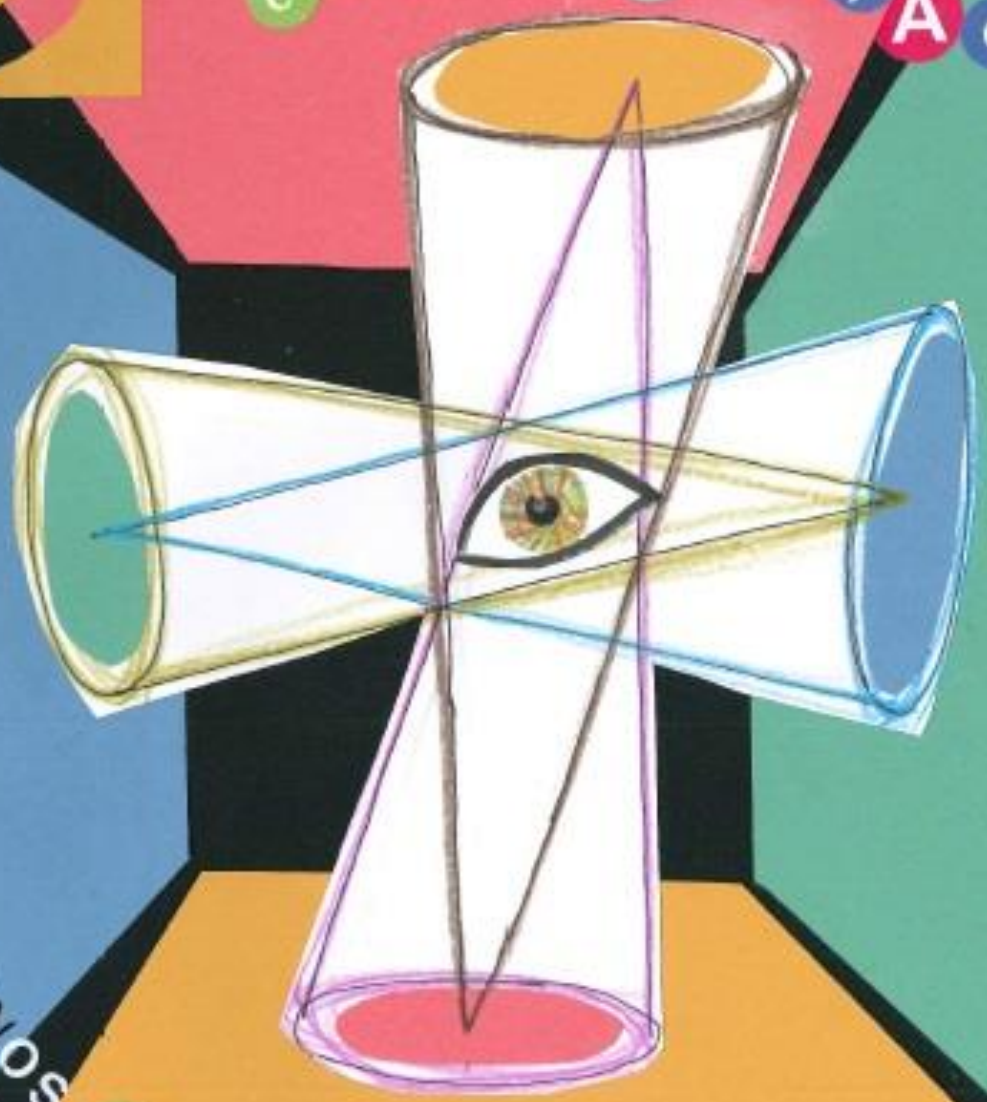


S

OFICINA DE FORMAÇÃO

# SUPERVISÃO EM

colaboração



CADERNOS

3

PEDAGÓGICOS

ANO LETIVO

2016-17

## Ficha Técnica

**Unidade orgânica – ESIC**

**Coordenação e textos:**

Eugénia Silva

**Revisão:**

Cristina Palmeirão

**Ilustração da capa:**

Nazaré Álvares

**Impressão e acabamentos:**

Márcia Silva



## Índice

1. Editorial .....	4
2. A Escola: lugar de formação e socialização profissional .....	5
3. Construir experiências de aprendizagem colaborativas .....	8
3.1. A importância da aprendizagem significativa .....	9
4. A aula: lugar de envolvimento e cruzamento de olhares .....	15
4.1. O olhar dos professores .....	15
4.2. O olhar dos alunos .....	19
5. Continuidade sustentada .....	21
6. Partilhas dentro e fora de portas .....	22
7. Anexos.....	23

## 1. Editorial

### ENSINAR A APRENDER E APRENDER ENSINANDO!

O atual sistema de ensino implica a definição de novos rumos.

Mas não basta definir novos rumos. É necessário criar os alicerces, as estruturas que os permitam concretizar. As turmas não podem ser grandes, os materiais pedagógicos e os recursos didáticos devem ser ajustados e os professores não podem alhear-se de uma contínua formação pedagógica, metodológica e científica em plena articulação com os seus pares dentro e fora da sala de aulas.

Devemos, pois, continuar o caminho iniciado há três anos, através da abertura gradual e de forma voluntária das salas de aulas com a consequente partilha daí resultante. As trocas de experiências e intencionalidades pedagógicas, entre pares, não só contribuem para o desenvolvimento profissional dos que no projeto se envolvem, como incitam à investigação, sobretudo, nas áreas mais prementes de que são exemplo a gestão da sala de aula, particularmente, ao nível da diferenciação pedagógica e da seleção adequada dos recursos pedagógicos mobilizados, sem esquecer, claro está, o incremento da relação pedagógica.

O projeto da Supervisão e(m) Colaboração é mais um dispositivo pedagógico de que os docentes beneficiam para, em comunidade de pares, partilharem estratégias e formas de atuação que privilegiem o desenvolvimento de alunos autónomos, responsáveis e cidadãos ativos.

É certo de que a ênfase passou do professor a ensinar para o aluno a aprender. Resta-nos orientar todo o processo educativo no sentido de desenvolver nos alunos as competências relacionadas com o pensamento crítico, a comunicação, o espírito colaborativo e a criatividade - eixos fundamentais para fazer face às exigências da sociedade do conhecimento. Mais do que reter informação, interessa compreender a forma de chegar a essa informação e transformá-la em conhecimento útil, tendo em conta os quatro pilares do aprender: a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Imbuída desse espírito, a Escola prosseguirá o seu caminho, convicta de que continua a acompanhar as mudanças e tendências da sociedade. Para tal, contará sempre com os obreiros naturais: professores, alunos e comunidade em geral.

Pela Educação!

Canidelo, 10 de julho de 2017

O Diretor

Agostinho Guedes

## **2. A Escola: lugar de formação e socialização profissional**

A ESIC, praticamente contemporânea da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), inscreveu como preocupação fundamental no seu percurso o cumprimento da “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, preocupação vertida e progressivamente sustentada no atual PEE/TEIP, sob o lema “acolher, formar e preparar para a vida”. Pretensão que envolve a conexão efetiva de diferentes agentes educativos e sociais, e que convoca a valorização e dignificação da profissão docente, eixo central da qualidade do sistema educativo. Neste pressuposto, desde a primeira hora que foi recetiva ao apelo da LBSE, acolhendo a formação de professores, incorporando o princípio de que esta não se encerra na formação inicial, mas complementa-se na formação contínua, numa perspetiva de educação permanente, prevendo o desenvolvimento do espírito “crítico e atuante”, face à realidade social, que “favoreça e estimule a inovação e a investigação” e que promova “uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem”.

Esta abertura ao apoio da formação e socialização docente, a par da procura incessante de atividades e projetos para além da sala de aula que concorram para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, associada à vontade de conquistar uma ligação mais próxima e proveitosa com a família, constituiu a força motriz para se assumir como Escola Aprendiz. Consciente da sua dupla condição de agente influenciador e que é influenciado pela Sociedade, partilhando das suas forças e fraquezas, cedo percebeu a existência de conceitos-chave aos quais não pode estar indiferente, de que são exemplo: o dinamismo, a volatilidade, a transformação, a abertura à inovação e o apelo à criatividade.

O exposto sustenta a importância que a prática de ensino supervisionada apresenta neste caminho, tendo dado origem à criação, em 2005, do Conselho de Supervisão Pedagógica (ver Silva, 2015), órgão consultivo com assento no Conselho Pedagógico, o qual progressivamente viu alargadas as suas áreas de intervenção. Da formação inicial, estendeu-se à dinamização da formação interna creditada, através da criação de Oficinas Pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento (Português, História, Matemática, Educação Física e Supervisão Pedagógica), assentes na lógica de comunidades de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Paralelamente, esta via formativa tem sido complementada com a dinamização de diferentes ações de capacitação promovidas por diferentes instituições do ensino superior. Acredita-se que este formato de formação implica e legitima o sentimento de pertença à comunidade, ao possibilitar aos professores não só a partilha e apropriação de saberes e respetiva concretização prática (Tardif, 2000), mas também o reforço da sua identidade profissional (Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, 2014).

O registo da génese, desenvolvimento, partilhas refletidas e continuidade do projeto da Supervisão e(m) Colaboração, sob a designação de caderno pedagógico, foi um compromisso assumido pela coordenadora e formadora do projeto, com o objetivo de narrar um percurso partilhado, por um conjunto

de docentes com perspectivas nem sempre convergentes mas com uma preocupação comum, a de se tornarem melhores profissionais e contribuírem para a aprendizagem significativa dos seus alunos.

Este terceiro caderno pedagógico pretende, à semelhança dos anteriores, dar conta do experienciado na oficina de formação creditada (30h) de Supervisão e(m)Colaboração, levada a efeito na Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), no ano letivo de 2016/17. Acreditando que a naturalização deste tipo de prática colaborativa num formato mais ou menos autónomo e informal auxilie no cumprimento do desígnio da democratização do acesso e sucesso dos alunos que a frequentam e, sobretudo, que a pedagogia da uniformidade (de tempos, de espaços, de métodos, de práticas de avaliação) dê lugar a uma pedagogia da diferenciação.

A formação apresentou como objetivos a atingir:

- perceber diferentes formas de ensinar e proporcionar um *feedback* construtivo pós observação;
- contactar com diferentes realidades disciplinares e atuar colaborativamente;
- investigar, atuar e partilhar colaborativamente com vista à melhoria dos processos e consequentemente das aprendizagens;
- ouvir a voz dos alunos.

É consensual que a agenda da política educativa tem vindo sucessivamente a reiterar a necessidade de as escolas se ajustarem às necessidades dos alunos deste novo século e da sociedade do conhecimento e da informação. Para alcançar estas aspirações, várias têm sido as propostas e programas já implementados pela tutela ou em fase de desenvolvimento, dos quais se destacam:

- o plano da promoção do sucesso educativo, apelando a diferentes formas de agrupar os alunos e de gerir os tempos e espaços de instrução, de modo a promover o sucesso para todos;
- o referencial do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;
- o projeto da autonomia e flexibilização curricular, veiculado pela aplicação do projeto-piloto que incide nos primeiros anos de cada ciclo. Este último projeto prevê o reforço acentuado da autonomia e liberdade confiadas às escolas, possibilitando a divisão das turmas, a redefinição do calendário escolar, a redistribuição das disciplinas por ciclos. Nesta primeira experiência pedagógica, levada a efeito no ano letivo 2016/17, arrancaram seis agrupamentos;
- a sensibilização crescente para a criação de cenários de aprendizagem inovadores. Na sociedade do conhecimento e da informação em que o ritmo imposto pelo desenvolvimento tecnológico é galopante, torna-se imperativo que a Escola, incapaz de acompanhar tamanho caudal de informação e desenvolvimento, pelo menos, tire partido dos dispositivos tecnológicos desenvolvidos e em contínuo *upgrade*, uma vez que, para uma parte significativa dos alunos, estes dispositivos constituem as ferramentas do seu *habitat* natural. Por outro lado, impõe-se que a escola

continue a ajudar os discentes a, para além de dominar um vasto corpo de conteúdos, desenvolver capacidades, habilidades e competências.

Na senda do explorado, cabe aos professores, parte integrante deste processo, renovarem sistematicamente a sua formação profissional com o objetivo de incrementarem práticas pedagógicas diferenciadas que permitam que os alunos aprendam, resolvam com sucesso as situações-problema com que se confrontem e se tornem autónomos e responsáveis, face à formação cidadã.

Apetrechar as crianças e jovens de competências assentes em saberes e capacidades sedimentados num corpo axiológico sólido, ao nível dos valores e atitudes, são os reptos a que todos temos que dar resposta dentro e fora da aula. Desafios que passam por:

- privilegiar a adoção de práticas pedagógicas e organizacionais que atendam às necessidades de cada um dos discentes, sustentadas pela diversidade metodológica, em oposição ao uso reiterado do formato de exposição simultânea complementado com a exercitação e aplicação do exposto;
- reforçar a importância da integração do conhecimento, dando significado ao currículo através da criação de cenários pedagógicos diferenciados próximos da práxis dos alunos, do seu quotidiano e do contexto geográfico;
- agir preventivamente de forma a evitar progressivamente a retenção e o abandono escolar.

#### **Aprender mais:**

Alarcão, I., Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem* (2 ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Silva, E. (2015). Supervisão em colaboração - testemunho de uma experiência. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Ser autor, ser diferente, ser TEIP*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em

<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Ser%20Diferente.pdf>

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (jan-abr), 5-24.

Vieira, F. (ed.) (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação democrática*. Mangualde: Pedagogo.

### 3. Construir experiências de aprendizagem colaborativas

A pesquisa em educação defende a interligação e colaboração entre professores e o desenvolvimento profissional dos docentes (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016; Lima, 2009), desde que a colaboração vise um projeto de ação comum, assuma contornos de regularidade, sistematicidade, veicule a observação e partilha do refletido (Lima, 2009).

Por seu lado, não será despidendo considerar a interligação entre enriquecimento profissional e melhores resultados escolares, não menosprezando, no entanto, que uma parte do que se passa no processo de ensino e de aprendizagem na aula é reflexo do que se passa fora dela. Constatação que vai ao encontro da abordagem ecológica (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 2009), que reconhece a importância da assunção de uma visão holística e integradora da educação, comparativamente com a perspetiva supervisiva microcontextual.

No projeto da Supervisão e(m) Colaboração, os docentes partilham da perspetiva mencionada, tendo sido destacado que a riqueza da experiência é assegurada pela vivência em comunidade de aprendizagem e pela construção de espaços de diálogo e de abertura de si ao outro, nem sempre fáceis de se concretizarem no dia a dia escolar.

Assiste-se, desta forma, à procura da compreensão e interpretação da realidade educativa a partir dos significados das pessoas implicadas (Cunha, 2007) e da capacidade de se colocarem no papel do outro. E, com o outro, ver legitimadas práticas instituídas; outras vezes, perspetivar alternativas pedagógicas às práticas veiculadas, como se pode observar pela leitura dos excertos apresentados.

“As ideias da escola como comunidade de aprendizagem por oposição à escola como espaço competitivo, do aluno construtor da sua aprendizagem (...) de práticas colaborativas e cooperativas autênticas e da previsão de renovados cenários possíveis para a “Educação no Século XXI” constituíram ferramentas de um imenso ganho na minha aprendizagem pessoal.” (P1)

“(...) contribuiu, de igual modo, para um alargamento de horizontes ao nível das responsabilidades da escola, para um progresso a nível da cultura institucional, ao tentar sedimentar nas práticas do dia a dia uma cultura supervisiva estrutural, enformadora de uma comunidade de prática”. (P7)

“Considero que observador e observado percorrem um caminho juntos de aprendizagem e de colaboração que visa o enriquecimento mútuo, são aprendentes num processo de construção colaborativa.” (P8)

Os relatos extraídos das reflexões finais da formação impelem-nos, também, para a importância do alargamento da comunidade de aprendizagem aos diferentes parceiros internos e externos à escola. “Parceiros” e “tendências” constituem dois conceitos indissociáveis pela circunstância de serem responsáveis por um dos grandes desafios que se colocam aos docentes na sua prática letiva: proporcionarem cenários de aprendizagem com níveis de maturidade crescente. Entendendo-se como modelo de maturidade, a disponibilidade introduzida na sala de aula/escola em termos da sua capacidade de



inovação no ensino e na aprendizagem apoiada na tecnologia padronizada de acordo com um guia de referência<sup>1</sup> que define cinco níveis de maturidade interrelacionada com os papéis dos alunos e professores, dos objetivos de aprendizagem e avaliação, da capacidade da escola para apoiar a inovação na sala de aula, das ferramentas e recursos. A verdade é que, de facto, as tendências transformam-se, redefinem-se a um ritmo vertiginoso e devem ditar, na medida do desejável, a agenda escolar ao nível social, educativo e tecnológico da unidade orgânica. O receio de ficar para trás, não acompanhar e, por consequência, a ambição de contrariar tais circunstâncias só é possível se nos ancorarmos nas valências, conhecimentos e competências dos parceiros, de uma forma colaborativa e responsável.

Neste enquadramento, parceiros são, entre outros, todos os agentes que, por fruto das circunstâncias, acompanham a tecnologia digital, docentes que, pela sua formação e desenvolvimento profissional, se encontram em permanente valorização, instituições superiores, membros da comunidade, empregadores, especialistas externos, encarregados de educação e todos aqueles que direta ou indiretamente possam colaborar no sentido de "levar para dentro da escola as necessidades e tendências da sociedade".

É, também, pela partilha colaborativa entre os diferentes parceiros que os docentes conseguirão ultrapassar barreiras e transformar as suas práticas, de forma a cativarem e catapultarem os alunos para patamares de envolvimento e de desenvolvimento de maturidade crescente que reflitam o perfil do aluno do século XXI que se deseja alcançar à saída da escolaridade obrigatória.

Neste enquadramento, emerge a importância da constituição de equipas educativas e o reforço das lideranças intermédias. No modelo de escola vigente, os conselhos de turma são um espaço privilegiado não só para o planeamento das atividades educativas de acordo com as características do grupo de alunos, mas também para a consequente reflexão sobre o ensino, as aprendizagens e os resultados dos alunos.

### **3.1. A importância da aprendizagem significativa**

Como referem Roldão, Peralta e Martins (2017), a vontade de formar cidadãos mais qualificados e capacitados no plano económico e cívico impele a uma reconfiguração do ensino atualizada pelos referentes internacionais (Projeto Educação 2030, OCDE, 2016; Repensar a Educação, UNESCO, 2016; Resumo de Políticas, UNESCO, 2017) que tende a evoluir para um formato menos prescritivo mas mais orientativo, devendo ser gerido de forma flexível e contextualizada.

---

<sup>1</sup> Para mais informação, consultar o "Kit de Ferramentas da Sala de Aula do Futuro" <http://fcl.eun.org/toolkit>

O referencial prevê a existência de seis zonas de aprendizagem distintas constituídas por equipamentos e tecnologias com características que favoreçam o «criar», «interagir», «apresentar», «investigar», «colaborar» e «desenvolver», instigadoras do desenvolvimento das competências relacionadas com: a criatividade e inovação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e tomada de decisões, o aprender a aprender e metacognição. Responsáveis por possibilitar aos professores e, consequentemente, aos alunos a experimentação de formas de trabalhar que privilegiem a comunicação, literacia informativa e em TIC, apoiadas em competências sociais e de vida, das quais se destacam a cidadania, vida e carreira, Iniciativa e empreendedorismo e responsabilidade pessoal e social.

Roldão (2009) reforça a necessidade de, a partir da análise dos conhecimentos base das disciplinas, do perfil do alunos, e tendo em conta as características cognitivas dos alunos, formular interdisciplinarmente estratégias de ensino que respondam às questões: o que se pretende que os alunos aprendam, de que modo o devem fazer e, paralelamente, que atitudes se pretende ver desenvolvidas. Nesta perspetiva, e de acordo com Cosme e Trindade (2009), o professor assume a função de “interlocutor qualificado” que apoia os seus alunos pelo estímulo à reflexão, à pesquisa, ao contraponto de ideias, mecanismos privilegiados para os alunos se confrontarem com o conhecimento e o apropriarem, ao lhe reconhecerem legitimidade.

A promoção de um ensino de qualidade pressupõe a realização de aprendizagens efetivas e significativas por parte dos alunos, alicerçadas em sólidos conhecimentos, mobilizados em situações concretas, que potenciem o desenvolvimento de competências de nível elevado, essenciais para lidar com a complexidade do mundo atual.

Na oficina de Supervisão e(m) Colaboração, explorou-se esta vertente de integração do conhecimento, através da planificação de uma experiência pedagógica numa turma do 8.º ano partilhada por três docentes de três disciplinas distintas e que teve como mote o Renascimento.

A conceção colaborativa da estratégia de aprendizagem assentou na projeção de um traçado concebido a partir do trabalho interdisciplinar no qual se privilegiou “as inter-relações entre conteúdos e práticas para uma compreensão coerente” (Gimeno Sacristán, 2008, p.175).

Neste enquadramento, a época do Renascimento foi selecionada pela relevância cultural, científica e humanista que a caracteriza, associada à compreensão da evolução do ser humano e das suas criações artísticas, científicas, culturais e literárias. Estas características foram responsáveis pela definição da questão-problema norteadora da estratégia de ensino: “A Itália foi no Séc. XV o centro da renovação europeia. Porquê?” Posteriormente, decidiram-se prioridades ao nível da sequencialidade, extensão e articulação dos conteúdos a apreender no plano interdisciplinar e definiram-se pontos de partida para a abordagem dos conteúdos e das formas de acesso à sua compreensão, numa confluência de articulação curricular com vista a dar sentido prático e aplicabilidade ao conhecimento, sabendo que a sua utilidade decorre da circunstância de estar ao serviço das pessoas e da vida (Palmeirão, 2014).

As estratégias de ensino foram projetadas de acordo com os referentes apresentados por Roldão (2009): objetivos, estratégias de aprendizagem e avaliação.

Apesar de se estar perante um nível de integração curricular distanciado relativamente ao que se defende no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, privilegiou-se essencialmente a planificação colaborativa, da qual constou a seleção e partilha de variados recursos didáticos e fontes de acordo com o conhecimento prévio dos alunos, o seu estilo de aprendizagem e os seus interesses. Adotou-se,

interdisciplinarmente, o recurso audiovisual “Médici – Nascimento de uma Dinastia”<sup>2</sup>, dado que o vídeo explora os avanços da Ciência que se fizeram sentir, principalmente, para a conclusão da cúpula da Catedral de Santa Maria del Fiore, erguida sobre uma base octogonal. Este disparador contribuiu para motivar o desenvolvimento da estratégia pedagógica projetada para determinar a amplitude dos ângulos internos de um octógono regular, na Matemática.

Nesta circunstância, as fontes ou recurso ou dispositivos didáticos (Perrenoud, 2000) constituem um meio, o intermediador da diferenciação pedagógica e da aprendizagem. Na Matemática, mas com maior incidência na História, a discussão orientada que desencadeou o questionamento foi sequencial e de complexidade crescente, recorrendo a diferentes fontes (ver quadro 1, que se encontra em anexo) e tendo em conta o conhecimento prévio dos alunos.

Deste modo, as propostas de exploração sobre os diferentes recursos conduziram os alunos para atividades de estruturação do pensamento de exigência cognitiva mais elevada a partir do conhecimento adquirido. Complementarmente, recorreu-se ao trabalho colaborativo entre pares de alunos promotor do confronto de pontos de vista e fonte de entreeajuda, de produção e aprendizagem coletivas. Neste cenário, o professor, responsável pela estruturação e organização dos novos saberes e competências, atuou como guia, selecionando e mobilizando os recursos, apoiando o processamento mental dos alunos. Neste caminho, as diferentes docentes, foram dando voz aos diferentes alunos, num movimento de desenvolvimento motivacional e de diferenciação pedagógica avisadas pela compreensão de que a aprendizagem é um fenómeno complexo que vai muito para além da aplicação de um processo de acumulação linear e normalizado de objetivos, assente em pré-requisitos e tempo de aprendizagem. A aprendizagem é um processo que implica apropriação pessoal de experiências através da ação pessoal integrada num contexto social e que pressupõe interligações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo, e que deve considerar os estilos de aprendizagem dos alunos.

O quadro 2, que a seguir se apresenta, pretende realizar uma síntese da instalação dos saberes ou do conhecimento.

---

<sup>2</sup> Recurso disponível em <http://youtu.be/SxR6nEJvtWk>

Instalação de saberes nos quais o professor é motivador e traça o processo de ação		
1ª fase	Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elege os recursos apropriados e diversificados</li> <li>- identifica a situação-problema</li> <li>- seleciona atividades/tarefas</li> </ul>
	Aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contacta com os conteúdos</li> <li>- apropria-se dos conceitos</li> <li>- desenvolve capacidades com base nos recursos/documentos/materiais didáticos</li> </ul>
O professor é um guia. O aluno constrói ativamente os saberes		
2ª fase	Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- questiona os recursos</li> <li>- operacionaliza os saberes</li> <li>- procede a momentos de auto e coavaliação</li> </ul>
	Aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mobiliza e reorganiza os saberes</li> <li>- constrói ativamente os saberes</li> </ul>
O professor é um facilitador. O aluno ancora novos saberes e competências		
3ª fase	Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explica num movimento difusor</li> <li>- dá sentido ao conhecimento</li> </ul>
	Aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cruza e contextualiza saberes</li> <li>- apropria e valida o conhecimento</li> </ul>

Quadro n.º 2 – Instalação de saberes

Encerra-se este capítulo com a apresentação de duas experiências de aprendizagem partilhadas na iniciativa III Encontro Pedagógico. Uma delas foi levada a efeito na área da Matemática, pela mesma colega que integrou a experiência de integração curricular, e a outra, na disciplina de História.

No âmbito da Matemática, a docente da disciplina, com o intuito de envolver os alunos na aprendizagem da Estatística, a partir da mobilização dos conhecimentos e competências dos anos anteriores, explorou o seguinte desafio lançado a partir desta questão: “O que gostariam de saber acerca dos colegas da turma ao nível do lazer e da prática de hábitos saudáveis?”

A docente partiu do pressuposto de que os discentes dominavam conhecimentos básicos do *word*, *excell* e da língua materna, associado ao facto de serem curiosos e gostarem de interagir com os colegas. Lançado o desafio, passou à organização e orientação da sua concretização, com base num conjunto de questões orientadoras: Que tipo de respostas consideram que surgirão às questões iniciais? Como poderão providenciar a recolha de dados, a que tipo de instrumentos poderão recorrer? Como organizar os dados recolhidos? De que forma os poderão representar? Que medidas de tendência central irão mobilizar? Que tipo de preparação diligenciar para se apresentarem os resultados de uma forma criativa e envolvente?

Concretizado o desafio, os resultados revelaram-se diferenciados, mas muito positivos. Denunciaram capacidades e competências que nem sempre são mobilizadas neste tipo de disciplina, das quais se destacam a criatividade, a originalidade, o pensamento crítico e o espírito colaborativo. A divulgação dos resultados recorreu a cenários muito diferenciados e inovadores, tendo decorrido num ambiente em que o entusiasmo e a alegria estiveram presentes, revelador de um saudável compromisso do “aluno com a sua aprendizagem”. As transcrições de texto que se seguem realizadas pelos alunos para avaliar a tarefa são disso exemplo: “(...) assim aprendemos melhor (...) é mais interativo; “Foi mais fácil rever a matéria anterior”; “Aprendemos uns com os outros”; “Percebemos melhor o que não sabemos”; “Treinamos estar uns com os outros e respeitar as diferentes opiniões”.

Por último, apresenta-se uma outra partilha realizada por um docente de História que integrou a formação, a qual se situa ao nível da diferenciação pedagógica na avaliação. O colega, ao longo da sua prática, foi sentindo a necessidade de responder à heterogeneidade de necessidades e potencialidades dos seus alunos, numa atitude preventiva, tentando, na medida do possível, aplicar ações diferenciadas, não só ao nível dos conteúdos, dos processos, do ambiente de aprendizagem mas, mais particularmente, dos produtos, através da avaliação. Avaliação que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17, de 4 de abril, deve constituir uma ação que “(re)orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas, tendo por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.”

Se se partir do pressuposto de que a aprendizagem implica, por parte do professor, uma avaliação diagnóstica rigorosa e uma observação contínua reguladora do traçado de aprendizagem definido para cada um dos aprendentes; e que assenta numa preparação específica de experiências pedagógicas que contemplem as necessidades e os interesses dos diferentes alunos, então a aplicação de fichas de verificação diferenciadas de conhecimentos, ajustadas ao traçado coestabelecido torna-se um imperativo. Circunstância que vai ao encontro da alínea c) do artigo 6.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016 “Reajustar as práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo”.

Neste enquadramento, o docente definiu três parâmetros balizadores da sua ação avaliativa: periodicidade, tipologia e objetivos. Ao nível da periodicidade, responsabilizou-se pela definição de momentos formais de avaliação a curto/médio prazo (a cada 6 aulas). No que respeita à tipologia, optou pela elaboração de fichas de verificação de conhecimentos diferenciadas que favorecessem o sucesso de todos os alunos, independentemente da sua progressão, nível de expressão escrita e dificuldades estruturais, sempre realizadas em folha própria, não invalidando a aplicação de outros instrumentos de avaliação de menor peso. Finalmente, formulou como objetivos: melhorar no aluno, a autoeficácia, autocapacitação, motivação e estilo atribucional; contrariar a atitude perante o conhecimento específico da disciplina como um mero exercício de memorização.

As fichas de verificação de conhecimentos apresentam versões com níveis diferenciados e são dirigidas a alunos com um percurso de baixo rendimento académico à disciplina e/ou alunos com PAPI. Cerca de 60% da cotação aplica-se a questões de escolha múltipla/ordenação/seleção e resposta curta. Os restantes 40% são atribuídos a questões de resposta média/longa.

Devem ser aplicadas de forma discreta, não dando azo a qualquer tipo de desmotivação ou sentimento de discriminação negativa.

A prática profissional vem afirmando que estas medidas não significam menos competências e exigências, nem comprometem os princípios da justiça e da equidade, mas, pelo contrário, reforçam a vontade de a todos propiciar mais sucesso, de acordo com a zona de desenvolvimento real em que se encontram, num determinado momento.

### **Aprender mais:**

Cosme, A., & Trindade, R. (2009). *Ser professor: ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. LivPsicIdioma.

Formosinho, J., Alves, J. & Verdasca, J. (Org) (2016). *Nova organização Pedagógica da Escola pública. Caminhos de possibilidades*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *A Educação que ainda é possível – ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.

Jungles, D. (s/d). *Pedagogia Diferenciada*. In *A Página da Educação*.  
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2>

Lima, J. Á. (2009). Prefácio. In J. Formosinho & J. Machado. *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 7-9.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Palmeirão, C. (2014). *Mediação pedagógica: o sucesso como paradigma*. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (pp. 115-127). Porto: Universidade Católica.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artemed.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

### **Vídeos:**

Future Classroom Toolkit - [https://youtu.be/mPSg3S\\_yA78](https://youtu.be/mPSg3S_yA78)

Future Classroom Maturity Model - <https://youtu.be/mAacroUP0iU>

Teaching Methods for Inspiring the Students of the Future | Joe Ruhl | TEDxLafayette - <https://youtu.be/UCFg9bcW7Bk>

#### 4. A aula: lugar de envolvimento e cruzamento de olhares

Nesta experiência pedagógica participaram 16 docentes voluntários com mais de 10 anos de experiência profissional, dos quais oito deram continuidade ao trabalho iniciado em anos anteriores.

Foram realizadas 32 observações de aulas, primordialmente no 3.º ciclo do ensino básico.

Assistiu-se ao alargamento de atuação da observação dos pares ou trios do campo multidisciplinar para monodisciplinar, facto que permitiu a exploração de novas perspetivas.

A resposta à questão “de que modo o potencial formativo da observação de aulas (nível pessoal e formativo), num contexto de intra ou multidisciplinar, reverte a favor do aumento do trabalho colaborativo, da perceção de diferentes formas de ensinar e de atuar colaborativamente com vista à melhoria dos processos e consequentemente das aprendizagens” apela a que sucessivamente sejam reafirmadas as seguintes interrogações:

*Qual é a intenção, o foco da observação (utilidade pedagógica) a aprofundar na gestão da sala de aula?*

◆ A aprendizagem, que se pretende ver promovida através de uma prática diferenciadora pedagogicamente, fruto da articulação de conteúdos (horizontal ou vertical) ou por intermédio de uma estratégia inovadora na área disciplinar.

Nesta dimensão, o observador pode estar focado em observar: “Como é que os alunos se dedicam à tarefa/Como é que se comprometem em sala de aula?”

◆ A relação pedagógica (comunicação/relação pedagógica/indisciplina, *feedbacks*/mediação do conflito).

No âmbito da relação pedagógica, a observação pode estar mais centrada na forma como os alunos interagem entre si e com o professor.

◆ Os recursos/fontes de natureza diferenciada, nomeadamente os digitais.

*Como é realizável/observável? Quais os aspetos pedagógicos alvo de maior concentração? Quem observar? (...)*

*Como adequar os métodos e instrumentos de monitorização/recolha de dados relativamente ao objeto de estudo/intencionalidade. E a quem são dirigidos? (professor, alunos, produtos da aprendizagem).*

##### 4.1. O olhar dos professores

À semelhança dos anos anteriores, ao longo da formação, foi possível constatar que os momentos de partilha das aulas assistidas intra e interpares continuam a constituir um dos momentos altos da formação, pela troca de experiência que possibilitam, como é visível nos excertos que se apresentam. A base que

suporta a observação de aulas como veículo formativo pressupõe a veiculação do exercício da docência ao domínio de um conhecimento profissional específico, o qual se difunde pela relação intra e interpessoal (interação dialógica), sustentado num quadro axiológico forte (ética, deontologia, moral...) e assente no desenvolvimento profissional, com base nos descritores da profissionalidade.

“(…) apelo à reflexão, à introspeção, sem a qual as nossas práticas diárias poderão perder o sentido. Numa sociedade que se quer reflexiva, faz cada vez mais sentido criar espaços comuns para parar uns momentos e olhar para dentro.” (P9)

“Esta troca de experiências foi bastante enriquecedora, tendo em conta a falta de espaços para reflexão!” (P13)

“A observação e a discussão de aulas desempenham, sem sombra de dúvida, um papel fundamental na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Porém, observar aulas é avaliar os processos nela utilizados e não avaliar o docente, tendo assim como objetivo o aperfeiçoamento das práticas profissionais através da reflexão individual e conjunta dos docentes.” (P16)

(…) coletivamente, possibilitou uma sempre desejada e procurada ação na partilha, debate e construção/aprendizagem recíproca em pequeno e grande grupo, espaço formal de intercâmbio cooperativo e colaborativo que, efetivamente, é tão necessário como (ainda) raro acontecer.” (P4)

O professor observado reconhece que o número de observações de aula realizadas traduz-se na melhoria da qualidade da intencionalidade observada e consequente reflexão partilhada.

“O que poderia ser uma limitação, o sentir o espaço de sala de aula invadido ou a exposição do eu com os pares, foi transformado numa vantagem adaptativa e de superação, devido ao enriquecimento pessoal e profissional que trará novas competências no futuro.” (P3)

“A colaboração nas diferentes fases do processo facilitou a confiança mútua, o respeito, a comunicação e a interajuda.” (P3)

“(…) continuo a acreditar que será necessário (…) um espírito verdadeiramente colaborativo e comprometido, uma confiança mútua e um respeito recíproco.” (P5)

Para isso, a criação de laços entre observador e observado é condição fundamental para a dinâmica reflexiva que se traduz, no desenvolvimento da auto e cossupervisão.

“O ser observador e observado, numa relação puramente formativa, permite a crítica construtiva conducente quer à reformulação, quer à validação de práticas letivas.” (P1)

“(…) a aula observada, onde o resultado final é mais do que a mera adição das observações conjuntas dos professores envolvidos.” (P14)

A consciência de que este tipo de formação pode concorrer para a transformação de práticas e alteração da identidade profissional fica patente nas afirmações que se seguem:

“Ao repensarem o seu trabalho, refletindo sobre ele, dentro e fora da sala de aula, os docentes podem alterar as suas estratégias de ação e eventualmente mudar-se a si próprios.” (P15)

“Os docentes, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, neste caso, histórias sobre as aulas por si lecionadas, fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modelar ou mesmo modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica”. (P2)



“(…) a maior limitação que encontro na minha prática docente: a dicotomia entre a hesitação de rigorosamente “cumprir o programa”, atingir as metas curriculares na totalidade, centrar a aprendizagem na preparação para os momentos de avaliação sumativa ou, por outro lado, dar primazia à exploração sustentada dos conceitos, à promoção de tarefas que facilitem a construção de significados em contexto de avaliação formativa. Apesar de dedicar todo o meu tempo livre à tentativa de harmonização destas e outras dicotomias (…) sinto que tenho secundarizado bastante o levantamento de ideias prévias, os exercícios de metacognição, a análise pormenorizada das fontes históricas. Estes são sem dúvida os aspetos sobre os quais tenho de focar a minha atenção, de forma a procurar ser um profissional mais completo e conseguir proporcionar aprendizagens que permitam desenvolver o pensamento histórico dos alunos.” (P4)

As ideias exploradas salientam a importância do desenvolvimento da comunicação e do trabalho em rede, para além das barreiras disciplinares (Matias & Cabral, 2009), permitindo que os professores aprendam uns com os outros e se abra caminho para intencionalidades fundamentais, ao nível da planificação colaborativa, da avaliação formativa e formadora preconizadas pelas políticas educativas, numa tentativa de responder de forma mais consciente aos desafios da escola do século XXI.

Como refere Day (2001), só há colaboração docente quando os professores comunicam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança.

“A observação de aulas como observador e observado permitiu: aumentar a sensibilidade às reações dos alunos; treinar o questionamento face a situações de aprendizagem; treinar a recolha objetiva de evidências para posterior reflexão colaborativa; ter a oportunidade de me situar criticamente face aos modelos existentes; ter uma oportunidade para realizar a síntese entre teoria e prática e interagir com pares que se encontram num processo de questionamento e melhoria da qualidade nas atividades letivas promovidas.” (P3)

As narrativas sugerem a consciencialização de alguns dos docentes para o envolvimento em práticas conjuntas de planificação e acompanhamento do processo de formação dos alunos, com o objetivo de combater uma preocupação ou uma fragilidade ou de implementar uma nova estratégia de diferenciação pedagógica. Com a certeza de obter um *feedback* de retorno assente numa “recolha de evidências” que possibilite a exploração de forma colaborativa do que foi observado, bem como o confronto com a investigação e que é iniciado pela atitude de “Inquietação do professor” e vontade de transformar e adaptar as práticas de aprendizagem.

“(…) cooperação com vista a ampliarem-se as possibilidades de sucesso (…) de todos os discentes envolvidos no ensino aprendizagem e partindo do princípio de que a maioria dos discentes não estão predispostos para uma aprendizagem que exige da parte deles aperfeiçoamento constante de conteúdos.” (P10)

“(…) se atualize em diversos campos do saber (…) daí que a troca de experiências e de vivências dentro da sala de aula entre professores e o trabalho colaborativo sejam uma ótima ferramenta!” (P6)

A procura de dar significado ao conhecimento, percecionando a necessidade da interdisciplinaridade foi sendo focada.

a transversalidade de uma grande parte de conteúdos disciplinares deverá ser aproveitada para o trabalho colaborativo de professores das diferentes áreas disciplinares.” (P11)

A acumulação das vertentes de professor como decisor pedagógico e curricular realiza-se de forma gradual, de acordo com o ritmo das condicionantes de conhecimento, do tempo, da disponibilização física, dos recursos materiais e das características dos alunos. No entanto, é perceptível que se adensa a consciência de que não se pode voltar costas às tendências com a implicação da necessária capacitação nas áreas de formação em que cada um se sente mais fragilizado, como é patente nas transcrições que se seguem:

“A organização escolar está constantemente a mudar (...), consciencialização da necessidade da adaptação à mudança e às vantagens do trabalho colaborativo e de supervisão para que se verifique um sentido de pertença a um projeto e, essencialmente, a uma mudança na aprendizagem dos alunos (que na maior parte das vezes possuem interesses bastantes divergentes dos escolares).” (P3)

Ao longo das sessões foram sendo notórios alguns indícios da necessidade de “ouvir o aluno” como mote para a planificação, numa perspetiva de educação democrática. Segundo Beane (2003), uma integração curricular efetiva alimenta-se da implicação dos estudantes na construção do currículo, pelo que “é importante saber como os próprios jovens poderiam enquadrar as questões e as preocupações que são utilizadas para organizar o currículo, assim como as experiências que acreditam poderem vir a ajudá-los na aprendizagem.” (p.98). Ou, dito de uma outra forma, “é difícil imaginar a forma como os adultos poderão descobrir de que modo, determinado grupo de jovens pensam de si mesmos, bem como do seu mundo, sem os consultar directamente.” (ibidem)

(...) é igualmente imprescindível uma “inteligibilidade emocional”, pois são as emoções que, segundo António Damásio, precedem a nossa decisão/ação/racionalidade. (...) a dimensão ética e moral está igualmente presente na (re)construção da identidade e da profissionalidade docente, bem assim como, na edificação da identidade do aluno.” (P12)

“Procurei colocar-me na posição de discente, estando atenta às atividades realizadas e observando os alunos na sua interação com o docente e com os pares.” (P8)

Finalmente, assistiu-se a uma denúncia, quase sistemática, relacionada com um conjunto de constrangimentos externos que, não sendo novos, condicionam o processo de aprendizagem e que passam pela constatação de:

- um número excessivo de alunos por turma e pouco espaço nas salas para os acomodar;
- a inexistência de um número suficiente de sala que não só disponibilizem computadores, mas também tenham espaço físico necessário e suficiente para albergar 30 alunos agrupados;
- condicionamento de tempo nas disciplinas sujeitas a exame, o qual se reflete, quer ao nível da transmissão por parte do docente (professor anda sempre a “correr”), quer na apropriação da matéria por parte dos alunos (os alunos têm ritmos e tempos diferentes de acomodação do “novo”, os quais não podem ser tidos em atenção);
- encarregados de educação que se demitem das suas funções ou as “deturpam”.

Por outro lado, existem constrangimentos internos que se prendem com a heterogeneidade, ao nível do aproveitamento, resultante da mobilidade económica e social e que, particularmente no ensino secundário, é responsável pela dificuldade “em chegar a todos os alunos”, num tempo oportuno.

#### 4.2. O olhar dos alunos

O relato que a seguir se apresenta reporta-se à descrição realizada por um aluno do 11.º ano de Ciências e Tecnologias, a frequentar pela primeira vez a ESIC, que tendo-se apercebido que uma das suas aulas tinha sido assistida por parte de um outro professor, solicitou à professora alvo de observação se a poderia acompanhar aquando da sua observação à aula, de Ciências Naturais do 9.º ano, do seu colega. Tendo visto atendido o seu pedido, e com a intencionalidade de perceber a forma como os seus colegas do ensino básico participam em contexto de sala de aula, procedeu ao registo das reflexões por si retiradas. É de salientar que o aluno em causa está familiarizado e percebe a importância de integrar os órgãos participativos da escola e os processos de tomada de decisão com vista à construção de uma escola cada vez melhor.

“Esta experiência que me foi proporcionada decorreu da curiosidade de tentar perceber e comparar não só a atitude em sala de aula dos alunos que estão atualmente no 9.º ano com a daqueles que, como eu, o frequentaram há dois anos. Não pude deixar de observar as metodologias e estratégias de ensino utilizadas atualmente no ensino básico.

Assim, verifiquei que, durante a aula, os alunos da turma mostraram-se bastante ativos e empenhados.

O professor, através de um exercício de correspondência de colunas, fez uma síntese das aulas anteriores, mobilizando os conteúdos relativos ao tema. Os alunos tinham que ligar os conceitos ao seu significado e, à medida que ligavam uma coluna à outra, o professor ia solicitando aos alunos para justificarem a sua opção, explicando, simultaneamente, o seu significado.

Do meu ponto de vista, esta aula foi bastante interessante, na medida em que, a partir de um exercício, o professor conseguiu mobilizar os conteúdos, dando sentido à matéria, mantendo a concentração e apelando à participação de todos. Paralelamente, considero que esta aula foi bastante dinâmica, uma vez que valorizou o raciocínio em detrimento da memorização, permitindo uma melhor preparação dos alunos para os desafios do ensino secundário.

Percebi, também, que, ao nível do comportamento, a turma que observei é mais agitada do que a minha da época. Verifiquei que o recurso a uma metodologia mais direcionada ao diálogo captou a atenção dos alunos.

Em suma, considero que esta experiência foi bastante rica, pois possibilita que todos participem no processo educativo.

Esta iniciativa permite conhecer o ponto de vista dos alunos, levando-me a concluir que a ESIC é uma Escola de Todos e para Todos, ao valorizar a participação de diferentes olhares, nomeadamente, o dos alunos”. (A1)

Este tipo de iniciativa vai ao encontro do plasmado na estratégia nacional de educação para a cidadania, que evoca que esta temática não se aprende por processos retóricos e ensino transmissivo, mas por processos vivenciais que sustentem a cultura escolar – assente numa lógica de participação e corresponsabilização entre todos os intervenientes da comunidade educativa.

Por outro lado, este tipo de prática, devidamente supervisionada, permite o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, competências plasmadas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

**Aprender mais:**

Beane, J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110.

Cabral, I. & Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – MIPSE: a voz dos alunos. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (pp 81-113). Porto: Universidade Católica.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Setembro de 2017

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

## 5. Continuidade sustentada

A continuidade do projeto supõe que os docentes que integraram a formação descrita continuem a comprometer-se, atuando colaborativamente na linha do desenvolvido, com maior autonomia de ação.

A apropriação de que os instrumentos servem uma intencionalidade/um tempo, de que a riqueza da partilha do observado, suportada na interação dialógica, se inicia na pré e se perpetua muito para além da pós-observação, ajudando a alargar horizontes (que vão desde a promoção de ações interdisciplinares propiciadas pelo contacto com diferentes realidades disciplinares e formas de ensinar até à tomada de consciência da importância da atuação colaborativa com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens) constituem conquistas a destacar.

A continuidade ao longo biénio (2016/18) assenta no princípio de que a autonomia constitui um vetor fundamental quando se fala em Educação. Deste modo, a Supervisão e(m) Colaboração, no próximo ano, dever-se-á entender como um projeto:

- enquadrado pela formação creditada, em contexto, a qual permite realizar a monitorização e coordenação do processo, assumindo-se como pilar de sustentabilidade;
- assumido de forma voluntária, tendo como motivação o trabalho pedagógico dentro ou fora da área disciplinar;
- estruturado num desenho teoricamente menos denso e que permita maior autonomia aos docentes, propondo-se formações com um menor número de horas presenciais, possibilitando que no seu trabalho autónomo possam (re)criar de forma mais independente o seu *modus operandi* conforme as intencionalidades alvo de observação, análise e reflexão partilhada;
- aberto à comunidade de docentes, independentemente do cargo que ocupem, devendo as inscrições dos interessados ser realizadas em sede de área disciplinar.

## **6. Partilhas dentro e fora de portas**

De entre as iniciativas realizadas ao longo do ano letivo 2016/17, destinadas a divulgar o Projeto de Supervisão e(m) Colaboração na ESIC, destacámos a realização do artigo “Observação de aulas e formação entre pares”, integrado no e-book, de novembro de 2016, da Universidade Católica, *Professores e Escolas: Conhecimento, Formação e Ação* (coordenado por Cristina Palmeirão e Matias Alves), bem como a dinamização do III Encontro Pedagógico, levado a efeito no dia 11 de julho, na ESIC.

## 7. Anexos

Fontes	Responsáveis pelo(a)...
Escritas, históricas e historiográficas	Desenvolvimento do raciocínio crítico, pelo confronto intrínseco e extrínseco do conteúdo
Iconográficas	Apropriação do conteúdo formal, temático e estético
Cartográficas	Apropriação da noção de 'escala e legenda', conceitos base da leitura e situação espacial
Gráficas	Desenvolvimento da capacidade de análise e síntese
Aplicações informáticas	Compreensão matemática através da experimentação e visualização a três dimensões da geometria analítica

A análise das fontes deve privilegiar as seguintes ações: a) Introduzir o documento/recurso (o professor é um guia, motiva o aluno para o tema); b) Propor a sua leitura; c) Solicitar a sua identificação (autor, ano, local e integração no friso da história); d) Questionar num crescendo de complexidade gradativa ao nível cognitivo, procurando que os alunos não só respondam como assumam o protagonismo do questionamento e a interajuda entre pares. Neste procedimento deve haver a preocupação de ser oferecido, gradualmente, tempo para a formulação das respostas, servindo de estímulo ao desenvolvimento da aula.

Quadro n.º 1 – Apropriar as fontes



# **PARTICIPANTES**

## **DA OFICINA**

**Ana Félix**

**José Ferreira**

**Ângela Pinho**

**Leonor Oliveira**

**David Carapinha**

**Lídia Veloso**

**Dulce Peixoto**

**Manuela Magalhães**

**Elda Martins**

**Natália Cunha**

**Elsa Caldas**

**Palma Gonçalves**

**Gabriela Reis**

**Pedro Monteiro**

**Idália Carrasqueiras**

**Sérgio Martins**

“As comunidades de aprendizagem profissional exercem os seus efeitos lentamente, ainda que de forma sustentável, com o passar do tempo. Elas têm vínculos claros com padrões melhores de aprendizagem, e o seu sucesso depende do apoio continuado de fora da escola, da sua compatibilidade com imperativo de reformas externas, do forte apoio em termos de materiais didáticos e desenvolvimento de lideranças, e de uma equipa com níveis suficientes de conhecimento, competência e habilidade para compartilhar com seus colegas.” (Hargreaves, 2003, p. 183)

Escola Secundária Inês de Castro

Rua Quinta do Fojo. Canidelo

4400-658 Vila Nova Gaia

T. +351227727200