICAÇÃO DE UMA ABORDAGEM DO MANTLE OF THE EXPERT.....</b>	<b>12</b>
2.1 Planificação da intervenção educativa.....	12
2.2 Tipo e exemplos de questões orientadoras.....	14
2.3 Categorias de equipas de especialistas e de clientes.....	17
2.4 Recursos e tarefas.....	21
2.5 Níveis e exemplos de tensão.....	23
2.6 Resultados.....	26
<b>3. RECURSOS DE APOIO AO PROFESSOR.....</b>	<b>28</b>
3.1 Processos e propósitos do ensino.....	28
3.2 Intencionalidades das questões orientadoras.....	28
3.3 Níveis de envolvimento no jogo dramático.....	29
3.4 Questões, questões e mais questões.....	29
3.5 Lista de convenções.....	32
3.6 <i>Continuum</i> de envolvimento.....	34
3.7 Registos do professor.....	34
3.8 Estratégias para pesquisa de um enredo.....	36
3.9 A bússola do professor.....	38
3.10 Modelo de poder e posicionamento professor-aluno.....	39
3.11 Exemplos de contextos para dramatização.....	40

---

## 1. MANTLE OF THE EXPERT ENQUADRAMENTO INICIAL

Estratégia pedagógica orientada para a resolução de problemas, a operacionalização de uma abordagem *Mantle of the Expert* desenvolve-se a partir de um **contexto ficcional** definido pelo professor e no qual os alunos assumem responsabilidades, têm poder de influência e de tomada de decisões inerentes a uma **equipa de especialistas**, constituída com o objetivo de satisfazer uma **encomenda** que lhe foi feita por um **cliente**.

Alicerçando-se numa lógica claramente promotora de participação e responsabilização cívicas, promovendo uma construção conjunta e articulada do saber e favorecendo oportunidades de escutar, falar e decidir, em ciclos de aprendizagem sucessivos, interativos e empreendedores, os alunos constituem-se sujeitos e agentes ativos de um processo educativo pautado pela curiosidade, pesquisa, ação, argumentação, reflexão e tomada de decisão. Nesses cenários de privilegiada interação emergem oportunidades de experiência de situações, dilemas e desafios com significado, que contribuem para o alargamento do seu repertório de experiências e capacidades que poderão ser transferidas para contextos reais.

Durante uma abordagem do *Mantle of the Expert*, os alunos estão conscientes de que

estão envolvidos num enredo que é fictício e em que adotam papéis de outras pessoas, mas que os desafia a protagonizar atividades e tarefas verosímeis: a partir do *problem solving*, esta abordagem encoraja os alunos a assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem, comprometendo-os na mobilização de conhecimento de diversas áreas curriculares e estimulando diversas capacidades transversais.

Uma característica importante desta abordagem reside na alternância dentro/fora da ficção: tal como no jogo dramático, os participantes sabem que o enredo ficcional pode ser interrompido ou recomeçado quando os alunos ou o professor o decidirem, o que permite que determinada ação ou acontecimento dramatizado possa originar um momento para uma aprendizagem curricular específica fora do contexto ficcionado. Os alunos são especialistas apenas no cenário ficcionado: alunos e professor trabalham colaborativamente no jogo dramático, o que pressupõe que nesses momentos o professor é um personagem com grau de autoridade e decisão semelhante ao dos alunos, sendo as decisões tomadas como resultado de discussão e liderança coletivas; fora da ficção, o papel e a função do professor permanecem inalterados.

---

Ao professor cabe, assim, construir e gerir o currículo, estipulando os objetivos curriculares que pretende que sejam atingidos, organizando os espaços e os tempos de aprendizagem, apoiando e orientando a realização das várias tarefas, interpretando com subtileza e sagacidade as propostas que os alunos vão formulando, criando situações de tensão que despertem ou reavivem curiosidade e implicação dos alunos, estimulando a iniciativa e o envolvimento de todos no esboço de uma resposta coletiva que satisfaça a encomenda que foi feita pelo cliente, favorecendo uma aprendizagem efetiva, eficiente e que está alinhada com o ponto de interesse comum. Portanto, toda a aprendizagem se desenvolve numa perspectiva investigativa, a partir de questões orientadoras formuladas pelo professor e que visam inequivocamente a exploração e a apropriação do currículo pelos alunos.

Atribuir responsabilidade aos alunos a partir de um propósito real – premissa de uma abordagem *Mantle of the Expert* – permite-lhes aprenderem e descobrirem juntos, de forma interativa e proativa, e significa maior implicação na sua própria aprendizagem, mais valorização do trabalho em equipa, melhoria das suas competências comunicacionais, numa clara promoção

do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, permitindo que os alunos aprendam a decidir, decidindo, num cenário empreendedor.

---

## **2. RECURSOS PARA A PLANIFICAÇÃO DE UMA ABORDAGEM DO *MANTLE OF THE EXPERT***

### **2.1 Planificação da intervenção educativa**

A concretização de uma intervenção educativa baseada na estratégia do *Mantle of the Expert* pode basear-se em inúmeras situações de carácter cultural e social, de que são exemplo: situações de conflito (guerras) ou de necessidade de acolhimento/integração; de ordem familiar; de âmbito laboral ou profissional; necessidades estéticas; relacionadas com a fé, celebrações ou mitologia; de natureza identitária ou territorial; relacionadas com hábitos ou necessidades alimentares; de ordem legal ou de justiça, assim como questões de saúde pública ou relacionadas com o clima ou o meio ambiente.

Essa intervenção pressupõe considerar várias dimensões: a planificação da pesquisa a efetuar, a definição do enquadramento do especialista, o desenho das atividades a atribuir a cada interveniente, a articulação dessas atividades com o currículo a desenvolver e o ponto de partida dessa intervenção:

**Quadro 1. Planificação da intervenção educativa**

<b>Procedimento</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Planear a pesquisa</b>	
Planear os resultados das aprendizagens - consulta do Currículo	A Reconquista Cristã
Eleger aspetos suscetíveis de interesse e envolvimento dos alunos	Castelos, catedrais, batalha, sociedade, Reis/Rainhas, histórias, castigos, rebelião, cavaleiros
Formular um conjunto de questões	Ex. Quais foram os efeitos da reconquista cristã na sociedade e na cultura?
Estabelecer linhas de questionamento a serem desenvolvidas	Razões para a reconquista, jogos de poder, mudanças culturais, momentos de tensão.
<b>Planear o enquadramento do especialista</b>	
Inventar um enredo	Um castelo em ruínas na periferia da vila precisa de obras de restauro para abrir ao público
Selecionar a equipa de especialistas	A equipa de restauro
Decidir qual o cliente	Direção Geral da Cultura e Património
Pensar outros papéis	Habitantes locais, dono do castelo
Definir a encomenda	Criar um plano para restauro, explorar a história do castelo, preparar o edifício para a abertura
<b>Planear as atividades e a sua articulação com o currículo</b>	
Atividades para concretizar a encomenda	Investigar..., planejar..., desenhar..., escrever..., etc.
Tarefas a executar pela equipa de especialistas	Organizar..., comunicar..., mapear..., etc.
Atividades para desenvolvimento do contexto no qual se desenrola o enredo	Explorar o passado, escrita criativa, etc.
<b>Desenvolver o contexto</b>	
Outros pontos de vista	Pessoas com ligação ao passado do castelo
<b>Planificar o ponto de partida</b>	
Planear a primeira sequência de passos	Começar por criar um sinal a alertar as pessoas para se manterem afastadas das estruturas em iminente ruína.

---

## 2.2 Tipo e exemplos de questões orientadoras

Como pontos de partida para as atividades que os alunos podem realizar, é fundamental que na formulação de questões se atenda tanto ao desenvolvimento curricular desejado como à natureza da pesquisa a fazer.

Alguns dos âmbitos possíveis para as questões orientadoras são os seguintes:

Quadro 2. Âmbitos do enredo a desenvolver

<b>Social</b> Da sociedade ou da sua organização	<b>Cultural</b> Das ideias, costumes e comportamentos
<b>Político</b> Sobre ou relacionadas com a governação ou assuntos públicos de um país	<b>Histórico</b> Sobre ou relacionadas com a História ou eventos passados
<b>De Meio Ambiente</b> Relacionadas com o mundo natural e o impacto neste da atividade humana	<b>Crítico</b> Expressando ou envolvendo uma análise de méritos e falhas do sujeito
<b>Ético</b> Sobre ou relacionadas com princípios morais	<b>Filosófico</b> Relacionadas com o estudo da natureza fundamental do conhecimento, da realidade e da existência
<b>Espiritual</b> Relacionadas ou que afetem o ser humano, o espírito ou a alma	<b>Transformacional</b> Sobre ou envolvendo transformações

Dependendo da intenção que lhe subjaz, às questões orientadoras a colocar aos alunos podem estar associadas diversas finalidades. Para algumas dessas finalidades, vejamos exemplos de questões orientadoras que poderão ser utilizadas em três contextos distintos:

Quadro 3. Finalidades e exemplos de questões

Finalidade da questão orientadora	Três contextos: 1. Contos Tradicionais 2. Antigo Egito 3. Crianças sem-abrigo na Índia
<b>Factual</b> - preocupado com o concreto (e não com interpretações ou reações subjetivas)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que informações precisamos saber para projetar/construir casas seguras/confortáveis para os três porquinhos?</li> <li>2. Que tipos de objetos colocaram os egípcios nos seus túmulos?</li> <li>3. O que é possível ver nas fotografias das crianças sem-abrigo na Índia?</li> </ol>
<b>Processual</b> - uma forma estabelecida ou oficial de fazer algo; uma série de ações conduzidas em determinada ordem ou forma.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De que precisamos para sermos capazes de projetar as casas com sucesso?</li> <li>2. Como funcionava o processo de embalsamamento?</li> <li>3. O que fazem as crianças para sobreviver?</li> </ol>
<b>Empatia</b> - capacidade de compreender e vivenciar os sentimentos do outro.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os três porquinhos estão com medo de quê?</li> <li>2. O que sentiria se... fosse um escravo/faraó/arquiteto?</li> <li>3. Como se sentiria se estivesse no lugar dessas crianças?</li> </ol>
<b>Narrativa</b> - eventos relacionados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que outros contos tradicionais existem? (A história do lobo e dos sete cabritinhos?)</li> <li>2. Como foi descoberto o túmulo de Tutankamon?</li> <li>3. Quais as histórias de vida dessas crianças?</li> </ol>
<b>Social</b> - relacionada com a sociedade ou a sua organização	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como podemos ajudar a construir as casas?</li> <li>2. Quem teria estado presente no funeral?</li> <li>3. De que forma as pessoas na estação ferroviária tratam as crianças sem-abrigo?</li> </ol>
<b>Cultural</b> - relacionadas com ideias, costumes e comportamento social de uma sociedade.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o propósito cultural/social deste conto? O que nos diz este conto sobre a estrutura dos contos tradicionais/contos de fadas?</li> <li>2. Como se organizou a sociedade egípcia em torno de crenças da vida após a morte?</li> <li>3. De que maneira a situação cultural atual da população indiana cria circunstâncias para levam as crianças a viverem na rua?</li> </ol>
<b>Política</b> - relacionada com o governo ou assuntos públicos de um país, ou com ideias ou estratégias de um determinado partido ou grupo político.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que responsabilidade tem a sociedade para com as pessoas que fazem coisas que podem ameaçar a sua própria segurança (construir casas de palha quando um grande lobo com fome está à espreita)?</li> <li>2. Quem pode ser enterrado em túmulos? Quem decide?</li> <li>3. De que forma a situação das crianças é tratada pelo poder político?</li> </ol>
<b>Histórica</b> - sobre ou relacionadas com eventos passados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De que forma os contos tradicionais nos podem contar como o mundo era diferente no passado (isto é, será possível usá-los para advertir as crianças para os perigos do mundo atual)?</li> <li>2. O que podemos dizer sobre o que resta do antigo Egito?</li> <li>3. Trata-se de um fenómeno histórico ou é uma ocorrência mais recente? Quanto do passado das crianças afeta o seu presente?</li> </ol>

<p><b>Meio Ambiente</b> - relacionado com o impacto do mundo natural na atividade humana e da ação do homem no meio ambiente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As nossas atitudes em relação aos lobos agora são diferentes das do passado? E quais são as nossas responsabilidades para com a sua preservação?</li> <li>2. Qual foi a relação do antigo Egito com o meio natural envolvente (a inundação sazonal do Nilo) e como isso afetou os seus sistemas de crenças e a maneira como a sociedade está organizada?</li> <li>3. Quais são os efeitos das mudanças no ambiente (o crescimento das cidades e mudanças na economia) na vida das pessoas na Índia?</li> </ol>
<p><b>Crítica</b> - expressa ou envolve uma análise dos méritos e falhas do sujeito.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é a perspectiva do lobo? Os lobos representam o mal? Não se explica o comportamento do lobo como um ato de sobrevivência animal?</li> <li>2. Devemos “saquear” o passado? Não é a escavação de túmulos um ato de profanação e um completo desrespeito pelas crenças das pessoas?</li> <li>3. Os atos de caridade servem para mitigar um sentimento de culpa? Não é arrogante pensar que as crianças de rua na Índia precisam da nossa ajuda e simpatia?</li> </ol>
<p><b>Ética</b> - relacionada ou sobre princípios morais</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é o caminho certo para ‘lidar’ com o lobo e proteger os porcos?</li> <li>2. Como podemos nos posicionar para que se respeite o passado e a memória dos mortos?</li> <li>3. De que forma podemos apoiar as crianças de rua e, ao mesmo tempo, proteger a sua dignidade?</li> </ol>
<p><b>Filosófica</b> - relacionada com o estudo da natureza fundamental do conhecimento, realidade e existência</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As personagens de contos tradicionais situam-se, tipicamente, numa escala binária opondo o bem ao mal. O que isso realmente nos diz sobre o mundo? Não serão os animais eticamente neutros?</li> <li>2. Uma vez que as crenças do antigo sistema egípcio são tão radicalmente diferentes das nossas, o que é que isso nos diz sobre a natureza das nossas crenças e valores?</li> <li>3. Passando a Índia por mudanças económicas radicais e um elevado crescimento populacional, é inevitável que alguns sofram, mas será este o preço a pagar pelos benefícios de que outros usufruem?</li> </ol>
<p><b>Espiritual</b> – relacionada ou que afetem o espírito humano ou a alma.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os animais têm alma? E os seres humanos?</li> <li>2. O que nos diz a história de Osíris e o sistema de crença egípcio sobre o desejo do ser humano em dar sentido à vida e à morte?</li> <li>3. O sistema de crença hindu da reencarnação desempenhará algum papel nas atitudes da sociedade indiana perante a situação das crianças de rua?</li> </ol>
<p><b>Transformacional</b> – relacionado ou envolvendo transformação ou transformações.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como é que o papel do lobo (e dos dois porcos ingénuos) pode mudar a nossa compreensão sobre a relação com os animais e com os outros?</li> <li>2. Como é que o nosso estudo da antiga vida egípcia e as suas crenças alterou a nossa própria compreensão de como a cultura e os valores podem mudar ao longo do tempo?</li> <li>3. De que forma estudar a situação das crianças de rua na Índia afetou as nossas perceções do mundo e do nosso próprio país?</li> </ol>



### 2.3 Categorias de equipas de especialistas e de clientes

As possibilidades de áreas de especialidade para as equipas de especialistas – os alunos – assim como os clientes para quem estes trabalham são inúmeras.

Alguns exemplos para as diversas possibilidades para as equipas de especialistas são apresentados no quadro 4.

Quadro 4. Categorias de equipas de especialistas

<b>EQUIPA DE ESPECIALISTAS</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de áreas de especialidade</b>
<b>Serviços</b>	Banco, biblioteca, hospital, bombeiros, correios, resgate e de emergência, transporte, reciclagem, viagens, atividades de aventuras, restauração, lazer, exposições, eventos, desporto e saúde, jardinagem e paisagismo, segurança, consultoria, etc.
<b>Transformação e agricultura</b>	Laticínios, padaria, têxtil, moda, jardins, carros, construção, engenharia, agricultura, produção animal, construção naval, etc.
<b>Apoio humanitário</b>	Cruz Vermelha, Greenpeace, abrigos para sem-abrigo, etc.
<b>Apoio comunitário</b>	Hospitais psiquiátricos, casas de acolhimento, centros de sangue e medula, biblioteca, serviços camarários, etc.
<b>Autoridade reguladora</b>	Polícia, serviços de finanças, prisões, tribunais, forças armadas, juntas de freguesia, autoridades aduaneiras, serviços de fronteira e imigração, autoridades portuárias, proteção civil, agências ambientais, etc.
<b>Manutenção</b>	Eletricistas, picheiros, marceneiros, arquivistas, pedreiros, seguranças, técnicos de restauro, de conservação, de escavação de demolição e de limpeza de casas, de salvamento, etc.
<b>Artes</b>	Teatro, estúdios fotográficos, cineastas, galeria de arte, companhias de ballet e dança, museus, oficinas de artesanato, autores e ilustradores, estilistas, animadores, escultores, etc.
<b>Investigação, pesquisa e educação</b>	Historiadores, arqueólogos, paleontólogos, arquivistas, cientistas, curadores de museus, centros de visitantes, escolas, universidades, exposições, criminologistas, investigadores privados de acidentes, investigadores de cenas de crime, pessoas desaparecidas, etc.
<b>Animais domésticos e selvagens</b>	Resgate de animais, veterinários, jardins zoológicos, parques de vida selvagem, canis e centros de bem-estar e proteção dos animais, centros de treino de animais, reserva natural, áreas protegidas, etc.
<b>Serviços pessoais</b>	Acompanhamento e apoio, conciliação e mediação, serviços financeiros, cuidados aos idosos ou incapacitados, etc.

Na estratégia do *Mantle of the Expert*, o cliente desempenha funções importantes: fornece um foco para a pesquisa a realizar, personaliza a razão pela qual a equipa deve ser responsável e atua como um recetor para qualquer comunicação, podendo exigir e avaliar padrões de desempenho profissional.

A função do cliente é necessária para conciliar as competências e os conhecimentos profissionais da equipa de especialistas, sem entrar em conflito com os valores dos elementos da equipa. O papel do cliente é coerente dentro do enredo, porque a satisfação das suas necessidades requer a investigação a partir de questões orientadoras e a realização de atividades que envolvem a exploração e o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades, compreensão e valores planeados de acordo com o currículo.

Algumas categorias de clientes são apresentadas no quadro 5.

Quadro 5. Categorias e exemplos de clientes

<b>CATEGORIAS DE POSSIVEIS CLIENTES</b>	
<p><b>Instituições oficiais</b></p> <p>Ministério da Administração Interna, Ministério dos Negócios Estrangeiros, Ministério da Marinha, Ministério do Ambiente, Proteção Civil, governo regional, autarquias locais, serviços de fornecimento e tratamento de água, instituições de combate ao terrorismo, polícia (departamento de pessoas desaparecidas, de imigração, de prevenção e deteção de crimes)</p>	<p><b>Proteção animal</b></p> <p>Quintas pedagógicas, jardins zoológicos, veterinários, serviços de resgate de animais, canis, centros de bem-estar e proteção dos animais, preparação e treino, reservas naturais, reservas de animais</p>
<p><b>Outras instituições</b></p> <p>Instituições humanitárias (Cruz Vermelha, centros de apoio a sem-abrigo, Misericórdias...), instituições de gestão de património, cooperativas, organizações não governamentais ambientais (Greenpeace, WWF, Quercus...), instituições bancárias, escolas, universidades, hospitais, igrejas, bibliotecas,</p>	<p><b>Jardins e ar livre</b></p> <p>Arquitetos paisagistas, agricultores, centros de jardinagem, empresas de gestão de estradas, empresas de atividades no mar e rios, empresas de gestão de zonas costeiras e praias, urbanistas</p>
<p><b>Espaços museológicos</b></p> <p>Museus de História antiga, história moderna, ciência, história natural, história local, museu marítimo, museu militar, atividades itinerantes, ao ar livre (castros e citânias), galerias de arte, centros interpretativos</p>	<p><b>Transformação e Agricultura</b></p> <p>Empresas de laticínios, padaria, têxtil, produção automóvel, construção, engenharia, agricultura, arquitetura construção naval, hortos</p>

<b>Artes e Comunicação</b>	<b>Pessoas</b>
TV e empresas cinematográficas, ateliers de arte, escultura e <i>design</i> , agências de notícias/comunicação, produtores de documentários	Famílias, pais, cuidadores, familiares, comunidades locais, antepassados, tribos, comunidades primitivas
<b>Organizações</b>	
Bombeiros (departamento de resgate e emergência), correios- empresas de transporte (aéreo, ferroviário, marítimo), centros de gestão de resíduos, centros desportivos, agências de viagens, centros de atividades, <i>catering</i> , serviços de entretenimento, exposições, eventos, ginásios (fitness e saúde), empresas de segurança	

Por sua vez, as encomendas são uma ordem, uma autorização ou um pedido de uma pessoa ou organização, para a produção de algo (como um edifício, um equipamento, uma obra de arte, uma exposição para um museu, etc.), para um trabalho a ser feito (como transporte de itens, escavação de um túmulo, proteção de animais, etc.), ou de ajuda, apoio ou aconselhamento (como no rescaldo de um incêndio, um medo ou dúvida, informações recolhidas, etc.).

Na relação com a equipa de especialistas o cliente pode assumir três níveis de exigência, dependendo da complexidade da encomenda, como se pode verificar no quadro 6.

Quadro 6. Níveis de exigência do cliente

Nível de exigência	Necessidades do cliente	Exemplos
Baixo	Ajuda pessoal, assistência ou informação	Canal televisivo a realizar um programa sobre a história do castelo; Pessoas que visitam o castelo após a abertura
Médio	Aconselhamento, orientação ou garantia	Os residentes locais preocupados com o tráfego acrescido
Alto	Trabalho mais elaborado	A <i>Sociedade de História</i> que espera abrir o castelo ao público

No quadro abaixo apresentam-se exemplos para situações com diferentes níveis de exigência:

Quadro 7. Exemplos *Mantle of de Expert*

Mantle of the Expert					Resultados
Contexto	Equipa de Especialistas	Cliente	Encomenda	Nível de exigência	Produtos / eventos
Antigo Egito	<i>Designers</i> da exposição do museu	Museu Nacional	Projetar uma nova exposição	Alto	Criar uma exposição em sala de aula
Contos tradicionais	Arquitetos	Mãe dos três porquinhos	Projetar casas seguras para os seus filhos	Baixo	Desenhar projetos de casas seguras
Reconquista cristã	Equipa de restauro	Sociedade de História	Restaurar e abrir ao público um castelo	Médio	Plano, pesquisa e desenvolvimento do centro de visitantes

## 2.4 Recursos e tarefas

À medida que se desenvolve o *Mantle of the Expert*, e salvaguardando a liberdade que é dada à equipa de especialistas, pode haver necessidade de apresentar objetos, materiais, ideias,..., de modo a orientar o seu trabalho em função do currículo.

Quadro 8. Exemplos de recursos e tarefas para o desenvolvimento do *Mantle of the Expert*

<b>Recursos Materiais</b>	
<b>Locais</b>	Paisagem, mapas, maquetes, vistas aéreas, palco de eventos, meio ambiente
<b>Edifícios e estruturas</b>	Empresas, quartos, porões, sótãos, anexos, cercas, garagens, pontes, plantas
<b>Portais e Barreiras</b>	Entradas e saídas, portas, portões, cercas, paredes, porteiros e segurança, guardas
<b>Preocupações ambientais</b>	Aquecimento, canalização, iluminação, resíduos, reciclagem, reutilizar, reduzir o desperdício
<b>Espaço de trabalho</b>	Som, novos espaços, novos recursos, lojas, quadros de mensagens
<b>Planeamento e preparação</b>	Planos de ação, listas, procedimentos, coisas a considerar, materiais, equipamentos e recursos, solução de problemas, mapas e esquemas
<b>Máquinas e equipamentos,</b>	Veículos, máquinas especiais, computadores, câmaras, segurança, equipamento de especialista, fatos, capacetes, botas, luvas
<b>Transporte</b>	Formas de viajar para trabalhar, veículos utilizados, parques de estacionamento, garagens
<b>Manutenção e reparação</b>	Manutenção e reparação de equipamentos, máquinas, edifícios, estruturas, cercas
<b>Dimensão Social, Histórica e Cultural</b>	
<b>Segurança</b>	Procedimentos de emergência, de evacuação, uso de simulação de incêndios, saídas de emergência, primeiros socorros, comunicações, uso de extintores de incêndio e outros equipamentos, normas de saúde e de segurança
<b>Preservar e Proteger</b>	Arquivos, cofres, criptografias, códigos, procedimentos de acesso
<b>Protocolos e Procedimentos</b>	Para um trabalho eficaz, para reuniões, para lidar com as pessoas dentro e fora do trabalho, para trabalhar com segurança, para lidar com situações perigosas, para lidar com reclamações, rotas, horários
<b>Costumes</b>	Entrar no edifício, comemorar o sucesso, acolher novos funcionários
<b>História e futuros possíveis</b>	Linha temporal, jornal, fotos, diários, vídeos, fotografias, cartas, artefactos, memórias, sonhos/pesadelos, esperanças, planos
	Interação dentro da equipa
<b>Reuniões</b>	Reuniões para tomada de decisões, partilha de informação ou planeamento de medidas; reuniões com clientes ou burocratas
<b>Emprego</b>	Descrições do cargo, anúncios de emprego, concursos, subcontratação
<b>Tarefas</b>	Áreas de responsabilidade, deveres especiais, possibilidades de colaboração
<b>Formação e desenvolvimento do pessoal</b>	Apresentações, demonstrações, simulações, vídeos, manuais de formação, folhetos, cartazes, exames

<b>Indução para novos funcionários</b>	Apresentações, demonstrações por funcionários
<b>Relações humanas</b>	Práticas e valores acordados, o apoio às famílias dos funcionários, creches, acesso a cadeira de rodas
<b>Saúde</b>	Equilíbrio no trabalho/vida, questionários, exercício, informações de saúde, cuidados médicos, primeiros socorros, procedimentos de emergência médica
<b>Conforto e Bem-estar</b>	Máquina de café, máquina de bebidas, frutas / água no local de trabalho, sala de professores, casas de banho, chuveiros
<b>Interação com pessoas externas</b>	
<b>Comunicações internas</b>	Mensagens, notas, reuniões, <i>e-mails</i> , circulares, chamadas de telefone, texto, mensagens e quadros de incidências
<b>Correspondência externa</b>	Cartas, <i>e-mail</i> , fax, telefonemas, cartões, cartão, mensagens por vídeo ou de texto
<b>Fornecimento de informações</b>	Elaborar relatórios, fazer filmes, dar entrevistas, fazer apresentações, tirar fotografias
<b>Apresentação de informações</b>	Site, relatórios, cartões de visita, folhetos, livros, cartazes, filmes, placas de vídeo, guias, manuais, cartazes, álbuns de fotos
<b>Notícia</b>	Lidar com os <i>media</i> , jornais, noticiários de TV, rádio, revistas, preparar comunicados de imprensa, entrevistas, sessões de informação
<b>Publicidade</b>	Promoção, atividade/produtos, cartazes, cartas, folhetos
<b>Divulgação</b>	Monitores de parede, projeção de slides curtas-metragens, cartazes, folhetos, exposições, fotos, prêmios, <i>site</i>
<b>Arquivo</b>	Portfólio da empresa, história, experiência anterior
<b>Identidade e valores da empresa</b>	Logo, <i>slogan</i> , cartaz, site, cabeçalho, bandeira, lema, assinatura do diretor
<b>Juntando informações</b>	Pesquisar usando: a internet, livros, vídeo, entrevistas, jornais, museus, bibliotecas, DVD, TV, bases de dados
<b>Catálogo e registo</b>	Filmes, bancos de dados, fotografias, pastas, arquivos, livros de incidentes, revistas, diários de bordo, diários, cofres, armários
<b>Clientes</b>	Perfis, imagens, personalidades, família, origem, história da empresa

---

## 2.5 Níveis e exemplos de tensão

De acordo com a sua subtileza, numa abordagem do *Mantle of the Expert* podem ser contemplados diferentes níveis de tensão:

- Nível 1** Perigo identificado, mas não controlável: o perigo do ‘observador’ que é conhecido por estar lá, mas que não pode ser localizado (humano, animal ou figuras malignas como bruxas).
- Nível 2** Perigo conhecido antecipadamente: a missão é enfrentar o inimigo, encontrar algo, libertar alguém/alguma coisa, proteger uma fuga ou estar num lugar que é proibido.
- Nível 3** O dever apesar dos receios: territórios que assombram e são imprevisíveis quanto aos seus desafios e propriedades (exemplo: ruínas, terrenos baldios, cavernas, água).
- Nível 4** Tarefas extremamente difíceis ou perigosas que exigem um esforço enorme (exemplo: tempo, clima, cargas perigosas).
- Nível 5** Perigo de engano, mentiras e exageros (exemplo: infiltração de espiões).
- Nível 6** Ameaças por distração: ingenuidade, imbecilidade, insensatez, descuido, perdas, esquecer informações importantes, entre outras (exemplo: casamento de pessoas próximas).
- Nível 7** Pressão por limitação de tempo (exemplos: uma bomba a desarmar, a atividade do vampiro entre o dia e a noite).
- Nível 8** Pressão por doença (exemplos: ferimentos, acidentes, armadilhas de vários tipos).
- Nível 9** Quebras na comunicação: falha de mensagens ou de recursos técnicos (exemplo: labirinto, luzes que falham, baterias fracas, má receção do sinal, cartas queimadas, mensageiros que são mortos ou feridos).
- Nível 10** Falta de sinais ou má interpretação dos mesmos.
- Nível 11** Quebra nas relações e antagonismos: ameaça aos sistemas de apoio.
- Nível 12** Perda de confiança: nos companheiros que traíram a confiança por comportamentos, ideias e crenças contrárias ao que se esperava.

No quadro seguinte são discriminados exemplos de tensão para estes vários níveis, a propósito do contexto *Titanic*:

Quadro 9. Níveis de tensão

Nível	Exemplos do Titanic
<b>Nível 1</b> Perigo identificado, mas não controlável - possivelmente súbito e inesperado	
Obstáculos repentinos ou ameaças (um penhasco, abismo, etc.), incêndios, deuses, bruxas, sentinelas, presenças não benignas.	O iceberg
<b>Nível 2</b> Perigo conhecido antecipadamente - previstos e planeados	
Uma missão em face do perigo que pode envolver os elementos (frio, calor, etc.), inimigos, e/ou defesas. Isso pode significar estar num lugar que é proibido ou de difícil acesso.	Local onde podem aparecer icebergs
<b>Nível 3</b> O dever apesar dos receios	
Situações/territórios que assustam e podem apresentar desafios e propriedades imprevisíveis, mas que devem ser enfrentados.	O capitão Smith ficar no convés enquanto o navio se afunda. A banda a tocar enquanto o navio se afunda. A tripulação que ajuda as pessoas a entrar nos botes salva-vidas.
<b>Nível 4</b> Tarefas extremamente difíceis ou perigosas	
Tarefas extremamente difíceis ou perigosas que requerem um enorme esforço.	- Salvar os passageiros, pois o navio está a afundar-se - Passageiros viajando em terceira classe, que procuram um caminho até os botes salva-vidas.
<b>Nível 5</b> Perigo de engano, mentiras e exageros	
Ser espiado, enganado ou confundido deliberadamente ou como resultado de exagero.	Reportagens de jornais que apresentaram o Titanic como inafundável, o que deu aos passageiros e à tripulação uma confiança irrealista e perigosa em relação à invulnerabilidade do navio.
<b>Nível 6</b> Ameaça por distração	
Qualquer ato impensado ou imbecil com resultados não intencionais. Descuido, pensamento errado, perda ou esquecimento de informação importante, etc.	- Não fornecer binóculos aos vigias, enquanto todos os oficiais tinham um par. - Reduzir o número de botes salva-vidas no convés de primeira classe para metade, por uma razão estética. - Encher apenas metade dos salva-vidas, por não haver mais mulheres e crianças no convés para embarcar.



<b>Nível 7</b> Pressão por limitação de tempo	
Tudo o que limita a atividade. Significa que uma atividade deve ser concluída dentro de um determinado período de tempo ou que alguém deve encontrar-se com alguém em algum lugar num certo tempo.	Resgatar pessoas antes do navio afundar.
<b>Nível 8</b> Pressão por doença	
Dificuldades criadas por ferimentos, acidentes, doença, velhice ou idade.	Passageiros e tripulantes feridos ou doentes. Resgate de pessoas do mar que estão enregeladas.
<b>Nível 9</b> Quebras na comunicação	
Falha nas mensagens que não atingem o seu destino, problemas técnicos.	Os operadores não atenderam aos avisos de iceberg, porque estavam ocupados a enviar e receber mensagens pessoais dos passageiros.
<b>Nível 10</b> Falta de sinais ou má interpretação dos mesmos	
Sinais ou mensagens em falta ou incompreendidos	- Falta de urgência entre os passageiros durante a evacuação, por terem interpretado a inclinação do navio como um sinal de que ele iria demorar muito tempo a afundar-se. - O Califórnia (um navio próximo, que poderia ter salvo muitas das vítimas do desastre) interpretou erradamente as luzes de socorro como fogo de artifício.
<b>Nível 11</b> Quebra nas relações e antagonismos	
Pessoas desentendidas umas com as outras, especialmente com os amigos, família ou colegas de trabalho.	- Alguns membros da tripulação não cumprem as ordens dos superiores. - As famílias das vítimas e os sobreviventes pedem uma investigação sobre o papel da <i>White Star Line</i> no desastre e sobre a inacessibilidade aos proprietários do navio.
<b>Nível 12</b> Perda de confiança	
As pessoas em quem confiamos traíram a nossa confiança	A descrença sentida pela sociedade na infalibilidade da ciência e da tecnologia, após o naufrágio do Titanic.

**Exemplos adicionais de tensão:** desencontros, limitações de espaço, - obrigatoriedade de manter o silêncio, cuidado para não deixar rasto, códigos/mensagens impenetráveis ou em outra linguagem, falta de caminho, muitas opções (por exemplo, armários idênticos e apenas um correto), saída bloqueada, entradas disfarçadas, ajudante indefeso, falta de algum elemento importante (cordas/escadas muito curtas), líder incapaz de liderar (especialista essencial, mas ferido ou desaparecido), mensagens ou evidências contraditórias.

---

## 2.6 Resultados

Os produtos/resultados a propor ou a construir pela equipa de especialistas para satisfazer a encomenda que lhe foi atribuída pelo cliente podem ser de natureza muito diferente:

Quadro 10. Exemplos de produtos

<b>Fontes de informação</b> Folhetos, jornais, guias, boletins informativos, manuais, relatórios, livros, histórias infantis, livros de código, cartas, diários, procedimentos, linhas de tempo, gráficos, dados, portfolios	<b>Formas de arte</b> Pinturas, esculturas, murais, fotografias, arte gráfica, banda desenhada, tapeçaria, cerâmica, tecidos, friso, poemas, peças de teatro, dança, música
<b>Meios eletrónicos</b> Filmes, programas de rádio, <i>podcasts</i> , sites	<b>Exposições</b> Exposições de arte, exposições em museus,
<b>Avaliações</b> Teses, trabalhos, exames, investigações, questionários	<b>Publicidade e Promoção</b> Anúncios, avisos, campanhas, sinais
<b>Apresentações e Propostas</b> <i>PowerPoints</i> , discursos, demonstrações, cerimónias, visitas guiadas, mapas, ilustrações, instruções, passeios, planos	<b>Passatempos</b> Jogos, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, brinquedos, modelos



## 3. RECURSOS DE APOIO AO ENSINO

### 3.1 Processos e propósitos de ensino

O recurso à estratégia do *Mantle of the Expert* pode ir ao encontro de várias e distintas finalidades pedagógicas, e algumas dessas finalidades estão identificadas no quadro 11 que se apresenta em seguida. Caberá ao professor definir qual ou quais propósito(s) presidem à proposta pedagógica que apresenta aos seus alunos.

Quadro 11. Finalidades pedagógicas

<b>Informar</b>	<b>Ensinar</b>	<b>Educar</b>
<b>Coaching</b>	<b>Guiar</b>	<b>Explicar</b>
<b>Induzir</b>	<b>Persuadir</b>	<b>Demonstrar</b>
<b>Expressar</b>	<b>Entreter</b>	<b>Avisar</b>
<b>Fornecer</b>	<b>Proteger</b>	<b>Manter</b>
<b>Preservar</b>	<b>Instruir</b>	<b>Prever</b>
<b>Testar</b>	<b>Gravar</b>	<b>Investigar</b>

### 3.2 Intencionalidades das questões orientadoras

No quadro seguinte apresentam-se exemplos das intencionalidades das questões orientadoras, identificando-se níveis, intenções e contextos a elas associados:

Quadro 12. Exemplo das intencionalidades das questões orientadoras

<b>Nível</b>	<b>Intenção</b>	<b>Contexto</b>
<b>AÇÃO</b>	A ação da pessoa	Uma mulher recolhe o lixo da rua
<b>MOTIVAÇÃO</b>	A razão para a ação, a curto prazo, no aqui e agora	Para tornar o local arrumado
<b>INVESTIMENTO</b>	A longo prazo (por vezes oculto); motivação associada ao contexto	Para ajudar a tornar o mundo um lugar melhor para viver
<b>MODELO(S)</b>	O agir desta forma foi aprendido (na família, sociedade, religião, grupo de pares, etc.)	Aprendido ao falar com seus amigos e vizinhos
<b>VALORES E POSTURA</b>	Que tipo de valores esta ação promove	Ela tem uma perspetiva da vida em que acredita que todos temos de contribuir para criar um mundo melhor

### 3.3 Níveis de envolvimento no jogo dramático

De acordo com a sua função, Dorothy Heathcoate propõe uma categorização para os papéis que podem ser assumidos pelos alunos no processo de dramatização realizado no âmbito do *Mantle of the Expert*, como podemos constatar no quadro seguinte:

Quadro 13. Papel desempenhado no jogo dramático

Tipo de papel	Responsabilidade na dramatização
<b>Participante</b>	Estou no meio da situação, experimento. Está a acontecer comigo e agora.
<b>Observador/Guia</b>	Eu vi o que aconteceu. Posso descrever o que vi e narrar o evento, embora o tenha ou não compreendido. Eu estava lá.
<b>Agente</b>	Eu agi em nome da sociedade/autoridade para fornecer um foco de pensamento e de ação comunitária.
<b>Autoridade</b>	Eu tenho um papel profissional a cumprir em relação ao que ocorreu. Posso ter que tomar decisões, aconselhar ou ordenar.
<b>Guia Espiritual/ Filósofo</b>	Devo interpretar esses eventos em termos da visão do mundo que eu represento na sociedade. Eu tenho o dever de revelar as implicações do que aconteceu aos que partilham das minhas crenças e à sociedade em geral.
<b>Gravador</b>	É meu dever registar os detalhes deste evento para que as pessoas, agora e no futuro, possam conhecê-los.
<b>Media (imprensa, TV, rádio, Internet)</b>	Devo investigar o evento e escolher/decidir o que posso revelar ao público, de acordo com a minha visão e a dos meus superiores hierárquicos.
<b>Investigador</b>	A minha função é tentar saber mais sobre esse assunto a partir de uma evidência contemporânea, para que uma nova luz possa ser lançada sobre ele.
<b>Artista</b>	Devo transformar este evento numa forma que comunique algo da sua essência.

### 3.4 Questões, questões e mais questões...

Um dos aspetos cruciais na operacionalização de uma proposta do *Mantle of the Expert* reside na capacidade do professor conseguir orientar os seus alunos por questões que lhes vai colocando. É através destas que o professor pode e deve direcionar a atividade dos alunos, levando-os a realizar um percurso de ação e reflexão guiada, que permita garantir o máximo de apropriação de conhecimento, de desenvolvimento de competências e de promoção de atitudes previamente estabelecidos para essa proposta.

Consoante a especificidade das intenções pedagógicas subjacentes, alguns exemplos de questões norteadoras da ação elaboradas por Michael Bunting são apresentados nas linhas seguintes:

---

### **Ativando e transformando conhecimento/entendimento:**

- O que sabemos sobre...?
- Eu não sei o que dizem os livros sobre...
- Alguém sabe...?
- É verdade que...?
- Porque é que...?
- Existe alguma razão para...?
- Existe uma maneira de...?
- Eu nunca entendi...
- Eu sempre me perguntei por que...
- Eu simplesmente não consigo imaginar...

### **Considerando outro ponto de vista / fornecendo novas informações:**

- Eles dizem que...
- Algumas pessoas pensam que...
- É comum que as pessoas...
- Ouvi dizer que...
- Alguém já pensou que...?
- Pode haver pessoas que pensam que...

### **Captando a atenção, solicitando análise:**

- É estranho que não pareça ver/ouvir sobre...
- Parece-me estranho que...
- Pareceu que...?
- Alguém notou que...?
- Conseguem entender aquela palavra/símbolo?
- Não há um...?
- Sabem alguma coisa sobre...?
- Eu acho que pode estar a tentar dizer-nos algo...
- Poderia dizer-se que...?
- Pensava que...
- Eras capaz de adivinhar que...

### **Alertando para implicações:**

- Eu não sei. Achar que isso realmente ajudaria?
- Certamente não poderíamos...
- Isso deve significar que...
- Então talvez precisemos...
- Deve haver uma razão para...
- Assim, pode ser que...
- O que pode isto significar?
- Isso significa que...?
- Isso afetará...?
- Já pensamos sobre as consequências disso?
- Isso permite-nos...?
- As pessoas geralmente fazem as coisas por um motivo...
- Eu acho que é possível que...
- Não queremos...ou...?
- Se vamos...acho que precisamos...

### **Aprofundando/suscitando reflexão:**

- Pergunto-me se outras pessoas foram confrontadas com o mesmo problema?
- Isso faz-me pensar que problemas como este têm incomodado as pessoas, em muitos lugares e tempos diferentes.
- Parece-me que é um pouco como...
- Isso faz-me pensar no momento em que...
- Pensamos de forma diferente sobre isso, agora?
- Fez-lhe pensar que...?
- Parecia-lhe que...?
- Tem a sensação que...?

---

### **Formulando uma hipótese:**

- Agora, supondo que...
- Suponham que...
- Se as pessoas nos deixassem...
- Pode ser que...
- Eu acho que se....
- Se nós pudéssemos...
- Talvez...
- Possivelmente...
- Faz-me pensar o que aconteceria se...
- Quero dizer, se fosse verdade que...
- Seria bom se...?

### **Reconhecendo/resumindo:**

- É claro que...
- Eu posso ver isso...
- Tal como vocês, eu acho que...
- Depois de todos os nossos esforços, temos...
- Então, estamos todos a dizer que...
- Devemos lembrar a nós mesmos que...?
- Parece que nós decidimos que...
- Você parece estar a dizer que...
- Parece termos conseguido...?

### **Procurando um consenso:**

- Por agora/por um momento, estamos de acordo que...?
- É possível para nós...?
- Acham que nós poderíamos...?
- Podemos fazer...?
- Vocês se importam se...?
- Durante um tempo, poderíamos...?
- Podemos fazer...?
- Neste momento, podemos considerar...?
- Podemos assumir...?

### **Direcionando explicitamente:**

- Vamos precisar de...
- Nós precisaríamos de...
- Vocês gostariam de ver...?
- Deve haver...?
- Tinha sido melhor...?
- Se vamos... acho que precisamos...
- Talvez possamos precisar...
- Podemos, por um momento,...
- Vamos ver se podemos...
- Basta ter um pouco de visão...
- Vá lá, apenas por um momento...
- Teremos que ter a certeza que...
- Seremos capazes de...?
- Podemos olhar agora para...
- Dará tempo para...?
- Devo eu/deveremos nós...?
- Deve haver tempo para nós...
- Podemos trabalhar dessa maneira?
- Sem dúvida, chegará um momento em que...

### **Oferecendo opções:**

- Qual...?
- Precisamos escolher se...
- Pelo que vocês estão a dizer, parece que...
- Você quer... ou...?
- Dada a situação, poderíamos... ou...
- Existe uma razão para fazer uma dessas tarefas antes das outras?

### 3.5 Lista de convenções

Na sequência da categorização proposta por Bruner para os diferentes tipos de representação (que recuperamos no quadro 14),

Quadro 14. Formas de representação de Bruner

Formas de representação	Processo	Exemplos
<b>ATIVA</b>	Ação	Dramatização, dança, música
<b>ICÓNICA</b>	Visual	Imagens, desenhos, pinturas, fotografias, esculturas, modelos, mapas, diagramas.
<b>SIMBÓLICA</b>	Palavras/Linguagem/Abstração	Faladas e escritas, símbolos matemáticos, sistemas de sinais, códigos

Dorothy Heathcoate apresenta uma exaustiva lista de convenções associadas às representações que poderão ser equacionadas, de forma isolada ou complementarmente, durante a realização de uma proposta do *Mantle of the Expert*, de que são exemplos as apresentadas no quadro 15.

Quadro 15. Possibilidades de convenções

Sentidos de uma pessoa ou de um grupo	
<b>1</b>	O papel realmente presente, naturalista e significativo, dando e aceitando respostas.
<b>2</b>	Semelhante a 1, mas impenetrável como num filme. Ou seja, as pessoas têm permissão para olhar, mas não para intrometer-se. O filme pode ser parado e recomeçado, ou rebobinado.
<b>3</b>	O papel presente como numa efígie. Pode falar e caminhar e ser moldado novamente.
<b>4</b>	Semelhante a 3, mas com a convenção de que a efígie pode ser trazida para a vida como resposta e, em seguida, regressa a efígie.
<b>5</b>	O papel como retrato de uma pessoa. Não tridimensional, mas em todas as outras formas, o mesmo que a efígie.
<b>6</b>	O papel como retrato ou efígie ativado para ouvir o que se diz.
<b>7</b>	Semelhante a 6, mas ativado para falar apenas, e não capaz de movimento.
Representações icónica	
<b>8</b>	O papel representado na figura: afastado da vida real, como num papel, numa pintura, numa fotografia ou num desenho. Inclui os que são realizados pela turma, bem como descrições previamente preparadas.
<b>9</b>	Um desenho de alguém importante para a ação, visto na sua elaboração, como num quadro negro.
<b>10</b>	Uma descrição estilizada de alguém. Por exemplo, uma imagem de identificação feita pela turma em quadros, como detetives.
<b>11</b>	Semelhante a 10, com exceção de que é feito de forma antecipada.
<b>12</b>	Um modelo de tamanho natural (cartão) com vestuário (real) de papel.
<b>13</b>	Semelhante a 12, exceto que a turma veste o modelo para ver 'como era' no dia em que esses eventos aconteceram.



<b>Objetos representados</b>	
<b>14</b>	A roupa de uma pessoa que se disfarça. Por exemplo, sinais da presença de um vagabundo, da ocorrência de um assassinio,...
<b>15</b>	Objetos que representam os interesses da pessoa. Funciona como em 14, mas as coisas mais pessoais podem indicar preocupações e não aparência.
<b>Palavras simbólicas e/ou escritas</b>	
<b>16</b>	Um relato de uma pessoa feito por outra pessoa, de forma natural. Por exemplo: “Bem, quando o vi pela última vez, ele pareceu bem. Eu nunca pensei que algo estava errado.”
<b>17</b>	Um relato feito por uma pessoa, mas lido por outra pessoa. Por exemplo: um diário.
<b>18</b>	Um relato escrito pela pessoa que agora o lê a outros. Por exemplo: um polícia que dá evidências ou lê uma confissão.
<b>19</b>	Um relato de uma pessoa, escrito por outra pessoa e lido ainda por outra.
<b>20</b>	Um relato de um evento, mas formalizado por autoridade ou por um rito. Por exemplo, um relato de valentia em batalha durante a atribuição de medalhas póstumas.
<b>Documentos e/ou Cartas</b>	
<b>21</b>	Uma carta lida na voz do seu autor. Esta é uma emanção de uma presença específica, e não apenas de qualquer voz, quando comunicando as palavras.
<b>22</b>	Semelhante a 21, mas a carta é lida por outro sem tentativa de retratar a pessoa que escreveu; ainda assim, expressa sentimento.
<b>23</b>	Uma carta lida sem sentimento. Por exemplo, como prova ou acusação numa situação formal.
<b>24</b>	Qualquer documento ou relato escrito que não seja uma carta, que se refira a uma pessoa específica, ou um artigo de jornal, ou em forma biográfica, ou mesmo um formulário preenchido. Pode até ser um testamento escrito na primeira pessoa.
<b>Vozes ouvidas</b>	
<b>25</b>	A voz de uma pessoa que retrata o que outra pessoa disse em linguagem informal, mas usando o tom naturalista.
<b>26</b>	Semelhante a 25, mas em linguagem formal.
<b>27</b>	Uma conversa escutada e em que as pessoas não são vistas, como em atividades de espionagem.
<b>28</b>	Relato de uma conversa, escrita e falada por outra pessoa.
<b>29</b>	Uma conversa relatada que ocorreu entre duas pessoas.
<b>30</b>	Uma leitura privada de uma conversa, que é relatada tal como foi ouvida.
<b>Códigos enigmáticos</b>	
<b>31</b>	A descoberta de uma mensagem em código, por exemplo, entre espões.
<b>32</b>	A assinatura de uma determinada pessoa, por exemplo, um papel parcialmente queimado.
<b>33</b>	O sinal descoberto é de uma determinada pessoa, por exemplo, a teia do Homem Aranha.

### 3.6 Continuum de envolvimento

A capacidade de decisão (empreendedora) dos alunos está intimamente associada ao seu envolvimento, o que, por sua vez, depende de uma estratégia pedagógico-didática congruente com uma forte intencionalidade e do investimento que professores e alunos depositam nas diferentes tarefas/atividades. Nesta perspetiva, a imagem seguinte representa este *continuum* de envolvimento que vai de uma lógica mais solitária a formas de aprender em conjunto e, por isso, mais solidárias, onde o ponto de interesse comum surge como elemento agregador.

Por outras palavras, quando um aluno pretende contribuir para a resolução do problema em questão de uma forma individual, a preocupação constante de fazer algo ou de contribuir com algo pode tornar-se numa ação obsessiva; ao invés, quando o investimento de cada um é em prol da resolução da tomada de decisão em equipa e com a equipa – numa lógica de saber viver em conjunto – há um acréscimo de motivação e interesse, e em que os níveis de atenção elevados conduzem, regra geral, à atração.

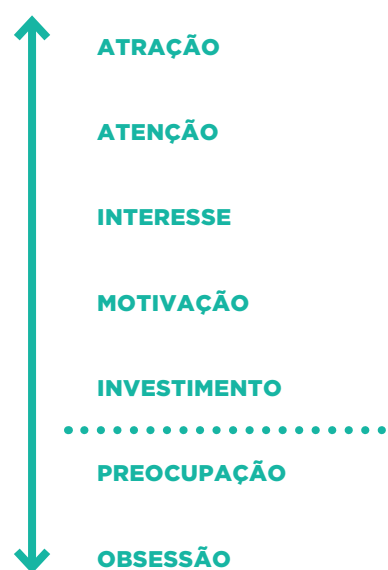


Figura 1. Continuum de envolvimento

### 3.7 Registos do professor

Durante uma abordagem do *Mantle of the Expert*, o professor pode assumir diferentes registos, consoante as intencionalidades subjacentes à proposta formativa ou aos momentos que a compõem:

**AQUELE QUE SABE** Pode ser usado para parar o grupo, usando um dispositivo/solução para o problema. Por exemplo: o líder de um gangue que se recusa deixar os seus compinchas a usar armas no assalto a um banco. Este registo pode ser usado para oferecer desafios ao grupo, para aprofundar a sua crença ou para adicionar informações para uso na dramatização.

---

**GOSTARIAM DE SABER...** Um registo que convida o grupo a fazer perguntas e a solicitar informações. Por exemplo: ‘Gostavam de saber como as pessoas da minha aldeia perderam todos os seus pertences?’

**NÃO FAÇO IDEIA!** Este registo pode ser usado para incentivar a turma a assumir o controlo de uma situação com o professor a conduzi-la por trás. Este registo contrasta com o registo anterior, porque implica que o professor tenha alguma informação que trará benefício à turma. Este registo remete a responsabilidade para o grupo.

**SUGESTÃO DE IMPLICAÇÃO** Utilizando este registo, o professor pode apresentar à turma alternativas com implicações diferentes. O professor pode ajudar a turma a concentrar-se no que aconteceu e no que poderia acontecer a seguir. Por exemplo: ‘Eu sei que nós trabalhamos muito para capturar um deles: se o devolvemos ao seu povo, eles podem dar-nos o que queremos; se não o fizermos eles podem vir aqui e matar-nos’.

**OUVINTE INTERESSADO** Este registo pode ser usado para ajudar o grupo a descrever o que já sabe, em termos de história e de experiências dentro da dramatização. Também pode ajudar o professor a decidir em que direção o jogo dramático deve prosseguir.

**VOU DAR-TE O QUE NECESSITAS!** O professor está ao serviço do grupo e ajuda-o com as suas ideias, quer sejam reais ou simbólicas.

**SER O ADVOGADO DO DIABO** Este registo é usado para confrontar o grupo com um ponto de vista que é substancialmente oposto à atitude ou ao comportamento que os alunos estão a encarnar na dramatização. Este registo resultará num desafio acrescido, porque será algo que o grupo tentará contrariar. Por exemplo: ‘Vamos matar o seu cão!’.

---

### 3.8 Estratégias para pesquisa de um enredo

As estratégias que a seguir se descrevem podem ser usadas de forma isolada ou combinadas:

**ESTRATÉGIA 1:** Explorar uma história completa - livro ilustrado, livro de história, vídeo, áudio, TV, etc.

**ESTRATÉGIA 2:** Explorar uma narrativa parcial, selecionada/criada antecipadamente - uma carta ou parte de uma carta, uma fotografia, um videoclipe/filme, parte de uma história, parte de uma gravação áudio, uma conversa ouvida ou um relato de uma conversa, um mapa, um desenho, um artefacto.

**ESTRATÉGIA 3:** Interagir com um adulto representando um ponto de vista - alguém numa história (ou cenário imaginário) com quem podemos interagir, fazer perguntas, dar conselhos, pedir ajuda ou aprender mais. Pode ser uma pessoa de uma história que já lemos ou alguém inventado pelo adulto ou pelos alunos, por exemplo. Esta estratégia é muito útil quando os alunos necessitam de conhecimento adicional e querem respostas às suas perguntas.

**ESTRATÉGIA 4:** Interagir com o professor representando um ponto de vista – o mesmo que a estratégia 3, exceto que o professor agora representa um papel que se move dentro e fora do mundo imaginário do jogo dramático, para facilitar as pesquisas dos alunos, apoiando-os e ajudando-os a ver esse papel como um recurso adicional às suas pesquisas.

**ESTRATÉGIA 5:** Criar uma imagem elucidativa ou outro recurso com os alunos - esta estratégia é semelhante à estratégia 2, com a exceção de que o recurso é criado com os alunos e não antecipadamente. Esta estratégia implica uma cuidadosa negociação de significados e uma prudente previsão dos resultados a atingir. Como exemplos refiram-se elaborar um mapa, criar uma planta de uma casa ou de um túmulo, desenhar a porta da frente de um castelo ou de um museu ou elaborar um sinal de aviso.

---

**ESTRATÉGIA 6:** Os alunos criam imagens e recursos - esta estratégia é semelhante à estratégia 5, à exceção dos alunos trabalharem em pequenos grupos ou até sozinhos para fazer os recursos e não como uma turma.

**ESTRATÉGIA 7:** Interagir com os alunos representando um (ou mais) pontos de vista. Por exemplo, os alunos podem estar a olhar para um castelo em ruínas (imaginado dentro da sala de aula) e serem as pessoas responsáveis pelo seu restauro, responsáveis por torná-lo seguro, por contar a sua história aos visitantes ou responsáveis pela pesquisa para um novo programa televisivo.

### 3.9 A bússola do professor

O rigor da planificação e da condução da aula são elementos estruturantes na implementação do *Mantle of the Expert*, onde o jogo dramático é a essência do envolvimento dos alunos que experienciam um modo de aprender orgânico e o trabalho a realizar surge como natural e, portanto, atrativo. Não obstante, existem momentos onde o papel do professor é mais

direcionado, limitando a ação dos alunos em benefício da pertinência e da relevância das aprendizagens. Há, portanto, um propósito sempre presente e indicativo do ‘sentido norte magnético’, ou seja, do que se pretende realmente aprender. Vejamos a seguinte representação que apresenta a metáfora da bússola, um instrumento de orientação ao serviço do professor.

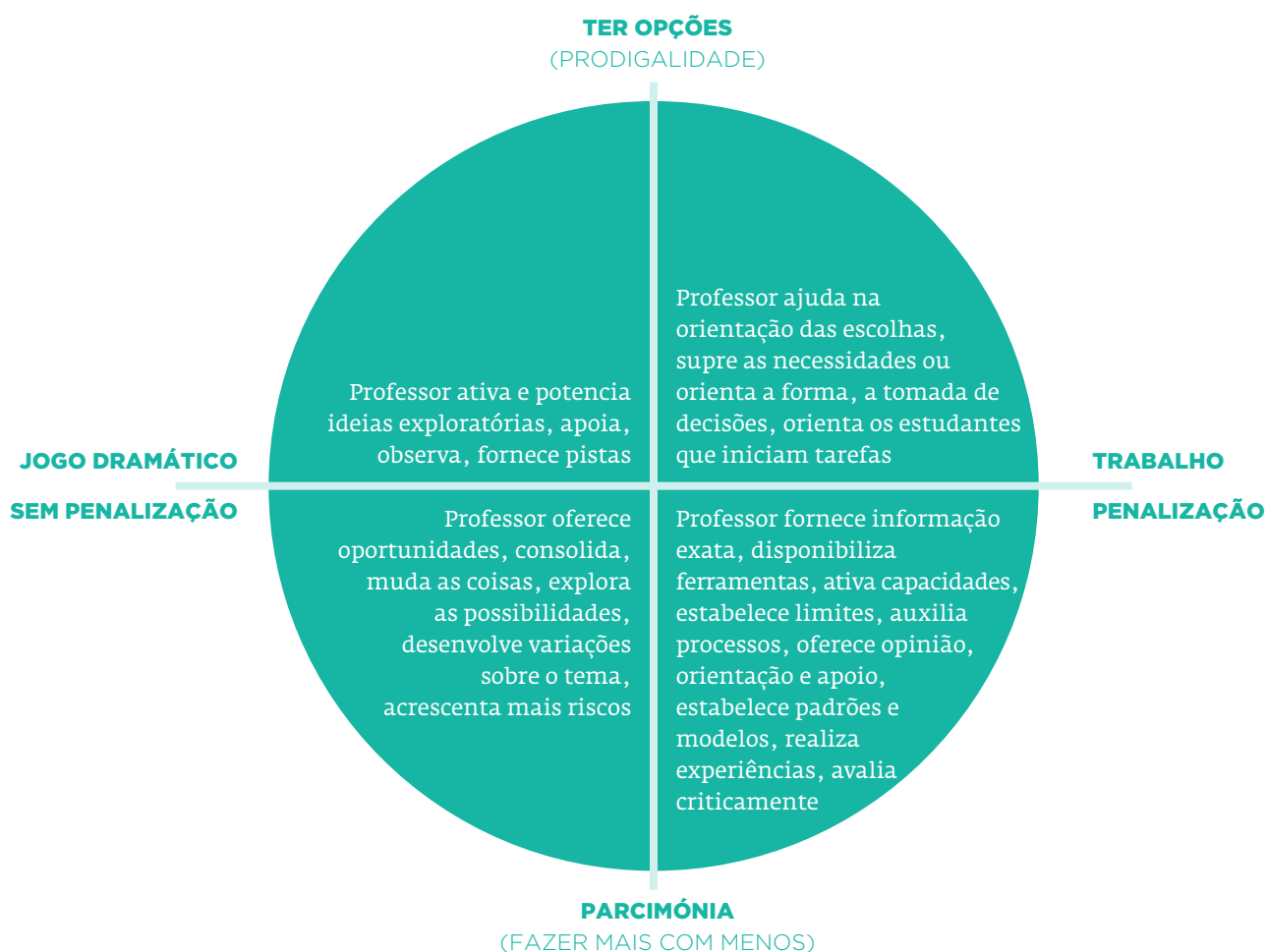


Figura 2. A bússola do professor (Dorothy Heathcote)

### 3.10 Modelo de poder e posicionamento professor-aluno

À semelhança do que acontece em outras estratégias educativas, no *Mantle of the Expert* há uma relação de similitude das posições ocupadas por professor e alunos e os respetivos modelos de poder. Deste modo, o poder do professor é condicionado (em alguns casos é até desnecessário) quanto maior for a ação coerente do aluno, assumindo um papel de relevância/protagonismo.

ESTUDANTES	PROFESSORES
Apenas obedece ordens.	Especifica tarefa individual. Como começar. Define 'porquê'.
Deve escolher como começar.	Especifica tarefas individuais. Oferece opções sobre 'como'. Especifica 'quando'. Indica o 'porquê'.
Deve definir como iniciar e porquê.	Especifica tarefa individual. Questiona 'porquê'. Não sabe bem 'como'. Sugere 'quando'.
Necessidade de partilhar tarefas, definindo como iniciar e como partilhar.	Especifica a tarefa: 'quem', 'como' e 'quando'.
Seleciona a partir de alternativas, definindo como iniciar e como partilhar.	Sugere visões alternativas de tarefa. Especifica necessidades, não sabendo o 'como'.
Estabelece prioridades das alternativas (em grupos). Define a maneira mais eficiente de fazer a tarefa.	Questiona prioridades. não as sugerindo. Equaciona a melhor maneira de realização.
Define o início das tarefa, a partir das necessidades, e estabelece as relações entre grupos.	Define a necessidade mas não a tarefa. Não estabelece 'quem', 'como' e 'quando'.
Seleciona prioridades, pelo que deve motivar para o problema.	Define o problema. Sugere necessidade de escolher prioridades. Não define prioridades.
Deve estar preparado para propor conjeturas em situações	Sugere existência de problemas. Pergunta o que é suscetível de acontecer.
Semelhante ao anterior, mas incorporando também emoções e respondendo às necessidades do professor.	Sugere o que pode ser feito.
Não são definidas tarefas, propósitos ou área de referência. O aluno deve pensar e optar numa situação totalmente aberta.	Questiona se é provável existir algum contratempo.
Tem toda a responsabilidade do trabalho.	Não está certo do que deve ser feito de seguida.

Figura 3. Condução do processo de aprendizagem (Dorothy Heathcote)

---

### 3.11 Exemplos de contextos para dramatização

As propostas seguintes têm como objetivo capacitar os professores para a prática das situações, partindo de contextos a que podem recorrer de forma mais ‘segura’. As quatro projeções do seu papel são assumidas como as principais estruturas pedagógicas:

- professor em papel pleno
- professor que entra e sai do papel (*in/out*)
- professor em papel secundário
- professor figurante

Cada contexto pressupõe que o professor tenha a capacidade de assumir os 3 modos anteriormente referidos: **ativo** - o professor utiliza-se a si próprio, os seus comportamentos, a sua própria linguagem corporal, sendo este o sistema principal para criar o contexto; **icónico** - o professor desenha e utiliza formas esquemáticas para criar sinais adequados às pesquisas; **simbólico** - o professor usa textos na forma oral ou escrita, formando códigos formais de sintaxe alfabética.

**CONTEXTO 1** Um jornalista (professor em papel pleno) descobriu evidências de que uma jovem criatura humanoide se transformou num depósito de lixo. Fala com os seus colegas jornalistas (a turma é enquadrada neste papel) sobre como descobrir o que verdadeiramente aconteceu.

**CONTEXTO 2** (*Parque Jurássico, de Steven Spielberg*) um cientista (professor em papel pleno) tem um segredo: encontrou ovos de dinossauro. O cientista decide encontrar-se com especialistas na área, que serão os alunos.

**CONTEXTO 3** (*Macbeth, de William Shakespeare*) o criado do castelo de *Lady Macbeth* (professor em papel pleno) fala com urgência com outros criados sobre os preparativos para o banquete que será realizado em honra de *Macbeth*, aquando da chegada ao trono da Escócia, e que tem que estar pronto essa noite. A turma representa os trabalhadores do castelo que o mantêm a funcionar em todas as suas valências - alimentos, conforto e entretenimento.

**CONTEXTO 4** (*A Máquina, de HG Wells*) um inventor (professor em papel pleno) conseguiu finalmente obter uma fonte de financiamento para uma equipa de especialistas construir uma máquina do tempo: os alunos serão os seus ajudantes.



---

**CONTEXTO 5** (*O Flautista de Hamelin, dos Irmãos Grimm*) O professor deve encontrar uma maneira de dizer aos seus conselheiros que os cofres estão vazios e não há nenhuma maneira de pagar o trabalho realizado ao flautista. A turma desempenhará o papel do conselho.

**CONTEXTO 6** O mensageiro do Rei (professor em papel pleno) acaba de saber que a rainha deu à luz uma menina e não um menino e pede aos sacerdotes conselhos sobre o que dizer. Os alunos desempenham o papel de sacerdotes.

**CONTEXTO 7** Um agente imobiliário (professor em papel pleno) precisa de vender uma casa velha a um cliente e combina com a família deste como evitar quaisquer referências a especulações de que a casa é assombrada. A turma desempenhará o papel de família do cliente.

**CONTEXTO 8** Um cirurgião cardíaco acaba de descobrir que tem que realizar uma operação num paciente que é conhecido por ser um chefe da máfia. O cirurgião reúne a equipa de cirurgia (a turma) para partilhar os seus dilemas.

**CONTEXTO 9** Uma empresa de segurança especializada em encontrar clandestinos (a turma) é informada da existência de elementos suspeitos no Médio Oriente, sendo necessária uma ação urgente.

**CONTEXTO 10** Uma agência internacional é criada para avaliar a possibilidade de conceber um módulo lunar que irá sustentar a vida humana.

**CONTEXTO 11** A mãe do gigante da história João e o Pé de Feijão está preocupada por não ter tido notícias do filho durante o ano passado. Numa visita surpresa ao seu castelo, ela encontrou evidências de ter ocorrido um acidente.

**CONTEXTO 12** Durante as mudanças de uma casa antiga, a equipa de especialistas em mudanças encontra um corpo mumificado de um ser humano na extremidade superior da chaminé, juntamente com os restos mumificados de um animal.

Os contextos acima descritos parecem-nos ilustrativos, não obstante não especificarem os detalhes sobre as interações e a linguagem a serem utilizados.

---

O professor deve ter em mente a forma como as circunstâncias ficcionadas que pretende ver investigadas se traduzirá em tarefas que estabeleçam os momentos de ação dramática, tanto implícitas como explícitas, o ritmo da ação e, finalmente, o poder de influência, possíveis graças aos códigos linguísticos utilizados.

Os professores que utilizem estes modelos poderão/deverão ter ainda em consideração que:

- Cada modelo tem potencial para a pesquisa dramática. No entanto, a introdução de tensão implica um planeamento cuidadoso no que concerne as primeiras etapas. Por exemplo: ao encontrar-se com colegas jornalistas, o professor que desempenha o papel de jornalista no 1º contexto pode usar um diagrama que represente uma fotografia do avistamento da criatura.
- O modo indutivo do ensino é fundamental e não deve ser confundido com outros métodos de ensino, tais como ‘vamos ser...’ ou ‘o que eu quero que tu sejas é...?’
- As potencialidades de cada contexto dependem do planeamento que for realizado – desafiar a turma a constituir-se como equipa de especialistas no âmbito de uma abordagem *Mantle of the Expert* poderá, se assim se desejar, não apenas traduzir-se numa sequência isolada de episódios dramáticos, mas ser incorporada num currículo a longo prazo.
- No caso do castelo de *Macbeth* (*Shakespeare*), o contexto talvez careça de esclarecimentos adicionais. Inicialmente, talvez se deva fornecer à turma uma parte do texto da peça que sugere a crueldade de *Macbeth* (organizando-a, por exemplo, em grupos de 4 alunos): a tarefa é descobrir qual é o seu estado de espírito. Depois, a turma vê o professor com um avental, o que sugere que este pode falar como alguém do texto que leram e analisaram. O professor fala como se a turma não pudesse ouvi-lo, ou seja, como se estivesse pensando em voz alta: “Oh, querida - ele já está de volta! A rainha pediu-me para organizar um grande banquete - e apenas temos legumes!”
- Antes de qualquer utilização do *Mantle of the Expert*, tanto os propósitos dos eventos a serem construídos com a turma como a aprendizagem que os alunos irão efetuar devem estar claros para o professor, devendo ele próprio saber responder à pergunta “O que é que eu quero que eles aprendam?”, independentemente do contexto – cada contexto com os seus próprios domínios curriculares e dilemas.



---

## BIBLIOGRAFIA

- AITKEN, V. (2014). From teacher-in-role to researcher-in-role: possibilities for repositioning children through role-based strategies in classroom research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19 (3), p.255-271.
- BOLÍVAR, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- FIELDS, D. & ENYEDY, N. (2013). Picking Up the Mantle of “Expert”: Assigned Roles, Assertion of Identity, and Peer Recognition Within a Programming Class. *Mind, Culture, and Activity*, 20 (2), p.113-131.
- GONÇALVES D. (2015). Problematizar a Formação Inicial de Professores: Conhecer, Ser e Agir. In Miguéns, M. (Coordenação). *Formação Inicial de Professores* (p.304-313). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- GONÇALVES, D. & GONÇALVES, J. L. (2010). L’expérience comme problématisation dans la supervision éducative. In *Expérience et Problématisation en Éducation. Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques* (p. 239-251). Lisboa: Edições Afrontamento.
- GONÇALVES, D. & NOGUEIRA, I. C. (2013). Las prácticas disciplinarias como vehículos potenciadores de atribución de sentido/s: experiencia en la formación profesional de los futuros profesores de primer y segundo ciclo de la educación básica. In *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (p.113-119). Depósito digital UAM.
- GONÇALVES, D. (2006). Da Inquietude ao Conhecimento, *Saber Educar*, 11, Porto: ESEPF, p.101-109.
- GUERRA, M. S. (1999). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- JOHNSON, E.C., LIU, K. & GOBLE, K. (2015). Mantle of the Expert: Integrating Dramatic Inquiry and Visual Arts in Social Studies. *The Social Studies*, 106 (5), p.204-208.

- 
- NEELANDS, J. & GOODE, T. (2000). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOGUEIRA, I. C. (2014). Experiências formativas inovadoras na formação inicial de professores – a dramatização como estratégia indutora de práticas de planificação e de reflexão em Matemática. In Alarcón, M. (Eds.). *Actas VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía*, 1(2), (p. 292-298). Santiago do Chile: UCSH.
- QUINTA E COSTA, M., RIBEIRO, V. & MONTEIRO, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar: um projeto de investigação. In *Atas do I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Porto: Universidade Católica, vol. II, p. 779-789.
- QUINTA E COSTA, M., MONTEIRO, I. & RIBEIRO, V. (2014). Análise reflexiva de uma experiência pedagógica interdisciplinar. In *Atas do XII Congresso SPCE, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*, p. 1274-1280.
- TAYLOR, T. (2016). *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert: A Transformative Approach to Education*. Singular Publishing Limited.
- TERRET, L. (2013). The Boy in the Dress: queering Mantle of the Expert. [Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance](#), 18 (2), p. 192-195.

