

DM

**O Trabalho Colaborativo dos Professores  
e o Trabalho Colaborativo dos Alunos**  
Os domínios da autonomia curricular (DAC)  
e os planos individuais de trabalho (PIT)  
Estudo de caso com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sandra Patrícia Nunes de Sousa Alves**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

janeiro | 2022

**O Trabalho Colaborativo dos Professores  
e o Trabalho Colaborativo dos Alunos**  
Os domínios da autonomia curricular (DAC)  
e os planos individuais de trabalho (PIT)  
Estudo de caso com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sandra Patrícia Nunes de Sousa Alves**  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO  
Fernando Luís de Sousa Correia



**Departamento das Ciências da Educação**  
**Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica**

**O TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES E  
O TRABALHO COLABORATIVO DOS ALUNOS – OS  
DOMÍNIOS DA AUTONOMIA CURRICULAR (DAC) E OS  
PLANOS INDIVIDUAIS DE TRABALHO(PIT) – UM  
ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Docente: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

**Mestranda: Sandra Patrícia Nunes de Sousa Alves**

**Funchal, 2022**

*“Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”*

*Paulo Freire*



## AGRADECIMENTOS

À Universidade da Madeira pelas facilidades concedidas durante a preparação da dissertação.

Ao Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia pela orientação, pelo estímulo e pelo acolhimento que sempre me dispensou.

Às professoras que comigo colaboraram nesta investigação, pela sua disponibilidade contínua e amizade.

À minha família, meu esposo e filhos, pelo apoio desmedido e incentivo constante, ao longo de todo este processo.

E, em especial, aos meus alunos, os participantes que tornaram possível esta investigação, pelo seu empenho, alegria e motivação.

## RESUMO

Este estudo, que decorreu durante um ano letivo, foi desenvolvido por uma comunidade de prática de quatro professoras, junto de uma turma de dezanove alunos do segundo ano de escolaridade, numa escola de ensino público da Região Autónoma da Madeira. Está focado no trabalho colaborativo dessas docentes, como potenciador do seu desenvolvimento profissional, e no trabalho colaborativo realizado por alunos, na otimização da aprendizagem.

O trabalho docente, desenvolvido pela comunidade de prática, numa dinâmica de investigação/ação/reflexão, como modalidade de supervisão pedagógica, implicou a participação de todas as professoras, tomando como referência os domínios de autonomia curricular (DAC).

Para o registo das dificuldades e da evolução da aprendizagem dos alunos, no português e na matemática, construíram-se planos individuais de trabalho (PIT).

Os dados da pesquisa, obtidos através de notas de campo e de entrevistas às docentes, foram objeto de análise qualitativa, que permitiu inferir que o trabalho colaborativo é um recurso facilitador do desenvolvimento profissional docente e da aprendizagem discente.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; comunidade de prática; trabalho colaborativo; investigação/ação/reflexão; domínios de autonomia curricular; plano individual de trabalho.

## ABSTRAT

This study, which took place during an academic year, was developed by a community of practice of four teachers, with a class of nineteen students in the second year of schooling, in a public school in the Autonomous Region of Madeira. It is focused on the collaborative work of these teachers, as an enhancer of their professional development, and on the collaborative work carried out by students, in the optimization of learning.

The teaching work, developed by the community of practice, in a dynamic of investigation/action/reflection, as a modality of pedagogical supervision, involved the participation of all teachers, taking as a reference the domains of curricular autonomy (DAC).

In order to record the difficulties and progress of students' learning in Portuguese and mathematics, individual work plans (PIT) were built.

The research data, obtained through field notes and interviews with teachers, were the object of qualitative analysis, which allowed us to infer that collaborative work is a resource that facilitates teacher professional development and student learning.

Keywords: pedagogical supervision; community of practice; collaborative work; investigation/action/reflection; domains of curricular autonomy; individual work plan.

## RESUMEN

Este estudio, que tuvo lugar a lo largo de un año escolar, fue desarrollado por una comunidad de práctica de cuatro profesores en una clase de diecinueve estudiantes de segundo año en una escuela pública de la Región Autónoma de Madeira. Se centra en el trabajo colaborativo de estos profesores, como potenciador de su desarrollo profesional, y en el trabajo colaborativo que realizan los alumnos, en la optimización del aprendizaje.

El trabajo docente, desarrollado por la comunidad de práctica, en una dinámica de investigación/acción/reflexión, como modalidad de supervisión pedagógica, implicó la participación de todos los profesores, tomando como referencia los dominios de autonomía curricular (DAC).

Se construyeron planes de trabajo individuales (PTI) para registrar las dificultades y la evolución del aprendizaje de los alumnos en portugués y matemáticas.

Los datos de la investigación, obtenidos a través de las notas de campo y las entrevistas a los profesores, fueron sometidos a un análisis cualitativo, que permitió inferir que el trabajo colaborativo es un recurso facilitador del desarrollo profesional de los profesores y del aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: supervisión pedagógica; comunidad de práctica; trabajo colaborativo; investigación/acción/reflexión; dominios de autonomía curricular; plan de trabajo individual.

## RÉSUMÉ

Cette étude, qui s'est déroulée au cours d'une année scolaire, a été développée par une communauté de pratique de quatre enseignants, avec une classe de dix-neuf élèves en deuxième année de scolarité, dans une école publique de la région autonome de Madère. Il est axé sur le travail collaboratif de ces enseignants, en tant que valorisateur de leur développement professionnel, et sur le travail collaboratif réalisé par les étudiants, dans l'optimisation des apprentissages.

Le travail pédagogique, développé par la communauté de pratique, dans une dynamique d'investigation/action/réflexion, comme modalité d'encadrement pédagogique, a impliqué la participation de tous les enseignants, en prenant comme référence les domaines d'autonomie curriculaire (DAC).

Afin d'enregistrer les difficultés et la progression des apprentissages des élèves en portugais et en mathématiques, des plans de travail individuels (PIT) ont été construits.

Les données de recherche, obtenues par des notes de terrain et des entrevues avec des enseignants, ont fait l'objet d'une analyse qualitative, ce qui nous a permis d'inférer que le travail collaboratif est une ressource qui facilite le développement professionnel des enseignants et l'apprentissage des élèves.

Mots-clés : encadrement pédagogique; communauté de pratique; travail collaboratif; investigation/action/réflexion; domaines d'autonomie curriculaire; plan de travail individuel.

## ÍNDICE DE TABELAS

	<b>Pág.</b>
Tabela 1 - População discente da escola	70
Tabela 2 - Pessoal docente	71
Tabela 3 - Pessoal não docente	71
Tabela 4 - Caracterização dos professores participantes	78
Tabela 5 - Sessões de PIT realizadas	88

## ÍNDICE DE FIGURAS

		<b>Pág.</b>
Figura 1	Quadro de ajuda	81
Figura 2	“Cantinho” do TEA	82
Figura 3	PIT dos alunos com acomodações	83
Figura 4	PIT utilizado pela turma	83
Figura 5	Trabalho de pares	85
Figura 6	PIT para alunos com acomodações	86
Figura 7	PIT da restante turma	86

## ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo - DAC elaborados pela comunidade de prática de professoras	115

## **LISTA DE SIGLAS**

I/A – Investigação / Ação

DAC – Domínios da Autonomia Curricular

MEM – Movimento da Escola Moderna

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PIT – Plano Individual de Trabalho

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

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



# SUMÁRIO

	<b>Pág.</b>
Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Resumen	VI
Résumé	VII
Índice de tabelas	VIII
Índice de figuras	IX
Índice de Anexos	X
Lista de siglas	XI
Sumário	XIII
Introdução	1
Motivação para o estudo	4
Capítulo I – Revisão da literatura	5
1 – Introdução	5
2 – Supervisão: conceito e modalidades	6
2.1 – A supervisão pedagógica	6
2.2 – Supervisão e colaboração	7
2.2.1 – Supervisão colaborativa: preocupações	10
2.3 – A supervisão: investigação/ação/reflexão	11
3 – O papel do supervisor	17
4 – O desempenho docente	19
4.1 – Desenvolvimento profissional	19
4.2 – O novo papel do professor	20
4.3 – As comunidades de prática	24
5 – Problemas identificados no sistema educativo	27
5.1 – Disposições legais para reduzir esses problemas	28
5.1.1 – Lei de bases do sistema educativo (LBSE)	29
5.1.2 – Despacho n.º 5908/2017	30
5.1.3 – Decreto-lei n.º 55/2018	31
5.1.3.1 – Domínios de autonomia curricular – DAC	32

5.1.3.1.1 – Como elaborar um DAC	34
5.1.4 – Decreto-lei 240/2001/ Decreto-lei 241/2001	34
6 – Tempo de estudo autónomo – TEA	35
6.1 – Movimento da escola Moderna - MEM	38
6.2 – A escola inclusiva	39
7 – Diferenciação pedagógica	41
7.1 – O que é e não é ensino diferenciado	43
7.2 – O que diferenciar na sala de aula	43
7.2.1 – Diferenciar conteúdos	44
7.2.2 – Diferenciar processos de aprendizagem	44
8 – Cooperar na sala de aula	45
8.1 – Organização a sala de aula	49
8.2 – Instrumentos de pilotagem das aprendizagens – Plano Individual de Trabalho (PIT)	50
Capítulo II - Metodologia	54
1 – Introdução	54
2 – Organização da investigação	54
2.1 – O tema e o problema	54
2.2 – As questões e os objetivos da investigação	54
3 – Investigação de natureza qualitativa	55
3.1 – Estudo de caso	58
4 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	59
4.1 – Observação participante	60
4.2 – A entrevista	62
4.3 – Notas de campo	64
5 – Participantes	65
Capítulo III – Apresentação e análise de dados	66
1 – Introdução	66
2 – Local de estudo	66
2.1 – Componente física	66
2.1.1 – Instalações	66
2.1.2 – Equipamentos	68
2.2 – Componente humana	69

2.2.1 – O pessoal discente	69
2.2.2 – O pessoal docente	71
2.2.3 – O pessoal não docente	71
3 – Participantes no estudo	72
3.1 – Os alunos	72
3.2 – As professoras	74
3.2.1 – Registos das professoras	74
3.2.2 – Análise dos dados das professoras	76
3.2.2.1 – Idade	76
3.2.2.2 – Naturalidade	76
3.2.2.3 – Percurso escolar	77
3.2.2.4 – Formação académica	77
3.2.2.5 – Tempo de serviço	78
3.2.2.6 – Experiência profissional	78
3.2.2.7 – Situação profissional	79
4 – Trabalho colaborativo	80
4.1 – Dos alunos: PIT	80
4.2 – Das professoras: DAC	89
5 – Entrevista às professoras participantes	94
5.1 – Guião da entrevista	94
5.2 – Análise das respostas	97
Conclusões	103
1 - Introdução	103
2 – Do trabalho colaborativo dos alunos	104
3 – Do trabalho colaborativo das professoras	104
3.1 – DAC	104
3.2 – A entrevista	105
Bibliografia	107
Webgrafia	112
Normativos	113
Anexos	115

# INTRODUÇÃO

A Escola, enquanto contexto corresponsável pela educação e desenvolvimento de quem a frequenta, procura satisfazer o que, desde 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo considera como essencial ao aperfeiçoamento global de cada indivíduo. Nas décadas mais recentes, continua a ser publicada legislação com orientações para os docentes, no sentido de a realidade escolar se ir adaptando às novas exigências do contexto social mais alargado, em resposta às solicitações que os tempos formulam.

Na presente conjuntura da Educação, em Portugal, o primeiro ciclo do ensino básico, etapa de quatro anos letivos no percurso de doze anos do ensino obrigatório, deve, na sua especificidade, contribuir para o que estipula o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – cada criança tem um itinerário pedagógico a percorrer, ao adquirir a identidade de aluno (Leitão et al., 1993).

Para proporcionar aos discentes a instrução/educação pretendida, são necessários docentes com conhecimentos, capacidades e competências capazes de promover nos seus educandos as aprendizagens enumeradas para o seu desempenho como cidadãos. Daí a importância da formação de professores, na sua dimensão inicial e contínua, como acesso a e desenvolvimento de saberes a rentabilizar nas opções que os docentes fazem, aquando da preparação e realização da prática pedagógica, bem como da reflexão sobre o trabalho implementado.

Nesta investigação, no âmbito de um mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, articulam-se dois vetores: um determinado tipo de trabalho entre professoras, numa comunidade de prática pedagógica, e um tipo de trabalho com alunos de uma turma do segundo ano de escolaridade numa escola de ensino público da Região Autónoma da Madeira. Em comum, a dimensão colaborativa entre os elementos que integram cada grupo.

A pesquisa está descrita em três capítulos, que constituem o texto desta dissertação, cujos conteúdos passamos a referir.

O capítulo I, consagrado à Fundamentação Teórica, explana conceitos essenciais ao estudo realizado. Começamos por rever autores que se debruçaram sobre o conceito e modalidades de supervisão, diferenciando, numa sequência cronológica, várias conotações que este conceito tem conhecido (supervisão pedagógica, supervisão e colaboração, supervisão: investigação/ação/reflexão), às quais correspondem diversos

traços do perfil do supervisor. Detemo-nos, em seguida, no desempenho docente, destacando o desenvolvimento profissional, um novo papel do professor e as comunidades de prática. Identificamos problemas detetados no sistema educativo e referenciamos legislação que procura esbatê-los/resolvê-los.

E porque, no que concerne aos alunos, atualmente, o objetivo não é o de ensinar “massas”, mas sim o de fornecer estratégias e ferramentas a cada um deles, de modo a valorizar as suas potencialidades e possibilitar-lhes alcançar o sucesso nas suas aprendizagens, introduzimos alguma informação sobre o Movimento da Escola Moderna, a escola inclusiva e a diferenciação pedagógica que, segundo Feyant (s.d., p.2), é apresentada “como resposta a uma heterogeneidade que perturba as práticas de ensino, para superar as desigualdades entre alunos com dificuldades e outros e, originalmente, para centralização no aluno em vez de nos saberes”.

A diferenciação pode contemplar conteúdos e processos de aprendizagem.

Em último lugar, neste capítulo, abordamos a cooperação na sala de aula, com algumas considerações sobre a sua arrumação e a pertinência do PIT, como instrumento de pilotagem das aprendizagens.

O capítulo II trata das questões da Metodologia usada nesta investigação. Em primeiro lugar, focamo-nos na organização do trabalho, enunciando o tema e definindo o problema, antes de colocarmos as questões e definirmos os objetivos, que são os seguintes:

- a) Analisar a influência do trabalho colaborativo de professores, em comunidades de prática, numa ótica de investigação/ação/reflexão na aprendizagem dos alunos;
- b) Analisar a influência do trabalho colaborativo de professores na operacionalização dos DAC;
- c) Refletir sobre a importância do trabalho colaborativo na aprendizagem/formação dos professores;
- d) Analisar de que forma o PIT potencia/otimiza a aquisição/consolidação das Aprendizagens Essenciais.

Indicamos, a seguir, a natureza da investigação, justificando, sempre com apoio nas fontes consultadas, a opção por estudo de caso, e enumeramos, no seguimento do texto, técnicas e instrumentos de recolha de dados. É a consulta a bibliografia específica que legitima a escolha e posterior aplicação das técnicas e instrumentos à análise dos

dados recolhidos para este trabalho. A indicação dos participantes nesta pesquisa constitui o último ponto deste capítulo.

O capítulo III, Apresentação e Análise de Dados, descreve a escola onde decorreu o trabalho de campo, na sua componente física (indicando, exaustivamente, instalações e equipamentos) e na componente humana (também com indicação exaustiva dos elementos que compõem o corpo discente, o corpo docente e o corpo não docente), antes de caracterizar a turma do segundo ano de escolaridade na qual teve lugar o trabalho com os alunos e as professoras que integram a comunidade de prática. Segue-se o registo e a análise qualitativa dos dados obtidos através dos instrumentos aplicados.

São, depois, apresentadas as conclusões do estudo realizado.

Em último lugar, inserimos a bibliografia, os normativos e a webgrafia consultados, seguidos de um anexo.

## MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

Ser professora era uma aspiração. Procurar ser boa professora é o mote que nos move, desde que, há vinte e quatro anos, abraçamos esta profissão. Porque tentamos dar o nosso melhor, porque nos empenhamos em fazer a diferença, porque acreditamos que, de cada cidadão, em geral, e de cada educador, em especial, depende a vida em sociedade e o futuro de todos, esforçamo-nos por estar o mais bem preparados possível para o nosso desempenho, como docente.

De entre os valores pelos quais nos pautamos e que definem a nossa postura nos contextos onde nos movimentamos, destacamos o respeito pelo outro (em contexto escolar, sobretudo o aluno e sua família) e a honestidade, porquanto consideramos estruturantes de qualquer interação saudável, neste caso, entre a criança que recebemos, na escola, e que será nosso aluno, e nós próprios. Entendemos que esses mesmos valores, o respeito e a honestidade, exigem que, com humildade, admitamos que temos sempre o que aprender, que apostemos na nossa autoformação e na formação contínua, para nos atualizarmos sobre o que vai sendo feito, em Educação, e que poderá ser um contributo válido para a aproximação à excelência da nossa prática pedagógica.

Ao percorrer esses caminhos da formação docente, vários temas despertaram, em particular, a nossa atenção, e moveram-nos, numa busca de resposta a algumas questões: a troca de opiniões com outros colegas pode influenciar, positivamente, a nossa atuação como docente? Em que moldes organizar um trabalho que proporcione um gradual desenvolvimento profissional? Um atendimento mais personalizado levará a um maior sucesso escolar e educativo dos nossos alunos? Poderemos contribuir para a mudança que urge e que formula novas exigências, enquanto corresponsáveis pelos cidadãos que ajudamos a crescer?

Leituras e oportunidades de formação trouxeram-nos alguns esclarecimentos a estas interrogações: as comunidades de prática, a dinâmica da investigação/ação/reflexão, a supervisão pedagógica, a diferenciação pedagógica. Tínhamos lido, refletido, aprendido. Quisemos vivenciar na nossa prática docente quotidiana. Pensamos ter explicado a motivação para este estudo.

# CAPÍTULO I– REVISÃO DA LITERATURA

## 1- Introdução

O trabalho colaborativo dos professores requer a interação de todos os docentes implicados na preparação/execução de determinada tarefa, com responsabilidade partilhada, numa dinâmica de investigação/ação/reflexão, promovendo o seu aperfeiçoamento profissional, bem como o sucesso da aprendizagem dos alunos. Esta é a tónica da supervisão colaborativa, dimensão para a qual tende, atualmente, a supervisão.

Neste capítulo, apresentamos o conceito de supervisão e sua evolução diacrónica, e indicamos, sumariamente, as suas características, desde o início da segunda metade do século XX até à atualidade. Resumidamente, lembramos como, de uma abordagem centrada na inspeção e no controlo, a supervisão ganhou contornos de colaboração (sem omitir preocupações a ela associadas), e pode ser enriquecida com a dinâmica da investigação/ação/reflexão.

Tendo incorporado, no seu conceito, novas tendências, a supervisão formulou ao docente, implicitamente, novas exigências, associadas às alterações dos paradigmas que têm vindo a ser implementados e que são norteados, sempre, por uma meta comum: em última instância, o sucesso escolar e educativo. Mediadores desse sucesso, por excelência, os professores. Daí que nos foquemos, seguidamente, no desempenho docente, fundamental no processo de ensino/aprendizagem.

Depois de sistematizarmos alguma informação sobre o desenvolvimento profissional, referimos um novo papel do professor e as comunidades de prática, como contexto privilegiado para o trabalho colaborativo dos docentes, traduzido, nesta investigação, na organização de DAC.

Após mencionarmos problemas observados no sistema educativo, procedemos ao enquadramento legal que, há décadas, esclarece os docentes sobre o que lhes é exigido, tendo em vista contribuir para a construção do perfil do aluno que melhor se integrará na sociedade. Detemo-nos, com algum pormenor, em aspetos essenciais para o trabalho que nos propomos realizar: o DAC e o TEA, porquanto os consideramos como oportunidades privilegiadas de trabalho colaborativo para docentes (DAC) e discentes (TEA). Durante o TEA, podem ser realizados os PIT, aos quais nos referiremos adiante.

E porque os alunos são seres singulares, redigimos um breve apontamento sobre o Movimento da Escola Moderna e seu modelo pedagógico, a escola inclusiva e a diferenciação pedagógica, especificando o que diferenciar na sala de aula.

Em último lugar, e porque pretendemos dinamizar trabalho colaborativo entre os discentes, inserimos fundamentação sobre a cooperação na sala de aula, aludindo à sua organização e ao recurso ao Plano Individual de Trabalho (PIT), como potenciadores desse tipo de trabalho.

## **2 - Supervisão: conceito e modalidades**

### **2.1 - A supervisão pedagógica**

A supervisão, ao longo de várias décadas e a nível educacional, esteve associada às funções de inspeção e de controlo. Neste sentido, havia “uma visão muito restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas” (Formosinho, 2002, p.9) e o professor era tido como “um técnico confinado aos problemas do seu espaço da sala de aula” (Maio et al., 2010, p.37).

No entanto, a partir do movimento da supervisão clínica iniciado na década de 60 nos EUA, o qual foi introduzido em Portugal por Alarcão, na década de 80, operou-se uma viragem no conceito de supervisão. Deste modo, esta mudou o seu foco de visão para a sala de aula, para os professores, para os supervisores/formadores e para a pedagogia.

Segundo aquele movimento, a supervisão tem como principal foco a sala de aula e direciona a “atenção dos professores e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia” (Vieira & Moreira, 2011, p.11).

Aquando da utilização do termo “supervisão” no nosso país houve a necessidade de contextualizá-lo na prática pedagógica, mais concretamente na formação inicial de professores, de modo que Alarcão e Tavares (2003) definiram a

supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*. Tem um objetivo: *o desenvolvimento profissional do professor*. (p.16).

Neste sentido, a supervisão pedagógica reporta-se, simultaneamente, à pedagogia e “à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011, p.11).

Atualmente, a principal preocupação da supervisão é o “desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011, p.14).

Deste modo, um dos princípios pelos quais se define a pedagogia da supervisão é, entre outros, a “promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo” (Vieira & Moreira, 2011, p.115). Ou seja, há a necessidade de desenvolver a relação entre os professores, no sentido de haver um intercâmbio de vivências, experiências e reflexão, tendo em vista promover o desenvolvimento, a aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Assim, nos últimos anos, o campo de estudo da supervisão abrangeu, também, a formação contínua, pois segundo Alarcão e Roldão (2008)

Ganhou uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social (p. 15).

Isto é, o professor, segundo as mesmas autoras (2008), é um profissional do desenvolvimento humano, no sentido de que tem não só a função de ensinar o currículo, mas também a de ser mediador entre os aprendentes, os saberes e a sociedade.

## **2.2 - Supervisão e colaboração**

Ao longo do tempo, a conceção de supervisão sofreu alterações na sua concetualização pois, inicialmente, e de um conceito focado na orientação, regulação e direção num determinado sentido, passou a centrar a atividade supervisiva no professor, no seu ensino e no seu desenvolvimento profissional.

Assim, na opinião de Alarcão e Cunha (2013), a supervisão apresenta-se como um

processo de orientação da prática pedagógica incidindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e salienta a importância de um ambiente relacional positivo, interativo, suscetível de criar uma dinâmica espiralada de aprendizagem e de desenvolvimento que tenha em atenção o grau de desenvolvimento dos professores formados e a sua diferenciação (p. 29).

Para Alarcão (2000), a

atual conjuntura implica que se lhe atribua também a dimensão coletiva e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam (p.18).

Ou seja, há uma redefinição do conceito de supervisão, no qual o supervisor surge, segundo Alarcão (2001a: 35), citada por Alarcão (2000), como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (p.19).

É neste ambiente relacional que surge a supervisão colaborativa que, segundo Alarcão et al. (2005) e citando Goldhammer e Wallace, é entendida como “um modelo de supervisão clínica” (p. 137), “desenvolvido com uma abordagem colaborativa” (p.137), onde “o supervisor estabelece uma relação de colegialidade, é compreensivo, privilegia a interação comunicativa” (p.137), a partir da qual há a partilha de experiências, a definição de objetivos comuns e a corresponsabilização da implementação da prática educativa. Sendo daquela que nasce “a eficácia das soluções e sentimentos de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47).

A dimensão colaborativa da supervisão é tida como uma das tendências da atualidade, a partir da qual um certo número de pessoas se aproximam entre si, reúnem esforços e desenvolvem uma ação convergente que serve uma mesma finalidade. Ou seja, “quando grupos de pessoas se aproximam para colaborar entre si, fazem na expectativa de alcançar, através de interação com outros, alguma coisa que antes não tinham” (Alarcão & Canha, 2013, p. 45).

Neste sentido, um elemento conceptual decisivo na compreensão do conceito de colaboração é o facto de, na investigação colaborativa, as decisões sobre todo o

processo investigativo serem inteiramente partilhadas no seio da equipa. Para que “exista, de facto, relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização de propósitos que a justificam seja, equilibradamente, assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir” (Alarcão & Canha, 2013, p. 44).

Por motivos organizacionais de trabalho, poderão ser exercidas funções particulares por diferentes elementos do grupo, “mas num processo colaborativo, tais funções não implicam hierarquia de poder sobre as tomadas de decisão que afetam atividade a realizar” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47). Constatamos que em grupos colaborativos o poder dilui-se entre todos os participantes. Segundo Alarcão e Canha (2013) referem que o coordenador do grupo tem a função de criar condições favoráveis para que o mesmo possa fazer as opções necessárias à conclusão da atividade e à prossecução dos objetivos traçados e não, optar por tomar decisões pelo grupo.

Neste contexto de supervisão colaborativa é dada primazia à investigação-ação, a qual, segundo Alarcão et al. (2005) e citando Kemmis e Kemmis & McTaggart, é definida como

sendo o estudo da *praxis* e, como tal, é um processo dinâmico que se desenvolve numa espiral reflexiva constituída por ciclos de quatro fases que se articulam e complementam entre si recursivamente: a planificação, a ação, a observação e a reflexão (p.137).

Para Hargreaves, citado por Alarcão et al. (2005), as culturas colaborativas são de enorme importância para o desenvolvimento permanente de alunos, professores e escolas, uma vez que são adequadas para a promoção de diversos aspetos do desenvolvimento profissional, dos quais se destaca a melhoria das competências técnicas dos professores Lichtenstein e Evan-Stout, (1998), citados Alarcão et al. (2005, p. 196); a aprendizagem permanente (Evan-Stout, 1998) citado por Alarcão et al. (2005, p.196); a nomeação de uma maior variedade de opções para solucionar problemas da prática (Evan-Stout, 1998) citado por Alarcão et al. (2005, p.196); fornecer apoio para o desenvolvimento profissional (Lichtenstein e Evan-Stout, 1998) citados por Alarcão et al. (2005, p.196) e “facilitar a construção de conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que é através da colaboração que ocorre o contacto

com as teorias alternativas, essencial para o desenvolvimento do ciclo reflexivo” (Bartlett, 1990), citado por Alarcão et al. (2005, p.196).

É de salientar ainda que a supervisão colaborativa, segundo vários autores e citando Gebhard & Ueda-Motonaga, Nunan e Baird, é responsável pelo desenvolvimento profissional, uma vez que encaminha os professores para a observação, análise e avaliação da sua prática pedagógica, para a reflexão acerca desta e de si próprio, aumentando a compreensão e a consciência dos processos de tomada de decisão e desenvolvendo a sua capacidade autocrítica e de autoavaliação. Ou seja, é em estreita colaboração com os seus pares que os professores tomam consciência dos seus atos, refletem sobre a sua ação e a avaliam, pois é na relação como o outro, na troca de experiências, que se verifica o que não está correto, indo à procura de soluções (teorias) que forneçam ferramentas e estratégias que permitam melhorar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional.

Segundo Hargreaves, citado por Formosinho et al. (2015), “nas culturas de colaboração as relações de trabalho, exercidas pelos professores, *são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis*” (p. 9). Ou seja, os professores, voluntariamente, e pela sua experiência profissional, têm de sentir que o trabalho colaborativo é produtivo, agradável e que resulta das vivências do dia-a-dia.

### **2.2.1 - Supervisão colaborativa: preocupações**

Segundo Canha (2013), citado por Alarcão e Canha (2013), há quatro preocupações a ter em atenção na supervisão colaborativa: a convergência concetual, o acordo na definição dos objetivos, a gestão partilhada e a antecipação dos ganhos individuais e comuns:

1 - Convergência concetual – a diversidade de pensamento deve prevalecer em detrimento do pensamento único, pois a diversidade enriquece, é uma mais-valia e é um princípio que sustenta a colaboração. Além disso, é conveniente que haja “um entendimento comum sobre o que significa e o que implica colaborar e que haja um acordo sobre o interesse de trabalhar em conjunto sobre um determinado tema ou questão” (Alarcão & Canha, 2013, p.47).

2 - Acordo na definição dos objetivos – os objetivos devem ser definidos no seu todo pela equipa, para que a ação seja uma orientação e se empenhe com afinco no alcance dos mesmos.

3 - Gestão partilhada – todos os intervenientes em ações de colaboração com o intuito do desenvolvimento, devem assumir a responsabilidade em gerir todo o processo, o que proporciona o equilíbrio do poder sobre as tomadas de decisão, alusivo ao processo de realização das atividades do grupo.

4 - Antecipação dos ganhos individuais e comuns – segundo Alarcão e Canha (2013) colaborar é “um entendimento negociado”, do qual se espera que resultem benefícios para todos os participantes. Deste modo, é salutar para o grupo que se faça uma “antevisão desses ganhos, dimensioná-la à medida do projeto e dos seus intervenientes para que as expectativas possam ser factor de motivação e não razão para frustração” (Alarcão & Canha, 2013, p.48).

### **2.3 - A supervisão: investigação/ação/reflexão**

O objeto da investigação/ação (I/A) é a prática educativa, a sua compreensão e a das situações em que ocorre.

A sua origem remonta a Lewin (1946). Atento às questões de ordem social decorrentes, essencialmente, das mudanças no mundo laboral numa sociedade incipientemente industrializada, tentou encontrar respostas para esta situação, que afetava, visivelmente, a sociedade americana.

Utilizando um tipo de investigação no terreno, apoiada em princípios da psicologia e numa metodologia de intervenção, observou alterações em comportamentos dos sujeitos, em sectores socialmente em conflito.

Corey (1953) introduziu a I/A na área educativa, definindo-a como o processo pelo qual os práticos tentam estudar os seus problemas cientificamente, para o orientar, corrigir, reformular e avaliar as suas decisões e ações. É concebida como um projeto de ação formado por programas de ação vinculados às necessidades detetadas e especificadas pelos docentes e/ou equipas de investigação. Utiliza técnicas quantitativas e qualitativas (Ex.: técnicas de análise de dados – análise de conteúdo de registos, análise de frequências relativas à atividade em sala de aula; técnicas de registo – entrevistas, diários, registos em vídeo e áudio) e a utilização dessas técnicas associa-se

ao facto de intervirem vários fatores na investigação das práticas educativas (Ex.: perspectivas, contexto histórico e sociocultural do local das práticas), os quais lhe conferem sentido.

Cronbach e Suppes (1969) concebem a I/A como uma investigação orientada para a tomada de decisões e como um tipo de investigação intermédio entre a investigação fundamental e a aplicada, as quais diferenciam nos seguintes termos:

- a investigação fundamental é orientada para conclusões, tem por objetivo contribuir para a formulação/reformulação da teoria científica, segue, preferencialmente, uma metodologia quantitativa, sendo o exemplo mais paradigmático o método hipotético-dedutivo;
- a investigação aplicada é orientada para a tomada de decisões, interessa-se mais por encontrar soluções para problemas concretos do que por contribuir para a teoria científica e utiliza, preferencialmente, a metodologia qualitativa.

Gairín Sallán (1987) opina que a I/A tem como suporte o pragmatismo e se reveste de um carácter cíclico, que implica um vaivém entre a ação (praxis) e a reflexão (teoria), integradas e complementadas. Define-a como um processo planificado de ação-reflexão-avaliação, de interinfluência recíproca, conduzido e negociado por agentes nele implicados, com o propósito de intervir na sua prática, modificando-a e melhorando-a.

O processo de I/A é de natureza cíclica e implica, na perspectiva de Lewin, três fases: planificação, concretização de factos e execução. Para este autor, citado por Carr e Kemmis (1988), a planificação começa por uma análise minuciosa da situação e por uma escolha de dados, à qual se segue a execução do primeiro passo do plano geral. Após executado o plano, tem lugar uma reflexão sobre a sua execução, tendo em vista a introdução de alterações nos passos seguintes, caso haja razão para tal. Esta dinâmica facultava, concomitantemente, uma oportunidade de aprendizagem, pois exige, aos participantes, a busca de elementos para os eventuais reajustamentos a introduzir no plano geral, identificados nas avaliações recebidas.

Na opinião de Carr e Kemmis (1988), Lewin destacava os efeitos das decisões de grupo (no que concerne à facilitação e sustentabilidade das mudanças na conduta social), valorizava a importância da participação dos intervenientes em todas as fases do processo de investigação/ação (planificação, ação, observação, reflexão) e advogava que

esta linha de intervenção “podia encaminhar gradualmente para a independência, igualdade e cooperação” (p.174). Na mesma obra, aqueles autores entendem a I/A como investigação pelo seu próprio propósito de desenvolver sistematicamente o conhecimento, dentro de uma comunidade autocrítica de participantes.

Bisquerra (1989) refere como características essenciais da investigação/ação o seu contributo simultâneo para a ciência social e para a mudança, o seu pendor participativo e o seu impulso democrático.

Transpondo estes traços identitários do contexto social alargado para o contexto do sistema educativo e para a realidade da escola, pode a prática pedagógica beneficiar desta intervenção em espiral, em que se sucedem, em articulação, as fases deste processo atrás mencionadas, que solicitam o trabalho colaborativo dos implicados e cujos resultados terão visibilidade no aperfeiçoamento profissional dos docentes e no sucesso dos alunos.

Serrano (1990) atribui à ação um papel fundamental na superação dos binómios teoria / prática, teórico (investigador) / prático (professor). Entende que da conexão teoria / prática, objeto de reflexão crítica sistemática, por parte dos participantes no processo, resultará a reformulação da teoria, a partir da prática, de modo a transformar a realidade, melhorando a qualidade da ação, o que será tanto mais conseguido quanto mais efetiva for a implicação de todos os profissionais em todas as fases do processo (planificação, ação, observação, reflexão).

Na I/A o conceito de implicação é vital.

Barbier, citado por Delorme (1982), distingue três níveis, neste conceito: o psicoafectivo (que tem a ver com as motivações do investigador), o histórico-existencial (que remete o investigador para o seu contexto social de origem) e o estrutural-profissional (que é um meio de avaliar a importância dos outros dois).

A I/A tem como objetivo primordial melhorar a prática docente. Reveste-se de carácter participativo, situacional e autoavaliativo e recorre tanto a métodos qualitativos como quantitativos.

Este objetivo contém três outros, que remetem para três áreas complementares e interativas:

- informação – produção de conhecimento;
- ação – modificação da prática;
- formação – transformação dos atores implicados na educação.

A produção de conhecimento pode ser conseguida através de:

- definição de um quadro concetual, no qual seja dimensionado o trabalho a realizar;
- análise crítica das situações em estudo;
- teorização a partir da e acerca da prática.

A melhoria da ação (modificação da prática), através da introdução de alterações, exigirá dos investigadores:

- conhecimento da realidade;
- observação crítica dessa realidade,
- registo dos aspetos a analisar;
- reflexão sobre a observação feita;
- comunicação aos outros investigadores sobre o seu objeto de análise. Os investigadores, neste contexto, são concebidos como todos aqueles que, com competências distintas, estão implicados e empenhados no estudo dos problemas da prática e na procura de alternativas para a sua solução;
- troca de pontos de vista, com os restantes elementos do grupo, a respeito de situações em estudo.

Em suma, os passos assinalados seguem a espiral reflexiva da I/A, nas suas várias componentes: planificação, ação, observação, reflexão.

A (trans)formação dos docentes traduz-se em comportamentos como:

- participação empenhada em todos os momentos do trabalho;
- integração na comunidade investigadora;
- colaboração em cada fase da investigação;
- atitude crítica e reflexiva;
- registo das ocorrências do contexto de observação.

Essa transformação implica uma formação que:

- ajude o professor a definir, orientar, corrigir e avaliar, isto é, fazer o diagnóstico social dos problemas da prática escolar;

- promova a participação;
- crie comunidades (auto)críticas, criativas e reflexivas;
- faculte aos professores/investigadores o acesso a informação oral e escrita sobre o próprio espírito da I/A, bem como a metodologia, técnicas e instrumentos de observação a serem utilizados durante o processo;
- desperte uma maior consciência profissional entre os práticos da educação, que procuram novas formas de formular e compreender a prática educativa;
- fomenta o trabalho institucional em grupo, para dar resposta aos problemas duma maneira reflexiva e crítica;
- proporcione aos professores uma nova dimensão do seu papel profissional, a função investigadora, que melhor os capacite para o seu desenvolvimento profissional e autonomia pessoal, que os torne mais profissionais;
- apresente aos professores novos modelos e estratégias de investigação que lhes facilitem a implementação do desenvolvimento dos programas curriculares, como autênticos inovadores do ensino;
- chegue a transformar o pensamento e atitudes dos professores – o seu próprio autoconhecimento – e não apenas uma mudança de metodologias e estratégias de investigação.

Segundo Barroso, citado por Formosinho et al. (2015), a partir do século XVIII a “escola primária” edificada com estruturas de tipo “unicelular” evoluiu para uma “organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular” devido ao aumento de número de alunos, o que promoveu uma “cultura pedagógica homogénea” (p. 87).

Desta feita, o ensino de massas e o lema “ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse ajudaram o professorado a consolidar iguais modos de fazer pedagógicos, nomeadamente a “homogeneizar” crianças e a uniformizar as suas práticas, num trabalho individual e solitário” (Formosinho et al., 2015, p. 88).

Tardif et al., citados por Formosinho et al. (2015), constataram que os docentes se isolaram uns dos outros, o que não favoreceu a colaboração entre si e os outros intervenientes no processo de aprendizagem levando a uma “cultura profissional principalmente centrada na valorização das práticas e das tarefas quotidianas” (p. 47).

Tendo em conta o pensamento de Alarcão (2000),

A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada (p. 18).

Isto é, os professores não podem trabalhar em colaboração, apenas, para dar resposta a “ordens externas” (Formosinho et al, 2015), pelo que deverão fazê-lo, igualmente, para promover o seu desenvolvimento sem prejuízo da sua identidade profissional.

Neste sentido, os professores devem ser profissionais capazes de “enfrentar e procurar soluções para os problemas que as situações educativas colocam” (Sá-Chaves, 2000, p.74). Por tal, é necessário refletirem acerca das suas práticas dado que a “reflexão sobre a prática (...) constitui-se (...) como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (Sá-Chaves, 2000, p. 75).

Segundo a mesma autora, o conhecimento resultante da prática não deve ser adquirido de forma mecanicista, inquestionável e automática, pois os professores cometem erros e fazem experiências, mas devem “também tomar consciência deles e tentar ultrapassá-los de modo a aceder a um saber-fazer que conduza à sua progressiva autonomia pedagógica” (2000, p. 75).

Deste modo, a “reflexão sobre a prática (...) constitui-se assim como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (Idem).

Latorre (2003) define que “la investigación–acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24). Isto é, a reflexão-ação é tida como uma atividade realizada de forma colaborativa, interativa, onde o professor, em conjunto com os seus pares, reflete sobre as práticas educativas, por forma a melhorar e a construir um conhecimento profissional relevante.

Neste sentido, é imperativo “cultivar” uma cultura cooperativa entre os docentes, pois só assim, e como refere Cosme (2018, p. 103), é que podem beneficiar “do apoio

dos seus pares, da capacidade de reflexão acrescida, do alargamento e diversificação das respostas que se produzem de forma colegial e do processo de afirmação socioprofissional que uma cultura potencia” (citando Hargreaves, 1998).

Ainda segundo a mesma autora a

cultura cooperativa docente visa constituir-se como resposta ao facto de os professores terem de se assumir como profissionais reflexivos que enfrentam desafios humana e culturalmente muito exigentes, o que os obriga tanto a refletir sobre problemas, a partilhar projetos e soluções como a encontrar respostas e a avaliar o seu impacto, eficácia e eficiência” (2018, p. 103).

### **3 - O papel do supervisor**

Do mesmo que o conceito de supervisão pedagógica tem sofrido alterações, também o papel do supervisor pedagógico tem conhecido diversas aceções.

Há décadas atrás o professor era visto como o detentor do saber e a sua função era a de transmitir conhecimentos e ensinar mecanicamente os alunos, os quais eram tábulas rasas que apenas o recebiam e não o contestavam.

Desta feita, o supervisor tinha uma função de fiscalização, autoritária e controladora da atividade docente, no sentido de que, apenas, apontava os aspetos negativos ou positivos, conforme a situação, mas que não apresentava sugestões, nem orientava o professor, no “como” ou em “o que fazer” para melhorar a sua prática pedagógica.

Atualmente, isso já não se verifica, pois, apesar de o supervisor ter a função de observador, é tido também como um orientador, o qual deverá manter uma boa relação com o professor. Neste sentido, Sá-Chaves (2000, p.124) defendem que a supervisão “não pode restringir-se à relação entre supervisor e supervisando”, no sentido de que o supervisor “não é considerado apenas (...) como aquele que supervisiona (...), mas também como aquele que aconselha” (Idem).

Deste modo, Alarcão e Tavares (2003, p.58), afirmam que “a acção do supervisor destina-se essencialmente a ajudar o professor a crescer e a ensinar os seus alunos para que eles aprendam e se desenvolvam”. Neste sentido, o supervisor pedagógico e professor têm uma função colaboradora e são elementos integrantes do grupo de trabalho.

No entanto, no que se refere às tarefas da atividade de ensino do professor, os papéis são distintos, pois “enquanto que no supervisor o acento recai na ajuda, no professor incide sobre a execução” (Alarcão e Tavares, 2003, p.58).

Ainda na opinião dos mesmos autores o supervisor é tido como

alguém com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, profissional que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável (2003, p.58).

Além disso, para o novo supervisor é importante manter um bom ambiente escolar, pois “a função da supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica” (Formosinho, 2002, p.14). Nesta perspetiva, é fulcral que nas escolas se compreenda que o ensino é responsabilidade de todos.

Alarcão e Roldão (2008) também são de opinião de que o supervisor é aquele que se preocupa em ajudar o professor a crescer, proporciona aos alunos “ambientes formativos estimuladores de um saber “didático”,

alguém que “sabe abanar quando é preciso”, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional (p. 54).

Isto é, o supervisor trabalha em colaboração com o professor ajudando-o e orientando-o na melhora da prática pedagógica, pois ele próprio é um educador que deverá estar atento ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, promovendo situações de reflexão sobre a prática educativa.

Neste sentido, Rodrigues (2003) refere que

supervisionar é exercer uma função que excede a sua própria visão. É aquela que num filme (sala de aula) desempenha as funções de *conselheiro artístico*.

Aconselhar é orientar. E só pode orientar aquele que na e pela arte é capaz de criar (p. 52).

#### **4 - O desempenho docente**

##### **4.1 - Desenvolvimento profissional**

Para que possa desempenhar bem as suas funções, o professor tem de ter uma boa formação de base, pois “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão” (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003, p.139).

No entanto, aquela não é suficiente e o docente necessita de estar em constante atualização, de modo a melhorar o seu desempenho e desenvolvimento profissional, pelo que deverá refletir sobre a ação desempenhada.

Ou seja, quem toma a decisão de desempenhar a função de professor tem de ter presente que a sua função não é a de transmitir conhecimentos, mas sim a de orientar na aprendizagem dos alunos e formar cidadãos conscientes, participativos e críticos.

Contudo, o que sucede é que os docentes, após a entrada na carreira, frequentam ações de formação, muitas vezes, isoladas e descontextualizadas, as quais servem apenas para acumular formação e progredir na carreira, mas que pouco influenciam na mudança das práticas educativas. E o fim da formação não é só esse. É antes, o de reciclar os professores e o de qualificá-los “para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adulto, etc.)” (Nóvoa, 1992, p.22).

Por tal motivo, há a necessidade de estar em constante atualização, pelo que é importante e imprescindível que aquele faça formação ao longo da carreira, e não se deixe cair na rotina, uma vez que a “natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira” (Day, 2001, p.16).

Nóvoa (2009), reforça “la necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores, porque el refuerzo de procesos de formación basados en la investigación solo tiene sentido si éstos se construyen dentro de la profesión” (p. 211), sugerindo que a formação de professores seja construída dentro da profissão, pois em comunidade investigam e refletem sobre a sua ação.

Sendo assim, a formação contínua não deve ter como destinatários os professores, individualmente, mas sim deveria ir de encontro às necessidades das escolas onde eles lecionam, tendo em vista o colmatar das dificuldades dos alunos e a obtenção do tão ambicionado sucesso nas aprendizagens. Pelo que Marcelo (2009, p. 10) refere que o “desenvolvimento profissional docente é um processo, individual ou coletivo, que se deve contextualizar no local de trabalho do docente, isto é, na escola”. Deste modo, esta torna-se o centro de formação, pois é nela que se desenvolve todo o processo de ensino, se aplicam estratégias e métodos e onde todos os intervenientes devem trabalhar no sentido de melhorar as suas práticas.

Para Nóvoa (2009), nos dias de hoje, há cinco disposições que um “bom professor” deve ter em atenção, nomeadamente o “conhecimento”, uma vez que o trabalho do professor é o de criar estratégias que conduzam o aluno à aprendizagem; “a cultura profissional”, pela qual o professor na escola e na interação com os seus pares apreende, regista, reflete e avalia a profissão; o “tacto pedagógico”, através do qual o professor orienta o aluno para o conhecimento; o “trabalho em equipa”, pois o “exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola”; o “compromisso social” no sentido de ajudar as crianças a ultrapassarem as barreiras sociais.

Assim, longe vai o tempo em que o professor trabalhava isolado na sua sala de aula, sem partilhar ou trocar ideias com os seus colegas. Deste modo, uma das principais realidades do início do século XXI, segundo Nóvoa (2009, p. 213) é a “la emergencia del profesor colectivo (del profesor como colectivo)” [dado que] “la complejidad del trabajo escolar reclama profundizar en los equipos pedagógicos”. Ou seja, o professor, para evoluir como profissional, tem de interagir com os seus pares, pois só na partilha e na troca de ideias é que pode investigar, refletir e melhorar a sua prática pedagógica e evoluir profissionalmente.

#### **4.2 – O novo papel do professor**

Tal como é referido no Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017) a “ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender” (p.13), sendo função da escola “desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e

sociais no mundo” (p. 13); por isso, torna-se necessário o professor mudar de atitude perante a sua função, perante o aluno e perante o processo de aprendizagem.

Esteves e Rodrigues (1993) referem que hoje o professor “não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele, pois a

crescente universalização da sociedade da informação que se tem vindo a assistir, acrescida de uma procura de novos contextos socioeconómicos e a crescente complexidade científico-tecnológica que se instaurou no mundo profissional, exigem uma preparação diferente do profissional de ensino (Mesquita, 2013, p. 29).

Isto “implica a capacidade de compreensão e adaptação do[s] professor[es] à grande diversidade humana e às novas tecnologias da informação e da comunicação” [pois são mediadores] “entre aquilo que são obrigados a ensinar e aquilo que realmente fazem na sala de aula” (Mesquita, 2013, p. 30).

No entender de Day (2001), o professor não é só intermediário do conhecimento, ele é “conselheiro da aprendizagem [pois tem o dever de] “fomentar a curiosidade do aluno ajudando-o a descobrir e construir respostas” (citado por Mesquita, 2013, p. 31) de forma a valorizar a personalidade do aluno.

Neste sentido, Perrenoud (2000) narra que “o ofício do professor consiste (...) em administrar a progressão das aprendizagens, ou em envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho” (p. 13), pelo que define 10 “competências julgadas *prioritárias* por serem coerentes com o novo papel do professor” (p. 14) das quais se destacam as seguintes, por irem ao encontro do propósito desta investigação:

- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Na opinião de Perrenoud (2000) para “que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo com bastante frequência, em uma situação de aprendizagem ótima *para ele*” (p.55).

“Uma situação-padrão consegue ser excepcionalmente ótima *para todos* [pois os alunos] não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender” (p. 55). Logo, é imperativo diferenciar e “romper com a pedagogia frontal” (p. 55), onde a mesma lição e os mesmos exercícios são iguais para todos. Ou seja, é

necessário “criar organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima” (p. 55).

No entanto, no parecer do mesmo autor não “basta mostrar-se totalmente disponível para um aluno: é preciso também compreender o motivo das suas dificuldades de aprendizagem e saber *como superá-las*” (p. 56).

Ainda segundo Perrenoud (2000) “certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais [pois] a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos ou por formas de cooperação” (p. 56). Neste sentido, “é interessante apostar na cooperação entre alunos” (p. 62), na medida em que “o professor seja capaz de fazer os alunos trabalharem em equipe” (p. 63).

- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

“Os programas são concebidos para alunos cujo interesse, desejo de saber e vontade de aprender são supostamente adquiridos e estáveis” (Perrenoud, 2000, p. 69). No entanto, este facto não corresponde à realidade pois, por um lado, há discentes que não manifestam motivação nem interesse em aprender, aos “quais não se pode dizer: “Se você não quer trabalhar, nem aprender, volte para casa, ninguém o está forçando a vire à escola” (Perrenoud, 2000, p. 67). E por outro, alunos com dificuldades que até manifestam vontade em aprender, mas não conseguem. Assim, segundo Delennoy (1997) “a competência e a vontade de desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender, encontram-se no centro do ofício de professor (citado por Perrenoud, 2000, p. 67).

Assim, compete ao professor “reforçar a decisão de aprender” e “estimular o desejo de aprender” (Perrenoud, 2000, p. 71) nos seus aprendentes, pois no início do processo de aprendizagem “essa representação não está constituída em todos os alunos [cabendo-lhe a função de] fazer com que se construa e consolide” (Idem).

Mesquita (2013) afirma que “nada conseguirá substituir o papel (...) do professor no processo de aprendizagem, isto porque a relação pessoal professor/aluno permanecerá sempre no centro da missão pedagógica” (Mesquita, 2013, p. 31).

Contudo, passar-se-á

de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem [pois] as exigências, na atualidade, direcionam-se no sentido de gerar conhecimentos necessários ao aluno, para que este, ao confrontar-se com os problemas do dia-a-dia, na escola e

na sociedade, saiba agir, sagazmente, com perspicácia, para se tornar um ser autônomo (Idem).

E porque o trabalho do professor não se limita apenas ao espaço interior da sala de aula, mas também ao espaço exterior, com os seus pares, Perrenoud define outra competência essencial para o novo professor, mormente o:

- Trabalho em equipa

“A evolução da escola caminha para a cooperação profissional [havendo] múltiplas razões para inscrever a cooperação nas rotinas do ofício de professor sendo a intervenção de psicólogos ou outros profissionais, a divisão do trabalho pedagógico (...) com a emergência de papéis específicos (apoio pedagógico, coordenadores de projetos, intervenção de professores especialistas) e o desenvolvimento do trabalho em dupla” (Perrenoud, 2000, p. 79), alguns exemplos.

Na opinião de Perrenoud (2000), “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (p. 81), pelo que a definiu “como um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação” (p. 83).

Feyfant (s.d.) afirma que o “ensino diferenciado faz parte das competências a adquirir pelos futuros professores” (p.18) e enumera algumas que estes deverão possuir, de modo a terem em conta “a diversidade dos alunos para os fazer atingir o sucesso” (Idem).

Assim, para que possam

ajudar os alunos nas suas aprendizagens, precisam de: definir as noções e as capacidades fundamentais do currículo; assumir a responsabilidade pelo sucesso do aluno; encorajar o respeito entre os alunos; perceber o que funciona para cada aluno; desenvolver uma gestão de rotinas na aula que favoreçam o sucesso; ajudar os alunos a tornar-se parceiros eficazes do seu próprio sucesso; elaborar rotinas de ensino flexíveis; aumentar o repertório de estratégias de ensino; observar o progresso individual dos alunos, não perdendo de vista o seu desenvolvimento pessoal e o programa de estudos (Feyfant, s.d., p. 18).

### **4.3- As comunidades de prática**

Segundo Cunha (1998), “uma pessoa é considerada como detentora de conhecimento segundo a posse de títulos acadêmicos” (citado por Silva & Davel, 2007, p. 54). No entanto, é “quase ignorada, todavia, a importância da aprendizagem que ocorre, informalmente, no contexto organizacional como fruto da partilha de experiências socioprofissionais e da reflexão crítica sobre esse conhecimento socializado (Siva & Devel, 2007, p. 54), pois a formação é contínua e não cessa com a saída da universidade.

Na opinião de Polanyi (1966), “o conhecimento possui duas dimensões intrinsecamente vinculadas: a explícita e a tácita” (citado por Silva & Davel, 2007, p. 54). A explícita é a transmissão formal do conhecimento obtido pelos métodos tradicionais de escolarização, enquanto a tácita exige a interação em contextos sociais de aprendizagem.

É neste contexto de interatividade e de “aprendizagem socioprática que emerge a idéia de comunidade de prática, que pode ser caracterizada como um grupo de pessoas que, engajadas em empreendimentos comuns, buscam desenvolver-se em um determinado domínio de conhecimento” (Silva & Davel, 2007, p. 54). Isto é, pela partilha de opiniões, de pensamentos ou de ideias o docente reflete sobre a sua ação no sentido de melhorar as suas práticas diárias, como profissional e como professor que ajuda os seus discentes a evoluírem como seres sociais e construtores do seu conhecimento.

Este conceito de comunidades de prática foi introduzido na literatura a partir dos estudos de Wenger e Lave, em 1991, os quais as definiram como “um agrupamento de pessoas que trabalham juntas e têm o mesmo interesse em encontrar meios para melhorarem o que fazem, na resolução de um problema da comunidade ou no aprendizado diário, através de uma interação regular” (Fachinelli & Flores, 2012, p.47), o que vai ao encontro do que já anteriormente tinha sido referido.

Wenger (2001) narra que as

comunidades de práctica están por todas partes [e que] todos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado. Y las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el curso

de nuestra vda. En realidade, las comunidades de práctica están por todas partes (p. 23).

Isto é, para este autor as comunidades de prática fazem parte do nosso cotidiano e estão presentes em toda a parte, quer seja em casa, no trabalho, na escola, ou em atividades de tempos livres, pelo que pertencemos a várias comunidades de prática.

As comunidades de prática são “fluidas e informais” (Silva & Davel, 2007, p. 56) o que permite a partilha de experiências e vivências, estando associadas à prática e às atividades diárias. Desta feita, e tendo em conta a opinião de Nicolini e Odella (1998) "a identidade individual e coletiva vai sendo construída por meio das relações sociais, das rotinas, das conversas, do fazer junto as coisas, dos gestos, das estórias e das ações decorrentes da participação ativa dos membros de uma comunidade (citado por Silva & Davel, 2007, p. 56).

Do ponto de vista de Ipiranga et al. (2005) nas

comunidades de prática as pessoas são movidas por um senso de propósito e por uma necessidade de conhecer o que os outros sabem, sendo definidas pelo conhecimento que geram, em vez da tarefa, característica que as distingue das equipas de trabalho. Além disso, a perenidade de uma comunidade é definida pelo valor que ela cria para seus membros e não pela conclusão de um projeto predeterminado (p. 4).

É tendo em consideração esta nova perspetiva visionada através das comunidades de prática que o professor vai refletir na ação sobre a “situação atual com situações familiares do passado [e] ativa[r] o processo reflexivo com vistas a ajudar (...) [a] descobrir a melhor forma de realizar uma ação no contexto de uma nova prática” (Silva & Davel, 2007, p. 57).

Assim, na perspetiva de Schon (1983) a “reflexividade tem um poder generativo, pois pode promover percepções, explanações, invenções e soluções para os novos problemas que uma nova prática possa apresentar (citado por Silva & Davel, 2007, p. 57) e auxiliar a lidar “melhor com novas práticas e seus problemas” (Idem).

Os discentes têm acesso a inúmeros meios tecnológicos e de informação de livre acesso havendo, portanto, a necessidade de o professor se atualizar e renovar a sua

formação, tanto ao nível científico como ao nível pedagógico. No primeiro, fá-lo frequentando ações de formação por forma a atualizar os seus conhecimentos científicos. No segundo, essa renovação opera-se na interação com os alunos e na prática diária.

No entanto, apesar de a aprendizagem se iniciar na relação professor/aluno não se limita apenas a ela, pelo que o professor tem de sair do seu “casulo” (sala de aula) e relacionar-se com os seus pares, com os quais deve partilhar as suas inquietações, frustrações, dificuldades ou sugestões para melhorar a prática pedagógica e aprendizagem dos discentes. Ou seja, é preciso comunicar, o que pode ser feito através das comunidades de prática.

Wenger (2001) narra que “somos seres sociales. Este hecho (...) es un aspecto esencial del aprendizaje” (p. 21) e, neste sentido, a “comunicação desempenha um papel estratégico e se tornou uma necessidade às organizações que querem sobreviver em um cenário de constantes mudanças como naquele em que se vive” (Fachinelli & Flores, 2012, p.48), atualmente nas escolas. Ou seja, é necessário os docentes comuniquem, reflitam sobre o que fazem, como o fazem e o que pretendem atingir, tanto no processo de aprendizagem como no seu desenvolvimento profissional.

Para Wenger, a competência de uma comunidade é mudar o conhecimento de um indivíduo e mudar as suas práticas quando o mesmo interage com os seus pares, motivo pelo qual é apologista de uma teoria social de aprendizagem, isto porque somos seres sociais envolvidos em práticas sociais. Desta forma, as pessoas estão envolvidas na mesma prática, numa aprendizagem mútua, compartilham as suas experiências e reconhecem-se uma às outras como parceiros.

Assim, o que um faz pode ser relevante para o outro porque as experiências são similares, e ao invés de pesquisar em livros informação para esclarecer alguma dúvida, as pessoas recorrem ao grupo com que trabalham e na troca de práticas podem resolver o seu problema.

Na opinião de Feyfant (s.d., p. 20) a “colaboração e a construção de uma comunidade de práticas entre os professores” pode facilitar a diferenciação pedagógica, pois estes, citando Prud’homme et al (2005), “evocam as interações com colegas, partilhando as suas preocupações, como facilitadores para melhor reconhecer e compreender a diversidade que se verifica na turma” (Feyfant, s.d., p. 20).

## **5-Problemas identificados no sistema educativo**

Hargreaves (1998), fazendo uma comparação com o mundo empresarial, narra que as “escolas não são empresas [e que] as crianças não são produtos” (p. 25).

Assim, refere que, quando as empresas atravessam alguma crise, passam por transições profundas e poucos são “os observadores do mundo social [que não] podem deixar de se aperceber das mudanças monumentais que ocorrem” (p. 25). Sendo a

reestruturação, a redução da dimensão da força de trabalho, a mudança de localização e mesmo a extinção (...) realidades de mudança organizacional que muitas empresas e os seus empregados estão a ter de enfrentar. As empresas estão a ser encerradas. (p. 25).

Tal como acontece nas empresas, também no mundo educativo já se começa a sentir os “ventos da mudança” e dado “o seu papel na preparação das gerações do futuro, as implicações destas mudanças para os professores são particularmente importantes” (Hargreaves, 1998, p. 26).

Hoje em dia, apesar de já se terem passado vários anos, verifica-se que a educação em Portugal está desatualizada, pois o mesmo sistema de ensino mantém-se há décadas, uma vez que considera que todos os alunos aprendem da mesma forma, ou seja, é um ensino em massa.

Desta forma, o sistema de ensino continua a enfrentar dificuldades que radicam na lentidão com que a inovação se processa, em contraponto com as fragilidades resultantes da “velocidade” da globalização e desenvolvimento tecnológicos.

Assim, são identificados alguns problemas daqui resultantes e que se consubstanciam da seguinte forma:

1 – Valores da era industrial – os alunos seguem instruções e fazem, apenas, o que lhes é pedido sem poderem emitir qualquer opinião ou sugestão acerca do tema abordado, o que não lhes permite desenvolverem as suas capacidades;

2 – Falta de autonomia e controle – os discentes não gerem nem organizam o tempo da realização das tarefas propostas, seguindo o que já está, previamente, estabelecido, gerando falta de interesse e desmotivação na aprendizagem;

3 – Aprendizagem inautêntica – o sistema está focado nos resultados dos exames, pelo que os alunos, apenas, memorizam conteúdos para serem aplicados no momento e depois esquecem-nos;

4 – Inexistência de espaço para os interesses dos discentes – o sistema está padronizado e todos têm de aprender a mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma forma, não se valorizando os interesses ou os conhecimentos dos alunos na aprendizagem;

5 – Diferenças na aprendizagem – todas as crianças são diferentes, sendo essencial respeitar o ritmo de cada uma, fornecendo as ferramentas necessárias para que todas efetivem a aprendizagem;

6 – Aulas expositivas – não há interação entre professor/aluno, o que não permite a emissão de opiniões, pelo que não se desenvolve o sentido crítico das crianças.

Se queremos formar cidadãos conscientes, autónomos, críticos e preparados para o futuro é necessário que estes problemas sejam ultrapassados.

### **5.1 - Disposições legais para reduzir esses problemas**

Os problemas acabados de enunciar exigem às instâncias responsáveis pela Educação uma atenção acrescida, no sentido de fornecerem aos docentes linhas orientadoras para a preparação, realização e reflexão sobre a sua prática pedagógica quotidiana. Essas linhas orientadoras constam da legislação que se segue. Focar-nos-emos nas aprendizagens transversais dos alunos, em detrimento da aprendizagem de conteúdos específicos, tendo em atenção a incidência desta investigação.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* implica a revisão do perfil dos docentes, cujas competências foram igualmente objeto de legislação específica: para que os educadores e professores estejam capazes de corresponder a essas novas exigências enunciadas na lei, a formação inicial e/ou contínua necessita de prepará-los nesse sentido. Ganha destaque o trabalho colaborativo.

### **5.1.1 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**

Na LBSE, publicada no Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, Art.º 2º, 5, lê-se:

*A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.*

Educação, neste contexto legal, é a educação formal que ocorre na escola que, como admite Pardal (1993, p.9), é “um poderoso agente de formação” das crianças/alunos, onde a perfeição de cada um resulta da relação, articulação, e do cruzamento entre o afetivo, o cognitivo, o social e o motor. A escola é uma entidade abstrata; os agentes principais do desenvolvimento do currículo são os educadores/professores, mediadores de oportunidades para esse desenvolvimento.

No entanto, é de referir que não se verificaram grandes alterações nas salas de aula, ao longo do tempo, pois no ensino a informação tende a ser transmitida a todos os alunos de igual modo, tendem a ser realizadas as mesmas tarefas e os discentes tendem a seguir as mesmas instruções dadas pelo professor, não havendo, praticamente, lugar à emissão de opiniões ou troca de ideias, sendo que, desta forma, não se desenvolve o espírito crítico da criança, o que já era veiculado na alínea a) do Art.º 7.º desta mesma lei:

*Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.*

Compete ainda à escola, de acordo com o Artº 7, alínea h),

*Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.*

Fazendo a comparação do ensino com o mundo do trabalho, é de afirmar que os nossos alunos não estão a ser preparados para a integração nesse mundo, visto que nele há trabalho em grupo, colaborativo, onde cada elemento dá a sua opinião e, no fim, chegam a uma conclusão.

Desta forma, é urgente mudarmos a nossa prática pedagógica e proporcionarmos aos nossos discentes atividades que lhes permitam desenvolver a autonomia, o sentido crítico e a criatividade, por forma a se tornarem cidadãos conscientes na sociedade a que pertencem, pois são eles os “homens e as mulheres do amanhã”.

### **5.1.2 - Despacho n.º 5908/2017**

Foi publicado, no Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, o Despacho n.º 5908/2017, através do qual o Ministério da Educação promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) que, inicialmente, se desenvolveu como projeto piloto em cerca de duzentos e trinta agrupamentos escolares. Após este período experimental, publicou-se, em 6 de julho de 2018, o Decreto n.º 55/2018, que contribuiu para alargar e institucionalizar o PAFC.

O objetivo deste projeto é o de conduzir as escolas e os professores a proporem “atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p.7) Até então, o trabalho do professor era visto como o “trabalho de alguém que pretende redimir os alunos da sua ignorância ou incompetência [e que, por tal] não necessita de reivindicar um tipo de gestão curricular capaz de suscitar o seu protagonismo intelectual” (Cosme, 2018, p.9).

Neste sentido, segundo Trindade e Cosme (2010), citado por Cosme (2018) a mobilidade de ensino preferencial era o modo de ensino simultâneo, através do qual o trabalho na sala de aula é orientado por um único professor que “segundo planos de estudos previamente construídos e minuciosamente elaborados é o único responsável pela instrução dos alunos” (p.9).

O PAFC apresenta outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor e delinea uma perspetiva “através da qual se defende que as escolas e os docentes devem possuir decisões curriculares e pedagógicas” (Cosme, 2018, p.10).

Um dos objetivos das escolas “deveria ser o de promover o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos, bem como o desenvolvimento de estratégias de pesquisa, de processamento de informação e de resolução de problemas” (Idem). Ou seja, a escola e os docentes devem ser autônomos o suficiente para assumirem decisões curriculares e pedagógicas “capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador” (Cosme, 2018, p.35), através do qual desenvolvem nos alunos competências necessárias à aprendizagem.

### **5.1.3 - Decreto-Lei n.º 55/2018**

Reportando-se aos objetivos enunciados na LBSE e reconhecendo que “aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos” e que “é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”, este Decreto-Lei aprova o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo”.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, e objeto do Decreto-Lei n.º 55/2018, publicado no Diário da República, 1.ª série — N.º 129, de 6 de julho, é um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular [e] Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por (...) atores educativos ao nível (...) dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (p.8).

Este documento estabelece que devem ser criadas “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autônomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p. 5) e defende que “A assunção de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (p.31).

Das várias competências enumeradas, destacamos a de “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio” (p.31), uma vez que é no trabalho cooperativo que se põe a tônica deste estudo.

A escola, “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p. 7) e contribuir para que “o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (p.15).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* respeita o “caráter inclusivo e multifacetado da escola” (p.8), o que contraria a Era Industrial, a partir da qual os alunos apenas seguiam instruções e eram recompensados pelo seu bom desempenho, alcançando boas notas, tal como acontecia com os trabalhadores fabris.

#### **5.1.3.1- Domínios de Autonomia Curricular (DAC)**

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são identificados na alínea e) do Art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 como:

*áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes do currículo, áreas disciplinares e disciplinas.*

Segundo Ariana Cosme (2018), a interdisciplinaridade é “um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas” (p.35), o que vai ao encontro do que é preconizado no Decreto-Lei n.º 55/2018, alínea s) do Artig. 4.º:

*s) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens;*

Deste modo, compete ao professor promover na sala de aula situações favoráveis à aprendizagem, pois só assim garante que todos os discentes adquiram as ferramentas necessárias à construção do seu próprio conhecimento. É neste sentido que os Domínios de Autonomia Curricular assumem um papel fundamental, pois pelo cruzamento de diferentes saberes/experiências os alunos serão bem-sucedidos nas suas aprendizagens.

No Artigo 19.º, número 2 do mesmo Decreto-Lei, é referido que o DAC pode concretizar-se nas seguintes possibilidades:

*a) Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;*

*b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;*

Por sua vez, o número 3 do mesmo artigo, faz referência ao facto de

*Na concretização de domínios de autonomia curricular, prevista na alínea a) do número anterior, não fica prejudicada a existência das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base.*

No que concerne ao ponto 4 é mencionado que *Os domínios de autonomia curricular têm por base os documentos curriculares das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas que lhe dão origem.*

Estas estão presentes no Despacho nº. 8476-A/2018 – Aprendizagens Essenciais:

*As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do*

*conselho de docentes ou do conselho de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa.*

#### **5.1.3.1.1 - Como elaborar um DAC**

Um DAC não deve ser um projeto forçado, elaborado a partir de um tema previamente definido, ao qual se pretende ajustar, depois, as componentes do currículo. Deve ser exequível, ou seja, suscetível de ser posto em prática pois, se for muito ambicioso, será difícil de executar.

Os professores, em reunião de grupos, devem discutir e definir quais as componentes do currículo, cujo conteúdos podem ser trabalhados no mesmo DAC. Com a autonomia e a flexibilidade curricular é possível alterar a ordem do programa curricular.

Os alunos, enquanto parte integrante dos DAC, devem ser auscultados, uma vez que podem contribuir com ideias inovadoras e criativas.

Do DAC devem constar as competências a desenvolver.

Após a definição do DAC e da seleção das componentes do currículo a integrá-lo, é necessário indicar o produto final, estabelecer um cronograma onde fique claro qual a intervenção das componentes do currículo e o momento da intervenção, bem como a explicitação dos critérios de avaliação.

#### **5.1.4 – Decreto-Lei 240/2001 e Decreto-Lei 241/2001**

Estes documentos definem o *Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário* e o *Perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário*, respetivamente.

De acordo com esta legislação, é de referir que o docente tem como competências:

- c) *Fomenta[r] o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das*

*aprendizagens escolares* (Decreto-Lei 240/2001, artigo 4.º, II – Dimensão profissional e ética, ponto 2);

- g) *Desenvolve[r] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos* (Decreto-Lei 240/2001, artigo 4.º, III – Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ponto 2);

- g) *Promove[r] a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola* (Decreto-Lei 241/2001, artigo 3.º, do anexo n.º 2, II – Conceção e desenvolvimento do currículo);

- j) *Promove[r] a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática* (Decreto-Lei 241/2001, artigo 3.º, do anexo n.º 2, II – Conceção e desenvolvimento do currículo).

## **6 - Tempo de Estudo Autónomo (TEA)**

É referido no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) que

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas (p. 32).

Assim, para concretizar as aprendizagens, o professor necessita de procurar “novas soluções para a transformação das práticas correntes” (Cadima et al. 1997, p. 15).

Tendo em conta que no processo de aprendizagem o aluno é o ator principal, cabe ao docente o papel de organizar e promover todo esse processo, pois não pode ensinar todos como se fossem um só.

Deste modo, citando Cadima et al. (1997) a

aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem [e que viabilize a criação de] situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe (p. 14).

É imperativo respeitar as diferenças de cada um e promover atividades que regulem essas mesmas diferenças/necessidades.

Assim, o professor

individualiza o seu trabalho acompanhando alunos com necessidades de apoio específico. As dificuldades dos alunos são trabalhadas interactivamente de modo a garantir o sucesso nas aprendizagens. Todo este processo é potenciado pela cooperação e comunicação sistemáticas que sustentam o desenvolvimento educativo (Assunção, 2011, p. 14).

O Tempo de Estudo Autónomo é um dos aspetos do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) “que melhor evidencia a diferenciação pedagógica (...) por considerar o aluno como o ator do seu processo de aprendizagem” (Assunção, 2011, p. 13). E de acordo com Liberal (2010 a), “destina-se ao estudo e aprofundamento de conteúdos disciplinares, ao treino e à realização de diversos produtos culturais” (citado por Assunção, 2011, p. 16).

O modelo pedagógico do MEM determina a cooperação, a autonomia, a aprendizagem “como uma construção social no contexto de comunidades de aprendizagem” (Assunção, 2011, p. 13) e também valoriza, de acordo com Niza, “as diferenças individuais, enquanto recurso fundamental da formação intelectual e social, através da utilização das estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação que o caracterizam” (citado por Assunção, 2011, p. 13).

O MEM estipula módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, dos quais se destaca:

*Trabalho autónomo na aula e acompanhamento individual*, tempo de estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho, e trabalho rotativo do professor para ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado (Assunção, 2011, p. 14).

A implementação do TEA “constitui um dispositivo fundamental para se conseguir uma educação inclusiva, pelo trabalho de diferenciação pedagógica necessário à libertação do professor, de modo a permitir-lhe acompanhar os alunos que dele mais precisam, para que todos possam avançar nas aprendizagens” (Assunção, 2011, p. 14).

O TEA é uma ferramenta construída pelos professores do MEM para aumentar a compreensão dos alunos. De acordo com Serralha (2007) a ênfase é colocada

na ajuda negociada dos companheiros e apoio direto do professor, enquanto meios que proporcionam aos estudantes uma ampliação das suas capacidades intelectuais, que decorrem de um tempo diário de estudo assistido, por entenderem ser este o caminho mais prático para a sistematização dos conteúdos curriculares que, em cada criança, se vão revelando de mais difícil consolidação (citado por Assunção, p. 14).

Deste modo, e, de acordo com Serralha (2007), no Tempo de Estudo Autónomo as capacidades dos discentes são trabalhadas “para que todos possam aprender tudo aquilo que ainda não dominam, ou seja, proporcionam a cada criança o tipo de andaime mais adequado à sua situação em particular” (Assunção, 2011, p. 14).

O trabalho deve ser organizado de forma que o docente possa acompanhar um maior número de alunos. Assim, na opinião de Niza (2009) uma

regra determinante do jogo é que os alunos não poderão contar nesse trabalho autónomo com o apoio do professor. Essa interdição terá de explicitar-se e assumir-se. O professor ocupa o tempo de estudo autónomo da turma para apoiar

os alunos em que diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares (citado por Assunção, 2011, p. 16).

É no Tempo de Estudo Autónomo (TEA) que os discentes trabalham no sentido de ultrapassar as suas dificuldades, pelo que são os próprios a planear as atividades que pretendem realizar; no entanto, o docente necessita de esclarecer e orientar os alunos acerca do que é pretendido, trabalhando em colaboração com os discentes, no sentido de organizar grupos de apoio, de modo a se libertar para poder acompanhar os que tiverem maiores dificuldades, por forma a rentabilizar o tempo disponibilizado.

Ao longo deste processo, todo o trabalho realizado deve ser, regularmente, avaliado, com o intuito de colmatar eventuais falhas no acompanhamento e evolução dos alunos, de modo a garantir o seu sucesso na aprendizagem. Ou seja, há que proceder à autoavaliação e heteroavaliação, para que, pela identificação do erro, o discente tome consciência e seja capaz de autocorrigir-se.

No que concerne à heteroavaliação, deverão ser criadas situações que levem os discentes, nomeadamente em situações de interação, a apoiar o outro e a receber ajuda dos pares, permitindo-lhes reestruturar os seus próprios conhecimentos.

### **6.1 – Movimento e modelo pedagógico da Escola Moderna (MEM)**

Para a implementação e conceção deste projeto de investigação considerou-se conveniente relembrar o propósito do Movimento da Escola Moderna (MEM), criado nos anos 60 do século XX, em Portugal. Como referem Resendes e Soares (2002) esta é “uma associação de professores de todos os graus de ensino e de outros profissionais de educação que tem como principal finalidade a sua formação contínua em sistema de autoformação cooperada” (p. 35).

Por sua vez, Niza (1998) afirma que “por se tratar de um modelo de organização e gestão das práticas de aprendizagem” o modelo educativo do MEM é denominado por “Modelo Pedagógico” (p.78). Neste sentido, Resendes e Soares (2002) definem-no como

um modelo sociocêntrico cuja prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo, e do espaço se fazem em cooperação. A

participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperadas de toda a vida da turma constituem um exercício de cidadania democrática ativa (p.47).

O modelo pedagógico do MEM define a

cooperação como um processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum [e] pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também (Niza, 1998, p. 4).

O mesmo modelo também preconiza que “o sucesso do aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (Idem).

Niza (1998) narra, igualmente, que “os estudantes mostram maior satisfação no trabalho em situação cooperativa, do que em situação competitiva [e que] alunos de turmas organizadas por pequenos grupos são mais cooperativos” (p. 5).

Além disso, na opinião de Johnson e Johnson (1978) as “aprendizagens cooperativas comparadas com aprendizagens individualizadas, proporcionam também uma autoestima superior” (citado por Niza, 1998, p. 6).

A ação pedagógica do MEM privilegia, deste modo, o trabalho cooperativo, o qual deverá ser organizado por forma a permitir uma participação democrática direta “tecida na entajuda e no respeito evidente” (Niza, 1998, p. 7).

Uma das atividades preconizadas pelo Movimento para pôr em prática o trabalho cooperativo entre alunos e docentes é o Trabalho de Estudo Autónomo (TEA) na sala de aula, através do qual “o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem” (Niza, 1998, p. 17). Recorre-se a este trabalho para que “os alunos, individualmente ou a pares, possam treinar capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros” (Idem).

## **6.2 – A escola inclusiva**

Na opinião de Cadima et al. (1997), é necessário que a criança ou jovem sinta um clima securizante, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar clima securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do

aluno enquanto pessoa, com um determinado património sócio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades (p. 14).

Isto é, o aluno deve sentir a escola como um lugar seguro onde todos os alunos têm lugar para aprender, adquirir conhecimentos e desenvolverem-se como pessoas, independentemente das suas características sociais ou académicas.

Segundo relatório da UNESCO (2019) “Para que todos os estudantes realizem o seu potencial, os sistemas devem se adaptar às suas necessidades, independentemente de seus antecedentes” (p. 7).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), referida no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020M, define

que o foco da educação é proporcionar a todas as crianças e alunos oportunidades de sucesso, adequadas às suas capacidades. De facto, ao assinalar que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em vista encontrar respostas para esta diversidade.

O mesmo Decreto evidencia que

há, por isso, hoje, a necessidade crescente de construir respostas educativas e formativas que permitam aos alunos seguir percursos diversificados, promovendo o sucesso e a inclusão [devendo por isso] constituir -se como garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos no acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil, às necessidades e aos contextos específicos de todos e de cada um dos alunos.

Um dos princípios enunciados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é o princípio da inclusão, o qual define que

a escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora da equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do

ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos (p. 13).

## **7 - Diferenciação Pedagógica**

Segundo Cadima et al. (1997),

a escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a *diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade* (p. 13).

De acordo com a UNESCO, (1994),

Para que possa ser uma realidade a *escola para todos* torna-se necessário assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais (citado por Cadima et al., 1997, p. 13).

É nesta linha que Vieira (1998) reforça o facto de ser primordial que a escola proporcione “aos alunos oportunidades para aprender a aprender, aprender a complexidade da realidade” (p.26).

“Hoje em dia, a diferenciação pedagógica impõe-se como resposta à massificação da escola e à vontade de levar todos os alunos à aquisição de uma base comum de conhecimentos e de competências” (Feyfant, s.d., p. 7), pelo que não deve ser previsto/realizado um ensino uniforme para todos os alunos, havendo a necessidade de respeitar a individualidade de cada um e promover estratégias que possibilitem a todos uma aprendizagem de sucesso.

Os alunos que formam as turmas são bastante diversificados, pois têm diferentes níveis de capacidade e de maturidade, o que se reflete, posteriormente, no aproveitamento académico.

Deste modo, Roldão (1998) afirma que “a diversificação dos públicos escolares nas sociedades atuais, tem de ser concebida, do ponto de vista educativo, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem dos alunos” (p.85).

Assim, o desafio colocado às escolas no papel do professor é o de “gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças” (Cadima et al., 1997, p. 14).

Neste sentido, segundo Tomilson, (2008, p. 9) “um tipo de ensino “pronto a vestir – tamanho único não irá servir” para responder às diferentes necessidades dos alunos, sendo necessária uma “organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a *diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade*” (Cadima et al., 1997, p. 13). Ou seja, diferenciar o ensino “passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima et al., 1997, p. 14).

Deste modo, segundo a UNESCO (1994) é prioritário “encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experienciar uma aprendizagem com sucesso” (citado por Cadima et al., 1997, p. 13), disponibilizando ferramentas que permitam desenvolver a personalidade própria de cada discente pois, segundo Tomilson (2008, p. 9), “os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes e “as suas capacidades de raciocínio abstrato ou de compreensão complexas diferem bastante”.

Neste sentido, Vieira (1999) refere que o objetivo deste tipo de pedagogia é o de “aproximar o aluno do saber e do processo de ensino aprendizagem; ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem; encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-ativa no processo de aprender” (p.1).

Perrenoud (2005) refere que, para o professor, “diferenciar a sua pedagogia é romper com “a indiferença perante as diferenças e favorecer os desfavorecidos, de maneira ativa, explícita e legítima, em nome da igualdade de oportunidades” (Feyfant, s.d., p. 7). Uma das formas legais que existe para colmatar a carência ou falta de medidas compensatórias é o Apoio Pedagógico Acrescido que “apesar do descontentamento sentido por muitos quanto aos seus resultados, ainda continua

largamente utilizado” (Cadima et al., 1997, p.13), mas que não é suficiente para colmatar as dificuldades manifestadas pelos alunos e atender às suas características individuais.

Assim, no entender de Cadima et al. (1997) a diferenciação

tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situações de grupo [cabendo ao professor a adequação das estratégias de ensino] para se aproximar as estratégias de aprendizagem de cada aluno (p. 14).

Isto é, o professor tem de respeitar as diferenças de cada aluno e desenvolver uma pedagogia diferenciada, com métodos e estratégias adequados, que permita a igualdade de oportunidades para que todos, sem exceção, possam alcançar o sucesso na aprendizagem.

### **7.1 - O que é e não é ensino diferenciado**

Na aprendizagem há a tendência de valorizar mais as características comuns existentes nas crianças, em detrimento das suas diferenças. No entanto, estas são o que as distinguem umas das outras. Na sala de aula estas diferenças passam despercebidas e o ensino diferenciado é pouco relevante ou inexistente, tendendo o trabalho realizado a ser igual para todos.

Assim, citando Tomilson, é necessário “agitar as águas”, (2008, p. 13) e possibilitar aos alunos “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (2008, p. 13).

### **7.2 - O que diferenciar na sala de aula**

Na opinião de Feyfant (s.d.),

a diferenciação pedagógica na sala de aula é recentrar a problemática sobre os atores com ela diretamente relacionados, o professor (como gerir a sala de aula e o seu ensino: acompanhamentos, organização de espaços e tempo, ferramentas e

procedimentos) e o aluno (como aprender, o que é que é favorável ao seu compromisso numa tarefa, como pôr em prática estratégias de aprendizagem, quais são os recursos disponibilizados na sala de aula (p. 5).

Esta diferenciação passa “pela organização do tempo e do espaço, repensando a sala de aula (disposição das carteiras, acessibilidade aos recursos), facilitando o trabalho em grupos, organizando um calendário de atividades evolutivo e adaptável” (Feyfant, s.d., p. 12), por um lado. E em agrupar os alunos por necessidades, por outro. Isto porque o “agrupamento por necessidades é um modo de divisão que permite que os alunos no essencial trabalhem em grupos heterogéneos e, pontualmente, em grupos homogéneos sobre certas matérias” (Idem).

Através destes agrupamentos é possível, segundo Feyant (s.d.), “poder adaptar os conteúdos de ensino, articulando-os com a progressão dos alunos na matéria. Verifica-se um ganho de aprendizagens, sem que a diferença entre alunos seja reduzida” (p. 12).

### **7.2.1 - Diferenciar conteúdos**

“Diferenciar os conteúdos de aprendizagem implica interessar-se pelo que os alunos aprendem e como o fazem. Trata-se aqui de adaptar e de propor conteúdos de aprendizagem em função das características de um aluno ou de um grupo de alunos” (Feyfant, s.d., p.10), ou seja, o professor deve considerar o que este ou estes aprendem e como o fazem. No entanto, não deve reduzir o nível de exigência relativo às competências e saberes esperados.

### **7.2.2 - Diferenciar processos de aprendizagem**

O professor deve interessar-se pelo que os alunos aprendem e como o fazem. Deste modo, poderá adaptar e propor conteúdos de aprendizagem de acordo com as características de um aluno ou um grupo de alunos e propor diferentes meios para que os alunos compreendam os conteúdos.

A diferenciação pedagógica “é apresentada como resposta a uma heterogeneidade que perturba as práticas de ensino, para superar as desigualdades entre

alunos em dificuldades “(Feyfant, s.d., p.2), sendo que o importante é “tornar legível a multiplicidade de meios de conduzir (todos) os alunos a terem sucesso nas suas aprendizagens” (Idem).

Assim, segundo Caron (2003),

a diferenciação consiste em aceitar utilizar diferentes métodos, para permitir que os alunos se desenvolvam otimamente a partir de fontes internas de cada um e os professores adquiram modos de agir pedagógicos até então inéditos, muitas vezes marginais, para tornar possível a realização de percursos de aprendizagem diferentes durante o mesmo lapso de tempo (citado por Feyfant, s.d., p.13).

## **8 - Cooperar na sala de aula**

O ser humano é um ser social, pelo que tem uma necessidade inata de interagir com o outro. Neste sentido, têm sido realizadas investigações que confirmam a eficácia da aprendizagem cooperativa.

Várias são as organizações internacionais, nomeadamente a OCDE (The Future Education Skills, projeto Education 2030, da OCDE, 2016), a UNESCO (Education 2030 Framework for Action, 2016) e a União Europeia e o Conselho da Europa (Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Recomendação n.º 2006/962/CE) entre outras, que recomendam e apontam as “competências de cooperação (competências de relacionamento pessoal) como uma das competências básicas que as crianças (...) devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício da cidadania plena, ativa e criativa” (Silva et al, 2018, p. XIII), o que foi adaptado pelo sistema educativo português e preconizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, constituindo um desafio para os professores no sentido de utilizarem metodologias que favoreçam o desenvolvimento destas competências, mormente no que diz respeito às de relacionamento pessoal. Estas implicam que os alunos sejam capazes de

adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração (...); trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente (...); interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas

formas de estar, olhar e participar na sociedade (Ministério da Educação, 2017) (Silva et al., 2018, p.XIII).

Segundo Silva et al. (2018), trabalhar com outra ou outras pessoas é cooperar. Deste modo, a cooperação é definida como um método de ensino em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos, em alternativa a aprender isoladamente, por forma a atingirem objetivos comuns de aprendizagem. Neste sentido, é possibilitado a todos os elementos do grupo terem as mesmas oportunidades de participação, sendo promovida ao máximo a interação entre todos.

Quando este tipo de atividade é fomentado “o professor não é o único que “ensina” pois, os alunos, em pequenos grupos cooperativos, são capazes de “ensinar-se” mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios entre pares na aprendizagem (...) estimulando o sucesso uns dos outros” (Silva et al., 2018, p. 16).

No trabalho aos pares ou em grupo, “os alunos não só têm de aprender juntos, o que implica que cada um seja responsável por aprender e ajudar a aprender os restantes colegas do grupo, como também têm de aprender competências sociais ou cooperativas que os habilitam a trabalhar juntos com eficácia” (Idem).

Uma das implicações práticas do *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017) que vai ao encontro do que anteriormente foi referido, aponta para “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes, tomada de consciência de si, dos outros e do meio” (p. 31).

Vários autores (Smith, 1996; Johnson, Johnson, 1994; Johnson & Smith, 1998 e Kagan, 1995) citados por Silva et al. (2018), consideram essenciais para que o trabalho seja, efetivamente, cooperativo, as seguintes características:

- A interdependência positiva:

Os alunos estão dependentes uns dos outros, no sentido de que se um não for bem-sucedido, o outro também não o será, o que leva a que todos os elementos tenham de ser bem-sucedidos para o grupo alcançar o sucesso pretendido.

Se esta máxima estiver bem presente, os discentes ficam motivados para se entreeajudarem e conseguirem os seus objetivos.

Neste caso, o professor tem o papel de deixar bem claro que “o objetivo do grupo é aprender e ajudar-se a aprender, estabelecendo objetivos que exijam o trabalho e o envolvimento de todos” (Silva et al., 2018, p. 22).

- A interdependência estimuladora preferencialmente face a face:

A condição para se passar de um trabalho de grupo para um trabalho em grupo é a interação estimuladora, preferencialmente, face a face, a qual requer que cada um dos elementos do grupo ajude na promoção da aprendizagem acadêmica bem como ao funcionamento eficaz do grupo, de modo que todos os seus elementos atinjam os objetivos a que se propuseram juntos.

O trabalho em grupo “requer que, durante a realização das tarefas, os alunos promovam e facilitem a aprendizagem de cada um, através de ajuda e apoio mútuos e da estimulação dos esforços que cada um faz para aprender” (Silva et al., 2018, p. 23).

A interação estimuladora é “uma característica dos grupos cooperativos altamente influenciada pela disposição espacial dos alunos no grupo” (Idem), pelo que tem de favorecer o contacto face a face entre todos os elementos de modo que se possam elogiar e incentivar os esforços para a aprendizagem.

- A responsabilidade individual e de grupo:

“Para que o grupo consiga atingir os objetivos, os seus membros dividem tarefas e cada um é responsável por realizar bem a sua tarefa” (Silva et al., 2018, p.24). Ou seja, cada elemento deve ser responsável pela parte do trabalho que lhe corresponde por forma a que os objetivos a que se propuseram sejam alcançados.

Quando o trabalho é realizado em grupo, é importante assegurar o envolvimento de todos, de modo que os alunos mais passivos não se aproveitem do trabalho dos colegas. Assim, a “comunicação dos resultados obtidos por cada aluno, para si e para o grupo, permite determinar quem precisa de mais ajuda e apoio” (Idem).

- As competências interpessoais e de pequeno grupo:

De acordo com Silva et al. (2018), para promover a responsabilidade individual e de grupo, o professor deve:

- Constituir grupos pequenos para facilitar as interações;
- Pedir aos alunos para explicarem o que aprenderam com os colegas do grupo;

- Atribuir diferentes papéis e tarefas específicas aos diferentes elementos do grupo.

“As competências sociais ou cooperativas devem ser assumidas por cada um dos elementos do grupo como a sua contribuição pessoal para o bom funcionamento do mesmo” (Silva et al., 2018, p.25). Sendo assim, é de referir as seguintes:

- Ouvir atentamente os colegas;
- Falar na sua vez;
- Encorajar os colegas;
- Persistência;
- Aceitar a opinião dos outros;
- Pedir ajuda;
- Terminar as tarefas;
- Estar atento;
- Controlar o tempo.

Se os alunos não dominarem estas competências, cabe ao professor ensiná-las da mesma forma que ensina as competências académicas, pois “aprendendo juntos, os alunos melhoram as suas competências interpessoais e, desta forma, preparam-se para funcionar melhor como membros de outros grupos sociais e da sociedade em geral” (Silva et al., 2018, p.26).

- A avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo:

Os procedimentos de avaliação servem para regular o desempenho dos grupos, pelo que “os alunos têm de avaliar o seu desempenho e o dos colegas no que respeita às aprendizagens das matérias escolares e à utilização das competências sociais” (Silva et al., 2018, p.27).

Deste modo, o professor também se envolve neste processo, o que implica os seguintes procedimentos:

- Autoavaliação e heteroavaliação pelos elementos do grupo;
- A avaliação do professor;

- A reflexão dos alunos sobre as ações mais produtivas, por forma a manter o que funciona bem e a alterar o que se revela menos positivo para o bom funcionamento do grupo.

Para que o processo avaliativo possa ser conduzido com eficácia, o professor deverá programar reuniões de avaliação.

### **8.1- Organização da sala de aula**

É de referir que não se verificam grandes alterações nas salas de aula, ao longo do tempo, pois no ensino a informação é transmitida a todos os alunos de igual forma, não havendo lugar à emissão de opiniões ou troca de ideias, sendo que, desta forma, não se desenvolve o espírito crítico da criança. Além disso, são realizadas as mesmas tarefas e os discentes seguem as mesmas instruções dadas pelo professor.

Infelizmente, nos dias de hoje o nosso ensino tende a funcionar deste modo, pois há um programa a cumprir e há provas e exames a realizar, pelo que tem de ser tudo cronometrado, não havendo tempo a perder.

Fazendo a comparação do ensino com o mundo do trabalho, é de afirmar que os nossos alunos não estão a ser preparados para tal, pois nele há trabalho em grupo, colaborativo, onde cada elemento dá a sua opinião e, no fim, chegam a uma conclusão.

Após a visualização do vídeo *Conheça diferentes configurações para posicionar os alunos na sala de aula*, realizado pelo Instituto Claro, e segundo a opinião de Ana Andrade (Diretora de ensino fundamental), o espaço da sala de aula deverá ser acolhedor para que a criança se sintam bem. Neste sentido, o professor é o gestor desta zona na medida em que tem de fazer uma gestão adequada, de acordo com o objetivo que quer atingir.

As diferentes formas de organização da sala de aula “favorecem uma habilidade de troca e de colaboração entre os alunos, o que lhes dá um ensinamento para a vida”, o que vai ao encontro de algumas das competências preconizadas no *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*, nomeadamente, o desenvolvimento do pensamento crítico e pensamento criativo e do relacionamento interpessoal.

Para facilitar a comunicação entre todos os alunos, o professor deve:

- Organizar a sala de forma a assegurar a interação verbal e visual;
- Formar grupos pequenos;

- Manter os grupos o tempo necessário para que os discentes se conheçam e confiem uns nos outros;
- Inculcar competências sociais relacionadas com a ajuda, o apoio e o estímulo aos colegas;
- Incitar a utilização de interações de apoio, reforço e de correção impulsionadoras do esforço, para que alcancem os objetivos comuns;
- Estabelecer regras que estimulem a ajuda e o apoio mútuos.

Para promover o sucesso dos alunos é necessário criar estratégias que proporcionem o desenvolvimento e o crescimento académico, crítico e social. Neste sentido, o professor tem a função de verificar as suas dificuldades e possibilitar-lhes o progresso das aprendizagens.

Segundo o vídeo “The Highly Effective Classroom”, o meio de conseguir alcançar este objetivo é ter uma “sala altamente eficaz” com lições diferenciadas e onde os discentes têm a liberdade de escolher que tipo de atividades que pretendem realizar, como desejam elaborá-las (individualmente ou com os pares) e em que tempo pretendem concluí-las. Contudo, é necessário estruturar bem as tarefas, de modo que as instruções sejam claras e os discentes se sintam orientados.

Deste forma, o aluno é responsável pela sua aprendizagem e a sua evolução faz-se, de acordo com o nível que pretende atingir.

## **8.2- Instrumentos de pilotagem das aprendizagens - Plano Individual de Trabalho (PIT)**

Feyfant (s.d.) refere que há “uma ferramenta de diferenciação (mas também de autonomização) saída das “novas pedagogias” (p. 24), denominada plano individual de trabalho.

Para Brandam (2015) o

plano de trabalho individual é um documento a partir do qual o aluno e o professor acordam um percurso de aprendizagem que resulta da combinação entre as escolhas do aluno, as suas capacidades, os recursos da aula e as obrigações escolares definidas pelo professor (citado por Feyfant, s.d., p. 24).

Grandsome (2013) define que as “tarefas definidas são obrigatórias, mas o aluno pode escolher a ordem em que as realiza: «esta fase do plano de trabalho não proíbe, antes pelo contrário, a entreaajuda, a cooperação, a autonomia, a iniciativa dos alunos” (citado por Feyfant, s.d., p. 24).

Por sua vez, Santana (1999), narra que na sala de aula torna-se “impossível para um professor gerir as necessidades de todos os alunos no sentido de otimizar o seu tempo de escola” (p.20), pelo que defende o Plano Individual de Trabalho como um “instrumento privilegiado de pilotagem das aprendizagens [para] reencontrar os sentidos do trabalho pedagógico” (p.15).

Resendes e Soares (2002) ressaltam que o Plano Individual de Trabalho “organiza, apoia e regula o trabalho escolar do aluno, reforça a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens” (p.97) e que os PIT são “simultaneamente, instrumentos de planificação e de controlo, contratos explícitos que comprometem e responsabilizam os alunos e o professor perante si mesmos e perante a turma” (p.69).

Niza explana que o PIT é

uma espécie de mapa das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola (p. 93).

Na opinião de Custódio (2002, p.58), o

Plano Individual de Trabalho permite ao professor um melhor conhecimento de cada aluno, uma melhor regulação das aprendizagens realizadas e dispor de mais tempo para reflectir numa perspectiva de intervenção pedagógica como apoio e ajuda ao aluno, possibilitando o progresso de todos os alunos.

Segundo a mesma autora, o PIT

constitui uma importante estratégia de apoio à organização do trabalho das diferentes disciplinas, no cumprimento de tarefas, no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia [e também permite] o diagnóstico das situações de aprendizagem de forma cíclica, ter mais tempo para observar e analisar as actividades dos alunos, as suas possibilidades e dificuldades, e intervir no sentido de os ajudar a ultrapassá-las (2002, p.58).

Santana (1999) é de opinião de que os docentes “deverão partilhar com os alunos as competências e os conteúdos das aprendizagens, de forma a envolvê-los no processo desde o primeiro momento” (p. 15); todavia, ainda segundo a mesma autora, não basta ao aluno conhecer o que aprende, é também necessário realizar “avaliações periódicas dos programas que [lhes permitam] a gradual integração do que têm de aprender, através da verificação dos conteúdos que não foram, ou foram menos trabalhados” (p.16), as quais são feitas através da “auto e a hetero-avaliação das aprendizagens dos conceitos trabalhados que permite a cada aluno apropriar-se verdadeiramente do programa, a partir da tomada de consciência do que já domina e do que precisa de trabalhar para melhorar” (p.16).

O PIT é um instrumento que “permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interacção com os outros, de modo a progredir no currículo [e proporciona] a gestão efectiva do seu percurso e dá-lhe a dimensão da sua participação em toda a vida da turma” (Santana, 1999, p. 20).

No entanto, há que criar condições para que o Plano Individual de Trabalho possa ser operacionalizado, o que começa pela sala de aula que, segundo Cadima et al. (1997), “é o local privilegiado da actividade da turma” (p.25).

Deste modo, Santana (1999) realça que “a organização cooperada dos recursos da sala de aula facilita a autonomia dos alunos” (p.20).

Por seu lado, Martins e Niza (1998), também são de opinião de que “a forma como a sala de aula está organizada condiciona o tipo de trabalho pedagógico que nela se pode desenvolver” (p.223).

Assim, a sala deve estar organizada de forma que os alunos se orientem, livremente, no espaço e tenham acesso facilitado aos recursos, por forma a se sentirem autónomos aquando da realização das actividades propostas.



# CAPÍTULO II -METODOLOGIA

## 1- Introdução

Após termos procedido à fundamentação teórica que sustenta este estudo, começamos, neste capítulo, por indicar a organização da investigação, indicando o tema selecionado, o problema levantado, as questões formuladas e os objetivos definidos.

Seguidamente, referimos a natureza da investigação, justificando a razão da opção aplicada nesta pesquisa e mencionamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, considerados adequados a este trabalho.

Em último lugar, enumeramos os participantes neste estudo.

## 2 - Organização da investigação

### 2.1 - O tema e o problema

O tema aglutinador desta investigação é: *O Trabalho Colaborativo dos Professores e o Trabalho Colaborativo dos Alunos – Os Domínios da Autonomia Curricular (DAC) e os Planos Individuais de Trabalho (PIT) – Um Estudo de Caso Com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

O problema desta investigação encontra-se formulado nos seguintes termos: de que forma o trabalho colaborativo (de alunos e de professores) potencia o desenvolvimento profissional dos docentes e é facilitador do processo de ensino/aprendizagem dos alunos?

### 2.2 - As questões e os objetivos da investigação

O foco da presente pesquisa é averiguar de que forma o trabalho colaborativo entre a comunidade dos professores e entre a comunidade dos discentes potencia o desenvolvimento profissional dos docentes e favorece a aprendizagem de todos os alunos, respeitando a sua individualidade.

Esta investigação propõe-se responder a quatro questões:

- a) Qual a influência do trabalho colaborativo de professores, em comunidades de prática, numa ótica de investigação/ação/reflexão, na aprendizagem dos alunos?
- b) Como se repercute a dinâmica desse trabalho na operacionalização dos DAC?
- c) De que forma o trabalho colaborativo se reflete na aprendizagem/formação dos professores?
- d) De que modo o PIT potencia/otimiza a aquisição/consolidação das Aprendizagens Essenciais pelos alunos?

As respostas obtidas permitirão alcançar os seguintes objetivos:

- a) Analisar a influência do trabalho colaborativo de professores, em comunidades de prática, numa ótica de investigação/ação/reflexão na aprendizagem dos alunos;
- b) Analisar a influência do trabalho colaborativo de professores na operacionalização dos DAC;
- c) Refletir sobre a importância do trabalho colaborativo na aprendizagem/formação dos professores;
- d) Analisar de que forma o PIT potencia/otimiza a aquisição/consolidação das Aprendizagens Essenciais.

### **3- Investigação de natureza qualitativa**

De acordo com Grawitz, os métodos definem-se como “um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas” (citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 175).

Na perspectiva de Cervo e Bervian (1996, p. 21), “o método é apenas um conjunto ordenado de procedimentos que se mostraram eficientes, ao longo da História, na busca do saber”.

Por seu lado, Sousa (2009, p. 32) esclarece que não existem “métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido.”

Observando estas três perspectivas, verificamos que há em comum o facto de o método ser um conjunto de procedimentos ordenados e eficientes utilizados ao serviço de um estudo ou de um objetivo a atingir.

Há dois métodos utilizados em investigação, os quantitativos e os qualitativos. Os primeiros foram sempre mais valorizados em detrimento dos últimos. No entanto, com o passar do tempo e tendo em conta os objetivos a atingir, concluiu-se que os métodos quantitativos não respondiam à necessidade emergente da resolução dos problemas existentes na sociedade.

Deste modo, os métodos qualitativos passaram a ser mais valorizados, pois permitem um estudo mais profundo no espaço natural da ação. Ou seja, as questões de investigação são «formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural» (Bodgan & Biklen, p.16).

Guba e Wolf (1978) definem que em educação “a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (citado por Bodgan & Biklen, 1994, p. 17).

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, as quais permitem a recolha de dados qualitativos, ou seja, dados ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico.

É de referir, também, que neste tipo de metodologia o investigador é o único instrumento (Bodgan & Biklen, 1994), pois para ele é importante estar presente no local de estudo, contextualizar e observar as ações no ambiente natural, de modo a serem melhor compreendidas e dado “o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos por pequenas amostras” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 17).

Para além disso, os dados recolhidos, quer sob a forma de entrevista, quer sob a forma de fotografias, notas de campo, vídeos ou outros, são analisados tendo em conta toda a sua riqueza como fonte de informação para inferir conhecimento.

Dalfovo (2008, p. 9) afirma que “a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador”.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994, p.84) exprimem que os “investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando”, pelo que em “investigação, o termo “plano” é utilizado como guia do investigador em relação aos passos a seguir [contudo]

trata-se de um plano flexível [que evolui à medida que o pesquisador se familiariza] com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83).

A investigação qualitativa

agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados de *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [e que] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [e dos dados recolhidos] em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus meios ecológicos naturais (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Neste tipo de investigação, na opinião dos mesmos autores, há que considerar cinco características:

1 - *A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*: os investigadores inserem-se no local da investigação “através de contacto direto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47) e utilizam diversos equipamentos de recolha de dados; contudo “muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis” (Idem).

Os pesquisadores qualitativos entendem que as ações podem ser “melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência [e para estes investigadores] divorciar o acto, a palavra ou gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

2 - *A investigação qualitativa é descritiva*: os “resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação [e os investigadores tentam analisá-los] em toda a sua riqueza, respeitando quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

3 - *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados*: o investigador interessa-se mais por saber o “como” das atitudes influenciam as atitudes e/ou comportamentos.

4 - *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*: a recolha dos dados não é feita com o intuito de “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhendo se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

5 - *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*: na opinião dos autores, anteriormente referidos, ao “apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

### **3.1 – Estudo de caso**

O método de estudo utilizado nesta investigação será a abordagem qualitativa, aplicando-se o estudo de caso, que possibilitará adaptar os objetivos inicialmente traçados às situações que possam advir aquando do processo de recolha de dados.

Num estudo de caso, na opinião de De Bruyne et al. (1975) “o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado (...) aborda o seu campo de investigação a partir do interior [e a] sua atitude “compreensiva” pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados” (citado por Hérbert et al., 2008, p. 169).

Ainda citando De Bruyne et al. (1975) é de mencionar que o “estudo de caso caracteriza-se igualmente pelo facto de que reúne informações “tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação” (citado por Hérbert et al., 2008, p. 170), pelo que utiliza variadas técnicas de recolha de informação, nomeadamente observações, entrevistas, entre outros.

Por sua vez, para Bogdan e Biklen (1994) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um conhecimento específico” (p. 89).

Num estudo de caso de observação, “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 90).

#### **4- Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Existem três grandes grupos de técnicas de recolha de dados que podem ser utilizados nas investigações qualitativas, sendo eles o inquérito, a observação e a análise documental (Hérbert et al., 2008).

O inquérito, na forma oral, pode ser uma entrevista orientada para temas específicos e, na forma escrita, um questionário.

A observação que pode assumir “uma forma direta e sistemática ou uma forma participante” (Hérbert et al., 2008, p. 143).

No que se refere à análise documental, trata-se de uma técnica com “uma função de complementaridade na investigação qualitativa” (Idem).

Por seu lado, Bogdan e Biklen definem que existem várias estratégias de recolha de dados, como por exemplo análise de arquivos, pesquisa histórica, entre outras. No entanto, segundo os mesmos autores (1994), o estudo de caso é escolhido pela maioria dos investigadores, para o seu primeiro projeto, por ser menos complexo. Esta perspectiva é contraposta por Yin (2005) que é de opinião de que o estudo de caso é tão exigente como qualquer outra estratégia, pois os procedimentos de recolha de dados não seguem uma rotina.

Segundo Yin (2005) esta técnica permite responder às questões «como» e «por que» e os dados são recolhidos em situações quotidianas numa relação de contínua interação entre as questões teóricas e os dados reunidos.

Esta opinião também é partilhada por Bodgan e Biklen (1994), que defendem que o estudo de caso consiste na observação pormenorizada de um contexto ou de um indivíduo e que, ao longo deste processo de recolha, o investigador vai tomando decisões acerca do objetivo pretendido com o trabalho e podendo modificar os planos e as estratégias, inicialmente selecionadas.

Numa investigação qualitativa, “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos possam ser generalizados” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 66). Neste sentido, o

“que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 67), pelo que passam “uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados” (Idem).

Ainda na opinião dos mesmos autores, é de salientar que “o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 67).

É de saliente que numa investigação qualitativa, tendo em consideração a opinião de Douglas (1976) os “investigadores (...) tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora [pois quanto] mais controlada e intrusiva for a investigação, maior a probabilidade de se verificarem “efeitos do observador” (citado por Bodgan & Biklen, 1994, p. 68). Ou seja, a presença do investigador pode modificar o comportamento das pessoas que se pretende estudar, mas como

os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (Bodgan & Biklen, 1994, p. 68).

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994) as estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista, que serão as utilizadas nesta investigação.

#### **4.1 – Observação participante**

A observação é uma técnica de recolha de dados que “corresponde a um procedimento segundo o qual pretendemos captar o significado de uma conduta ou de uma acção, realizada num contexto natural, isto é, sem manipular a situação em que essa acção ocorre” (Pereira & Miranda, 2003, p.40).

Na perspectiva das mesmas autoras,

esta técnica tem por objetivo identificar e interpretar acontecimentos e factos, de forma a estudar uma situação particular. Esta finalidade deverá estar bem presente ao longo de todo o percurso de recolha de informações, desde o início até ao final, de modo a que os resultados obtidos respondam às necessidades da pesquisa que se pretende levar a cabo (2003, p.42).

Na opinião de Carmo & Ferreira (1998),

o observador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação [e como o desempenho dos mesmos] o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante (p. 107).

Neste tipo de observação, fazendo referência a Bogdan e Biklen (1994) “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16).

Segundo Estrela (1994), “fala-se em *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo estudado” (p. 31), o que é corroborado pelas opiniões referidas, anteriormente.

Segundo Hérbert et al. (2008) na “observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação [ou seja] o investigador pode *compreender* o mundo social do *interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (p. 155). Sendo que neste contexto, “a participação ou, seja, a interacção observador-observado está ao serviço da observação [que tem] por objetivo recolher dados (...) aos quais um observador exterior não teria acesso” (Idem).

Assim,

a observação participante é, portanto, uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que neles vivem (Hérbert et al., 2008, p. 155).

Este tipo de observação permite a recolha de dois tipos de dados, nomeadamente as “notas de trabalho de campo” que “são do tipo da *descrição* narrativa e aqueles que o investigador anota no seu “diário de bordo” e pertencem ao tipo da compreensão, pois que fazem apelo à própria subjetividade” (Hérbert et al., 2008, p. 157).

“O professor, para poder *intervir* no real modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994, p. 26). Isto porque, nas palavras de Mialaret

todos os educadores, qualquer que seja o grau de ensino em que exerçam, deveriam sentir-se implicados nas investigações que digam respeito ao seu campo de actividade e deveriam poder participar, isto é, pertencer à equipa de investigação. Isto pressupõe uma iniciação prévia em certas formas de investigação para poderem desempenhar o seu papel no seio da equipa (citado por Estrela, 1994, p.26).

Neste sentido, “as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27).

#### **4.2 – A entrevista**

“No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação” (Hérbert et al., 2008, p. 160).

Werner e Schoepfle (1987) consideram “que a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também *necessária* quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (citado por Hérbert et al., 2008, p. 160).

Assim, “a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória relativamente à entrevista e é ela que permite recolher os dados de base” (Idem).

“Estes instrumentos de recolha de informação, se correctamente utilizados, poderão ser extremamente ricos, dando origem a uma reflexão mais aprofundada sobre o tema em análise” (Pereira & Miranda, 2003, p. 37).

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), o objetivo da entrevista é o de levar o investigador a compreender, em detalhe e em ambiente natural, o que sucede com os sujeitos da investigação, através da elaboração de questões e do registo das respetivas respostas.

“O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Tendo em conta a opinião dos autores acabados de referir, em investigação qualitativa

as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas [ou seja] podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante [contudo] em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Existem diversos tipos de entrevistas: as não estruturadas, as estruturadas e as semiestruturadas.

As não estruturadas têm

um carácter aberto e o seu objectivo deverá ser uma abordagem geral ao tema em estudo, assumindo o papel de abrir perspectivas mais fundamentadas a todas as etapas do seu trabalho [e tem como vantagem residir] na possibilidade de recolhermos opiniões de forma mais espontânea e, frequentemente mais fundamentadas (Pereira & Miranda, 2003, p.38).

No que concerne às entrevistas estruturadas “todas as perguntas devem ser elaboradas com antecedência, limitando-se o entrevistador a anotar as respostas obtidas

[ou seja] uma entrevista estruturada não é mais do que um questionário (com perguntas abertas ou fechadas) realizadas pessoalmente” (Idem).

Por fim, podemos optar pelas entrevistas semiestruturadas que implicam “da parte do entrevistador uma certa flexibilidade. Pois, se por um lado, deverá, necessariamente, colocar todas as questões que elaborou previamente de modo a alcançar os seus objectivos, por outro, o diálogo deverá fluir livremente de modo a que o entrevistado se sinta à vontade” (Pereira & Miranda, 2003, p.38).

As autoras citadas anteriormente definem que “O papel do entrevistador é o de controlar se todas as questões previamente definidas foram respondidas e o de reencaminhar a conversa sempre que ela se desvie dos seus objetivos” (p.38).

Este foi o tipo de entrevista selecionado para esta investigação porque “permite ao entrevistador recolher um conjunto de informações preciosas para o seu trabalho, não só aquelas que foram anteriormente seleccionadas aquando da preparação da entrevista, mas também, outras que o entrevistado refira espontaneamente” (Pereira & Miranda, 2003, p.38).

### **4.3 - Notas de campo**

Após a observação, a entrevista ou outra qualquer sessão de investigação, a etapa seguinte consiste no registo escrito dos dados recolhidos e “é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), sob a forma de descrições de pessoas, lugares, acontecimentos, conversas ou outros. Também poderá em “adição e como parte dessas notas” (Idem) registar ideias, estratégias, reflexões, por exemplo. A estas notas ou registos dá-se o nome de notas de campo que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Numa investigação baseada numa observação participante “todos os dados são considerados notas de campo”, pois serão cruciais na análise dos dados na medida em que servem de complemento ao estudo realizado.

As notas de campo “podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é o

plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

As notas de campo têm duas vertentes, a vertente descritiva que consiste na captação do que se observa por palavras. E a reflexiva, na qual o observador explana o seu ponto de vista, as suas ideias e as suas preocupações.

No entanto, é de realçar que as notas de campo devem refletir mais acerca da observação ao invés das inferências acerca da mesma.

## **5 – Participantes**

Nesta investigação participaram 19 alunos duma turma de 2.º ano de escolaridade duma escola pública de 1.º ciclo com pré-escolar da Região Autónoma da Madeira e quatro docentes: a professora titular da turma, uma professora de inglês, uma de educação física e uma de música.

# **CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

## **1 - Introdução**

Este capítulo trata da apresentação dos dados do trabalho de campo, iniciando-se por uma localização e caracterização do estabelecimento de ensino onde decorreu a investigação, na sua componente física e humana, diferenciando-se, na primeira, instalações e equipamentos, e, na segunda, o pessoal discente, o docente e o não docente. Em seguida, mencionamos os intervenientes neste estudo. Posteriormente, descrevemos as situações observadas e analisamos os elementos reunidos através de observação participante, com recurso a notas de campo da professora titular da turma e a entrevistas às professoras que intervieram e colaboraram nos DAC.

## **2 - Local do estudo**

O estudo realizou-se numa escola pública de 1.º ciclo com pré-escolar e creche da Região Autónoma da Madeira, situada numa freguesia do litoral leste da Madeira.

### **2.1 - Componente física**

#### **2.1.1 - Instalações**

A escola é constituída por dois edifícios, o edifício sede e o anexo. No primeiro, operam uma sala de pré-escolar, o primeiro ciclo e os serviços administrativos e no segundo funcionam a pré-escolar e a creche.

O edifício sede é constituído por:

- 5 salas de aula;
- 1 sala de pré-escolar;
- 1 sala de música;
- 1 biblioteca;

- 1 sala de expressão plástica;
- 1 sala de educação especial;
- 1 sala ginásio;
- 1 sala de apoio à educação física;
- 1 sala multimédia;
- 1 sala de TIC.

Para além das referidas salas de aula, possui:

- 1 cozinha equipada;
- 1 sala para refeições;
- 2 casas de banho para pessoas portadoras de deficiência motora;
- 3 casas de banho masculinas;
- 3 casas de banho femininas;
- 1 casa de banho para o pré-escolar com banho;
- 2 instalações sanitárias para professores;
- 1 instalação sanitária para funcionários;
- 1 sala de professores;
- 1 gabinete da direção;
- 1 gabinete administrativo;
- 1 sala de reuniões;
- 1 arrecadação;
- 1 elevador;
- 1 passadeira aérea;
- 2 portas de entrada principais;
- 4 saídas de emergência;
- 1 campo polivalente;
- 1 parque infantil;
- jardim;
- 1 hidrante (boca de incêndio).

No que concerne ao anexo, funciona com:

- 7 salas de atividades;
- 1 pátio exterior: zona com chão sintético para jardim-de-infância com 2 baloiços, 2 escorregas, 1 labirinto, uma casinha, uma zona de relva destinada às crianças da creche;
- refeitório;
- 1 gabinete de coordenação;
- 1 gabinete da encarregada dos serviços gerais;
- 1 secretaria;
- 1 ginásio;
- 1 sala polivalente;
- 1 gabinete para o pessoal docente e não docente;
- 1 cozinha;
- espaços para arrumação dos produtos alimentares, de limpeza e de materiais;
- lavandaria e rouparia;
- 3 casas de banho para adultos;
- 3 casas de banho para crianças.

### **2.1.2 - Equipamentos**

Ao nível dos recursos materiais, a escola dispõe de recursos técnico pedagógicos e equipamentos fundamentais que proporcionam a qualidade das aprendizagens dos discentes, nomeadamente:

- armários;
- estantes de apoio às salas de aulas;
- mesas e cadeiras adequadas;
- televisões;
- máquina fotográfica;

- gravador de vídeo;
- aparelhos de som (mesa de som, amplificador, colunas, microfones de lapela e de mão);
- instrumentos musicais variados;
- telefone;
- fax;
- fotocopiadoras;
- impressoras;
- computadores com acesso à Internet;
- scanner;
- projetores de multimédia;
- telas de projeção;
- tripé;
- leitores de DVD's;
- leitores de CD's;
- routers;
- quadro interativo;
- quadros de ardósia;
- placares de cortiça;
- secretárias;
- material de apoio à educação e expressão físico-motora;
- livros infantis e didáticos;
- manuais escolares;
- materiais didáticos de apoio às aulas curriculares;
- ferramentas de manutenção.

## **2.2 - Componente humana**

### **2.2.1 – O pessoal discente**

A instituição é frequentada por crianças e/ou alunos de todas as faixas etárias, desde os berçários, passando pelo primeiro ciclo e indo até ao recorrente, como se pode verificar na tabela seguinte (tabela 1):

<b>Creche/Pré/1.º ciclo</b>	<b>Idades</b>	<b>N.º de crianças/alunos</b>	<b>Turno</b>	<b>Totais</b>
<b>Berçário</b>	>4M	6	Manhã/Tarde	31
<b>Berçário II</b>	>4M	10	Manhã/Tarde	
<b>Sala de Atividades</b>	>2A	15	Manhã/Tarde	
<b>Pré IV</b>	3A	17	Manhã/Tarde	80
<b>Pré III</b>	4A	20	Manhã/Tarde	
<b>Pré II</b>	4-5A	21	Manhã/Tarde	
<b>Pré I</b>	5A	22	Manhã/Tarde	
<b>1.º A</b>	6A	21	Manhã	78
<b>2.º A</b>	7A	19	Tarde	
<b>3.º A</b>	8A	20	Manhã	
<b>4.º A</b>	9A	18	Tarde	
<b>Recorrente</b>		6	Tarde	6
<b>TOTAL</b>				195

*Tabela1 - População discente da escola*

Da observação da tabela 1, constatamos que o número de alunos por turma, no primeiro ciclo, é sensivelmente o mesmo (entre 21 no 1ºA e 18, no 4ºA), o que também acontece nas salas da pré, a partir dos 3 anos (entre 17, na Pré IV e 22, na Pré I). Esta constatação permite afirmar que, em termos quantitativos, a frequência das turmas é bastante equilibrada.

### 2.2.2 - O pessoal docente

	Educadores		Professores		Total
	Ensino Regular	Educação Especial	Ensino Regular	Educação Especial	
Edifício sede	2	2	15	1	20
Anexo	15	1	-	-	16
Total					36

*Tabela2 - Pessoal docente*

Conforme consta da tabela 2, o corpo docente é constituído por 16 professores e 20 educadores, na sua maioria pertencentes ao quadro da escola, o que lhe confere bastante estabilidade.

### 2.2.3 - O pessoal não docente

	Técnica superior na área de Animação sociocultural de bibliotecas escolares	Assistentes Operacionais	Técnicas de apoio à infância	Pograma de ocupação de trabalhadores	Assistentes Técnicos	Total
Edifício sede	1	8	2	1	2	14
Anexo	-	6	7	-	-	13
Total						27

*Tabela 3 - Pessoal não docente*

Para assegurar o serviço não docente, a escola conta com 1 técnica superior na área de animação sociocultural de bibliotecas escolares, 14 assistentes operacionais, 9 técnicas de apoio à infância, 1 assistente ao abrigo do programa de ocupação de trabalhadores e 2 assistentes técnicos (tabela 3).

Em síntese:

Tanto no que respeita à componente física, como no que concerne à componente humana, a escola reúne condições propiciadoras do sucesso da aprendizagem dos alunos.

### **3 - Participantes no estudo**

Do total de indivíduos do pessoal discente e docente constante das tabelas 1 e 2, destacamos, para uma caracterização mais exaustiva, os alunos da turma onde teve lugar este trabalho, bem como as quatro professoras corresponsáveis pelo ensino/aprendizagem dos referidos discentes.

#### **3.2 - Os alunos**

Como indicado anteriormente (Metodologia, 5), o universo de alunos é constituído por 19 elementos, 10 meninas e 9 meninos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, que frequentam o 2.º ano de escolaridade numa escola pública da Região Autónoma da Madeira. Todos fizeram a educação pré-escolar, nesta mesma instituição. Destes, é de referir que 1 iniciou o 1.º ciclo do ensino básico com 5 anos.

Este grupo de alunos está junto na mesma turma desde o 1.º ano de escolaridade, exceto um aluno que o integrou apenas no 2.º ano, por motivo de retenção.

De referir ainda que um dos aprendentes da turma transitou para o 2.º ano ao abrigo do ponto 10, do artigo 21.º do Despacho Normativo n.º 3/2016, pois demonstrou muitas dificuldades na aquisição dos conteúdos previstos para o 1.º ano e não conseguiu acompanhar os seus pares.

De salientar que a nível pessoal e afetivo os discentes estão integrados, se relacionam bem entre si e existe um espírito de entre ajuda e de colaboração entre todos.

Além disso, observa-se que, de um modo geral, são comunicativos, motivados, trabalhadores e revelam interesse pelas atividades escolares.

A maior parte dos alunos provém de famílias estruturadas, à exceção de dois. Um está à guarda legal da irmã devido ao falecimento da mãe e outro vive com a mãe e os avós maternos, depois de os pais se separarem (união de facto).

Relativamente às habilitações dos encarregados de educação, é de narrar que na sua maioria estudaram até aos 2.º/3.º ciclos do ensino básico e que nas suas atividades profissionais se dedicam a empregos do sector terciário, nomeadamente, gerente, professora, caixeira, ajudante de pedreiro, assistente dentária, auxiliar de ação educativa, administrativa, servente de pedreiro, ente outros.

Respeitante às aspirações futuras dos discentes e no que concerne à profissão desejada, tendem a afastar-se das profissões dos seus progenitores, manifestando preferência por youtuber, polícia, médico, por exemplo.

Na turma há um grupo de alunos que beneficia de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mormente de medidas universais, tais como acomodações curriculares, diferenciação pedagógica, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho e do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, dois outros discentes usufruem das medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, e intervenção com foco académico em pequenos grupos), promoção do comportamento pró-social, bem como das medidas seletivas (adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens), as quais demonstram ser essenciais para a realização das atividades propostas na sala de aula, para o envolvimento dos alunos em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar e para o desenvolvimento das suas aprendizagens de acordo com o seu ritmo e as suas características comportamentais.

Estes alunos beneficiam, igualmente, de adaptações no processo de avaliação, nomeadamente leitura dos enunciados, adaptação dos testes (de acordo com os conteúdos trabalhados) e realização dos testes em sala separada, sendo a leitura da prova em sala à parte realizada pela docente da educação especial e/ou pela docente de apoio pedagógico acrescido.

Estas adaptações são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e o reforço da autoconfiança dos discentes, uma vez que ainda não são capazes de realizar os testes sozinhos.

É de mencionar ainda que devido às suas características comportamentais, um dos discentes está a ser medicado com Rubifen 10mg como forma de aumentar o seu poder de concentração.

A turma é heterogénea, ao nível de aprendizagem, pois podemos distinguir três grupos. Um em que os discentes necessitam, apenas, de alguma orientação na concretização/aplicação dos conteúdos, uma vez que são autónomos e assimilam os conteúdos programáticos das distintas componentes curriculares. Outro em que há a manifestação de lacunas mais acentuadas, nomeadamente na leitura e interpretação, na escrita de palavras e frases, no cálculo mental e na leitura, interpretação e resolução de situações problemáticas, principalmente. E, por fim, um outro em que os discentes evoluem lentamente na aprendizagem, necessitando de adequações curriculares de acordo com as suas necessidades/capacidades.

Deste modo, os diferentes níveis de aprendizagem exigem que se aplique estratégias diversificadas, de modo a possibilitar a todos os discentes a obtenção de sucesso.

### **3.2 - As professoras**

Constituindo-se como uma comunidade de prática, participam nesta investigação quatro professoras do 1º ciclo do ensino básico (Metodologia, 5): uma professora titular da turma na qual se realiza o trabalho com as crianças, uma professora de inglês, uma de música e uma de educação física, que passamos a descrever, atribuindo-lhes nomes fictícios, de modo a salvaguardar o anonimato.

#### **3.2.1 - Registos das professoras**

A professora titular da turma, docente Carla, de 45 anos, é natural de uma freguesia rural da Madeira, onde fez o seu percurso escolar, em escolas de ensino público. Licenciada em Complementos de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Especialização em Língua Portuguesa, pela Universidade Aberta, tem 23 anos de serviço como professora titular, no ensino público, e 1 como professora de atividades de enriquecimento curricular, no semipúblico. Pertence ao quadro de escola a partir do ano letivo 2001/2002, tendo trabalhado, desde a conclusão da sua formação inicial, em escolas de ensino público e semipúblico,

localizadas em meio rural. Cuidou sempre da sua formação contínua, com autoformação e participação em ações de formação, umas de natureza mais transversal, de carácter pedagógico-didático geral, e outras de incidência mais específica (didáticas específicas), das quais valoriza, essencialmente, a aprendizagem em ensino diferenciado, dinâmica de investigação/ação/reflexão e trabalho colaborativo. Tem recebido estagiários do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em colaboração com a Universidade da Madeira, o que considera facultar-lhe e, simultaneamente, exigir-lhe uma permanente atualização dos seus conhecimentos.

A professora de música, professora Luísa, tem 37 anos e é natural de uma vila da Madeira. Fez a sua escolaridade em escolas do setor público, frequentou o Conservatório - Escola das Artes, licenciou-se em Administração Pública e concluiu o mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, em 2019. Com 9 anos de experiência profissional, trabalhou como docente de várias disciplinas (educação musical, economia e contabilidade, educação moral e religiosa católica, sociologia, área projeto), com alunos dos três ciclos do ensino básico, do ensino secundário e de educação e formação de adultos, em escolas de ensino público e em meio rural e urbano. Optou pelo ensino, após três anos como destacada para a área financeira numa instituição do Governo Regional, visto que as perspetivas de trabalho na Administração Pública eram remotas. Concluído o mestrado atrás indicado, tem exercido as suas funções nessa área, nesta escola, nos dois últimos anos. É contratada.

A professora de inglês, professora Elisabeth, de 41 anos, é natural de uma vila de Portugal continental. Licenciou-se na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, no curso de Professores do Ensino Básico, variante de português e inglês, em 2005, depois de ter frequentado escolas públicas de ensino básico e secundário em meio rural. Tem 14 anos de serviço, sempre na lecionação do inglês, por vezes com horário incompleto, apesar de se deslocar a várias escolas públicas e privadas, em meios rural e urbano, no Continente. Na Madeira, há 11 anos, tem tido sempre horário completo, na mesma escola, ou dividido por duas. Desde o ano letivo 2020/2021, está como professora de quadro de zona 1 na escola onde teve lugar este estudo.

A professora de educação física, professora Fátima, tem 39 anos e é natural de uma cidade de Portugal continental. Em 2014, concluiu o doutoramento em Ciências do Desporto pela Universidade da Madeira, instituição onde completara a licenciatura em Educação Física e Desporto, em 2006 e o mestrado em Atividade Física em 2010, após ter frequentado os ensinos básico e secundário em escolas de ensino público de meio urbano. Trabalha há 19 anos, entre instituições de meios rural e urbano, estando nesta escola desde 2006. Os anos anteriores foram divididos entre o ensino básico e o superior, dos quais 8 na universidade, sempre na área do desporto. É professora do quadro único.

### **3.2.2 - Análise dos dados das professoras**

Analisamos, em seguida, as informações contidas em 3.1.1, com o objetivo de identificar pontos de contacto entre as quatro docentes da comunidade de prática.

#### **3.2.2.1 - Idade**

Comparando os dados relativos às docentes que integram este projeto, verificamos que, no que respeita à idade, apresentam apenas uma diferença de oito anos, entre a mais nova (professora Luísa) e a mais velha (professora Carla), pelo que, pertencendo à mesma faixa etária, terão feito a sua escolaridade orientada por disposições legais comuns.

#### **3.2.2.2 - Naturalidade**

Três das quatro docentes que compõem a comunidade de prática desta investigação nasceram e viveram em meio rural (professoras Carla, Luísa e Elisabeth) e uma nasceu e viveu em meio urbano (professora Fátima), na ilha da Madeira ou em Portugal continental. Contudo, graças à generalização da escolaridade obrigatória, todas as docentes puderam frequentá-la no seu meio de origem, sem que isso compromettesse o seu prosseguimento de estudos, a nível superior.

### **3.2.2.3 - Percurso escolar**

Todas as docentes estudaram em estabelecimentos de ensino público até ao fim do ensino secundário, frequentando, posteriormente, o ensino superior universitário (professoras Carla e Fátima) ou politécnico (professoras Luísa e Elisabeth), onde obtiveram os seus graus académicos. Pelo facto de terem sido escolarizadas em escolas de meio urbano (professora Fátima) ou de meio rural (professoras Carla, Luísa e Elisabeth), podem ter protagonizado aprendizagens bem distintas, tendo em consideração as oportunidades decorrentes dos ambientes em que as escolas estavam situadas. No entanto, a pertença a meio rural não constituiu um impedimento ou, pelo menos, uma dificuldade, para continuarem os seus estudos, como aconteceu durante gerações, em que as pessoas desse meio, na grande maioria, tinham acesso, apenas, à então designada instrução primária, hoje designada como 1º ciclo do ensino básico, sendo escassas, para a generalidade das crianças e/ou jovens, as possibilidades de continuarem o seu percurso escolar.

### **3.2.2.4 - Formação académica**

As quatro docentes, na sua formação inicial, realizaram estudos em diferentes áreas (professora Carla – 1º ciclo do ensino básico, especialização em língua portuguesa; professora Luísa – Ensino de Educação Musical no Ensino Básico; professora Elisabeth – ensino básico, variante de português e inglês; professora Fátima – educação física e desporto), que lhes conferem habilitação própria para a lecionação ao 1º ciclo do ensino básico. Estas formações, com distintas incidências, constituem, desde logo, um contributo muito válido para este estudo, na medida em que a especificidade de cada saber enriquecerá a complementaridade de saberes, potenciada pelo trabalho colaborativo.

As universidades e os politécnicos, nos cursos de formação inicial de professores, estruturam-se de maneiras distintas, dado que, nas escolas superiores de educação, a prática pedagógica é gradual - indo de uma fase de observação a uma de participação orientada, à qual se segue a responsabilização por atividades na turma do professor cooperante -, ao passo que as universidades só integram a prática pedagógica nos últimos anos do curso.

O acesso dos estudantes das escolas superiores de educação (nos cursos de formação inicial de professores) às turmas dos professores cooperantes tem a vantagem

de lhes facultar um contacto precoce com a realidade da sala de aula e com os alunos, conforme as orientações do politécnico (comparativamente com as orientações das universidades).

#### **3.2.2.5 - Tempo de serviço**

No que concerne ao tempo de serviço, há um intervalo de 15 anos entre a professora menos experiente (professora Luísa, apenas 9) e a mais experiente (professora Carla, 24 anos). Esta diferença poderá influenciar o desempenho das professoras, se traduzida em mais oportunidades de atualização, através de formação contínua, ao longo de mais tempo.

#### **3.2.2.6 - Experiência profissional**

As quatro docentes têm em comum o facto de terem trabalhado com alunos do ensino básico, mas as suas experiências apresentam significativas disparidades.

Enquanto a professora Carla tem tido uma carreira de titular com turmas do 1º ciclo do ensino básico, em escolas de ensino público e semipúblico, em meio rural, durante todo o tempo de profissão (à exceção de 1 nos 24 anos de profissão, em que esteve como docente de atividades de enriquecimento curricular), as outras docentes têm vivências muito distintas.

Assim, a professora Luísa trabalhou com alunos de vários níveis de ensino (três ciclos do ensino básico, ensino secundário e educação e formação de adultos), na lecionação das disciplinas de educação musical, economia e contabilidade, educação moral e religiosa católica, sociologia, área projeto, no ensino público, ora em escolas de meio rural, ora em escolas de meio urbano.

A professora Elisabeth tem lecionado a disciplina de inglês, a turmas do 2º ciclo do ensino básico, em escolas públicas e privadas de meios rural e urbano.

A professora Fátima tem exercido a docência entre o ensino básico e o ensino superior, ao longo de 19 anos, dos quais 8 na universidade, sempre na área do desporto.

Quanto à experiência profissional, podemos agrupar as professoras, em função de:

Níveis de ensino – só a professora Carla tem experiência apenas no 1º ciclo do ensino básico, enquanto as outras docentes, no seu conjunto, passaram por todos os níveis de ensino (à exceção da educação pré-escolar);

Titularidade de turma – a professora Carla é a única que é titular duma turma, assegurando as outras docentes o ensino/aprendizagem das componentes do currículo de música, inglês e educação física;

Inserção das escolas – apenas a professora Carla trabalhou exclusivamente em meio rural, visto que as outras três docentes alternaram entre meio rural e urbano.

### **3.2.2.7 - Situação profissional**

Quatro situações profissionais correspondem às quatro docentes que integram esta comunidade de prática: a professora Carla pertence ao quadro da escola onde trabalha; a professora Luísa é contratada; a professora Elisabeth integra o quadro de zona 1; a professora Fátima é professora do quadro único.

Relacionando os anos de serviço com a situação profissional, verificamos que variam na razão direta, ou seja: a professora com mais anos de serviço é a que tem a situação profissional mais estável e a docente com menos anos de serviço é a que tem a situação mais precária.

Em resumo: com idades compreendidas entre os 37 e os 45 anos, oriundas de distintos meios (rural ou urbano), com percursos académicos aproximados, vivências profissionais que oscilam de 9 a 24 anos, experiências e situações profissionais diversas, as professoras que integram a comunidade de prática implicada neste estudo, todas portadoras de habilitação de ensino superior (universitário ou politécnico), conferida pela frequência e aproveitamento num curso de formação inicial de professores, foram formadas por várias instituições, em distintas áreas. Isto constituiu uma mais-valia para o trabalho colaborativo que se desenvolveu, dado o contributo do saber específico de cada docente para a construção dos DAC.

Na tabela 4, indicam-se as características acabadas de analisar.

Docente	Componente curricular lecionada	Idade	Naturalidade/ Percurso escolar	Habilitações literárias	Tempo de serviço (anos)	Experiência profissional/Situação profissional
Professora Carla	Titular de turma	45	Meio rural	Licenciatura	24	1º ciclo EB / quadro de escola
Professora Luísa	Música	37	Meio rural	Mestrado	9	1º, 2º e 3º ciclos EB+ensino secundário / contratada
Professora Elisabeth	Inglês	41	Meio rural	Licenciatura	14	1º e 2º ciclos EB / quadro de zona 1
Professora Fátima	Educação Física	39	Meio urbano	Doutoramento	19	1º, 2º e 3º ciclos EB+ensino superior / quadro único

*Tabela 4 – Caracterização das professoras participantes*

#### **4- Trabalho colaborativo**

O trabalho colaborativo foi partilhado entre os alunos e entre as professoras. No caso dos alunos, traduziu-se na resolução das propostas de trabalho tendentes a ultrapassar as dificuldades assinaladas pelos próprios, cujo resultado foi anotado no PIT. No caso das professoras, refletiu-se na construção/aplicação dos DAC, como instrumento do seu desenvolvimento profissional.

##### **4.1 - Dos alunos: PIT**

O Plano Individual de Trabalho ajuda o aluno e o professor a fazer o ponto da situação da aprendizagem.

O ponto de partida desta parte do estudo, que decorreu durante os segundo e terceiro trimestres do ano letivo 2020/2021 (março, abril, maio e junho), com periodicidade semanal, numa turma de segundo ano de escolaridade, constituída por dezanove alunos, foi o conhecimento que a professora titular da turma tinha sobre as dificuldades desses alunos, com quem trabalhara no ano anterior.

A elaboração do PIT supõe que os discentes tenham conhecimento dos conteúdos e das competências a aprender e solicita o seu envolvimento no processo, incluindo a auto e heteroavaliação das aprendizagens realizadas.

Em colaboração com os discentes foi construído um quadro de ajuda (figura 1), durante o mês de março, afixado numa das paredes da sala de aula, com a finalidade de

os mesmos registarem por escrito as suas reais dificuldades, nas componentes do currículo de português e de matemática.

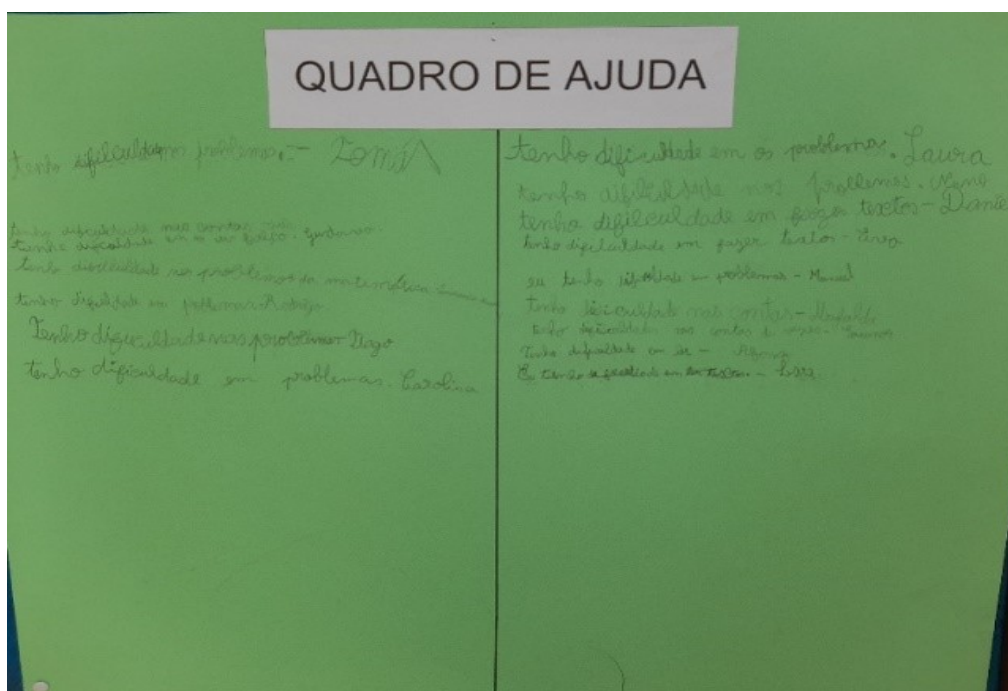


Figura 1 – Quadro de ajuda

Todos os alunos tiveram oportunidade de registar as suas dificuldades nesse quadro, sendo este registo removido quando a dificuldade era ultrapassada e atualizado com a anotação de outra detetada.

A professora titular da turma dispunha, deste modo, de uma orientação para a preparação de outras propostas de trabalho.

Estavam, assim, encontrados os conteúdos prioritários para a elaboração e aplicação das fichas de trabalho a realizar pelos alunos. Estas fichas foram organizadas numa sequência gradual de dificuldades e agrupadas em função das componentes do currículo acima referidas.

O conjunto das fichas de cada conteúdo estava numerado para que, ao realizá-las, os discentes tivessem a noção de quais iam solucionando, ao longo do processo. Ou seja, primeiro realizavam a ficha número 1, depois a número 2 e assim, sucessivamente.

Tal como foi referido, anteriormente, na caracterização dos alunos, havia dois que necessitavam de acomodações curriculares, pelo que se adaptou os PIT e as fichas de trabalho, de modo a estarem adequados às suas necessidades específicas. Com efeito, foram elaboradas atividades com os conteúdos abordados e trabalhados com estes

alunos nas componentes do currículo de português e de matemática, tal como aconteceu com a restante turma.

Na sala de aula criou-se o “cantinho” do TEA, onde estavam disponíveis as caixas com os materiais (figura 2) que os alunos poderiam utilizar no dia e horário, previamente combinados: quartas-feiras entre as 8h30 e as 10h30 e sextas-feiras entre as 10h30 e as 12h30.



*Figura 2 – “Cantinho” do TEA*

De seguida (figura 3), é apresentado o PIT utilizado pelos alunos que beneficiam de acomodações curriculares.

Plano Individual de trabalho n.º

Nome: \_\_\_\_\_

Semana de \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ a \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

		O que penso fazer	O que fiz										
Matemática	Resolver problemas												
	Números												
	Fichas												
Português	Escrever frases												
	Listas de palavras												
	Fichas												
	Desenha o que diz												
	Leituras												
			Total: <input type="text"/>										

Ler, Mostrar e Contar: \_\_\_\_\_

A minha opinião:	Orientações da professora:

Figura 3 – PIT dos alunos com acomodações

E o PIT utilizado pela restante turma (figura 4).

Plano individual de trabalho n.º

Nome: \_\_\_\_\_

Semana de \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ a \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

		O que penso fazer	O que fiz										
Matemática	Fichas de problemas												
	Fichas de números e operações												
	Fichas de geometria e medida												
	Escrever números												
Português	Escrever textos												
	Melhorar textos												
	Ditados a pares												
	Fichas de ortografia												
	Fichas de gramática												
	Leitura de textos												
			Total: <input type="text"/>										

Ler, Mostrar e Contar: \_\_\_\_\_

A minha opinião:	Orientações da professora:

Figura 4 – PIT utilizado pela turma

Nos Planos Individuais de Trabalho elaborados, tal como se observa nas figuras 3 e 4, os discentes assinalavam a sua identificação, bem como o período de trabalho a que cada PIT correspondia.

Os PIT foram numerados, à data da sua realização, de modo a dar uma perspetiva da evolução da aprendizagem dos alunos.

Foram escolhidos os conteúdos das componentes do currículo de matemática e de português, tal como já foi referido, anteriormente. Para cada um dos conteúdos, enumeravam-se as atividades propostas ao aluno e era reservado um espaço para que o aprendiz assinalasse o que tinha feito.

O mesmo documento funcionou como instrumento de autoavaliação, onde, no espaço denominado “A minha opinião”, o aluno escrevia o que sentiu aquando da realização da tarefa, nomeadamente dificuldade/facilidade. E de orientação por parte da professora, no espaço “Orientações da professora” para que o mesmo tomasse conhecimento dos aspetos a melhorar.

Na primeira tentativa de aplicação, gerou-se alguma confusão e os alunos sentiram-se “perdidos”, devido à introdução de uma nova dinâmica de trabalho, havendo a necessidade de os orientar. Contudo, denotou-se que eles tinham assimilado, na sua maioria, qual era o objetivo do PIT, o que foi constatado pela explicação que a turma deu a uma colega que esteve a faltar alguns dias à escola, a partir da seguinte nota de campo:

*Escrita no quadro a sigla “PIT”, foi perguntado à turma o que significava aquilo que tinha acabado de escrever.*

*Turma: “É o PIT e significa Plano Individual de Trabalho.”*

*Professora Carla: “E alguém quer tentar explicar à amiguinha Linda o que é isto do PIT? Ela não sabe o que é porque esteve muito tempo em casa.”*

*Turma: “No PIT nós escolhemos o que queremos trabalhar. Hoje temos o PIT de português e na sexta o PIT de matemática.”*

É de referir ainda que a avaliação do Plano Individual de Trabalho era realizada à sexta-feira, após a realização das atividades de Tempo de Estudo Autónomo, com a pretensão de ajudar os alunos a (re)estruturar/organizar melhor o seu trabalho e o tempo estipulado.

É de mencionar ainda que, inicialmente, o PIT era elaborado de forma individual. No entanto, havia uma atividade que era a escolhida por quase todos os alunos e a maioria das vezes, ou seja, “Ditado a pares” que era executada pelos alunos aos pares. Notou-se que eles escolhiam sempre esta tarefa e faziam-na com motivação e entusiasmo, pelo que a professora titular optou, posteriormente, por permitir que elaborassem todas as atividades aos pares. Isto porque manifestaram o gosto por se ajudarem uns aos outros, isto é, trabalhar em cooperação (figura 5).



*Figura 5 – Trabalho de pares*

Com o decorrer das sessões iniciais, houve a necessidade de reformular a ficha do PIT, a fim de introduzir um espaço dedicado também à heteroavaliação, conforme se pode verificar nas figuras 6 e 7.

Plano individual de trabalho n.º 5

Nome: \_\_\_\_\_

Semana de 17.10.21 a 21.10.21

		O que penso fazer	O que fiz	
Matemática	Resolver problemas	X	X	1
	Números	X	X	1
	Fichas	X	X	2
Português	Escrever frases	X		
	Listas de palavras	X		
	Fichas	X	X	2
	Desenha o que diz	X		
	Leituras	X	X	1
<b>Total:</b>				<b>7</b>

**Ler, Mostrar e Contar:** *O aluno contou que o pai chegou da pesca.*

<b>A minha opinião:</b> <i>Estou muito feliz!</i> <i>"Eu gostei"</i>	<b>Orientações da professora:</b> <i>Trabalhaste muito bem!</i> <i>Parabéns!</i> <i>Continua a esforçar-te.</i>
<b>Par com quem trabalhei:</b> <i>Luís</i>	<b>A minha opinião sobre o meu par:</b> <i>Está bom.</i>

Plano individual de trabalho n.º 7

Nome: \_\_\_\_\_

Semana de 31.05.2021 a 04.10.2021

		O que penso fazer	O que fiz	
Matemática	Fichas de problemas	X		
	Fichas de números e operações	X	X	1
	Fichas de geometria e medida			
Português	Escrever textos	X	X	1
	Melhorar textos			
	Ditados a pares	X	X	1
	Fichas de ortografia			
	Fichas de gramática			
	Leitura de textos/interpretação			
<b>Total:</b>				<b>3</b>

**Ler, Mostrar e Contar:** *Eu mostrei um vídeo novo para*

<b>A minha opinião:</b> <i>Eu consegui fazer os trabalhos que queria.</i>	<b>Orientações da professora:</b> <i>Parabéns! Cumpriste as tarefas que planeaste.</i> <i>Fizeste bem em pedir ajuda à professora para esclarecer a tua dúvida.</i>
<b>Par com quem trabalhei:</b> <i>Luís</i>	<b>A minha opinião sobre o meu par:</b> <i>Eu ajudo o Luís e ele ajuda-me.</i>

Figura 6 – PIT para alunos com acomodações

Figura 7 – PIT da restante turma

Os alunos gostavam de trabalhar em colaboração com os pares, pois demonstravam alegria, motivação, espírito de interajuda e desenvolveram as competências de socialização, tal como é preconizado no Perfil dos alunos.

Foi dada oportunidade aos discentes de escolherem o colega com quem queriam trabalhar, por forma a se sentirem com mais confiança, confortáveis e à vontade no momento de resolução das tarefas propostas, de modo que o trabalho colaborativo funcionasse. Ao longo das sessões foi observado que a autoconfiança e a autonomia dos alunos cresceram pois, inicialmente, selecionavam as tarefas mais fáceis e, mais próximo do final de ano, verificou-se que já optavam por fazer as atividades mais “difíceis”, nomeadamente a construção de textos e a resolução de situações problemáticas, conteúdos onde existiam mais lacunas na turma.

Outro aspeto a salientar é o facto de este trabalho colaborativo entre os alunos ter “libertado” a professora titular, professora Carla, para poder apoiar os alunos com dúvidas ou mais dificuldades.

Ocorreu outra situação observada em que um grupo de alunos tinha dúvidas sobre o conceito de polígonos e não polígonos, pois um dizia que era de uma forma e outro dizia que era de outra. Então, chamaram a professora e questionaram:

*Francisco: Professora, os polígonos não são as figuras com lados retos?*

*Professora Carla: São.*

*Francisco: Estás a ver, Luís, como eu tinha razão!*

Nesta situação, a professora titular dirigiu-se ao grupo e explicou, individualmente, para o aluno compreender melhor.

No que concerne à correção dos trabalhos, fez-se o possível de os corrigir junto com os alunos no momento, de modo a possibilitar-lhes perceberem o que estava mal e o que tinha de ser melhorado.

É de aludir que os discentes se tornaram, gradualmente, mais autónomos na realização das atividades propostas, demonstrando motivação aquando da sua execução, tal como se percebe pela seguinte transcrição registada numa das notas de campo:

*Professora Carla: “Quem é que me sabe dizer em que dia da semana estamos?”*

*Turma: “Hoje é quarta-feira!”*

*Professora Carla: “Então, hoje é dia?”*

*Turma (radiante de felicidade): “PITTTTT!”*

*Professora Carla: “Muito bem! Hoje é dia de PIT.”*

Nas últimas sessões de PIT, é de salientar que no mesmo dia já se resolviam tanto tarefas de português como de matemática, pois os alunos já geriam melhor o seu tempo e tinham maior capacidade de organização e de resolução.

Na tabela 5 calendarizam-se as sessões de TEA, indicando as datas de realização e de avaliação dos trabalhos.

Sessões de TEA (semanal)	Data	Avaliação
1. <sup>a</sup> Sessão	21 e 23 de abril	23 de abril
2. <sup>a</sup> Sessão	28 e 30 de abril	30 de abril
3. <sup>a</sup> Sessão	5 e 7 de maio	7 de abril
4. <sup>a</sup> Sessão	12 e 14 de maio	14 de abril
5. <sup>a</sup> Sessão	19 e 21 de maio	21 de abril
6. <sup>a</sup> Sessão	26 e 28 de maio	28 de abril
7. <sup>a</sup> Sessão	2 e 4 de junho	4 de junho
8. <sup>a</sup> sessão	9 de junho	9 de junho
9. <sup>a</sup> sessão	16 e 18 de junho	18 de junho

*Tabela 5 – Sessões de PIT realizadas*

No último dia de PIT, em jeito de remate final, os alunos foram solicitados a dar a sua opinião sobre o plano individual de trabalho e o trabalho colaborativo com os colegas e surgiram opiniões das quais algumas são partilhadas, de seguida:

- *O PIT é um trabalho individual a pares.*
- *O PIT são fichas para fazer a pares. O meu colega pode me ajudar e me ensinar.*
- *Eu gosto do PIT porque os meus colegas me ensinaram a fazer textos.*
- *O PIT para mim é para fazer trabalhos aos pares e nos ajudarmos uns aos outros.*
- *O PIT é um projeto que podemos fazer aos pares. Eu gosto muito porque tenho sempre alguém para falar sobre as matérias.*
- *Para mim o PIT é um trabalho a pares para quem tem dificuldades e treinamos em equipa.*
- *O PIT é incrível e incentiva as crianças a pensar e eu gosto de incentivar os meus colegas a trabalhar.*
- *Para mim o PIT é para trabalhar em dupla e ajudar os colegas.*
- *Para mim o PIT é fixe porque gosto de trabalhar aos pares. Eles me ensinam e eu ensino a eles.*
- *Para mim o PIT é trabalho em conjunto porque eles me ajudam a perceber melhor os trabalhos.*

## 4.2 – Dos professores: DAC

As quatro professoras que integraram este estudo, organizadas em comunidade de prática, assumiram diferentes funções, tendo a professora titular da turma agido como supervisora colaborativa. As reuniões de trabalho processaram-se, com periodicidade regular, numa dinâmica da investigação/ação/reflexão, e delas resultaram vários projetos (a realizar com os 19 alunos da turma do 2º ano de escolaridade que participaram nesta investigação), produto do trabalho colaborativo das docentes responsáveis pela lecionação da música, do inglês, da educação física e da professora titular.

Tendo presentes os cuidados a atentar na sua elaboração (capítulo I, 5.1.3.1.1), foram construídos alguns DAC, seguindo uma matriz comum. Especificaram-se os domínios de cada componente do currículo, enumeraram-se as respetivas aprendizagens essenciais, indicaram-se os descritores do perfil do aluno, descreveram-se as atividades, inventariaram-se os recursos, registaram-se os instrumentos de avaliação, bem como os critérios de avaliação das diferentes componentes do currículo.

Definidos o quê (tema), o quando (data), o quem (intervenientes), o onde (escola) e o porquê (objetivo) do plano de trabalho, o como, ou seja, as atividades, vão viabilizar a sua operacionalização, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizagem. A seleção de atividades para a abordagem e/ou aprofundamento de conhecimentos de várias componentes do currículo, centradas num tema, por parte dos alunos, envolve recursos, prevê aquisição/consolidação de saberes em vários domínios, conforme os descritores do perfil do aluno, e implica aplicação de instrumentos de avaliação, para além da definição dos critérios de avaliação.

Selecionaram-se, aleatoriamente, alguns DAC (anexo), que se descrevem e analisam, de seguida.

### DAC 1

A matemática, o português, as artes visuais e o inglês foram as componentes do currículo selecionadas para as atividades a desenvolver no dia 15 de dezembro de 2020, à volta do tema Natal, tendo por objetivo a consolidação da classe de palavras – nome. Articuladas estas disciplinas, cada uma deu o seu contributo para, no conjunto, propiciarem aprendizagens mais robustas.

É esta a avaliação da docente de Inglês:

*Após a concretização do DAC sobre o Natal, a docente de Língua Inglesa referiu que este trabalho colaborativo e interdisciplinar resultou numa mais-valia para o processo de ensino/ aprendizagem uma vez que o encadeamento das diversas atividades foi muito natural e produtivo.*

*Os alunos revelaram identificar e pronunciar com alguma clareza o vocabulário abordado e manifestaram bastante entusiasmo na decoração da árvore de Natal com as imagens coloridas na componente do currículo de Artes Visuais.*

Parece clara a sua opinião sobre as vantagens do trabalho colaborativo e interdisciplinar, detetáveis através da apreciação aos conhecimentos (*Os alunos revelaram identificar e pronunciar com alguma clareza o vocabulário abordado*) e a comportamentos dos alunos (*manifestaram bastante entusiasmo na decoração da árvore de Natal*).

## DAC 2

Neste DAC, centrado no tema Números e operações, com o objetivo de introduzir a tabuada do 2 e realizado a 22 de janeiro de 2021, foram dinamizadas atividades no âmbito das componentes do currículo estudo do meio, português/música, matemática e educação física.

Na avaliação, pode-se ler:

*Uma vez concretizado o DAC, é chegado o momento de refletir acerca da sua pertinência, aplicabilidade e dos resultados por seu intermédio alcançados.*

*Assim, apraz-nos referir que toda a sua concretização decorreu de acordo com o previsto, sendo que, de certo modo, superou as nossas expectativas. A transmissão dos conteúdos inerentes às diversas componentes do currículo envolvidas, fomentou a partilha de saberes e de conhecimentos. A aprendizagem dos conteúdos escolares foi evidente, pois, todos os alunos demonstraram ter desenvolvido as competências inerentes ao presente projeto e no seu decurso fizeram deles uso regular. Posto isto, é nosso entender que o presente DAC teve o sucesso almejado, pois, fazendo uso da*

*nossa autonomia, conseguimos flexibilizar o currículo e promover a interdisciplinaridade.*

Crê-se ser possível reconhecer, nesta avaliação, uma referência à dinâmica dos trabalhos das docentes da comunidade de prática, numa linha de investigação/ação/reflexão (*é chegado o momento de refletir*). É valorizada a *partilha de saberes e de conhecimentos*, sublinhada a aprendizagem (*A aprendizagem dos conteúdos escolares foi evidente*) e destacado o desenvolvimento de competências (*todos os alunos demonstraram ter desenvolvido as competências inerentes ao presente projeto e no seu decurso fizeram deles uso regular*).

Parece também notória a satisfação das docentes, no balanço ao trabalho realizado: *o presente DAC teve o sucesso almejado, pois, fazendo uso da nossa autonomia, conseguimos flexibilizar o currículo e promover a interdisciplinaridade.*

### DAC 3

O estudo do tema Os seres vivos no seu ambiente-Os animais, com o objetivo de as crianças (re)conhecerem os animais domésticos e selvagens, ambientes onde vivem e alimentação, foi calendarizado para 4, 6 e 11 de maio de 2021, e para ele contribuíram as componentes do currículo de português, matemática, estudo do meio, inglês e música.

Foi feita a seguinte avaliação:

*Após a concretização do DAC sobre os animais, a docente de música referiu que este trabalho interdisciplinar resultou numa mais-valia na articulação e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A condução das atividades pretendeu que os discentes conseguissem estabelecer uma relação direta entre as diferentes artes (poesia e música) e em simultâneo a aprendizagem de conteúdos relacionados com os hábitos alimentares dos diferentes animais. No geral, a turma demonstrou entusiasmo na interpretação do poema musicado, cantaram com afinação, rigor rítmico e expressividade, no entanto revelaram algumas lacunas na execução de um ostinato rítmico simples com instrumentos de PAI.*

*O trabalho desenvolvido acabou por se prolongar no tempo e o tema foi utilizado para demonstrar a relação existente entre a música, como elemento expressivo e descritivo, e os elementos da natureza/animais. Os alunos puderam ouvir diversos temas de repertório erudito e interagir na leitura e execução de musicogramas com notação musical. Deste modo, foi possível colmatar as dificuldades acima enunciadas.*

*Por sua vez, a docente de inglês referiu que este trabalho colaborativo e interdisciplinar resultou, mais uma vez, numa mais-valia para o processo ensino aprendizagem, uma vez que o apuramento dos conhecimentos dos alunos foi bastante significativo.*

*Após a realização de uma ficha de verificação de conhecimentos foi possível observar que os alunos conseguem identificar vários animais e distinguir os domésticos dos selvagens.*

Esta avaliação foca-se em dois eixos complementares: a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores (*colaborativo e interdisciplinar*), o qual resultou numa mais-valia na articulação e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, tanto a nível de saberes específicos (*aprendizagem de conteúdos*), como a nível de comportamentos (*entusiasmo*).

É muito positiva a avaliação final global dos alunos sobre a aquisição de conhecimentos. Através dos resultados de uma ficha de verificação de conhecimentos, as docentes constataam que *os alunos conseguem identificar vários animais e distinguir os domésticos dos selvagens*, parte do objetivo definido para este DAC.

#### DAC 4

Com o objetivo de conhecer e aplicar o conceito de área, inserido no tema Geometria e medida, convergiram as componentes do currículo de português, matemática e educação física, para a construção de um DAC agendado para 17 de junho de 2021.

A avaliação deste DAC é feita nos seguintes termos:

*Após a realização das atividades propostas, as docentes são de opinião de que as mesmas foram cruciais para a aprendizagem dos alunos, pois abordar o mesmo*

*conceito de diferentes formas fornece aos alunos diferentes perspectivas e os ajuda a compreender melhor o mesmo assunto.*

*Deste modo, conclui-se que o trabalho cooperativo entre as docentes foi essencial no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.*

As docentes, depois de emitirem um parecer muito abonatório sobre o impacto das atividades realizadas (*foram cruciais para a aprendizagem dos alunos*), decorrente da convergência de vários contributos (*abordar o mesmo conceito de diferentes formas fornece aos alunos diferentes perspectivas e os ajuda a compreender melhor o mesmo assunto*), pronunciam-se com uma apreciação muito construtiva e favorável sobre o trabalho cooperativo entre as docentes e sua projeção *no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.*

Ao compararmos as avaliações das docentes da comunidade de prática aos DAC, constatamos que, ao longo do ano, foi sempre valorizado o trabalho colaborativo e interdisciplinar (DAC 1: *trabalho colaborativo e interdisciplinar... uma mais-valia para o processo de ensino/ aprendizagem*; DAC 2: *partilha de saberes e de conhecimentos... promover a interdisciplinaridade... A aprendizagem dos conteúdos escolares foi evidente... todos os alunos demonstraram ter desenvolvido as competências*; DAC 3: *trabalho interdisciplinar ... uma mais-valia na articulação e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos... trabalho colaborativo e interdisciplinar... uma mais-valia para o processo ensino aprendizagem*; DAC 4: *o trabalho cooperativo entre as docentes foi essencial no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes*).

Ousa-se afirmar que “mais-valia” é palavra-chave transversal no discurso das docentes (3 das 4 professoras utilizam-na), quando têm em mente o trabalho colaborativo e sua expressão no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Na avaliação dos DAC 1 e 3, ainda estão registadas breves anotações sobre o comportamento dos alunos (DAC 1: *manifestaram bastante entusiasmo*; DAC 3: *a turma demonstrou entusiasmo*).

## **5 – Entrevista às professoras participantes**

### **5.1 - Guião da Entrevista**

Foi construído o guião de uma entrevista semiestruturada a aplicar no final do ano letivo, junto de três docentes do primeiro ciclo do ensino básico, numa escola de ensino público, que integravam a comunidade de prática que desenvolveu o trabalho colaborativo, objeto desta investigação.

O foco da entrevista foi o trabalho colaborativo e a dinâmica da investigação/ação/reflexão e suas implicações na formação profissional dos entrevistados. Foi definido como objetivo geral a auscultação das docentes sobre a sua participação neste estudo e seu impacto na formação profissional.

Pode ser explicitado nos seguintes objetivos:

- a) Apreender a conceção que as professoras têm de trabalho colaborativo;
- b) Conhecer a opinião das docentes sobre a sua intervenção no trabalho colaborativo;
- c) Verificar o contributo da elaboração/dinamização do DAC para o desenvolvimento profissional;
- d) Auscultar as entrevistadas acerca da dinâmica investigação/reflexão/ação;
- e) Averiguar o seu parecer acerca do papel da supervisora colaborativa.

Foram previstas apenas questões abertas, pois pretendíamos obter, com a máxima espontaneidade, o depoimento pessoal de cada docente, fundamentado na sua experiência individual, embora sem nunca perder de vista os objetivos e temas focados. Previmos, em alguns casos, perguntas subsidiárias, para obviar a silêncios constrangedores.

No sentido de prevenir a possibilidade de haver influência nas respostas das docentes às questões da entrevista, esta foi aplicada no mesmo dia, a intervalos de trinta minutos, podendo esta previsão ser alterada, em função da extensão das respostas e de eventual necessidade de reajustamento das perguntas formuladas.

As questões da entrevista foram organizadas a partir dos dois temas a abordar com os elementos da comunidade de prática. Passamos a enunciar as proposições subjacentes à construção deste guião.

**Proposição 1:**  
**O professor tem o conceito e experiência de trabalho colaborativo.**

**Questão 1.1:**  
**O que é para si o trabalho colaborativo?**

**Objetivo da questão 1.1:**

Identificar o significado atribuído ao conceito de trabalho colaborativo.

**Questão 1.2:**  
**Este tipo de trabalho integrava a sua prática docente? Já tinha experiência deste tipo de trabalho antes de integrar este estudo?**

**Objetivo da questão 1.2:**

Constatar se o docente praticava trabalho desta natureza.

**Proposição 2:**  
**O professor valoriza o trabalho colaborativo na perspetiva do seu aperfeiçoamento profissional.**

**Questão 2.1:**  
**Comparativamente com outras metodologias de trabalho, reconhece vantagens na sua aplicação?**

**Objetivo da questão 2.1:**

Obter a opinião do entrevistado sobre a pertinência do trabalho colaborativo.

**Questão 2.2:**  
**Reconhece potencialidades na implementação do trabalho colaborativo na prática quotidiana?**

**Objetivo da questão 2.2:**

Verificar a relação entre o trabalho colaborativo e o exercício diário da profissão.

**Proposição 3:**  
**O professor analisa a sua participação neste trabalho.**

**Questão 3:**  
**Como caracteriza a sua participação neste trabalho?**

**Objetivo da questão 3:**

Compreender a avaliação que o docente faz do seu desempenho no contexto desta investigação.

**Proposição 4:**

**A construção/aplicação do DAC é uma mais-valia na formação profissional docente.**

**Questão 4.1:**

**Considera que a construção/aplicação do DAC potencia a aquisição/aperfeiçoamento de competências cognitivas e sociais dos docentes?**

**Objetivo da questão 4.1:**

Reconhecer que o contributo de todos os intervenientes é importante para o seu desenvolvimento.

**Questão 4.2:**

**O DAC é, por definição, uma oportunidade/necessidade de realização de trabalho colaborativo dos docentes?**

**Objetivo da questão 4.2:**

Verificar o que o entrevistado pensa sobre as potencialidades do DAC para o envolvimento e responsabilidade partilhada de todos os intervenientes na sua conceção.

**Proposição 5:**

**A dinâmica dos trabalhos enriqueceu a sua formação profissional.**

**Questão 5.1:**

**Na sua opinião, a dinâmica da reflexão/investigação/ação contribui para um melhor desempenho profissional?**

**Objetivo da questão 5.1:**

Perceber de que modo o docente valoriza a reflexão/investigação/ação como potenciadora do aperfeiçoamento profissional.

**Questão 5.2:**

**Como comentaria o papel da investigadora colaborativa?**

**Objetivo da pergunta 5.2:**

Conhecer a visão do entrevistado sobre a intervenção da investigadora colaborativa.

**Questões alternativas ou subsidiárias à pergunta 5.2:**

A investigadora colaborativa agiu como facilitadora da interação comunicativa? Foi compreensiva? Estabeleceu uma relação de colegialidade? Promoveu, regularmente, a interação /entre os elementos do grupo? Facilitou a partilha da responsabilidade entre todos os docentes nas tomadas de decisão?

## **5.2 - Análise das respostas**

Segundo Bardin (1994, p.169), “a técnica de análise da enunciação (...) aplica-se particularmente bem a um tipo de discurso habitualmente abandonado pelas técnicas exatas: a entrevista não diretiva”.

Visto que nos propúnhamos fazer uma análise pormenorizada das informações colhidas através da entrevista, optámos por este modelo para o tratamento das respostas obtidas, as quais foram analisadas individual e comparativamente (para compreensão de cada caso e para comparação entre as produções textuais das três entrevistadas). O texto das várias questões da entrevista constituiu as categorias de análise.

### **Questão 1.1**

Quanto ao conhecimento de trabalho colaborativo, a professora Luísa afirma “O trabalho colaborativo deve ter por base sempre a aprendizagem dos alunos. Onde ambos podem atuar ativamente na construção do conhecimento, promove a motivação nos estudantes. Visa o trabalho em equipa”.

A professora Elisabeth define-o como “trabalho de equipa, trabalho partilhado, trabalho programado. Por aí...”

Para a professora Fátima, “O trabalho colaborativo é uma ação conjunta e organizada para a construção de um projeto/tarefa em que ambos têm uma participação equitativa”.

A professora Luísa valoriza a aprendizagem e a motivação dos estudantes, mediadas pelo trabalho colaborativo. Como a professora Fátima, refere “ambos”, que entendemos como docentes e discentes. Todas as professoras assinalam a partilha como uma característica essencial no trabalho colaborativo. No entanto, a professora Elisabeth, com a afirmação “Por aí...” parece estar menos segura deste conceito.

### **Questão 1.2**

Quando interrogada sobre a vivência deste tipo de trabalho na sua prática docente, a professora Luísa recorre ao trabalho colaborativo “com alguma frequência”, a professora Elisabeth “nem por isso” e a professora Fátima “de vez em quando”.

A tendência parece ser a de não recorrer a este tipo de trabalho muito frequentemente.

### **Questão 2.1**

Relativamente ao contributo de trabalho desta natureza no aperfeiçoamento profissional, em comparação com outras metodologias, a professora Luísa admite que este tipo de trabalho “permite definir estratégias conjuntas para os problemas e dificuldades, visando a adequação do currículo aos interesses e necessidades dos alunos”.

A professora Elisabeth reconhece “Tem vantagens”, mas acrescenta: “Deparamo-nos com muitos entraves na sua execução, na medida em que é preciso criar horários em que a equipa se reúna para esse fim. Porque depois há outros assuntos que se sobrepõem”.

A professora Fátima é de opinião que “Permite a partilha e aperfeiçoamento de ideias e de materiais pedagógicos”.

No seu conjunto, todas as professoras reconhecem que este tipo de trabalho contribui para o aperfeiçoamento profissional. No entanto, enquanto as professoras Luísa e Fátima sublinham aspetos que fundamentam as suas opiniões (professora Luísa: definição de estratégias para mais conseguida adequação do currículo aos alunos; professora Fátima: partilha e aperfeiçoamento de ideias e de materiais pedagógicos), a professora Elisabeth põe a tónica, essencialmente, nas dificuldades para a sua implementação.

## **Questão 2.2**

Interrogadas sobre o reconhecimento de potencialidades na implementação do trabalho colaborativo na prática quotidiana, embora não tenham experiência na sua prática docente (ver respostas à questão 1.2), as docentes emitem as seguintes opiniões: a professora Luísa admite que “é um desafio que gostaria de tentar e então poder dar o seu depoimento”; a professora Elisabeth refere “interesse e curiosidade em implementar em implementar esse tipo de trabalho, para poder fundamentar uma opinião”; a professora Fátima considera ter nas opções por modalidades de trabalho “apetência pelo trabalho colaborativo, com mais frequência” e acrescenta “quando se recorre a esse tipo de trabalho, “parece que se conseguem melhores resultados”.

As três docentes manifestam abertura ao recurso ao trabalho colaborativo na sua prática quotidiana, o qual, realizado mais regularmente e oportunamente avaliado, constituirá uma boa base de reflexão e de construção de um parecer mais consistente e melhor fundamentado.

## **Questão 3**

Na perspetiva da docente Luísa, a participação neste trabalho foi “ativa, de interação com todos os outros”, enquanto, para a docente Elisabeth, a participação foi “De compromisso, empenho e cumprimento do que foi, previamente, delineado”. A docente Fátima considera que a sua participação foi “Razoável” e justifica: “Porque acho que poderia ter pesquisado mais alguns materiais, ter dado um melhor seguimento da aula na transição lógica entre as atividades planeadas.”

Cada docente privilegia uma ótica distinta: a docente Luísa valoriza a interação entre os vários elementos; a docente Elisabeth detém-se nos traços que melhor caracterizam a sua participação; a docente Fátima refere a razoabilidade como o essencial da sua postura, neste contexto, e aponta as razões que fundamentam a sua opinião.

#### **Questão 4.1**

Quando questionadas sobre a aquisição/aperfeiçoamento das competências cognitivas e sociais dos docentes decorrentes da implicação nos DAC, a professora Luísa responde: “Sem dúvida que sim, uma vez que a formação dos docentes se realiza ao longo de todo o seu percurso profissional e o trabalho desenvolvido com os colegas permite o desenvolvimento de aprendizagens entre pares (colegas)”.

A professora Elisabeth manifesta a seguinte opinião: “Os DAC direcionam-se mais para desenvolver as competências sociais e académicas dos alunos” e acrescenta: “É uma contradição, sim. Mas quero deixar clara a diferença.”, especificando: “Os DAC não fazem com que nos demos melhor como pessoas. Algumas até se dão pior.” E conclui: “Não considero que seja uma mais-valia para o aperfeiçoamento, depende de pessoa para pessoa.”

A professora Fátima afirma: “Sim. Potencia competências cognitivas na medida em que fomenta a aprendizagem entre os pares. Considero que potencia as competências sociais na medida em que promove o sentido de integração e de confiança”.

Notamos alguma convergência entre as respostas das professoras Luísa e Fátima, convictas de que se pode estabelecer uma relação entre os elementos equacionados no enunciado da questão, ou seja, ambas estas docentes opinam, veementemente, que reconhecem nexos entre esses fatores (participação em DAC/aperfeiçoamento dos professores), ao passo que a professora Elisabeth é perentória na opinião que assume e que é diametralmente oposta à das duas outras colegas.

#### **Questão 4.2**

À questão 4.2, que procurava saber se as entrevistadas consideram o DAC uma oportunidade/necessidade de realização de trabalho colaborativo dos docentes, a professora Luísa responde que “exige trabalho em equipa, comunicação, avaliação conjunta do processo e conhecimento das dificuldades e facilidades de cada um”.

É a seguinte a opinião da professora Elisabeth: “O DAC potencia o trabalho colaborativo entre ... mas... mais restrito, entre os docentes”.

A professora Fátima acha que “existe uma maior interação com os colegas”

As docentes entrevistadas reconhecem o DAC como potenciador de trabalho colaborativo. As professoras Luísa e Fátima apontam motivos para sustentar as suas opiniões (que, aliás, apresentam afinidades, se bem que a professora Luísa enuncie mais razões e a professora Fátima seja mais concisa), ao passo que a professora Elisabeth considera esse trabalho apenas “mais restrito”.

### **Questão 5.1**

Relativamente à dinâmica de investigação/ação/reflexão como contributo para um melhor desempenho profissional, a professora Luísa entende que “Sim, pois este processo permite uma participação mais ativa do professor, como agente capaz de produzir mudança, mediador de um processo de construção de novas realidades sobre o ensino. Leva continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões”.

A professora Elisabeth declara: “Certamente! Sem avaliação, sem reflexão/investigação/ação uma pessoa não sabe o que deve manter, alterar ou aperfeiçoar”.

Na ótica da professora Fátima, “trata-se de uma dinâmica que é indissociável à profissão e que permite uma constante melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

É através deste processo que incute um estado de aperfeiçoamento e maturação da técnica e da pedagogia necessárias ao exercício da docência”.

Constatamos que há sintonia entre as docentes, no que respeita a esta questão: nenhuma hesita em reconhecer que um melhor desempenho profissional passa pela dinâmica da investigação/ação/reflexão, e todas destacam razões que fundamentam as suas opiniões.

### **Questão 5.2**

Quanto à avaliação da investigadora colaborativa, a professora Luísa é de opinião que “Teve um papel muito importante, tornando possível reforçar a

determinação em agir, reunir mais e melhores recursos, valorizar competências, pela procura de soluções para determinados problemas, pela análise das vivências, situações e problemas, procurando compreender as causas, as consequências, sugerindo estratégias e possíveis alternativas e, em conjunto, chegarmos à melhor solução e estratégia a aplicar e desenvolver”.

A professora Luísa destaca a importância da investigadora colaborativa, diferenciando e sublinhando vários pontos da sua intervenção, que vão do reforço na determinação em agir e da valorização de competências à análise e procura de soluções para problemas e à sugestão de estratégias, passando por utilização de mais e melhores recursos. Através das palavras desta entrevistada, ainda ficamos a saber que as decisões eram tomadas em conjunto.

A professora Elisabeth associa-lhe os atributos de “cooperante, encorajadora, dinâmica e paciente durante o processo”.

A professora Fátima considera-a “Muito importante e essencial para a concretização dos projetos, dado que a investigadora colaborativa tem a iniciativa, combina os recursos necessários, apoia na ação/concretização do projeto, orienta a análise e reflexão sobre o trabalho desenvolvido”.

Comparando as respostas, observamos que há um consensual, transversal e claro reconhecimento do desempenho da investigadora colaborativa. As três docentes entrevistadas assinalam-lhe qualidades essenciais ao perfil de quem assume estas funções: facilitadora da interação comunicativa e da partilha da responsabilidade entre todos os docentes nas tomadas de decisão, promotora duma interação regular entre os elementos do grupo, disponível para apoiar a concretização dos trabalhos e para orientar a análise e reflexão sobre esses trabalhos.

# CONCLUSÕES

## 1 - Introdução

A presente investigação teve como objetivo geral apurar de que forma o trabalho colaborativo (de alunos e de professores) potencia o desenvolvimento profissional dos docentes e é facilitador do processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Após termos procedido à revisão de literatura, que integra o suporte científico e o suporte metodológico, construímos o enquadramento teórico que suporta este estudo.

A pesquisa incidiu numa turma de dezanove alunos do 2º ano de escolaridade de uma escola pública da Região Autónoma da Madeira, inserida em meio rural, e nas quatro professoras implicadas no processo de ensino / aprendizagem dessas crianças.

O trabalho de campo deste estudo foi orientado pelas questões colocadas, a saber:

- a) Qual a influência do trabalho colaborativo de professores, em comunidades de prática, numa ótica de investigação/ação/reflexão, na aprendizagem dos alunos?
- b) Como se repercute a dinâmica desse trabalho na operacionalização dos DAC?
- c) De que forma o trabalho colaborativo se reflete na aprendizagem/formação dos professores?
- d) De que modo o PIT potencia/otimiza a aquisição/consolidação das Aprendizagens Essenciais pelos alunos?

É um facto que a dimensão dos participantes é impeditiva de aplicação do que foi observado a outras populações, como acontece com metodologias quantitativas; todavia, a abordagem qualitativa, que foi a nossa opção, viabiliza a possibilidade de aprofundar diversos elementos sobre alunos e professoras, através do recurso a vários instrumentos de recolha de dados, suscetíveis de traduzir, com precisão e nitidez, a situação analisada.

Por se tratar de um trabalho de natureza qualitativa, os resultados obtidos não devem ser generalizados nem podemos extrapolar conclusões aplicáveis, linearmente, a outra população a analisar (embora possa apresentar semelhanças com este estudo);

porém, cientes de que a nossa investigação poderá constituir um contributo válido para todos os que procuram inovar, na prática pedagógica - foco central do exercício da sua profissão -, passamos a apresentar as conclusões do estudo.

## **2 - Do trabalho colaborativo dos alunos**

Embora possa parecer contraditória a dimensão do plano individual de trabalho (PIT), individual, por definição, e a realização das propostas de atividades (sobre as quais o aluno procede ao preenchimento e avaliação no PIT), em modalidade de trabalho colaborativo, constatámos que essa articulação não só é possível, como até desejável. O que o aluno regista no PIT é o resultado do seu trabalho, comparativamente com o que se tinha proposto fazer; o modo como o trabalho é executado pode prever trabalho individual ou com outro(s) aluno(s).

Os trabalhos propostos aos alunos, nas componentes do currículo de matemática e português, começaram por ser realizados individualmente; porém, fomos observando que eram obtidos melhores resultados, ou seja, ocorria mais conseguida aprendizagem, quando executados em colaboração com outro(s) colega(s).

No que concerne à reação dos alunos quanto ao PIT, foi sempre de calorosa aceitação e empenhado desempenho nas tarefas enumeradas em cada PIT.

Através destas constatações, cremos poder inferir que o trabalho colaborativo entre os alunos potencia/otimiza a aquisição das aprendizagens essenciais. Pelo que nos foi dado observar e registar (embora lateralmente à questão correspondente ao objetivo: Analisar de que forma o PIT potencia/otimiza a aquisição/consolidação das Aprendizagens Essenciais), permitir-nos-íamos avançar que essa modalidade de trabalho parece ser também facilitadora de aprendizagens sociais.

## **3 - Do trabalho colaborativo das professoras**

### **3.1 - O DAC**

Organizadas em comunidade de prática, as quatro professoras construíram e aplicaram, ao longo do ano letivo, vários DAC, produto do trabalho colaborativo que, regularmente, desenvolviam, em reuniões de grupo, dinamizadas seguindo os princípios da investigação/ação/reflexão. Com funções diferenciadas (a da professora titular da

turma e a das professoras não titulares) e assumindo todas os respectivos papéis, desenvolveram e implementaram uma dinâmica de interação colaborativa que se repercutiu na aprendizagem dos alunos e na operacionalização dos DAC, respondendo, assim, a duas das questões orientadoras desta investigação, correspondentes a dois dos quatro objetivos definidos para este estudo. As avaliações constantes dos DAC revelam o que parece ser, inquestionavelmente, um parecer positivo das docentes quanto às vantagens dum trabalho desta natureza e com estas características e suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Estes dados permitem sugerir uma relação direta entre o trabalho colaborativo subjacente aos DAC e a aprendizagem dos alunos.

### **3.2 - A entrevista**

A realização de entrevistas, com o mesmo guião, às três docentes não titulares de turma (docentes de música, inglês e educação física) trouxe o contributo pessoal de cada uma, através das respostas individuais dadas às questões decorrentes dos objetivos desta investigação.

As declarações relativas ao conhecimento e prática de trabalho colaborativo no exercício da profissão parecem indiciar que as respondentes não lhes são alheias e sugerir que reconhecem vantagens em trabalho dessa natureza, embora não isento de dificuldades na sua implementação.

As respostas das entrevistadas, quando auscultadas sobre potencialidades dos DAC na formação profissional docente, graças à aquisição/aperfeiçoamento de competências cognitivas e sociais, tendem a indiciar que os consideram como potenciador de trabalho colaborativo, embora não seja consensual que constituam uma mais-valia para na formação profissional docente.

As opiniões unânimes das inquiridas quanto ao aperfeiçoamento profissional mediado pela dinâmica da investigação/ação/reflexão permitem inferir que esta dinâmica é valorizada, neste contexto.

O parecer das docentes não titulares, relativamente à investigadora colaborativa, parece sugerir que o desempenho adequado da professora que assume este papel, numa

comunidade de prática, é decisivo para o sucesso do trabalho colaborativo, com a participação de todos os intervenientes, como o próprio conceito determina.

Em síntese:

- Relativamente à primeira questão, “Qual a influência do trabalho colaborativo de professores, em comunidades de prática, numa ótica de investigação/ação/reflexão, na aprendizagem dos alunos?”, as opiniões das docentes, registadas nas avaliações dos DAC, vão no sentido de confirmar a pertinência deste tipo de trabalho no sucesso da aprendizagem dos alunos;

- Quanto à segunda questão, “Como se repercute a dinâmica desse trabalho na operacionalização dos DAC?”, as professoras constataram, conforme se pode ler nas avaliações dos DAC, que essa dinâmica se reflete positivamente na operacionalização dos mesmos, o que reiteram aquando da realização da entrevista;

- No que concerne à terceira questão, “Como se repercute a dinâmica desse trabalho na operacionalização dos DAC?”, as intervenientes entrevistadas reconhecem as vantagens do trabalho colaborativo no seu aperfeiçoamento profissional;

- No referente à quarta questão, “De que modo o PIT potencia/otimiza a aquisição/consolidação das Aprendizagens Essenciais pelos alunos?”, foi consensual entre as participantes neste estudo de campo, de acordo com as notas de campo, que o PIT potencia as aprendizagens essenciais pelos alunos.

Para terminar:

As conclusões deste estudo, não generalizáveis, devido à sua natureza qualitativa, permitem inferir que o trabalho colaborativo dos professores, organizados em comunidade de prática, e o trabalho colaborativo dos alunos, corporizados, respetivamente, em Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e em Planos Individuais de Trabalho (PIT), são modalidades e instrumentos de trabalho mediadores de mais completa formação docente e de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.<sup>a</sup> edição. Almedina.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Pedrosa-de-Jesus, H. (org.) (2005). *Supervisão. Investigações em contexto educativo*. Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores. DRE/Universidade dos Açores.
- Assunção, C. (2011). O Tempo de Estudo Autónomo e a Diferenciação Pedagógica. *Escola Moderna*, 40, 5.<sup>a</sup>, 13-24.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia practica*.  
CEAC.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação-Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bento, A. (2011). *As etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Coleção Ideias em Prática.

- Cadima, A., Gregório, C., Pires, Teresa, P., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia Científica*. MAKRON Books.
- Corey, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York Teacher's College.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: A Acção Docente como uma Acção de Interlocação Qualificada*. Livpsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Acção – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Cronbach, L. & Suppes, P. (1969). *Research for tomorrow's schools*. Macmillan.
- Custódio, I. (2002). Plano Individual de Trabalho - para que te quero? *Escola Moderna*, 15, 5.<sup>a</sup>, 37-63.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, 4 (Sem II), 1-13.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores Os desafios da Aprendizagem permanente*. Porto Editora.

- Delorme, J. (1982). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Narcea
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. 1.<sup>a</sup> edição. Edições Sílabo.
- Formosinho, J. (2002). (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. 1.<sup>o</sup> volume. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à Pessoa* 2.<sup>o</sup> volume. Porto Editora.
- Gairín Sallán, J., Antúnez Marcos, S. & Pérez Guede, A. (1987). *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. PPU.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Editora McGraw – Hill.
- Herbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Epistemologia e Sociedade*
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leitão, M., Pires, I., Palhais, F. & Gallino, (1993). *Da criança ao aluno. Um itinerário pedagógico, vol. I* (2.<sup>a</sup> edição). Instituto de Inovação Educacional.
- Lemos, M. & Carvalho, T. (2002). (org.) *O aluno na sala de aula*. Porto Editora.
- Maio, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. EDUSER: *Revista da Educação* vol 2. Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Edições Sílabo, Lda.
- Moraes, C. M., Pacheco, J.A., & Evangelista, M.O. (2003). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação, 1*, 77-98.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Pardal, L., (1993). *A escola, o currículo e o professor, cadernos de análise sócio-organizacional de educação*. Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora
- Resendes, L. G. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica* (Vol. 245). Universidade Aberta.
- Rodrigues, L. (2003). *Sobre a Objectividade Subjectiva na Educação-Reflexão sobre a Supervisão Pedagógica*. [Dissertação de Mestrado em Educação na área de Supervisão Pedagógica]. Universidade da Madeira.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES, 1*, 79-88.
- Pereira, A. & Miranda, B. (2003). *Problemas e Projetos Educacionais*. Universidade Aberta.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro.

- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5, 5.ª, 15-24.
- Serrano, M. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson.
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Factor Edições.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Tomlison, A. C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Universidade do Minho.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática. Aprendizagem, significado e identidade*. Paidós.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso-Planejamento e métodos* (3.ªed.). Bookman.

## WEBGRAFIA

- Ipiranga, A., Menezes, R., Matos, J. & Maia, G. (2005). Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. *Cadernos EBAPE.BR*, 4, 1-17  
<https://www.scielo.br/j/cebape/a/BNSRyJf6qhtXLwrqWxpj6kG/abstract/?lang=pt>

Feyfant, A. (s.d.). A diferenciação Pedagógica em sala de aula.

<https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo*:

*Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

[www.Sisifo.fpce.ul.pt/pdfs8\\_PTG\\_CarlosMarcelo\(1\).pdf](http://www.Sisifo.fpce.ul.pt/pdfs8_PTG_CarlosMarcelo(1).pdf)

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión.

*Revista Educación*, 350, 203-180.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d-1fb74dc48517/re35009-pdf.pdf>

Rech, J., Ana, F. & Silvana, F. (2012). Comunidades de Prática: reflexões a partir da comunicação e da cultura organizacionais. Communities of Praticice: reflections on comminucation and organizational culture. *Conexão – Comunicação e cultura*, 21, 47- 67.

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/1325/1173>

Silva, J. & Devel, E. (2007) Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *ERA – Revista de Administração de Empresas*, 3, 53-65.

<https://www.scielo.br/j/rae/a/nmWXXZTDdxSjxKxTHTtx7MB/?lang=pt&format=pdf>

Silva, A. (s. d.). *Aprendizagem e comunidades de prática*. Universidade

Aberta. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>

Vieira, L. (1999). Cidadania Global e Estado Nacional. Rio de Janeiro. *Scielo Brasil*, 3, Vol. 42.

<https://www.scielo.br/j/dados/a/7fdYVdGnCpxkr7GbkMjjJWK/?lang=pt#>

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*.

Conselho científico para avaliação de professores. [www.ccap.min-edu.pt/pub.htm](http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm)

Vídeos consultados:

(2020, dezembro 11). *Highly effective classroom* [Arquivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/gZEzqPjN88Y>

(2022, janeiro 15) *Conheça diferentes configurações para posicionar os alunos na sala de aula* [Arquivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/JzpwDk7DAtQ>

(2020, novembro 5). *6 dos problemas com o nosso sistema de ensino* [Arquivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/AUxumqElrLg>

## NORMATIVOS

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho
- Decreto-Lei n.º 54/20218 de 6 de julho
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho (Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de

julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro e do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho)

- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto – Aprendizagens Essenciais

- Despacho n.º 5908/2017 - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018

# Anexos

## DAC - 1

**Tema:** Natal

**Objetivo:** Consolidação da classe de palavras - nome

**Calendarização:** 15 de dezembro

Componentes do Currículo	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Descritores do perfil do aluno	Atividades/Processos de operacionalização	Recursos	Instrumentos de avaliação	Avaliação
Matemática	Números e Operações	<p><b>Números naturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Números pares e números ímpares; identificação através do algarismo das unidades;</li><li>– Comparação e ordenação de números até 500.</li></ul> <p><b>Adição e subtração</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Cálculo mental: somas de números de um algarismo, diferenças de números até 20, adições e subtrações de 10 e 500 a números de três algarismos.</li><li>– Adições cuja soma seja inferior a 500.</li><li>– Subtrações de números até 500.</li></ul>	<p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Numa folha branca, escrever operações de somar e subtrair utilizando símbolos de Natal como lacunas; descobrir o valor de cada símbolo, através das somas e diferenças apresentadas.</li><li>- Utilizando os números descobertos, identificar os números pares e ímpares;</li><li>- Utilizando os números descobertos, realizar a ordenação crescente e decrescente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Quadro;</li><li>-Folha branca;</li><li>-Material de escrita.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Observação direta do desempenho dos alunos nas diferentes etapas do processo</li><li>-Grelhas de observação direta</li><li>-Grelha de monitorização da participação, empenho e sentido de responsabilidade e conhecimentos)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Critérios de avaliação das diferentes componentes do currículo</li></ul>
Português	Oralidade	<p><b>Interação discursiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Princípio de cortesia; formas de tratamento;</li><li>- Resposta, pergunta, pedido.</li></ul>	<p>Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar nomes, alusivos ao Natal e registá-los no quadro;</li><li>- Elaboração de um poema utilizando os mesmos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Quadro;</li><li>- Caderno;</li><li>- Material de escrita.</li></ul>		

		<p><b>regras da interação discursiva</b> - Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.</p> <p><b>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</b> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p>			
	Leitura e Escrita	<p><b>Produção de texto</b> - Planificação de texto: ideias-chave (nomes alusivos ao Natal)</p>	<p>Criativo (A, C, D, J)</p>			
	Gramática	<p><b>Classes de palavras</b> - Nome</p>				
Artes Visuais	<p><b>Descoberta e organização progressiva de superfícies</b></p> <p><b>Exploração de técnicas diversas de expressão</b></p>	<p>- Pintar livremente em suportes neutros.</p> <p>-</p> <p>- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cortiça, tecidos, objetos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando... procurando formas, cores, texturas, espessuras...</p>	<p>Criativo (A, C, D, J)</p>	<p>- Pintura de imagens alusivas aos nomes descobertos, alusivos ao Natal; - Recorte das imagens, as quais serão utilizadas na aula de Inglês.</p>	<p>-Imagens para colorir; - Cores; - Tesoura.</p>	

	Recorte, colagem, dobragem					
Inglês	Compreensão oral	- Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	- Identificação de vocabulário associado ao Natal partir de imagens.	- Imagens associadas ao vocabulário em estudo;	
	Produção oral	- Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.	Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	- Pronúncia do vocabulário trabalhado a partir das mesmas imagens.	- Base de árvore de Natal feita em cartolina verde;	
	Domínio intercultural	- Identificar festividades do ano (Natal).	Comunicador (A, B, D, E, H)	- Identificação da festividade em estudo.  - Decoração de uma árvore de Natal com as imagens pintadas e recortadas na área de Artes visuais (as imagens refletem o vocabulário trabalhado também na língua estrangeira).	-Pionezes.	

## **AVALIAÇÃO:**

Docente de Inglês

Após a concretização do DAC sobre o Natal, a docente de Língua Inglesa referiu que este trabalho colaborativo e interdisciplinar resultou numa mais-valia para o processo ensino aprendizagem uma vez que o encadeamento das diversas atividades foi muito natural e produtivo. Os alunos revelaram identificar e pronunciar com alguma clareza o vocabulário abordado e manifestaram bastante entusiasmo na decoração da árvore de Natal com as imagens coloridas na componente do currículo de Artes Visuais.

## DAC - 2

**Tema:** Números e operações

**Objetivo:** Introduzir a tabuada do 2

**Calendarização:** 22 de janeiro de 2021

Componentes do Currículo	Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens Essenciais	Descritores do perfil do aluno	Atividades/Processos de operacionalização	Recursos	Instrumentos de avaliação	Avaliação
Estudo do Meio	<p><b><u>SOCIEDADE</u></b></p> <p><b>À descoberta dos outros e das instituições</b></p> <p>- A vida em sociedade</p>	<p>- Relacionar a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito.</p>	<p>Crítico/analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p>	<p>- A partir da imagem do manual, onde é apresentada uma imagem com crianças a brincar depois de terem resolvido um conflito pela votação, dialogar com os alunos e ajudá-los a compreender os significados das palavras conflito, diálogo, votação e harmonia;</p> <p>- Sugerir/acordar com os alunos o jogo “par ou ímpar”;</p> <p>- Brincar aos pares, com distanciamento, ao “par ou ímpar”.</p>	<p>- Manual de Estudo de Meio;</p> <p>- Jogo “par ou ímpar”.</p>	<p>-Observação direta do desempenho dos alunos nas diferentes etapas do processo</p> <p>-Grelhas de observação direta</p> <p>-Grelha de monitorização da participação, empenho e sentido de responsabilidade e conhecimentos)</p>	<p>-Critérios de avaliação das diferentes componentes do currículo</p>
Português/ Música	<p><b>Oralidade</b></p> <p><u>Compreensão e expressão</u></p> <p>- Informação essencial</p> <p>- Expressão de ideias e de sentimentos</p> <p>- Expressão orientada: reconto, conto; simulação, dramatização.</p>	<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.</p> <p>- Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas.</p>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)</p>	<p>- Apresentar o texto “Tabuada do 2”;</p> <p>- Leitura e exploração do mesmo;</p> <p>- Resposta a questionário;</p> <p>- Descobrir a regra e o “truque” para aprender a tabuada do 2.</p> <p>- Audição da canção “Tabuada do 2” e verificar que é o texto lido;</p> <p>- Cântico da mesma em coro.</p>	<p>- Texto: letra da música “Tabuada do 2” de Maria Vasconcelos;</p> <p>- Ficha de trabalho;</p> <p>- Vídeo do Youtube da mesma música: <a href="https://youtu.be/KzYRGGzPrGk">https://youtu.be/KzYRGGzPrGk</a></p>		

**Leitura e escrita**

Compreensão de texto

- Textos de características: poema.

- Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).
- Identificar informação explícita no texto.
- Identificar e referir o essencial de textos lidos.
- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.

**Experimentação, desenvolvimento e criação musical**

- Reproduzir com a voz: canções (cantadas).

- Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.

Participativo/  
colaborador  
(B, C, D, E, F)

**Matemática**

**Números e Operações**

**Números naturais**

Sistematizador /  
organizador  
(A, B, C, I, J)

- Realizar contagens de 2 em 2;
- Identificação dos números pares presentes no texto trabalhado.

- Ficha de trabalho.

- Contagens de 2 em 2;
- Números pares e número ímpares;

**Multiplicação**

- Sentido aditivo e combinatório;
- O símbolo “x” e os termos “fator” e “produto”;
- Tabuada do 2

- Identificar e dar exemplos de números pares e ímpares.

- Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas, diferenças e produtos, com e sem recurso a material concreto;

Comunicador (A, B, D, E, H)

Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Questionador (A, F, G, I, J)

- Aplicar o conhecimento adquirido numa ficha de trabalho.

Educação Física

**Multiplicação**

- Sentido aditivo e combinatório;
- O símbolo “x” e os termos “fator” e “produto”;
- Tabuada do 2

**PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES**

realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho.

- realizar percursos que integrem várias habilidades.

**DESLOCAMENTOS e EQUILÍBRIOS**

Criativo/Expressivo (A, C, D, J)

Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)

Autoavaliador/Heteroavaliador (

- Realizar o jogo da mamã dá licença com a tabuada do 2;
- Visualizar o filme "inside out";
- Realizar o jogo da barra do lenço, de modo a desenvolver a tomada de decisão, resolução de problemas, tolerância à frustração, pensamento crítico e criativo, fomentando o relacionamento interpessoal: comunicação; cooperação, confiança, coesão de grupo e ajuda, através da multiplicação
- Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

- Lenço;
- PowerPoint;
- Cartões;
- Bolas;
- Arcos;
- Elástico;
- Material de desgaste;
- Materiais reutilizados;

		- realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação, no sentido de aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.					
--	--	--	--	--	--	--	--

#### **AVALIAÇÃO:**

Uma vez concretizado o DAC, é chegado o momento de refletir acerca da sua pertinência, aplicabilidade e dos resultados por seu intermédio alcançados.

Assim, apraz-nos referir que toda a sua concretização decorreu de acordo com o previsto, sendo que, de certo modo, superou as nossas expectativas. A transmissão dos conteúdos inerentes às diversas componentes do currículo envolvidas fomentou a partilha de saberes e de conhecimentos. A aprendizagem dos conteúdos escolares foi evidente, pois, todos os alunos demonstraram ter desenvolvido as competências inerentes ao presente projeto e no seu decurso fizeram deles uso regular. Posto isto, é nosso entender que o presente DAC teve o sucesso almejado, pois, fazendo uso da nossa autonomia, conseguimos flexibilizar o currículo e promover a interdisciplinaridade.

### DAC - 3

**Tema:** Os seres vivos no seu ambiente-Os animais

**Objetivo:** (Re)conhecer os animais domésticos e selvagens; ambientes onde vivem e alimentação

**Calendarização:** 4, 6 e 11 de maio de 2021

Componentes do Currículo	Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens Essenciais	Descritores do perfil do aluno	Atividades/Processos de operacionalização	Recursos	Instrumentos de avaliação	Avaliação
Português/ Música	<p><b>Oralidade</b></p> <p><u>Compreensão e expressão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informação essencial</li> <li>- Expressão de ideias e de sentimentos</li> <li>- Expressão orientada: reconto, conto; simulação, dramatização.</li> </ul> <p><b>Leitura e escrita</b></p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos de características: poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</li> <li>- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.</li> <li>- Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas.</li> </ul>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do texto poético “O jantar dos animais”;</li> <li>- Leitura e exploração oral do mesmo;</li> <li>- Exploração da estrutura do texto: verso, quadra, estrofe e rimas;</li> <li>- Resposta a questionário;</li> <li>- Realização de exercícios de gramática: nome; género e número;</li> <li>- Audição da canção “O jantar dos animais” e verificar que é o texto lido;</li> <li>- Cântico da mesma em coro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto poético “O Jantar dos animais” de Luísa Ducla Soares;</li> <li>- Ficha de trabalho;</li> <li>- Mp.4 – vídeo do poema musicado “O jantar dos animais”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação direta do desempenho dos alunos nas diferentes etapas do processo</li> <li>-Grelhas de observação direta</li> <li>-Grelha de monitorização da participação, empenho e sentido de responsabilidade e conhecimentos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Critérios de avaliação das diferentes componentes do currículo</li> </ul>

**Experimentação,  
desenvolvimento  
e criação musical**

- Reproduzir com a voz: canções (cantadas).

- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.

- Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.

**Matemática**

**Números e Operações**

**Divisão inteira**

– Divisão exata por métodos informais.  
– Relação entre a divisão exata e a multiplicação: dividendo, divisor e quociente.  
– O símbolo “:”.

- Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações.

Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)

Comunicador (A, B, D, E, H)

Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)

Questionador (A, F, G, I, J)

- Observar o vídeo da canção e contar quantos animais participam no mesmo;  
- Observar quantos se sentaram em cada mesa e quantas mesas foram necessárias;  
- Apresentar a divisão e o símbolo “:” e escrever a expressão numérica no quadro;  
- Relacionar a divisão com a tabuada;  
- Realizar atividades práticas de divisão com tampas, entre os alunos;  
- Realizar exercícios práticos nas páginas 77 e 78 do manual de fichas de trabalho, de modo a aplicar o conhecimento adquirido.

- Manual de fichas de trabalho;  
- Tampas.

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<p><b><u>NATUREZA</u></b></p> <p><b>À descoberta do ambiente natural</b></p> <p>- Os seres vivos do seu ambiente</p>	<p>- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens e animais domésticos;</p> <p>- Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: alimentação e locomoção);</p> <p>- Relacionar as características dos seres vivos (animais) com o seu habitat.</p>	<p>Crítico/analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J)</p>	<p>- A partir vídeo do poema observar os animais que nele participam;</p> <p>- Dialogar/explorar os animais domésticos e selvagens, os ambientes onde vivem e a sua alimentação;</p> <p>- Realização de ficha de trabalho.</p>	<p>- Ficha de trabalho;</p> <p>- Mp.4 – vídeo do poema musicado “O jantar dos animais”.</p>		
<p><b>Inglês</b></p>	<p><b>Compreensão oral</b></p> <p>-Compreender palavras e expressões simples</p> <p><b>Produção oral</b></p> <p>-Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua</p> <p><b>Domínio Intercultural</b></p> <p>-Conhecer-se a si e ao outro</p>	<p>-Identificar palavras e expressões em rimas e canções.</p> <p>-Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.</p> <p>-Identificar alguns animais (domésticos e selvagens).</p>	<p><b>Conhecedor Sabedor Culto Informado</b> (A,B,G,I,J)</p> <p><b>Sistematizado or Organizador</b> (A, B, C, I, J)</p> <p><b>Participativo Colaborador</b> (B, C, D, E, F)</p> <p><b>Responsável Autônomo</b> (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>-Exploração de vídeo com canção sobre animais domésticos onde é solicitado aos alunos para, após algumas visualizações e exercícios orais, entoarem a canção.</p> <p>-Identificação e pronúncia dos animais constantes no vídeo sobre animais domésticos, mas desta vez com apoio de imagens com legenda bilingue (palavra em inglês e em português).</p> <p>-Exploração de um outro vídeo, desta vez com adivinhas sobre o animal selvagem que está escondido.</p> <p>-Identificação e pronúncia dos animais selvagens do vídeo com apoio de imagens também com legenda bilingue (palavra em inglês e em português).</p>	<p>-Vídeos do Youtube: <a href="#">Domestic Animals   Children's Songs &amp; Nursery Rhymes - YouTube;</a> <a href="#">Can You Guess Which Wild Animals are Hiding? - YouTube</a></p> <p>-Imagens com legenda bilingue.</p>	<p>-Ficha de verificação de conhecimentos.</p>	

				<p>-As imagens utilizadas para trabalhar os animais domésticos e selvagens são compiladas numa capa para se tornarem no livro bilingue da sala sobre animais.</p> <p>-Num segundo momento/aula, é feita a revisão de vocabulário e a resolução de uma ficha de verificação de conhecimentos: os alunos ordenam os animais ouvidos e pintam os animais domésticos de uma cor e os animais selvagens doutra cor.</p>			
<b>Música</b>	Interpretação e comunicação	<p><b>-Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais</b></p> <p><b>- Tocar, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida.</b></p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ Autónimo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p><b>Atividades</b></p> <p><b>-Interpretação da canção “O jantar dos animais”.</b></p> <p><b>Acompanhamento da canção com instrumentos de PAI utilizando um ostinato rítmico.</b></p>	<p>-Instrumentos de PAD e Braguinha</p> <p>Letra da canção “Jantar dos Animais”</p>	-Observação direta	<p>Critérios de avaliação definidos para a disciplina</p>

#### **AVALIAÇÃO:**

Após a concretização do DAC sobre os animais, a docente das Expressões Artísticas referiu que este trabalho interdisciplinar resultou numa mais-valia na articulação e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A condução das atividades pretendeu que os discentes conseguissem estabelecer uma relação direta entre as diferentes artes (poesia e música) e em simultâneo a aprendizagem de conteúdos relacionados com os hábitos alimentares dos diferentes animais. No geral, a turma demonstrou entusiasmo na interpretação do poema musicado, cantaram com afinação, rigor rítmico e expressividade, no entanto revelaram algumas lacunas na execução de um ostinato rítmico simples com instrumentos de PAI.

O trabalho desenvolvido acabou por se prolongar no tempo e o tema foi utilizado para demonstrar a relação existente entre a música, como elemento expressivo e descritivo, e os elementos da natureza/animais. Os alunos puderam ouvir diversos temas de repertório erudito e interagir na leitura e execução de musicogramas com notação musical. Deste modo, foi possível colmatar as dificuldades acima enunciadas.

Por sua vez, a docente de Língua Inglesa referiu que este trabalho colaborativo e interdisciplinar resultou, mais uma vez, numa mais-valia para o processo ensino aprendizagem uma vez que o apuramento dos conhecimentos dos alunos foi bastante significativo.

Após a realização de uma ficha de verificação de conhecimentos foi possível observar que os alunos conseguem identificar vários animais e distinguir os domésticos dos selvagens.

## DAC - 4

**Tema:** Geometria e medida

**Objetivo:** Conhecer e aplicar o conceito de área

**Calendarização:** 17 de junho de 2021

Componentes do Currículo	Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens Essenciais	Descritores do perfil do aluno	Atividades/Processos de operacionalização	Recursos	Instrumentos de avaliação	Avaliação
Português	<p><b>Oralidade</b></p> <p><u>Compreensão e expressão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informação essencial</li> <li>- Expressão de ideias e de sentimentos</li> <li>- Expressão orientada: reconto, conto; simulação, dramatização.</li> </ul> <p><b>Leitura e escrita</b></p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos de características: poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</li> <li>- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.</li> </ul>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do texto poético “As formas geométricas”;</li> <li>- Leitura e exploração oral do mesmo;</li> <li>- Exploração da estrutura do texto: verso, quadra, estrofe e rimas;</li> <li>- Resposta a questionário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto poético “As formas geométricas”;</li> <li>- Caderno diário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação direta do desempenho dos alunos nas diferentes etapas do processo</li> <li>-Grelhas de observação direta</li> <li>-Grelha de monitorização da participação, empenho e sentido de responsabilidade e conhecimentos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Critérios de avaliação das diferentes componentes do currículo</li> </ul>

<p><b>Matemática</b></p>	<p><b>Geometria Medida</b></p> <p><b>Área</b> – Medidas de área em unidades não convencionais.</p>	<p><b>e</b></p> <p>- Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área. - Comparar áreas de figuras utilizando as respectivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.</p>	<p>Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p>	<p>- Identificar os polígonos e não polígonos presentes no texto; - Mostrar imagens de paredes cobertas de azulejos (quadados, retangulares); da pavimentação do chão da sala e outros, de modo que os alunos percebam que aqueles polígonos podem ser utilizados para cobrir superfícies (área); - Posteriormente, será distribuída uma folha quadriculada para que os alunos a cubram com figuras de cinco quadrados de área (pentaminós), para que compreendam que o quadrado foi a unidade de medida e que, apesar de surgirem figuras diferentes, todas têm a mesma área (figuras equivalentes); - De seguida, será distribuída outra folha, mas com triângulos, que será a unidade de medida, na qual os alunos terão de construir figuras com 10 triângulos de área (figuras equivalentes).</p>	<p>- Folha quadriculada; - Folha com triângulos.</p>		
<p><b>Educação Física</b></p>	<p><b>Geometria Medida</b></p> <p><b>Área</b> – Medidas de área em unidades não convencionais.</p>	<p><b>e</b></p> <p><b>PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES</b> – realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho.</p>	<p>Criativo/ Expressivo (A, C, D, J)</p> <p>Crítico/Analítico e Autoavaliador/ Heteroavaliador</p>	<p>- Realizar jogos com cordas, exploração de áreas; - Realizar o jogo do elástico; - exploração das diferentes áreas do campo e de jogos; - Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.</p>	<p>- Cordas; - Arcos; - Elástico; - Material de desgaste; -Materiais reutilizados;</p>		<p>Observação direta</p>

- realizar percursos que integrem várias habilidades.

**DESLOCAMENTOS e EQUILÍBRIOS**

- realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação, no sentido de aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.

**AVALIAÇÃO:**

Após a realização das atividades propostas, as docentes são da opinião de que as mesmas foram cruciais para a aprendizagem dos alunos, pois abordar o mesmo conceito de diferentes formas fornece aos alunos diferentes perspetivas e os ajuda a compreender melhor o mesmo assunto.

Deste modo, conclui-se que o trabalho cooperativo entre as docentes foi essencial no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.