



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Trabalho de Projeto

O Trabalho Colaborativo e a Sala de Aula de Francês no 5º ano na Escola Secundária Básica da Desejada (São Tomé e Príncipe): Um Estudo a partir de um Professor e da sua Turma.

Yasaldo de Carvalho do Sacramento Barreto

Orientador(es) | Paulo Costa

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Trabalho de Projeto

O Trabalho Colaborativo e a Sala de Aula de Francês no 5º ano na Escola Secundária Básica da Desejada (São Tomé e Príncipe): Um Estudo a partir de um Professor e da sua Turma.

Yasaldo de Carvalho do Sacramento Barreto

Orientador(es) | Paulo Costa

Évora 2022



O trabalho de projeto foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | António Manuel Borralho (Universidade de Évora)

Vogais | Paulo Costa (Universidade de Évora) (Orientador)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Arguente)

Dedico este estudo, à minha esposa Bela e aos meus filhos, por toda a compreensão, estímulo, apoio permanente, paciência e amor e por me ter dando forças para não desistir.

AGRADECIMENTOS

Após este longo trabalho, quero agradecer primeiramente a Deus pelo dom da vida e por estar sempre a me proteger para enfrentar as dificuldades do dia a dia.

A realização do presente estudo tornou-se possível através da colaboração e do apoio de algumas entidades que me acompanharam e caminharam comigo ao longo deste desafio, ajudando-me à alcançar mais uma etapa na minha vida. Cabe-me, então, expressar os meus sinceros agradecimentos:

À minha grande amiga e colega Semey Ramos, pelo apoio, incentivo e força para continuar.

À Universidade de Évora pela oportunidade de realizar o Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica.

Ao meu orientador, Professor Paulo Jaime Lampreia Costa, vai a minha eterna gratidão, pela sua sábia orientação, rigor académico, apesar dos seus inúmeros afazeres, conseguiu conciliar o horário, a fim me apoiar nesta investigação e , sobretudo, pela cordialidade com que sempre me tratou.

Felicito, igualmente, o professor Arley Nazaré, professor de francês do 5º ano arrolado para o estudo..

Aos alunos que, apesar das suas funções lectivas, acederam prontamente a responder às questões, a minha gratidão pela colaboração nesta investigação.

Para não excluir ninguém quero agradecer a todos aqueles que aqui não foram mencionados nominalmente, porém, que contribuíram de forma determinante para a consecução desta dissertação, o meu muito obrigado.

Um Bem-haja a todos!

EPIGRAFE

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.”

Jean Piaget

RESUMO

Este estudo visa compreender as dinâmicas de trabalho colaborativo e as suas consequências na sala de aula da disciplina de francês, numa turma do 5º ano da Escola Secundária Básica da Desejada, em particular dinâmicas estabelecidas entre delegado e professores da disciplina como forma de conduzir os alunos, as planificações das aulas, a organização e estruturação do processo de ensino aprendizagem. A metodologia de investigação será assente num paradigma interpretativo de abordagem qualitativa, através de um estudo de caso exploratório.

O pesquisador acompanhou a rotina das aulas de trabalho pedagógico coletivo e os encontros entre supervisores e professores coordenadores. Os resultados apontam para que as condições nas quais se efetiva o trabalho docente se torna colaborativo emergem quando os professores trabalham apoiados em princípios acordados coletivamente, destacando-se: o compromisso com a aprendizagem dos alunos; o diálogo orientado pela reflexão e compreensão da realidade dos alunos; e o esforço na articulação e integração das ações dos professores.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; organização ensino aprendizagem da língua francesa; parceria colaborativa; aprendizagem dos alunos; Ensino Básico.

Collaborative Work and the French Classroom in the 5th year at the Desired Secondary School (São Tomé and Príncipe): A Study from a Teacher and his Class.

ABSTRACT

This study aims to understand the dynamics of collaborative work and its consequences in the classroom of the French discipline, in a 5th grade class at Escola Secundária da Desirada, in particular, the dynamics established between delegate and subject teachers as a way to lead students, class planning, organization and structuring of the teaching-learning process. The research methodology will be based on an interpretive paradigm of a qualitative approach, through an exploratory case study.

The researcher followed the routine of the collective pedagogical work classes and the meetings between supervisors and coordinating professors. The results point to the conditions in which the teaching work is carried out becomes collaborative when teachers work based on collectively agreed principles, highlighting: the commitment to student learning; dialogue guided by reflection and understanding of the students' reality; and the effort to articulate and integrate the actions of teachers.

Keywords: Collaborative work; organization teaching French language learning; collaborative partnership; student learning; Basic education.

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figuras

Figura nº 1: Eixos do PADE.....	38
---------------------------------	----

Tabelas_Toc78367829

Tabela 1: Modelos de avaliação	27
Tabela 2: Modelo de planificação em cinco níveis	42
Tabela 3: Questões colocadas aos alunos	47

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EB - Ensino Básico

ECD - Estatuto da Carreira Docente

GMECC - Gabinete do Ministério da Educação e Cultura

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MECC - Ministério da Educação, Cultura e Ciências

MEES - Ministério da Educação e Ensino Superior

PADE - Programa Acelerar o Desempenho Educativo

PEA - Processo ensino aprendizagem

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologias

STP - São Tomé e Príncipe

TPC - Trabalho para casa

USTP - Universidade de S. Tomé e Príncipe

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	11
1.1. Objectivos do Estudo.....	12
1.1.1. Objectivo Geral.....	12
1.1.2. Objectivos específicos	12
1.2. Questão de Investigação.....	12
1.3. Importância da Pesquisa.....	13
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO / REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1. Aprendizagem colaborativa	13
2.1.1. O que se entende por aprendizagem colaborativa.....	13
2.1.2. Características da aprendizagem colaborativa.....	16
2.1.3. Aprendizagem proativa e investigativa	16
2.1.4. Ênfase na aplicabilidade.....	17
2.1.5. Aprendizagem em grupo.....	17
2.2. Características-chave do verdadeiro ensino e aprendizagem colaborativos na sala de aula.	19
2.3. O trabalho colaborativo entre professores: o que é apontado por alguns estudos.....	20
2.4. A importância do trabalho colaborativo entre professores	22
2.5. O trabalho colaborativo entre os estudantes	24
2.6. Aprendizagem colaborativa na prática docente.....	26
2.7. Avaliação	26
2.8. Benefícios da aprendizagem colaborativa	29
2.9. Vantagens do trabalho docente colaborativo.....	32
2.10. O trabalho colaborativo no quadro da legislação nacional	35
CAPÍTULO III - A GESTÃO DE PLANOS E A PLANIFICAÇÃO.....	40
3.1. Gestão de planos	40
3.2. A Planificação	41
CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO.....	43
4.1. Metodologia.....	43
4.2. Problemática	43
4.3. Natureza de Investigação e Enquadramento Paradigmático.....	43
4.4. Participantes.....	44
4.5. Técnica e Instrumento de Recolha de Dados.....	44
4.6. Análise Documental	44
4.7. Análise e apresentação dos resultados	44

4.8. Apresentação dos resultados da entrevista sobre a observação da aula dada pelo professor de francês do 5º ano.....	45
4.9. Recolha de <i>feedback</i> informal, dos alunos referentes às práticas implementadas.	47
4.10. Apresentação do <i>feedback</i> informal referente às percepções do professor sobre a sua prática.	48
CONCLUSÕES.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
APÊNDICES.....	58
ANEXOS.....	67
Anexo A: DESPACHO N.º 52/GMECC/2015/Competências do Supervisor Pedagógico.....	67
Anexo B: DESPACHO N.º 53/GMECC/2015/Competências do Orientador pedagógico.....	70

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A escolha do tema relaciona-se com o facto de termos vindo a trabalhar, ao longo da nossa vida profissional, no processo ensino aprendizagem (PEA), visando aprendizagens mais consistentes e, conseqüentemente, melhores resultados, apoiados numa maior articulação entre o delegado de francês e o professor do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada. Isto me fez despertar o interesse por um estudo mais aprofundado sobre o assunto, para compreendermos o trabalho colaborativo na sala de aula da disciplina de francês no 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada: Um estudo a partir de um professor.

Assim, a metodologia de investigação foi assente numa abordagem de carácter qualitativo e interpretativo, através de um estudo de caso intrínseco. Esta metodologia justifica-se pela natureza dos objectivos do estudo e das questões de investigação que o norteiam, devendo os dados ser recolhidos em contexto natural pelo próprio investigador.

Os procedimentos de investigação foram, assim, operacionalizados: Análise documental, observação de reuniões de carácter metodológico, observação de Aulas (5º ano), trabalho sobre notas de campo decorrentes do processo de observação.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado à explicitação de objetivos do estudo, questão de investigação e importância da pesquisa a desenvolver. No segundo, procedemos ao enquadramento teórico, fazendo-se a revisão da literatura sobre o tema, começando inicialmente pelo conceito de aprendizagem colaborativa, abordando também as suas características. Tecemos ainda considerações sobre a aprendizagem proativa e investigativa, o trabalho colaborativo entre professores, passando em revista o que é apontado por alguns estudos acerca dos benefícios da aprendizagem colaborativa, do trabalho colaborativo no quadro da legislação nacional entre outros. No terceiro capítulo, denominado “A gestão de planos e a planificação”, tratamos da gestão de planos e a planificação do PEA. Num quarto momento, apresentamos o estudo empírico, onde destacamos a fundamentação metodológica, descrevemos as perguntas de investigação, a problemática, identificamos os participantes do estudo e os instrumentos de recolha de informação por nós utilizados.

Englobaremos aqui também a apresentação dos resultados, nomeadamente os decorrentes da análise documental e da observação de aulas da 5ª classe de francês.

A partir da análise crítica entre a teoria e o empiricamente constatado, discutimos os resultados obtidos, referentes ao trabalho colaborativo entre o delegado e o professor de Francês do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada.

Por fim, tecemos considerações finais surgidas no contexto do estudo.

1.1. Objectivos do Estudo

O estudo desenvolvido visou atingir os objectivos gerais e específicos que se seguem:

1.1.1. Objectivo Geral

Relativamente ao objetivo geral, a nossa investigação foi orientada no sentido de compreender as dinâmicas do trabalho colaborativo na sala de aula na disciplina de francês no Ensino Básico “EB”.

1.1.2. Objectivos específicos

No que se refere aos objetivos específicos, propusemos:

- Verificar a importância do trabalho colaborativo na sala de aula da disciplina de Francês.
- Caracterizar dinâmicas de trabalho do professor na preparação e organização do Ensino visando a promoção de trabalho colaborativo.

1.2. Questão de Investigação

Em função do objetivo geral e específicos, propostos no subponto 1.1.1 e 1.1.2, a nossa investigação procurou responder às seguintes questões:

- (i) O que é trabalho colaborativo para o professor de Francês do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada?
- (ii) Que dinâmicas de colaboração são implementadas pelo professor da disciplina de Francês do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada?
- (iii) Como são planificadas as aulas da disciplina de Francês pelo professor do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada?

Perspetivou-se como ponto de partida, para irmos mais além, apurar se as dinâmicas do trabalho colaborativo podem constituir-se como uma resposta relativamente aos diversos e grandes desafios que se impõem na actualidade, isto é, se este tipo de abordagem pode conduzir os alunos, no PEA, a adquirir aprendizagens mais consistentes e, conseqüentemente, melhores resultados, apoiados numa maior articulação entre o delegado de francês e o professor.

1.3. Importância da Pesquisa

Consideramos que este estudo pode ser uma mais-valia para as próprias organizações educativas, porque ao fazer-se o trabalho colaborativo entre o delegado e o professor, pode contribuir para um bom ambiente de trabalho na sala de aula, para um melhor desempenho, e naturalmente obter-se melhores resultados dos alunos.

Parece-nos claro a importância desta investigação, uma vez que, tendo por base a minha prática como delegado, pensamos que, pela experiência acumulada, poderá trazer ao de cima aportes relevantes para o PEA.

Portanto, cabe ao delegado: facilitar, orientar, conduzir, integrar e acompanhar o professor e dar resposta às dúvidas. Por outro lado, deve ainda ajudar o professor a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e também ajudá-lo a encontrar às soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no PEA. Daí que se torne imperioso estudar esta temática, para que se possa aclarar conceitos e demais assuntos relacionados com o trabalho colaborativo na sala de aula.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO / REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Aprendizagem colaborativa

2.1.1. O que se entende por aprendizagem colaborativa

Para Marques (2019), esta abordagem consiste numa metodologia de ensino com foco na interação, colaboração e participação ativa dos intervenientes, nomeadamente dos alunos, podendo assumir diversas configurações em função de contextos diferentes, de que seriam exemplos *workshops*, palestras, capacitações, cursos, entre outros. O foco

seria a partilha de experiências tendo em vista um maior grau de compromisso, de envolvimento e de motivação dos participantes. Assim, para o mesmo autor, este processo visaria a potenciação dos recursos disponíveis na promoção de um aumento de conhecimentos, saberes, competências, a partir de um trabalho sobre o sentimento de pertença e identidade por parte dos intervenientes num processo desta natureza.

De acordo com as palavras do autor, podemos entender que a aprendizagem colaborativa não se restringe apenas a questões relativas ao ambiente educacional, sendo essencialmente aplicada e utilizada para o desenvolvimento social, intelectual, psicológico, cultural ou emocional do indivíduo. Neste sentido, parece-nos lógico considerar que a aprendizagem colaborativa se constitui como uma mais-valia num determinado contexto educativo, porque todos os membros de uma dada comunidade passam a assumir o estatuto de agentes no processo de construção de conhecimento comum.

Para Lima, (2002),

A aprendizagem colaborativa é um recurso na área de educação, que surge da necessidade de inserir metodologias interativas entre o aluno, ou usuário, em conjunto com o professor para que estabeleçam buscas, compreensão e interpretação da informação de assuntos determinados. O elemento essencial das comunidades de aprendizagem é a tendência a aprender trabalhando juntos, o professor e o estudante, para melhorar a educação. Normalmente surge de uma estratégia de ensino e na qual os alunos de vários níveis de performance passam a trabalhar juntos em pequenos grupos tendo uma única meta que proporciona a interatividade. (p.6)

O mesmo conceito, de acordo Panitz (2004) é “Uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal (...) neste sentido há uma menor intervenção do educador e, por consequência, proporciona mais responsabilidade à criança”.

O mesmo autor define esta realidade como

um ambiente social, cultural, intelectual e psicológico que promove e sustenta a aprendizagem enquanto processo social, baseado na partilha de recursos e construção solidária de saberes, formado por um conjunto de pessoas em interação animadas de um comprometimento mútuo, de um sentimento de pertença e identidade. (p.130)

Recentemente, as questões referentes à colaboração têm vindo a adquirir algum protagonismo no âmbito da investigação em educação e no plano das políticas educativas. Normalmente, esta temática surge associada a aspetos como a otimização da qualidade nos processos educativos e, em termos genéricos, à forma como a Escola emerge enquanto sistema. Reveste-se, assim, de enorme importância no quadro da resolução de problemas educativos, da caracterização e reflexão sobre o trabalho nas instituições escolares, o trabalho dos professores (Fullan & Hargreaves, (2001); Little, (1982, 1990); Roldão, (2007) e Rosenholtz, (1989)).

Neste sentido, o âmbito no qual a implementação de procedimentos que possam ser identificados e caracterizados como práticas colaborativas pode aplicar-se, vão desde o trabalho desenvolvido por um professor em contexto de sala de aula, a um formador com habilitação para promover capacitação de profissionais em contextos diversos, às questões de liderança no quadro do trabalho em equipas, nos mais diversos contextos, ou no plano de um trabalho mais abrangente sobre o currículo. O papel desempenhado por aqueles que têm a responsabilidade e a oportunidade de promover práticas de trabalho colaborativo deve ser visto, mais do que, numa perspetiva redutora, enquanto detentores de uma autoridade emanada por via administrativa, por exemplo, mas antes como orientadores ou figuras de referência que potenciam as competências individuais, numa lógica de partilha de experiências, saberes, conteúdos, correspondendo, portanto, a lideranças que apontam para o caminho a seguir, para aprendizagens que se configuram como realidades co-construídas. Este tipo de práticas potenciarão igualmente que os contextos de aprendizagem sejam também contextos com maior potencial de equidade no crescimento (Marques, 2019).

Dillenbourg (1999), ao apontar para uma conceptualização daquilo que poderíamos considerar como aprendizagem colaborativa remete para esta enquanto a

concretização de uma aprendizagem conjunta realizada por duas ou mais pessoas, Esta conceptualização, de âmbito muito abrangente, poderá depois adquirir sentidos diversos pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas. Entende-se, igualmente neste âmbito, que aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, a resolução de problemas; a aprendizagem colaborativa pode ser interpretada de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas.

Para cada contexto particular, o exercício de implementar processos de aprendizagem colaborativa pode configurar-se de formas diversas/múltiplas, englobando dinâmicas diversas que possam conduzir a diferentes resultados de aprendizagem.

2.1.2. Características da aprendizagem colaborativa

De acordo a Marques, (2019), um contexto caracterizado pela implementação de um processo de aprendizagem colaborativa consistirá num ambiente que permita a todos a possibilidade de “crescer juntos, a aprender e a contribuir com a aprendizagem do próximo, é um ambiente em que ocorrem ganhos múltiplos e que precisa ser incentivado em todos os contextos e locais.” (p. 3) Para o autor, estas seriam as principais características de um contexto marcadamente assente numa aprendizagem colaborativa.

2.1.3. Aprendizagem proativa e investigativa

Num processo de aprendizagem colaborativa, a proatividade e a necessidade de adotar uma postura investigativa são essenciais, como forma de ampliar e robustecer o corpo de conhecimentos que cada um dos intervenientes possui. Isto implica que não pode esperar passivamente que, quer o professor, quer outra pessoa que assuma o estatuto de orientador do processo assumam o papel daquele que providencia nova informação, nova experiência, novo conhecimento. O conceito de aprendizagem colaborativa pressupõe, assim, o assumir de uma responsabilidade pessoal no processo de construção do conhecimento, com um impacto positivo na construção daquilo que poderíamos considerar como o seu desenvolvimento profissional e pessoal. (Marques, 2019)

2.1.4. Ênfase na aplicabilidade

Segundo ainda o mesmo autor (Marques, 2019), muitas vezes, temos a tendência de ignorar o conhecimento que adquirimos anteriormente, em contextos diversos, não sendo este potenciado. Em sentido contrário, um processo de aprendizagem colaborativa desenvolve-se partindo exatamente do pressuposto de que o conhecimento previamente adquirido deve ser potenciado na construção de novo conhecimento e, conseqüentemente, na sua mobilização em situação de prática reflexiva a implementar no quotidiano. Consideramos que uma atuação nesta linha permitirá não apenas um crescimento individual de cada membro de uma dada comunidade, mas um crescimento no plano coletivo, com forte efeito transformador.

2.1.5. Aprendizagem em grupo

Igualmente centrar neste tipo de abordagem, para além da procura de conhecimento, é a partilha do mesmo. Trata-se, assim, de estimular e potenciar uma aprendizagem em grupo que poderá ser muito mais significativa e efetiva, se comparada com processos de natureza individual e que não se caracterizem, enquanto processo, pela partilha.

A este propósito, Lima (2002) argumenta que:

Nunca se defendeu a colaboração de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. (p.7)

Já Hargreaves (1998), num sentido aproximado deste, tinha destacado a resolução de problemas em colaboração como um ponto fulcral na própria construção das organizações.

Dillenbourg (1999), por seu turno, apresenta-nos a aprendizagem colaborativa enquanto uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, podendo, esta formulação mais genérica assumir diversas interpretações. Assim, este poderia flutuar em função do número de sujeitos que poderia oscilar entre dois e milhares. Por outro lado, o próprio conceito de ‘aprender algo’ é também é algo de muito amplo, podendo abranger aspetos mais estruturais como o

acompanhamento de um curso específico ou aspetos mais setoriais, de que seriam exemplos a participação em atividades como a resolução de problemas. Por outro lado ainda, ao concebermos o ‘aprender em conjunto’, podemos estar também perante situações que podem ser muito diversas, desde a consideração de situações virtuais ou presenciais de aprendizagem, o seu carácter síncrono ou assíncrono, o grau de divisão de tarefas, caso exista.

Em face do exposto, podemos supor que, para cada contexto específico em que ocorra, ocorrerão dinâmicas específicas, com resultados diversos, o que contribuiria para uma caracterização da prática de aprendizagem colaborativa de forma muito diversa. Por exemplo, num contexto escolar particular, a aprendizagem colaborativa poderia corresponder ao trabalho de grupo entre duas ou mais pessoas. Esse trabalho de grupo seria caracterizado pelo facto de existirem objetivos partilhados e uma atitude de auxílio recíproco no processo de construção do conhecimento. Caberia aqui ao professor, prever as condições para que o trabalho de grupo a realizar resulte num conjunto de partilhar significativas entre todos os intervenientes e, assim, propiciar situações de aprendizagem efetiva.

Pressupomos que a aprendizagem colaborativa é fundamental não apenas no desenvolvimento de competências gerais mas, sobretudo no desenvolvimento de um leque abrangente de competências no que se refere à língua, englobadas no conceito mais geral de competência comunicativa..

No processo de comunicação, as pessoas implementam o conjunto de estratégias que melhor se adequam aos resultados pretendidos, ao desempenho de um determinado conjunto de tarefas. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências e passa pela mobilização das competências de que dispõe, em contextos e condições diversos, com fatores condicionantes específicos, tendo em vista a realização de atividades linguísticas que possibilitem a produção e compreensão de textos de natureza, temática, domínio e intencionalidade comunicativa diversos.

2.2. Características-chave do verdadeiro ensino e aprendizagem colaborativos na sala de aula.

Também no plano das competências de relacionamento interpessoal a aprendizagem colaborativa é fundamental. Assim, é relevante na capacidade para comunicar, negociar de modo eficaz, sendo igualmente relevante no processo de liderança, incluindo aqui a capacidade para tomar decisões, mediar ou prevenir situação de conflitualidade, e potenciando aspetos pessoais com implicação do trabalho de equipa, como o grau de compromisso, com a tarefa e/ou o grupo, e de responsabilidade pessoal.

De facto, é importante que estas competências sejam apontadas na escola, porquanto podem coadjuvar os nossos estudantes a tornarem-se colaboradores produtivos e homens praticáveis, num universo de complexidade crescente. A resolução de novos problemas e desafios, exigirá um conjunto de soluções criativas que integrem as aptidões que já possuem, bem como a capacidade para, em colaboração, construir e consolidar competências diferentes, novas e mais ajustadas à realidade.

O hábito de envolvimento em processos de aprendizagem colaborativa dará resposta não apenas ao desejo dos alunos de trabalhar em conjunto, mas, sobretudo, permitirá um crescimento nessa dimensão processual, no estabelecimento de objetivos comuns e no recurso, progressivamente mais consolidado, a competências de raciocínio elevadas, de que seriam exemplo a formulação e resolução de problemas, a capacidade para avaliar, recorrendo ao fornecimento de *feedback* construtivo e assertivo, e a ativação de espírito crítico. Processos com este grau de complexidade implicam necessariamente um contributo ativo de todos os intervenientes.

Segundo alguns estudiosos deste tipo de aprendizagem, a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada. Para (Wiersema, 2000), a partilha de ideias com outros interlocutores tem feitos positivos na forma e no grau de profundidade do pensamento. A interação, no decurso de um trabalho de grupo, tenderá a destacar a aprendizagem enquanto resultante de mais do que de um esforço pessoal/individual, pelo que uma

aprendizagem marcada pela colaboração no quadro social tenderá a ser mais eficaz e, simultaneamente, menos marcada pela competição e pelo isolamento.

Entendemos que a colaboração real deverá ser interdependente, o que significa que todos os alunos compartilham a responsabilidade e tomam decisões ao longo do seu processo de aprendizagem. Precisarão, evidentemente, de indicação, em particular nas fases iniciais do procedimento de planeamento do plano. Na verdade, é aqui que a nossa função de professores e facilitadores se torna fundamental.

2.3. O trabalho colaborativo entre professores: o que é apontado por alguns estudos

O trabalho colaborativo entre docentes, no quadro do trabalho desenvolvido no seio de instituições educativas tem vindo a ser assumido como uma benefício evidente, em particular no que se refere à capacidade para encarar desafios constantes e diversos que a docência, nos contextos específicos e em momentos particulares coloca, quer em termos de promoção de aprendizagens, quer no que se refere à capacidade para preparar alunos capazes de assumir, de modo responsável e fundamentado, um papel interventivo e responsável nas suas comunidades. Esta perspetiva surge nos trabalhos de autores como Hargreaves, (1998); Fullan & Hargreaves, (2001); Lima, (2002); Hargreaves & Fink, (2007) e Damiani, (2008). Esta perspetiva de colaboração teria como contraponto a existência de uma cultura escolar marcada por uma vivência isolada do quotidiano, assente na consideração de que a sala de aula seria o espaço de absoluta autonomia individual de cada professor (Correia & Matos, 2000). Um entendimento nesta linha, quer do trabalho docente, quer daquilo que seria a prática pedagógica ou o conjunto de práticas dele decorrente, estaria, para autores como Pérez Gomez (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008), na génese de uma cultura de resistência, por parte dos professores, a uma maior difusão de trabalho colaborativo, minimizando o papel dos pares na sua atuação. Esta resistência tenderia a ser desconstruída pela própria experiência de práticas colaborativas. Perante os resultados e o caráter gratificante do processo, surgiria a consciência do benefício.

Segundo Hargreaves (1998), o trabalho colaborativo pode decorrer de relações de natureza diversa, sobretudo no que se refere ao tempo/espço em que ocorrem e a sua génese. Assim, estas podem assumir-se como espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento ou ainda ocorrer de forma imprevisível, podendo ainda ser mais ou

menos dispersas no tempo e no espaço. De acordo com Lima (2002), contudo, a regularidade das articulações é identificada, podendo flutuar entre relações pontuais «modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho» (p.20). Para o mesmo autor, no que se refere ao seu grau de abrangência, poderemos considerar que o trabalho colaborativo pode envolver desde dois sujeitos até redes que se ramificam em função dos vínculos que, entre docentes, vão sendo estabelecidos.

De acordo com Fullan & Hargreaves, (2001) e Lima, (2002), embora os estudos sobre o tema valorizem todas as formas de interlocução é reconhecido que existem diferenças entre elas. Através dessas divergências é de distinguir o que convém num um trabalho colaborativo superficial – por se limitar a interações que se reduzem à troca de comunicações e de materiais e por colaborar de maneira reduzido para o progresso profissional dos professores.

Com opiniões contrárias têm, Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2002), referem que salientam que,

O trabalho conjunto através de uma docência assegurada por equipa, o planeamento conjunto, a pesquisa-ação, o acompanhamento permanente de colegas e a tutoria, entre outros, têm potencial para promover a qualificação profissional, pois implicam a mobilização de saberes e o recurso a processos de diálogo para a tomada de decisões, e que exigem um maior aprofundamento de conceitos de educação, docência e aprendizagem. (p.72)

Por conseguinte, Formosinho e Machado (2008) expressando compreensão semelhante, sustentam que

É em torno de projectos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiências», pois, em tal abordagem, ocorre a institucionalização do trabalho conjunto e, assim, são estabelecidas estratégias que favorecem a sua efectivação. (p. 11)

Nós comungamos com os pontos de vista dos autores. Todavia, no nosso sistema educativo, as escolas não estão integradas, e não existem projetos pedagógicos que os professores possam interagir para produção ou permuta de materiais e trocas de ideias.

Lima (2002) especifica, para efeitos da análise das relações profissionais que emergem em escolas marcadas por práticas colaborativas, diversos tipos, de natureza e

grau de complexidade diversos: conversas com colegas sobre a vida dos alunos; conversas sobre a prática docente; trocas de materiais de ensino. Neste caso, estamos perante práticas centradas predominantemente na partilha de informação e/ou conhecimento, aportando, para os envolvidos, um grau inferior de desenvolvimento profissional. Além destas práticas, o autor considera ainda a produção conjunta de materiais e a planificação conjunta. Estas, implicando interlocução como condição da sua produção, implicam igualmente um grau de apropriação conceptual e de mobilização de saberes específicos da profissão docente. Neste caso, quer em termos de qualificação profissional, quer em termos da melhoria dos processos educativos, os ganhos para os envolvidos serão superiores.

A este respeito Hargreaves & Fink, (2007) consideram que o trabalho colaborativo entre professores não pode confundir-se com situações que não passam de se limitam a contactos num plano muito superficial ou uma articulação pontual; nestas situações, não poderemos considerar que estamos perante efetivo trabalho colaborativo ou mesmo a instituição de uma cultura de colaboração, assente em trabalho aprofundado, amplo, sustentável e com efeitos duradouros.

2.4. A importância do trabalho colaborativo entre professores

Segundo Codo, (1999); Araújo, (2012) os esforços no combate ao abandono escolar, associados à promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais em instituições da rede regular têm colocado, nos planos institucional e individual, desafios particulares. No que se refere concretamente aos docentes, estes processos poderão ser indutores de ansiedade e de *burnout*. Por seu turno, a proposta de Norwich e Daniels (1997) aponta no sentido de uma análise desta capacidade de resposta no plano do trabalho docente a partir da articulação de duas dimensões: o *engajamento ativo*, correspondendo este à forma como os docentes visam facultar a todos qualidade nos processos de aprendizagem; *nível de tolerância*, correspondendo os limites da capacidade dos docentes para fazer face a determinados desafios. Para Daniels (2000) é importante a criação daquilo que designa de cultura de trabalho colaborativo, enquanto espaços/ambientes caracterizados pela prática recorrente de troca de experiências de aprendizagem que promovam melhorias ao nível destas duas dimensões. O objetivo seria, sobretudo, a instauração de uma “cultura de coletividade”, na qual os envolvidos tomem consciência dos conhecimentos e das competências que têm, bem como daquilo

que nestes mesmos planos, conhecimentos e competências, os outros já atingiram ou ainda não atingiram; é este processo fundamental na procura de superação dos limites do grupo. (Araújo 2012).

Nono e Mizukami (2001), a este respeito ainda, destacam a partilha de práticas, vivências, experiências entre pares, por parte dos professores, como passíveis de proporcionar e aprofundar capacidades nos planos da análise crítica de situações na tomada de decisões, visando a resolução de problemas.

As considerações até aqui apresentadas apontam no sentido de conceber o trabalho colaborativo entre professores como processo passível de empoderar os professores no que respeita o desenvolvimento, pela transformação do tipo de práticas adotadas, da capacidade para analisar, perspetivar, pensar a realidade em que se inscrevem, para resolver situações problemáticas, tornando assim mais exequível a possibilidade de um trabalho pedagógico tendente a assumir maior sucesso. Hargreaves, como citado em Engeström (1994, p.45), afirma que este tipo de trabalho pode “modificar radicalmente a natureza do pensamento do professor”, apesar de que, ao longo da história, vamos tomando conhecimento de que os docentes continuam a desenvolver, tendencialmente, trabalho de natureza individual, não sendo as práticas de trabalho colaborativo tão generalizadas quanto o desejável.

Nesta linha, Engeström (1994) e outros, caracterizam a a profissão docente como uma atividade tendencialmente solitária. Num sentido complementar, Fullan e Hargreaves (2000) referem o “isolamento docente” como decorrente de aspetos como a própria realidade arquitectónica das escolas, o modo como a carga horária se revela excessiva e é distribuída (desenho dos horários), bem como o modo como historicamente a profissão docente se tem vindo a configurar. Esta perspetiva tinha já sido, em grande medida enunciada por outros autores, como Engeström (1994); Pimenta (2005).

Martins (2002). Refere que os professores das escolas básicas, por seu turno, estão mais dispersos, centrados no trabalho na sua sala. Apesar de existirem momentos de partilha de espaço/encontro no seio da escola, em espaços como a sala de docentes ou equiparado, ou em momentos gerados pelas necessidade de reuniões de determinada natureza – por exemplo, grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou trabalho pedagógico de matriz coletiva, essas ocasiões são, muitas vezes, canalizadas para a

concretização de obrigações de natureza burocrática/administrativa, ou para a solução de problemas emergentes e não tanto para a criação de um lugar de planificação e/ou reflexão sobre a prática. Fica assim reduzido o potencial humanizador, para os diversos atores, de práticas que o seriam efetivamente, se assentes numa cultura de colaboração.

Góes (1997), a respeito do potencial que a implementação de um trabalho de natureza colaborativa encerra, argumenta que:

O jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo. (p.27)

Com base neste raciocínio, convirá igualmente clarificar que a valorização de práticas de trabalho colaborativo não implica colocar de lado a relevância de tarefas que se constituam como trabalho individual na globalidade do trabalho do professor. Fullan e Hargreaves (2000), apontam para a necessidade de se considerar uma articulação entre trabalho individual e grupal, no sentido de que o trabalho dos professores possa ser potenciado, algo que não acontece se se prescindir de uma dessas vertentes.

2.5. O trabalho colaborativo entre os estudantes

À semelhança do que temos vindo a expor acerca dos potenciais efeitos positivos do trabalho colaborativo na atividade dos docentes, também o trabalho dos alunos surge, de acordo com vários autores, beneficiado por este tipo de abordagem.. Coll Salvador (1994), Colaço (2004), procedendo a uma análise muito abrangente sobre as práticas de trabalho colaborativo entre alunos, aponta para a emergência de benefícios em diversas dimensões. Uma primeira seria a dimensão da socialização. No processo de colaborar, o aluno trabalha desenvolvendo competências ao nível, de diferentes modalidades comunicacionais, bem como de formas diversas de convivência, o que pode passar pela negociação e aceitação de normas estabelecidas ou consensualizadas, o controle de formas de agressividade no contacto social, o respeito pelo desempenho de papéis sociais específicos, a capacidade de relativizar posicionamentos pessoais, confrontando-os, de forma construtiva, com o diferente, o diverso. Uma outra dimensão apontaria para um incremento das expectativas relativamente ao contributo

que processo educativo pode ter no percurso do aluno. Nos Estados Unidos da América, o vem desenvolvendo estudos sobre a sala de aula colaborativa. A título de exemplo, a este respeito, indicáramos o trabalho de Tinzman, Jones, Fennimore et al. (1990), no quadro do North Central Region Education Laboratory, que tem vindo a dar conta dos benefícios decorrentes de atividades de natureza colaborativa, destacando a importância da comunicação e da colaboração enquanto pontos fulcrais no sucesso dos alunos.

Segundo Forman e McPhail (1993), “a escola não oportuniza às crianças ocasiões nas quais possam exercitar suas habilidades comunicativas: os estudantes, usualmente, na sala de aula, ficam restritos a responder as perguntas feitas pelos professores” (p. 33).

Estes autores destacam que a prevalência, entre os estudantes, de trabalho de natureza colaborativa sobretudo quando recorre a estratégias como a solução de situações problemáticas, permitem a elaboração e uso de registos relevantes na hora de se envolverem em argumentações lógicas e críticas, sendo igualmente necessário expor ideias para poder prosseguir num trabalho conjunto.

Num sentido aproximado, Colaço (2004) caracteriza o trabalho conjunto como tarefas em que as crianças “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e géneros discursivos semelhantes aos do professor” (2004, p.339).

Nestes processos, tem muita relevância, no trabalho do professor, quer o fornecimento de um modelo que facilite a interação e a partilha de ideias, como o fornecimento de estímulos para que percebam o trabalho em grupo como vantajoso, por contraponto à nada vantajosa adoção de estratégias mais diretivas e autoritárias em tarefas como, por exemplo, a correção de um trabalho de um dos pares por parte de um estudante..

Parece-nos evidente que o papel do professor na promoção de uma atitude favorável ao trabalho colaborativo, pela adesão consciente aos benefícios que dele decorrem, é fundamental, no sentido em que se constitui como modelar na hora de planear e implementar estratégias produtivas de trabalho entre pares..

É pertinente citar Tudge (1996), que adverte que a preocupação com a composição dos grupos é determinante, no sentido em que uma interação entre pares que se posicionem em patamares distintos do processo de aprendizagem pode sempre beneficiar aquele que está num estágio mais avançado. Todavia, entendemos, que pode dar-se o caso de os elementos mais avançados poderem ser objeto de alguma regressão, caso os seus conhecimentos e competências não sejam valorizados por questões de natureza individual (por exemplo, nível baixo de autoconfiança).

2.6. Aprendizagem colaborativa na prática docente

A abordagem da Aprendizagem Colaborativa tem sido adotada com frequência no contexto educacional, sendo que de entre os benefícios que essa abordagem, centrada no aluno, pode apresentar sublinharíamos os seguintes:

- alteração do papel do professor, devendo este ser entendido enquanto facilitador das aprendizagens.
- a promoção do desenvolvimento de estratégias de metacognição.
- o recurso à colaboração, promovendo aprendizagens mútuas, por meio da interação e partilha.

Consideramos que esta forma de aprender se reflete de um caráter mais efetivo e significativo, decorrente da experimentação e do trabalho grupal que a enforma. O protagonismo é assim assumido, em grande medida, pelos alunos, devendo o professor ser um orientador dos trabalhos, fornecendo as ferramentas e criando condições para que, pela interação regulada, os alunos possam envolver-se num processo de aprendizagem que seja marcado pela cocostrução e pela descoberta..

2.7. Avaliação

No que se refere à avaliação, consideramos que um processo de aprendizagem marcado pela colaboração pressupõe, de forma incontornável, práticas de avaliação com foco no processo, uma vez que, deverá estar em jogo a regulação das estratégias e procedimentos desenvolvidos pelos sujeitos envolvidos: a “Avaliação nesse contexto é a reflexão transformada em ação. Ação que nos impulsiona a novas reflexões. Educador

e aprendizes estarão com situação de reflexão permanente na trajetória de construção do conhecimento.” (Silva, 2006, p.27-28) Considera o autor que é muito relevante a função do retorno que é dado neste processo: “A ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, num processo por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre o mundo no próprio ato de avaliação.” (Silva, 2006, p.27-28)

Se aquilo que se pretende é uma avaliação com foco no processo e não apenas nos produtos, estratégias como uma correção de exercícios de tipologia diversa é um exemplo de tarefa muito limitada ou mesmo contra-producente. Para (Torres, 2004), este tipo de procedimento é, em alguns casos, visto como familiar, no sentido em que os alunos podem estar focados apenas no conhecimento da adequação ou não do seu produto, daí que consideremos que caberá ao professor a criação das condições para que seja o aluno a descobrir e conhecer as respostas mais adequadas, resultantes do processo..

De acordo a Hoffmann (1993), “como citado em” Silva (2006, p.24) compara dois modelos de avaliação destacando suas diferenças. Parece-nos claro que em uma proposta colaborativa cabe tão somente a proposta por ela apresentada como de avaliação libertadora.

Tabela 1: Modelos de avaliação

A AVALIAÇÃO LIBERAL	A AVALIAÇÃO LIBERTADORA
Ação individual e competitiva concepção classificatória, sentensiva intenção de reprodução das classes sociais.	Ação coletiva e consensual concepção investigativa, reflexiva proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais.
Postura disciplinadora e diretiva do professor valorização da memorização exigência burocrática periódica.	Postura cooperativa entre os elementos da ação educativa valorização da compreensão consciência crítica de todos sobre o cotidiano.

Fonte: Hoffmann (1993)

No que se refere às propostas colaborativas, os princípios referidos por Glaser, inibem, em grande medida, o potencial do trabalho grupal, bem como da investigação e

de uma atitude reflexiva na construção do conhecimento. Para Torres (2004), uma prática colaborativa deverá assentar a reflexão individual e coletiva, a capacidade para discutir e debater essas perspectivas, num processo auto e hetero-regulado que passe pela negociação e capacidade para chegar a consensos, na resolução de problemas, na mediação em situações de conflito, sendo promovidos, em última instância, valores como o respeito pelo outro e a tolerância (Torres, 2004).

Daí que seja relevante que os alunos sejam colocados na situação de poderem equacionar o seu papel e perspetivar-se enquanto “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1999, p.29).

No domínio das práticas, o professor é chamado a superar o desafio de adotar estratégias que passem pelo fornecimento de respostas aos alunos, bem como de soluções e resultados de exercícios e tarefas diversas. A adoção desse tipo de procedimentos poderia colocar em questão um trabalho de grupo previamente desenvolvido. O professor poderá optar por estratégias que apontem para uma partilha de responsabilidades na construção de saídas, no encontrar de soluções e respostas, fornecendo o professor pistas, direções que pudessem ser referências de consulta para que o aluno pudesse, com autonomia e espírito crítico crescentes, envolver-se em todas as fases do processo de aprendizagem. (Torres, 2004).

Em uma avaliação de processo que rompe com o modelo de avaliação de propostas tradicionais de ensino, professor e alunos constroem uma rede e não uma rota. A adoção de práticas de avaliação mais distantes das convencionais/tradicionais, considerando a aprendizagem como exploração, implica considerar que o aluno, nessa construção, mais do que optar por roteiros pré-definidos de forma externa e rígida, opta por percursos de exploração, colaboração co-construção, em rede, processo este, conducente a uma transformação na própria conceção daquilo que é o trabalho convencional em sala de aula (Silva, 2006).

Freitas e Freitas (2003, p.34) apontam para a importância do papel ativo que os alunos deverão desempenhar no processo de avaliação, bem como do papel do professor enquanto elemento estruturador das aprendizagens, de modo a que possa permitir a avaliação. A partir da proposta apresentada por Johnson e Johnson (1999), os autores

acima referidos apontam para um conjunto de requisitos ou procedimentos a tomar em linha de conta:

1. Avaliação das interações no grupo;
2. Feedback constante;
3. Tempo para reflexão;
4. Avaliação do processo em grupo turma;
5. Demonstração de satisfação pelo progressos (Johnson & Johnson, 1999).

2.8. Benefícios da aprendizagem colaborativa

Consideramos que, para haver trabalho colaborativo, os alunos se responsabilizam pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo competências no plano da metacognição, e, igualmente, no plano da estruturação das suas aprendizagens. A existência de interação, no quadro de atividades colaborativas autênticas, cada um dos sujeitos aporta para o processo os seus esquemas de pensamento, bem como a forma de encarar a própria atividade em curso podendo, em cada atividade, perante um determinado problema concreto, apresentar uma perspetiva diferente, o que poderá implicar uma capacidade específica para negociar soluções possíveis, e, conseqüentemente, novas possibilidades na construção partilhada de conhecimento. Com o advento do construtivismo, houve uma maior sensibilidade pelo entendimento de que as aprendizagens beneficiam com a implementação de atividades suscetíveis de envolver ativamente os alunos, com ênfase na construção de significados e na participação ativa em contextos políticos, culturais, sociais e históricos.

A partilha de experiências através de práticas dialógicas é condição fundamental para a existência de uma participação. O desenvolvimento cognitivo dos envolvidos varia em função da interação por via da partilha de perspetivas e da prática do diálogo. As competências desenvolvidas são determinadas socialmente e verifica-se uma dependência, na validação e construção de conhecimento (Valadares, “como citado em” Valaski, 2003).

Morris (1997) refere que a implementação de práticas de natureza colaborativa “pode trazer à tona o que há de melhor em você e o que sabe, fazendo o mesmo com seu

parceiro, e juntos vocês podem agir de formas que talvez não estivessem disponíveis a um ou outro isoladamente”.(, p.72) O facto de cada um contribuir para uma determinada tarefa, apresentando perspectivas diferentes e experiências particulares, possibilita o enriquecimento da capacidade de elaborar juízos críticos. A reciprocidade na criação de conhecimento, pela via do confronto de diversas possibilidades e soluções para uma determinada situação problemática evidencia o modo particular que cada um apresenta na forma de ler e pensar o mundo. Aprender por via da implementação de práticas colaborativas implica a criação de sinergias entre diferentes formas de pensar sendo que a experiência que o processo constitui revela-se como um construto que apenas é possível pela colaboração de todos.

Freitas e Freitas (2003, p.21), procedendo a uma síntese de uma multiplicidade de estudos, referente à aprendizagem colaborativa que apontam para os seguintes efeitos:

1. Melhoria das aprendizagens na escola;
2. Melhoria das relações interpessoais;
3. Melhoria da autoestima;
4. Melhoria das competências no pensamento crítico;
5. Maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros;
6. Maior motivação intrínseca;
7. Maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
8. Menos problemas disciplinares, uma vez que mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
9. Aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
10. Menos tendência para faltar à escola.

No plano dos benefícios, poderemos ainda pensar que, sendo a aprendizagem colaborativa uma abordagem particularmente adaptada à contemporaneidade, marcada pela globalização, este tipo de trabalho permitirá que esta preparação poderá reverter, para os envolvidos, numa maior possibilidade de vivência de uma cidadania do mundo.

Em 2000, Wiersema disse que será mais fácil para elas interagir positivamente com pessoas que pensam de modo diferente, não somente em escala local, mas também em escala mundial. Na mesma perspectiva Arends (1995, p.367) já afirmava que:

A atividade no século xx é caracterizado por co comunidades globais e interdependentes e por instituições sociais complexas, as quais requerem níveis elevados de cooperação entre os seus membros. Consequentemente, a maioria das pessoas valoriza o comportamento cooperativo e acredita que ele constitui um objectivo para a educação.

No plano das práticas, poderíamos ainda equacionar um grau elevado de incompatibilidade relativamente à relevância de aulas de tipo expositivo, na qual o professor evidencia um grau de controle superior sobre o conhecimento em questão. De facto, partindo do pressuposto de que o conhecimento é socialmente construído e a (re)construção de significados resulta de uma mobilização conjunta. Assim, é expectável que as aprendizagens se venham a revelar mais consistentes, ao resultar de um esforço conjunto na realização de tarefas, da partilha de saberes, conhecimentos e experiências, algo menos plausível se houver recurso a práticas mais convencionais.

Atualmente, a adoção de práticas de aprendizagem colaborativa, revelam-se como oportunidades de implementação de uma educação de carácter inovados, em linha com as características das sociedades atuais, consideradas sociedades do conhecimento. Esta abordagem tem de ser considerada como mais do que conjunto de estratégias implementadas pelo professor no sentido da redução da sua carga de trabalho ou da transferência de responsabilidade para os alunos. Pelo contrário, apresenta-se como fonte de exigência e de responsabilidade acrescida, uma filosofia que parte do pressuposto de que o trabalho inclui a capacidade para criar e para realizar aprendizagens através de práticas grupais como leque de competências de que os alunos poderão beneficiar para uma mais efetiva integração no mundo contemporâneo.

Capra (1996) refere a progressiva difusão de um novo paradigma social que se tem vindo a tornar dominante, relativo à visão do mundo e à forma como as sociedades devem se comportar para que possa ser garantida a dignidade da vida para as gerações futuras. É importante um afastamento da visão segundo a qual a estruturação do mundo contemporâneo se faz com base na competitividade e na crença no progresso material ilimitado, sob pena de se colocar em causa o futuro das gerações vindouras.

Esta perspectiva aponta para a relevância da educação no contributo para a formação de cidadãos comprometidos, na linha de um desenvolvimento sustentável, promovendo a colaboração em detrimento do fomento da competitividade.

2.9. Vantagens do trabalho docente colaborativo

O trabalho do professor é à partida exigente, pela necessidade de conhecer e analisar crítica e produtivamente documentos diversos, de que serão exemplo os programas escolares ou normativos equiparados. Em grande medida, os desafios que são colocados ao professor serão superados de forma mais ajustada e sentidos como uma construção. Woods (1993, “como citado em” Hargeaves, 2002), refere que o trabalho colaborativo poderá proporcionar maior grau de confiança na experimentação de novas ideias (Helsby, 1999, “como citado em” Hargeaves, 2002), constituindo-se como suporte passível de os tornar mais persistentes quando confrontados com aspetos/situações menos positivas. (Nias, 1999, “como citado em ” Hargeaves, 2002).

A autoconfiança dos sujeitos envolvidos, processo determinante tanto no plano emocional como no plano intelectual, sai reforçada por via do trabalho colaborativo.. De facto, as práticas desta natureza possibilitam um equilíbrio entre emergência do apoio mútuo, marca característica dos relacionamentos informais estabelece, e de uma atribuição de responsabilidades e papies mais característica de relacionamentos formais, pelo que “a colaboração exige tempo, energia, comprometimento, recursos, sensibilidade e habilidade” (Hargreaves et al, 2002, p. 45).

O trabalho colaborativo, para Little (1990), revela-se particularmente relevante por possibilitar compromissos comuns e progresso mais significativo, por via do apelo à responsabilidade e à reflexão partilhadas sobre o trabalho docente. Isso pressupõe o desenvolvimento de qualidades, individuais e profissionais, na linha da criação de uma cultura colaborativa, que consolide uma melhoria dos processo conducentes às aprendizagens (Herdeiro & Silva, 2008).

Boavida e Ponte (2002) apontam três motivos para que o trabalho colaborativo seja considerado como extremamente relevante. Primeiramente, a ação e a determinação

no momento de ultrapassar dificuldades são facilitadas por intermédio do trabalho colaborativo, no sentido em que os diversos elementos que formam um grupo vêm as suas energias congregadas em torno de um objetivo comum. Em segundo lugar, esta abordagem poder-se-á revelar uma mais-valia pelo facto de serem apresentadas visões diversas, que decorrem de experiências distintas, o que corresponde necessariamente à mobilização de maiores recursos por parte dos envolvidos na realização de uma dada tarefa e isso corresponderá igualmente a um maior potencial de inovação e mudança e, conseqüentemente, a um grau superior de sucesso no decurso do processo. Em terceiro lugar, verifica-se que existe um estímulo à criação de sinergias, potenciando o diálogo, a interação, da reflexão, o que apontará para a criação de melhores possibilidades de êxito na superação de dificuldades e incertezas.

Fullan & Hargreaves (2001) apontam como vantagens mais relevantes do trabalho colaborativo o incremento dos níveis de confiança dos professores relativamente ao trabalho a ser realizado, o que conduz a uma procura mais eficaz no encontrar de soluções, decorrente da partilha de objetivos, conceções e atitudes partilhadas. (Hargreaves, 1998; Roldão, 2007); Por outro lado, esta abordagem possibilita a criação de ambientes de trabalho mais compensadores, não apenas no respeitante à forma como os pares interagem e se relacionam, mas também, sobretudo devido à partilha de opiniões e experiências, no que diz respeito à planificação. Ainda para Fullan & Hargreaves, (2001) o sucesso educativo dos alunos é potenciado pelo facto de o trabalho colaborativo poder contribuir para a distinção entre aquilo que essencial e/ou prioritário, do que será acessório, o que reduz o grau de incoerência e/ou repetições.

O incentivo à diferença e a interdependência entre os docentes, derivado do trabalho em projetos comuns, a partilha de inquietações e questões cuja solução é procurada conjuntamente e pela partilha de aprendizagens é algo incentivado por autores como Fullan & Hargreaves, (2001) e Rosenholtz, (1989).

Também Hargreaves (1998), citado por ” Abelha, (2011) elenca um conjunto de possíveis vantagens decorrentes do trabalho colaborativo. Este, seria fundamental para a

reestruturação e desenvolvimento educativo, nomeadamente no que diz respeito ao *apoio moral* que ajuda a ultrapassar fracassos, à

eficiência acrescida pois o trabalho em conjunto evita redundâncias, logo evita perdas de tempo, à *eficácia melhorada* devido à partilha de ideias, experiências e responsabilidades, o que proporciona maior diversificação de estratégias que conduzem uma melhoria das aprendizagens dos alunos, à *sobrecarga de trabalho reduzida*, com a partilha de tarefas e de responsabilidades, à *certeza situada*, pois ao trabalharem colectivamente reduzem os sentimentos de insegurança, ao *poder de afirmação político* pois em conjunto sentem-se mais fortes para fazer face às inovações que vêm do exterior e, mesmo, se for caso disso, resistir-lhes se assim o entenderem, à *capacidade de reflexão acrescida* que promove o diálogo e a reflexão sobre as práticas curriculares, a *oportunidades de aprendizagem* porque, entre todos produzem conhecimento, e ao *aperfeiçoamento contínuo* onde a mudança passa a ser encarada como uma forma de ultrapassar problemas diagnosticados, num processo contínuo de aperfeiçoamento. (p. 133-134).

O trabalho colaborativo não se circunscreve à construção de relações e de decisões partilhadas. Sendo estes aspetos relevantes, além disso, este tipo de trabalho contribui para que todos os envolvidos realizem aprendizagens, pelo facto de que, na procura de soluções, as dificuldades encontradas são experienciadas sem com um menor grau de culpabilidade, sendo que o debate de pontos de vista diversos e a conseqüente valorização dos mesmos permite separar o supérfluo do fundamental. Neste crescimento, no plano profissional, “é importante para aumentar a consciência e dotar os professores de capacidades, para que sejam mais eficazes com os seus estudantes” (Hargreaves, 2001, p. 209).

A própria escola, na sua globalidade, beneficia de crescimento, indo este muito além das aprendizagens realizadas por cada um dos docentes, por via da co-responsabilização do coletivo, o que permite a valorização de vozes e formas de conceber a realidade e de agir sobre a mesma muito diversas. A escola, atualmente, depara-se com algumas perplexidades, nomeadamente a pressão no sentido de que haja mudança e de que esta seja rápida, sendo que a realidade e a investigação evidenciam a lentidão que caracteriza a mudança no plano social, institucional, neste caso, no contexto educativo. Compreende-se que esta incongruência possa conduzir a um aumento da insatisfação e da sensação de relativa impotência por parte dos que integram as comunidades educativas. A mudança organizacional nas escolas é decisiva num processo que se quer de transformação positiva permitindo que o paradoxo do desespero se transforme num paradoxo de esperança “através da acumulação de iniciativas pequenas mas significativas, estruturadas pelo raciocínio multidimensional” (Hargreaves et al, 2001, p. 214).

Nesta linha, o esforço conducente à criação do que poderíamos designar de cultura colaborativa levaria a uma confiança profissional reforçada, o que melhora o sentimento de autoeficácia nos docentes, algo de determinante na indução da mudança. Este esforço poderia ainda melhorar as possibilidades de que as alterações/mudanças realizadas assumam um carácter mais duradouro e mais independentemente daqueles que protagonizaram essas ações (Hargreaves, 2002).

Entendemos que, em planos diversos, tanto para os professores, como para delegados e supervisores, o trabalho colaborativo poderá ainda contribuir para que valores de partilha e solidariedade, fundamentais numa vida escolar que se quer humanizada, façam parte da ação educativa e formativa.

2.10. O trabalho colaborativo no quadro da legislação nacional

A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo “LBSE” é a Lei 53/1988, que vigorou durante 15 anos, assim como, a segunda LBSE, Lei 2/2003, que curiosamente também teve a vigência de 15 anos. Ambas as leis não contemplavam a figura do supervisor pedagógico nem da supervisão pedagógica. Contudo, esta tarefa era atribuída aos metodólogos, que também são referenciados no Estatuto da Carreira Docente “ECD”.

No preâmbulo da actual LBSE de 2018 refere-se: A presente Lei, mantendo os princípios gerais e organizativos do Sistema Educativo estabelecidos na lei anterior, define a universalidade e a obrigatoriedade para a Pré-Escolar; define a idade de ingresso no Ensino Básico; altera a estrutura dos Ensino Básico e Secundário, passando a 7.^a, 8.^a e 9.^a classes a constituir o 3.º ciclo do Ensino Básico; define a possibilidade de alargamento progressivo da escolaridade obrigatória; reorganiza e clarifica a informação relativa ao funcionamento do Ensino Superior; introduz, no quadro das modalidades especiais da Educação Escolar, o Ensino Vocacional e o Ensino das Línguas Nacionais e, a nível da Educação Extraescolar, a Educação Parental; clarifica as questões da qualificação para a docência e dos diferentes tipos de formação de professores; e, por fim, a nível da administração do Sistema Educativo e, mais especificamente, das estruturas de monitorização e apoio, destaca o serviço de Supervisão Pedagógica.

Dispõe o Artigo 71.º (Estruturas de monitorização e apoio) que o Ministério da Educação, cria e consolida estruturas adequadas que asseguram, monitorizam e apoiam actividades de desenvolvimento curricular e profissional de Educadores e Professores, de fomento da inovação e da avaliação do Sistema e das actividades educativas. As estruturas referidas no número anterior incluem os serviços de supervisão pedagógica, organizados em modalidades a definir em diploma próprio. As estruturas de monitorização e apoio desenvolvem a sua actividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores. (LBSE, 2018).

A Direcção do Ensino Básico sempre teve uma estrutura de apoio aos professores. Esta estrutura sofreu alterações, decorrentes de mudanças no executivo nacional, tendo sofrido reajustamentos; integrou, contudo, desde o primeiro momento, docentes metodólogos responsáveis pelo apoio metodológico ao corpo docente nos contextos concretos.

Com a evolução, esta equipa de apoio foi constituída por metodólogos do 1º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de várias áreas disciplinares. O trabalho realizado na 5ª e 6ª classe assumiu um grau de complexidade superior, uma vez que estes níveis de ensino estavam inicialmente integrados no ensino secundário. A sua reintegração no ensino básico não se revelou um processo isento de dificuldades tendo, contudo, sido lograda a criação de condições suscetíveis de melhorar a articulação entre os metodólogos dos ensinos básico e secundário.

Paralelamente, a própria estrutura da rede escolar teve de ser reformulada, processo já iniciado e, presentemente, em fase de desenvolvimento.

Aos metodólogos compete: assessorar o Director Geral do Ensino Básico em todas as acções pedagógicas; direccionar sua atuação ao âmbito de Ensino Básico participar em actividades de planeamento, orientação, supervisão, controlo e avaliação de educação e de ensino, nas escolas jardins ou creches no cumprimento das diretrizes definidas pelos órgãos competentes; prestar com celeridade, ao Director do Ensino Básico e as estruturas competentes do Ministério da Educação informação sobre o andamento dos trabalhos que desenvolvem tanto no gabinete como terreno; Participar, com os diretores coordenadores de escolas, jardins ou creches da elaboração e da

avaliação do Projecto Pedagógico; propor e executar acções junto ao corpo docente que possam garantir a execução do Projecto Pedagógico nas escolas, jardins e creches; promover a integração e a articulação entre os professores, buscando o alcance de um currículo interdisciplinar; participar das reuniões do Conselho Técnico e de preparação metodológica, propondo alternativas para a melhoria do processo educativo; colaborar na seleção e na preparação de candidatos a professores, oferecendo subsídios para um trabalho pedagógico mais dinâmico e significativo e ainda participar em cursos e outras estratégias de atualização, visando a sua formação continua.

Em 2015, no quadro do Programa Acelerar o Desempenho Educativo “PADE” (2015-2018), foi criado um instrumento de planeamento do Ministério da Educação, Cultura e Ciência (MECC) que orientou a execução e a melhoria de políticas públicas para o sector da educação, sobretudo para os ensinios do Pré-Escolar, do Básico e do Secundário. Este instrumento, surgiu, devido a existência de um sistema de supervisão pedagógica e gestão escolar ineficazes.

Segundo este documento reitor das Políticas do Ministério da Educação e Ensino Superior (MEES), com a emancipação do ensino e o alargamento da rede escolar, conquistou-se um aumento significativo de alunos nos cursos diurno e noturno. Assim sendo, o sistema educativo deparou-se com a carência de docentes qualificados a todos os níveis para assegurar o PEA, facto que obrigou a envolvimento de alguns técnicos afectos a outros serviços não que não a Educação, trazendo para o sistema professores sem qualificação específica. Esse facto fez com que se registasse no sistema educativo, professores com uma carga horária exorbitante, com um registo de faltas exageradas. A falta de pontualidade e assiduidade, as fraudes nos exames, a atribuição de notas fictícias, a alteração de notas no livro de termo, são, entre outros, problemas que contribuem para a fraca capacidade dos alunos que terminam os seus estudos no ensino santomense, originando a desvalorização dos mesmos aquando da ida às universidades no exterior.

Esses constrangimentos e não só, devem-se ao défice de acompanhamento, visitas e apoio de inspectores e supervisores pedagógicos, no âmbito das suas atribuições.

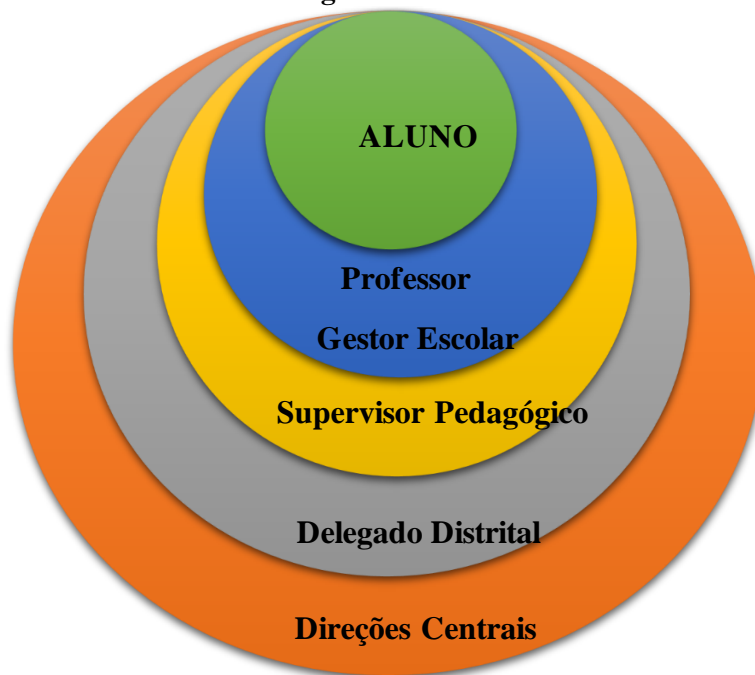
No ano lectivo 2014/15, apenas 18% das escolas do Ensino Básico foram visitas pelos “metodólogos” e 2% dos professores receberam acompanhamento pedagógico.

Face aos novos desafios e as novas dinâmicas já imprimidas no processo de reforma educativa e os resultados que se pretende obter nos próximos 3 anos, as exigências a serem imprimidas à Inspeção e supervisão pedagógica, tendo em conta a sua transversalidade de acção, serão cada vez maiores.“

Com estas constatações ao sistema educativo criou-se as estruturas de apoio que até agora vigoram no sistema de ensino são-tomense.

Toda a acção do programa teve como foco principal os alunos, procurando sempre o aumento do seu desempenho educativo bem como a elevação da sua autoestima e por conseguinte evitar que ele repita o ano ou abandone o sistema sem concluir os 12 anos de escolaridade.

Figura nº 1: Eixos do PADE



Fonte: PADE (2015-2018)

Neste âmbito, a partir de 2015 foi criada novas estruturas de apoio aos professores através do Despacho N.º 52/GMECC/2015/Competências do Supervisor pedagógico e do Despacho N.º 53/GMECC/2015/Competências do Orientador pedagógico. (Ver anexo)

Com a entrada em vigor destas estruturas de apoio educativo, no sistema educativo houve uma significativa melhoria ao nível do trabalho colaborativo nas escolas básicas.

Será de pressupor que a adoção de uma abordagem de tipo colaborativo, com foco nas aprendizagens dos alunos, tem vindo a acontecer, sendo os principais objetivos os seguintes: promoção de uma modificação no papel do professor, que passa a ser um facilitador; desenvolvimento de habilidades de metacognição; ampliação da aprendizagem por meio da colaboração, em que os alunos, pela troca entre pares, se ensinam mutuamente.

CAPÍTULO III - A GESTÃO DE PLANOS E A PLANIFICAÇÃO

3.1. Gestão de planos

O plano é um dos principais instrumentos de trabalho do professor. Também, o plano deve ser o referencial de progresso das funções de ensino, sendo que, para os alunos, os planos e o conjunto de aprendizagens neles previstos, só alcançam sentido através do trabalho pedagógico quotidiano e das aprendizagens efetivas que se realizam.

Portanto, a primeira grande preocupação do docente deve ser conhecer muito bem o programa, os documentos normativos mais genéricos de enquadramento, bem como aqueles que são específicos do seu espaço disciplinar. Deve o docente dominar os pressupostos psicopedagógicos que o guiam e perspetivar as articulações verticais e horizontais no âmbito de uma disciplina específica e/ ou nas ligações que se estabelecem entre as diversas áreas curriculares. Ao orientar o programa, em começo, aceitam determinados tipos de decisões na determinação dos objectivos, conteúdos, métodos e estratégias de trabalho recursos, conducentes à instituição de um projecto de trabalho coerente e adequado a uma situação concreta e a uma população escolar com características próprias. A validade destas decisões é condição essencial para assegurar o melhoramento do ensino e da aprendizagem orientado para atingir os objectivos educativos e desenvolver as competências desejadas, sem perder de vista os conteúdos considerados fundamentais.

Uma apropriação pouco consistente do programa, por parte do professor, conduz fatalmente a um conjunto de práticas menos ajustadas, fundadas, em muitos casos, na mera emissão dos conteúdos, desligados das finalidades e dos objectivos esperados, sobretudo no que diz respeito às características dos alunos e à variedade de estratégias que certifiquem métodos de aprendizagem adaptados tanto ao progresso cognitivo como afetivo dos alunos. Os conteúdos tornam-se um «fim em si» e esquece-se que as tarefas de aprendizagem devem aumentar capacidades em vários domínios para que os alunos as possam (re) utilizar de maneira a fazerem diferentes aprendizagens, mediatas ou imediatas, dentro e fora da escola.

Entretanto, a gestão dos programas é uma função essencial no quadro das atribuições do cargo do professor, porque é guia de um trajeto, podendo transmitir

diversas ideias pedagógicas e assumir diferentes formas, sendo a mais usual a programação anual que é produzida no princípio do ano lectivo. O saber de facto do que se ensina e do que os alunos aprendem é condição fundamental para aumentar uma gestão de programas que promova verdadeiramente as aprendizagens e que constitua fator de autoformação e de progresso da coletividade escolar.

3.2. A Planificação

O que é planificar? De uma forma geral trata-se de transformar uma ideia num percurso de acção. Ficou dito antes que a gestão de planos é orientadora de um percurso de trabalho e, se corretamente efetuada, conduz à elaboração de uma significativa programação de actividades. Um bom plano que oriente o professor, que respeite as características dos alunos e que preveja uma boa articulação das sequências de aprendizagem está, geralmente, na base do sucesso dos alunos e do êxito do professor.

É grande a variedade de actividades educativas que são afetadas pelas planificações e decisões dos professores. Segundo Clark e Lampert “como citado em” Arends, 1995, p.44) ilustram a importância da planificação, escrevendo:

A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase. E nas salas de aulas do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares.

Descrevemos, em seguida, um modelo de planificação em cinco níveis com uma breve descrição de cada um:

Tabela 2: Modelo de planificação em cinco níveis

	OBJECTIVOS DOS PLANOS	FONTES DE INFORMAÇÃO	FORMATO DO PLANO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Planificação anual	Estabelecer os conteúdos gerais, os objectivos e metodologia numa sequência coerente	Características da turma Programa e recursos disponíveis	Ideias gerais para cada área temática	Abrangência do plano Concordância com os objectivos
Planificação do período	Listagem dos conteúdos por tópico de acordo com os objectivos e métodos	Contactos com os alunos Calendário escolar Recursos disponíveis	Linhas gerais estabelecidas no plano anual Especificação de actividades e horas letivas	Descrições completas e específicas Calendarização de acordo com os objectivos
Planificação da unidade	Sequência de aprendizagens organizadas Conteúdo desenvolvido e adequado	Capacidades e interesses dos alunos Objectivos Materiais e tempo estabelecido	Listagem das actividades e conteúdo de acordo com os objectivos Sequência de actividades	Equilíbrio da organização e da sequência e concordância com os objectivos e o envolvimento dos alunos
Planificação semanal	Actividades a realizar de acordo com o horário semanal Manter a regularidade das actividades	Desempenho dos alunos Materiais didáticos e outros recursos	Horário das actividades Blocos de aulas diários	Cumprimento e flexibilidade dos planos Envolvimento e interesse dos alunos
Planificação diária	Arrumação da sala Especificação da actividade e adaptação a imprevistos Preparação dos alunos para as actividades diárias	Instruções sobre os materiais a utilizar Atribuição do tempo necessário à realização das actividades Interesse e envolvimento dos alunos	Programa de actividades para o dia a apresentar aos alunos Preparação e organização dos materiais e da sala	Preparativos e decisões de última hora Envolvimento, entusiasmo e interesse dos alunos

Fonte: Adaptado de Yinger, R.J., (1980)

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

4.1. Metodologia

No plano metodológico, optámos por um desenho com algumas características do estudo de caso, recorrendo à análise documental e à observação, geradora de notas de campo.

Na pesquisa de campo, socorremo-nos das normas metodológicas de Ferreira (1990, pág. 165) e do método científico na perspectiva de Ciribelli (2003). Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos, incluindo a referência à análise da informação recolhida nos diversos momentos considerados, assumindo a forma de notas de campo, decorrentes de observação.

4.2. Problemática

A nossa investigação partiu da seguinte questão: Qual a importância do trabalho colaborativo para o professor de Francês do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada?

Em termos de objetivos, retomamos aqueles, de natureza específica, que apresentámos em momento anterior do trabalho:

- Verificar a importância do trabalho colaborativo na sala de aula da disciplina de Francês.
- Caracterizar dinâmicas de trabalho do professor na preparação e organização do Ensino visando a promoção de trabalho colaborativo.

4.3. Natureza de Investigação e Enquadramento Paradigmático

Nesse item é apresentado a essência de investigação. Dada a observação feita bem como a questão de partida apresentada, entendeu-se ser mais ajustada a adoção de procedimentos associados ao paradigma qualitativo, visando atingir os objetivos deste estudo. Assim, recorreremos a análise documental e à observação (geradora de notas de campo).

Para Godoy (1995) um estudo/investigação de matriz qualitativa consiste “na recolha de dados descritivos sobre as situações em estudo, tentando o investigador

compreender determinados fenómenos segundo as perspetivas dos indivíduos que participam na situação.” (p.20)

Num sentido aproximável, Bogdan & Biklen (1994) referem, a este respeito, que, “sendo os dados recolhidos em forma de palavras, a investigação qualitativa assume carácter descritivo.” (p.284)

4.4. Participantes

Tendo em consideração os objetivos do estudo, integram o mesmo, o delegado da disciplina de Francês e um professor da disciplina de francês, do 5º ano.

4.5. Técnica e Instrumento de Recolha de Dados

Partiremos, neste estudo, de análise documental, suscetível de suportar o conhecimento da realidade na qual os sujeitos atuam e interagem. Posteriormente, focar-nos-emos nas notas de campo decorrentes do processo de observação focalizada das interações entre delegado e docente e de aulas de Francês do 5º ano.

4.6. Análise Documental

A análise documental é uma técnica de recolha de dados muito utilizada e de extrema importância nas ciências sócias e políticas, razão pela qual Bell (1993) afirma que “nalguns casos, servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo.” (p.101)

4.7. Análise e apresentação dos resultados

Dada a natureza do instrumento de recolha de dados, considerámos ajustado que a análise de conteúdo seja a forma mais adequada para o tratamento de dados oferecidos.

4.8. Apresentação dos resultados da entrevista sobre a observação da aula dada pelo professor de francês do 5º ano

O professor cujas aulas foram observadas é licenciado em Ensino Básico, pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT) da Universidade de S. Tomé e Príncipe (USTP) e formou-se no ano de 2018. Tem 39 anos de idade e trabalha há 11 anos naquela escola, como docente de francês. Observámos aulas correspondentes ao Cours nº 5 et 6, Salle B, com 41 alunos, sendo 19 rapazes e 22 raparigas, no 1º e 2º períodos da manhã, com a duração de 90 minutos.

Quanto ao primeiro bloco **“Início da aula”**, procurámos verificar se supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula; se explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objectivos) bem como as tarefas a realizar na aula; se efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores; se indica trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção e se inicia a aula com motivação dos alunos. Estes cinco indicadores mereceram nota positiva, uma vez que obtivemos informação de que o professor dava cumprimento a estas diligências.

No segundo bloco **“Estratégias de ensino e aprendizagem”**, procurámos verificar se se mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas, se diferencia as actividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos, se orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas, se utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem, se através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento, se promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de actividades e se propõe actividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem, todas estas sete questões também foram devidamente observadas durante a aula.

No que concerne a o terceiro bloco **“Organização do trabalho”**, se diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual., verificou-se pouco. Quanto a deslocar-se pela sala para estimular a atenção dos alunos este indicador foi observado, enquanto se promove o trabalho cooperativo e a entreatajuda entre os alunos, devido a superlotação da turma foi pouco observado.

No bloco “**Relação pedagógica, comunicação e clima na sala**” mostrou-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência, expressou-se de forma correta, clara e audível, estimulou e reforçou satisfatoriamente a participação dos alunos. Demonstrou confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atendeu razoavelmente às suas diferenças individuais. No que tange ao indicador “gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais”, Não foi observado, na medida em que, não houve situações que propiciasse tal situação, no entanto, mostrou-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula, assim como manifestou entusiasmo e bom humor durante a aula e evidenciou segurança no trabalho e na relação com os alunos. Respeitante ao reforço com frequência dos comportamentos adequados dos alunos e a utilização adequada de um sistema de sinais para a gestão dos comportamentos na sala de aula, não se verificou.

No último bloco “**Avaliação das aprendizagens**”, proporcionou oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades, propôs outras tarefas complementares aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas. Concernente a questão “Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens”, verificou-se muito pouco.

Há diversos tipos de estratégias que um professor pode usar na sala de aula para levar adiante seu trabalho. Foi implementado um tipo de aula que classificaríamos como ‘expositiva dialogada’, ou ‘dialógica’, no decurso da qual o docente procura trazer os alunos para a participação, mediante a formulação de questões às quais os alunos responderão, sendo a dinâmica das atividades em sala de aula marcadas por esta interação.

No computo geral podemos considerar de bastante positiva a aula realizada pelo professor de francês, que mostrou domínio absoluto do conteúdo e conduziu a aula à luz da pedagogia moderna e da aula contemporânea.

No que toca ao feedback entendemos que deve ser um pouco mais individualizado e sistemático quanto possível, permitindo aumentar as possibilidades de promover as aprendizagens dos alunos. O feedback, segundo (Perrenoud, 1999, p.91) assume um lugar de destaque no processo ensino aprendizagem, pois é ele quem orienta os alunos na aprendizagem, possibilitando a autorregulação.

4.9. Recolha de *feedback* informal, dos alunos referentes às práticas implementadas.

A turma possui com 41 alunos, sendo 19 rapazes e 22 raparigas, no 1º e 2º períodos da manhã, com a duração de 90 minutos. A acção teve lugar no dia 14 de outubro de 2020, na sala B. (*Salle B*).

No entanto, para este momento de *feedback* referente às erceções em torno das atividades desenvolvidas, estabeleceu-se diálogo com 8 (oito) dos alunos, sendo 4 (quatro) rapazes e 4 (quatro) raparigas, no sentido de complementar algumas das nossas notas, a partir de algumas questões que foram colocadas e que descrevemos na Tabela 3. A escolha dos alunos para este estudo foi feita de forma aleatória.

Tabela 3: Questões colocadas aos alunos

	Sim	Não	%
1.1. Na tua opinião o professor Conduziu bem a aula?	8	0	100%
1.2. Esta de acordo que os conteúdos foram bem apresentados.	8	0	100%
1.3. Acha que o professor motivou os alunos para a introdução do conteúdo?	8	0	100%
1.4. Aprendeste bem os conteúdos transmitidos	8	0	100%
1.5. No trabalho para casa (TPC), você tem feito?	8	0	100%
1.6. O professor tem verificado os TPC?	8	0	100%

Das seis questões colocadas aos alunos todos, cuja cifra se situou nos (100%) responderam favoravelmente, conforme elucida a tabela 3. Entendemos que os alunos formularam juízos globais sobre a aprendizagem e que conduziu ao registo de perceções positivas relativamente às práticas implementadas pelo professor, nos momentos por nós observados.

4.10. Apresentação do *feedback* informal referente às percepções do professor sobre a sua prática.

De modo a complementar as nossas notas, promovemos um momento de diálogo, focado em algumas questões relativas às percepções do professor sobre as possibilidades de trabalho colaborativo. Assim, quisemos perceber na primeira pergunta o significado atribuído à colaboração pelo delegado ao professor e enunciamos a seguinte questão: Para você o que é trabalho colaborativo? Nesta pergunta por se tratar de uma pergunta aberta o professor apresentou diversas respostas, tais como: “*a colaboração implica partilhar experiências e materiais.*” A colaboração também parece emergir em respostas como “*realizar trabalho interdisciplinar e a partilha de responsabilidades;*”. Menos frequente é a categoria que aponta para a realização de trabalho conjunto.

Entendemos que, quer no plano do desenvolvimento profissional do professor, quer no plano da construção de escolas enquanto ambientes favoráveis à realização de aprendizagens, a colaboração se revela um conceito produtivo, pelos benefícios que dela normalmente decorrem.

Contudo, algumas formas que Little (1990) considera como fracas e improdutivas de trabalho colaborativo têm vindo a ser identificadas como obstáculos na construção de uma cultura de colaboração. No entanto, também têm sido identificados alguns obstáculos e prejuízos por constituírem formas fracas (Little, 1990) e improdutivas de colaboração. Isso implica que, o recurso a práticas colaborativas deva implicar a seleção de estratégias que verdadeiramente o sejam. (Fullan & Hargreaves, 2001) referem que algumas formas de colaboração menos eficazes e/ou produtivas se constituem, muitas vezes, como transitórias, no processo de implementação de práticas mais efetivas.

Na segunda questão quisemos saber se existe colaboração entre o delegado e o professor da disciplina de Francês do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada. O inquirido respondeu que existe boa colaboração. Na justificação alegou que: a tomada conjunta de decisões sobre aspetos intrínsecos à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais e critérios de avaliação, com vista ao sucesso escolar é permanente.

O Delegado de disciplina tem participado na planificação metodológica? Nesta terceira questão, o professor foi categórico em responder afirmativamente. Adiantou também que a participação do Delegado de disciplina na planificação, tem ajudado a superação de situações problemáticas que se colocam no dia a dia lectivo.

Pergunta 4: Como caracteriza colaboração existente entre o delegado e o professor de francês? Comenta. Nesta pergunta o professor respondeu que é bastante boa. Justificou dizendo que: *“Ela ajuda a procurar ideias ou soluções; partilhar experiências; realizar trabalho conjunto; Discutir problemas; Realizar trabalho interdisciplinar e permite também partilhar responsabilidades”*.

Estas respostas estão em consonância com Little (1990), que ressalta, que o trabalho colaborativo se pauta sempre por uma interacção em que há partilha e um trabalho conjunto.

Sobre a quinta questão onde quisemos saber se existem alguns factores que potenciam o trabalho colaborativo na escola? Justifica. O professor de francês enumerou alguns factores. Estes situam-se a um nível da organização escolar, do seu funcionamento e reputação da escola, como o facto de ser uma escola relativamente recente, flexível, encorajadora e os pais e ou/ encarregados de educação participam ativamente no percurso escolar dos seus educandos, aberta à comunicação, a experiência que os diversos anos de serviço proporcionaram, a identidade da instituição passível de conferir um determinado estatuto portador de um determinado significado. Outro fator, é a existência de um bom quadro discente e docente. Outros situam-se no plano do clima institucional, com destaque para a existência de interações e relações valoradas como positivas, podendo ser descrito como um bom ambiente de trabalho.

Pergunta 6: Existem alguns constrangimentos ao trabalho colaborativo na tua escola? Justifica. Nesta questão, segundo o professor, destacou factores relacionados como factores que dificultam o trabalho colaborativo na escola, como as problemáticas associadas aos horários, seja no plano da gestão das cargas horárias, seja no que se refere às incompatibilidades que motivam entre os docentes e a conseqüente dificuldade em encontrar momentos de trabalho em comum. A nível organizacional destacam a dificuldade heterogeneidade das turmas. No plano da cultura profissional é

considera-se que a preponderância de algum individualismo leva a que as relações pessoais e de poder sejam mais assimétricas, no quadro da dinâmica do grupo. Foi igualmente referida a falta de abertura que alguns docentes manifestam na hora de negociar possibilidades de solucionar problemas emergentes, revelando dificuldade em implementar práticas de debate, com impacto na capacidade de chegar a consensos. Foi referido, no que se refere à organização, funcionamento e calendarização escolares, um conjunto de problemas, nomeadamente a inflexibilidade, em alguns casos, que caracteriza os horários dos docentes, ou do próprio calendário escolar, o funcionamento da escola em regime duplo, a ausência de espaços livres no edifício escolar. Referiu-se ainda fatores associados à cultura profissional, desde défice ao nível da formação, sobretudo na área de francês, ou a ausência de motivação e afastamento dos colegas em relação a esta temática.

Pergunta 7: Para você qual o impacto da “Aprendizagem (e) m Colaboração”?

Neste âmbito, o professor referiu que vislumbra melhorar o seu desempenho enquanto docente de francês, o seu relacionamento com os colegas, à dinâmica da escola e ao seu desenvolvimento profissional. Assim sendo, o professor destacou a expectativa de conseguir:

A um nível colaborativo, valorizar a troca de experiências, de ideias e soluções em maior frequência; A nível da planificação: maior partilha de experiências, material, etc.; Realizar trabalho em conjunto, A nível da sala de aula: conseguir soluções para resolver problemas que possam surgir; conseguir partilhar as suas ideias para atingir um propósito - “ser um bom professor de francês”. A nível pessoal pretende melhorar o seu desempenho profissional e contribuir para a melhoria da escola, o que lhe levará a pesquisar mais para colaborar melhor. Na preparação das actividades letivas, mas também na organização de outras actividades que envolvem toda a escola, continuar a aprender, a melhorar a sua prática profissional ao nível da disciplina de francês e partir do reconhecimento de conhecimentos, utilizar métodos e técnicas de trabalho que possa reconhecer como mais válidos dos que aqueles que uso.

CONCLUSÕES

O presente estudo de caso foi realizado no âmbito do plano de estudos do Mestrado na especialidade de Supervisão Pedagógica. O tema escolhido foi “O Trabalho Colaborativo e a Sala de Aula de Francês no 5º ano na Escola Secundária Básica da Desejada (São Tomé e Príncipe): Um Estudo a partir de um Professor e da sua Turma”.

O facto de ter oportunidade de inquirir o professor de francês do 5º ano da escola de Desejada, bem como alguns alunos, possibilitou o enriquecimento do trabalho de investigação, por via da recolha de testemunhos reais sobre o trabalho colaborativo nesta Instituição e, assim, ter acesso à forma como a realidade e algumas das problemáticas que esta evidencia, através da sua visão/percepção.

A análise dos dados aqui apresentados, sugere que quanto à sua perspectiva sobre o significado de colaboração, adquire destaque a ideia de que colaborar implicará necessariamente partilhar experiências e materiais. Da mesma forma, parece-nos relevante a relação estreita que emerge entre colaboração e trabalho de natureza interdisciplinar, associada ao exercício da responsabilidade partilhada. É assim espectável que a categoria *trabalho conjunto* surja, embora com menor frequência.

É relevante a ideia de que a colaboração se afasta do significado que se situa ao nível da procura de ideias, da interajuda e das possibilidades de apoio mútuo. Estas categorias possibilitam uma aproximação aos *tipos ideais de relações colegiais* apresentados por Little (1990), apontando para uma conceção do trabalho colaborativo como realidade pautada pela interação e, assim, pela partilha e pelo trabalho conjunto, afastando-se dos tipos de colaboração considerados como “forma fraca” (Little, 1990) de interacção no seio do corpo docente, de que seriam exemplos os momentos de contar histórias.

Relativamente aos factores potenciadores da colaboração a nível da escola eles aparecem associados à organização escolar, ao seu funcionamento e à reputação da escola. Quanto aos constrangimentos, o professor destaca factores relacionados com a organização, funcionamento e calendarização escolares. Também salienta factores relacionados com a cultura profissional. Como sustenta Lima (2002), “os professores

não podem, efectivamente, ser acusados em exclusivo pela ausência de colegialidade nas escolas. É necessário ter-se em consideração as condições organizacionais (por exemplo, os horários, a carga de trabalho, a rigidez dos currícula) e estruturais (a organização departamental, as limitações espaciais e a divisões institucionais entre campos de conhecimento) em que o seu trabalho se desenvolve” (Lima, 2002, p. 182). Além disso, como sustenta o mesmo autor, em circunstâncias iguais ou semelhantes, docentes diferentes apresentam perfis de colegialidade radicalmente distintos, o que leva a concluir que os constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como uma fatalidade, nem como determinante causal inevitável dos padrões de interacção colegial (Lima, 2002).

Dos resultados obtidos, vê-se que é urgente a promoção, em contexto escolar, de momentos, espaços que se possam configurar como reflexos de uma cultura colaborativa, visando um mais efetivo e conseqüente desenvolvimento profissional. Como sustenta Barth (1996), “como citado em” Day, 2004, p.133), que “não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da sua autoconfiança ou do seu comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Universidade de Aveiro.
- Abelha, M.; Machado, E. A. & Lobo, C. (2014). *Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos*. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Orgs.) *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, (pp.5368-5380). Porto: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (ISBN: 978-989-8471- 13-0).
- Araújo, M.S. (2011). *Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades*. *RPD - Revista Profissão Docente*, 11(24):53-67.
- Araújo, H.C. (2012). *Projetos de leitura e trabalho colaborativo: concepções e práticas de professores e professores bibliotecários*. Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Estagiário. Um Estudo de Caso*. Relatório apresentado à Escola Superior João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica. Escola Superior João de Deus.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org), *Reflexir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Porto Editora.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Cultrix.
- Ciribelli, M. (2003). *Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica*. 7 Letras.
- Codo, W. (1999). (org.) *Educação: carinho e trabalho*. Vozes.

- Colaço, V. de F. R. (2004). *Processos internacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol. 17, n.3, p.333-340,.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas Correia, J A., Matos, M. (2000). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Edições ASA.
- Damiani, M.F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, **31**:213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>.
- Daniels H. (2000). (ed.) *Special Education Re-formed: beyond rhetoric?* Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto Editora.
- Dillenbourg, P. (Ed.) (1991). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier.
- Engeström, Y. (1994). *Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team*. In: Carlgren, I., Handal, G., Vaage, S. *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. Falmer Press.
- Freire, P, Shor. I. (1999). *Medo e ousadia*. Paz e Terra, 1999.
- Ferreira, M. (1990). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Freitas, L.V., Freitas, C.V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.
- Forman, E.; Mcphail (1993) J. *Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities*. In: Forman, E., Minick, N., Addison-Stone, C. (eds.) *Contexts for Learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford University Press.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2008). *Currículo e organização: as equipes educativas como modelo de organização pedagógica*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 5-18, jan./jun.
- Fullan, M.; Hargreaves, A., (2000), *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Trad. de Regina Garcez. 2. ed. Artes Médicas Sul.
- _____. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola*. Trad. de Jorge Ávila de Lima. Porto Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. Atlas.

- Godoy, A. S. (1995). *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun.
- Goés, M. C. R. (1997). *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In: Goés, M. C. R.; Smolka, A. L. B. (orgs.) *A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. Papirus.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar - Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Editora Record.
- Hargreaves, A. Earl, L., Manning, S. & Moore, S. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Artmed.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.
- Herdeiro, R., Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.
- Hoffmann, J. M. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade*. Mediação.
- Johnson, D.W; Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J.W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Luna, S.V. (1988). *Do falso conflito entre tendências metodológicas*. PUC. UNICAMP, nº66.
- Martins, S. T. F. (2002). *Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica*. *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, p. 227-235.

- Marques, J. R. (2019) O que é aprendizagem colaborativa? Copyright: 763473283 – Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/rh-gestao-pessoas/o-que-e-aprendizagem-colaborativa/>. Acesso em 28 de julho de 2021.
- Morris, T. 2004. *E se Aristóteles dirigisse a General Motors?: a nova alma das organizações*. Elsevier.
- Nono, M. A., Mizukami, M. da G. N. (2001). *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. In: 24^a. Reunião Anual da ANPED, 14-18 out., Anais... p.1-16 (CD-ROM).
- Norwich, B., Daniels, H. (1997). *Teacher support Teams for special educational needs in primary schools: evaluating a teacher-focused support scheme*. *Educational Studies*, vol. 23, no. 1:5-24
- Panitz, T. (2004). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n.13, p. 129-145, set./dez. 2004 Disponível em: Acesso em: 14 julho. 2021.
- Perrenoud, P. (1999). *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. *Revista brasileira de educação*. Periodicos.uniso.br.
- Pérez Gomez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Art Med.
- Piaget, J. (1972). *Lógica y psicología*. A. Redondo.
- Pimenta, S. G. (2005). *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez.
- Praça, F. S. G. (2015). *Metodologia da pesquisa científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão*, *Revista Electrónica "Diálogo Académicos"*.
- Perrenoud, P. *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Artmed, 1999.
- Ribeiro, E. A. (2008). *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, n. 04, p.129-148, maio de 2008.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. *Noesis*, 71, 24-29.
- Rosa, M., Arnoldi, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Autêntica Editora.

- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Longman.
- Silva, M., Fernandes, M. (2006). *As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?* In: Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente- Rede Estrado, 6, Rio de Janeiro, 2006. *Anais. Rede Estrado*, p.1-13.
- Tinzman, M. B., Jones, B.F., Fennimore, T. F., Baker, J., Fine, C., Pierce, J. (1990). *What is the collaborative classroom?* Disponível em: <http://www.NCREL>. Acesso em: 25 julho. 2021.
- Torres, P., L.; Alcântara, P. R., Irala, E. A. F. (2004). *Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem*. *Revista Diálogo Educacional*, v.4, n.13, p.129-145,
- Tudge, J. (1996). *Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula*. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Artes Médicas,
- Wiersema, N. (2000). *How does Collaborative Learning actually work in a classroom and how do students react to it?* A Brief Reflection. Disponível em: . Acessado em 28 de julho de 2021.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone /EDUSP.
- Valaski, S. (2003). *A aprendizagem colaborativa com o uso de computadores: uma proposta para a prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Yinger, R. J. (1980). *A study of teacher planning*. University of Cincinnati.

Legislação consultada

- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 5/1988
Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 2/2003
Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 4/2018
Estatuto da Carreira docente “ECD” – Lei nº5/2011

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Autorização de entrevista, inquérito e respetivo uso, da Escola Básica de Desejada.

Autorizo a entrevista e inquérito prestado pelo professor de francês desta escola de Desejada, no âmbito do Projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

A entrevista e o inquérito, assim como a autorização de uso dos seus registos são concedidos, como contributo gratuito para o trabalho académico, sem que haja quaisquer direitos que onerem a sua utilização, incluindo a publicação com fins não lucrativos.

Escola Básica de Desejada, em São Tomé, 14 de maio de 2021

A Diretora

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Katarina Andreia'.

Ap.1

Apêndice B : Matriz do questionário

	Nº	Objectivos	Questões
I - Parte	1.	Caracterizar o entrevistado	1.Nome do entrevistado
	2.	Indicar o local e a data da entrevista.	2. Data da realização da entrevista.
	3.	Obter autorização para utilizar o gravador.	3. Autorização para utilização do gravador.
II - Parte	4	Conhecer a biografia do entrevistado.	4.1. Nome 4.2. Idade 4.3. Género
	5	Identificar a habilitação académica	5. Habilitação literária do entrevistado
	6	Conhecer os dados profissionais	6.1. Tempo de serviço 6.2. Classe que leciona
III - Parte	7.	Agradecer o entrevistado Garantir a confidencialidade Esclarecer os objectivos da entrevista	7.1. Agradecimentos 7.2. Confiança na confidencialidade 7.3. Esclarecimentos dos objectivos da entrevista
IV - Parte	8.	Definir o que é trabalho colaborativo	8.1. Para você o que é trabalho colaborativo?
		Entender sobre a existência colaboração entre o delegado e o professor da disciplina de Francês.	8.2. Concorda que existe colaboração entre o delegado e o professor da disciplina de Francês do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada? Justifica a tua resposta.
		Participar na planificação metodológica?	8.3. O Delegado de disciplina tem participado na planificação metodológica?
		Caracterizar a colaboração existente entre o delegado e o professor de francês?	8.4. Como caracteriza a colaboração existente entre o delegado e o professor de francês? Comenta
		Identificar factores que potenciam o trabalho colaborativo na escola.?	8.5. Existem alguns factores que potenciam o trabalho colaborativo na escola? Justifica.
		Descrever constrangimentos ao trabalho colaborativo na tua escola.	8.6. Existem alguns constrangimentos ao trabalho colaborativo na tua escola? Justifica.
		Relatar o impacto da “Aprendizagem (e)m Colaboração”.	8.7. Para você qual o impacto da “Aprendizagem (e) m Colaboração”?

Ap.2

Apêndice C: Guião de inquérito ao professor

Este questionário destina-se ao professor de francês do 5º ano da Escola Secundária Básica da Desejada, e insere-se no projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. A sua colaboração, no preenchimento deste questionário, é muito importante. Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este estudo. Não existem respostas certas ou erradas, todas representam a forma de cada um/a pensar ou agir.

Este estudo visa compreender as dinâmicas de trabalho colaborativo e as suas consequências na sala de aula da disciplina de francês.

I – Perfil do entrevistado

1. Idade:..... anos

2. Género:

Feminino Masculino

3. Tempo de serviço até final do ano letivo 2020/2021: anos

4. Tempo há que se encontra a lecionar nesta escola:anos emeses

5. Habilitações académicas:

Sem formação		
Curso médio em Educação Básica		
Licenciatura		Em
Pós-graduação		Em:
Mestrado		Em:
Doutoramento		Em:
Outra		Qual?

II - Questionário ao professor de francês do 5º ano, (sobre trabalho colaborativo, aprendizagem, dinâmicas com o trabalho colaborativo, relação com a supervisão).

1. Para você o que é trabalho colaborativo?

2. Concorda que existe colaboração entre o delegado e o professor da disciplina de Francês do 5º ano na escola Secundária Básica da Desejada? Justifica a tua resposta.

Sim () Porquê?

Não () Porquê?

3. O Delegado de disciplina tem participado na planificação metodológica

Sim ()

Não ()

4. Como caracteriza colaboração existente entre o Delegado e o professor de francês? Comenta.

Muito boa ()

Boa ()

Razoável ()

Menos boa ()

5. Existem alguns factores que potenciam o trabalho colaborativo na escola? Justifica.

Sim () Quais?

Não ()

6. Existem alguns constrangimentos ao trabalho colaborativo na tua escola? Justifica.

Sim () Quais?

Não ()

7. Para você qual o impacto da “Aprendizagem (e)m Colaboração”?

Muito grato pela tua colaboração.

Apêndice D – Grelha de observação de aula, da entrevista feita ao professor de francês

Este questionário destina-se ao professor do 5º ano do 1º ciclo do Ensino Básico e insere-se no projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. A sua colaboração, no preenchimento deste questionário, é muito importante. Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este estudo. Não existem respostas certas ou erradas, todas representam a forma de cada um /a pensar ou agir.

Grelha de Observação de aula assistida

Nome: _____

Data: ____/____/____

Objectivos

- Observar uma aula de francês
- Fornecer feedback sobre uma aula observada

GRELHA

1. Início da aula	Sim	Não
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula?		
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objectivos) bem como as tarefas a realizar na aula?		
1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores?		
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção?		
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos?		

2. Estratégias de ensino e aprendizagem	Sim	Não
2.1. Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas?		
2.2. Diferencia as actividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos?		
2.3. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas,		

visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas?		
2.4. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem?		
2.5. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento?		
2.6. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de actividades?		
2.7. Propõe actividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem?		

3. Organização do trabalho	Sim	Não
3.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual.)?		
3.2. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos ?		
3.3. Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos?		

4. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala	Sim	Não
4.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência?		
4.2. Expressa-se de forma correta, clara e audível?		
4.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos?		
4.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais?		
4.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais?		
4.6. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula?		
4.7. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos?		
4.8. Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula?		
4.9. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos?		
4.10. Utiliza adequadamente um sistema de sinais para a gestão dos comportamentos na sala de aula?		

5. Avaliação das aprendizagens	Sim	Não
5.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades?		
5.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas?		
5.3. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens?		

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice E - Guião de entrevista aos alunos de francês, sobre a observação da aula, dada pelo professor de francês.

Este questionário destina-se aos alunos do 5º ano do 1º ciclo do Ensino Básico e insere-se no projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. A sua colaboração, no preenchimento deste questionário, é muito importante. Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este estudo. Não existem respostas certas ou erradas, todas representam a forma de cada um /a pensar ou agir.

Grelha de Observação de aula assistida

Objectivos
<ul style="list-style-type: none">• Apreciar uma aula de francês• Fornecer feedback sobre uma aula observada

GRELHA

Questões	Sim	Não
1.1. Na tua opinião o professor conduziu bem a aula?		
1.2. Esta de acordo que os conteúdos foram bem apresentados.		
1.3. Acha que o professor motivou os alunos para a introdução do conteúdo		
1.4. Aprendeste bem os conteúdos transmitidos		
1.5. No trabalho para casa (TPC), você tem feito?		
1.6. O professor tem verificado os TPC?		

Muito obrigado pela tua colaboração

Ap.5

ANEXOS

Anexo A: DESPACHO N ° 52/GMECC/2015/Competências do Supervisor Pedagógico



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

(Unidade – Disciplina – Trabalho)
Ministério da Educação, Cultura e Ciência

Gabinete do Ministro DESPACHO N ° 52/GMECC/2015

Artigo 10º

Competências do Supervisor Pedagógico

1. O Supervisor Pedagógico da Delegação tem por missão, planejar, acompanhar, avaliar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e Educadores nas Escolas, Jardins e Creches nomeadamente o processo de ensino e aprendizagem, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino, cabendo-lhe em especial as seguintes atribuições;

- a) Propor orientações para a melhor gestão dos Curricula das respetivas disciplinas ou no 1º Ciclo;
- b) Assessorar as Direções Pedagógicas nos aspectos concementes à acção pedagógica;
- c) Planificar actividades lectiva em estreita colaboração com os respetivos Delegados de Disciplinas e Orientadores Pedagógicos;
- d) Definir no início de cada ano lectivo, em estrita colaboração com os respetivos Delegados de Disciplinas e Orientadores Pedagógicos. os critérios de avaliação nos Ensinos Básico e Secundário;
- e) Zelar pelo cumprimento dos Curricula nas Escolas e nos Jardins e Creches;
- f) Velar pela qualidade das avaliações e propor orientações para a elaboração das mesmas;
- g) Assistir às reuniões de preparação metodológica;
- h) Supervisionar e elaborar os textos de apoio da disciplina sob sua tutela ou os manuais escolares adstritos ao seu subnível de ensino;
- i) Elaborar relatórios mensais e o relatório final das actividades desenvolvidas nas Escolas, jardins e Creches;
- j) Coordenar, junto com os professores, o processo de sistematização e divulgação de informações sobre o educando, para conhecimento dos pais e encarregados de educação;

- k) Contribuir para a criação de condições conducentes à formação permanente dos Professores e Educadores, mesmo em serviço;
- l) Acompanhar os professores e Educadores no planeamento e no desenvolvimento dos conteúdos, bem como sugerir novas metodologias que aperfeiçoem seus métodos didáticos;
- m) Acompanhar o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras e o trabalho do professor junto aos alunos;
- n) Participar na análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar dos alunos, junto aos professores e demais especialistas, visando reduzir os índices de abandono e evasão e repetência;
- o) Promover encontros para divulgação das acções pedagógicas desenvolvidas por Professores ou Educadores (experiências individuais que obtiveram êxito, entre outras);
- p) Realizar reuniões mensais para discutir as dificuldades na sala de aula, procurando promover acções que viabilizem a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- q) Fazer o acompanhamento individual do aluno, através das cadernetas dos Professores, do livro do sumário e dos cadernos diários;
- r) Assessorar individualmente e colectivamente o corpo docente no trabalho pedagógico;
- s) Promover reuniões bimestrais para avaliação do desempenho de aprendizagem dos alunos;
- t) Proceder à indicação de Professores e Educadores para a atribuição de prémios ou de menções honrosas;
- u) Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;
- v) Velar pelo cumprimento das planificações a curto, médio e longo prazo dos docentes nos estabelecimentos de ensino;
- w) Contribuir para a recuperação dos alunos com menor rendimento, em colaboração com todos os membros da Comunidade Educativa;
- x) Promover actividades de pesquisa sobre conteúdos educacionais, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação;
- y) Emitir pareceres;
- z) Exercer as demais atribuições emanadas superiormente.

2. As atribuições constantes nas alíneas a), c), d) e h) do número anterior, são exercidas exclusivamente pelos Supervisores Pedagógicos centrais.

Artigo 2.º Efeitos Revogatórios

Fica revogada toda a legislação anterior.

Artigo 3.º
Entrada em Vigor

O presente Despacho entra imediatamente em vigor.

CUMPRA-SE E DIVULGUE-SE.

Gabinete do Ministro da Educação, Cultura e Ciência, em São Tomé, aos 21 de Setembro de 2015.-

O MINISTRO,



/OLINTO DA SILVA E SOUSA DAIO/

**Anexo B: DESPACHO N° 53/GMECC/2015/Competências do Orientador
pedagógico**



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

(Unidade – Disciplina – Trabalho)
Ministério da Educação, Cultura e Ciência

Gabinete do Ministro

DESPACHO N° 53/GMECC/2015

Considerando a expansão que o Sistema Educativo São-tomense tem conhecido nos últimos anos, onde já se atingiu a universalização no Ensino Básico.

Tendo em conta que o trabalho do profissional da educação constitui um compromisso político, pedagógico, e coletivo para poder cumprir melhor a tarefa de formar cidadãos, e para que esse trabalho possa ser implementado é necessário um trabalho conjunto entre os demais membros da educação.

Atendendo que uma das metas do Ministério da Educação, Cultura e Ciência é a implementação de um novo modelo de organização, funcionamento e gestão das Escolas Básicas, Jardins e Creches, visando a qualidade do ensino.

Considerando o exposto na alínea d) do número 1 do Artigo 13º e no Artigo 26º do Decreto nº 24/2010, de 30 de Junho de 2011, que aprova o Regime de Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré Escolar e do Ensino Básico.

Nestes termos, usando das faculdades que me são conferidas pela Constituição da República, na alínea c) do Artigo 111, determino o seguinte:

Artigo 1.º
Competências do Orientador Pedagógico

O Orientador Pedagógico tem por missão, orientar, acompanhar, assessorar e avaliar as actividades pedagógico-curriculares dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores da Pré-escolar, prestando prioritariamente assistência pedagógico-didáctica aos docentes, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos e crianças da Pré-escolar, competindo-lhe especialmente as seguintes atribuições:

- a) Dirigir o Colectivos de Classe ou Classes;
- b) Analisar sistematicamente os resultados do trabalho pedagógico e propor a sua promoção;
- c) Observar as aulas ou as acções dos Professores e Educadoras (dentro e fora da sala de aula) e apoiar os Professores e Educadores, técnica e pedagogicamente;
- d) Participar na produção de materiais didáticos como suporte pedagógico ao processo ensino aprendizagem;
- e) Zelar pelo cumprimento do currículo, programa e método em vigor;
- f) Participar na elaboração das avaliações e estrito cumprimento da sua aplicação;
- g) Participar com os Professores e Educadores na elaboração, execução e avaliação do projecto Educativo da Escola;
- h) Proceder ao atendimento individual dos docentes com o objectivo de sanar dificuldades individuais encontradas ao longo do processo de ensino aprendizagem;
- i) Participar em encontros de trabalho sobre a avaliação do processo educacional- oferecendo subsídios e organizando estratégias mais eficazes objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem;
- j) Participar em acções de formação e outras estratégias de atualização, visando a sua formação contínua dos Professores e Educadores;
- k) Dar e acompanhar aulas demonstrativas, proporcionando a troca de experiências entre os pares;
- l) Analisar e fazer a leitura das estatísticas com a devida periodicidade;
- m) Planificar o trabalho anual e trimestral ou de outra periodicidade da classe;
- n) Velar pela aplicação correta do sistema de avaliação vigente;
- o) Controlar regulamentemente os planos de aula dos professores e os cadernos diários dos alunos;
- p) Proceder a recolha e análise das matrizes das provas em cada trimestre e fazer a sua articulação com as Direções Pedagógicas;
- q) Exercer outras tarefas para as quais for solicitado.

Artigo 2.
Efeitos Revogatórios

Fica revogada toda a legislação anterior.

Artigo 3.º
Entrada em Vigor

O presente Despacho entra imediatamente em vigor.

CUMpra-se e Divulgue-se.

Gabinete do Ministro da Educação, Cultura e Ciência, em São Tomé, aos 21 de Setembro de 2015.-

O MINISTRO,



/OLINTO DA SILVA E SOUSA DAIO/