

OFICINA DE FORMAÇÃO

# SUPERVISÃO

# S

em c o l a b o r a

b o r a c ç ã o



CADERNOS

PEDAGÓGICOS

# 4

Ano Letivo

2 0 1 7 - 1 8

## 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. Escola: lugar de desafio e renovação .....	5
3. Os desafios da sociedade do século XXI.....	7
3.1. Tornar a escola tão dinâmica como o meio à nossa volta .....	7
3.2. Tornar a aula tão dinâmica como o meio à nossa volta .....	10
3.3. O trabalho colaborativo e a observação de aulas.....	16
4. Partilha de experiências e práticas pedagógicas .....	18
5. Continuidade.....	23
6. Partilhas dentro e fora de portas.....	25
Figura 1 - Revisão da taxonomia original de Bloom (Krathwohl e Anderson, 2001) .....	12
Figura 2 - Evolução da revisão da taxonomia original de Bloom (Wilson, Leslie, 2002).....	12
Figura 3 - Bloom's Digital Taxonomy, adaptada por Obiageli Sneed.....	14

## 1. Editorial

### SENTIDO DE PERTENÇA

Com este quarto volume dos cadernos pedagógicos realizados no âmbito do projeto da Supervisão e(m) Colaboração, conclui-se um trabalho iniciado no ano letivo 2014/15 que permitiu robustecer o ponto de vista de que todos temos a ganhar se remarmos para o mesmo lado. É preferível que todos saibamos onde é o Norte do que andarmos desnorteados sem rumo que nos leve a enfrentar e a superar os desafios da sociedade do século XXI.

É no dar que se recebe! Ao enveredarmos pela colaboração, com partilha efetiva de problemas, de soluções, de vivências, de experiências e de práticas pedagógicas, estamos a edificar uma comunidade a partir do seu interior que irá originar uma consciência de pertença e uma mentalidade comum capaz de impulsionar cada um dos seus membros.

Uma comunidade assim cria obstáculos mas motiva também à sua superação, gera tensões e simultaneamente coesão, ela é autêntica, promove a liberdade interior e ocasiona uma colaboração recíproca, onde cada um dá à comunidade e dela recebe, onde todos sentem que uma alegria partilhada é alegria duplicada e que uma dor partilhada é meia dor.

Hoje, para lá de ensinar urge inovar! O saber por si só pouco importa, mas junto a outras palavras faz toda a diferença! E há tantas possibilidades: saber em ação, saber decidir, saber estar, saber ser,... Uma Escola assim será seguramente um lugar de desafio e de renovação!

Canidelo, 23 de junho de 2018

O Diretor

Arlindo Ferreira

## **2. Escola: lugar de desafio e renovação**

Nova revisão curricular se instala, passados seis anos da última reforma educativa promovida pelo ministro Nuno Crato. Todos temos sido testemunhas, nestes últimos tempos, das alterações que vêm a ser concebidas para operacionalizar este compromisso que visa proporcionar a todos os alunos, nos doze anos de escolaridade obrigatória, oportunidades de sucesso traduzido em conhecimento significativo, desenvolvimento pessoal e social, pilares de uma formação cidadã ativa que concorra para uma convivência social mais humana.

Para dar cumprimento a este elevado desafio, vários têm sido os instrumentos construídos e que têm sido alvo de auscultação pública, designadamente, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, o documento das aprendizagens essenciais, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, o referencial para a estratégia nacional de educação para a cidadania, todos eles com o propósito de cooperar para a operacionalização do currículo de forma adaptada ao contexto e aos alunos, de forma mais flexível e autónoma.

Nesta linha de ideias, a orientação do perfil do aluno (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) apresenta como matriz um “conjunto de áreas de competência transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos (aprendizagem essenciais claramente identificadas), capacidades (cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, físicas e práticas), atitudes e valores”, com vista à Educação Humanista numa clara valorização de todas as componentes do currículo.

A produção de normativos tem sido vastamente complementada com formação acreditada nas áreas da avaliação formativa, da diferenciação pedagógica, da construção de cenários inovadores ancorados nas tecnologias da informação e comunicação, entre outras.

Durante este ano letivo 2017/18, mais de duzentas escolas testaram, de forma autónoma, alterações ao seu currículo, com um limite de 25% da carga curricular total, nos mais variados formatos, em regime de projeto-piloto. Esta operação de desenvolvimento curricular visou o ajuste às exigências da sociedade do conhecimento, numa tentativa não só de aproximar e articular os saberes, mas também de os operacionalizar na prática, através da realização de projetos multidisciplinares, agregando disciplinas, desdobrando turmas, promovendo metodologias de trabalho ativas, com particular destaque para o incremento da metodologia de trabalho de projeto.

O projeto da Supervisão e(m) Colaboração não esteve alheio a esta intenção curricular, tendo inscrito na sua agenda de trabalho momentos de discussão e reflexão dedicados à exploração do alargamento das funções da Escola e do professor, de decisor pedagógico às de decisor curricular.

Este quarto caderno pedagógico pretende concretizar essas reflexões realizadas a par das considerações resultantes das partilhas de aulas intra e interpares. À semelhança dos anteriores, o projeto esteve enquadrado pela formação acreditada, no formato de curso, com a duração de 15h presenciais.

Os objetivos formulados relacionaram-se com os do ano transato, tendo-se reforçado o apelo ao envolvimento dos docentes em práticas conjuntas de planificação. Desta forma, pretendeu-se:

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

### 3. Os desafios da sociedade do século XXI

É consensual que acompanhar as tendências da sociedade da informação e conhecimento constitui um imperativo para a escola e respetivos agentes educativos. Neste enquadramento, é relevante atender ao que acontece fora da escola porque, geralmente, o impacto é sentido dentro da mesma.

O texto que integra este e os restantes capítulos resulta da reflexão produzida a partir das sessões da formação, das aulas partilhadas, dos relatórios finais, bem como das reflexões elaboradas pelos formandos em grupo de pares, tendo por base a realização de uma proposta de trabalho em torno destas temáticas. Esta assentou em duas questões, associadas à visualização de três pequenos vídeos que serviram de disparadores para a discussão. O refletido foi partilhado num *padlet*<sup>1</sup> de turma.

Na primeira questão, pretendeu-se refletir sobre os desafios deste século<sup>2</sup>, tendo como cenário reflexivo a própria prática pedagógica e a sua inter-relação com as 8 metodologias inovadoras que todo o professor deve conhecer<sup>3</sup>. Na segunda proposta, o desafio consistiu em perceber de que forma as sugestões sugeridas na formação, assim como as diferentes partilhas reflexivas contribuíram para o enriquecimento da prática educativa, dentro e/ou fora da sala de aula. Selecionou-se como mote de discussão o vídeo “António Nóvoa comenta os desafios na educação do século 21”<sup>4</sup>, no qual se evidencia o trabalho colaborativo como uma das competências a explorar, quer pelos alunos, quer pelos professores.

#### 3.1. Tornar a escola tão dinâmica como o meio à nossa volta

Partindo do pressuposto de que a escola, a “tempo inteiro”, é o local no qual os alunos passam a maior parte do tempo útil do seu dia a dia, tempo em que o ritmo biológico está mais desperto para a

---

<sup>1</sup> Aplicativo digital que funciona como espaço colaborativo ou “mural”, fonte de comunicação e divulgação.

<sup>2</sup> “O maior desafio da educação no Século XXI” - <https://youtu.be/71uLRaTS5to>

<sup>3</sup> Metodologias ativas referenciadas no disparador – “8 metodologias inovadoras que todo professor debería conocer ahora” [https://youtu.be/wkUV43u\\_XsM](https://youtu.be/wkUV43u_XsM), as quais se centram na:

- aprendizagem baseada no pensamento, o aluno é o verdadeiro ator do seu processo de aprendizagem. O professor é o guia, e a ajuda para descobrir o conhecimento;
- aula invertida, os elementos tradicionais da aula são invertidos. Os materiais educativos são estudados pelo aluno em casa e depois trabalham-se na aula;
- aprendizagem baseada em projetos, permitindo que os alunos adquiram conhecimentos e competências através da elaboração de projetos que dão resposta a problemas da vida real;
- aprendizagem cooperativa, ação educativa, que permite agrupar os estudantes e fomentar a aprendizagem de forma positiva, sob o lema “juntos seremos mais fortes”;
- gamificação, forma de incorporar estratégias de jogo num crescente apelo ao digital, as quais podem apoiar e motivar o trabalho dos alunos e professores em sala de aula. Apesar de não ser um método novo, tem tido um grande impacto nos últimos anos;
- aprendizagem baseada em problemas, método centrado no aluno tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes através de situações da vida real;
- design thinking*, modelo que permite identificar com maior exatidão problemas complexos com vista à sua resolução. Possíveis exemplos na educação passam pela identificação das fragilidades individuais de cada aluno, agrupando-os diferenciadamente e promovendo a aprendizagem de forma positiva ou através da instituição de um modelo de sala de aula concebido pelos alunos e que permita a sua organização por espaços diferenciados de aprendizagem.
- aprendizagem baseada em competências, a qual se centra num processo desenvolvido de acordo com o ritmo de cada aluno e respetivas habilidades.

<sup>4</sup> “António Nóvoa comenta os desafios na educação do século 21” <https://youtu.be/rp9ILAccfyQ>

aprendizagem, parece-nos coerente que esse tempo seja organizado de forma a dar resposta às exigências do século XXI. Tempo, esse, que deve ser distribuído por aulas formais e pelas atividades de complemento curricular. Assim, para além das aulas propriamente ditas, que devem ser alvo de decisão ao nível da gestão do espaço, do tempo, das opções metodológicas e da relação pedagógica, os momentos destinados às atividades de complemento curricular devem constituir pontos de encontro de mobilização de saberes de forma integrada e em diferentes cenários pedagógicos, assumindo-se como atividades fundamentais ao nível do desenvolvimento transversal das diferentes áreas de competência contempladas no perfil do aluno.

Nesta linha de ideias, cabe à escola desenvolver variadas áreas de competências, a partir das quais os alunos adquiram as múltiplas literacias que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados e imprevisíveis, parte deles, desconhecidos. Áreas de competências plasmadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e que, sendo de natureza diversa, agregam combinações complexas de conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades (cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática) e atitudes (habilidades sociais e organizacionais e valores éticos) (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

Seguidamente, transcreve-se um registo ilustrativo da exploração deste desígnio por um par de docentes:

“Perante estes desafios à profissão docente, no caso específico do ensino da filosofia, reveste-se da maior atualidade a máxima de Immanuel Kant segundo a qual “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”. Em pleno Iluminismo, no auge da confiança na razão, o professor de Königsberg duvidava da possibilidade do ensino da filosofia, uma vez que a filosofia é contrária à mera exposição dos conteúdos, por muito didática que seja.

Ora, nos alvares do século XXI, o professor de filosofia pode recuperar como lema de profissão a definição que o filósofo apriorista dá do Iluminismo do século XVIII: “sapere aude”, ou seja, “ousa saber”. Contra o saber escolástico e a submissão a todas as formas de autoridade, o ousar saber do Iluminismo era, para Kant, o manifesto da autonomia da razão humana. Nos dias de hoje, ousar saber é antes de mais o que qualquer professor de filosofia deve fazer (precisamente por não ser mais um cumpridor de programas plasmados num manual e definidos por outrem), e também, o que o professor deve estimular nos seus alunos para neles desenvolver os valores e as competências do século XXI.” (P1 e P5)

A intenção acima explorada deve ser coadjuvada pela integração curricular, orientada nos mais diversos formatos, contemplados no normativo operacionalizado em regime de experiência - Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho.

As possibilidades que a reforma curricular oferece, se aliadas ao trabalho colaborativo, parecem ser compreendidas e aceites pelos formandos.

“O novo referencial pressupõe uma visão holística e integradora, uma nova hermenêutica da forma de agir e pensar em educação. No novo paradigma a comunidade educativa dará lugar à “comunidade educadora. Por outro lado, (...) além das metodologias, o projeto da autonomia e a flexibilidade curricular vai obrigar à desinstalação e à proatividade, também, ao nível dos conteúdos a ensinar.” (P5)

“(…) parece-me justificado afirmar que os docentes estão, generalizadamente, conscientes desta mudança de paradigma e têm vontade de se lhe adequar. A transversalidade de uma grande parte de conteúdos disciplinares deverá ser aproveitada para o trabalho colaborativo de professores das diferentes áreas disciplinares.” (P11)



Como tem sido sobejamente reafirmado, para levar a cabo esta complexa missão, as exposições didáticas operacionalizadas em formato de aula de exposição simultânea, por si só, não são suficientes. Assim, relativamente aos desafios deste século, são percecionados indícios de que alguns docentes, apesar de não estarem alheados aos reptos que a educação encerra, e que parte deles lhes dizem respeito, pressentem que constrangimentos surjam, desde logo, ao nível do desenvolvimento profissional.

“(…) os formandos ( …) deparam-se, todavia, com dois tipos de obstáculos: o primeiro, de natureza teórica, consistindo na falta de (in)formação acerca das mais atuais linhas de pensamento no âmbito da pedagogia educativa; o segundo, prendeu-se com a sua operacionalização, face a um paradigma (…) que exige sucesso sem ter em conta esta realidade. O curso revelou-se produtivo na resposta a ambos os problemas: por um lado fornecendo um quadro de referências teóricas aos formandos para a sua atualização no domínio pedagógico e, por outro lado, proporcionando um espaço de discussão partilhado de experiências e ensaio de práticas inovadoras, esbatendo a sensação de isolamento e impotência que grassa em grande parte da classe docente portuguesa.” (P11)

Nesta ótica, é de realçar a referência ao reforço da vertente tecnológica, que visa apoiar a construção, a exploração e a implementação de cenários inovadores de ensino e da aprendizagem. Nos dias de hoje, o termo “sala do futuro” é recorrente em qualquer discussão que se tenha sobre Educação. No entanto, a transição da sala de aula tradicional para espaços organizados com diferentes zonas de aprendizagem carece de uma ação estratégica concertada ao nível: funcional (espaços, recursos, número de alunos, variáveis que integram a chamada “gramática escolar”), das metodologias de trabalho, da capacitação profissional dos professores e respetivo reforço técnico na área das tecnologias da informação e comunicação.

No entanto, a aproximação do digital à escola deve ser encarada como reforço efetivo na conquista de uma visão humanista que se pretende para a educação, na qual o professor assume o papel de interlocutor privilegiado (Cosme & Trindade, 2009). Só nesta perspetiva, a desconfiança que possa existir relativamente a esta temática se poderá gradativamente esvaecer.

“Os principais valores a inculcar num jovem “não podem ser transmitidos e estimulados por computadores, *tablets* ou telemóveis, nem mesmo por sistemas de ensino à distância, por muito bons que sejam os *softwares* de *e-learning*. Os valores partilham-se por pessoas a pessoas, olhos nos olhos e, sobretudo, com o exemplo ético do professor na interação com o aluno.” (P1 e P5)

“(…) as maravilhas tecnológicas ao dispor das crianças e dos jovens em formação parecem reduzir a escola a um vestígio arqueológico que já não tem nada a oferecer aos alunos. No entanto, a escola não só tem futuro e é capaz de acompanhar as exigências da sociedade da informação e do conhecimento, como desempenha um papel decisivo no agenciamento e desenvolvimento de valores e de competências que preparem os alunos para os tempos vindouros”. (P1 e P5)

É perceptível, mas natural, que os docentes sintam limitações ao nível do domínio do acervo e utilização dos dispositivos didáticos digitais disponíveis, dado que, ao contrário dos alunos “não cresceram com eles”. No entanto, os relatos indiciam que se encontram recetivos ao seu uso, partindo do princípio que dificilmente substituirão, por completo, os momentos de exposição didática. A transcrição que a seguir se apresenta é disso exemplo:

“Se a interatividade constitui uma das maiores vantagens das tecnologias informáticas, ela serve também de palavra-chave ao paradigma educativo do século XXI, que definitivamente se afasta do conceito de transmissão de conhecimento estanque, em sentido unívoco e de forma massificada, para introduzir um conceito de contínua construção curricular.” (P11)

O mesmo sucedendo relativamente ao manejo das metodologias ativas, algumas delas menos convencionais. A tarefa de expansão destas metodologias, de uma forma alargada às salas de aula, torna-se facilitada e mais bem sucedida se for realizada de forma colaborativa.

“Com efeito, se no futuro a aula será invertida (o aluno estuda em casa primeiro e depois trabalha na aula) e a aprendizagem dos alunos vai basear-se no pensamento (o professor é o guia mas o aluno é que é o ator), no *design thinking*, na aquisição de competências, em projetos e em problemas da vida real, se é cooperativa (com trabalhos de grupo) e se, finalmente, se concretiza pela gamificação, ou seja, através do jogo, a verdade é que a docência estritamente cumpridora de conteúdos programáticos tem os dias contados. Definidos em função dos interesses, das aspirações e das solicitações dos alunos e dos horizontes do professor, os programas curriculares terão cada vez mais a condição de *work in progress*.” (P1 e P5)

O número excessivo de alunos por turma continua a ser um tópico de discussão actual, como é perceptível na transcrição que a seguir se apresenta.

“É pena que a par da exposição da visão, dos valores e das competências-chave, o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” não seja acompanhado de, pelo menos, uma medida imprescindível para o viabilizar: a redução significativa dos alunos por turma. Com turmas extensas como as atuais e em salas de aula cuja configuração pouco ou nada difere das escolas catedrálcias ou monacais da Idade Média, será bem mais difícil aos professores preparar os alunos para o século XXI”. (P1 e P5)

É claro que, a “organização flexível dos alunos” (Formosinho & Machado, 2009; Cabral & Alves, 2016), a qual tem vindo a ser explorada por diversos investigadores, pode contribuir para a solução do problema, não constituindo, no entanto, resposta imediata.

### **3.2. Tornar a aula tão dinâmica como o meio à nossa volta**

A conquista do almejado dinamismo pedagógico pressupõe que a montante seja desenvolvida uma ação pedagógica estratégica e concertada ao nível da equipa pedagógica, orientada e apoiada pelas lideranças de topo e intermédias e em estreita interligação com a família, enquadrada pelo projeto educativo da unidade orgânica. O apoio dos técnicos pedagógicos, dos assistentes operacionais e parceiros sociais completam o circuito.

Esta ação, no plano micro, realiza-se através da planificação contextualizada à ecologia da sala de aula, operacionalizada por via da dialogicidade e do estabelecimento de relações pedagógicas assertivas.

Planificação que se deve suportar nos objetivos instrucionais a alcançar, os quais exigem uma explícita definição com vista a auxiliar a delimitação do conteúdo, as interações subsequentes, bem como as intencionalidades relativas às tarefas de avaliação. Prevendo que a projeção do nível de exigência da atividade se deve situar na “Zona de Desenvolvimento Proximal”<sup>5</sup> dos alunos de forma a contemplar

---

<sup>5</sup> “Zona de Desenvolvimento Proximal”, entendendo-a como o caminho entre o seu nível de desenvolvimento real e o seu nível de desenvolvimento potencial.

conhecimentos e habilidades metacognitivas essenciais para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, indispensável à resolução de novos problemas. Neste contexto, a emissão de *feedback* preciso e individualizado assume um papel de destaque ao contribuir para que se ultrapassem as dificuldades e se evite a tarefa de reensinar os conteúdos por parte dos docentes.

Com base neste pressuposto e cientes da importância que a temática detém, considerou-se pertinente dedicar uma das sessões à revisitação da taxonomia de objetivos instrucionais, cuja dinamização esteve a cargo da colega coordenadora do Conselho de Supervisão Pedagógica da ESIC. A taxonomia, criada pela equipa de Bloom, na década de 50, do passado século foi objeto de variadas reformulações, das quais se destaca, a de Lorin Anderson e David Krathwohl, em 2001, a qual serviu de base à projeção do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Nesta dinamização, foram exploradas algumas das principais alterações que decorreram da revisão realizada pela equipa de Anderson e Krathwohl, especificamente no domínio cognitivo (e não no afetivo ou psicomotor). Verificou-se que a original taxonomia dos objetivos cognitivos ganha um carácter bidimensional, na medida em que reconhece que a aquisição de conhecimento integra, simultaneamente, o conteúdo e o processo cognitivo para o alcançar. Assim, passam a ser usados substantivos e verbos de ação; os substantivos remetem para a dimensão do conteúdo, do conhecimento propriamente dito (o que), já os verbos remetem para o processo cognitivo em si (o como) (Ferraz & Belhot, 2010)<sup>6</sup>.

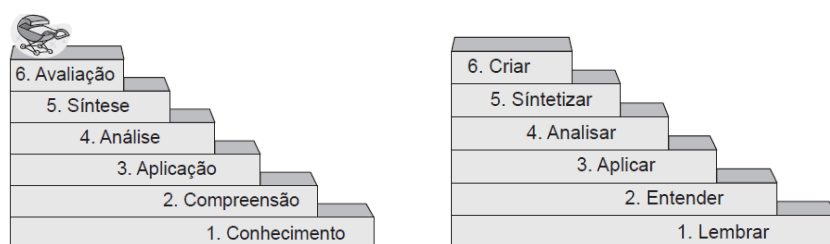
Relativamente à dimensão do conhecimento, a principal alteração reside no acréscimo de uma subcategoria, perfazendo doravante quatro subcategorias, a saber: o conhecimento efetivo ou factual, concetual ou conceptual, procedural ou procedimental e, como corolário, o conhecimento metacognitivo, que envolve a consciência da aprendizagem individual, da autoaprendizagem, ou seja, da autonomia e do controlo da aprendizagem. O conhecimento metacognitivo é simultaneamente possibilitado e exigido pelo veloz desenvolvimento das tecnologias da informação (Ferraz & Belhot, 2010).

Quanto à dimensão do processo cognitivo, mantiveram-se as seis categorias renomeadas por verbos, de modo a definir melhor não só a ação pretendida, mas também o que se espera como resultado de um determinado estímulo de instrução. Assim, a categoria “conhecimento” passa a ser nomeada por “lembrar”; “compreensão” por “entender”; “aplicação” por “aplicar”, “análise” por “analisar”; “síntese” por “sintetizar” e “avaliação” por “criar” (Ferraz & Belhot, 2010).

---

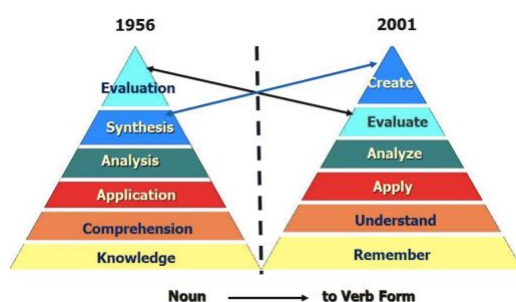
<sup>6</sup> In [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2010000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015)

A figura 1 ilustra as diferenças entre a taxonomia original de Bloom e a taxonomia revista por Krathwohl e Anderson (2001).



**Figura 1 - Revisão da taxonomia original de Bloom (Krathwohl e Anderson, 2001)<sup>7</sup>**

A própria revisão foi alvo de inúmeros aperfeiçoamentos: por exemplo, no que concerne aos dois últimos níveis, verifica-se que além de a ordem original entre a quinta e sexta categoria ter sido invertida (“avaliação” deixa de ser a sexta categoria e passa para quinta, na forma verbal “avaliar”), a categoria “síntese” dá lugar à categoria “criar” (agora no topo da hierarquia), como se pode ver na figura 2.



**Figura 2 - Evolução da revisão da taxonomia original de Bloom (Wilson, Leslie, 2002)<sup>8</sup>**

No entanto, a transformação mais significativa da taxonomia consiste na inversão total da sua ordem de grandeza original, quando se percebe que as competências de ordem superior (analisar, avaliar e criar) são aquelas em que mais se deve investir, em detrimento das competências de ordem inferior (lembrar, entender, aplicar). A ilustração mais comum desta inversão é precisamente a pirâmide invertida: o cume da pirâmide passa a ser a base, verbo “lembrar”, e a base (categoria mais extensa e importante) passa a ser o topo, verbo “criar”.

A clarificação do significado, ao nível da equipa pedagógica, dos verbos de ação, diretamente relacionados com os processos cognitivos a ativar é um fator imprescindível a ter em linha de conta.

Na linha do explorado, as experiências de aprendizagem devem contemplar propostas intencionalmente planificadas com objetivos e estratégias de aprendizagem e respetiva avaliação

<sup>7</sup> Idem

<sup>8</sup> “Anderson and Krathwohl – Blooms’s Taxonomy Revised”, in <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>

critérios definidas, suportadas, sempre que possível, nas ferramentas tecnológicas que se encontram disponíveis no âmbito da educação.

Como salientam alguns formandos, “atendendo a que as crianças e jovens são atraídos pela novidade e pelo digital, estes estímulos dever-se-ão capitalizar como foco motivacional e de aprendizagem” (P13, P3, P12 e P7), contrariando uma das maiores dificuldades com que os docentes se confrontam: falta de curiosidade, vontade e resiliência que os estudantes dos dias de hoje demonstram para com o estudo e o trabalho. Os referidos estímulos devem servir, simultaneamente, como estratégia para autonomamente os alunos, enquanto sujeitos ativos (e não ouvintes de uma aula expositiva), desenvolverem a primeira e a segunda categoria do processo cognitivo, respetivamente, “lembrar” e “entender”. Os mesmos docentes referiram, ainda, que os alunos devem ser:

“Confrontados com problemas/situações do seu dia-a-dia que exijam uma nova abordagem que contemple a divulgação do produto gerado na comunidade (...). Neste contexto, os alunos levantam problemas, propõem hipóteses e testam-nas pelo que têm que se preparar, pesquisando e fundamentando ideias e conhecimentos. O produto final e o seu impacto/sucesso no pequeno grupo ou na comunidade são a avaliação per si. O nosso desafio é encontrar o problema, a questão, o interruptor que permita a construção do conhecimento “que nos interessa”. (P13, P3, P12, P7)

Neste tipo de cenário, a avaliação, na sua vertente formativa é transversal à totalidade do traçado de aprendizagem, desde a sua conceção à apresentação e divulgação do aprendido, materializado no produto final. Assume uma abrangência que vai muito para além da tradicional dimensão sumativa, valoriza o saber em ação, traduzido na aquisição de um leque diversificado de competências-chave definidoras do almejado perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

“Envolver os alunos da turma com a planificação de atividades diferenciadas, a partir das suas motivações, de que são exemplo a criação de um evento desportivo, uma feira ou um roteiro, a partir de um produto específico da região, constitui uma excelente forma de implicar os diferentes alunos com os diferentes conhecimentos, capacidades e atitudes. Desta forma, ao privilegiar-se a diversidade de oportunidades potencia-se a possibilidade de ir ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem e inteligências que caracterizam cada um dos aprendentes, bem como das suas motivações e interesses.” (P13, P3, P12 e P7)

Nesta perspetiva, de acordo com os docentes acima referenciados, o professor continua a ter um papel muito importante na organização das aprendizagens na sala de aula, entendida como lugar de estudo e de trabalho. Interlocutor, por excelência, deve privilegiar a construção de atividades de aprendizagem integradoras do maior número de propostas variadas e estimulantes, “exigentes, com elevado potencial de adaptabilidade e promotoras de um perfil de aprendente para si próprio e para o discente.” (P5), que privilegiem, também, “o trabalho coletivo (alunos em pequeno grupo a estudarem numa atividade de cooperação)” (P13, P3, P12 e P7) e que se apoiem em recursos tecnológicos e digitais, nos quais, o jogo e a competição estejam presentes.

A profusão das tecnologias da informação no seio da sala de aula é de tal modo uma evidência que, depois de uma primeira revisão teórica da taxonomia de Bloom levada a cabo por Anderson, Krathwohl e outros, impôs-se definitivamente a chamada “revisão digital da taxonomia”, cujo principal objetivo é fazer

corresponder a cada processo cognitivo ou verbo de ação os diversos e inovadores verbos digitais (a maioria ainda por traduzir para a língua portuguesa), de modo a incorporar os incontornáveis instrumentos tecnológicos<sup>9</sup>.

Veja-se a título de exemplo:

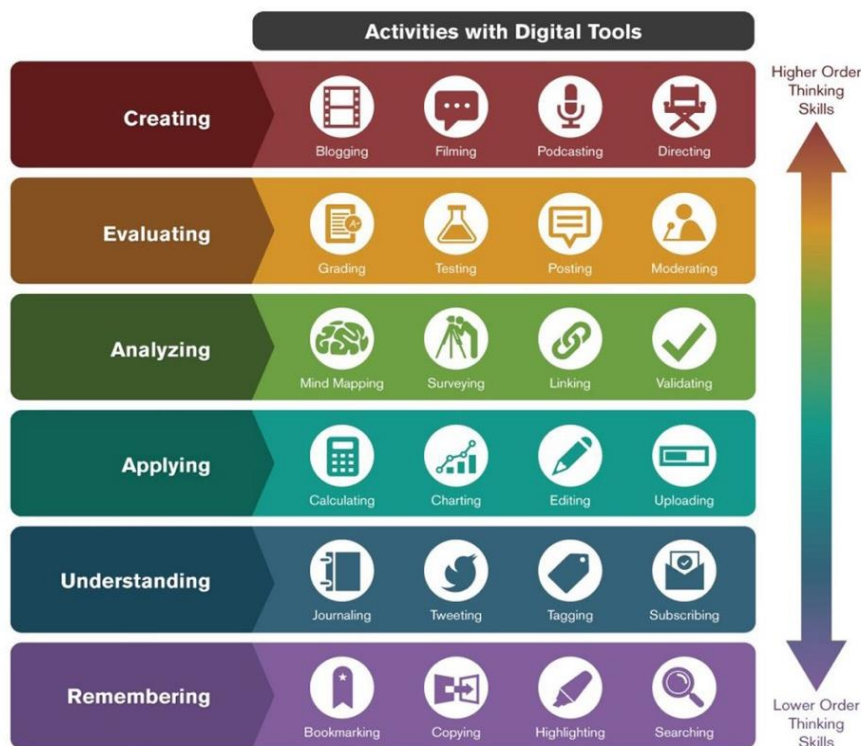


Figura 3 - Bloom's Digital Taxonomy, adaptada por Obiageli Sneed<sup>10</sup>

Neste enquadramento, surgiu o convite a uma das docentes da formação para, numa das sessões, coadjuvada pelos alunos de uma das suas turmas do secundário, partilhar as suas experiências do uso de ferramentas digitais como por exemplo o *Quizlet[live]*, *kahoot*<sup>11</sup>, *Socrative*, entre outros. Estas ferramentas visam acima de tudo descentrar a ação do professor e passá-la para o aluno.

O foco de observação centrou-se no tipo de interação desenvolvido em sala de aula. Procurou observar-se se o protagonismo/papel principal pertencia ao professor ou ao aluno. Quem foi detentor do tempo de aula o conteúdo ou o processo de aprendizagem?

A utilização, pela docente, deste aplicativo e de outros, foi motivada pela “dificuldade que os discentes apresentam em reter os conhecimentos e interligar os conceitos entre si, parecendo empacotar de forma estanque os diferentes conteúdos”, aliado ao “desfasamento entre a complexidade destes e a maturidade cognitiva dos alunos”. Assim, se os alunos são eles próprios os agentes da construção do seu conhecimento têm oportunidade de criar o seu próprio ritmo e até o percurso que lhes gera maior interesse,

<sup>9</sup> What is Bloom's Digital Taxonomy?, in <https://www.youtube.com/watch?v=fggTBwEIPzU>

<sup>10</sup> Sneed, O., Integrating Technology with Bloom's Taxonomy, in <https://teachonline.asu.edu/2016/05/integrating-technology-blooms-taxonomy/>

<sup>11</sup> Kahoot, socrative e quizlet são dispositivos digitais que permitem obter, em tempo real, feedback, resposta e contributo de diversas pessoas num grupo.

fomentando a autonomia e combatendo a desmotivação. Decorrente do debate, da reflexão colaborativa e da pesquisa subsequente constatou que ao fazer a identificação dos problemas, a recolha e análise dos dados estava a percorrer algumas das etapas daquilo que é identificado como *design thinking*: descobrir/identificar problemas; interpretar/orientar; projetar/planear; experimentar (construção de protótipos) e avaliar (melhoria contínua).

O uso dos recursos digitais encontra-se em processo de naturalização na sala de aula da docente, condicionado, por exemplo, por constrangimentos relativos à disponibilização de internet no ambiente educativo.

“Através do jogo e do uso de um objeto que neste momento é muitíssimo importante para os adolescentes, o telemóvel, tenta-se motivar os alunos para a aprendizagem de diferentes conteúdos. Na sessão, estiveram presentes alunos da referida turma do 11º ano, que partilharam com os formandos a forma como utilizam estes jogos para consolidarem as aprendizagens e fazerem revisões.” (P9)

“Não é novidade para ninguém que os nossos adolescentes consideram o seu telemóvel como um dos objetos mais importantes das suas vidas. Por esse motivo, recorrer ao telemóvel para promover a aprendizagem é sem dúvida, algo sobre o qual devemos refletir.” (P9)

A presença dos alunos na formação é descrita de uma forma muito realista pelos formandos:

“Nesta experiência, os alunos recorrem ao uso de jogos disputados *online*, usando o computador ou o telemóvel não da forma a que estão habituados (para lazer) mas como suporte para a verificação das suas aprendizagens. (...) os alunos de décimo primeiro ano envolvidos demonstraram como usavam estes jogos, partilhando com os formandos as suas experiências. Pudemos verificar o entusiasmo que eles demonstravam por este tipo de atividades, que se revelaram profícuas na aquisição e verificação das aprendizagens.” (P2)

Questionados os alunos acerca do uso e virtudes da aplicação digital, estes consideraram que: “é de uso rápido e prático”, “aumenta a autoconfiança”, “ajuda na memorização, na consolidação”, “promove a rapidez de pensamento”, “promove o trabalho de grupo”, “é uma forma de aprender” e “organiza o estudo”.

Do explorado infere-se que uma atividade de aprendizagem aliciante e inovadora deve produzir entusiasmo, rendimento, superação, entrega individual e de grupo turma, entre outros aspetos.

A mudança vai sendo gradual, ao ritmo dos condicionantes do conhecimento profissional, do tempo, da disponibilização física, dos recursos materiais e das características dos alunos. No entanto, presente-se que está cada vez mais presente a consciência de que não se pode voltar costas às tendências, bem como à capacitação nas áreas de formação em que cada um se sente mais fragilizado.

Em suma, “a escola deve ter uma organização mais flexível, as salas de aulas deverão permanecer abertas para um percurso operacional dirigido e orientado para uma aprendizagem transversal, crítica e autónoma.” (P13, P3, P12 e P7)

### 3.3. O trabalho colaborativo e a observação de aulas

O trabalho colaborativo e a observação de aulas interpares, numa lógica formativa<sup>12</sup>, constituem as duas faces de uma mesma moeda - continuar a “aprender a fazer aprender” de forma significativa. Resulta, por isso, da vontade e intencionalidade do professor em continuar a sua (re)construção pessoal e profissional com possíveis implicações institucionais (Alarcão, 2014; Alarcão & Tavares, 2003; Batista, Graça, & Queirós, 2014; Day, 2001), preferencialmente, no tempo e espaço em que a prática pedagógica ocorre. Propósito que se encontra ilustrado na transcrição que a seguir se apresenta.

“Numa sociedade em que a informação é feita ao segundo, se algo acontece a milhares de quilómetros, em segundos essa informação chega a praticamente todo o globo terrestre (...), não faz sentido que os professores não comuniquem entre si, não partilhem entre si as suas experiências pedagógicas relevantes. Penso que todos podemos fazer mais e melhor se trabalharmos em parceria, em equipa, se abirmos as portas da nossa sala de aula, partilhando com colegas o nosso trabalho.” (P9)

“O curso de Formação apresentou duas dimensões distintas, uma essencialmente de pendor reflexivo e a outra promotora de uma racionalidade prática que explorou a versatilidade das várias propostas dos formandos/aprendentes, valorizando “as dinâmicas que privilegiam a lógica colaborativa docente.” (P5)

“A análise do impacto do digital na realidade atual, que extravasa o âmbito puramente tecnológico para reconfigurar a sociedade ao nível comportamental, relacional, cultural e ético, perpassou constantemente este processo formativo. Em consonância, foram experimentados recursos e plataformas informáticas passíveis de aplicar ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo metodologias e estratégias inovadoras, como a criação de um *padlet* ou a gamificação (prática que um grupo de alunos, a convite da sua professora, também formanda, vieram exemplificar e testemunhar numa das sessões).” (P11)

Como refere Ilídia Cabral<sup>13</sup> num excelente texto sobre os ingredientes para uma pedagogia diferenciada,

A planificação de processos de diferenciação pedagógica é trabalhosa e pode ser imensamente desgastante quando feita no tradicional isolamento profissional em que vivem muitos professores. A instituição de dinâmicas de trabalho mais colaborativas entre docentes, que originem a construção de centros de recursos partilhados é, por isso, outro dos ingredientes-chave.

Finalmente, e ainda neste âmbito, para alguns dos docentes o termo “supervisão” ainda remete para a função de inspeção ou avaliação. O vocábulo, na opinião de uma das formandas, poderia ser alvo de substituição.

“(...) proponho que o termo supervisão (que remete para uma posição de autoridade do observador sobre o observado) seja substituído por um outro menos equívoco relativamente à lógica colaborativa inerente a este projeto.” (P11)

<sup>12</sup> Veja-se artigo sob o título “Conceber estrategicamente uma estratégia de ensino” inserido na publicação *e-book de novembro de 2017, Universidade Católica do Porto*.

[http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl\\_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1698](http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1698)

<sup>13</sup> Excerto do texto publicado na página do *Facebook Católica Porto Educação* em 03/11/2015, sob a designação “Ingredientes-chave de uma pedagogia diferenciada”.



### **Aprender mais:**

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. C. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagem* (pp. 36- 47). Porto: Universidade Católica Editora.

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

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Porto: FADEUP.

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*, vol. 16, 81-113.

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

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

#### 4. Partilha de experiências e práticas pedagógicas

Nesta experiência pedagógica participaram 14 docentes voluntários, maioritariamente com mais de 10 anos de experiência profissional, dos quais, cinco deram continuidade ao trabalho iniciado em anos anteriores. É de salientar que uma das docentes apesar de já ter estado colocada na ESIC, de momento, encontra-se a lecionar numa outra unidade orgânica.

Foi realizada apenas 1 observação de aula por par/trio, da mesma ou de áreas disciplinares distintas, devido ao facto de a formação ter sido acreditada no formato de curso (constrangimento externo). No total foram realizadas 14 observações de aulas, correspondendo, primordialmente, a turmas do 3.º ciclo do ensino básico.

A forma como os pares/trios foram organizados decorreu da conjugação do horário ou da partilha de uma turma comum. A formalização e a vivência das três etapas que constituem o ciclo de observação é fundamental, pelas exigências adstritas a cada uma delas. As capacidades de análise/observação, reflexão e síntese são postas à prova tanto para observador como para observado.

No momento pós-observação da aula, eventualmente, o mais delicado, o observado questiona-se acerca do impacto da sua ação, com base no comprometimento dos alunos nas tarefas. Indaga-se se o pretendido foi efetivamente alcançado, se o traçado pedagógico concebido esteve ajustado ao ambicionado, se a natureza das interações estabelecidas ao nível da relação professor/aluno e alunos entre si foi a pretendida e se primou pela eficácia. Questiona-se acerca da adequação e exploração dos recursos selecionados e disponibilizados.

Este processo enriquece-se através do *feedback* do observador ao partilhar a sua perceção da reação dos alunos para com a aula, com base na forma como se comprometeram com a aprendizagem, com o professor, com os pares e com os recursos.

As partilhas do refletido foram muito ricas e diferenciadas, como é visível nos excertos de texto que a seguir se apresentam e decorreram “ num ambiente exemplarmente cooperante e franco.” (P5)

“uma partilha de experiência de uma aula “invertida”, que teve um impacto muito positivo junto dos alunos.” (P2)  
“A exploração de algumas metodologias inovadoras, pedagogia invertida e o *design thinking* foi outra mais-valia para a minha formação.” (P10)

Cada par/trio foi responsabilizado por divulgar as suas reflexões, partilhar ideias, projetos e/ou recursos pedagógico-didáticos num *padlet* coletivo, construído para o efeito, intitulado de “Diário de aprendizagem da Supervisão e(m) Colaboração”. O *padlet*, aplicação de cariz colaborativa, destinou-se essencialmente à difusão/partilha, como foi perceptível pelos formandos. Simultaneamente, manteve-se a *drive* do *Google* para o armazenamento e partilha de documentos.

“A mútua observação de aulas foi posta em prática e posteriormente partilhada na ferramenta *padlet* e apresentada numa das sessões, servindo de base a interessantes debates.” (P11)

“(…) utilizámos algumas ferramentas digitais já conhecidas, como por exemplo, o *kahoot*, e outras, pelo menos para mim, novas como o *padlet*. Esta última ferramenta foi utilizada no âmbito da formação por todos os formandos para a construção do diário de aprendizagem.” (P2)

Apesar de, nas observações das aulas, se ter assistido a intencionalidades de observação variadas, o foco da observação interpares situou-se, de uma forma geral, ao nível:

- da aprendizagem, mais concretamente, na observação da reação dos alunos às metodologias utilizadas na aula e à observação da dinâmica interativa em sala de aula (quem trabalhou mais, o professor ou o aluno? Onde se centra a aula? Como aumentar os níveis de colaboração dos alunos? Como obter um maior envolvimento dos alunos com o conhecimento? Como melhorar a autonomia do aluno? Como melhorar o processo de avaliação?)
- dos recursos pedagógicos, com maior ênfase nos digitais;
- da supervisão de aulas a partir da permuta de turmas. Ou seja, o docente leciona a aula de uma outra turma e ano de escolaridade, em que não é o professor titular, pelo facto de ser “especialista na matéria a abordar”.

Assim, verificou-se que as estratégias de aprendizagem dinamizadas pelos docentes observados foram variadas, de acordo com a função didática da aula, as características dos alunos, o estilo de ensino e a motivação do professor.

A transmissão e/ou consolidação de novos conhecimentos ou exploração de competências realizou-se através:

- da tradicional transmissão simultânea expositiva ou com recurso a um meio audiovisual, seguida da aplicação de exercícios ou da resolução de problemas próximos do quotidiano, de forma individual ou em grupo de pares, privilegiando-se o contacto com níveis diferenciados de conhecimento e autonomia;
- do recurso à metodologia da pedagogia invertida, em que os alunos foram responsabilizados pela aprendizagem autónoma de determinado conteúdo e consequente partilha em sala de aula;
- da prática experimental.

De uma forma geral, foi salientado que sempre que se diversifica a forma de lecionar, os alunos mostram-se mais motivados, mais participativos, comprometendo-se, de uma forma mais responsável, com a tarefa. No entanto, nem sempre é fácil, para observador e observado, distinguir entusiasmo de agitação.

Inovar, em aula, implica esforço acrescido, por parte do docente, para dar cumprimento às constantes interpelações dos alunos, fruto da reduzida autonomia manifestada pelos mesmos. E pode ser responsável por gerar sentimentos de inoperância perante a regulação dos comportamentos em aula, entre outros aspetos. Acresce salientar que a génese das metodologias ativas concorre para veicular o fomento do

pensamento crítico, favorece o desenvolvimento do espírito colaborativo, bem como da capacidade de trabalhar em equipa, competências integradoras do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

As transcrições que se apresentam constituem exemplos concretizados de observações de aulas, a partir da identificação de problemas comuns e transversais às mesmas ou diferentes disciplinas e turmas.

“Optando por uma metodologia projetual, e face às discrepâncias das disciplinas, começámos por definir um problema comum – falta de autonomia nos processos cognitivos, como o raciocínio lógico-dedutivo, evidenciada pela maioria dos alunos. Em função do mesmo, definimos as estratégias e planificámos conteúdos que foram aplicados nas aulas observadas numa lógica de pedagogia invertida.” (P11)

“Pretendemos verificar se, o facto de sermos “especialistas” e apresentarmos maior sensibilidade para lecionar determinado conteúdo de uma modalidade desportiva, interfere positivamente nas aprendizagens dos alunos, mesmo que não sejamos o professor titular da turma.” (P3 e P14)

Na primeira transcrição, os docentes procuraram definir e aplicar objetivos e estratégias de aprendizagem ajustados ao identificado. Às limitações enumeradas poder-se-ia acrescentar: falta de autonomia, desvalorização do rigor científico, dificuldades na aplicação das aprendizagens a novas situações e défice de atenção/concentração.

Na segunda transcrição pretendeu-se observar o impacto na aprendizagem dos alunos, decorrente da lecionação por um “professor especialista”. A reflexão realizada pelo par pedagógico permitiu retirar ilações positivas.

Na “permuta de turmas”, os resultados no 10.º ano superaram as expectativas. O professor especialista teve que reajustar a planificação inicial, aumentando o nível de exigência nas atividades solicitadas. Na turma do 12º ano, devido à forma de ser e de compreender dos alunos foi necessário alterar o tempo previsto na execução da tarefa devido aos problemas e perguntas que emergiram e às dificuldades encontradas.” (P2 e P14)

O referido par concluiu que “a experiência da permuta de turma reforçou a perceção de que a interação de um professor “especialista” poder ser impulsionadora do conhecimento, contribuindo para melhorar a qualidade das aprendizagens.” (P3 e P14)

Ao longo das partilhas, foi notório que uma das angústias dos docentes reside em perceber se conseguem prestar a atenção merecida à totalidade dos alunos da turma, ou se, pelo contrário, os alunos mais interventivos são constantemente os privilegiados. A partilha intencional e sistemática da observação de aulas pode ser um bom aliado para a resolução desta suspeição.

A implementação de aplicativos digitais também foi posta à prova, não só ao nível da planificação de aulas (*learning design*), mas também na vertente de recurso pedagógico ao serviço da aprendizagem. As transcrições que se seguem são indiciadoras de que as apostas foram ganhas!

“A plataforma “*learning design*” foi testada na preparação e planificação da aula observada facilitando a partilha pelo par pedagógico.” (P12)

“As planificações realizadas de forma individual e, numa fase posterior, entre pares, foram também construídas com recurso às novas tecnologias de informação. A este propósito foi ativada a plataforma - *learning design* –

que facilitou a preparação e planificação da aula observada, pois permitiu uma construção mais equilibrada do seu teor pedagógico.” (P11)

“Esta experiência envolve os alunos na construção das suas aprendizagens. Os alunos podem, assim como o docente, aferir da compreensão, sistematização, aprendizagem de conteúdos lecionados e até da preparação para a realização de testes. Esta exploração didática a partir da prática pedagógica da gamificação foi um testemunho motivador para o docente do século XXI que deve considerar a sala de aula com uma dinâmica equivalente à do mundo.” (P8)

“A utilização das ferramentas digitais ajuda a colmatar os problemas de indisciplina, desmotivação e desinteresse dos nossos alunos.” (P5)

“A gamificação é a resposta aos diversos constrangimentos que afetam a educação, sendo o maior deles a desmotivação dos estudantes. O professor ao usar os jogos está a incentivar os alunos levando-os a descobrir novas formas de interagir com o conhecimento e o mundo à sua volta.” (P2)

“Os aplicativos da internet jogos, *padlet...*, que experimentei com os meus alunos durante a ação, fazem agora parte do meu dia a dia e de alguns colegas da minha escola, com quem já partilhei.” (P10)

É sabido que o recurso a metodologias diferentes das habituais aumenta a exigência do processo de planificação, nem sempre se traduzindo, inicialmente, numa instrução mais bem sucedida. De qualquer forma, é expectável que os níveis dos fatores “variabilidade” e “imprevisibilidade” decresçam de acordo com a sistematização dos processos e implementação de novas rotinas.

O acompanhamento, por parte do professor, das tarefas pedagógicas, esclarecendo dúvidas, estimulando o raciocínio, associado à emissão de *feedbacks* positivos foi muito salientado.

É também de salientar que a avaliação formativa foi evocada como prática corrente, seja com o intuito de sistematizar o processo utilizado na resolução da situação de aprendizagem ou de verificar a interiorização do conteúdo ou da(s) competência(s) em análise. De acordo com a intencionalidade ambicionada, o professor dispõe de uma lista muito variada de propostas de tarefas de avaliação, as quais devem estar em concordância com a finalidade a atingir. Destacam-se: as listas de verificação, realização de relatórios, debates, apresentações orais, experiências de aplicação experimentais, dramatização, edição de vídeos, entre outras. A avaliação deve, assim, ser desencadeadora de um *feedback* construtivo, com critérios claros e inteligíveis. Visto que, só assim, as práticas de avaliação poderão servir uma pedagogia diferenciada, sendo colocadas ao serviço da melhoria das aprendizagens (Cabral, 2016).

Ressalva-se, igualmente, que ao longo das partilhas foi recorrentemente transmitida a preocupação do docente em estabelecer a ponte com a aula anterior, através, por exemplo, da revisão conjunta de conhecimentos com base na aplicação de exercícios, sendo solicitada a participação dos alunos, pelo questionamento gradativo de exigência cognitiva.

O apresentado permite inferir que a autorreflexão associada à partilha intra e interpares permite que se obtenha *feedback* indispensável para se tentar perceber o impacto da intervenção do professor ao nível, da aprendizagem, da relação pedagógica e consequente motivação evidenciada pelos alunos, condição

indispensável para se poderem criar e implementar propostas de aprendizagem diversificadas e que vão ao encontro das necessidades dos discentes.

A riqueza das observações e partilhas poder-se-á dever, também, ao facto de a conceção do projeto assentar numa partilha interdisciplinar que contraria a lógica do conceito de “identificação pessoal” (Hargreaves, 1998). Como refere o investigador, os professores, ao fazerem a sua socialização apenas em torno de uma determinada área do saber, fragilizam o estabelecimento de relações com outros grupos de professores, não beneficiando da diversidade de saberes e opiniões.

### **Aprender mais:**

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.

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.

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>

## 5. Continuidade

Quatro anos se passaram desde que se iniciou o projeto da Supervisão e(m) Colaboração. Neste intervalo de tempo a sensação com que se vai ficando é que a essência do que deve ser o trabalho colaborativo vai sendo apropriada.

A conquista da abertura da sala de aula, com a multiplicidade de possibilidades a explorar no papel de observado e observador foi um desafio alcançado com sucesso “ultrapassados os constrangimentos das sucessivas exposições, foi evidente a satisfação no *processo e nos resultados*, sendo certo que este exercício constitui, apenas o primeiro passo de um caminho desafiante e amplo (...).” (Silva, 2015<sup>14</sup>, p. 46).

Nesta experiência pedagógica, as mais-valias da prática de exploração, de reflexão, de partilha, de discussão construtiva e de pesquisa interpares sobre as mais diferenciadas questões pedagógicas que preocupam os professores ultrapassaram as resistências e constituem uma fonte de gratificação, de crescimento pessoal e profissional, na ecologia singular da ESIC. Nesta ótica, “Aprender a olhar a realidade de diferentes perspetivas e apostar conscientemente na interação reflexiva, potenciadora da construção e disseminação de boas práticas pedagógicas foram caminhos trilhados.” (Silva, 2016<sup>15</sup>, p. 94).

No entanto, a incorporação desta prática no quotidiano profissional dos docentes, embora desejável, ainda não está naturalizada, apesar de ser reconhecido que contribui para:

- eficiência e eficácia, fruto do combate à redundância;
- partilha de tarefas e de responsabilidades;
- redução da sobrecarga de trabalho;
- diminuição dos sentimentos de insegurança, entre outros aspetos.

De qualquer forma, o contributo da formação para a desconstrução do alcance que o trabalho colaborativo pode ter tido ou vir a ter na vida dos professores parece ser inegável, como se pode perceber a partir das transcrições que a seguir se apresentam, com especial enfoque para a possibilidade de “ensaiar práticas, tendo a iniciativa de as replicar, desde então, na minha prática letiva”.

“(…) os principais benefícios que recolhi desta formação para a minha prática pedagógica consistiram numa maior abertura ao trabalho colaborativo, à autorreflexão, a uma maior atenção e estímulo da autonomia dos alunos (...) renovada motivação para me adequar aos desafios educativos. A natureza e objetivos da atividade da supervisão em colaboração proporcionaram-me ensaiar práticas, tendo a iniciativa de as replicar, desde então, na minha prática letiva.” (P 11)

---

<sup>14</sup> “Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência formativa” inserido na publicação *e-book de novembro de 2015, Ser Autor, Ser Diferente, Ser Teip, Universidade Católica do Porto* - <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Ser%20Diferente.pdf>

<sup>15</sup> “Observação de aulas e formação entre pares” inserido na publicação *e-book de outubro de 2016, Professores e Escola – Conhecimento, Formação e Ação, Universidade Católica do Porto* - <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf>

“A supervisão em colaboração foi sendo construída pelo grupo de formandas que foi consolidando a arte de olhar a sala de aula de forma mais reflexiva e autorreguladora. A partilha em comunidade de aprendizagem das aulas observadas constituiu um verdadeiro painel de reflexão significativa e transformacional. As conquistas foram individuais, mas também de todos no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.” (P7)

“As potencialidades deste curso concretizaram-se ainda, como é evidente, no fornecimento de conhecimentos acerca dos recursos pedagógicos e didáticos inovadores. No decorrer da formação, foram abordadas, testadas e debatidas metodologias de ensino – caso, por exemplo, da “aula invertida” ou a própria prática da supervisão –, bem como de ferramentas e recursos digitais – como a criação de um *padlet* ou a utilização de jogos interativos – alargando a competência dos professores para responder adequadamente aos desafios da educação e da prática docente no século XXI.” (P11)

Neste Caminho foram lançadas, em várias direções, sementes com intencionalidades pedagógicas diferenciadas, as quais requerem um acompanhamento comprometido, numa combinação individual e coletiva de implicação e responsabilização crescente da comunidade de docentes. Da germinação desta cultura depende o sucesso de qualquer projeto pedagógico de cariz reflexivo que se pretenda desenvolver.



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

Neste ponto destacam-se duas iniciativas de carácter diferenciado realizadas ao longo do ano letivo 2017/18, destinadas a divulgar o Projeto de Supervisão e(m) Colaboração. A primeira diz respeito à publicação do artigo “Conceber colaborativamente uma estratégia de ensino”, integrado no *e-book*, de novembro de 2017, da Universidade Católica do Porto, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*, (coordenado por Cristina Palmeirão e Matias Alves). A segunda, prende-se com a dinamização do quarto caderno pedagógico, iniciativa que acompanhou o projeto neste quadriénio.

# **PARTICIPANTES**

## **DO CURSO**

**Ana Antão**

**Luísa Marques**

**Ana Lúcia Cruz**

**Manuela Carvalho**

**Elsa Caldas**

**Manuela Magalhães**

**Gabriela Reis**

**Maria José Gomes**

**Gabriela Rodrigues**

**Nazaré Álvares**

**Idália Carrasqueiras**

**Patrícia Silva**

**Leonor Oliveira**

**Paulo Santos**

“É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico progressiva.”  
(Freire, 2004, p.120)

Escola Secundária Inês de Castro

Rua Quinta do Fojo. Canidelo

4400-658 Vila Nova Gaia

T. +351227727200