



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

**Cooperação e Aprendizagem:
dinâmicas facilitadoras e promotoras de inclusão**
- Estudo com alunos do 1º Ciclo -

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2022, Mari Lúcia Henriques Rodrigues



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mari Lúcia Henriques Rodrigues

Cooperação e Aprendizagem: dinâmicas facilitadoras e promotoras de inclusão

- Estudo com alunos do 1º Ciclo -

Trabalho de Projeto em Educação Especial, na especialidade em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Batista

outubro de 2022

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte da minha jornada e que me apoiaram, em cada passo, na concretização deste trabalho de investigação.

À minha mãe Lena, por me ter ensinado a persistir.

Ao Paulo, por permanecer sempre ao meu lado, por me encorajar a abraçar novos desafios e por acreditar por mim, nos momentos em que desconfio.

Aos meus amigos de perto e de longe que, de alguma forma, me deram ânimo e encorajamento.

À Doutora Madalena Batista, pela orientação, apoio incondicional, disponibilidade e por acreditar no meu trabalho.

À Educadora e amiga Helena Silva, pela sua inspiração e por toda a colaboração.

À Professora e amiga Ana Mota, por ter acreditado e colaborado comigo na implementação deste projeto, bem como por todas as enriquecedoras partilhas.

À Professora Andreia Ferreira, da Atividade Extracurricular (AEC) – “Crescer a Brincar”, pela incansável colaboração na planificação e execução de atividades complementares ao projeto.

Aos alunos do 1.º A, pelo seu envolvimento, colaboração, entusiasmo e motivação demonstrados na realização das atividades.

À Direção do Agrupamento de Escolas Martinho Árias, pela viabilização do Projeto de Intervenção.

Aos professores que integraram este curso de mestrado, por me ajudarem a construir conhecimento, bem como pela orientação e aconselhamento facultados em alguns momentos.



[Wassily Kandinsky, *Comunidade*, 1942]

*O mais importante na vida
É ser-se criador – criar beleza.*

*Para isso,
É necessário pressenti-la
Aonde os nossos olhos não a virem.*

*Eu creio que sonhar o impossível
É como que ouvir a voz de alguma coisa
Que pede existência e que nos chama de longe.*

*Sim, o mais importante na vida
É ser-se criador.*

*E para o impossível
Só devemos caminhar de olhos fechados
Como a fé e como o amor.*

[António Botto (1897-1959), "O mais importante" in *Canções*, 1920]

*...aprender a cooperar com os outros no próprio acto de aprender, é assumir a nossa própria
condição comunitária, onde cada um não é sozinho,
Onde ser Humano é Ser-Com-os-Outros.*

[Padre António Vaz Pinto]

Cooperação e Aprendizagem: dinâmicas facilitadoras e promotoras de inclusão

Resumo

Diferença, diversidade e inclusão são conceitos a considerar no âmbito da educabilidade universal. É com base nestes pilares que surge este estudo qualitativo que consistiu, por meio de uma investigação-ação, na implementação do Projeto de Intervenção “Escola – o Grande Guarda-Chuva”, numa turma de 1.º ciclo, planificado tendo por base os princípios inerentes à Aprendizagem Cooperativa, o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Abordagem Multinível no acesso ao currículo, como opções metodológicas que se pretendia que promovessem o desenvolvimento de competências cooperativas e de competências cognitivas.

Foi realizado um estudo exploratório com vista à elaboração de uma caracterização da turma, com a colaboração da Educadora de Infância dos alunos, foi constituído um diário de campo o que serviu de base para a planificação do projeto, tendo o mesmo sido realizado em co docência com a professora de Educação Especial. Foram implementados dois testes sociométricos durante este estudo: um no início e outro no final da intervenção para aferir a posição sociométrica dos alunos da turma com medidas de suporte à aprendizagem, bem como identificar rejeições que não seriam perceptíveis de outra forma. No final, realizou-se ainda uma entrevista semiestruturada com a docente de Educação Especial e com a Educadora de Infância por forma a refletir sobre o paradigma da escola Inclusiva, processos de transição e sobre os resultados inerentes à implementação do projeto de aprendizagem cooperativa.

Com base nos instrumentos de avaliação utilizados, foi possível concluir que a posição sociométrica de alguns alunos melhorou, verificou-se uma melhoria ao nível das interações entre os pares no grupo/turma, nomeadamente no aumento e diversificação das escolhas e, consequentemente, numa dispersão das rejeições.

Palavras-chave: inclusão, aprendizagem cooperativa, co docência, desenho universal para a aprendizagem, abordagem multinível, projeto de intervenção, 1.º ciclo

Cooperation and Learning: dynamics that facilitate and promote inclusion

Abstract

Difference, diversity, inclusion are concepts to be considered within the scope of universal educability. It is based on these pillars that this qualitative study arises, which consisted, through an action-research, in the implementation of the Intervention Project “Escola – o Grande Guarda-Chuva”, in a 1st cycle class, planned based on the principles inherent to Cooperative Learning, Universal Design for Learning and the Multilevel Approach in accessing the curriculum, as methodological options that were intended to promote the development of cooperative and cognitive skills.

An exploratory study was carried out with a view to drawing up a characterization of the class, with the collaboration of the students' Kindergarten Teacher, a field diary was created which served as the basis for planning the project, which was implemented in co-teaching with the Special Education Teacher. Two sociometric tests were implemented during this study: one at the beginning and another at the end of the intervention to assess the sociometric position of the students in the class with learning support measures, as well as to identify rejections that would not be perceptible otherwise. At the end, a semi-structured interview was carried out with the Special Education teacher and the Kindergarten teacher to reflect on the paradigm of the Inclusive school, transition processes and on the results inherent to the implementation of the project.

Based on the evaluation instruments used, it was possible to conclude that the sociometric position of some students improved, there was an improvement in terms of interactions between peers in the group/class, namely in the increase and diversification of choices and, consequently, in a dispersion of rejections.

Keywords: inclusion, cooperative learning, co-teaching, universal design for learning, multilevel approach, intervention project, primary school.

Sumário

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO.....	XII
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1 – PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	1
1. Enquadramento Normativo - Educação Inclusiva.....	1
2. Pedagogia Inclusiva - Modelo de Atendimento à Diversidade.....	10
3. Abordagem Multinível e Desenho Universal para a Aprendizagem.....	16
4. Perfil do Professor Inclusivo.....	21
5. Modelos de Co docência.....	22
CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM E COOPERAÇÃO.....	25
1. Fundamentos da Aprendizagem em Cooperação.....	25
2. Interdependência Positiva.....	28
3. Competências Interpessoais.....	31
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA	
CAPÍTULO 1 - PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	33
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
1. Paradigma de Investigação.....	35
2. Plano de Investigação e Procedimentos Metodológicos.....	37
3. Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados.....	39
3.1. Observação Participante.....	40
3.2. Diário de Campo.....	40
3.3. Teste Sociométrico.....	42
3.4. Entrevista.....	42
PARTE III - PROJETO DE INTERVENÇÃO - ESCOLA - O GRANDE GUARDA-CHUVA	
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM ESTUDO.....	44
1. Grupo-alvo.....	44

2. Finalidades da intervenção	48
CAPÍTULO 2 - DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	49
1. Estruturas Cooperativas	49
2. Grupos cooperativos e papéis atribuídos	49
3. Organização da sala de aula	52
4. Planificação do Projeto de Intervenção – “Escola – o Grande Guarda-Chuva”	52
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	64
1. Teste Sociométrico	64
2. Perspetiva das Docentes	69
3. Perspetiva dos Alunos.....	73
4. Entrevista Semiestruturada	75
5. Discussão dos Resultados.....	81
6. Considerações Finais	83
BIBLIOGRAFIA.....	86
ANEXOS.....	a

Lista de abreviaturas

1. 1.º CEB – 1.º ciclo de ensino básico
2. AE – Aprendizagens Essenciais
3. AC – Aprendizagem Cooperativa
4. CD – Cidadania e Desenvolvimento
5. DEE – Docente de Educação Especial
6. DT – Docente Titular
7. DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
8. EI – Educadora de Infância
9. ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
10. IP – Interdependência Positiva
11. LGP – Língua Gestual Portuguesa
12. PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
13. PEI – Projeto Educativo Individual
14. NEE – Necessidades Educativas Especiais
15. RTP – Relatório Técnico Pedagógico
16. RES – Referencial de Educação para a Saúde
17. STAD – Divisão dos Alunos por equipas para o sucesso
18. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)

Lista de figuras

FIGURA 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO APROPRIADA	12
FIGURA 2 – MODELO DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE (Adaptado do modelo proposto por Rodrigues, 2001).....	14
FIGURA 3 – PRINCÍPIOS, CARACTERÍSTICAS E CONDIÇÕES DA ABORDAGEM MULTINÍVEL	17
FIGURA 4 – MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM	18
FIGURA 5 – COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS (Adaptado de Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984).....	32
FIGURA 6 – PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	38
FIGURA 7 – MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM DO GRUPO-ALVO.....	45
FIGURA 8 – EMOJIS PARA GESTÃO COMPORTAMENTAL.....	69

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DA NACIONALIDADE DOS ALUNOS	44
GRÁFICO 2 – CONCEITO DE DIFERENÇA – PERCEÇÃO DAS RAPARIGAS E DOS RAPAZES.....	46
GRÁFICO 3 – CONCEITO DE DIFERENÇA – CATEGORIAS.....	47
GRÁFICO 4 – POSIÇÃO SOCIOMÉTRICA DOS ALUNOS ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	65
GRÁFICO 5 – MATRIZ SOCIOMÉTRICA ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	66
GRÁFICO 6 - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – QUESTÃO 1.1.....	66
GRÁFICO 7 – MATRIZ SOCIOMÉTRICA – QUESTÃO 3.1.....	67
GRÁFICO 8 – SOCIOGRAMA – INTENSIDADE DAS ESCOLHAS – QUESTÃO 3.1.....	67
GRÁFICO 9 – MATRIZ SOCIOMÉTRICA – QUESTÃO 4.1.....	68
GRÁFICO 10 – SOCIOGRAMA – INTENSIDADE DAS ESCOLHAS – TOTAL DE RESPOSTAS.....	68

Índice de Tabelas

TABELA 1 – QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	35
TABELA 2 - IDENTIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS COOPERATIVAS.....	51
TABELA 3 – AUTOAVALIAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS.....	73
TABELA 4 – AUTOAVALIAÇÃO DOS GRUPOS COOPERATIVOS.....	75

Anexos

Anexo I – Projeto “Escola – O Grande Guarda-Chuva” (Suporte informático)

Anexo II - Pedido de autorização para realização do estudo

Anexo III – Caracterização Profissional das Entrevistadas e Consentimento

Anexo IV – Planta da sala de aula e reformulações

Anexo V – Planificação DUA (modelo)

Anexo VI – Teste Sociométrico

Anexo VII – Grelha de monitorização do trabalho de grupo

Anexo VIII – Grelha de Pontuações Semanais

Anexo IX – Código de Cooperação

Anexo X - Resultados – STAD

Anexo XI – Certificado *Super Equipa*

Anexo XII - Grelha de Autoavaliação Individual

Anexo XIII - Grelha de Autoavaliação dos Grupos Cooperativos

Anexo XIV - Guião de Entrevista Semiestruturada

Anexo XV – Grelha de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada

Introdução

A Educação realiza uma contribuição essencial para a construção de sociedades inclusivas e democráticas, cujos princípios estabeleçam a coesão social e a celebração da diversidade. A escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem de se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (PASEO¹). Esta reconfiguração contempla a redefinição de políticas (nível meso), a valorização da escola como nível intermédio de análise e gestão entre o sistema escola (nível macro) e a sala de aula (nível micro), e da sua consideração como unidade básica da mudança educativa, reconhecendo-lhe maior autonomia, contemplando a redefinição de práticas e funções dos professores que contribuam para uma escola inclusiva.

As políticas educacionais são o fundamento dos sistemas inclusivos, na medida em que podem influenciar e apoiar o pensamento e as práticas, estabelecendo o direito igual de cada indivíduo à educação, e delineando formas de ensino, de apoio e liderança que estabeleçam as bases para uma educação de qualidade para todos. Nestes sistemas inclusivos, é fulcral que os professores avaliem a eficácia do seu ensino, uma vez que são os principais agentes de gestão curricular, constituindo-se o currículo como o meio essencial para assegurar os princípios de inclusão e de equidade no sistema educativo. Desenvolver um currículo que irá obedecer ao princípio da heterogeneidade, pode também ampliar a definição de aprendizagem usada por professores e por dirigentes educacionais. Enquanto a aprendizagem for definida estreitamente como a aquisição de conhecimento apresentada por um professor, as escolas ver-se-ão fechadas numa organização rígida das práticas de ensino e do currículo (UNESCO, 2017)², limitando assim a formação académica, pessoal e social dos alunos.

Formosinho e Machado (2008) referem nas suas investigações que a renovação das práticas pode inserir-se numa perspetiva de “profissionalismo interativo”, fomentando o trabalho colaborativo, em equipa, privilegiando modelos de *co-teaching*, de forma a libertar as aulas modelo “autocarro”, possibilitando o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo. Neste trabalho, serão consideradas as dimensões inerentes ao conceito de “diferença”, dimensões como os interesses dos alunos, necessidades, facilidades ou dificuldades

¹ [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória pp. 7,8] Despacho n.º 6478/2017]

² UNESCO. (2017). *A Guide for insuring inclusion and equity in education*. (pp.12, 19, 34). (Tradução livre).

de aprendizagem, entre outras. Por sua vez, Niza (1998, apud Sousa), citando trabalhos de investigação sobre aprendizagem cooperativa, salienta precisamente a importância desta última na promoção de um clima de respeito pelas diferenças, na medida em que *as estruturas de aprendizagem cooperativa revelam, comparando com as estruturas competitivas ou individualizadas, níveis superiores de aceitação e maior atração interpessoal com estudantes de etnias diferentes, com deficiências ou de sexo diferente.*

Estamos perante um processo de mudança na escola portuguesa, exigente, rigoroso, a partir de práticas de autonomia e flexibilidade curricular, processo inevitavelmente atravessado por tensões derivadas de leituras distintas do mundo e que explicam opções educativas, curriculares, pedagógicas e didáticas diversas sobre as quais é preciso refletir.

O modo como se organiza o trabalho pedagógico numa sala de aula terá que ser lido e interpretado quer à luz de pressupostos ideológicos, políticos, sociais e culturais, quer à luz de finalidades e dos compromissos que justificam a importância dos projetos nas sociedades em que vivemos. Assim, a organização de ambientes de aprendizagem decorre do seu vínculo a um projeto que entende a Escola como um contexto educativo onde se concebe o processo de socialização cultural que aí tem lugar como um instrumento de gestão da ordem política e cultural do mundo que a Modernidade foi gerando. A Escola tem de assumir de forma inequívoca uma “função social” (Cosme, 2019, apud Dewey 1966) a qual terá de ser entendida como uma das principais finalidades das novas escolas a construir. É em função desta necessidade de transformar a Escola numa comunidade e, como condição educativa fundamental no âmbito do projeto escolar, que se inicie e exercite “cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo” (Cosme, 2019, apud Dewey, 2002). Trata-se de uma recomendação oposta ao modelo escolar competitivo onde “cada criança deve agir sozinha, sem conhecer o vizinho, sem o ajudar, sem ser ajudada por ele” (Cosme, 2019, apud Cousinet, 1945), situação que contribui para que as escolas se afirmem como espaços insulares. Esta transformação da Escola pressupõe um conjunto de dispositivos de mediação pedagógica, como a aprendizagem cooperativa e o conjunto de métodos ou técnicas que permitam organizar e orientar o ensino e a aprendizagem, para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si as tarefas que conduzem à aprendizagem, ao conhecimento. Será assim estimulado o desenvolvimento do processo de socialização das crianças, tal como a comunicação entre o professor e o aluno,

permitindo ao professor, entre outras coisas, compreender tanto as dificuldades reais, como os seus interesses.

No âmbito desta temática, Paulo Freire valoriza uma educação pela comunicação, em detrimento de uma educação extensiva, em que a dimensão da cooperação, como fator estruturante de qualquer projeto de aprendizagem, adquire centralidade pedagógica (Cosme, 2019, apud Freire, 1983).

Tendo por base estes pressupostos, esta investigação estrutura-se em três grandes partes. A **Parte I – Enquadramento teórico**, contém: o **Capítulo 1 - Paradigma da Educação Inclusiva**, no qual será feita uma reflexão que incidirá nas políticas educativas, considerando normativos de referência; bem como abordagens metodológicas no âmbito da Pedagogia Inclusiva (Modelo de Atendimento à Diversidade, Abordagem Multinível, Desenho Universal para a Aprendizagem); perfil do professor inclusivo e modelos de co docência; o **Capítulo 2 – Aprendizagem e Cooperação**, que incide sobre os pressupostos e fundamentos da Aprendizagem Cooperativa.

Por sua vez, a **Parte II**, corresponde à **Componente Empírica** desta investigação e engloba, nesta fase, dois capítulos: **Capítulo 1 – Problema, questões e objetivos da investigação** e **Capítulo 2 – Enquadramento e procedimentos metodológicos**.

Por fim, a **Parte III**, relativa ao **Projeto de Intervenção – Escola – O Grande Guarda-Chuva**, é constituída por três capítulos: o primeiro relativo à **Caracterização dos participantes em estudo**; o segundo contempla a **Descrição da intervenção** e no terceiro capítulo contempla a **Análise dos resultados**.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Enquadramento Normativo – Educação Inclusiva

Pretende-se com este enquadramento compreender os princípios inerentes ao Paradigma de Educação Inclusiva, decorrentes da análise de algumas iniciativas que constituem o quadro legislativo do sistema educativo em Portugal, considerando indubitavelmente uma contextualização internacional.

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem. Não obstante, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. E nesta perspetiva, não podemos ignorar os discursos sobre instrumentos de promoção da inclusão e da equidade, como a diferenciação curricular, diferenciação pedagógica, acomodação, autonomia e flexibilidade curricular, desenho universal para a aprendizagem.

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos (UNESCO, 2015). A principal mensagem é a de que

todo o aluno importa e importa igualmente. No entanto, a maior dificuldade consiste em implementar esta mensagem, o que requer mudanças ao nível do pensamento e da prática em qualquer nível do sistema educativo, desde os professores a outros agentes que providenciam diretamente experiências educativas, aos responsáveis pelas políticas nacionais. Estas podem influenciar e apoiar o pensamento e práticas inclusivas, estabelecendo o igual direito de qualquer indivíduo à educação, delineando formas de ensino, apoio e liderança que constituam a fundação para uma educação de qualidade para todos (Unesco, 2015b).

A publicação “Guia para assegurar a inclusão e equidade na educação”³ (UNESCO, 2017) reconhece que desenvolver políticas inclusivas e equitativas requer o conhecimento de que as dificuldades dos alunos estão relacionadas com aspetos inerentes ao sistema educativo e à sua organização, com formas de ensinar, com os ambientes de aprendizagem e a forma como são monitorizados e avaliados os progressos dos alunos. Ainda mais importante, é traduzir esse reconhecimento em reformas concretas, perspetivando as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem (pp. 12, 13). As diferenças podem atuar como um catalisador para a inovação que pode beneficiar todos os alunos, independentemente das suas características individuais e circunstâncias familiares.

Integrar estes princípios de equidade e inclusão nas políticas educativas implica (UNESCO, 2020, pp. 22 e 23):

- a) ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva: incluir todos os estudantes, independentemente da sua identidade, dos seus antecedentes ou das suas habilidades. As intervenções devem ser coerentes desde a primeira infância até à idade adulta, a fim de facilitar a aprendizagem ao longo da vida e, portanto, deve ser adotada uma perspetiva inclusiva na preparação dos projetos educativos;
- b) partilhar conhecimentos e recursos: esta é a única maneira de sustentar uma transição para a inclusão. Os recursos humanos e materiais para fazer face à diversidade são escassos. São necessários mecanismos e incentivos para direcioná-los de maneira flexível, a fim de garantir que o conhecimento especializado apoie as escolas regulares e os ambientes de educação não formal;
- c) aplicar o desenho universal (*universal design*): garantir que os sistemas inclusivos consideram o potencial de todos os estudantes. Todas as crianças devem aprender com base num

³ “A Guide for inclusion and equity in education – education 2030”, UNESCO, 2017 (tradução livre).

- currículo flexível, relevante e acessível, que reconheça a diversidade e atenda às várias necessidades dos estudantes. A avaliação deve ser formativa e permitir que os estudantes demonstrem a aprendizagem de diversas formas. A infraestrutura da escola não deve excluir ninguém, possibilitando também a exploração do enorme potencial da tecnologia;
- d) preparar, “emponderar” e motivar a força de trabalho na educação: os professores devem estar preparados para ensinar todos os estudantes. As abordagens inclusivas devem ser consideradas como um elemento central da formação de professores, seja na sua formação inicial ou no desenvolvimento profissional;
- e) promover a partilha e o trabalho colaborativo entre docentes. A inclusão representa o afastamento da discriminação e do preconceito, em direção a um futuro que pode ser adaptado a vários contextos e realidades. Nem o ritmo, nem a direção específica dessa transição podem ser determinados. Contudo, muito pode ser aprendido a partir da partilha de experiências entre professores.

Há muitos fatores que podem facilitar ou inibir práticas inclusivas nos sistemas educativos, como: competências e atitudes do professor, infraestruturas, estratégias pedagógicas, currículo, envolvimento da comunidade. Todos são variáveis que o ministério de educação pode controlar diretamente ou exercer alguma influência.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 marca o início da procura em Portugal de um quadro legal que promova uma maior autonomia e inovação por parte das escolas. O primeiro programa governamental que se seguiu ao LBSE foi o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE)⁴ e incidiu sobretudo no 1.º ciclo do Ensino Básico, visando o combate do insucesso escolar e a melhoria da qualidade da educação ministrada. O programa incluía uma componente de Educação Especial, com o objetivo de *ampliar as ações de diagnóstico de deficientes auditivos, visuais, motores e mentais, bem como o subsequente acompanhamento especializado de alunos com necessidades educativas específicas, em todo o 1.º ciclo do ensino básico.*

A diferença associada à deficiência tem assumido bastante visibilidade no sistema educativo português e suscitando várias respostas a nível político. De entre estas, destacou-se, no período que se seguiu à publicação da LBSE, o regime educativo especial para alunos com *Necessidades*

⁴ PIPSE foi lançado em 1988, através da Resolução de Conselho de Ministros (RCM) de 10 de dezembro de 1987.

*Educativas Especiais (NEE)*⁵, criado pelo Decreto-lei n.º 319/91⁶. Foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração⁷, salientando-se a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, assim como a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de “escolas para todos”, visando ultrapassar a tradicional subordinação da ação pedagógica a uma categorização da deficiência baseada em critérios médicos. Neste sentido, institui-se como novo referencial o conceito de *NEE* associado já a critérios pedagógicos.

Não obstante, em nenhum destes documentos surge preconizado o termo “inclusão”. Este ganha grande protagonismo com a publicação da Declaração de Salamanca, proclamada em 1994 (UNESCO), que substitui o conceito de integração pelo de inclusão como grande referencial da educação de crianças com *NEE*:

*A tendência da política social das passadas duas décadas tem consistido em promover a integração, a participação e o combate à exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas conceções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades.*⁸

A proclamação da “Declaração de Salamanca” é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. No que respeita o currículo, assume-se que deve ser este a adaptar-se às necessidades das crianças e não o inverso⁹.

⁵ Termo veiculado nos princípios inerentes à Escola Tradicional ou Escola Universal, Séc. XIX (Rodrigues, 2001). Decreto-Lei 54/2018 – a abolição do termo “Necessidades Educativas Especiais”, o que implica assumir que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes e que mesmo que essas necessidades sejam menos habituais e específicas para alguns deles, este facto não deve ser objeto de uma categorização distinta (CNE, abril 2018).

⁶ [Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio.]

⁷ Escola Integrativa (i.e., escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais. Em Portugal, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto publicado pelo Ministério de Educação, é bem elucidativo das modificações que, ao abrigo da perspetiva da educação inclusiva, podiam ser feitas na escola tradicional (alterações e adaptações curriculares, avaliação, frequência, etc).

⁸ Declaração de Salamanca. Enquadramento da Ação. Novas Conceções sobre Necessidades Educativas Especiais. Ponto 6.

⁹ Declaração de Salamanca. Enquadramento da Ação. Versatilidade do Currículo. Ponto 28. – *Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.* (p.22)

A integração educativa baseia-se na premissa da manutenção de um currículo comum para todos os alunos. Os alunos com graves problemas de aprendizagem incorporam-se na escola regular para acederem juntamente com os seus colegas a experiências de aprendizagem semelhantes. A ênfase nos aspetos comuns da aprendizagem destaca-se como aspeto mais positivo das escolas inclusivas. No entanto, os alunos não são iguais. Afirma-se mesmo que todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimentos. A atenção às diferenças individuais é parte também de todas as estratégias educativas que, em suma, se baseiam no respeito da individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos alunos com necessidades educativas que resultam dos problemas de saúde física e mental, exige que lhes proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades. O problema coloca-se quando estas adaptações pressupõem modificações significativas no currículo comum. Ambas as questões, dado que a primeira reforça a dimensão da igualdade e a segunda salienta a dimensão da diferença, são frequentemente incompatíveis. Surge assim um grande dilema que Clarke *et al.* (1997, apud Rodrigues, 2001) expressaram com grande clareza: “Mas como podem precisamente estas diferentes perspetivas tão diversas ser conciliadas de tal maneira que os currículos sejam comuns e também diferenciados, que as escolas sejam inclusivas, mas também seletivas, que as classes proporcionem experiências de aprendizagem e sejam as mesmas para todos e diferentes para cada um?”. Este dilema afeta a perspetiva mais global do sistema educativo, as próprias opções sobre as diferentes etapas educativas, sobre o currículo e sobre a organização da aprendizagem na aula.

Consta no corpo da declaração de Salamanca repetidos apelos para que a escola em geral acomode todos os alunos. Esta referência à acomodação¹⁰ como postura desejada na escola é essencial, na medida que a mesma constitui uma mudança paradigmática e uma condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer ação educativa empenhada em lidar com a diferença sem estratificar quem difere. Este paradigma vem contrariar o processo de assimilação, característico do nosso sistema educativo, na medida em que “a maior parte dos esforços tem sido conduzida no sentido de ajustar o aluno à escola ou de arranjar alibis para o desencontro e

¹⁰ Na tradução brasileira da Declaração de Salamanca, usa-se mesmo o verbo *acomodar*. Na tradução portuguesa, usa-se, com o mesmo sentido, os verbos *adequar*, *ajustar*, *adaptar*. Considerando a ação piagetiana, o conceito de *acomodação* enfatiza que é a escola, enquanto estrutura, que se deve alterar em função do aluno e não o inverso, como acontece no processo de assimilação.

não no sentido de investigar fatores institucionais que expliquem o insucesso” (Deschenes, Cuban, Tyack, 2001).

Nesta declaração também se assume que as crianças com *NEE* devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não no contexto de um currículo diferente, *o princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e apoios suplementares aos que deles necessitem*¹¹.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

A partir do final do século XX foram concretizadas algumas iniciativas através das quais se procurou ultrapassar a lógica uniformizadora e centralista que caracterizou o currículo do ensino básico em Portugal nas décadas anteriores, a partir da tentativa de diferenciar o currículo para promover a equidade. Foi o caso do projeto de gestão flexível do currículo (GFC)¹² que se baseava em propostas que previam maior autonomia para as escolas e para os professores em termos de decisão curricular e que contaram com a participação de um número cada vez maior de escolas¹³. Estas experiências abriram caminho para a consolidação da reorganização curricular do ensino básico consagrada pelo Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro. Nesta altura, pressupõe-se que a flexibilidade curricular, com o Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma, definidos por este decreto-lei, potenciarão novas práticas pedagógicas e ruturas com o currículo uniforme, que põe em causa a “escola para todos”. Dar-se-ia lugar à flexibilização curricular, entendida como a gestão inteligente do currículo, que considera as características dos contextos e dos alunos e que estabelece critérios pedagógicos claros e objetivos. Esta gestão é considerada essencial para a eficácia das

¹¹ Declaração de Salamanca. Enquadramento da Ação. Versatilidade do Currículo. Ponto 29.

¹² Projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) lançado em 1997 pelo Departamento de Educação Básica do Ministério de Educação, na sequência do projeto *Reflexão Participada sobre os currículos da educação básica* (PRP). Estes projetos baseavam-se em propostas que previam maior autonomia para escolas e professores em termos de decisão curricular. [Sousa, 2010].

¹³ Incluindo Agrupamento de Escolas. Sendo 10 no ano letivo de 1997/98, 34 em 1998/99, 93 em 1999/2000 e 180 em 2000/2001. [Sousa, 2010]

aprendizagens, e ao mesmo tempo, uma das competências profissionais dos docentes necessárias para a implementação de modelos de inovação pedagógica (Cabral & Alves, 2018). Porém, exige espaços e tempos que as escolas têm de se esforçar por encontrar, implica dinâmicas de trabalho colaborativo que choca com o individualismo associado aos professores.

Um estudo realizado por Manuela Esteves sobre o GFC confirma a existência dessa dificuldade.

A flexibilidade – um dos conceitos-chave da revisão curricular em questão – é frequentemente vista só à luz do poder que as escolas agora possuem para decidir como distribuir o tempo de aprendizagem por diversas disciplinas, dentro de certos limites. Mas a flexibilidade na decisão sobre que objectivos educacionais prosseguir, que estratégias de ensino usar, que meios de avaliação desenvolver com determinados alunos num determinado contexto, sendo na nossa perspectiva, as questões mais importantes numa gestão curricular flexível, continua a ser considerada por muitos professores demasiado difícil de planear e implementar. (Esteves, 2002)

O Decreto-lei 3/2008¹⁴ reforça os pressupostos expressos na Declaração de Salamanca, na medida em que o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos, promovendo a inclusão e a igualdade.

No regime de Educação Especial criado com o Decreto-Lei n.º 3/2008, a avaliação dos alunos, para efeitos das suas *NEE* e do seu encaminhamento para os apoios adequados, é feita por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial da Saúde. O uso deste sistema de classificação, para efeitos educacionais, tem sido criticado por diversos autores, entre os quais Rodrigues (2008) e Correia (2009), que afirma não ter dúvidas de que a “CIF diz respeito à saúde” e “qualquer extrapolação para a educação pode trazer consequências desastrosas para os alunos com *NEE*”.

O Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho, cria um Grupo de Trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, e respetivo enquadramento regulamentador, incluindo os mecanismos de financiamento e de apoio, com vista à implementação de medidas

¹⁴ O Decreto-Lei n.º 319/91 foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008.

que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Como referido neste relatório, educação inclusiva é o processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos através do aumento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades e da redução da exclusão. Envolve alterações e modificações nos conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema de ensino educar todas as crianças

O Decreto-Lei n.º 54/2018 vem estabelecer estes princípios e normas de forma a garantir a inclusão, preconizando uma mudança do paradigma de Educação Especial para Educação Inclusiva o que implica que a “educação especial” deixa de ter uma identidade distinta da educação e que toda a escola se deve organizar para educar sem exceção todos os alunos. Este diploma abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos; coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas apoiando “... de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão”¹⁵, considerando o Desenho Universal para as Aprendizagens (DUA).

Por sua vez, o Decreto-Lei 55/2018 de 06 de julho estabelece os princípios inerentes à autonomia e flexibilidade curricular e postula que *uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos* (pág.2928).

¹⁵ (Decreto-Lei n.º 54/2018, Art.º 11º, ponto 4, página 2922)

No artigo 21º - *Dinâmicas Pedagógicas* – é estabelecido que (1) *deve desenvolver-se um trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos; (2) Cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos* (pp. 2935/36).

Na sequência da situação pandémica vivida nos últimos dois anos e do impacto que teve nas aprendizagens dos alunos, foi aprovado o Plano 21|23 Escola+¹⁶. Este Plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário incide em três eixos estruturantes de atuação – 1- ensinar e aprender; 2 - apoiar as comunidades educativas; 3 - conhecer e avaliar – desenvolvendo-se em domínios de atuação, correspondentes a áreas de incidência prioritária, e em ações específicas, que constituem o portefólio de medidas propostas às comunidades educativas, por um lado, e os meios e recursos disponibilizados, por outro lado.

O foco da ação deste Plano centra-se numa efetiva melhoria das aprendizagens, orientadas para o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais das diferentes disciplinas. Importa referir que este plano enfatiza no eixo “Ensinar e Aprender”¹⁷ a articulação entre docentes, descrevendo como um dos cenários a pertinência da articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico para a partilha de informação, criação de ambientes de aprendizagem, assim como para a construção conjunta de propostas curriculares. Para além desta proposta, surge também o ênfase colocado na aprendizagem cooperativa¹⁸, como metodologia de referência para a recuperação de aprendizagens. É preconizado neste documento que a *Aprendizagem Cooperativa se apresenta como um recurso educativo poderoso, um modelo pedagógico onde o ensino e a aprendizagem são atrativos, inclusivos, participativos e motivadores, não só para quem ensina, mas sobretudo para quem aprende. Existe um crescente número de investigações que confirmam a eficácia da Aprendizagem Cooperativa em diferentes categorias: académicas, sociais, psicológicas e de avaliação, em*

¹⁶ Este plano apresenta um conjunto de medidas que se alicerçam nas políticas educativas com eficácia demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar e, sobretudo, ao combate às desigualdades através da educação.

¹⁷ Eixo “Ensinar e Aprender | + Autonomia Curricular – Começar um ciclo – 1.2.2.

¹⁸ Eixo “Ensinar e Aprender | + Recursos Educativos – 1.3.7. – Recuperar Incluindo

diversos níveis de ensino (Crespo, Lorenzo & Santos Rego, 2014; Johnson, Johnson & Holubec, 1998; Kagan, 1999; Smith, 1996; Moreira 2011). Existem também sucessivas recomendações de organismos internacionais influentes na definição das orientações transnacionais de políticas educativas (como a OCDE, a União Europeia, a UNESCO, entre outros) que apontam as competências de cooperação (de relacionamento interpessoal) como uma das competências básicas que as crianças e jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e interventiva na sociedade da informação e do conhecimento como a do século XXI. Trata-se, portanto, de uma metodologia ativa com potencial necessário para transformar práticas pedagógicas nas escolas em todos os níveis de ensino, colocando o aluno no centro da ação educativa. A visão inclusiva de não deixar nenhum aluno para trás baseia-se num enfoque construtivista, que faz da tutoria entre pares o seu eixo fundamental.

2. Pedagogia Inclusiva - Modelo de Atendimento à Diversidade

A inclusão, enquanto conceito polissêmico, pode ser perspectivada ora como uma meta que se pretende atingir na sociedade, ora como um princípio fundamental a ter como referente na intervenção educativa e pedagógica, uma vez que implica o desenvolvimento de processos que procuram garantir a alunos vulneráveis, a alunos excluídos e a alunos com necessidades educativas especiais uma educação de qualidade, nos contextos regulares de ensino (Nunes & Madureira, 2015). Nessa medida, a inclusão implica a educação de crianças e jovens nos contextos regulares de ensino, o que significa, no entender de Farrel e Ainscow (2002, apud Madureira) que estes tomam parte ativa na vida da escola, são valorizados enquanto membros da comunidade escolar e vistos como membros de pleno direito, o que exige a sua participação ativa nos contextos educativos. Esta perspetiva representa uma mudança na forma como se concebe o processo de ensinar e de aprender, sendo privilegiada uma abordagem que envolva a criação de um ambiente rico em aprendizagens, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, para que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula (Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010; Florian & Kershner, 2009, apud Madureira).

No que respeita aos alunos, a resposta às suas necessidades deve ser equacionada com um conjunto de experiências que se construam a partir das suas realizações iniciais e da observação dos ambientes de aprendizagem onde interagem, com o fim de maximizar as suas aprendizagens académicas e sociais. Neste sentido, importa recorrer muitas vezes a um conjunto de serviços de apoio especializados (educação especial) para promover aprendizagens no aluno e, no caso das necessidades especiais, para que ele se torne autossuficiente, rentabilizando o seu potencial máximo. É a esta prestação de serviços (educacionais e, quando necessário, psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos), que se pretende, sempre que possível, individualizada, que se dá o nome de *educação apropriada* (Rodrigues, 2001).

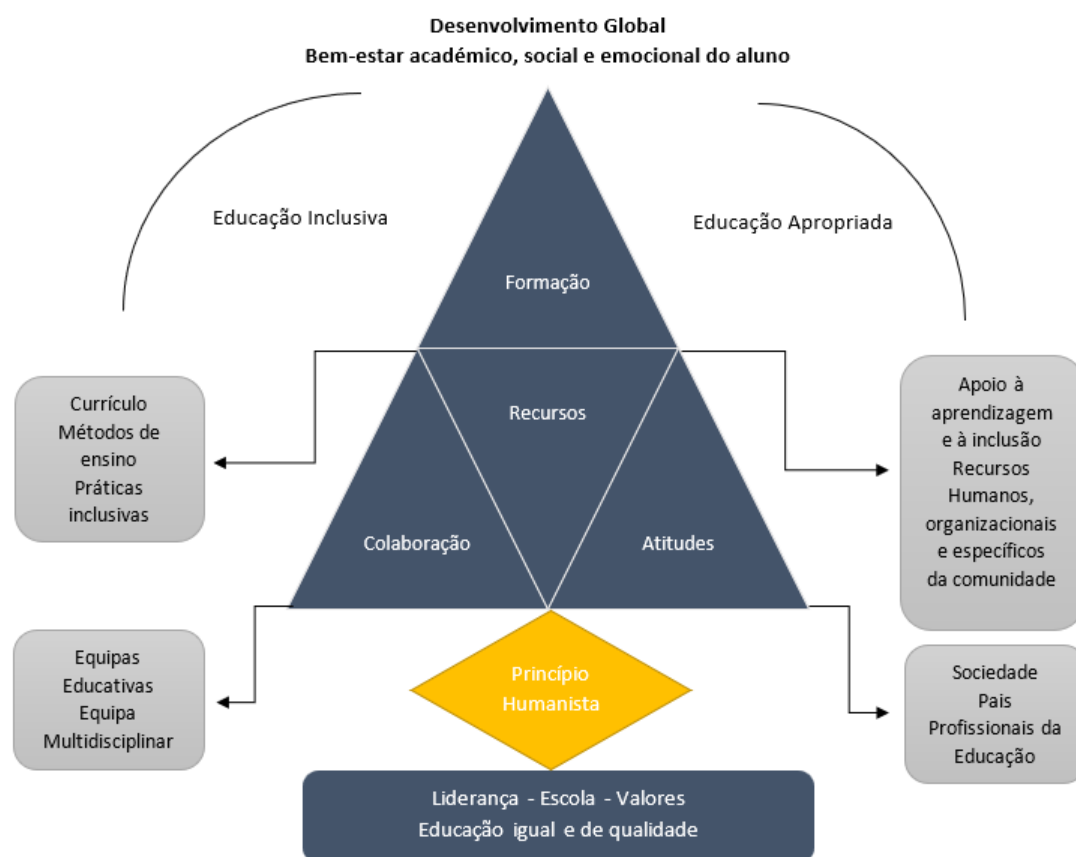
De acordo com a *National Education Association's Committee on Instruction and Professional Development (1992)*, a implementação de práticas educativas apropriadas, que visem responder às necessidades de todos os alunos, prende-se com a existência e a prestação de serviços adequados, com a identificação de características e necessidades dos alunos, com o envolvimento do professor de turma e do professor de educação especial na tomada de decisão quanto à colocação do aluno e com a colaboração entre estes dois educadores.

Posto isto, poder-se-á concluir que a educação inclusiva e a educação apropriada se complementam, pretendendo ambas incluir e dar resposta a todos os alunos nas escolas regulares. Não obstante, o princípio de inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo, no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto, alicerçada num ensino de qualidade que venha a produzir melhores resultados, reestruturação essa que terá fundamentalmente de apoiar-se num conjunto de pressupostos. (cf. Figura 1 – Educação Inclusiva e Educação Apropriada).

Caberá à escola elaborar um conjunto de medidas que reflita os seus valores e que permita responsabilizar todos os envolvidos no processo educativo dos alunos. Haverá, portanto, que aceitar este princípio humanista como aquele que dará oportunidade, a todos os alunos, a uma educação igual e de qualidade. Neste sentido, a escola deve mobilizar um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente recursos humanos, recursos organizacionais e outros recursos existentes na comunidade, cujos esforços servirão de alicerce a este grande edifício que se pretende construir, que é a inclusão. Deste modo, o papel dos professores e demais profissionais de educação terá de ser repensado, tornando a docência muito mais assistida com, por exemplo, o professor de educação especial e, até, o psicólogo escolar, a trabalharem muito mais diretamente com o professor de turma, na

classe, ou fora dela, e devendo cada um dos profissionais e pais ter uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito desta colaboração, o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia os docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

[Figura 1 – Educação Inclusiva e Educação Apropriada]



A planificação e a implementação de práticas pedagógicas em sala de aula podem ter por base o Desenho Universal para a Aprendizagem, o que pressupõe uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam

os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.¹⁹

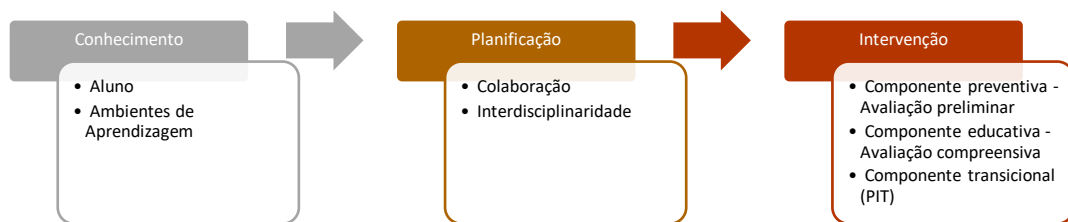
Ao tratar-se este conceito de inclusão associado à pedagogia, importa focar o conceito de diversidade, discutido anteriormente, mas chamando agora a atenção para a diversidade sociocultural, uma vez que há nas nossas escolas muitos alunos provenientes de minorias étnicas. No que respeita à *diversidade educacional*, esta refere-se a um conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados. De acordo com Rodrigues (2001), quando se fala em diversidade, fala-se em *adequação pedagógica*, mas também em *adequação curricular*, o que nos permite planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos, bem como as características dos ambientes onde eles interagem. Estamos, assim, a falar de medidas de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo do aluno, como acomodações curriculares, adaptações curriculares não significativas e adaptações curriculares não significativas²⁰. Quando se fala de ensino e de planificação, para além das adaptações e acomodações centradas no aluno, devem também ser consideradas adaptações centradas nos seus ambientes de aprendizagem. Quer isto dizer que para além de haver uma preocupação com os **ambientes académicos** propriamente ditos, mais orientados para o ensino dos conteúdos programáticos, também deverá haver uma preocupação com os **ambientes socio emocionais** (atitudes dos professores, atitudes dos pais, atitudes dos alunos, interações), **comportamentais** (regras da escola, regras da classe) e **físicos** (condições físicas da escola, barreiras, horários, organização da sala de aula), uma vez que nestas preocupações pode residir a diferença entre respostas adequadas e inadequadas para estes alunos (Rodrigues, 2001).

¹⁹ “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática”; Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

²⁰ “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática”; Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. As definições presentes neste documento referentes aos conceitos de “Acomodações Curriculares” e “Adaptações Curriculares” inserem-se numa abordagem que tem como finalidade garantir o acesso ao currículo, entendido numa conceção abrangente que inclui, para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas.

Mediante o exposto anteriormente, poder-se-á concluir que o **modelo de atendimento à diversidade** se adequa à filosofia inclusiva e poderá ser uma resposta adequada para todos os alunos, em função das suas necessidades educativas, conforme explicitado por Rodrigues (2001), (cf. Figura 2).

[Figura 2 – Modelo de Atendimento à Diversidade. Adaptado do modelo proposto por Rodrigues, 2001]



Este modelo, proposto por Rodrigues (2001) tem por base três componentes essenciais: uma que diz respeito ao **conhecimento** do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; uma outra que se refere a uma **planificação** apropriada com base nesse conhecimento e por fim uma **intervenção** adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde este interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação).

A primeira etapa, denominada por *conhecimento*, diz respeito à identificação do aluno, do seu estilo de aprendizagem, dos seus interesses, das suas expectativas, das suas capacidades, necessidades, dificuldades, e à análise dos seus ambientes de aprendizagem: académicos, socio emocionais, comportamentais e físicos. Deste modo, dever-se-á fazer uma observação/avaliação do aluno e dos seus ambientes, considerando estes fatores, por forma a aumentar-lhe a possibilidade de sucesso no decorrer das aprendizagens e nunca com o fim de rotular, de forma a evitar a segregação. Esta etapa é crucial no desenrolar do processo de atendimento aos alunos, à diversidade, portanto, deve ser considerado o conhecimento que o professor tem do aluno, uma vez que é a pessoa que o melhor conhece e o primeiro que observa – a observação/ avaliação educacional inicia-se na sala de aula. Não obstante, este conhecimento deve ser enriquecido com a colaboração de outros professores, outros profissionais de educação e pais (Correia, 1997; Tod e col., 1998; Bauer e Shea, 1999, apud Rodrigues, 2001).

O processo de *planificação* corresponde à segunda etapa e deve ter por base os documentos curriculares de referência, pode ser elaborada ao nível do projeto educativo da escola, do plano de ação inicial (avaliação preliminar), do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e/ou do Programa Educativo Individual (PEI), caso o aluno beneficie de medidas adicionais, cabendo a responsabilidade da sua elaboração a uma equipa de colaboração ou a uma equipa interdisciplinar e nunca somente ao professor. No caso dos alunos que beneficiem de medidas de suporte de aprendizagem, esta planificação assume grande relevância, sendo impreterível promover a interdisciplinaridade em todo o processo, principalmente nos casos mais severos.

A terceira etapa, relativa ao processo de *intervenção*, congrega três fases essenciais: uma *preventiva/preliminar*, segue-se uma *educativa/compreensiva* e ainda a fase transacional.

No que respeita à *componente preventiva* da intervenção, esta deve basear-se numa avaliação preliminar que, centrando-se nas características do aluno, no seu nível de realização e nos ambientes de aprendizagem, tenha como objetivo minimizar ou até suprimir as dificuldades iniciais do aluno, podendo concorrer para este fim um conjunto de acomodações ou adaptações curriculares. De salientar que deve ser privilegiado o trabalho colaborativo, pelo menos entre o professor titular e o professor de Educação Especial, podendo intervir outros técnicos, sempre que se justifique.

Relativamente à *componente educativa*, esta deve apoiar-se numa avaliação compreensiva, mais exaustiva e completa, que reflita o funcionamento global do aluno, tendo por base as suas características, necessidades e que pressuponha a elaboração de programações individualizadas que devem ter por base a flexibilização curricular, podendo recorrer-se a adaptações curriculares significativas, ao ensino individualizado, ao ensino e à aprendizagem em cooperação e às tecnologias de informação e comunicação (Correia, 1997; Fox, 1998; Bauer e Shea, 1999, apud Rodrigues, 2001). Nesta fase, e considerando a planificação, a programação deve poder contar com um conjunto de serviços, muitos deles especializados, devendo tornar-se, portanto, sempre plural e interdisciplinar.

A última fase – *transacional* – diz respeito a um conjunto de medidas que venham a facilitar a inserção de alunos com dificuldades, geralmente severas, de aprendizagem, no mundo do trabalho. Neste caso, os Planos Individuais de Transição (PIT), complementam os Programas Educativos Individuais (PEI), não só contemplam adaptações curriculares significativas e a aprendizagem cooperativa, com base na interdisciplinaridade, como também consideram o envolvimento do aluno em atividades comunitárias.

Posto isto, importa sublinhar a importância do trabalho colaborativo entre os agentes educativos pela configuração de um paradigma que permita planificações adequadas, no âmbito de projetos educativos inovadores que tenham como fundamento o princípio da inclusão.

Por fim, importa fazer uma reflexão analítica de todo o processo ou, de acordo com Correia (2008), segue-se uma quarta etapa relativa à *verificação*, que se traduz num conjunto de decisões relativas à adequação da intervenção.

De acordo com o *Working Forum on Inclusive Schools* (1994, apud Rodrigues, 2001), há um conjunto de características que a escola inclusiva deve englobar, a saber: *um sentido de comunidade e de responsabilidade, liderança, padrões e qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, parceria com pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, participação total, desenvolvimento profissional continuado.*

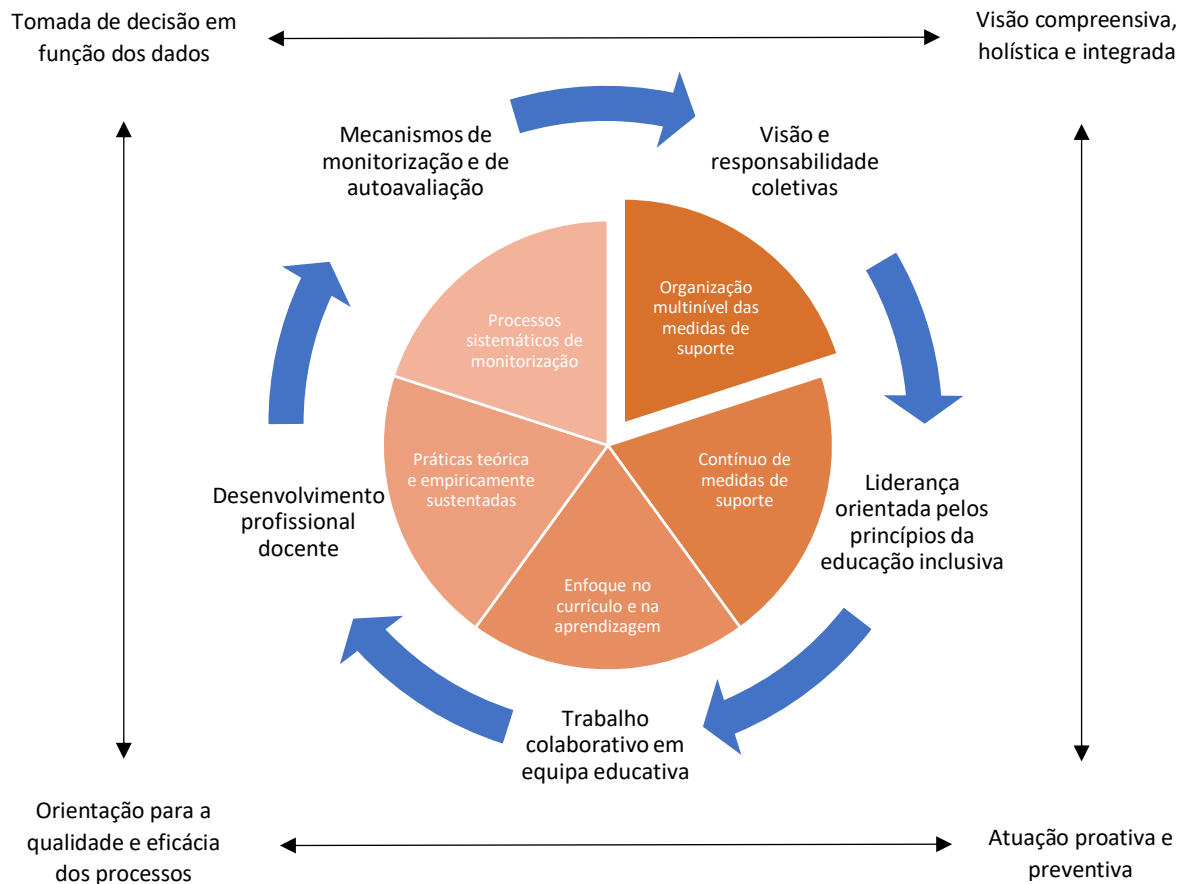
3. Abordagem Multinível e Desenho Universal para a Aprendizagem

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível.

A abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, disponibilizando um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização as medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção.

Os modelos que integram a abordagem multinível têm em comum um conjunto específico de princípios, características e condições essenciais para o desenho da ação de suporte à aprendizagem. Em especial, constituem-se como modelos de atuação de escola, com ações e impactos esperados nos diferentes intervenientes, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento (cf. figura 3).

[Figura 3 – Princípios, características e condições da abordagem multinível, in *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*, p.19].



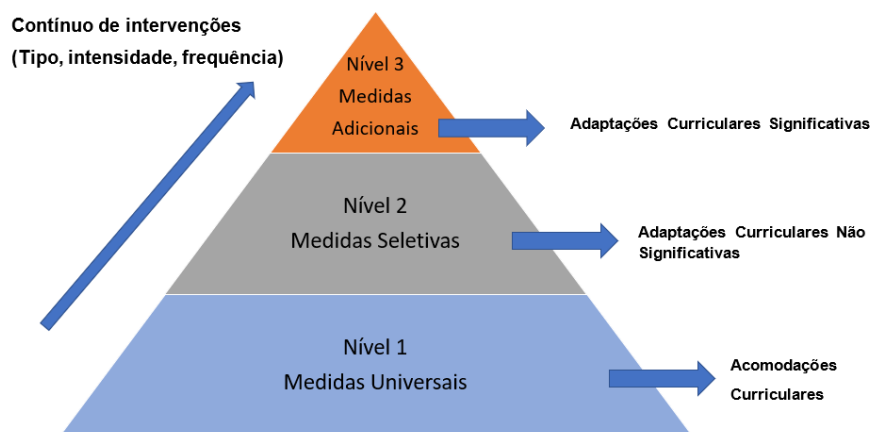
Os princípios subjacentes à abordagem multinível constituem-se a partir de uma visão compreensiva, de base sistémica, que reconhece a complexidade, multiplicidade e interconectividade de fenómenos educativos como a aprendizagem e o comportamento. Deste modo, contempla, simultaneamente, de forma integrada e articulada, dimensões individuais e contextuais, ou seja, do aluno e dos contextos educativos.

Prevê-se, assim, uma atuação proativa e preventiva, orientada para a promoção de competências de literacia emergente. Trata-se de uma abordagem com enfoque nas intervenções de carácter universal, dirigida a todos e da responsabilidade de todos, sendo que a qualidade e eficácia das intervenções constitui-se como um princípio de base, devendo haver mecanismos de monitorização e regulação dos processos. Os processos de monitorização deverão ser sistemáticos por forma a avaliar a evolução e desempenho dos alunos nas competências alvo identificadas, avaliar as intervenções desenvolvidas e orientar as intervenções posteriores a implementar.

Os resultados de monitorização e avaliação integram, necessariamente, os processos de tomada de decisão que se devem sustentar em dados acerca dos alunos, da escola, da comunidade e em conhecimento científico relevante. Para além disso, as decisões devem incidir sobre a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção, sobre a gestão do currículo e a opção por práticas inclusivas.

A representação piramidal das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (cf. Figura 4) enuncia a existência de um contínuo de intervenções, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência, e cuja mobilização depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos ao longo do percurso escolar.

[Figura 4 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, *in Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*]



As diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constituem, assim, um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos. Estas medidas, orientadas para a aprendizagem, exigem que a sua determinação se faça por referência ao currículo. O enfoque da abordagem multinível incide na avaliação para a aprendizagem, pelo que a avaliação formativa assume um carácter central nesta abordagem. Os dados da avaliação formativa constituem evidências relevantes acerca das ações e estratégias pedagógicas, dos progressos dos alunos e dos processos educativos da escola.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de

aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planejamento e ação em sala de aula.

Este conceito (DUA) é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e aos seus colegas do *Center for Applied Special Technology (CAST)*, (Edyburn, 2010; Alves, Ribeiro & Simões, 2013) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. Esses princípios e estratégias permitem ao docente definir objetivos de ensino, criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, constituindo-se como uma opção metodológica que proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos. Como sintetiza King-Sears (2009, apud Madureira & Nunes, 2015), o Dua relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto dos alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Na perspectiva de CAST (2011, apud Madureira & Nunes, 2015), a abordagem do DUA relaciona-se ainda com conceitos descritos por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom que se preocuparam com o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a compreender o modo como se aprende, as diferenças individuais e a pedagogia necessária para enfrentar essas diferenças.

Esta abordagem é também influenciada pelos conhecimentos resultantes das neurociências, nomeadamente os sistemas envolvidos na aprendizagem. Segundo vários autores (cf. CAST, 2011; Courey et al., 2012; Rose & Meyer, 2002, apud Madureira & Nunes, 2015) as neurociências fornecem uma base sólida para a compreensão de como o cérebro aprende e como se pode proporcionar um ensino eficaz. Esses conhecimentos evidenciam que a aprendizagem é um processo multifacetado, que envolve o uso de três sistemas básicos, a saber: as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, correspondendo cada uma a um local particular no cérebro e tendo funções específicas (Meyer et al., 2014, apud Madureira & Nunes, 2015).

As redes afetivas relacionam-se com a motivação para a aprendizagem e ajudam o sujeito a determinar o que é importante aprender; as redes de conhecimento referem-se ao que aprendemos e, por último, as redes estratégicas relacionam-se com o como aprendemos e

indicam-nos como fazer as coisas (Courey et al., 2012; Meyer et al., 2014; Madureira & Nunes, 2015).

De acordo com as neurociências, estas três redes não funcionam exatamente da mesma forma em todas as pessoas, algumas podem ter mais capacidades a nível da rede de reconhecimento, outras podem ter mais fragilidades na rede afetiva (Rose & Meyer, 2002, apud Madureira & Nunes, 2015). Com base nesta ideia de que cada aprendiz é diferente e tendo como finalidade facilitar o acesso de todos os alunos ao currículo comum, CAST desenvolveu três princípios que procuram dar orientações aos docentes sobre o modo como podem tornar as suas aulas mais acessíveis (CAST, 2012, 2014; Domingues et al., 2014; Meyer et al., 2014, apud Madureira & Nunes, 2015).

Considerando que a motivação desempenha um papel fundamental na aprendizagem, o primeiro princípio reconhece que os alunos diferem nos seus interesses e nas formas como podem ser envolvidos e motivados para aprender. Na realidade, não há um meio de envolvimento e de motivação ideal para todos os alunos em todos os contextos, por isso é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem. Neste sentido, quando o professor organiza o processo de ensino e aprendizagem deve equacionar estratégias que suscitem o interesse dos alunos, que facilitem a autorregulação e, por fim, que apoiem o esforço e a persistência.

No segundo princípio considera-se que *os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada* (Cast, 2011, apud Madureira & Nunes, 2015), como é o caso de alunos com deficiências sensoriais, com dificuldades de aprendizagem ou com diferenças culturais. Para educar estes alunos é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação, disponibilizando a informação de diferentes maneiras (e.g. áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, imagens, etc.), no sentido de facilitar a sua compreensão.

Por sua vez, o terceiro princípio pressupõe que *os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que sabem* (CAST, 2011, apud Madureira & Nunes, 2015), por exemplo, alguns alunos podem ser capazes de se expressar melhor através da fala, mas não através da escrita.

A aplicação destes princípios na prática pedagógica pressupõe a planificação de aulas flexíveis, o desenvolvimento de estratégias que possam beneficiar uma maior diversidade de

alunos, aumentando assim a eficácia do ensino e facilitando o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos.

De acordo com Courey et al (2012, apud Madureira & Nunes, 2015) a estrutura conceitual do DUA apresenta novas oportunidades na promoção da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e pode servir também de veículo para promover a colaboração entre docentes do ensino regular e da educação especial de modo a *disponibilizarem respostas educativas para todos os alunos na sala de aula*.

4. Perfil de Professor Inclusivo

A educação inclusiva, baseada em direitos para todos os alunos, necessita de uma abordagem holística que requer uma visão dos professores que vai além do ensino de conteúdos.

No âmbito da elaboração do Perfil de Professores Inclusivos²¹ foram identificados quatro valores fundamentais relativos ao ensino e à aprendizagem como base para o trabalho de todos os professores. Esses valores essenciais estão associados a áreas de competência. As áreas de competência são compostas por três elementos: atitudes, conhecimentos (saberes) e capacidades (saber fazer). Uma determinada *atitude* convicção requer um determinado *conhecimento* ou nível de compreensão e seguidamente *capacidades* para a aplicação desse conhecimento numa situação prática. O quadro de valores que constitui este Perfil apresenta-se como a **valorização da diversidade** (a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação), **o apoio a todos os alunos** (os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os alunos), **trabalho com outros** (colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores) e **desenvolvimento profissional e pessoal** (o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida). Importa para este estudo sublinhar que estes valores incluem, entre as diversas áreas de competência que os constituem, a aplicação de metodologias de

²¹ O Projeto Formação de Professores para a Inclusão (TE4I) investigou a forma como são preparados os professores do ensino regular, via formação inicial, para serem “inclusivos”. O Perfil dos Professores Inclusivos foi um dos principais resultados do projeto Formação de Professores para a Inclusão, conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*).

aprendizagem cooperativa; a consciência da importância das capacidades interpessoais dos alunos; o ensino inclusivo baseado em estratégias de trabalho colaborativo; a educação inclusiva requer que os professores trabalhem em equipa; o ensino a pares e equipas flexíveis de ensino; a adoção de métodos de investigação-ação para a promoção da aprendizagem entre profissionais, para a implementação de metodologias de ensino eficazes em turmas heterogêneas e a promoção da aprendizagem académica, social e emocional de todos os alunos, considerando os estilos de aprendizagem e as diferentes barreiras à aprendizagem.

Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas apoiando "... de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão"²², considerando o Desenho Universal para as Aprendizagens (DUA).

5. Modelos de Co docência

A investigação INCLUD-ED²³ - Estratégias para a Inclusão e Coesão Social na Europa para a Educação – identificou seis **Ações Educativas de Sucesso** (AES) baseadas em evidências que alcançam os melhores resultados a nível académico, na coesão social e na coexistência em muitos contextos diferentes. Este projeto propõe uma reflexão que incide em três tipos de práticas: *Streaming*, *Mixture*, *Inclusion*²⁴. Atualmente, a prática mais comum na Europa é a de *streaming*. Começou como uma resposta para as salas de aula tradicionais, nas quais um único professor é responsável por um determinado número de alunos, com diferentes níveis de realização educacional, proficiência no idioma, formação cultural, entre outras características. Sob um arranjo tradicional designado por *mixture*, no qual o professor manifesta dificuldade em responder à diversidade observada na sala de aula, as escolas começaram por implementar

²² (Decreto-Lei n.º 54/2018, Art.º 11º, ponto 4, página 2922)

²³ Projeto financiado pela Comissão Europeia entre 2006-2011, coordenado pelo CREA e desenvolvido na Europa com a participação de 14 países. Publicação – Springer 2015

²⁴ R. Flecha (Ed.), INCLUD-ED Consortium, Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe, SpringerBriefs in Education, 2015

práticas de *streaming*, agrupando os alunos considerando as suas capacidades ou formando grupos especiais fora da sala de aula com outros professores.

Por sua vez, a ideia de inclusão (*inclusion*) encoraja a prática de ajuda entre pares e foi provado que promove a interação da aprendizagem, a autoestima, o respeito mútuo, a solidariedade, a aceitação da diversidade e conduz a expectativas elevadas. Os recursos humanos existentes, que de outra forma, seriam dedicados a práticas de *streaming* para alunos separados do contexto turma, são assim usados em salas de aulas inclusivas para melhorar os resultados de todos os alunos. As práticas de “inclusão” promovem uma aprendizagem dialógica, havendo uma maior interação entre os alunos e apoio/ colaboração da família. Também inclui suporte adicional em sala de aula e extensão do tempo de aprendizagem para alunos com ritmo mais lento, a par com a distribuição de funções, competências e responsabilidades. Um outro aspeto importante das salas de aula inclusivas é que estas mantêm as mesmas expectativas para todos os alunos, o que pode ser assegurado pela promoção do trabalho colaborativo (Stevens e Slavin 1995; Stainback e Stainback 1996; Porter 1997; Blatchford et al. 2003; Meijer et al. 2003; Koutrouba et al. 2006; pág. 26). Estas estratégias inclusivas são implementadas em grupos heterogêneos e quando tal acontece de forma organizada, com os recursos necessários, os alunos com dificuldades intelectuais têm um aproveitamento escolar melhor e têm um melhor autoconceito comparados com os que são colocados em salas de aula segregadas (Luster and Durrett 2003; Fitch 2003; Myklebust 2006). Para além disso, os alunos com dificuldades têm mais oportunidades para interagirem com colegas mais capazes, para receberem mais apoio e para desenvolverem competências sociais e relacionais, sendo preparados para serem mais independentes no futuro (Hess et al. 2006). De referir também que a inclusão destes alunos tem efeitos positivos no desempenho dos seus pares, providenciando novas oportunidades de aprendizagem (McGregor and Vogelsberg 1998; Fisher et al. 2002). No âmbito do projeto INCLUD-ED foram identificados diferentes tipos de “inclusão”, sendo que o trabalho em salas de aula regulares e heterogêneas pode ser enriquecido a partir da colaboração docente, maximizando assim o apoio prestado aos alunos.

Os modelos de colaboração entre professores, implementados para ir ao encontro da diversidade, são reconhecidos como estratégias poderosas e de sucesso em qualquer contexto educativo (Wood, 1998). Em particular, a colaboração entre profissionais de educação especial e educação regular são uma alternativa para responder aos desafios da educação inclusiva, diminuir o isolamento tradicionalmente associado ao trabalho dos professores e permitir a

inclusão e participação das crianças que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem nas tarefas de sala de aula.

A maneira como os professores, outros profissionais e os pais colaboram uns com os outros em ambiente escolar é, habitualmente, designada por modelos de colaboração e correspondem a abordagens multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares (Briggs, 1991, 1997; Hernandez, 2013).

Tradicionalmente, a principal responsabilidade dos professores de ensino regular é a utilização das suas competências para instruir os alunos com base no currículo em vigor no sistema escolar, sendo a principal responsabilidade dos professores de Educação Especial providenciar uma educação através do desenvolvimento e adaptação de materiais de modo a combinar os tipos de aprendizagem, pontos fortes e necessidades especiais de cada um dos seus alunos. A abordagem de co ensino, ensino cooperativo ou ensino colaborativo, é o mais recente desenvolvimento da evolução dos modelos de colaboração descritos anteriormente (Hernandez, 2013). O ensino cooperativo entre professores de ensino regular e de educação especial implica que trabalhem em conjunto, como parceiros iguais, a maior parte do dia na mesma sala de aula, numa relação interativa que envolve planeamento, ensino e avaliação, gestão do ambiente de sala e do comportamento.

A abordagem de co ensino pode ser operacionalizada de acordo com seis estratégias²⁵:

- um docente ensina, o outro apoia: enquanto um docente dirige a aula, como agente principal, o “co teacher” (co docente) assiste, monitorizando o trabalho dos alunos, abordando questões relacionadas com o comportamento, respondendo a questões dos alunos, distribuindo materiais ou pedindo ao outro professor que esclareça dúvidas manifestadas pelos alunos;
- um docente ensina, o outro observa: enquanto um docente dirige a aula, o outro reúne informação específica a partir da observação dos alunos em contexto de aula, como desempenho académico, comportamento e competências sociais. Os docentes podem trocar de funções, dependendo dos conteúdos ou interesses do professor. De qualquer forma, será uma estratégia que deverá ser apenas usada ocasionalmente;
- estações de ensino: os *co docentes* dividem a turma em pequenos grupos, orientando os alunos em estações separadas. As atividades devem ser planeadas para funcionarem de

²⁵ Baseado no trabalho de Marilyn Friend, Lynne Cooke, ST. Cloud State University).

forma independente, devendo os docentes dedicar o mesmo tempo a cada estação. Esta abordagem reduz o rácio de alunos por professor, favorece a participação dos alunos e permite uma monitorização mais eficaz do seu trabalho;

- ensino paralelo: os docentes dividem a turma em dois grupos e dirigem a aula com o mesmo material, sendo que os grupos não são rotativos. O ensino paralelo permite aos *co-docentes* maximizar a participação e diminuir os problemas comportamentais. Esta abordagem reduz o rácio de alunos por professor e favorece a eficácia da instrução. Os docentes terão de proceder de forma harmoniosa em relação á gestão do tempo e da aula;
- ensino alternativo (diferenciado): um docente orienta um largo grupo de alunos, enquanto o outro acompanha um pequeno grupo, tendo por base um objetivo específico de instrução. Esta abordagem permite que haja uma flexibilidade instrucional e pode ser usada para enriquecimento, remediação, avaliação, assim como para uso de métodos alternativos para antecipação de conteúdos;
- ensino em equipa: ambos os docentes estão em frente da turma, partilhando as responsabilidades do processo de ensino aprendizagem, participando ativamente de igual forma, mas com a possibilidade de desempenharem diferentes papéis. Esta abordagem pode favorecer a criatividade docente, encorajar a colaboração e motivar os alunos.

CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM E COOPERAÇÃO

1. Fundamentos da Aprendizagem em Cooperação

A aprendizagem cooperativa é considerada um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e fator de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos. É por isso uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades.

A aprendizagem cooperativa representa, do ponto de vista cognitivo uma oportunidade de êxito, porque favorece ou proporciona (Díaz-Aguado, 1996, p.136):

- a *aprendizagem observacional* através dos modelos de aprendizagem cognitiva e social que os colegas proporcionam;

- o *conflito sociocognitivo* que estimula a interação entre iguais e maior *motivação*;

- maior *quantidade de tempo de dedicação ativa* à atividade do que na aula tradicional, o que implica maior nível de ativação e elaboração;

- alargamento das *fontes de informação* e rapidez com que se obtém *feedback* sobre os seus resultados;

- *atenção individualizada*, uma vez que o trabalho com um colega se situa mais frequentemente na área de desenvolvimento próximo da criança;

- oportunidade de poder *ensinar os colegas*, o que favorece a assimilação e a reorganização do aprendido de forma mais significativa.

A importância da *Cooperação* é sustentada por algumas das principais teorias de aprendizagem, abordagens de natureza filosófica (Dewey, Freire), bem como no campo da psicologia (Vigostky²⁶, Bruner²⁷, Rogers, Lave e Wenger e Bandura²⁸).

Os irmãos Johnson levaram a cabo uma meta-análise dos diferentes métodos da aprendizagem cooperativa, relativamente a diferentes dimensões, nomeadamente a nível dos resultados académicos em comparação com a estrutura de sala de aula competitiva e/ou individualista. Nessa meta-análise compararam-se igualmente as diferentes modalidades no que diz respeito a cinco dimensões. (i) facilidade com que o professor aprende o método; (ii) facilidade de utilização inicial na sala de aula; (iii) facilidade de utilização a longo prazo; (iv) aplicabilidade a uma variedade de áreas de conhecimento e níveis de aprendizagem e (v) facilidade de adaptação e diferentes condições de utilização.

A Aprendizagem Cooperativa coloca professores e alunos perante experiências pedagógicas, desafiando-os a superar-se e a reinventar-se, em que cada um trabalha para o seu sucesso e para o sucesso de todos, onde a valorização da diferenciação pedagógica, adequada a contextos específicos, e o trabalho em equipa são condições imprescindíveis num processo de mudança que se quer monitorizado e estruturado (Moreira, 2019). Esta metodologia apresenta-se como uma resposta aos Decretos-Leis n.º54 e n.º 55/2018, de 06 de julho, ao potenciar a educação para o exercício de uma escola inclusiva, garantindo o direito à aprendizagem. Neste sentido, sustenta e possibilita a diversificação de práticas docentes assentes em dinâmicas

²⁶ No campo da teoria e da investigação em psicologia do desenvolvimento, as propostas de Vigotsky (1896-1934) postulam o papel fundamental que a interação social tem na cognição: todas as funções cognitivas superiores resultam da relação entre indivíduos e são social e culturalmente mediadas.

²⁷ *Teoria da Aprendizagem Situada*, também desenvolvida por Lave e Wenger (1991) cujos princípios fundamentais postulam que contexto e conhecimento são indissociáveis e a aprendizagem requer interação social e colaboração.

²⁸ *Teoria da cognição social e da aprendizagem social* (1986).

pedagógicas desenvolvidas preferencialmente em equipas educativas com turmas ou grupos de alunos, tendo em conta as suas especificidades, e prevendo a monitorização regular com avaliação da intencionalidade e do impacto das medidas adotadas (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 21.º). Este modelo impulsiona o trabalho colaborativo entre professores, professores e alunos e entre os próprios alunos, através da partilha de saberes e de experiências, de práticas de coadjuvação entre docentes. Promove também aprendizagens relevantes e significativas para todos, ao operacionalizar os princípios, a visão e as áreas de competências explanadas no PASEO. Este, por sua vez, constitui-se como um referencial de decisão e de gestão do currículo de extrema importância. Já numa outra dimensão de orientação curricular surgem a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e as Aprendizagens Essenciais (AE).

A organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação deve permitir a experimentação, a diversificação de estratégias e de atividades de trabalho nas salas de aula ou noutros espaços. O trabalho cooperativo é sugerido como uma estratégia a utilizar, pela intencionalidade pedagógica, proporcionando momentos dialógicos, troca de saberes, questionamentos, tomadas de consciência e de decisão. Para além destas implicações práticas na organização do ensino, é sugerido que os alunos tenham a possibilidade de intervir de forma livre e responsável e que as escolas definam espaços para o fazer – dar voz aos alunos.

Estes três documentos – PASEO, ENEC, AP – levam-nos para um patamar muito mais abrangente do que a “simples” execução de um programa com os alunos; permitem visionar o aluno como um todo, desde a sua entrada na escola até ao fim da escolaridade obrigatória e estruturam as aprendizagens quanto às competências que os alunos desenvolver. As AE, enquanto denominador curricular comum, são a base comum de referência para todos os alunos, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender (Picado, 2022, Nova Ágora). Esta estruturação das aprendizagens, com base nestes documentos curriculares de referência, privilegia ações de trabalho interdisciplinar, em articulação curricular, como é o caso dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), cuja planificação identifica as disciplinas envolvidas e a sua forma de organização. Em contexto de trabalho colaborativo, os docentes fazem o planeamento dos DAC que consideram relevantes, envolvendo no mínimo duas disciplinas. Deve ser tido em conta o tempo, os espaços, os recursos disponíveis necessários para que as AE desenvolvam as áreas previstas no PASEO. Neste planeamento, os professores podem recorrer a métodos de Aprendizagem Cooperativa, onde os alunos assumem diferentes papéis, através do recurso ao trabalho de grupo, tendo por base cinco características que autores de referência

(por exemplo, Smith, 1996; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Johnson & Johnson, 1994, 2002; Kagan, 1999) consideram essenciais para assegurar que os grupos formados sejam verdadeiros grupos cooperativos e que são:

- **a interdependência positiva** – o sentimento de trabalho conjunto para um objetivo comum em que cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas;
- **a interação estimuladora preferencialmente face a face** – oportunidade de interagir com os colegas de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos;
- **a responsabilidade individual e de grupo** – cada elemento do grupo sente-se responsável pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas e contribui ativamente para o grupo;
- **as competências interpessoais e de pequeno grupo** – competências de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflito;
- **a avaliação grupal ou reflexão** – balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão nas aprendizagens.

2. Interdependência Positiva

A interdependência positiva é o coração da Aprendizagem Cooperativa. Tem por base a convicção de que o êxito de cada elemento do grupo está veiculado ao êxito do grupo; de que o grupo só é bem-sucedido se todos os elementos o forem. A interdependência positiva cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, apoiando-se, partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso. De acordo com Lopes & Silva (2009) *os alunos precisam de desenvolver uma entidade única como indivíduos, uma identidade social baseada entre outros aspetos no seu passado étnico, histórico e cultural, e uma entidade superior que os liga a todos os outros membros da sociedade. Ao mesmo tempo, precisam de compreender a identidade social dos colegas e respeitá-los como colaboradores e amigos. Além disso, é a interdependência positiva que acentua a cultura comum que define os valores e a natureza da sociedade em que os alunos vivem.* Quando um grupo detém esta característica, os alunos estão motivados para se entreaduarem a conseguir atingir os objetivos do grupo.

Nos grupos cooperativos existem vários tipos de interdependência (Lopes, Moreira & Silva, 2018):

- **Interdependência de objetivos** – refere-se ao estabelecimento de objetivos de aprendizagem (descritores de desempenho) comuns que requerem o trabalho e o envolvimento de todos os membros do grupo para a sua concretização. Os alunos não podem ficar satisfeitos, como grupo, até conseguirem que todos os membros progridam na aprendizagem, cada um de acordo com as suas possibilidades. O professor tem de enfatizar que todos os membros do grupo têm de melhorar o seu desempenho anterior e qualquer um dos membros do grupo pode explicar o trabalho realizado.

- **Interdependência positiva de tarefas** – consiste em distribuir o trabalho para que todos os elementos do grupo tenham alguma responsabilidade na sua realização, de acordo com as suas competências. Esta forma de interdependência é assegurada pelo professor quando divide o trabalho em tarefas diferentes, mas de forma a que o produto final requeira o envolvimento ativo de todos os membros do grupo; quando planifica tarefas complementares, de tal forma encadeadas que cada elemento do grupo complete uma parte que seja imprescindível para a passagem às seguintes, sendo que todos devem concordar com o que foi feito antes de prosseguirem para as outras tarefas; quando o trabalho a realizar exige a execução conjunta das mesmas atividades por todos os membros do grupo, tendo de cumprir a regra “Ninguém avança para a próxima atividade até que todo o grupo tenha entendido e realizado a anterior”.

- **Interdependência positiva de recursos** – consiste na partilha do material ou equipamento para realizar as tarefas entre os elementos do grupo. Para a realização do trabalho, o professor fornece recursos em menor número do que o número de elementos que constitui o grupo, para que sejam forçados a partilhá-los entre si, ou poderá dar a cada aluno uma parte dos recursos necessários, de modo a que o grupo coordene a sua utilização.

- **Interdependência positiva de identidade** – ter por base as relações pessoais que os diferentes elementos do grupo estabelecem entre si. É conseguida quando os alunos trabalham durante algum tempo no mesmo grupo e, assim, estreitam relações pessoais entre si. Enquanto os alunos trabalham juntos, conhecem-se melhor, estreitam as relações e tornam-se mais amigos. O professor deve incentivar os alunos a escolherem um nome para o grupo, a que o mesmo tenha um logótipo, a que organizem o material de estudo e trabalho num dossiê de grupo.

- **Interdependência de papéis** – diz respeito à atribuição de papéis/funções aos diferentes elementos do grupo, para assegurar que estes trabalham juntos, de forma produtiva, sem se atrapalharem uns aos outros e ainda reduzir a probabilidade de que alguns alunos

adotem uma atitude passiva ou dominante no grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1998). Os papéis a atribuir vão depender das características dos alunos, das atividades a realizar e também das competências que o professor considere necessário que adquiram ou desenvolvam ao nível social (as chamadas competências cooperativas). Os papéis podem ser atribuídos pelos alunos, devem ser complementares e estar interligado, devendo o professor assegurar-se de que cada aluno sabe o que tem de fazer para desempenhar de forma correta o papel que lhe foi atribuído.

- **Interdependência de recompensas ou celebrações** – implica reconhecer e celebrar o esforço dos alunos para aprender a promover a aprendizagem dos colegas do grupo. O reconhecimento pelo trabalho efetuado sempre que algo é alcançado graças aos esforços de todos, é um elemento importante para que os alunos reafirmem o compromisso por aprender e para renovar o entusiasmo para trabalhar e fazer parte de um grupo cooperativo. Sentir que o professor reconhece que alcançaram os objetivos a que se propuseram porque conseguiram que todos, cada um de acordo com as suas possibilidades, progredisse na sua aprendizagem e com base nisso, serem recompensados, faz com que os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isto permite que reafirmem a confiança no sentimento de que, quando é necessário, são capazes de aprender graças à ajuda de outros e se sintam satisfeitos por conseguirem ajudar os seus colegas a aprender. Assim, verificar-se-á uma melhoria no clima da sala de aula e da coesão do grupo (Pujolàs, 2003, apud Lopes, Moreira e Silva, 2018). Para conseguir concretizar esta interdependência, o professor pode atribuir recompensas extrínsecas, como: incentivar os grupos a celebrar os bons resultados obtidos, com por exemplo, a dar palmadinhas nas costas, a baterem as palmas das mãos...; oferecer recompensas de grupo não tangíveis como reconhecimento, louvor...; atribuir prémios tangíveis com base nos objetivos comuns, podendo ser prémios escolares, como pontos adicionais, ou prémios não escolares, como tempo livre, diplomas, entre outros. As recompensas extrínsecas devem ser símbolos de celebração, mas devem deixar de ser gradualmente atribuídas à medida que a motivação intrínseca tem lugar.

Garantir a concretização da interdependência positiva a todos os níveis, assegura o estabelecimento na sala de aula de uma dinâmica cooperativa com base em dois pilares básicos:

- para alcançar o sucesso comum, são necessários os esforços de todos e de cada um dos membros do grupo, para que ninguém se possa aproveitar do trabalho dos seus colegas;

- cada membro do grupo tem uma contribuição única para alcançar os objetivos comuns, determinada pelas suas características e competências pessoais, o que leva à aceitação e valorização da diversidade.

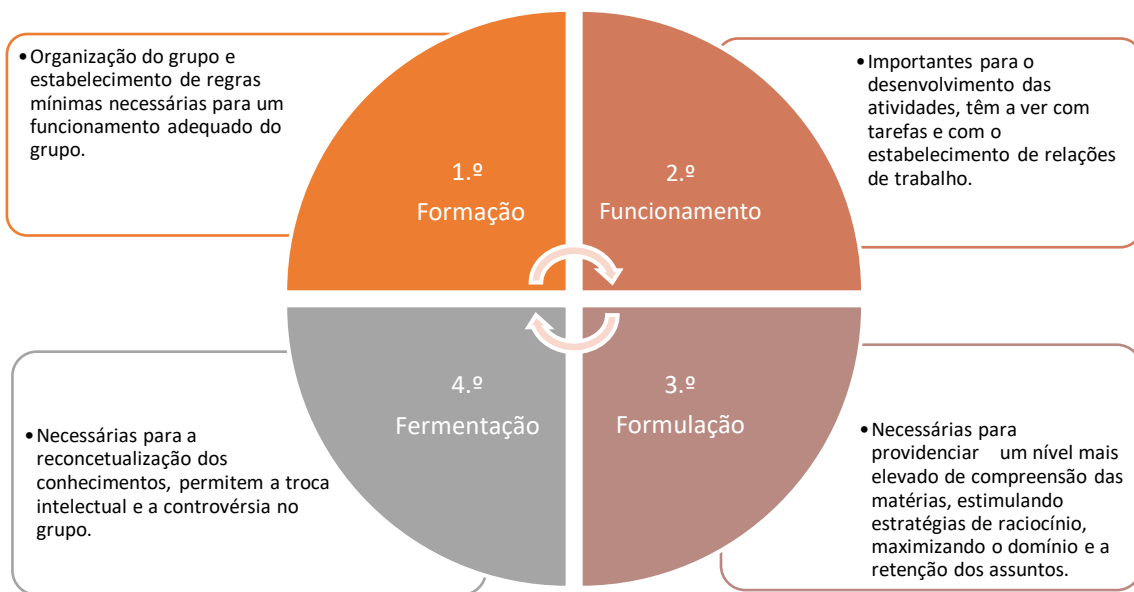
3. Competências Interpessoais

Para promover o domínio das competências sociais ou cooperativas pelos alunos, o professor deve, em primeiro lugar, ter em consideração algumas regras (Moreira, Lopes & Silva, 2018). Assim, deverá implementar uma estrutura de cooperação na sala de aula, considerando, inicialmente, que as competências que os alunos vão adquirir estão diretamente relacionadas com as dinâmicas que são estabelecidas na sala de aula. As competências sociais deverão ser ensinadas de forma explícita e reforçadas diariamente. Para tal, é necessário, por exemplo, que o professor inclua nos seus planos de aula descritores de desempenho (objetivos de aprendizagem) relacionados com as atividades cooperativas que vão ser realizadas, que desenvolva dinâmicas específicas que evidenciem a utilização, ou não, da competência. Para tal, o professor deve escolher um método cooperativo que possibilite o treino das competências sociais que não dominadas pelos alunos.

Quanto às competências que devem ser ensinadas, (Johnson et al., 1984, p.44) reconhecem a necessidade de o professor conhecer e hierarquizar as competências essenciais de modo a ser capaz de reconhecer aquelas que já estão interiorizadas por cada um e de as dar a conhecer aos próprios alunos. Na verdade, em qualquer situação de interação não há os que “têm” e os que “não têm” competências. É sobre o conjunto/turma que se pode agir e não apenas sobre alguns, porque se existe um problema, ele reside na interação e não no indivíduo isolado. Isto significa que organizar a sala de aula cooperativa implica planear de forma interdisciplinar, articulando e explicitando os diferentes tipos de competências – sociais e cognitivas. Implica, para o professor, evitar a compartimentação artificial entre conteúdos e competências e, para o aluno, aprender na ação, logo maior motivação. Para apoiar este trabalho do professor, distinguem-se quatro níveis de competências de cooperação (cf. Figura 5): nos primeiros níveis encontram-se as competências elementares indispensáveis para um funcionamento adequado da aprendizagem cooperativa, enquanto que os níveis superiores correspondem a competências que requerem do aluno uma maior elaboração cognitiva (Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984).

São, portanto, competências, que fazem parte do “repertório social” acima referido e que só podem ser desenvolvidas se for assegurada a interação entre pares e se corresponderem a experiências positivas por parte dos alunos, ou seja, se forem claras para os alunos as vantagens da sua utilização.

[Figura 5 – Competências Interpessoais - Adaptado de Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984]



PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 – PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Perante a reflexão apresentada, acentuou-se o interesse inerente à criação de ambientes de aprendizagem cooperativos, enquanto estratégia alternativa aos ambientes organizados e geridos de forma competitiva. O modo como se organiza e gere o trabalho pedagógico numa sala de aula terá de ser lido e interpretado à luz dos pressupostos ideológicos, políticos, sociais e culturais que enformam os projetos de educação escolar, quer à luz das finalidades e pressupostos que justificam a importância dos projetos nas sociedades em que vivemos.

Cosme (2019) refere ainda que *do ponto de vista ético, a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente*, havendo a necessidade de transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade, promovendo em sala de aula a vida social e a cooperação.

No âmbito desta transformação, justifica-se a necessidade de propor um conjunto de dispositivos de mediação pedagógica, como a Aprendizagem Cooperativa e o conjunto de métodos e ou técnicas que permitam organizar e orientar o ensino e aprendizagem, para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000), respeitando a sua individualidade, estimulando o desenvolvimento do processo de socialização das crianças, assim como facilitando, igualmente, a comunicação entre o professor e o aluno, permitindo ao professor, entre outras coisas, compreender tanto as dificuldades reais como os interesses dos alunos.

Neste sentido, é incontornável a reflexão de Paulo Freire sobre a valorização de uma *educação pela comunicação*, em detrimento de uma educação extensiva (1983), em que a dimensão da cooperação se assume como fator estruturante de qualquer projeto de aprendizagem, adquirindo centralidade pedagógica. A partir da oposição entre os dois tipos de educação enunciados, Freire confronta práticas educativas extensivas que se desenvolvem em função das estratégias instrutivas de transmissão do saber, como a educação pela comunicação através da qual se defende que o saber se constrói em função do relacionamento entre os interlocutores que, em conjunto, buscam encontrar um sentido para os significados contidos nas mensagens que emitem. Confrontam-se, assim, dois projetos educativos com propósitos

diferentes. O projeto de educação extensiva que constitui um meio de promover a conformidade com a ordem social estabelecida – mais especificamente com as normas, os padrões e os valores estabelecidos pelas classes dominantes -, o qual ocorre através da construção de uma relação onde um dos parceiros transformado em objeto recebe, de uma maneira dócil e passiva, os conteúdos transmitidos por aquele que detém o controlo do processo de inculcação do saber. E, por sua vez, o projeto de educação pela comunicação que visa contribuir para uma atuação transformadora, por parte deste, sobre a realidade física e social que o envolve e para o desenvolvimento de uma reflexão crítica de natureza pessoal sobre o próprio sentido do processo de construção do conhecimento.

Assim, pode dizer-se que a profissão docente se concretiza e se afirma, acima de tudo, na sala de aula, a partir dos desafios e das atividades que aí acontecem, ainda que, para que isso ocorra, se torne necessário ter em conta o tipo de relações que os professores estabelecem entre si, o tipo de envolvimento que protagonizam na construção do seu conhecimento profissional ou a necessidade de repensar as suas responsabilidades sociais, a partir de outros valores e de outros parâmetros (Cosme, 2006), seguindo, no seu fundamento, o paradigma pedagógico da comunicação.

Perante estes pressupostos, surge a seguinte questão-problema:

- **Como poderá a aprendizagem cooperativa contribuir para a inclusão dos alunos?**

A aprendizagem cooperativa poderá funcionar como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que “elege” a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir o estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum. Esta metodologia só faz sentido se for acompanhada por um questionamento constante, por uma monitorização de resultados face às finalidades, se for suportada por um ambiente de cooperação e solidariedade.

Na tentativa de facilitar a operacionalização deste estudo, desdobrámos as questões de investigação, de forma a podermos explicitar também os objetivos de investigação respetivos, conforme a **Tabela 1 – Questões e objetivos da investigação**.

[Tabela 1 – Questões e objetivos da investigação]

Questões	Objetivos
1. Quais os princípios inerentes à implementação da metodologia <i>Aprendizagem Cooperativa</i> ? 1.1. Que modalidades de aprendizagem cooperativa? 1.2. Qual o seu contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais?	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a teoria e práticas de aprendizagem cooperativa experiencial. • Contribuir para melhorar o sentimento de autoeficácia dos alunos.
2. Qual a pertinência da articulação vertical para a aferição dos ambientes pedagógicos mais adequados e promotores de inclusão?	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegiar a consolidação de processos de articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, no âmbito da organização do ambiente educativo e promoção da inclusão. • Aumentar o conhecimento dos alunos e das suas relações para aferição dos contextos pedagógicos cooperativos mais adequados.
3. Qual o contributo do docente de Educação Especial na implementação da metodologia <i>Aprendizagem Cooperativa</i> ? 3.1. Que dinâmicas de colaboração docente?	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar o contributo do docente de educação especial na planificação e gestão de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, com base na implementação de modelos co-teaching. • Promover a inclusão e a aprendizagem, privilegiando ambientes de aprendizagem cooperativos, favorecendo assim o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Paradigma Metodológico

Para este estudo foi adotado um paradigma fenomenológico - interpretativo, dado que, como refere Coutinho (nd, p.2) se *pretende compreender determinados fenómenos educativos pela busca de significações pessoais e interações entre pessoas e contextos*. Este paradigma associa-se a métodos que conduzem à obtenção de dados de tipo narrativo. O papel do investigador é o de procurar a complexidade desses múltiplos significados, congregando-os e reduzindo-os a um número menor de categorias ou ideias.

Assumindo, epistemologicamente, o mundo “real” como uma forma múltipla e holística, com construções mentais intangíveis e flexíveis, baseadas no social e na experiência, com uma visão da realidade transacional e subjetivista, considera-se que o investigador e o objeto de investigação estão ligados de forma interativa. Ou seja, a realidade não é apenas definida pela existência de múltiplas variáveis em interação em cada contexto, mas o que se distingue com

sua característica base é o caráter coerente e organizado dos fenômenos sociais que, não sendo o todo a soma das partes, integram ideias, crenças, normas sociais, sendo os indivíduos agentes ativos na construção da realidade social subjetivista (Rodrigues, 1992, apud Rodrigues, 2021).

Seguindo Guba e Lincoln (1994), parte-se da questão ontológica “como são as coisas realmente?” e “como na realidade funcionam?”, assumindo o mundo “real” uma forma múltipla, com construções mentais intangíveis ou realidades flexíveis, baseadas no social e na experiência, e epistemologicamente de uma visão da realidade transacional e subjetivista, em que o investigador e o objeto da investigação estão ligados de forma interativa e os resultados são literalmente criados como procedimentos da investigação, diluindo-se a distinção convencional entre ontologia e epistemologia. Nesta abordagem, a natureza variável e pessoal das construções sociais sugere que as construções individuais são desenvolvidas através da interação entre o investigador e os participantes da investigação, sendo estas construções depois interpretadas e comparadas através do intercâmbio dialético entre ambos. Neste sentido, num paradigma naturalista, a realidade é vista como múltipla, intangível, divergente e holística, com uma forte inter-relação entre investigador e participantes, dependentes de valores, com hipóteses e afirmações relativas a um determinado contexto e padrões de atributos interativos (Lincoln; Guba, 1985, apud Rodrigues 2021).

Por outro lado, também o paradigma crítico se pode justificar numa abordagem qualitativa. Este pretende questionar, refletir e agir sobre o *status quo* estabelecido para alcançar uma mudança sobre as práticas pedagógicas no contexto educativo e procura o rigor e profundidade da interpretação da realidade para uma ação mais eficaz, incorporando características do paradigma interpretativo.

Citando Lukas e Santiago (2004), “outras denominações são comuns relativas ao paradigma crítico, como paradigma socio crítico, investigação ação ou ciência crítica, (...) este paradigma parte da crítica a uma situação com o objetivo de construir outras situações ou realidades mais justas”. É de sublinhar que “no campo educativo, este paradigma tem trazido contributos aos modelos de ação no campo da formação e desenvolvimento profissional dos professores”, segundo Escudero (1990), citado em Lukas e Santiago (2004). Rodrigues (2007) caracteriza-o como um paradigma que promove a compreensão da realidade para a sua transformação, numa dinâmica de evolução e interação.

Cohen et al. (1994) defendem que a investigação-ação pode ser usada em várias áreas, designadamente, para a inovação dos métodos de ensino, diversificação de estratégias de

aprendizagem, procedimentos de avaliação e desenvolvimento profissional contínuo. A investigação-ação deve combinar ciclos de ação com identificação do problema, planeamento e implementação da intervenção e avaliação dos resultados; bem como uma prática reflexiva; emancipação política; teoria crítica; desenvolvimento profissional e investigação participativa das práticas.

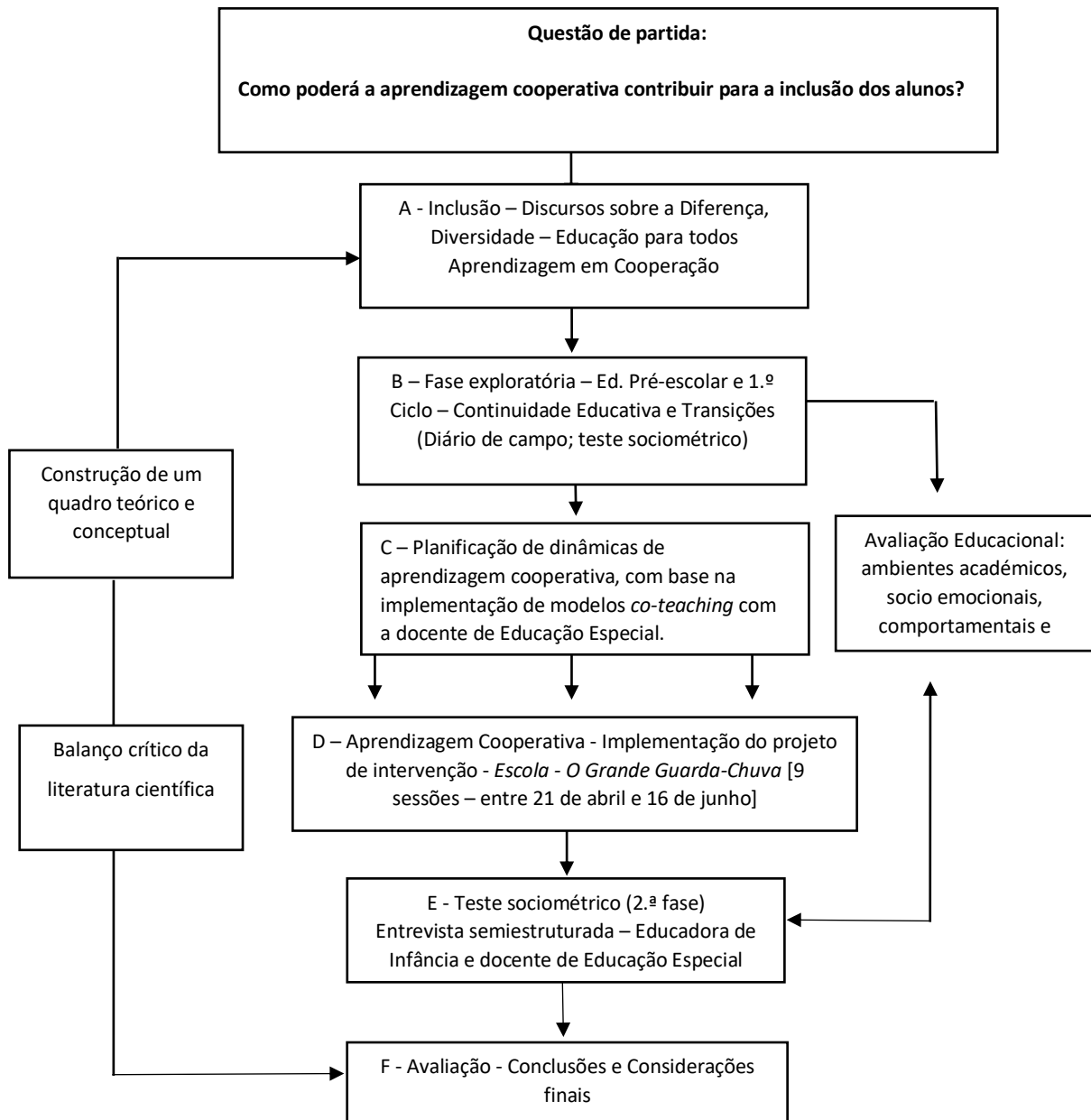
De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que a definem: considera que a fonte direta dos dados é o ambiente natural num contexto determinado, sendo o investigador um dos principais instrumentos; os dados recolhidos são descritivos, em forma de palavras ou imagens, por norma minuciosos, procurando analisar toda a sua riqueza; coloca a ênfase mais nos processos que nos resultados ou produtos; o processo de análise de dados é realizada de forma indutiva, construindo abstrações à medida que os dados são recolhidos e agrupados; reconhece a importância do significado e apreensão adequada das diferentes perspetivas e modo como os participantes interpretam estes significados, com uma espécie de “diálogo” entre os investigadores e os sujeitos. Deste modo, a opção por uma investigação de natureza qualitativa deve considerar-se quando estamos perante uma realidade construída por diferentes pessoas em interação enquanto vivem as suas vidas, podendo estas ter um papel ativo na construção e modificação do “mundo real” (Bogdan; Biklen, 1994).

Em síntese, partindo-se de um paradigma mais interpretativo ou mais crítico, a ênfase na investigação-ação como opção metodológica no contexto educativo justifica-se pelo facto de esta ser caracterizada por uma maior proximidade do real pela predominância da práxis, pela participação e pela reflexão crítica e intencionalidade transformadora, segundo Stenhouse (1993), citado em Coutinho et al. (2009), tendo como propósito questionar as práticas e os valores e articular investigação, ação e formação.

2. Plano de investigação e procedimentos metodológicos

Considerou-se fundamental criar um quadro concetual e teórico em torno do paradigma da educação inclusiva, de forma a ser passível de compreender os seus principais pressupostos e como estes poderão ser respeitados e considerados numa abordagem metodológica no âmbito da aprendizagem cooperativa (Figura 6 – Plano de Investigação).

[Figura 6 – Plano de Investigação]



Uma vez que se pretende planificar e implementar um projeto de intervenção com uma turma de 1.º ano de escolaridade, considerou-se também nesta base teórica uma reflexão analítica sobre a teoria e prática de observação de classes, de forma a serem elaboradas grelhas de observação que permitam fazer uma caracterização da turma, valorizando a compreensão do potencial curricular dos vários aspetos da identidade dos alunos. Pretende-se colocar o enfoque, não na distribuição de alunos por categorias predefinidas, mas no estudo das formas

contextualmente específicas em que estes interagem, bem como da influência dos contextos de vida dos alunos, na construção das suas inteligências e dos seus estilos de aprendizagem. Proceder-se-á, assim a uma avaliação educacional, considerando os ambientes académicos, socio emocionais, comportamentais e físicos dos alunos, com o intuito de planificar um projeto de intervenção que considere a problemática e os objetivos desta investigação. Neste processo, considerar-se-á a colaboração fundamental de uma Educadora de Infância e de uma Docente de Educação Especial. A primeira assumindo-se como um agente fundamental para a valorização da continuidade educativa, no âmbito da transição vertical, articulação curricular e organização do ambiente educativo. Por sua vez, a docente de Educação Especial irá colaborar na elaboração conjunta de propostas curriculares, sendo consideradas ações de co docência

3. Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados

No que respeita os procedimentos de recolha de dados, questionando a objetividade da abordagem de investigação-ação, Bogdan e Biklen (1994, apud Rodrigues, 2021) acreditam que esta objetividade se relaciona com a integridade do investigador e a honestidade; o detalhe e rigor usado por este no relato das observações realizadas; e ainda, com a obtenção da perspectiva de todas as partes envolvidas nas questões.

Deste modo, a investigação em ciências da educação deve estar sujeita a critérios de validade (ou credibilidade), transferibilidade, confiança e confirmabilidade de construção de conhecimento (Guba, 1983, apud Rodrigues, 2021) e cumprir critérios de cientificidade normalizados, demonstrando que é possível dominar os processos de construção do conhecimento científico.

Também deve ser garantida a ética da construção da verdade possível assente em critérios de rigor (Estrela, 2007, apud Rodrigues, 2021). Toda a investigação educacional deve ser conduzida com ética no respeito pelo conhecimento, pelos valores democráticos, pela qualidade da investigação educacional e pela liberdade académica. Justifica-se, desta forma, a necessidade de solicitar a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas para implementação do estudo (Anexo II), bem como o consentimento prévio para a gravação áudio das entrevistadas (Anexo III - Caracterização profissional das entrevistadas).

3.1. Observação Participante

Quanto à situação ou atitude do observador, considerando que este participa na vida do grupo por ele estudado, foi privilegiada a **observação participante**. No caso de Smith (apud Estrela, 1994), a observação participante situa-se preferencialmente num plano de observação-ação, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador. Para Wilson (apud Estrela, 1994), a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhes conferem. Para tal, o observador participar no “meio” e escolher o papel a desempenhar, estando consciente que a sua presença e ação influenciam a reação das pessoas, sem, contudo, deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto.

Nesta investigação em particular, foi utilizado o seguinte esquema de observação, considerando o pressuposto por Estrela (1994): observa-se o aluno e as dinâmicas do grupo de alunos através de uma técnica de tipo naturalista (observação direta e distanciada), que permita um descritivo comportamental coerente. As inferências formuladas referem-se a causas ou, principalmente, a finalidades imediatas dos comportamentos registados; o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer – modos, razões, fins imediatos (o “como”, o “porquê” e o “para quê”). Visa-se o esclarecimento de pistas levantadas por observação direta e o levantamento de novas pistas explicativas.

3.2. Diário de Campo

Em relação aos instrumentos de recolha e análise de dados, numa fase exploratória, constituiu-se um **diário de campo**, que permitirá fazer a caracterização da turma (1ºano), recorrendo à informação constante no processo dos alunos, à observação das aulas e na informação obtida a partir dos encontros informais com a Educadora de Infância e outros elementos que interajam com a turma (terapeutas, professoras de AECS, auxiliares de ação educativa). O diário de campo ou diário de investigação (Silverman, 2009, apud Rodrigues, 2001) constituiu-se como um instrumento essencial na recolha de dados de observação participante, pois permitiu documentar o processo de abordagem no terreno, as experiências ocorridas e

consequentes reflexões, e sobretudo possibilitaram a incorporação das perspectivas das duas docentes, uma delas a investigadora, que desenvolveram em par pedagógico as nove sessões de aprendizagem cooperativa. As descrições e reflexões efetuadas durante o desenvolvimento das sessões de aprendizagem cooperativa, registadas em grelhas de monitorização, incidiram sobre: os relatos e comportamento dos sujeitos (alunos), com orientação para o desenvolvimento de competências cooperativas, desempenho no cumprimento das tarefas propostas e interações dos alunos. Tiveram como foco, ao longo do projeto de intervenção, os métodos e técnicas pedagógicas utilizadas, os recursos educativos criados e a gestão dos recursos físicos disponibilizados na escola onde se desenvolveu o projeto.

A recolha de notas para preenchimento das grelhas de monitorização foi efetuada maioritariamente pela investigadora durante e após a realização das sessões, com a colaboração da docente em co-docência. Por sua vez, nas horas seguintes, a investigadora reescreveu-as e pormenorizou-as, acrescentando as respetivas reflexões, seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), nomeadamente: não deixando passar tempo entre a observação e o registo; efetuando com tempo a pormenorização dos acontecimentos cronologicamente; e acrescentando notas sempre que a memória as trouxe do esquecimento.

O principal objetivo da investigação num programa de intervenção deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental e formativa. O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber *observar e problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir e avaliar* serão ações consequentes das etapas precedentes (Estrela, 1994).

Os objetivos gerais e específicos da observação foram determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial – “observar para quê?”, tendo a definição desses objetivos permitido a construção de um projeto de observação, o qual implica necessariamente, de acordo com Estrela (1994), a delimitação do campo de observação (situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais, etc.); a definição de unidades de observação – a turma, o recreio, o aluno...; o estabelecimento de sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos, o repertório comportamental.

A definição de objetivos e a delimitação do campo de observação determinaram a estratégia a seguir, o que justificou a preferência por formas e meios de observação (processos, métodos, técnicas e instrumentos) específicos para a observação da turma, dos alunos, bem

como a elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos. O diário de campo, as grelhas de monitorização usadas aquando da implementação das sessões de aprendizagem cooperativa, para registo dos comportamentos, interações e competências interpessoais observadas (Grelha de monitorização de comportamentos observados; Grelha de observação de competências sociais e Grelha de Pontuação Semanal, como no âmbito da avaliação formativa), caracterizaram-se como ferramentas essenciais para a pertinência, fidelidade e validade dos dados, tendo sido utilizados os programas do Microsoft Office (Word e Excel) e considerados também os registos fotográficos.

3.3. Teste Sociométrico

Antes da implementação do projeto de intervenção foi administrado um **teste sociométrico**, considerando a sua utilidade na organização e na remodelação de grupos escolares. As escolhas sociométricas são um guia fundamental para a formação de grupos para trabalhar no projeto de intervenção. Para além disso, é também de grande utilidade prática, porque ajuda na orientação de cada uma das crianças em particular. Pode haver no grupo uma criança de quem ninguém goste dum modo especial e que fica sempre excluída. Talvez ela possa ficar ao pé das crianças de quem ela, no teste, referiu que gosta, podendo assim sentir-se mais à vontade (Northway & Weld, 1999).

Os resultados sociométricos, juntamente com as informações recolhidas a partir da observação direta, poderão fornecer indicações a partir das quais será possível ajudar estas crianças no desenvolvimento de competências cooperativas e, por conseguinte, ajudá-las na sua vida social. Por sua vez, a aplicação do teste sociométrico em alturas diferentes, permite ver de que maneira a estrutura do grupo, a posição sociométrica e as relações pessoais têm evoluído.

3.4. A Entrevista

A entrevista constituiu-se como um método de recolha de informações, junto da Educadora de Infância e da professora de Educação Especial. Foram escolhidas especificamente estas duas participantes, pois pretendia-se aferir os resultados da articulação vertical, no âmbito das transições educativas, e da implementação do projeto e intervenção em co docência. O grau

de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da investigação. Optou-se por realizar uma entrevista semidiretiva ou semiestruturada, sendo a mesma identificada pela presença de duas características (Ketele, Roegiers, 1993):

- o entrevistado produz um discurso que não é linear, o que significa que o entrevistador reorienta a entrevista em certos momentos;

- nem todas as intervenções do entrevistador estão previstas antecipadamente. Quando muito, este prevê algumas perguntas importantes ou alguns pontos de referência.

A entrevista semiestruturada é em parte diretiva (ao nível dos temas, dos objetos sobre os quais se quer recolher informações) e em parte não diretiva (no interior dos temas). Apresenta duas grandes vantagens:

- as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;

- as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes.

Na entrevista semiestruturada, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado. O entrevistador não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Este instrumento será de grande utilidade, devido ao grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, bem como devido à flexibilidade e à fraca diretividade do dispositivo, o que permitirá recolher o testemunho e as interpretações do interlocutor, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais. (Campenhoudt & Quivy, 2003).

A entrevista é associada a um método de análise de conteúdo. “Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos” (Campenhoudt & Quivy, 2003, p.195).

PARTE III – PROJETO DE INTERVENÇÃO – ESCOLA: O GRANDE GUARDA-CHUVA

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM ESTUDO

1. Grupo-alvo

Os participantes deste estudo foram os alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas do concelho de Soure, incluiu ainda uma Educadora de Infância (que acompanhou 67% dos alunos da turma no Jardim de Infância do mesmo agrupamento) e a docente de Educação Especial (apoiava uma aluna da turma que beneficiava de medidas de suporte à aprendizagem - Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, Artigo 9.º) que colaborou na implementação do projeto, em co docência com a docente titular da turma.

A opção pela escolha deste agrupamento prende-se com o facto de a investigadora estar a exercer funções no mesmo e ser docente titular da turma envolvida no projeto de intervenção. Importa referir que a docente de Educação Especial e a Educadora de Infância possuem uma vasta experiência e formação profissional no âmbito da Educação Inclusiva.

A turma, inicialmente, era constituída por 20 alunos, 14 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. No dia 17 de fevereiro a turma recebeu um novo aluno, ficando com 21 alunos, sendo que o mesmo foi transferido no decorrer do 3.º período.

A turma é constituída maioritariamente por rapazes. As idades dos alunos situam-se entre os 6 e os 8 anos, prevalecendo os alunos com 7 anos.

Considerou-se também a distribuição da nacionalidade dos alunos da turma, como explicitado no Gráfico I.

[Gráfico I – Distribuição da nacionalidade dos alunos]

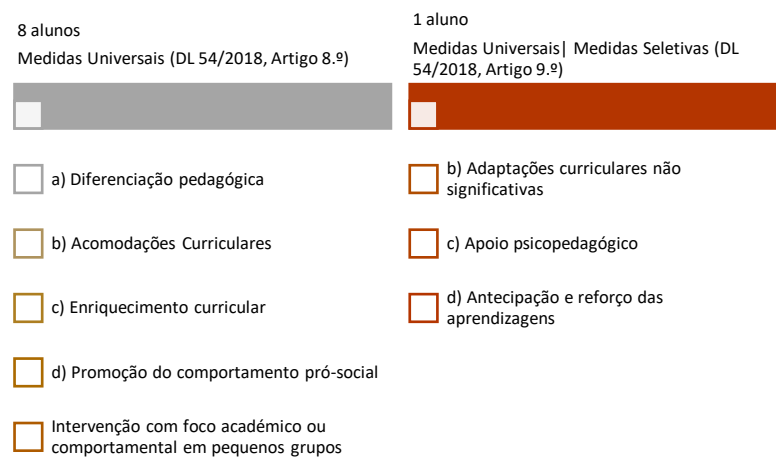


Procedeu-se à constituição de um diário de campo durante o primeiro semestre de aulas, sendo que no momento da implementação do projeto de intervenção a turma tinha nove alunos a beneficiarem de medidas de suporte à aprendizagem, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018. De acordo com o ponto 3, do Artigo 8.º, *as medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social* (pág. 2921).

Para cumprir os objetivos da inclusão, a docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, a docente titular de turma na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

Do grupo de alunos que beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem (cf. Figura 7), três tinham Terapia da Fala, por apresentarem dificuldades no domínio da linguagem e consciência fonológica, que se traduzia, por sua vez, em dificuldades na disciplina de português.

[Figura 7 – Medidas de Suporte à Aprendizagem do Grupo-Alvo]



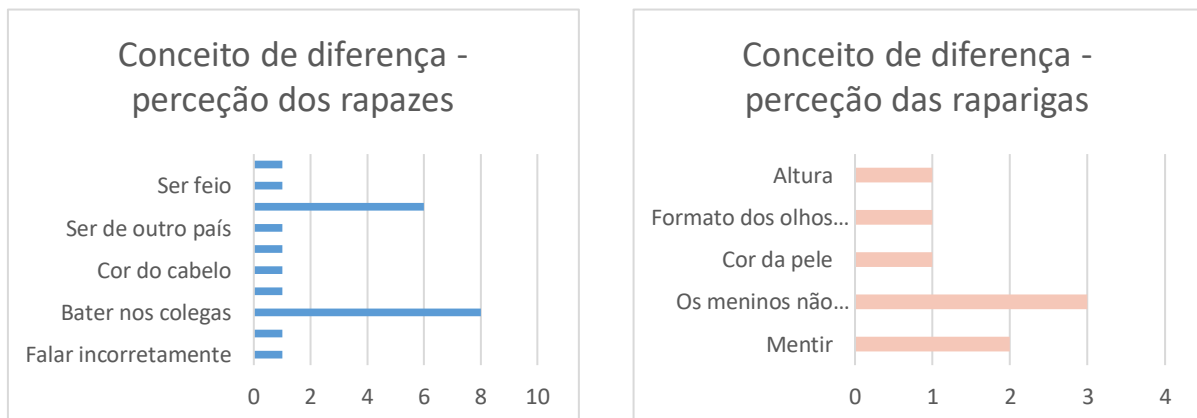
- Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão (DL 54/2018, Artigo 11.º):
 - a) docente de Educação Especial;
 - b) técnicos especializados.
- Adaptações no processo de avaliação (DL 54/2018, Artigo 28.º).

A aluna que beneficiava de medidas ao abrigo do Artigo 9.º (Medidas Seletivas) apresenta um diagnóstico de cromossomopatia (atraso no desenvolvimento - visão, interação social,

autonomia, locomoção, manipulação, audição, fala, linguagem e cognição). Um dos alunos abrangido pelo Artigo 8.º (Medidas Universais) manifestava dificuldades de aprendizagem, tendo apresentado, no âmbito da avaliação realizada pelos Serviços de Orientação Psicológica (SPO), resultados muito inferiores em relação ao esperado para a sua idade nos domínios das competências não-verbais (realização) e inferiores nas competências verbais. Para além disso, apresentava comportamentos disruptivos (agressões físicas e emocionais), revelando dificuldades consideráveis em estabelecer relações saudáveis com os pares.

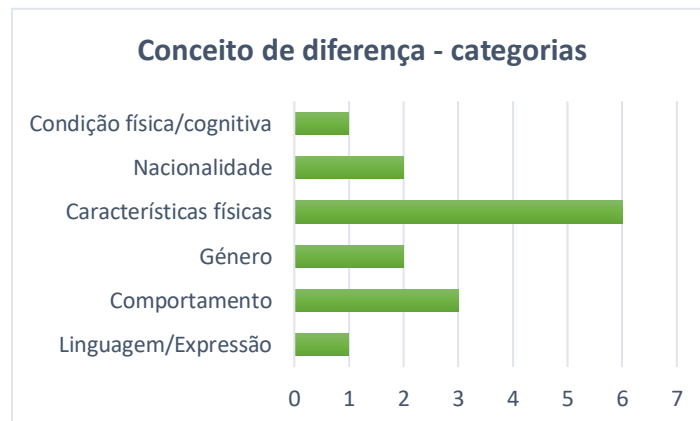
A diferenciação de estratégias para conceção e construção do conhecimento baseia-se no contexto relacional educativo como um ambiente de expressão, partilha e de testagem de novas formas de ação e intervenção social, sendo considerados, para além dos elementos cognitivos (relativos a dificuldades de aprendizagem, desempenho académico), as redes interpessoais e sociais. O processo de integração é visto como um processo de apropriação e elaboração de carácter pessoal, mediante a relação do aprendente com o mundo vivido, pelo que importa compreender as relações interpessoais entre os alunos, bem como conhecer as assunções que detém face à *diferença*. Posto isto, esta caracterização contemplou também o resultado de um debate realizado em Assembleia de Turma, tendo por base a leitura da obra infantil “O Ouriço Bernardo”, das autoras Filipa Pimenta e Ivone Patrão, com o objetivo de recolher a perceção dos alunos em relação ao conceito de diferença. Se considerarmos a variável do género nas respostas registadas (cf. Gráfico 2), verifica-se que as raparigas enfatizam as unidades “Os meninos não brincam com as meninas” e “Mentir”.

[Gráfico 2 – Conceito de diferença – Perceção das raparigas e dos rapazes]



Com base nas unidades registadas foi possível criar categorias, o que permitiu verificar a medida de intensidade com que cada elemento aparece e que é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes dos alunos da turma (cf. Gráfico 3).

[Gráfico 3 – Conceito de diferença – categorias]



Tendo conhecimento da percepção dos alunos face à diferença, é possível concluir que prevalecem as *características físicas*, seguindo-se o *comportamento* (disruptivo) e a *nacionalidade*. Quanto a esta última categoria, importa referir que a turma tinha três alunos provenientes da China, Venezuela e Brasil, sendo que o aluno com nacionalidade brasileira integrou a turma no dia 17 de fevereiro, considerado como “o aluno novo”. Por sua vez, apenas dois alunos associaram a *condição física/cognitiva* e a *Linguagem/Expressão* ao conceito de *diferença*, o que nos permite inferir que a maioria dos alunos perspetiva a *deficiência* como algo natural e socialmente aceite.

Considerando as características, expectativas e dificuldades dos alunos da turma, considerou-se a pertinência de privilegiar métodos cooperativos que permitissem o desenvolvimento das seguintes competências sociais: ouvir atentamente os colegas; falar na sua vez; encorajar os colegas; persistir nas tarefas; respeitar as opiniões dos outros; evitar brigas ou disputas; partilhar materiais; partilhar ideias; pedir ajuda; usar um tom de voz suave; reconhecer o potencial de cada um.

2. Finalidades da Intervenção

Pretende-se com o projeto de intervenção “Escola – o Grande Guarda-Chuva” promover a inclusão e a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas comportamentais e dos menos aceites na turma, sendo fundamental o trabalho colaborativo entre professores/educadores na seleção e implementação de estruturas de aprendizagem cooperativa, considerando modelos de co docência.

A partir do trabalho em grupo, em equipa, espera-se que os alunos desenvolvam atitudes e comportamentos muito concretos, que vão desde o saber ouvir, ao saber comunicar de forma adequada, ao saber estar, em interação, respeitando e aceitando as diferenças e fragilidades individuais. Importa que reflitam conjuntamente sobre o seu próprio comportamento e sobre o dos colegas e que seja criado o sentido de interdependência no grupo de modo a que cada um sinta responsabilidade em apoiar os membros menos competentes, valorizando o esforço e o potencial de cada elemento e privilegiando competências de entreaajuda e autorregulação dos comportamentos.

A cooperação será o elemento chave no trabalho a realizar entre professores e entre os alunos, tendo sido pertinente diagnosticar a perceção que os alunos têm sobre a *diferença*, analisar a posição sociométrica não só dos alunos com algum tipo de dificuldade, mas também dos restantes, por forma a identificar situações que possam ter passado despercebidas após a caracterização inicial da turma. Após a implementação do projeto, pretende-se ainda verificar a evolução do desenvolvimento das competências sociais dos alunos, assim como verificar se se registam alterações quanto ao posicionamento sociométrico dos alunos rejeitados e/ou menos aceites.

Por fim, importa aferir a pertinência da articulação vertical e do contributo do docente de educação especial na planificação e gestão de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, com base na implementação de modelos *co-teaching*, determinando o contributo destas dinâmicas para a criação de uma escola inclusiva.

CAPÍTULO 2 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

1. Estruturas Cooperativas

Para esta investigação foi privilegiado o **método *Aprendendo Juntos*** (LT – *Learning Together*, Johnson & Johnson, 1975), pois embora a aprendizagem dos conhecimentos académicos seja um objetivo importante deste método, o principal objetivo é compreender e favorecer as interações positivas nos grupos e desenvolver as competências sociais (Lopes & Silva, 2009). Para o conseguir, as professoras recorrem a um ensino explícito, vigiam os grupos e intervêm junto deles a fim de possibilitar que os alunos, através das suas interações, desenvolvam essas competências. Um dos elementos essenciais do método *Aprendendo Juntos* é o tempo consagrado às discussões sobre o funcionamento do grupo. Este elemento permite, aos alunos, por um lado, refletir na utilização que fazem das aptidões cognitivas e sociais e, por outro lado, procurar meios de estabelecer e manter boas relações de trabalho com os colegas. Tendo em conta que a Aprendizagem Cooperativa melhora quer o desempenho social dos alunos, quer o desempenho académico, com principal influência nos alunos medidas de suporte à aprendizagem, foram também implementados outros métodos, considerando os objetivos das sessões, como a *Mesa Redonda* e *Folha Giratória* (Kagan, 1994).

Foi também implementado o **método *STAD – Divisão de Alunos Por Equipas para o Sucesso*** (*Student Teams Achievement Divisions*, Slavin, 1983), tendo como intuito promover o desempenho escolar dos alunos, sendo este avaliado a partir da realização de um mini-teste, após o trabalho realizado em grupos de aprendizagem/ estudo.

2. Grupos cooperativos e papéis atribuídos

Johnson, Johnson e Holubec (1998) identificaram três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: grupos formais, informais e de base. A opção do professor depende essencialmente dos objetivos e das características das tarefas a realizar (Lopes & Silva, 2009, apud Lopes et al., 2018). Dado que o projeto de intervenção se constituiu pela realização de nove sessões de aprendizagem cooperativa, cada uma com objetivos e conteúdos específicos, considerou-se adequada a formação de **grupos formais**. Nestes grupos, os alunos trabalham juntos para conseguirem alcançar objetivos comuns, assegurando-se de que eles próprios e os seus colegas

de grupo completam a tarefa de aprendizagem atribuída. Os grupos formais de aprendizagem cooperativa garantem a participação ativa dos alunos nas tarefas intelectuais de organizar os conteúdos, explicá-los, resumi-los e integrá-los nas suas estruturas conceituais (Lopes & Silva, 2009).

A heterogeneidade foi um critério essencial para a formação dos grupos. A sua constituição foi feita considerando os resultados da implementação do primeiro teste sociométrico, bem como outros critérios: sexo, origem sociocultural, grau de proficiência em determinada área, inteligência intra e interpessoal. Essencial é que as diversas “inteligências²⁹” estejam representadas e se complementem. Procurou-se estabelecer um equilíbrio entre rapazes e raparigas, bem como a presença de competências diversificadas. Pretendia-se formar grupos de trabalho (e não “grupos de amigos”), para que com o tempo aprendessem a fazer novos amigos, a querer conhecer melhor os colegas e a valorizar a diversidade.

Em relação à dimensão do grupo, optou-se pela constituição de grupos com três elementos, considerando a faixa etária dos alunos, pela inexperiência em trabalhar em grupo e por não terem ainda interiorizado o conteúdo das diversas funções a desempenhar no grupo. Com o intuito de se instituir um espírito de cooperação, em cada início da sessão, as docentes explicitaram seis regras básicas da sala de aula cooperativa (Batelaan, 1998):

1. todos são responsáveis pelo funcionamento do grupo;
2. todos são responsáveis pelo desempenho dos diferentes papéis no grupo;
3. ninguém pode considerar o seu trabalho acabado até que todos os elementos do grupo estejam prontos;
4. todos têm o direito de pedir ajuda;
5. todos ajudam;
6. cada aluno deve preencher, por sessão, a ficha de autoavaliação; cada grupo deve preencher uma ficha de heteroavaliação.

Os grupos foram formados pela docente titular, em articulação com outros elementos que interagem com a turma (Educadora de Infância, Professora de Educação Especial, Professora da AEC, Psicóloga Escolar, Terapeuta da Fala), a escolha dos nomes foi feita pelos alunos (cf. Tabela 2).

²⁹ Inteligências múltiplas (visual/espacial; corporal/cinestésica; lógica/matemática; intrapessoal; interpessoal; musical/rítmica; verbal/linguística (Gardner, 1983).

[Tabela 2 – Identificação e constituição das equipas cooperativas]

Identificação dos elementos de cada grupo/ equipa e das Medidas Multinível ³⁰	
Gabilua	Alunos números 7 (aluna a beneficiar de Medidas Seletivas, artigo 9.º), 12 (aluno a beneficiar de Medidas Universais, artigo 8.º) e 13.
Aprender Juntos	Alunos números 10 (aluno a beneficiar de Medidas universais, 15 e 21 (aluno a beneficiar de Medidas Universais).
Super Ler	Alunos números 6, 9 (aluno a beneficiar de Medidas Universais) e 11.
Super Livros	Alunos números 1, 18 (aluno a beneficiar de Medidas Universais) e 19.
Super Heróis	Alunos números 5, 14 (aluno a beneficiar de Medidas Universais) e 16 (aluno a beneficiar de Medidas Universais).
Boas Maneiras	Alunos números 2, 3 (aluno a beneficiar de Medidas Universais) e 4.
Super Equipa	Alunos números 8, 17 e 20 (aluno a beneficiar de Medidas Universais).

A constituição dos grupos manteve-se inalterável, salvo situações excecionais, para que fosse possível formar uma identidade de grupo que lhes desse oportunidades de aprender para poder trabalhar com todo o tipo de pessoas, incluindo as que inicialmente poderiam parecer menos agradáveis, e superar as dificuldades com que, por vezes, se deparam a trabalhar juntos (Lopes et al., 2018).

Uma vez que, neste projeto de intervenção, os grupos eram constituídos por três elementos, foram selecionados os seguintes papéis e funções que os alunos podiam escolher desempenhar:

- **treinador** – ajuda na explicação das matérias escolares, explica conceitos...;
- **capitão do silêncio** – controla o nível do barulho;
- **monitor dos materiais** – recolhe e restitui os materiais.

Os alunos são encorajados a fornecer mutuamente ajuda, apoio e *feedback* enquanto desempenham os papéis que lhes foram atribuídos.

³⁰ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho

3. Organização da sala de aula

Estruturar a sala de aula de modo a que os alunos possam trabalhar em pequenos grupos cooperativos, possibilitando a entajuda para promover a aprendizagem, implica uma planificação de todas as atividades de aprendizagem a desenvolver. Tal irá possibilitar que o professor consiga um compromisso ativo dos alunos com a sua aprendizagem e que o trabalho a realizar se desenvolva num ambiente social estimulante e de apoio (Smith, 1996). As decisões relativas aos aspetos organizacionais englobam, para além da planificação das tarefas, o ambiente físico, nomeadamente as características físicas da sala de aula (por ex.: características do mobiliário e sua organização) e distribuição dos grupos na sala de aula. O professor deve otimizar o espaço na sala de aula assegurando condições que facilitem a sua deslocação aos diferentes grupos, a concentração pessoal e a interação positiva, preferencialmente face a face, para facilitar a troca de ideias e pontos de vista entre os diferentes elementos do grupo, bem como a partilha de materiais (Moreira et al. 2018; Lopes & Silva, 2009).

A sala pode e deve conter elementos favorecedores da metodologia, como um cartaz com o “Código de Cooperação” elaborado pelos alunos, bem como outros materiais para gestão comportamental, como veremos na planificação das sessões.

No contexto específico em que foi implementado o projeto, no primeiro semestre, os alunos estiveram sentados, individualmente, em secretárias em filas viradas para a frente, trabalhando em pares, ocasionalmente, na sequência da realização de trabalhos de grupo.

Após a constituição das equipas, os elementos de cada grupo permaneceram sempre juntos, de frente para o quadro da sala de aula e para a professora, posicionando-se face a face aquando da realização das sessões de aprendizagem cooperativa (Anexo IV – Planta da sala de aula e reformulações realizadas ao longo da implementação do projeto).

4. Planificação do Projeto de Intervenção – “Escola – o Grande Guarda-Chuva”

A implementação do projeto de intervenção *Escola – o Grande Guarda-Chuva* decorreu entre 21 de abril e 16 de junho, estruturado em nove sessões que decorreram à quinta-feira, no período da tarde (13h30 – 15h00), com a duração de 90 minutos. A planificação das sessões foi feita em parceria com a docente de Educação Especial (DEE) e que iria trabalhar em co docência com a docente titular de turma/investigadora, considerando estratégias e conteúdos como

resposta às características e necessidades dos alunos da turma, bem como da aluna com medidas seletivas que apoiava. Importa referir que a DEE iniciou o apoio a esta aluna em janeiro, quando começou a beneficiar de outro nível de medidas. Aquando do início do projeto, o apoio individualizado que tinha à quinta feira passou a funcionar em contexto de aula, integrada na sua turma e num grupo cooperativo.

Para a planificação das sessões (Anexo I – Suporte digital: planificações; registos fotográficos; grelhas de observação e registo) que constituíram este projeto foram considerados os princípios do Decreto-Lei 54/2018, em concordância com os documentos atuais de referência³¹. As planificações tiveram por base o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas desenvolvidas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Neste planeamento (Modelo - Planificação DUA – Anexo V) foram priorizados os conteúdos das disciplinas (Português, Matemática, Expressão Artística) em que, sobretudo, os alunos com medidas de suporte à aprendizagem revelavam mais dificuldades, sendo especificados os respetivos domínios e descritores de desempenho, as áreas de competências do perfil dos alunos, as competências cooperativas que seriam privilegiadas, os tipos de interdependência, a avaliação, assim como a estrutura da aula / orientação das atividades de aprendizagem, os materiais e a estrutura cooperativa. Não obstante, foram também consideradas as dificuldades/ barreiras relacionadas com o domínio socio-afetivo de alguns alunos da turma, nomeadamente no que diz respeito a dificuldades de relacionamento e interação com colegas.

O trabalho colaborativo realizado entre as docentes permitiu-lhes implementar e diversificar estratégias e metodologias que pudessem dar resposta ao diagnóstico/caracterização inicial, bem como a dificuldades e preocupações emergentes, quer no que respeita ao comportamento, quer ao aproveitamento da turma.

Foram selecionadas algumas obras de literatura infantojuvenil adequadas aos objetivos definidos para as respetivas sessões, tendo as mesmas sido apresentadas de forma dramatizada pelas docentes, preferencialmente com o envolvimento dos alunos, diversificando os meios de representação e de envolvimento.

A seleção das obras foi feita de forma criteriosa, com o intuito de corresponder às expectativas e fazer face às fragilidades dos alunos da turma, através da exploração de temas

³¹ Considerar: Aprendizagens Essenciais – 1.º ano de escolaridade; PASEO; ENEC – plano de cidadania elaborado para a turma.

como a diversidade cultural, a diferença, a aceitação, o autoconceito, a autoestima, a tolerância, a gestão das emoções, a par com os conteúdos curriculares. Desta forma, foi também possível promover a interdisciplinaridade, a par com os objetivos previstos no plano de Cidadania e Desenvolvimento da turma, estabelecendo assim os domínios de autonomia curricular (DAC).

No início de cada sessão eram clarificados os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais as docentes e os alunos desenvolviam processos de regulação e autorregulação (*feed up*³²). No final de cada sessão, os alunos faziam a sua autoavaliação e heteroavaliação do grupo, como forma de refletirem sobre o seu desempenho individual e de grupo. No dia seguinte, na aula de Assembleia de Turma a professora titular dava feedback, referindo os progressos dos alunos, o cumprimento dos papéis atribuídos, sendo também o momento para registo das pontuações atribuídas por equipa na cartolina exposta na sala de aula. Cada equipa podia ganhar diplomas e/ou privilégios (como poder jogar um determinado jogo educativo: puzzles, *imans* para fazer construções; fazer um desenho...), de acordo com os critérios para atribuição de prémios às equipas. Todos os grupos podiam obter recompensas desde que a média da equipa fosse superior a 15 pontos. Se a média se situar entre 15 e 19 pontos, é uma **Boa Equipa**; entre 20 e 24, é uma **Grande Equipa**; e entre 25 e 30, é uma **Super Equipa**.

Por sua vez, o *feed forward* permitia aos alunos e às professoras definir comportamentos e atitudes que deviam ser realizadas para melhorar as aprendizagens, e que deviam ser trabalhadas em todas as aulas (não só nas sessões planificadas), bem como as estratégias e atividades (reforço dos desafios, mais autorregulação, mais informação sobre que foi ou não compreendido, etc.). Se todas as componentes do *feedback* são indispensáveis, o *feed forward* é, no entanto, a componente que tem impactos mais poderosos na aprendizagem, o que implica, necessariamente, oportunidades para rever e melhorar (Machado, 2022).

³² E. Machado (2022) apresenta três componentes fundamentais da modelização do *feedback* (*feed up*, *feed back* e *feed forward*), no artigo *O feedback enquanto processo pedagógico: contributos para a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação*. NOVA ÁGORA – CFAE – Cadernos da Formação – N.º 7.1.ª edição.

Planificação das sessões DUA

📁 1.ª sessão: *Ouvir e contar memórias* (21 de abril de 2022)

Estrutura Cooperativa	<i>Aprender Juntos</i> (Johnson & Johnson, 1975)
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) /Disciplinas/AE	CD/RES: Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 2, 6 e 11 – pertença, interação e valores) Português (Oralidade e Educação Literária)
Abordagem de co ensino	Ensino em Equipa (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<p>Trabalho prévio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cada aluno trouxe um retalho alusivo a uma memória; organização dos retalhos em conjuntos de três. <p>Em contexto de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dramatização, pelas docentes, da história “A Manta”, de Isabel Minhós; análise paratextual e intratextual; - seleção aleatória de alunos para tirar os 7 conjuntos de retalhos de um saco; - constituição de 7 grupos cooperativos, com 3 elementos cada com base nos retalhos que foram agrupados; - <i>turbilhão de ideias</i> (brainstorming) sobre as competências sociais e cooperativas para realizar o trabalho em grupo – elaboração de um Código de Cooperação pelos alunos; - explicação da função dos emojis para gestão do trabalho em grupo; - atribuição de papéis dentro de cada grupo, pelos respetivos elementos; - avaliação – recompensas/ diplomas; - escolha de um nome para cada grupo, pelos próprios; - partilha de memórias entre os alunos de cada grupo, recorrendo ao retalho individual – apresentação à turma; - Auto e hetero avaliação. <p>Articulação com a AEC – Crescer a Brincar</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaboração da “Menina das Memórias”, com os retalhos que trouxeram, associados às suas memórias, e que serviram de base para a formação dos grupos. Foi construída uma boneca tridimensional, com 1 metro, representativa da turma.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Formar os grupos cooperativos; - Elaborar um Código de Cooperação; - Conhecer os pressupostos para o funcionamento dos grupos cooperativos: gestão comportamental, escolha de papéis, escolha do nome do grupo, recompensas; - Desenvolver competências de trabalho cooperativo (partilha de saberes, ajuda, etc.), motivação entre pares, promover o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença – interdependência positiva da identidade; - Promover a articulação com outras áreas e docentes: AEC Crescer a Brincar.

📁 2.ª sessão: *Os Meus Superpoderes* (28 de abril de 2022)

Estrutura Cooperativa	<i>Aprender Juntos “Ponham as vossas cabeças a pensar em conjunto”</i> (Johnson & Johnson, 1975)
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) Disciplinas/AE	CD/RES: - Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 2, 6 e 11 – pertença, interação e valores). Português (Leitura - Escrita, Oralidade, Educação Literária) Educação Física (jogos)

Abordagem de co ensino	Ensino em Equipa (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva da obra “O Grande Livro dos Super-Poderes”, de Susana Isern (recurso a símbolos ARASAAC); - construção, em equipa, de puzzles para descoberta dos superpoderes de algumas personagens; leitura e escrita; apresentação oral; - preenchimento de um cartão alusivo aos talentos individuais; partilha em grupo e com a turma; - elaboração do “Livro dos Superpoderes”; - apresentação à turma; - Auto e hétero avaliação.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e valorizar as características e talentos individuais; - Respeitar as características individuais; - Reconhecer o potencial individual e o seu contributo para o grupo; - Desenvolver competências de trabalho cooperativo (partilha de saberes, entajuda, autorregulação; etc.), motivação entre pares, promover o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença – interdependência positiva – identidade) - Participar em jogos de cooperação.

📁 **3.ª sessão: Quatro Cantinhos de Nada (05 de maio de 2022)**

Estrutura Cooperativa	<i>Mesa Redonda (Kagan, 1994)</i>
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) Disciplinas/AE	<p>CD/RES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 1, 2, 3, 6 e 11 – pertença, interação e valores). <p>Português: Leitura – Escrita, Oralidade, Educação Literária Matemática: Números e operações/Geometria e Medida</p>
Abordagem de co ensino	Um docente ensina (DT), o outro apoia (DEE) (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva da obra “Por quatro esquinitas de nada”, de Jérôme Ruiller (versão espanhola) pela professora, com a colaboração do aluno de nacionalidade venezuelana; - Desafio: “Como pode o quadrado entrar em casa dos círculos?”; os alunos recebem a figura de uma casa, em A4, 10 círculos pequenos e um quadrado; - Resolução do problema em equipa — 3 pontos resposta correta/ 2 – resposta incompleta/ 1 – resposta errada; - Cada grupo faz uma apresentação do seu trabalho à turma, apresentando a solução que encontrou; - Audição da canção a <i>Rua das Formas</i>; - Atividade alusiva ao reconhecimento das figuras geométricas; - Auto e hétero avaliação.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir em pequeno e em grande grupo sobre as mudanças que devem ser feitas para incluir todos os membros da sociedade; - Implementar o turbilhão de ideias (<i>brainstorming</i>) - Respeitar as características individuais; - Criar interdependência positiva; - Incentivar a participação igual de todos os elementos do grupo; - Incentivar os alunos mais tímidos a partilhar as suas ideias quer no seu grupo, quer na turma; - Permitir o contacto com diferentes pontos de vista e ideias; - Desenvolver a responsabilidade individual; - Desenvolver a criatividade; - Verificar e consolidar conhecimentos anteriores (DAC).

📁 4.ª sessão: *Geometria e Medida* (12 de maio de 2022)

Estrutura Cooperativa	<i>STAD</i> (Slavin, 1983)
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) Disciplinas/AE	CD/RES - Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 3- Comunicação, 6 – Interação e 12 - Resiliência) Português: Oralidade Matemática: Geometria e Medida – Propriedades das figuras geométricas; figuras geometricamente iguais.
Abordagem de co ensino	Estações de Ensino (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma ficha de trabalho sobre Geometria e Medida, tendo algumas oportunidades para realizarem trabalho prático. - A docente titular irá ler pergunta a pergunta, sendo dado um tempo específico para cada atividade; a docente de Educação Especial irá ficar a acompanhar 3 grupos: <i>Gabilua</i>, <i>Os Livros</i> e <i>Boas Maneiras</i>, prestando um apoio direto à aluna com Medidas Seletivas (E), que faz parte do grupo <i>Gabilua</i>; a docente titular irá acompanhar os restantes 3 grupos; - As atividades consistem em pedir aos alunos que desenhem em folhas quadriculadas; decalquem figuras com papel vegetal; manipulem sólidos geométricos e utilizem o geoplano para construção de figuras. - No dia seguinte, os alunos fazem um mini-teste, considerando os objetivos de aprendizagem desta sessão; - Auto e hétéro avaliação.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar competências, procedimentos e rotinas; - Promover o apoio e ajuda mútuos; - Responder a perguntas, exercícios e problemas; - Encorajar a partilha de informação; - Manter os alunos envolvidos nas tarefas; - Discutir ideias; - Desenvolver a capacidade de síntese; - Promover a responsabilidade individual; - Promover a autoestima e a aceitação das diferenças; - Promover o trabalho autónomo e a autorregulação; - Consolidar a aprendizagem das matérias; - Esclarecer dúvidas; - Comparar respostas; - Preparar para exames orais ou escritos; - Promover a autoestima e a aceitação das diferenças.


📁 5.ª sessão: *Pintar com Miró* (18 de maio de 2022)

Estrutura Cooperativa	<i>Aprender Juntos</i> (Johnson & Johnson, 1975)
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) Disciplinas/AE	CD/RES: Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 2, 6 e 11 – pertença, interação e valores) Português – Oralidade Expressão Artística – Artes Visuais (Apropriação e reflexão; Interpretação e comunicação; Experimentação e Criação)
Abordagem de co ensino	Um docente ensina (DEE), o outro apoia (DT) (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatização pela DEE – autobiografia do pintor Joan Miró; apresentação da sua técnica de pintura, com exemplificação prática pela DEE; - Visionamento de dois vídeos – quadros interativos de Miró (sensibilização e inspiração para o trabalho prático); - Entrega aos alunos de um cartão com os símbolos mais utilizados por Miró nos seus quadros;


	<ul style="list-style-type: none"> - Realização individual de uma pintura com recurso às cores e aos símbolos sugeridos no âmbito dos procedimentos a seguir; - Partilha das suas produções em pequeno e grande grupo; - Auto e hétero avaliação.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Processar informação - Desenvolver o pensamento crítico - Desenvolver a escuta ativa - Criar interdependência positiva - Desenvolver a responsabilidade individual - Aumentar o espírito e a satisfação da equipa - Promover o trabalho autónomo e a autorregulação; - Interiorizar competências e procedimentos; - Desenvolver a criatividade; - Promover a autoestima.

 **6.ª sessão: Vamos ajudar o Billy (26 de maio de 2022)**

Estrutura Cooperativa	<i>Folha Giratória</i> (Kagan, 1994)
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) Disciplinas/AE	<p>CD/RES: Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 2, 6 e 11 – pertença, interação e valores)</p> <p>Português – Oralidade</p> <p>Expressão Artística – Artes Visuais (Apropriação e reflexão; Interpretação e comunicação; Experimentação e Criação)</p>
Abordagem de co ensino	Ensino em Equipa (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - 1.º Momento da aula: a docente titular apresenta o livro “As Preocupações do Billy”, de Anthony Browne; - Os alunos assistem a um vídeo alusivo à história; - Diálogo sobre o tema e assunto da história; - Desafio: Como podemos ajudar o Billy a superar os seus medos? - Trabalho em equipa: os alunos recebem uma folha de cartolina (uma por grupo) dividida em três secções; os alunos trabalham na respetiva folha, com tempo definido, e no fim cada grupo apresenta as suas ideias à turma; - 2.º Momento da aula: a docente de Educação Especial lembra os casos de leitura “s/ss”, tendo por base alguns excertos da história inicial; explica os procedimentos para iniciar o jogo do bingo; - cada grupo recebe um cartão com imagens e palavras com estes casos; - Auto e hétero avaliação. <p>Articulação com a AEC – Crescer a Brincar</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaboração, com a colaboração das docentes, de bonecos das preocupações.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Encorajar a partilha de informação; - Promover a escuta ativa; - Manter os alunos envolvidos nas tarefas; - Discutir ideias; - Promover a responsabilidade individual; - Promover o pensamento divergente; - Desenvolver a criatividade; - Desenvolver o pensamento crítico; - Aumentar o interesse pela escola e pelos colegas; - Promover a autoestima; - Partilhar material e recursos.


 7.ª sessão: *Aprender com o Ekui I* (02 de junho de 2022)

Estrutura Cooperativa	<i>Folha Giratória</i> (Kagan, 1994)
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) Disciplinas/AE	CD/RES: Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 2, 6 e 11 – pertença, interação e valores) Português – Oralidade, Leitura e Escrita Metodologia EKUI (LGP)
Abordagem de co ensino	Um docente ensina (DEE), o outro apoia (DT) (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - A DEE apresenta a metodologia EKUI (com recursos aos recursos do projeto: cartões, cartas...) – por cada letra ensinada é trabalhado o seu nome, o som e o movimento grafo motor; - Os alunos são familiarizados com os gestos que representam algumas consoantes que aprenderam, com especial incidência para as letras “m, p, t”, com o intuito de ajudar alunos com dificuldades; - Os alunos realizam uma ficha de trabalho: descoberta de palavras com recurso à LGP; realização de um jogo com os fonemas em estudo (recorte e colagem de figuras); - É entregue um alfabeto minúsculo de LGP para os alunos realizarem em casa uma atividade com os pais/ Enc.de Ed. (escrita dos seus nomes em LGP); - Auto e hétéro avaliação.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências linguísticas, de perceção, psicomotoras, cognitivas, emocionais e sociais; - Incentivar a ajuda mútua; - Fazer revisões da matéria; - Desenvolver competências de comunicação; - Encorajar a partilha de informação; - Promover a escuta ativa; - Manter os alunos envolvidos nas tarefas; - Promover a responsabilidade individual; - Desenvolver o pensamento crítico; - Aumentar o interesse pela escola e pelos colegas; - Promover a autoestima.

 8.ª sessão: *O Cofre* (09 de junho de 2022)

Estrutura Cooperativa	<i>Aprender Juntos “Ponham as vossas cabeças a pensar em conjunto”</i> (Johnson & Johnson, 1975)
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) Disciplinas/AE	CD/RES: Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 2, 6 e 11 – pertença, interação e valores) Português – Oralidade, Leitura e Escrita Matemática – Geometria e Medida
Abordagem de co ensino	Um docente ensina (DT), o outro apoia (DEE) (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Nesta atividade será solicitado às crianças que descubram o código que abre um cofre, fazendo a síntese dos fonemas que lhe são ditos enquanto veem as letras que os representam. Este jogo brinca com a ideia de que ler é decodificar as palavras representadas em código (em letras). Neste sentido, quando lhes são apresentadas palavras em código (palavras escritas) elas têm de: 1) identificar cada uma das letras; 2) identificar o fonema que cada uma representa; 3) fundir os fonemas pela ordem que aparecem na palavra escrita (da esquerda para a direita); 4) identificar a palavra e o seu significado. - Interdisciplinaridade com a disciplina de Matemática: atribuição de 1 euro (em cartão) por cada palavra descoberta, contabilizando também como 1 ponto; - Realização de fichas de trabalho adaptadas aos alunos (dificuldade inicial, intermédia e avançada) para treino da leitura de palavras e pseudopalavras.

	- Auto e h�etero avaliação.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o espírito e a satisfação da equipa; - Criar interdependência positiva; - Dar apoio a todos os alunos na análise de situações desafiadoras; - Rotinizar técnicas; - Incentivar a ajuda mútua; - Fazer revisões da matéria; - Desenvolver competências de comunicação; - Encorajar a partilha de informação; - Promover a escuta ativa; - Manter os alunos envolvidos nas tarefas; - Promover a responsabilidade individual; - Desenvolver o pensamento crítico; - Aumentar o interesse pela escola e pelos colegas; - Promover a autoestima.

 **9.ª sessão: Aprender com o Ekui II (16 de junho de 2022)**

Estrutura Cooperativa	<i>Aprender Juntos "Ponham as vossas cabeças a pensar em conjunto" (Johnson & Johnson, 1975)</i>
Cidadania e Desenvolvimento (CD)/ Referencial de Educação para a Saúde (RES) Disciplinas/AE	<p>CD/RES: Grupo 1 – Saúde (Saúde Mental e Prevenção da Violência – pontos 2, 6 e 11 – pertença, interação e valores)</p> <p>Português – Oralidade, Leitura e Escrita</p> <p>Metodologia EKUI (LGP)</p>
Abordagem de co ensino	Um docente ensina (DEE), o outro apoia (DT) (Marilyn Friend)
Orientação das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - A DEE ensina os alunos as letras em braille, de acordo com a metodologia Ekui – chama um aluno, aleatoriamente, e venda-lhe os olhos; - Cada aluno terá uma caixa de ovos para representar uma célula Braille e 6 bolinhas para aprendizagem das letras em Braille; - Realização de uma ficha de trabalho: cada aluno escreve o nome dos colegas do grupo em Braille, com a ajuda da célula/ caixa de ovos; - Nenhum grupo d� por terminada a tarefa, sem que todos os elementos dentro do grupo tenham terminado; - As docentes corrigem as fichas e atribuem pontos pela sua correta realização; - Auto e h�etero avaliação.
Intenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências linguísticas, de perceção, psicomotoras, cognitivas, emocionais e sociais; - Desenvolver competências de comunicação; - Encorajar a partilha de informação; - Promover a escuta ativa; - Incentivar a ajuda mútua; - Fazer revisões da matéria; - Manter os alunos envolvidos nas tarefas; - Promover a responsabilidade individual; - Desenvolver o pensamento crítico; - Aumentar o interesse pela escola e pelos colegas; - Promover a autoestima.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Teste Sociométrico

O teste sociométrico foi implementado antes e após a implementação do projeto de intervenção “Escola – O Grande Guarda-Chuva”. Para a elaboração da matriz sociométrica e análise da posição sociométrica dos alunos, foram considerados os procedimentos defendidos por Northway & Weld (1999). A representação gráfica dos resultados foi elaborada a partir do programa *GroupDynamics*, visto que o mesmo permite fazer uma análise estatística detalhada. As questões 1, 2, 3, 4, do teste sociométrico implementado (Anexo VI) permitiram identificar as preferências dos alunos em relação às brincadeiras preferidas, na escola e nos tempos livres; as atividades curriculares que consideravam mais fáceis e mais difíceis e a sua preferência pela organização dos alunos em sala de aula (trabalho individual ou em grupo). As respostas dadas foram essenciais para a formação dos grupos cooperativos e para a planificação das sessões, na medida em que foi possível compreender que todos os alunos tinham preferência pelo trabalho em grupo e que as disciplinas Artes Visuais e Matemática eram as suas preferidas, manifestando mais dificuldades na disciplina de Português (leitura e escrita).

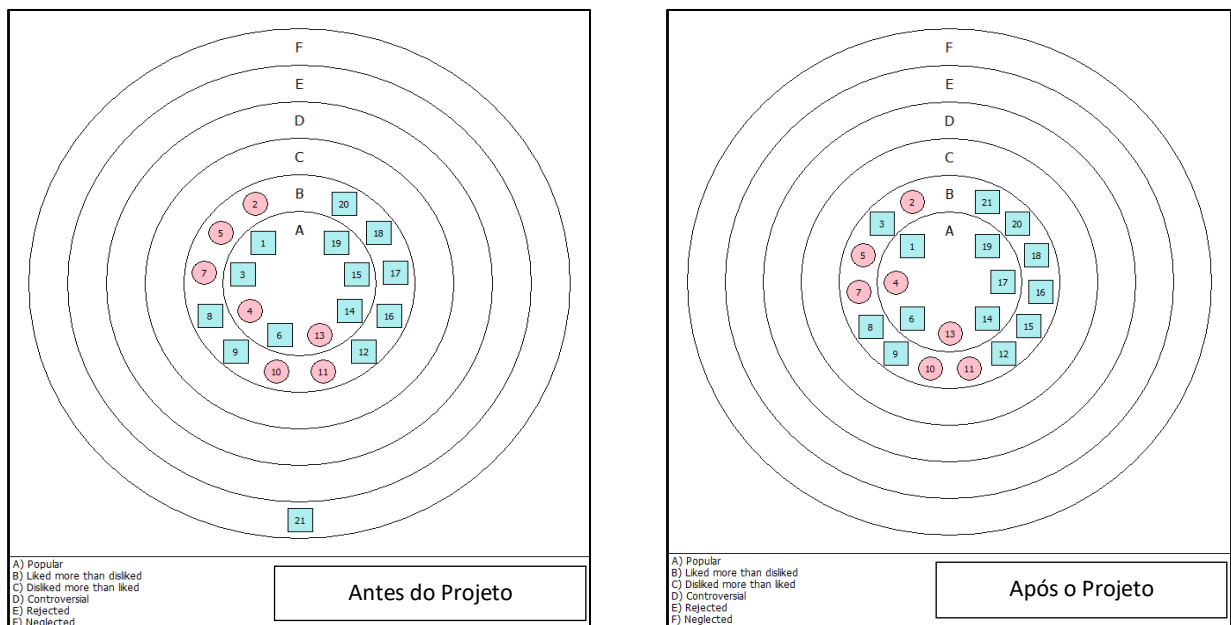
Para a elaboração da matriz sociométrica foram considerados “três critérios – três escolhas”, nomeadamente: **Questão 1.1.** “Com quem mais gostas de estar/ brincar durante o recreio?”; **Questão 3.1.** “Quem gostarias que fizesse parte do teu grupo?”; **Questão 4.1.** “Quem convidarias para estar contigo nos teus tempos livres, festas, convívios?”

A análise da matriz permitiu avaliar a posição sociométrica dos alunos se enquadravam nas categorias criadas a partir da análise da perceção dos alunos da turma face à diferença: condição física e cognitiva (alunos com medidas universais; aluna com medidas seletivas), nacionalidade, género, comportamento (aluno com comportamentos disruptivos) e linguagem/ expressão (aluno com dificuldades na expressão oral), bem como outros casos emergentes. Para o efeito, foi considerado o gráfico de barras (aceitação representada por ordem descendente); o sociograma circular, formado em círculos concêntricos para melhor analisar o nível de aceitação, do centro para a periferia: (A) Popular; B) Mais escolhido do que rejeitado; C) Mais rejeitado do que escolhido; D) Controverso; E) Rejeitado; F) Negligenciado) e o sociograma com a intensidade das escolhas. Os alunos foram numerados e identificados com letras do alfabeto, distinguindo-se as cores rosa e azul para as raparigas e rapazes, respetivamente. Os alunos foram ainda identificados nos sociogramas com figuras geométricas para melhor distinguir o género: os círculos representam as meninas e os quadrados, os meninos. Procedeu-se, numa fase inicial, a uma análise dos resultados globais, correspondentes às respostas dadas às três questões (cf. Gráfico 4).

Apesar de não se verificar uma grande dispersão das escolhas no sociograma circular, uma vez que a maioria dos alunos se situa no centro, entre A e B, o aluno número 21 situava-se, antes da implementação do projeto, na zona F) Negligenciado, uma vez que não foi escolhido pelos colegas em nenhuma das questões. Importa referir que este aluno foi matriculado na turma no 2.º período, em fevereiro, de nacionalidade brasileira, e beneficiava de Medidas Universais (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, Artigo 8.º), apresentando dificuldades de aprendizagem. Após a implementação do projeto, integrou a zona B), com 2 escolhas.

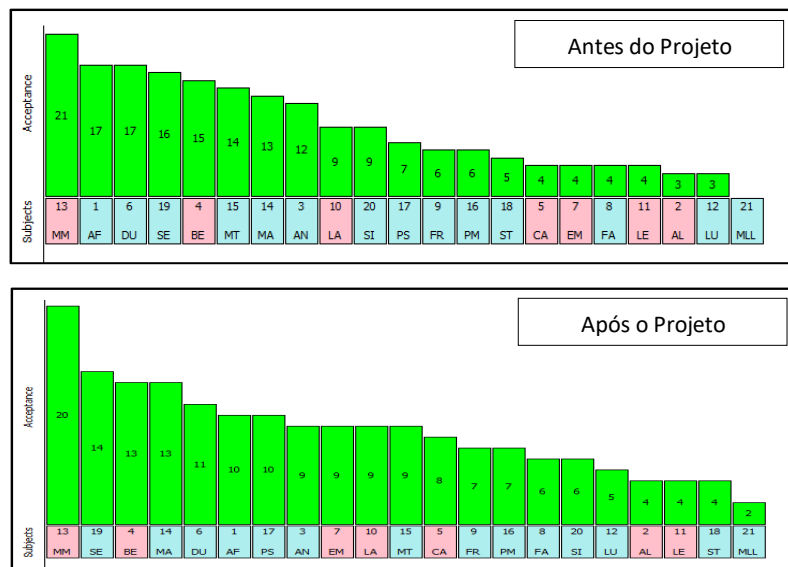
Se considerarmos a categoria *Género*, verifica-se que não houve alterações na posição sociométrica das raparigas, posicionando-se apenas duas em A) Popular.

[Gráfico 4 – Posição sociométrica dos alunos antes e após a implementação do projeto]



Não obstante, ao analisarmos a intensidade das escolhas (cf. Gráfico 5), verificamos que o número aumentou nas raparigas com índices mais baixos, havendo uma maior dispersão pelo grupo.

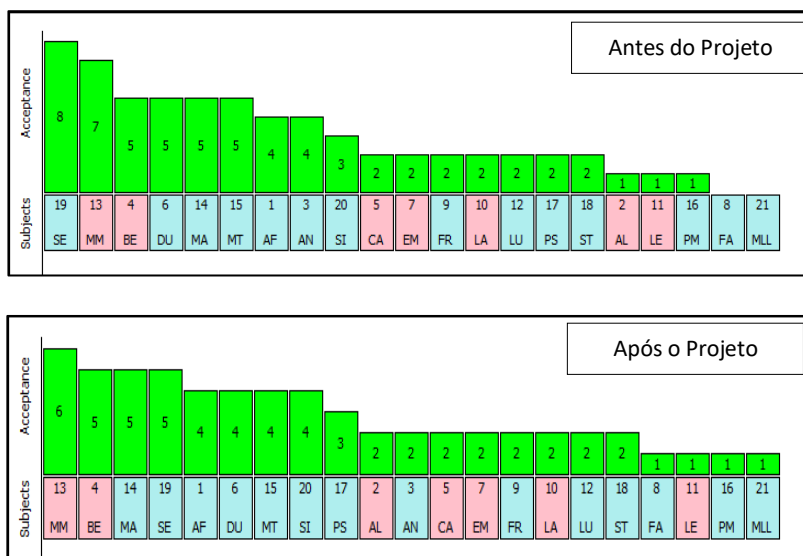
[Gráfico 5 –Matriz sociométrica - antes e após a implementação do programa]



De destacar, sobretudo, a situação da aluna número 7 (aluna com Medidas Seletivas), que passou de 4 para 9 escolhas. Na globalidade, os alunos com índices mais baixos melhoraram a sua posição.

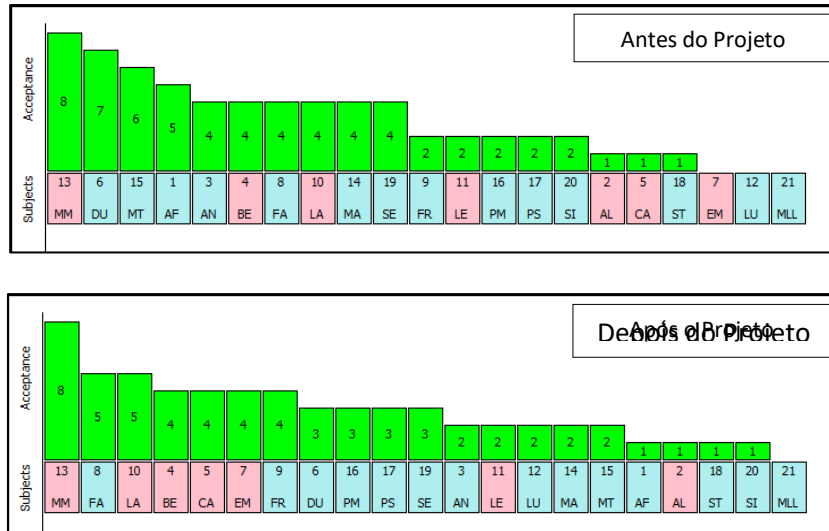
Procedeu-se também à análise das respostas dadas a cada uma das questões colocadas para nomeação, para uma análise mais detalhada da situação dos alunos. Relativamente à **Questão 1.1. Com quem mais gostas de estar/ brincar durante o recreio?** (cf. Gráfico 6), verificou-se que os alunos 8 e 21 situavam-se, antes da implementação do projeto, da zona F) Negligenciado (s), passando a ter uma escolha, após a implementação do projeto. Em relação ao género, verificou-se, após a implementação do segundo teste sociométrico, que duas raparigas obtiveram o maior número de escolhas.

[Gráfico 6 – Matriz sociométrica – Questão 1.1]



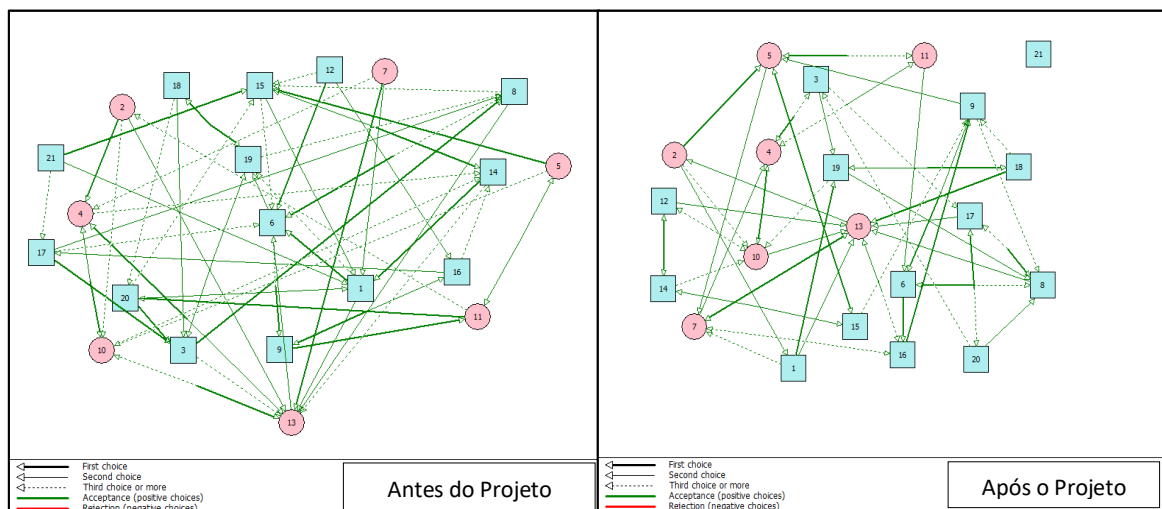
Quanto à **Questão 3.1. Quem gostarias que fizesse parte do teu grupo?** constatou-se que a aluna número 7 e os alunos números 12 e 21 se situavam na zona F) Negligenciados (cf. Gráfico 7).

[Gráfico 7 – Matriz sociométrica – Questão 3.1]



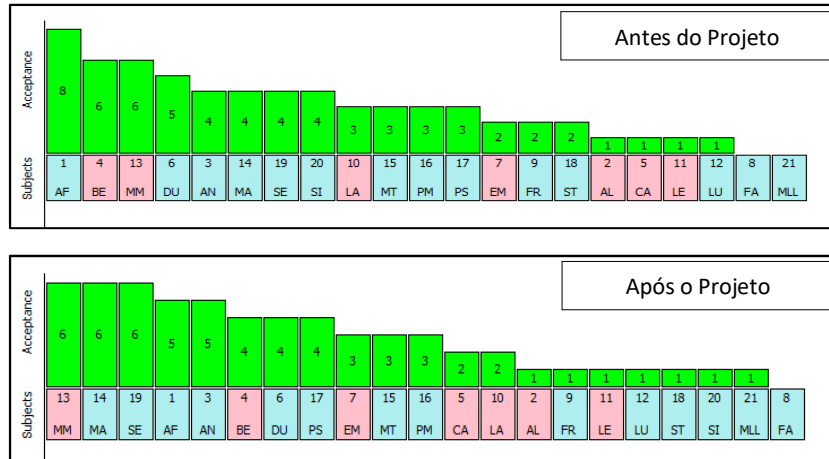
Após a implementação do projeto de aprendizagem cooperativa a aluna número 7 passou de 0 para 4 escolhas (de dois rapazes e de duas raparigas) e o aluno número 12 para 2 escolhas. O aluno número 21 não foi escolhido por nenhum colega, também não fez escolhas, porque foi transferido antes da implementação do 2.º teste sociométrico. Será pertinente referir que o aluno número 8 passou de 4 para 5 escolhas e a maioria das raparigas da turma melhorou a sua posição sociométrica. Ao analisarmos o sociograma relativo à intensidade das escolhas, verificamos que após a implementação do projeto houve mais rapazes a escolherem raparigas para fazerem parte do seu grupo, como segunda escolha, constatando-se alguma reciprocidade (cf. Gráfico 8).

[Gráfico 8 – Sociograma – Intensidade das Escolhas – Questão 3.1]



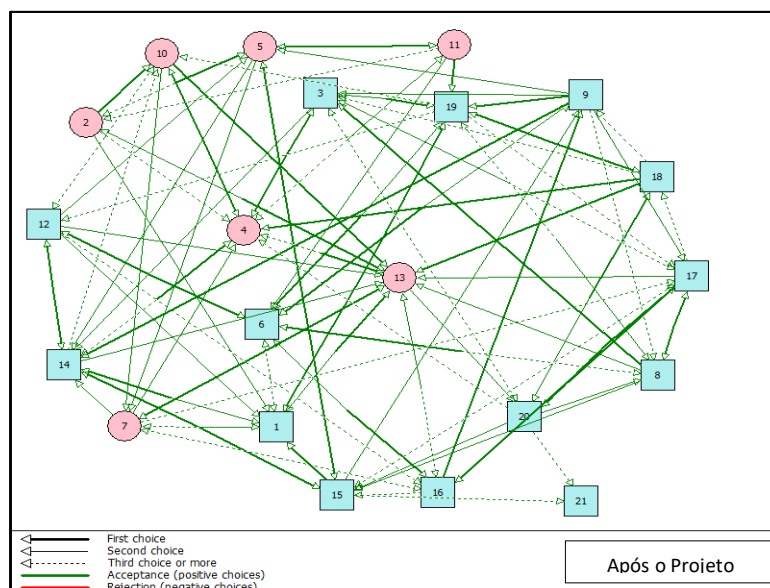
No que respeita à **Questão 4.1**. *Quem convidarias para estar contigo nos teus tempos livres, festas, convívios...*, os alunos números 8 e 21 não obtiveram novamente escolhas, verificando-se apenas uma mudança na posição sociométrica do aluno número 21, após a implementação do projeto (cf. Gráfico 9).

[Gráfico 9 – Matriz sociométrica – Questão 4.1]



Das situações analisadas, de destacar a aluna número 7 (pelas dificuldades de aprendizagem e de relacionamento interpessoal) que, após o projeto de intervenção, passou a ser a primeira escolha, em todas as questões, da aluna número 13 (a mais popular), com quem formou grupo cooperativo. Para além disso, foi a terceira escolha dos rapazes números 1, 16 e 17. Em relação ao aluno número 16, este apresentava comportamentos disruptivos, tendo durante a implementação do projeto integrado, no total, três grupos cooperativos, o último com as alunas números 7 e 13. As escolhas destes três alunos para formação de grupos foi recíproca, como se pode verificar no sociograma seguinte (cf. Gráfico 10), realizado no final do projeto.

[Gráfico 10 – Sociograma – Intensidade das Escolhas – Total de Respostas]



2. Perspetiva das Docentes

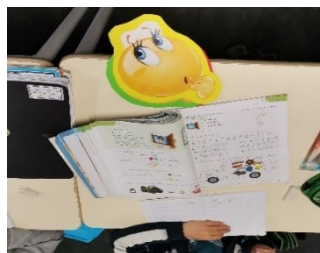
Mediante a análise das evidências recolhidas a partir dos documentos elaborados para a observação das aulas (Anexo VII – Grelha de monitorização do trabalho de grupo; Anexo VIII – Grelha de pontuações semanais), foi possível constatar uma evolução positiva nas relações interpessoais da turma. A reflexão conjunta entre a investigadora e a DEE foi essencial para a implementação, avaliação e redefinição de estratégias, sendo que a planificação das sessões constituiu-se como um caminho gradual, cíclico, traçado a partir do diagnóstico inicial, considerando também as dificuldades emergentes, valorizando a auscultação e colaboração da Educadora de Infância, da Psicóloga Escolar (que acompanhava um dos alunos com medidas universais) e da docente da AEC Crescer a Brincar.

A primeira sessão (26 de abril) foi fundamental para o esclarecimento de procedimentos que viriam a contribuir para a construção de um clima cooperativo, uma vez que foram explicitados aos alunos os pressupostos do trabalho cooperativo, bem como a necessidade de elaborarem um Código de Cooperação com as regras que eles julgavam importantes. Depois de registadas as ideias dos alunos no quadro, o código foi elaborado numa cartolina que ficou exposta na sala de aula (Anexo IX).

Na primeira sessão, para além da formação dos grupos e do Código de Cooperação, foi também introduzida a sinalética para gestão das necessidades de cada grupo. Cada um deles dispunha de três *emojis* (um verde, um amarelo e um vermelho) que deveria colocar no centro da mesa em função do modo de trabalho (cf. Figura 8).

- Emoji sorridente – o grupo está a trabalhar de forma satisfatória, sem precisar de ajuda;
- Emoji pensativo – surgiram dúvidas, dificuldades que o grupo está a tentar resolver (ao nível das interações/ atitudes/ comportamentos e/ou compreensão/execução das tarefas);
- Emoji triste – o grupo não está a conseguir resolver os seus problemas/ dificuldades, sendo necessária a intervenção de uma professora.

[Figura 8 – *Emojis* para gestão comportamental]



Importa referir que a aluna número dois, do grupo *Boas Maneiras*, nos dias subsequentes à 1.ª sessão, começou a utilizar o emoji vermelho (relativo à gestão comportamental) para indicar que havia demasiado barulho na sala e que os restantes grupos deviam falar mais baixo. Este procedimento uniformizou-se na turma, sendo uma forma de todos os grupos regular o barulho existente na sala, destacando-se o caso da aluna com medidas seletivas que passou a usar este emoji para indicar que o seu colega de grupo estava distraído. Esta, por sua vez, também melhorou significativamente a sua postura em sala de aula, dado que no início se levantava com frequência e participava sem respeitar as regras, interrompendo a professora e os colegas.

No dia 27 de abril, a turma decidiu incluir, por iniciativa própria, duas regras no cartaz relativo ao Código de Cooperação, nomeadamente: *Pedir autorização para usar o material e Não interromper alguém quando está a falar.*

A segunda sessão, “Os meus superpoderes”, contemplou estratégias específicas para aumentar a perceção dos alunos sobre as suas próprias capacidades (*tratamento de estatuto*) e para os convencer de que todos podem contribuir intelectualmente no desenvolvimento de atividades que requerem múltiplas competências. A finalidade era assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos os alunos, através da constituição de grupos heterogéneos (Cohen, 1994, Cohan e Lotan, 1997). Uma vez que as atividades de grupo se destinavam ao desenvolvimento de competências cognitivas de nível superior e se organizavam à volta de um conceito ou ideias centrais, era requerida uma diversidade de competências de modo a que todos, independentemente da sua origem sociocultural ou nível de rendimento académico, pudessem contribuir para a realização das tarefas que viriam a ser propostas, dando voz aos alunos com menor estatuto. Não obstante, este foi o início do percurso que se pretendia construir no âmbito do tratamento do estatuto, dado que a maior parte dos grupos ainda teve dificuldades em aceitar a opinião dos colegas de grupo na resolução dos desafios propostos, bem como em respeitar o papel de cada um no grupo.

As docentes procuraram, ao longo das sessões, sensibilizar e habilitar os alunos para ajudarem os colegas de grupo na realização das atividades, dando pistas e exemplos, em vez de permitirem que se limitassem a copiar as respostas aos desafios. Verificou-se um progresso significativo neste domínio a partir da 3.ª sessão, uma aprendizagem demonstrada sobretudo pelos *explicadores* das equipas *Super Livros*, *Gabilua*, *Aprender Juntos* e *Super Equipa*.

Verificou-se também um progresso em relação ao cumprimento do tempo de realização das tarefas, na medida em que alguns dos alunos mais lentos começaram a revelar mais empenho e atenção, demorando menos tempo do que era habitual (de salientar o caso do aluno número 12, da equipa *Gabilua*), com o intuito de contribuírem para o sucesso da equipa.

Para além destes aspetos, há também a referir a capacidade crescente de os alunos se envolverem com menos frequência em brigas ou disputas. De destacar a evolução significativa dos comportamentos e atitudes dos alunos do grupo *Super Equipa*, uma vez que inicialmente discutiam regularmente, tinham dificuldade em aceitar a opinião dentro do grupo, sobretudo do aluno número 8, que tinha o papel de explicador, surgindo conflitos pelo simples facto de terem de partilhar materiais (situação verificada, com maior impacto, na quarta sessão). Na última sessão, o aluno número 17 referiu “Hoje não estamos a discutir pelos materiais”, o que revelou reflexão e apropriação dos comportamentos desejados.

Assistiu-se a uma preocupação crescente e generalizada em elogiar os colegas, sobretudo aquando da apresentação de trabalhos pelos grupos e também como encorajamento dentro do próprio grupo. Na terceira sessão as docentes solicitaram a colaboração do aluno número dezanove, da equipa *Super Livros*, para a apresentação e leitura de um livro em espanhol, dado que o aluno era de nacionalidade venezuelana.

Para além da promoção de competências cooperativas e sociais, as docentes planificaram as sessões também com o intuito de serem privilegiadas competências académicas. Na quarta sessão foi implementada a estrutura cooperativa *STAD* (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso), em que durante o tempo de trabalho ou estudo em equipa/grupo, a tarefa dos alunos consistiu em dominar os temas e conteúdos que lhes foram apresentados (disciplina de matemática, tema Geometria e Medida) e em ajudarem-se mutuamente para que todos os elementos fossem bem-sucedidos. Os alunos dispunham de fichas de trabalho que usaram para trabalhar as competências requeridas, posteriormente realizaram, individualmente, um miniteste para avaliar as aprendizagens feitas. No final da implementação do projeto, os alunos voltaram a realizar este tipo de trabalho, fazendo novamente um miniteste, mas desta vez relativo ao tema Números.

Com base na análise dos resultados, nomeadamente a partir da comparação estabelecida entre as notas de base e o miniteste realizado, relativo ao tema “Geometria e Medida” (Anexo X), foi possível verificar que todos os alunos das equipas *Gabilua* e *Super Heróis* obtiveram 30 pontos de superação (ou seja, mais de 10 pontos acima da classificação de base), adquirindo o estatuto de Super Equipa. Por sua vez, as equipas *Super Livros*, *Super Ler*, *Boas Maneiras* e *Aprendendo Juntos* também melhoraram o seu desempenho, sendo-lhes atribuído o estatuto de Grande Equipa, dado que conseguiram entre 20 e 27 pontos de superação. A equipa *Super Equipa* obteve resultados inferiores à classificação de base, sendo-lhe atribuído o estatuto de Boa Equipa, com 17 pontos. Ainda assim, este resultado foi positivo, dado que o aluno número 20 melhorou consideravelmente o seu desempenho, de 65% para 81% e os seus colegas, apesar de tudo, apresentaram bons resultados, mantendo a média global – 83%. Considerando as

grelhas de monitorização dos trabalhos de grupo e das competências sociais, poder-se-á justificar os resultados desta equipa, pelo facto de, inicialmente, os seus elementos ainda revelarem dificuldade em colaborar e cooperar, bem como em respeitar as suas sugestões e opiniões. Por sua vez, se analisarmos os resultados dos minitestos alusivos ao tema *Números*, sendo que o último miniteste se realizou logo após o término do projeto de intervenção, verificamos que os elementos da *Super Equipa* receberam 30 pontos de superação, assim como os elementos da equipa *Super Heróis*, verificando-se uma melhoria significativa nos resultados deste grupo.

Se o foco da nossa análise incidir sobre os resultados dos alunos que beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem, todos melhoraram o seu desempenho no segundo miniteste no âmbito do tema *Geometria e Medida*, comparando os resultados com as notas de base, constatando-se que este tipo de trabalho cooperativo entre os alunos, de entreajuda e de estudo em equipa, nestes casos contribuiu para a melhoria do desempenho académico dos alunos.

Na 7ª e 9ª sessões a DEE implementou a metodologia Ekui (alfabeto em LGP) como estratégia que aplica os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, através das diferentes formas de representação e expressão das letras, permitindo desenvolver competências linguísticas (consciência dos sons da fala e dos movimentos necessários à sua articulação), competências de perceção (visual, auditiva e tátil/ cinestésica); competências psicomotoras (consciência do corpo, lateralidade, coordenação óculo-manual, espaço e tempo), competências cognitivas (atenção, memória, processamento), competências emocionais (criatividade, motivação, autorregulação) e competências sociais (colaboração e interajuda). Nas aulas seguintes, a docente titular/ investigadora utilizou esta metodologia para reforço das competências linguísticas, verificando que as pistas visuais eram um grande auxiliar na realização de exercícios nos domínios da leitura e escrita, sobretudo para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem. Viria também a ser uma estratégia adequada para o desenvolvimento das competências psicomotoras, considerando, sobretudo, a problemática da aluna com medidas seletivas.

Para finalizar, Stephen Kagan (1994) define como um dos conceitos-chave que norteiam a sala de aula cooperativa a motivação para a cooperação através de recompensas e, ocasionalmente, a pontuação de grupo. Este foi um dos aspetos importantes para o sucesso das equipas no que respeita o desenvolvimento de competências cooperativas, dado que foi elaborada uma tabela onde eram registadas as pontuações das equipas e os alunos mostraram-se gradualmente motivados para melhorarem o seu desempenho, pois recebiam Certificados (Anexo XI).

Um outro aspeto pertinente, prende-se com o facto de o vermelho ser predominante nos critérios “Ajudei os colegas” e “Pedi ajuda aos colegas”. Verificou-se que os alunos com mais dificuldades não detinham tantas capacidades para poderem ajudar os colegas de grupo, mas também não o faziam por falta de iniciativa, como se viria a verificar a partir da observação e gestão dos comportamentos pelas docentes. Destes, de destacar os alunos números 1, 7, 9, 12 e 16 que, com o decorrer do projeto, começaram a manifestar interesse e confiança para oferecer ajuda para a realização das tarefas (ao nível do aproveitamento), mas também ofereciam conselhos e apoio para que os colegas de grupo estivessem atentos (ao nível do comportamento).

Por sua vez, os alunos com melhor desempenho académico e que desempenhavam o papel de “Explicador/a” indicaram que nem sempre ou “nunca” pediam ajuda aos colegas, situação que, em alguns casos, foi evoluindo. Considerando as intenções pedagógicas inerentes à planificação da 2.ª sessão “Os meus superpoderes”, a planificação das sessões subsequentes contemplou uma grande diversidade de atividades que permitissem aos alunos partilhar os seus saberes. As docentes procuraram identificar competências associadas a conteúdos específicos das diferentes disciplinas e às atividades propostas. Para uma atividade bem conseguida, seria necessário fazer apelo a um conjunto de “inteligências”³³ que permitissem que todos os alunos, com diferentes características (princípio de heterogeneidade) se complementassem e se tornassem indispensáveis à sua concretização, enquanto criariam, para cada um, oportunidades de desenvolver novas competências. Os alunos números 6, 8 e 13 apresentavam uma postura mais dominante no grupo, ainda assim, foi possível verificar alguma evolução. A predominância da cor verde, correspondente às atitudes desejadas, situa-se nas competências “Ouvi com atenção as instruções” e “Escutei atentamente os colegas”. Os alunos números 6, 11 e 20 revelaram dificuldades no desenvolvimento das competências “Respeitei a opinião dos colegas” e “Respeitei as regras”, tendo-se verificado a existência de alguns conflitos nos respetivos grupos que exigiram a orientação das docentes.

Na globalidade, verificou-se alguma evolução ao nível das atitudes e das competências que se pretendia que os alunos desenvolvessem. Para o ensino destas competências e perante os resultados obtidos, durante todo o processo foi fundamental a criação de condições para que os alunos sentissem necessidade dessas competências (recorrendo ao reforço positivo, ao feedback e aos cartazes afixados), compreender e saber quando as deviam usar, usá-las de forma sistemática, refletir sobre elas (momentos de auto e hétero avaliação) e persistir na sua utilização (Johnson, 1984).

³³ Gardner (1983) *The theory of multiple intelligences*

Em relação à autoavaliação dos grupos (Anexo XIII – Autoavaliação dos grupos cooperativos), na opinião dos alunos (cf. Tabela 4), revelaram um melhor desempenho na competência “Falámos de forma adequada”, seguindo-se “Soubemos ouvir” e “Cumprimos o CC”, relativo ao cumprimento do Código de Cooperação elaborado pela turma. De acordo com os resultados, os alunos sentiram mais dificuldades nas competências “Encorajámos os colegas” e “Aceitámos propostas”. Não obstante, foi possível observar a mudança destas atitudes, mediante a indicação dos comportamentos desejados, pelo reconhecimento e reforço dos novos comportamentos, pela sua designação, pela oportunidade de serem praticados e elogiados sempre que ocorriam.

[Tabela 4 – Autoavaliação dos grupos cooperativos]

Competências	Soubemos ouvir					Fizemos perguntas					Encorajámos os colegas					Estivemos concentrados					Aceitámos propostas					Falámos de forma adequada					Cumprimos o CC									
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º
Aprender Juntos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Gabilua	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Super Ler	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Super Livros	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Super Heróis	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Boas Maneiras	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Super Equipa	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde



4. Entrevista Semiestruturada

No sentido de consecução dos objetivos elaborou-se um guião de entrevista (Anexo XIV), apresentando-se o mesmo em cinco blocos.

Inicialmente, procedeu-se à legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas (Bloco A), sendo um dos principais objetivos fomentar o seu envolvimento numa reflexão que se esperava enriquecedora para todas as partes e para as finalidades do projeto, considerando o seu perfil e experiência profissional (Bloco B). De seguida, foi promovida uma reflexão sobre o Paradigma da Escola Inclusiva (Bloco C), considerando algumas linhas orientadoras presentes no documento *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*³⁴, assim como recolher informações de como se poderia preconizar uma *educação inclusiva e amigável da aprendizagem* (UNESCO, 2015).

Num questionamento mais dirigido à Educadora de Infância, pretendeu-se, no Bloco D, refletir sobre os processos que poderão facilitar ou dificultar o planeamento das Transições Educativas – Articulação Vertical – bem como sobre a sua pertinência para a inclusão dos alunos.

³⁴ Publicação do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Foram considerados, sobretudo, os anexos 2 e 3.

No Bloco E, foram definidos como principais objetivos determinar o contributo do docente de educação especial na planificação e gestão de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, com base na implementação de modelos de co docência (*co teaching*) e identificar obstáculos no que respeita a implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa.

Procedeu-se á elaboração de uma grelha de análise de conteúdo (Anexo XV) em que a *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, enumeração, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 1977).

No que respeita ao **Bloco B – Perfil das Entrevistadas**, será pertinente referir que as docentes possuem uma vasta experiência profissional, pois para além da formação inicial como docente (e especialização em EE) e educadora de infância, possuem formação e experiência no âmbito da educação inclusiva: legislação, ferramentas e metodologias inclusivas, tendo, ao longo da entrevista, exemplificado as suas opiniões com exemplos de práticas que realizaram.

No Bloco C – Paradigma da Escola Inclusiva a DEE referiu que “...a escola está cada vez mais sensível para a educação inclusiva...”, os decretos lei preconizam os princípios inerentes a este paradigma, assim como os projetos educativos, os professores compreendem o que é a educação inclusiva, mas a sua concretização prática é difícil, também por falta de ferramentas como a questão do tempo, o espaço físico, a formação de professores, conhecimento da legislação, o perfil do docente. Referiu também que “...cada escola, com a legislação que tem e com o contexto que tem também pode assumir alguns caminhos... com os meninos que temos e com as circunstâncias que temos.”

No âmbito desta temática, as docentes debateram a questão da integração dos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem em contexto de sala de aula, ou a sua permanência, tendo a Educadora de Infância (EI) afirmado que “...as turmas são grandes, o professor está muito preocupado com os conteúdos curriculares...vimos crianças que são retiradas da sala para trabalhar coisas mais específicas, mas que depois também perdem todas as vivências em contexto de turma”. A este propósito, a DEE defendeu que “...esses casos têm de ser muito bem ponderados... o que é melhor para o aluno, este tem de estar sempre em primeiro lugar”, na medida em que inclusão passa por dar a resposta adequada à situação de cada criança: “Quando se fala de escola inclusiva, não significa estarem todos no mesmo sítio, ao mesmo tempo”, concluiu a DEE.

Em relação à preconização de uma “educação inclusiva e amigável da aprendizagem”, a DEE referiu que “...a articulação é fundamental. E o trabalho colaborativo...nós estamos a trabalhar para a mesma criança e não há trabalho de qualidade se não houver articulação... e o

perfil de um professor inclusivo...é saber trabalhar em colaboração com os colegas e no vosso caso em particular, o que está antes é muito importante". Ao debater-se esta questão do perfil do professor inclusivo, a EI acrescentou que *"...um ponto muito importante no perfil do professor inclusivo é estar disponível para trabalhar com os colegas, para aprender mais sobre aquela criança, para ouvir os pais...Outra coisa muito importante é refletir periodicamente, não é só fazer planos, mas refletir sobre os resultados, o que se conseguiu, o que é preciso priorizar...quais foram os benefícios para o aluno desta prática educativa. Esta reflexão conjunta, de trabalho de equipa é muito importante...essa transversalidade entre currículos, entre aprendizagens, entre saberes, o aluno é quem ganha com isso... e o professor."*

Por sua vez, a EI referiu em relação à aprendizagem cooperativa: *"...essas metodologias trabalham com base na motivação do aluno...ele tem de estar motivado para colaborar, aprender, e essa motivação vai ser o caminho para ires mais longe...porque esse entusiasmo faz com que ele aprenda com vontade, permite criar um ambiente de aprendizagem favorável, alegre, predisposto à aprendizagem, onde a criança se sente bem, porque a escola é a segunda casa do aluno e também do professor."* Não obstante, *"os professores têm muito medo de mudanças...resistem muito..."*, acrescentou a DEE. As docentes foram unânimes em concordar que é necessário repensar a formação inicial de professores, no que respeita a implementação de metodologias diferentes. É importante dar voz ao aluno, incentivar o espírito crítico, estar disposto a redirecionar a planificação, considerando os interesses dos alunos e as oportunidades. As salas de aula continuam, na sua maioria em "modelo autocarro": *"Uma coisa tão simples como mudar a sala de aula...Há anos que se anda a falar que a disposição da sala de aula não é a mais correta.* (DEE).

No domínio do desenvolvimento profissional dos professores em metodologias de ensino ativas, como a aprendizagem cooperativa, as docentes referiram que atualmente a oferta formativa é sobretudo sobre o digital, embora esta também seja direcionada para as metodologias ativas: *"...mas depois as pessoas dizem que é muito difícil de implementar, porque não há computadores, não há espaço. A formação é fundamental, mas a mudança somos nós próprios a ir desbravando nas nossas escolas* (DEE). A EI, pela sua experiência, justificou que *"os professores devem ter experiências de ensino diferentes... E também ter a hipótese de ir para uma escola diferente, vivenciar outro desafio... o que faz com que o professor também cresça e comece a ser um professor com uma mente inclusiva"*. Ainda assim, o papel das lideranças, nas escolas, é essencial *"...porque dá a fundamentação para avançares, sem medo. Ajudam a concretizar projetos..."* (EI).

O Bloco D – Transições Educativas – Articulação Vertical diz respeito à articulação realizada entre a investigadora, como docente da turma de 1.º ano de escolaridade, e a Educadora de Infância, muito embora a DEE também tenha intervindo para dar a sua opinião. Em relação aos processos que poderão facilitar ou dificultar o planeamento das Transições educativas – Articulação vertical, a EI referiu que *“o que facilitou este planeamento foi termos um momento para passar os processos das crianças, um momento formal, para além de todos os momentos informais que fizemos, porque um momento formal não foi suficiente...Foi importante...falarmos pormenorizadamente sobre cada aluno, sobre as aprendizagens que ele realizou, sobre as potencialidades, as fragilidades, sobre quais as áreas em ele tinha mais dificuldade”*. A EI acrescentou que foi pertinente, também, a disponibilidade do professor que recebe as informações, a abertura para dar continuidade ao trabalho desenvolvido com a criança. Neste sentido, importa conhecer a metodologia usada, conhecer os hábitos de trabalho das crianças, dar-lhes voz, reconhecendo-as como elementos ativos da aprendizagem: *“A metodologia que eu utilizo é a metodologia do projeto mas não é uma metodologia estanque...E o professor do 1.º ciclo ao saber que nós trabalhamos assim e estando predisposto a trabalhar as suas exigências curriculares de um 1.º ano do 1.º ciclo, mas tentando fazer a ponte entre esta forma de trabalhar e de chegar à criança, é o ideal de uma escola...”*

A EI concluiu que a articulação entre ela e a docente do 1.º ano permitiu a criação de um ambiente harmonioso, afetuoso e alegre com todas as crianças, mesmo as que vieram de outros jardins de infância, promovendo um sentimento de pertença e aceitação, contribuindo assim para o seu bem-estar e inclusão naquela escola: *“As crianças que não eram minhas, se nós conseguirmos criar uma ambiente harmonioso, afetuoso, alegre, essas crianças vão ao encontro das outras e ao encontro desse educador...quando eu dava conta os outros que não tinham estado comigo, também vinham (dar um abraço), porque sentiam o que era o afeto, sentiam que eram bem recebidos...E esse ambiente tranquilo e afetuoso é motivador, é a base da aprendizagem, do sucesso de cada um, de todos.”*

Relativamente ao **Bloco E - Co Docência e Aprendizagem Cooperativa**, a entrevista foi dirigida, sobretudo à docente de Educação Especial que trabalhou em co docência com a investigadora. A DEE começou por esclarecer algumas das suas funções, referindo que uma das suas competências é o apoio direto dado aos alunos (apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens), sempre em articulação com os restantes elementos que trabalham com o aluno: *“Não pode ser um apoio direto, isolado, estanque.”* Esclareceu ainda que *“o apoio de EE é um pouco confundido com o apoio educativo...às vezes pensa-se que é um explicador, e em alguns momentos os nossos papéis tocam-se naturalmente... mas a ideia do reforço dos conteúdos... não é fazer da mesma forma...é arranjar materiais e estratégias diferentes...de*

forma multissensorial.” Para além disso, é também competência do DEE *“a capacitação dos docentes, técnicos que trabalham com o aluno...é dar ferramentas e também estratégias para os professores trabalharem.”*

Na implementação do projeto de aprendizagem cooperativa a DEE partilhou com a investigadora estratégias, metodologias e atividades que foram implementadas na turma: *“A questão da partilha neste projeto da metodologia EKUI por mim, deveu-se ao facto de ser uma ferramenta, também de aprendizagem, da leitura e da escrita que promove, precisamente, as inteligências múltiplas e as diferentes formas de aprender.”* Por sua vez, a sessão sobre Miró foi planificada no projeto de aprendizagem cooperativa com o intuito de promover a autoestima dos alunos, garantindo o sucesso de todos, como motivação para as aprendizagens: *“Este trabalho serve para eles perceberem que todos, independentemente de ter medidas seletivas ou universais...conseguiram fazer aquele trabalho bem...de vez em quando temos de propor estes desafios em que temos a certeza que todos vão brilhar...”*

No que respeita os modelos/dinâmicas de colaboração docente no projeto de intervenção, a DEE referiu que foram contemplados os objetivos da planificação das sessões, tendo a DEE sublinhado que *“...eu expliquei algumas coisas, em que estive à frente da turma em co docência, mas quando nós entendemos que isso era pertinente.”*

Ao refletir sobre a implementação do projeto de intervenção, a DEE crê que este foi bem-sucedido, porque foi bem planificado, é um exemplo de uma boa prática de trabalho colaborativo em co docência e de apoio direto individualizado em sala de aula. A DEE considera que este sucesso inerente à implementação deste projeto está relacionado com **elementos fundamentais inerentes aos pressupostos da metodologia Aprendizagem Cooperativa**, sendo:

- **a planificação e a reflexão conjunta, a definição de objetivos, a pertinência da adoção de determinados modelos de colaboração docente:** *“correu bem porque foi planificado... foram considerados os objetivos de eu estar ali, e por isso é que resultou...Isto foi benéfico para a aluna que tinha medidas seletivas e para os outros também...”*;
- **a formação dos grupos não foi feita ao acaso (princípio da heterogeneidade):** *“os grupos não foram formados ao acaso...num grupo havia meninos com pontos fortes numa área, outros com fortes noutra, podiam ajudar e partilhar, não estavam todos os meninos academicamente com mais sucesso no mesmo grupo, e o contrário também...Eu assisti a colegas a ensinar os outros, eles chegam lá, até mais facilmente que o professor, usam uma linguagem mais simples... E no caso da aluna com mais fragilidades, com as medidas seletivas, foi fantástico ver os colegas, mais uma colega, a fazê-la progredir, ensiná-la...a ter paciência, ensiná-la a estar e, repara, ela deu à colega, mas isto também foi benéfico para ela... e isto ajuda-a na vida, ajuda-a a ser uma menina melhor, a crescer com valores...”*;

- **a definição clara, no início, de regras de funcionamento dos grupos**, dando autonomia e voz aos alunos para a elaboração do Código de Cooperação, envolvendo-os de forma ativa numa reflexão que viria a conduzir a comportamentos e aprendizagens significativas: *“foram eles que fizeram o Código de Cooperação, foram eles que ditaram, aliás, fui eu quem escreveu na altura, eles estavam a dizer o que é que achavam que era importante...eles interiorizaram muito mais facilmente...e como ao longo das sessões foram lembradas, eles sabiam-nas perfeitamente”*;

- **a utilização dos emojis para a gestão comportamental**: *...A questão daqueles emojis que eles tinham no grupo, para regulação, foi fundamental, e eles sabiam funcionar com aquilo porque lhes foi muito bem explicado. Tu estavas ali no fundo como orientadora, que é o que se pretende que os professores façam, não é debitar matéria...;*

- **os alunos tinham um papel ativo**, tinham de trabalhar cooperativamente para a realização das tarefas, capacidade que foram melhorando ao longo do tempo: *“o que eu verifiquei, sinceramente, é que funcionou porque eles foram parte ativa das regras e do trabalho de grupo. Porque repara ... eles tinham uma tarefa definida para trabalhar em grupo e eles tinham de se entender... eles tinham de ter essa capacidade...que foram trabalhando”*;

- **a elaboração de uma tabela semanal** com as pontuações para a designação da “Boa Equipa”, “Grande Equipa” e “Super Equipa”, com a atribuição de recompensas (diploma): *“E houve consistência do princípio ao fim...Havia aquele quadro com as pontuações, e eles sabiam perfeitamente que se não cumprissem as regras que eles próprios criaram, eles não eram Super Equipa... essa consistência foi uma peça chave para o funcionamento deste trabalho colaborativo e deste trabalho cooperativo”*;

- **a implementação dos princípios inerentes ao DUA**: *“o DUA vai ao encontro da escola inclusiva que nós queremos, o proporcionar diferentes meios, aprendizagem multissensorial por exemplo, a questão de ensinar sem ser só através de imagem, ou através da música, de outras estratégias... Eu acho que DUA promove uma aprendizagem... Quando nós temos as barreiras devidamente identificadas, mais facilmente eu as consigo transpor”*. Referiu ainda que diversificação de meios de representação, de envolvimento, foi uma forma de chegar a todos e não deixar ninguém para trás, bem como o facto de rentabilizar as capacidades e as diferenças: *...o arranque do trabalho é sempre aquela tarefa de motivação para... e a forma como nós o fizemos foi de forma diferenciada, às vezes foi com uma leitura dramatizada, às vezes com uma dramatização propriamente dita, usámos também a música, o EKUI também tem essa particularidade de ser um alfabeto em língua gestual, e com pistas visuais... a ideia é chegar a todos e não deixar ninguém para trás.”*

No entanto, a DEE identificou alguns **obstáculos** inerentes à implementação de um projeto com estas características, como: *“...barreiras como o espaço físico da sala de aula (sala pequena); as mesas eram retangulares, deviam ser redondas”*. Para além disso, este tipo de trabalho exige tempo para refletir e planificar: *“...para fazer isto com este rigor e com esta eficácia...Para implementar um projeto destes que é fantástico, frutífero e rico o professor não pode ter a carga de trabalho que tem, nem o número de alunos que tem, nem o número de horas letivas, porque senão não consegue fazer um trabalho eficaz e de qualidade.”*

A DEE concluiu que este projeto de Aprendizagem Cooperativa favoreceu a implementação das medidas de suporte à aprendizagem, permitiu o desenvolvimento de competências sociais e académicas, não só dos alunos com medidas, como de toda a turma: *“...eu trabalho em diferentes contextos, com diferentes professores, com diferentes técnicos e eu própria sei que nem sempre vou pelo caminho certo, mas tenho a certeza que este caminho foi positivo e contribuiu para as aprendizagens, para o desenvolvimento de competências, quer ao nível social, a aceitação do outro, mas também académico. Não só dos alunos que têm medidas...mas para todo o grupo...”*

5. Discussão dos Resultados

Este trabalho investigativo teve como suporte os princípios inerentes à metodologia Aprendizagem Cooperativa e como base os normativos legais em vigor, as aprendizagens essenciais, os referenciais que as complementam, bem como os pressupostos inerentes a uma educação inclusiva e “amigável da aprendizagem”. Neste sentido, procurou-se estruturar a investigação a partir da seguinte questão-problema: ***Como poderá a aprendizagem cooperativa contribuir para a inclusão dos alunos?***, tendo para o efeito sido definidos os objetivos e as questões de investigação que viriam a ser fundamentais para a estruturação do projeto de intervenção “Escola – O Grande Guarda-Chuva”. Esta estruturação obedeceu, por sua vez, ao contexto em que o projeto foi implementado, tendo sido bastante enriquecido por aqueles que diretamente e indiretamente colaboraram para a sua realização.

O diagnóstico inicial realizado com a colaboração da educadora de infância, bem como as partilhas formais e informais de estratégias, com vista a dar continuidade ao trabalho realizado no Jardim de Infância e enriquecido pelo Diário de Campo, foram essenciais para a identificação dos alunos que se encontravam mais vulneráveis, das suas potencialidades e fragilidades, bem como dos conteúdos e competências cooperativas a privilegiar na planificação das sessões com o grupo-turma.

A auscultação dos alunos em relação ao conceito de *diferença* permitiu estabelecer categorias que viriam a ser fundamentais para a compreensão de determinados comportamentos na turma que conduziam à rejeição e/ou à exclusão de determinados alunos. Esta identificação e análise foi enriquecida a partir da implementação do teste sociométrico, constituindo-se estes instrumentos também como essenciais para a planificação das sessões de aprendizagem cooperativa, para que não fossem negligenciados os princípios de interdependência e dinâmica relacional dos diferentes constituintes da comunidade (neste caso, turma), visando a integração e a inclusão (Rodrigues, 2001). Este teste foi implementado antes e depois da realização do projeto, o que permitiu realizar um estudo pormenorizado do crescimento sociométrico das crianças. Comparando os registos dos dois testes foi possível ver em que medida a posição sociométrica das crianças (consideradas “negligenciadas” ou “rejeitadas”) se alterou, permitindo observar o seu crescimento nas relações sociométricas (Northway & Weld, 1999), verificando-se, na globalidade, que os alunos com índices mais baixos melhoraram a sua posição, sobretudo nas preferências manifestadas para a realização de brincadeiras no recreio e de trabalhos de grupo. O que significa que quanto mais oportunidades de interação social livre a escola oferecer, maior número de preferências sociométricas se realizará neste contexto “e na vida”. Acrescenta-se ainda que se este projeto tivesse sido constituído por mais sessões, teria sido pertinente reorganizar os grupos cooperativos, depois de concretizados os objetivos iniciais, permitindo aos alunos trabalharem com outros colegas.

A autoavaliação individual e grupal realizada pelos alunos, em cada sessão, constituiu-se como um instrumento fundamental para a sua autorregulação, permitindo às docentes analisar os comportamentos, promovendo reflexões conjuntas, considerando os processos de *feed up*, *feed back* e *feed forward*, com vista ao desenvolvimento das competências cooperativas. Neste sentido, foi possível assistir a mudanças de comportamentos e de atitudes dos alunos, com base em princípios como a entreaajuda, a compreensão, a empatia, o respeito pelo outro, com vista a melhorarem a eficácia do seu trabalho em equipa. Estas crianças com 6 e 7 anos mostraram que conseguem trabalhar cooperativamente em grupo, de forma harmoniosa, gerindo os seus comportamentos com o objetivo de construir conhecimento, aprendendo também a aceitar o contributo de cada elemento, reconhecendo que cada um tem o seu potencial e tem o direito a partilhar a sua opinião. Lembrando Rodrigues (2001), “*a revelação da diferença como aceitável e positiva tem inegáveis consequências no entendimento educacional dos alunos com NEE*”³⁵...

³⁵ CNE, Parecer n.º 7/2018. *Conjunto de conceitos e comparabilidade entre documentos, ponto 2: A abolição do termo Necessidades Educativas Especiais, o que implica assumir que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes e que mesmo que essas necessidades sejam menos habituais e específicas para algum deles, este facto não deve ser objeto de uma categorização distinta.*

evoluímos assim da perspetiva de um indivíduo devedor, passivo, sem passado e desviante, para a de um indivíduo contribuinte, activo e crítico”.

A realização da entrevista semiestruturada, com a participação da docente de Educação Especial e da Educadora de Infância, revelou-se como um instrumento muito útil para avaliar a implementação do projeto de intervenção. As entrevistadas apresentaram as suas reflexões no âmbito da educação inclusiva, destacando algumas características inerentes ao perfil do professor inclusivo (destacando o aspeto da deliberação docente), bem como os benefícios, para os alunos e professores, da articulação entre ciclos e do trabalho colaborativo. A DEE referiu alguns elementos fundamentais para o sucesso do projeto, inerentes aos pressupostos da metodologia Aprendizagem Cooperativa. Identificou, também, alguns obstáculos para a implementação futura de programas como este, sublinhando a falta de tempo dos professores, o elevado número de alunos por turma, o elevado número de alunos que os DEE acompanham, sendo difícil articular de forma mais profícua com os professores das turmas. Por outro lado, no que respeita as funções dos DEE, o seu trabalho passa também pela capacitação de professores para a implementação de diferentes estratégias e metodologias em sala de aula.

As entrevistadas referiram ainda que este é um trabalho que se constitui como o caminho a seguir e que há muito não era feito: *“...fizemos este trabalho que há muito eu não conseguia fazer...”* (EI). A DEE referiu também que *“esta metodologia promove a inclusão e não só, promove o desenvolvimento académico.”*

6. Considerações Finais

Em síntese, pretende-se com esta investigação promover uma reflexão construtiva e enriquecedora sobre dinâmicas cooperativas facilitadoras da aprendizagem e promotoras de inclusão. De acordo com Nóvoa (2022), o conhecimento profissional dos professores é coletivo, na medida em que é construído em cooperação com outros profissionais e é público, entendido como ligado à escola, mas com impacto fora dela. Neste sentido, o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos o trabalho cooperativo entre os alunos foi essencial para a execução deste projeto, como exemplo de que uma outra escola é possível e pode estar ao alcance dos educadores e dos professores que estão disponíveis para refletir, interagir, trabalhar de outro modo (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). A experiência profissional da DEE e da Educadora de Infância, o seu envolvimento e partilha foram essenciais para o sucesso deste programa, nomeadamente para o impacto positivo na transição educativa dos alunos e na promoção do

seu sucesso escolar, como previsto no Plano de Recuperação de Aprendizagens³⁶: *“uma transição bem-sucedida deverá proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam aos alunos desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte”*. A criação de um sentimento de pertença, mesmo com os sete alunos que vieram de outro Jardim de Infância, e a motivação despertada, foram fundamentais para a dedicação que estas crianças demonstraram na realização das atividades e para a consecução dos objetivos da investigação.

O trabalho de co docência realizado pela investigadora e pela DEE constituiu-se uma ferramenta essencial neste processo, na medida em que foi possível implementar estratégias e metodologias em sala de aula, que de outra forma não seria possível. Foram implementadas diferentes estruturas cooperativas e diferentes modelos de colaboração docente, dando assim resposta às necessidades dos alunos, constituindo-se também como fundamentais para responder às questões-problema definidas para esta investigação. Não só foi um trabalho enriquecedor para a DEE, como viria a referir na entrevista, como foi para a própria investigadora, uma vez que esta teve a oportunidade de colaborar na implementação de metodologias que desconhecia, enriquecendo desta forma, a sua prática profissional.

Em relação às limitações, de referir a dificuldade inerente ao pouco tempo existente para a realização do trabalho colaborativo entre a investigadora e a DEE, sendo que a planificação das sessões foi feita em momentos informais, caracterizados por encontros presenciais e telefonemas. O tempo não letivo não foi suficiente para realizar este tipo de trabalho, considerando também a carga letiva das docentes, bem como as restantes solicitações inerentes à profissão. Por sua vez, o preenchimento das grelhas de observação e o acompanhamento dos alunos no decorrer das sessões, também se revelou como um processo desafiante. Procedeu-se aos registos logo após o término das sessões (por forma a não se perderem informações), pois no decorrer das mesmas, era necessário dar resposta às solicitações dos alunos. Num estudo qualitativo desta natureza, o rigor dos registos é fundamental para a validação dos dados e dos resultados.

Seria pertinente, em investigações futuras, implementar um projeto deste género por um período mais longo, em turmas com diferentes características e diagnósticos, com o envolvimento dos elementos de gestão intermédia, com melhores condições físicas, por forma a fazer face às dificuldades identificadas.

³⁶ ME/DGE; Eixo Ensinar e Aprender, + Autonomia Curricular, Roteiro *Começar um Ciclo*, 1.2.2.

Poder-se-á concluir que este foi um processo muito enriquecedor para todos os que participaram direta e indiretamente na implementação deste projeto e no acompanhamento dado à turma, tendo a DEE referido: *“Esta experiência para mim foi muito boa. Para mim, este ano letivo foi especial, mas se me perguntassem o que é que destacarias neste ano letivo como positivo, foi este trabalho que fizemos em conjunto, sinceramente e para mim também foi muito enriquecedor como professora de Educação Especial.”*

Importa manter presente, como preconizado no Parecer n.º7/2018 que *“as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos.”*

BIBLIOGRAFIA

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cação, R., Leite, T., Rodrigues, D. (2018). *Parecer - Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 7/2018).

Cochito, M.; et al. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. ACIME. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Coutinho, Clara. *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985- 2000)*. Universidade do Minho.

Despacho n.º 7617/2016 - A criação de um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Despacho n.º 6478/2017 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Decreto-Lei 54/2018, 06 de julho – Princípios Orientadores Educação Inclusiva.

Decreto-Lei 55/2018, 06 de julho – Flexibilidade Curricular.

Despacho conjunto n.º198/99. *Perfis de Formação na formação especializada de professores*.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio – estabelece a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica, para o ano letivo 2016/2017.

Despacho conjunto n.º105/9763, disponível em:

<https://dre.pt/dre/analise-juridica/despacho-conjunto/105-1997-3269719>

Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho – estabelece a realização de projetos de autonomia e flexibilidade curricular dos EB e Secundário, para o ano letivo 2017/2018.

Formosinho, J., Machado, J. (2016). *Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.16, pp.11-31.

Fialho, A., Lima, J. (2015). *Colaboração entre Professores e Perceções de Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 49-2, 27-53.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books

Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for The Social Sciences and Humanities*, Addison-Wesley, Publishing Company.

INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe, SpringerBriefs in Education.*, R. Flecha (Ed.).

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E., Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. (1998). *Advanced Cooperative Learning* (3rd Ed.). Edina. MN: Interation Book Company.

Lopes, J., Moreira, S., Silva, H. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.

Madureira, I. *Pedagogia Inclusiva – Princípios e Práticas*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Macqueen, C.; Guest, G.; Namey, E.(2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Healph International.

Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor.

Nova Ágora – CFAE – Cadernos de Formação. Coord. Trindade. (2022). *Ensinar, Aprender, Avaliar*. Série de Cadernos de Formação n.º7. Edição Digital em: <http://www.cfagora.pt>

Nunes, C., Madureira, I., (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo Práticas Pedagógicas Inclusivas*. Da investigação às práticas, 5 (2), 126-143

Nóvoa, A. (1995). Prefácio, in J. Barroso. *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836 – 1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Junta Nacional de Investigação científica, pp.XVII-XXVII).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*

(Apresentação do) Projeto coopera, disponível em:

<https://afc.dge.mec.pt/equipas-educativas>

Pacheco, J. A. (2007). *Currículo, investigação e mudança*, in CNE (Ed.). *A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa. Ministério da Educação, pp.79-148).

Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática. (2018). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Parecer n.º 7/2018 - Parecer sobre regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Pereira, F. et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGS).

Plano para a recuperação das aprendizagens e respetivos roteiros – *Escolas + 21/ 23*, disponível em:

<https://escolamais.dge.mec.pt/>

Quivy, R. e LV. Campenhoudt. 2003. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ketele, Jean-Marie e Roegiers, Xavier. 1998. *Metodologia de Recolha de Dados*. Instituto Piaget. Epistemologia e Sociedade.

Revisão da estrutura curricular, disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/legislacao#rec>

Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.

Smith, K. A. (1996). Cooperative Learning: Making “groupwork” work. In C. Bonwell & T. Sutherlund (Eds.), *Active Learning: Lessons from practice and emerging issues, New directions for teaching and learning*, 67, 71-82. San Francisco: Jossey-Bass.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 34. Porto Editora.

Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *Elementary school journal*, 95 (3), 241-262.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.

ANEXOS

Anexo II - Pedido de autorização para realização de estudo

Docente 1ºCEB - _____

Correio eletrónico: _____

Telemóvel – _____

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo.

Exma. Sr.ª Diretora do Agrupamento de Escolas Martinho Árias, Soure,

Vem por este meio, a docente de 1º ciclo Mari Lúcia Henriques Rodrigues, solicitar, mui respeitosamente, a autorização de Vossa Ex.ª para a realização de um estudo na Escola Básica de Granja do Ulmeiro, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, a apresentar na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista.

Este estudo caracteriza-se como uma investigação-ação sobre **A aprendizagem cooperativa – contextos pedagógicos promotores de inclusão – 1ºCEB**, traduzindo-se na implementação do projeto de intervenção designado “Escola – o Grande Guarda-chuva” com a turma do 1ºA da EB de Granja do Ulmeiro, tendo como objetivos gerais:

- a) Privilegiar a consolidação de processos de articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo;
- b) Promover a inclusão e o sucesso escolar, privilegiando ambientes de aprendizagem cooperativos que promovam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- c) Determinar o contributo do docente de Educação Especial na gestão de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, com base na implementação de modelos *co-teaching*.

Os procedimentos para a recolha de dados irão consistir na implementação de inquéritos por entrevista e observação participante.

A mestranda assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados, bem como dos participantes do estudo.

Esperando merecer de V. Ex.ª a compreensão necessária, solicita deferimento,

Atenciosamente,

Soure, _____ de dezembro de 2021

A mestranda,

Anexo III – Caracterização Pessoal das Entrevistadas e Consentimento

A Aprendizagem cooperativa – contextos pedagógicos promotores de inclusão – 1º CEB

Caracterização profissional – Entrevistadas

- a) Nome completo: _____
b) D.N.: _____
c) Formação inicial: _____

- d) Tempo de serviço: _____
e) Formação contínua especializada no âmbito da educação inclusiva; metodologias ativas de aprendizagem; Decreto-lei 54/2018 – Medidas de Suporte à Aprendizagem; Decreto-lei 55/2018 – Autonomia e flexibilidade curricular; outras...

- f) Experiência de trabalho com crianças que beneficiem de medidas de suporte à aprendizagem.

- g) Cargos desempenhados (indicar os atuais): _____

Autorizo que a minha entrevista seja gravada: _____

Grata pela colaboração!

Anexo IV - Planta da Sala de Aula – Distribuição dos alunos

Grelha de Registo de Dados de Observação da Turma (Planta)

Estabelecimento, ano, turma: Escola Básica _____ -

Professora:

Sala:

Piso: 0

Ano: 1.º

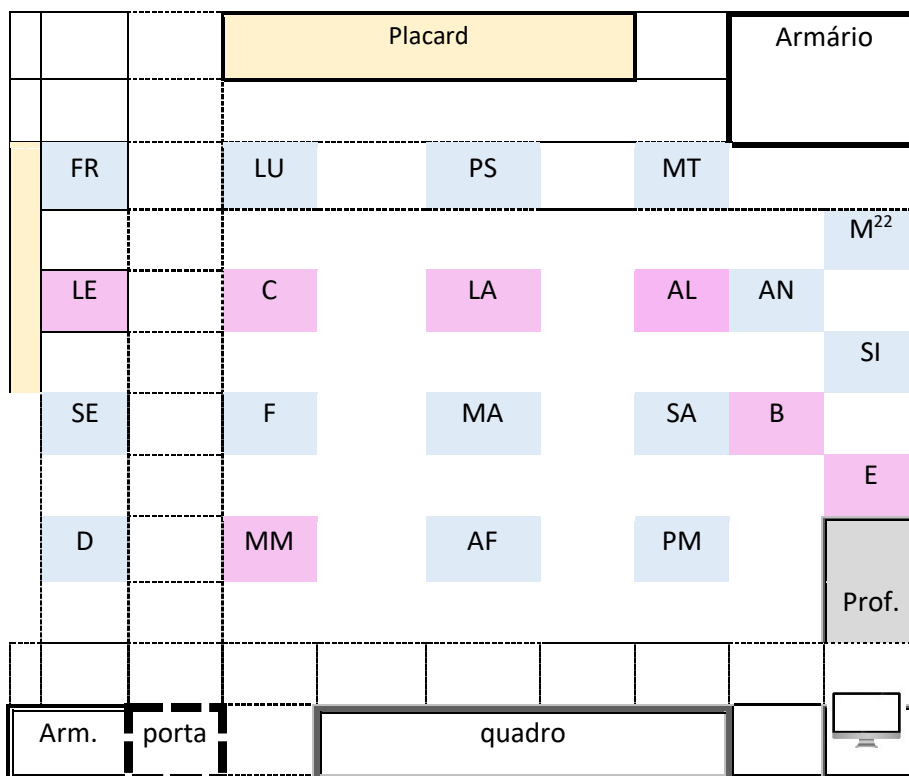
N.º alunos: 21

Ano Letivo: 2021/2022

Observador: Professora titular

Outros observadores: Prof. de Educação Especial

Planta Inicial – Sala de Aula – 1.º ano

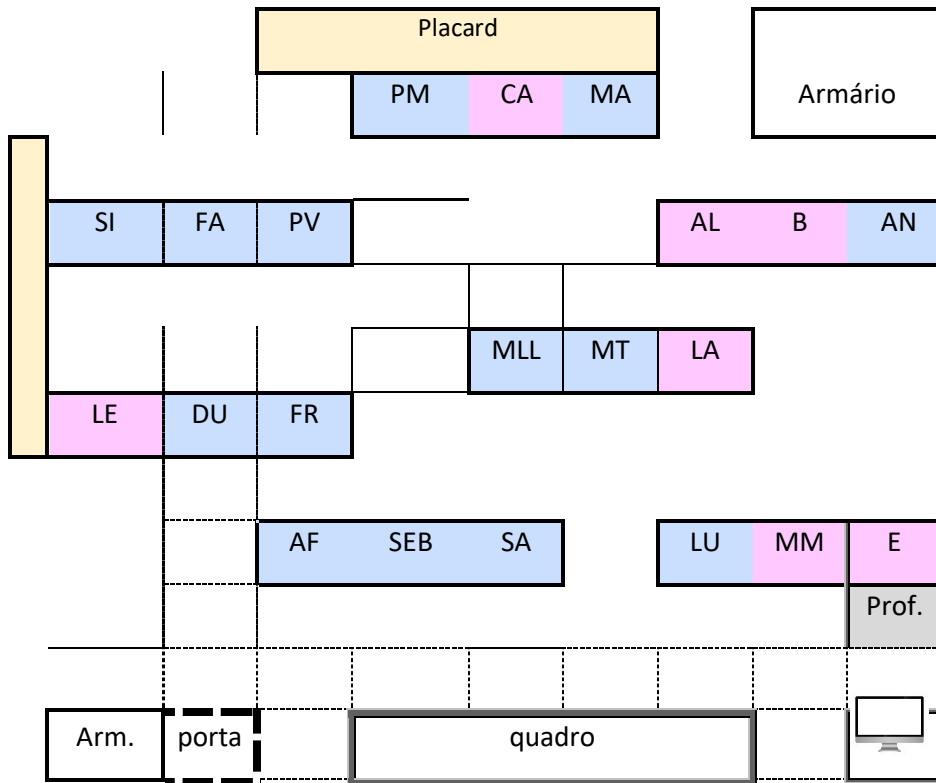


Observações:

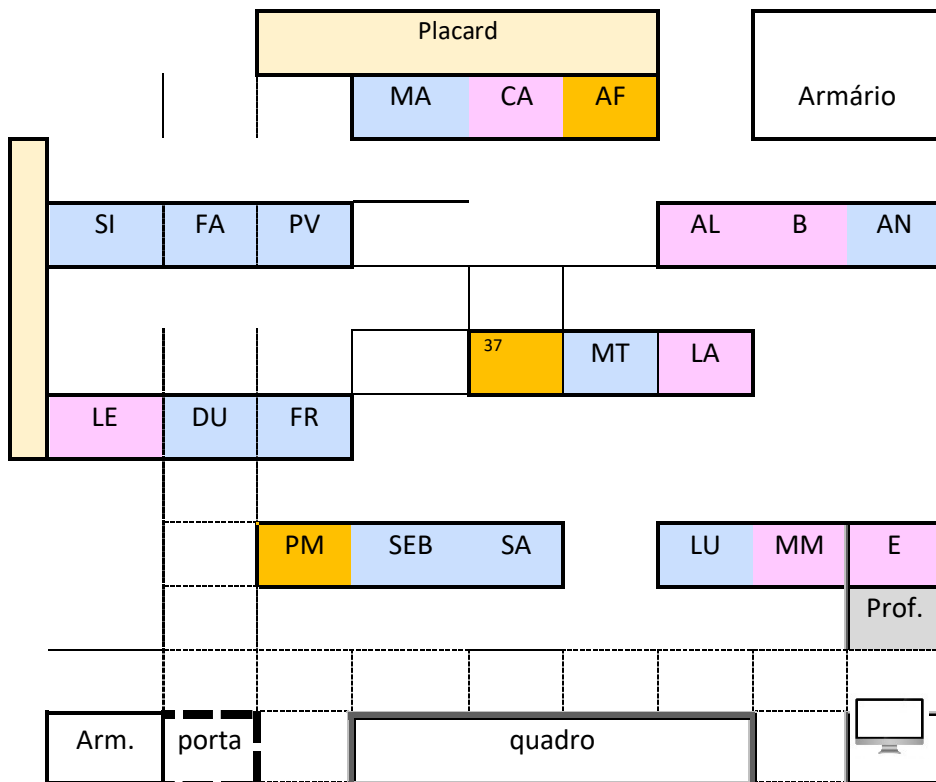
No dia 17 de setembro a turma tinha 20 alunos. No dia 17 de fevereiro foi matriculado um novo aluno (identificado com o número 22). A turma tem 7 raparigas e 14 rapazes.

As mesas dos alunos são individuais.

Aprendizagem Cooperativa – Planta sala de aula - 1.ª versão implementada

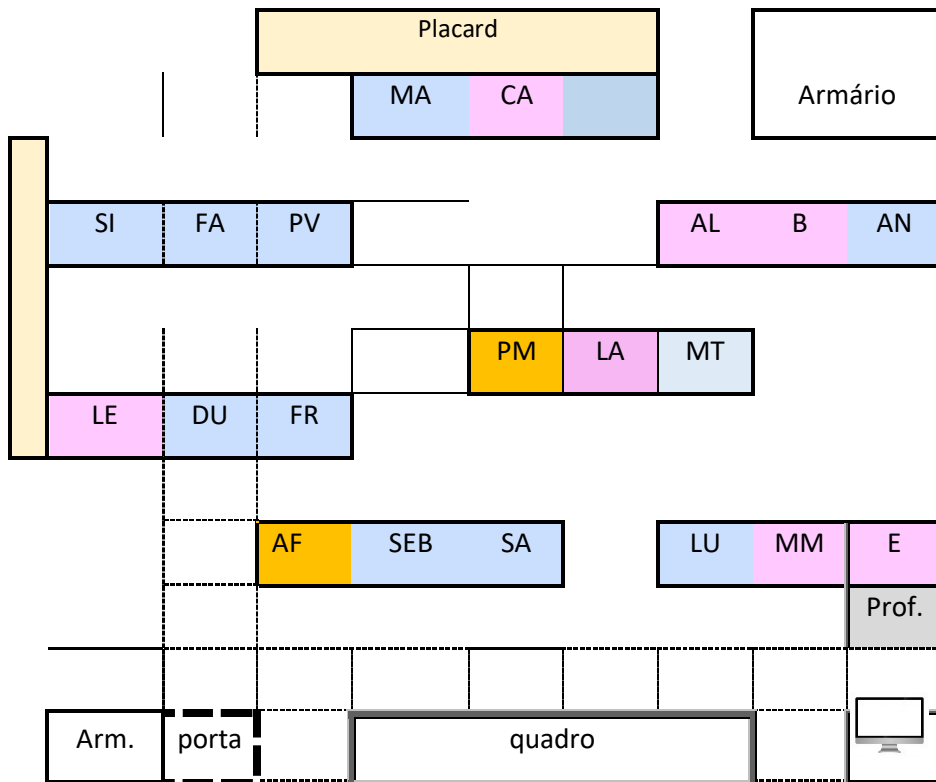


2.ª Versão implementada – 26 de maio de 2022

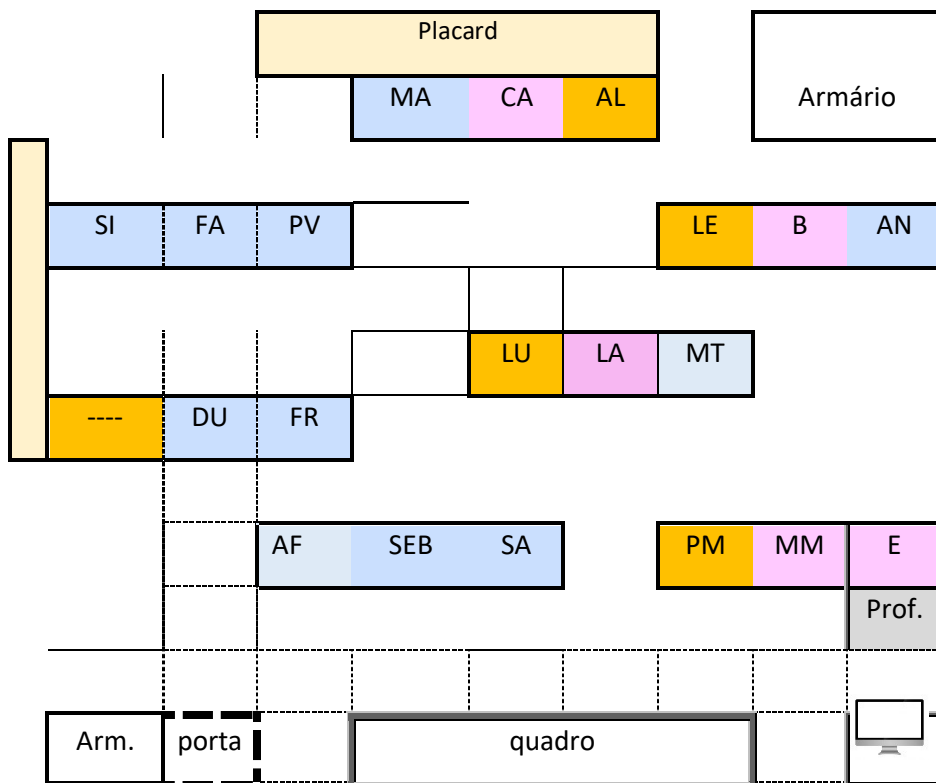


³⁷ O aluno MLL foi transferido.

3.ª Versão Implementada – 02 de junho de 2022



4.ª Versão Implementada – 09 de junho de 2022



Anexo V – Planificação DUA (modelo)**Grelha de planificação adaptada - Anexo 8, “Para uma educação inclusiva – Manual de Apoio à Prática]****PLANIFICAÇÃO**

Aula:	Sessão n.º: Data	Tempo previsto		Disciplina:	
Conteúdo(s) programático(s):					
Aprendizagens Essenciais/ Descritores de Desempenho					
Áreas de Competências do Perfil dos Alunos					
Competências Cooperativas = Critérios de Sucesso					
Aprendizagem Cooperativa – Interdependência positiva					
Avaliação					
Estrutura da aula / Orientação das atividades de aprendizagem					
	Barreiras que coloca a alguns alunos			Soluções para eliminar as barreiras identificadas ao nível dos...	

Metodologias e materiais										Identificação das barreiras	... meios de envolvimento	... meios de representação	... meios de ação e expressão
Metodologia:	X												
Estrutura cooperativa:													
Material:		X											
[...]													
- Emojis para gestão comportamental (3 por grupo: verde, amarelo, vermelho)			X										
				X									
					X								
						X							

Anexo VI – Teste Sociométrico

Nome: _____ Data: _____

Instruções: Ouve com atenção. Pensa nos teus colegas de turma e indica os nomes e os apelidos por ordem de preferência.

1. O que mais gostas de fazer no recreio?

1.1. Com quem mais gostas de estar/ brincar durante o recreio?

(1.º) _____

(2.º) _____

(3.º) _____

2. Todos nós temos mais facilidade em realizar certas atividades e mais dificuldade noutras atividades. Isso acontece a todas as pessoas. No teu caso, quais são as atividades na sala de aula que sentes que são mais fáceis de realizar ou que mais gostas?

2.1. E as mais difíceis?

3. Gostas mais de trabalhar individualmente ou em grupo? _____

3.1. Quem gostarias que fizesse parte do teu grupo?

(1.º) _____

(2.º) _____

(3.º) _____

4. O que mais gostas de fazer nos tempos livres (fora da escola)?

4.1. Quem convidarias para estar contigo nos teus tempos livres, festas, convívios...

(1.º) _____

(2.º) _____

(3.º) _____

Grupo	Observações	Inferências

[Grelha adaptada, de Silva, Lopes & Moreira, 2018, "Cooperar na sala de aula para o sucesso", Anexo 2 – Grelha de Registo de Monitorização, pp.65 e 66; Anexo 3 – Grelha de observação do trabalho de grupo, p. 129]

Anexo VIII – Grelha de pontuações semanais/ equipa

Sessão n.º _____				
Data: _____ -				
Equipas	Boa Equipa – 15 p.	Grande Equipa (20 p.)	Super Equipa (20 p.)	Observações Aspetos a melhorar

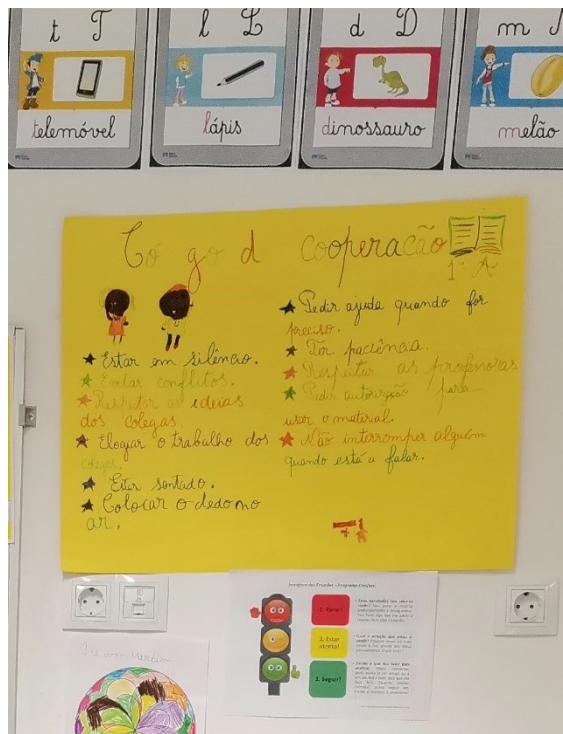
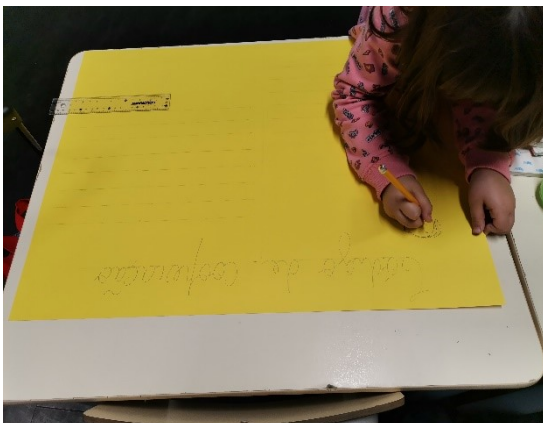
Anexo IX – Código de Cooperação

21 de abril - Código de Cooperação elaborado exclusivamente pelos alunos, em grande grupo:

- Estar em silêncio
- Evitar conflitos
- Respeitar as ideias dos colegas
- Elogiar o trabalho dos colegas
- Estar sentado
- Colocar o dedo no ar
- Pedir ajuda quando for preciso
- Ter paciência
- Respeitar as professoras

27 de abril – os alunos incluíram 2 novas regras no Código de Cooperação, por sua iniciativa.

- Pedir autorização para usar o material
- Não interromper alguém quando está a falar.



Anexo X – Resultados STAD

Grupos Nomes dos alunos de cada equipa	TEMAS			TEMAS		
	Números			Geometria e Medida		
	Tópicos e Subtópicos			Tópicos e Subtópicos		
	Números naturais Adição e subtração Sistema de numeração decimal Relações numéricas Cálculo mental			Sólidos e superfícies Figuras planas Polígonos elementares, círculo e outras figuras		
	Data: 31 de março	Data: 27 de junho		Data: 9 de maio	Data: 12 de maio	
Gabilua	Nota de base	Miniteste	Pontos de superação	Nota de base	Miniteste	Pontos de superação
MM	99	98	30*	85	100	30
E	61	47	10	40	66	30
LU	61	67	20	75	90	30
Total da equipa	221	212	30	200	256	90
Média da equipa	73,66667	70,66667	15	66,66667	85,33333	30
Super Livros						
SE	95,5	90	30*	70	85	30
SA	84,5	93	30	70	95	30
AF	79	70	10	84	89	20
Total da equipa	259	253	40	224	269	80
Média da equipa	86,33333	84,33333	20	74,66667	89,66667	26,66667
Super Equipa						
SI	72,5	89	30	65	81	30
PV	65,5	77	30	90	80	10
F	97	92	30*	95	88	10

Total da equipa	235	258	60	250	249	50
Média da equipa	78,33333	86	30	83,33333	83	16,66667
Super Heróis						
CA	55,5	80	30	80	90	30*
MA	59	89	30	70	83	30
PM	47,5	89	30	70	95	30
Total da equipa	162	258	90	220	268	60
Média da equipa	54	86	30	73,33333	89,33333	30
Super Ler						
DU	95,5	98	30	85	87	20
FR	73,5	78	20	70	73	20
LE	75,5	52	5	70	72	20
Total da equipa	244,5	228	55	225	232	60
Média da equipa	81,5	76	18,33333	75	77,33333	20
Aprender Juntos						
ML	37	F		40	45	20
LA	100	98	30	90	95	30
MT	99	93	30	90	96	30
Total da equipa	236	191	60	220	236	80
Média da equipa	78,66667	95,5	30	73,33333	78,66667	26,66667
Boas Maneiras						
AL	85	70	5	57	83	30
B	99	67	5	67	81	30
A	59	69,5	30	87	83	10
Total da equipa	243	206,5	40	211	247	70
Média da equipa	81	68,83333	13,33333	70,33333	82,33333	23,33333

Regras de cálculo dos pontos de superação

Se o resultado do teste é:	O aluno ganha:
Um trabalho perfeito, independentemente da classificação de base	30 pontos*
Mais de 10 pontos acima da classificação de base	30 pontos
De 10 pontos a 1 ponto acima da classificação de base	20 pontos
Um ponto abaixo até 10 pontos abaixo da classificação de base	10 pontos
Mais de 10 pontos abaixo da classificação de base	5 pontos

Anexo XI – Certificado *Super Equipa*

 <p>MARTINHO ÁRIAS</p>	<h1>Certificado</h1>	
<p>Certifica-se que o Grupo</p>		
<h2>Aprender Juntos</h2>		
<p>Alunos: <i>(nomes...)</i></p>		
<p>Realizou com sucesso os trabalhos sobre Aprendizagem Cooperativa – “Aprender juntos”, respeitando o Código de Cooperação, sendo-lhe atribuída a menção de <i>Super Equipa</i> (25 pontos).</p>		
<p>_____</p> <p>As Professoras:</p>	<p>/ 06/2022</p>	<p>_____</p> <p>Data</p>

Anexo XII – Grelha de autoavaliação individual

Ficha de Autoavaliação Individual










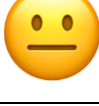

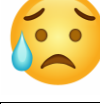



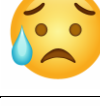



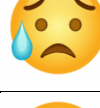




Atividade – “Ouvir e contar uma história”

Nome: _____

Grupo: _____

Data: _____

Analisa a tua atitude, durante a aula, e rodeia o emoji que corresponde à tua participação.

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Ouvi com atenção as instruções.				
Ajudei os colegas.				
Escutei atentamente os colegas.				
Pedi ajuda aos colegas.				
Respeitei as opiniões dos colegas.				
Respeitei as regras.				

[Grelha adaptada, de Silva, Lopes & Moreira, 2018, “Cooperar na sala de aula para o sucesso”, Anexo 5 – Ficha de autoavaliação, pág. 116]

Anexo XIII – Grelha de autoavaliação dos grupos cooperativos

Ficha de Autoavaliação Grupal Atividade – “Ouvir e contar uma história”

Nome do Grupo: _____

Data: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1. Estivemos atentos ao que os outros diziam.				
2. Fizemos perguntas.				
3. Encorajámos os outros.				
4. Estivemos concentrados no trabalho.				
5. Aceitámos propostas de outros grupos.				
6. Falámos com os colegas e com as professoras de forma educada.				
7. Cumprimos o código de cooperação.				

[Grelha adaptada, de Silva, Lopes & Moreira, 2018, “Cooperar na sala de aula para o sucesso”, Anexo 2 – Ficha de heteroavaliação, pág. 76]

Anexo XIV – Guião da Entrevista Semiestruturada

Cooperação e Aprendizagem: dinâmicas facilitadoras e promotoras de inclusão			
Guião de Entrevista Semiestruturada (Educadora de Infância e Docente de Educação Especial)			
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o envolvimento do entrevistado numa reflexão que se espera que seja enriquecedora para todas as partes e para as finalidades do projeto; - Tornar a entrevista pertinente e oportuna; - Garantir a confidencialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informação sobre o papel da entrevista como elemento colaborativo na investigação; - Indicação dos objetivos da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestruturada - Dar a conhecer o trabalho de mestrado em curso - Transmitir clareza e cordialidade no diálogo com o entrevistado - Apelar à colaboração do entrevistado salientando a importância do tema - Pedir autorização para gravar as informações - Agradecer a disponibilidade
Bloco B - Perfil das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados para a caracterização profissional dos entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> - Informações profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Formação inicial - Formação contínua no âmbito de alunos com necessidades educativas especiais - Nível de ensino lecionado - Tempo de serviço de docência - Experiência com alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem (decreto-lei 54/2018)
Bloco C – Paradigma da Escola Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma reflexão sobre o Paradigma da Escola Inclusiva e recolher informações sobre como se poderá preconizar uma “educação inclusiva” e “amigável da aprendizagem” (UNESCO, 2015). 	<ul style="list-style-type: none"> a) Serão as escolas regulares, com uma orientação inclusiva, o meio para construir uma educação inclusiva e alcançar uma educação para todos? b) Na vossa opinião, como se poderá preconizar uma “educação inclusiva” e “amigável da aprendizagem”? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente escolar; instalações; profissionais de apoio; trabalho em equipa; ambiente físico e material;

		<p>c) A adoção de um modelo pedagógico “Aprendizagem Cooperativa” poderá contribuir para uma educação inclusiva?</p> <p>d) Como é que as crianças, pais e professores podem beneficiar com estes ambientes inclusivos?</p> <p>e) Em relação às políticas educativas; às lideranças, será que estimulam o trabalho colaborativo? Há o hábito do trabalho em equipa? Promovem ações para o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>f) Que obstáculos? Que forma de os superar?</p>	<p>- Metodologias de ensino, conteúdos e avaliação;</p> <p>- Participação da comunidade.</p> <p>Exemplo:</p> <p>- Benefícios académicos, sociais, psicológicos e de avaliação;</p> <p>- Desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.</p>
<p>Bloco D – Transições Educativas – Articulação Vertical</p>	<p>- Refletir sobre os processos que poderão facilitar ou dificultar o planeamento das Transições educativas – Articulação vertical – bem como sobre a sua pertinência</p>	<p>g) Quais foram os aspetos, no presente ano letivo, que facilitaram o planeamento da transição escolar?</p> <p>h) Que aspetos poderão dificultar?</p> <p>i) A criança pode ser envolvida no processo de transição?</p> <p>j) Como pode ser caracterizada uma transição bem-sucedida?</p> <p>k) Como se processou a articulação curricular?</p> <p>l) Qual a pertinência desta articulação na organização dos ambientes de aprendizagem? Terão contribuído para a criação de um ambiente inclusivo de ensino/aprendizagem?</p> <p>m) No âmbito do plano 21/23+ - Eixo Ensinar e Aprender – Começar um ciclo, sugere-se a promoção de encontros pedagógicos para a construção conjunta de propostas curriculares, considerando ações de co-docência. Que obstáculos?</p>	<p>- Comunicação;</p> <p>- Dinâmicas interciclos;</p> <p>- Intervenção ao nível da recuperação das aprendizagens;</p> <p>- Consolidação de percursos educativos contínuos.</p> <p>- Utilidade dos encontros formais e informais.</p> <p>- Papel dos alunos; como atuam nessas rotinas; inclusão.</p>
<p>Bloco E – Co Docência Aprendizagem Cooperativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar o contributo do docente de educação especial na planificação e gestão de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, com base na implementação de modelos co-teaching. • Promover a inclusão e a aprendizagem, privilegiando ambientes de aprendizagem 	<p>n) Qual o contributo do docente de Educação Especial na implementação da metodologia de AC?</p> <p>o) Que dinâmicas de colaboração docente? Os modelos implementados foram eficazes?</p> <p>p) Esta colaboração pôde contribuir para uma implementação mais eficaz das medidas de suporte à aprendizagem?</p>	<p>- Funções do docente de Educação Especial</p> <p>- Trabalho colaborativo</p>

	cooperativos, favorecendo assim o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	<p>q) O DUA revelou-se um instrumento útil à planificação, para promover a diferenciação, considerando o perfil dos alunos e os meios para atingir os objetivos?</p> <p>r) Poderá a metodologia de AC promover a inclusão?</p> <p>s) Por que é que as escolas não apostam mais na criação de ambientes de AC?</p>	<p>- Diferenciação pedagógica (conteúdos, processos de aprendizagem, a voz do aluno...)</p> <p>- Processo (objetivos/planificação/avaliação);</p> <p>- Produção (exercícios)</p> <p>- Estruturação (correção dos trabalhos)</p> <p>Exemplificar com casos da turma.</p> <p>- Perfil dos docentes; políticas educativas; extensão dos programas, horários...</p>
--	--	---	---

Anexo XIV – Grelha de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada

Tema	Cooperação e Aprendizagem Entrevista Semi – Estruturada (Educadora de Infância e Docente de Educação Especial) Grelha de análise categorial			
Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto
Bloco A Legitimação da entrevista	Caraterização das entrevistadas	Idade	DEE – 49 anos EI – 57 anos	
Bloco B - Perfil das entrevistadas		Formação Inicial	DEE - Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses EI – Curso de Educadora de Infância (Escola Nacional de Educadores de Infância de Coimbra)	
		Tempo de serviço	DEE - 20 anos de serviço EI – 35 anos de serviço	
		Formação contínua especializada (educação inclusiva, metodologias ativas de aprendizagem...)	DEE: Especialização EE – domínio cognitivo e motor; Formação contínua	DEE - Formação contínua – “Para uma escola inclusiva...”; <i>Iniciação à Metodologia EKUI; Ferramentas Inclusivas; A escola inclusiva – análise crítica da implementação do Decreto-Lei n.º54/2018; Regime Jurídico da Educação Inclusiva: cultura escolar para a equidade.</i> EI – <i>Método TEACH; Formação 70 horas – “Os Anos Incríveis”; Indisciplina...</i>
		Experiência de trabalho em EE	DEE - 9 anos como professora de EE EI – APPACDM – Montemor o Velho	
Bloco C – Paradigma da Escola Inclusiva	Preconização de uma educação inclusiva / “amigável da aprendizagem” (UNESCO 2015)	Paradigma da Escola Inclusiva	As escolas estão sensíveis para a educação inclusiva; os decretos lei preconizam os princípios inerentes a este paradigma, assim como os projetos educativos, os professores compreendem o que é a educação inclusiva, mas a sua concretização prática é difícil, também por falta de ferramentas como a questão do tempo, o espaço físico, a formação de professores, conhecer a legislação, o perfil do docente... Com a legislação em vigor, as escolas podem assumir alguns caminhos,	DEE – “A escola está cada vez mais sensível para a educação inclusiva...” “...os decretos-lei têm caminhado nesse sentido, que somos todos diferentes e a escola não pode deixar ninguém para trás...” “...os decretos são implementados e até os projetos educativos, nomeadamente o da nossa escola, contempla esta linha orientadora da educação inclusiva... só que...há um caminho desde o decreto lei até à concretização em contexto de escola e sala de aula... e às vezes algumas coisas vão-se perdendo.” “Isto é um caminho que tem de ser interiorizado...os professores têm de estar disponíveis... às vezes estão e compreendem perfeitamente o que é a educação inclusiva, mas também não têm todas as ferramentas...A parte do tempo... a parte física... formação de professores...conhecimento da legislação, o perfil do docente...” “...a legislação que nós temos hoje evoluiu muito, felizmente evoluiu muito...mas acho que cada escola, com a legislação que tem e com o contexto

		<p>considerando os seus contextos, os alunos e as circunstâncias.</p> <p>Se as turmas não fossem tão numerosas, o professor podia dar uma resposta educativa em contexto de sala de aula, para que as crianças com mais dificuldades não perdessem as vivências em contexto de turma.</p> <p>O docente deve priorizar os interesses do aluno, analisando se o melhor será receber o apoio fora ou dentro da sala de aula.</p>	<p>que tem também pode assumir alguns caminhos... com os meninos que temos e com as circunstâncias que temos.”</p> <p>ED – “...são turmas grandes... o professor está muito preocupado com os conteúdos curriculares...vimos crianças que são retiradas da sala para trabalhar coisas mais específicas, mas que depois também perdem todas as vivências em contexto de turma.”</p> <p>DEE – “Nesse caso tem de ser muito bem ponderado... o que é melhor para o aluno, o aluno tem de estar sempre em primeiro lugar.”</p>
	Preconização de uma “educação inclusiva e amigável da aprendizagem”	<p>Para uma educação inclusiva e amigável da aprendizagem é fundamental haver articulação, trabalho colaborativo. Um professor inclusivo deve saber trabalhar em colaboração com outros docentes e técnicos e promover a articulação vertical.</p> <p>Perfil do professor inclusivo – estar disponível para trabalhar com os colegas, para articular com os pais, para aprender mais sobre a criança... Refletir sobre os benefícios e desvantagens de determinada prática educativa para o aluno, reflexão conjunta...</p> <p>As reflexões são muito importantes para redefinir estratégias...</p>	<p>“Para mim é fundamental a articulação...E o trabalho colaborativo...nós estamos a trabalhar para a mesma criança e não há trabalho de qualidade se não houver articulação...e muitas vezes não há...cada um faz o seu trabalho... eu não sei o que se passa na sala de aula, não sei o que se passa com a terapia da fala... e o perfil de um professor inclusivo...é saber trabalhar em colaboração com os colegas e no vosso caso em particular, o que está antes é muito importante.”</p> <p>ED – “...um ponto muito importante no perfil do professor inclusivo é estar disponível...para trabalhar com os colegas...para aprender mais sobre aquela criança...para ouvir os pais...”</p> <p>“...outra coisa muito importante...é refletir periodicamente ..não é só fazer planos...mas refletir sobre os resultados, o que se conseguiu, o que é preciso priorizar...quais foram os benefícios para o aluno desta prática educativa... Esta reflexão conjunta, de trabalho de equipa, é muito importante.”</p> <p>DEE – “...a reflexão...se isto não funcionou temos de refletir, de dar um passo atrás, temos de reformular...”</p> <p>“Eu este ano aprendi tanto a trabalhar colaborativamente...estratégias de trabalho...”</p> <p>ED – “Essa transversalidade entre currículos, entre aprendizagens, entre saberes, e o aluno é quem ganha com isso...E o professor...”</p>

			O trabalho em equipa é enriquecedor para os alunos e para os professores...	
		O modelo pedagógico “Aprendizagem cooperativa” contribui para uma educação inclusiva	<p>A aprendizagem cooperativa permite a criação de ambientes favoráveis para o bem estar da criança, para colaborar, aprender, sentindo-se motivada, alegre e predisposta para a aprendizagem.</p> <p>Obstáculos: resistência à mudança; o envelhecimento da classe docente associado à formação inicial de professores, no que respeita a implementação de metodologias diferentes;</p> <p>É importante dar voz ao aluno, incentivar o espírito crítico, estar disposta a redirecionar a planificação, considerando os interesses dos alunos e as oportunidades...</p> <p>Resistência à mudança das salas de aula, que continuam, na sua maioria, em “modelo autocarro”.</p>	<p>EI - “Essas metodologias trabalham com base na motivação do aluno...ele tem de estar motivado para colaborar, aprender, e essa motivação vai ser o caminho para ires mais longe...porque esse entusiasmo faz com que ele aprenda com vontade, permite criar um ambiente de aprendizagem favorável, alegre, predisposto à aprendizagem, onde a criança se sente bem, porque a escola é a segunda casa do aluno e também do professor e isto está tudo ligado...”</p> <p>DEE – “Os professores têm muito medo de mudanças...resistem muito...seriam precisos anos para desmistificar isto...”</p> <p>ED – “E depois a classe docente já está muito velha. Isso é um fator muito importante, muito ligado à formação inicial e com medo de mudar...continuam a lecionar de forma diretiva, em que o professor apresenta a matéria aos alunos e depois, felizmente que isso já está a mudar... passar a palavra aos alunos, incentivar o espírito crítico, a sua intervenção, a sua forma de ver diferente... o mudar a programação, porque um aluno vai para um lado...”</p> <p>DEE – “Uma coisa tão simples como mudar a sala de aula, como tu fizeste para fazer o trabalho cooperativo...Há anos que se anda a falar que a disposição da sala de aula não é a mais correta.”</p> <p>ED – “Podia-se pedir mesas circulares às escolas que fecharam...”</p>
		Desenvolvimento profissional dos professores em metodologias de ensino ativas - AC	<p>Atualmente há muita formação sobre o digital, embora esta também seja direcionada para as metodologias ativas, mas há professores que não estão predispostos e outros criam alguma resistência à mudança.</p> <p>A questão da iniciativa, da deliberação docente para aprender e fazer mudanças, de acordo com os contextos, com as características dos alunos...</p>	<p>ED – “Neste momento o digital é que interessa. Eu sou do tempo em que apostava muito nas problemáticas concretas, no autismo, na paralisia cerebral...E se houver (formação, a pouca que há, os professores já são antigos e não estão predispostos para...”</p> <p>DEE – “...Mesmo na formação do digital também há formação neste tipo de metodologias, mas depois as pessoas dizem que... é muito difícil de implementar, porque não há computadores, não há espaço. É a resistência...A formação é fundamental, mas a mudança somos nós próprios a ir desbravando nas nossas escolas. Sei que é o caminho mais difícil...mas tu desbravaste, a Lena desbrava. Não é suficiente, mas vamos fazendo.”</p> <p>ED – “...os professores devem fazer coisas diferentes, devem ter experiências de ensino diferentes. Eu falo por mim. Há 20 anos aceitei um destacamento numa APPACDM... Era uma simples educadora com os meus handicaps para lidar com aquelas problemáticas tão complicadas e deixei-me apaixonar por</p>

			<p>Professor inclusivo – aceitar novas experiência, novos desafios, conhecer outras realidades...</p> <p>O papel das lideranças, nas escolas, é fundamental...</p> <p>A inclusão passa por dar a resposta adequada à situação de cada criança, sendo a integração numa sala de aula regular, pode, em alguns casos, não ser a medida adequada...</p>	<p>eles e foi tão importante eu estar naquela experiência, porque eu aprendi a valorizar cada capacidade simples...E, no meu caso pessoal, eu fui fazer uma formação...em 2 dias, sobre o método TEACH...Então, com a cara e com a coragem eu transformei, com o apoio de quem estava na APPCDM, eu transformei aquela instituição numa escola TEACH...Porquê? Porque eu senti na pele que precisava de saber mais e é esta abertura que nós temos de ter.”</p> <p>DEE – “É uma questão de sensibilidade para fazer caminho...”</p> <p>ED – “E também ter a hipótese de ir para uma escola diferente, vivenciar outro desafio, aceitar desafios diferentes, o que faz com que o professor também cresça e comece a ser um professor com uma mente inclusiva.”</p> <p>ED – “As lideranças, a nível de escola, também são importantes porque dá-te a fundamentação para tu avançares, sem medo. Ajudam a concretizar projetos...”</p> <p>“Agora há outra questão que é muito delicada e que eu já senti na pele...Quando temos uma criança com multideficiência que tem de ingressar na escola do 1.º ciclo, que tem um estabilizador, que tem de ser aspirada porque acumula secreções...E esta criança é obrigada a ir para uma escola do 1.º ciclo, porque deve ser efetivada a inclusão dela na turma...Esta criança não vai ter ganhos nenhuns...porque vai estar no final da sala, no estabilizador, a balançar a cabeça, sem tirar nada...e as outras crianças acabam por ser também prejudicadas...Aqui, tem que mais uma vez, se ouvir as famílias e pensar no bem estar da criança...Então, conseguimos uma vaga...numa instituição...houve um investimento enorme...”</p> <p>DEE – “Quando se fala de escola inclusiva, não significa estarem todos no mesmo sítio, ao mesmo tempo...”</p>
<p>Bloco D – Transições Educativas – Articulação Vertical</p>	<p>Processos que poderão facilitar ou dificultar o planeamento das Transições educativas – Articulação vertical – bem como sobre a sua pertinência</p>	<p>Dinâmicas verticais</p> <p>Planeamento da transição escolar</p> <p>Intervenção ao nível da recuperação das aprendizagens</p>	<p>O planeamento da transição educativa (do Ji para o 1.ºciclo) concretizou-se em momentos formais e informais, de trabalho colaborativo e de articulação. Este momento inicial foi importante para falarem “pormenorizadamente sobre cada aluno, sobre as aprendizagens que ele realizou, sobre as potencialidades, as fragilidades, sobre quais as áreas em ele tinha mais dificuldades...”</p>	<p>ED - “O que facilitou (o planeamento das transições educativas) foi termos um momento para passar os processos das crianças, um momento formal, para além de todos os momentos informais que fizemos, porque um momento formal não foi suficiente.”</p> <p>“Foi importante...falarmos pormenorizadamente sobre cada aluno, sobre as aprendizagens que ele realizou, sobre as potencialidades, as fragilidades, sobre quais as áreas em ele tinha mais dificuldades...”</p> <p>“...foi muito importante também o professor que recebe estas informações estar disponível para as receber e tomar notas...Quando necessita, ir ver o</p>

		<p>Consolidação de percursos educativos contínuos</p> <p>Utilidade dos encontros formais e informais</p>	<p>Foi importante, também, a disponibilidade do professor que recebe as informações, a abertura para dar continuidade ao trabalho desenvolvido com a criança, respeitando as suas aquisições, compreendendo a razão de certos comportamentos e atitudes...</p> <p>Neste sentido, importa conhecer a metodologia usada, conhecer os hábitos de trabalho das crianças, dar-lhes voz, reconhecendo-as como elementos ativos da aprendizagem individual e de grupo...</p> <p>O projeto de aprendizagem cooperativa implementado contemplou a articulação entre o pré-escolar, a Ed. Especial e as AECs...Foi possível trabalhar o currículo com base na metodologia de aprendizagem cooperativa, promovendo o trabalho de grupo, indo ao encontro das expectativas das crianças e das experiências anteriores. Este projeto foi benéfico para todos, não só para os que tinham medidas seletivas e medidas universais. Esta forma de trabalhar, colaborativamente, favorece as aprendizagens, motiva os alunos, promovendo o desenvolvimento de competências interpessoais, o respeito e a aceitação, num ambiente em que todos são ouvidos...</p>	<p>colega escreveu, falar com ele, fazer este trabalho de articulação e de colaboração, porque a articulação é feita desde o início do ano até ao final.”</p> <p>ED – “...foi também muito importante falar com a colega sobre os projetos que foram vivenciados, a forma de estar na sala de aula, o que é que se prioriza: se é o espírito crítico, se é a intervenção do aluno, se é o ensino centrado no aluno... o que enfatizou durante todo o trabalho no pré-escolar...”</p> <p>“A metodologia que eu utilizo é a metodologia do projeto mas não é uma metodologia estanque. Utiliza-se muitas vezes a metodologia de situação, em que nós estamos a desenvolver um projeto e há uma criança que traz uma ideia, um projeto de casa...”</p> <p>“...ainda mais importante foi essa abertura e essa atitude do professor que recebe os alunos de dar continuidade ao trabalho que foi desenvolvido. Porque o aluno vai para uma realidade diferente, mas nunca se pode esquecer o tempo que está para trás, as aquisições e as aprendizagens...Portanto, se o professor valoriza isso, ele vai dar continuidade...”</p> <p>“...uma simples pergunta dá origem a um projeto em que se trabalham todas as áreas de forma transversal, e onde a aprendizagem ficou centrada na criança e a criança é o elemento ativo da aprendizagem individual e de grupo. E o professor do 1.º ciclo ao saber que nós trabalhamos assim e estando predisposto a trabalhar as suas exigências curriculares enquanto um 1.º ano do 1.º ciclo, mas tentando fazer a ponte entre esta forma de trabalhar e de chegar à criança, e de todas as exigências curriculares, é o ideal de uma escola, de uma sala, conseguir isto tudo. E a Mari fez isto, ela conseguiu isto...fez este trabalho que há muito eu não conseguia fazer...”</p> <p>DEE – “Fez contigo e fez comigo, fez com as AECs... Pensamos em todos os alunos, todos beneficiam, nomeadamente, tu implementaste este trabalho colaborativo, todos beneficiaram desse trabalho, não apenas os que tinham medidas seletivas e universais...Quando eles, no trabalho colaborativo, fazem de professor do colega, eles estão a beneficiar desta forma de trabalhar, desta articulação, deste trabalho conjunto...”</p> <p>ED – “...o respeito pela diferença...e dar voz a essa criança (aluna com medidas seletivas)...se todos vão dar a sua opinião, essa criança também vai dar a opinião, e outros aceitam...assim como ela aceita a opinião dos outros. E quando se trabalha assim, todos são ouvidos, todos têm o direito de dar a sua opinião. E estamos mais uma vez a trabalhar os valores...o respeito pelo outro é muito importante numa escola inclusiva.”</p>
--	--	--	--	--

			<p>A articulação entre a Ed e a docente do 1.º ano permitiu a criação de um ambiente harmonioso, afetuoso e alegre com todas as crianças, mesmo as que vieram de outros jardins de infância, promovendo um sentimento de pertença e aceitação, contribuindo assim para o seu bem estar e integração naquela escola.</p>	<p>ED – “Há uma parte muito importante neste processo, são os afetos...Os afetos são a base do pré-escolar...porque todas as aprendizagens são importantes, o desenvolvimento da criança, o passar para o 1.ºciclo com ferramentas para lidar com um desafio que é tão grande...o carinho, a atenção, a predisposição para estar com a criança, para ouvir a criança, a simpatia, a alegria, tudo isso é muito importante. E nós conseguimos, com essa articulação de atividades, conseguimos não descurar os afetos... “</p> <p>“...As crianças que não eram minhas, se nós conseguirmos criar uma ambiente harmonioso, afetuoso, alegre, essas crianças vão ao encontro das outras e ao encontro desse educador...quando eu dava conta os outros que não tinham estado comigo, também vinham (dar um abraço), porque sentiam o que era o afeto, sentiam que eram bem recebidos...”</p> <p>“...E esse ambiente tranquilo e afetuoso é motivador, é a base da aprendizagem, do sucesso de cada um, de todos.”</p>
<p>Bloco E – Co Docência Aprendizagem Cooperativa</p>	<p>Contributo do docente de educação especial na planificação e gestão de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, com base na implementação de modelos co-teaching. Promoção da inclusão e da aprendizagem, privilegiando ambientes de aprendizagem cooperativos</p>	<p>Funções do docente de Ed. Especial</p>	<p>Funções do DEE: apoio direto aos alunos (apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens), sempre em articulação com os restantes elementos que trabalham com o aluno...</p> <p>Funções do DEE: capacitação dos docentes – ferramentas estratégias...</p> <p>O apoio do DEE é confundido com o apoio e educativo, mas o principal</p>	<p>“...nas escolas, quando se pensa no DEE, pensa-se imediatamente no apoio direto aos alunos, essa é uma das competências...porque quando falamos de apoio psicopedagógico ou antecipação e reforço das aprendizagens, essas duas medidas em que o DEE pode intervir não é só ele que intervém nessas medidas, será também o professor de apoio educativo...o psicólogo, é também o professor titular de turma, também, eventualmente, os técnicos...mas sempre em conformidade com aquilo que está a ser feito em contexto de sala e em articulação com o professor do 1.º ciclo. Não pode ser um apoio direto isolado estanque...isolado...”</p> <p>“...se é mais vantajoso para o aluno o apoio direto ser dado em contexto individual, fora da sala de aula, se o apoio deve ser dado em contexto de sala, quer seja uma opção ou outra, tem sempre que haver uma articulação.”</p> <p>“O professor de EE tem um objetivo, uma competência que tem a ver com a capacitação dos docentes, técnicos que trabalham com o aluno, quando falo disto, não é o apoio direto ao aluno, é dar ferramentas e também estratégias para os professores trabalharem. Quando falam em capacitação (despacho 198/199) é um trabalho de retaguarda...”</p> <p>“O apoio de EE é um pouco confundido com o apoio educativo...às vezes pensa-se que é um explicador, e em alguns momentos os nossos papéis tocam-se</p>

		Modelos/Dinâmicas de colaboração docente	<p>objetivo é fazer de forma diferente, multissensorial, com materiais e estratégias diversificadas.</p> <p>No projeto de aprendizagem cooperativa foi implementada a Metodologia EKUI, pelo facto de ser uma ferramenta</p> <p>Sessão sobre Miró – foi planificada no projeto de aprendizagem cooperativa com o intuito de promover a autoestima dos alunos, garantindo o sucesso de todos, como motivação para as aprendizagens...</p> <p>Dinâmicas de colaboração docente: coadjuvação; co docência; aula dada pela DEE; apoio individualizado à aluna com Medidas Seletivas; adequação ao contexto, de acordo com a pertinência...</p> <p>O projeto foi bem-sucedido, porque foi bem planificado – é um exemplo de uma boa prática de trabalho</p>	<p>naturalmente... mas a ideia do reforço dos conteúdos... não é fazer da mesma forma...é arranjar materiais e estratégias diferentes...de forma multissensorial...”</p> <p>“Acontece, porém... que os professores titulares encaminham o apoio para um determinado percurso, que é a continuidade do que se faz em sala de aula, que não é errada, mas não pode ser sempre isso, o mesmo...”</p> <p>“A questão da partilha neste projeto da metodologia EKUI por mim, deveu-se ao facto de ser uma ferramenta, também de aprendizagem, da leitura e da escrita que promove, precisamente, as inteligências múltiplas e as diferentes formas de aprender...”</p> <p>“Em relação à sessão de Miró, esta tem um objetivo muito particular interessante. Este foi um trabalho de expressão artística...e não era para o desenvolvimento do português, da matemática...do Estudo do Meio...O objetivo deste trabalho é perceber, e eu própria também tive de perceber isso, porque nós somos adultos e temos as nossas limitações e os nossos medos, que é ter um papel e não saber fazer nada...Este trabalho serve para eles perceberem que toda a gente, independentemente de ter medidas seletivas ou universais, ser um miúdo agitado, ser um miúdo autista, toda a gente conseguia fazer aquele trabalho bem...de vez em quando temos de propor estes desafios em que temos a certeza que todos vão brilhar... No fundo o objetivo é trabalhar a autoestima. “Eu sou capaz.”...E é isto que nós queremos passar aos alunos “Vocês são capazes de fazer, algumas fazem melhor, outras pior, isso é normal...”</p> <p>“...naqueles momentos em que o apoio foi feito em contexto de sala foi em várias vertentes: foi na parte de coadjuvação, em que eu expliquei algumas coisas, em que estive à frente da turma em co docência, mas quando nós entendemos que isso era pertinente...A ideia pode ser não estar sempre em co docência, pode ser o apoio direto individualizado em sala de aula, àquela criança ou àquelas crianças, que foi isso que foi feito...”</p> <p>“...correu bem porque foi planificado... eu não apareci lá sem nós termos pensado no que é que íamos fazer: a planificação das atividades, quais eram os objetivos de eu estar ali, e por isso é que resultou...sinceramente, isto é um exemplo de uma boa prática de trabalho colaborativo em co docência e de apoio direto individualizado em sala de aula...”</p>
--	--	--	--	--

		<p>Aprendizagem Cooperativa e a Inclusão</p>	<p>colaborativo em co docência e de apoio direto individualizado em sala de aula...</p> <p>Um dos aspetos fundamentais deste projeto foi a definição de regras de funcionamento dos grupos, no início. Os alunos interiorizaram-nas porque foram eles que elaboraram o Código de Colaboração, com a orientação das docentes.</p> <p>Outro aspeto importante foi a utilização dos emojis para a gestão comportamental. As professoras eram orientadoras...</p> <p>Os alunos tinham um papel ativo, tinham de trabalhar cooperativamente para a realização das tarefas, capacidade que foram melhorando ao longo do tempo...</p> <p>A tabela semanal com as pontuações foi uma estratégia também para reforço do cumprimento do Código de Cooperação e essa consistência de ir nomeando as super equipas foi importante para o funcionamento do trabalho colaborativo e deste projeto cooperativo.</p> <p>O projeto de AC favoreceu a implementação das medidas de suporte</p>	<p>“Isto foi benéfico para a aluna que tinha medidas seletivas e para os outros também... uma peça fundamental neste processo foi as regras de funcionamento dos grupos e do trabalho terem sido definidas no início, e foi feito de uma forma muito clara....na primeira sessão... definiste-as em conjunto com os alunos, mas repara, foram eles que fizeram o Código de Cooperação, foram eles que ditaram, aliás, fui eu quem escreveu na altura, eles estavam a dizer o que é que achavam que era importante...eles interiorizaram muito mais facilmente...e como ao longo das sessões foram lembradas, eles sabiam-nas perfeitamente.”</p> <p>“A questão daqueles emojis que eles tinham no grupo, para regular o grupo, foi fundamental, e eles sabiam funcionar com aquilo porque lhes foi muito bem explicado. Tu estavas ali no fundo como orientadora, que é o que se pretende que os professores façam, não é debitar matéria...”</p> <p>“...ninguém perfeito, as aulas não são todas perfeitas, as metodologias não são todas perfeitas, mas aqui o que eu verifiquei, sinceramente, funcionou porque eles foram parte ativa das regras e do trabalho de grupo. Porque repara ... eles tinham uma tarefa definida para trabalhar em grupo e eles tinham de se entender no grupo, eles tinham de ter essa capacidade, nem sempre tiveram, mas também foram trabalhando, esse trabalho conjunto foi melhorando ao longo do tempo...”</p> <p>“A questão das pontuações, é uma coisa positiva...tu definiste as regras juntamente com os alunos...e elas têm de ir até ao fim, porque quando não há essa consistência, quando facilitas, por isso é que há indisciplina... E houve consistência do princípio ao fim...Havia aquele quadro com as pontuações, e eles sabiam perfeitamente que se não cumprissem as regras que eles próprios criaram, eles não eram Super Equipa... essa consistência foi uma peça chave para o funcionamento deste trabalho colaborativo e deste trabalho cooperativo.”</p> <p>“Foi benéfico para a implementação das medidas de suporte à aprendizagem, da diferenciação pedagógica, para as acomodações... Eu não estou a dizer isto por dizer, nós podemos sempre melhorar. Mas eu trabalho em diferentes contextos, com diferentes professores, com diferentes técnicos e eu própria sei que nem sempre vou pelo caminho certo, mas tenho a certeza que este caminho foi positivo e contribuiu para as aprendizagens, para o</p>
--	--	--	--	--

		<p>Implementação de Medidas de Suporte à Aprendizagem</p>	<p>à aprendizagem, permitiu o desenvolvimento de competências sociais e académicas, não só dos alunos com medidas, como de toda a turma. A formação dos grupos não foi feita ao acaso, havia alunos com pontos fortes numa área, outros noutra...</p> <p>Os alunos ensinam os colegas, recorrendo a estratégias diferentes, com uma linguagem mais simples, porque também estão habituados a interagir em contexto de recreio... Foi enriquecedor ver a aluna com medidas seletivas a progredir, com ajuda dos colegas, sobretudo da sua colega de grupo que a ensinou a estar, a ter paciência, mas isso também foi benéfico para essa menina, ajuda-a a aceitar a diferença, a crescer com valores, com atitude...</p> <p>A identificação das barreiras à aprendizagem, a identificação dos pontos fortes, das características individuais promove o desenvolvimento académico e a inclusão.</p> <p>O trabalho cooperativo e as aprendizagens realizadas serão mais do que provavelmente as que teríamos se estivéssemos a debitar matéria.</p>	<p>desenvolvimento de competências, quer ao nível social, mas também académico. Não só dos alunos que têm medidas...mas para todo o grupo..."</p> <p>"Quer na parte da aceitação do outro, a parte social, a parte emotiva, quer na parte académica, esta questão dos grupos foi importante... os grupos não foram formados ao acaso...num grupo havia meninos com pontos fortes numa área, outros com fortes noutra, podiam ajudar e partilhar, não estavam todos os meninos academicamente com mais sucesso no mesmo grupo, e o contrário também."</p> <p>"...eu assisti a colegas a ensinar os outros, eles chegam lá, até mais facilmente que o professor, usam uma linguagem mais simples, enfim, a forma como eles já interagem em contexto de recreio conseguem chegar mais facilmente aos colegas e, provavelmente, até ensinam mais e melhor... ensinaram-se uns aos outros... E no caso da aluna com mais fragilidades, com as medidas seletivas, foi fantástico ver os colegas, mais uma colega, a fazê-la progredir, ensiná-la...a ter paciência, ensiná-la a estar e, repara, ela deu à colega, mas isto também foi benéfico para ela. Na medida em que ela percebe que ela tem fragilidades e que tem de ajudar e isto ajuda-a na vida, ajuda-a a ser uma menina melhor, a crescer com valores, com atitude, e não a prejudica em termos académicos."</p> <p>"O DUA vai ao encontro da escola inclusiva que nós queremos, o proporcionar diferentes meios, aprendizagem multissensorial por exemplo, a questão de ensinar sem ser só através de imagem, ou através da música, de outras estratégias... Eu acho que DUA promove o que a aprendizagem cooperativa promove, que é aprendizagem ativa, e eles serem envolvidos na aprendizagem."</p> <p>"Quando nós temos as barreiras devidamente identificadas, quer sejam barreiras físicas, quer sejam, neste caso as que estão mais identificadas que são as barreiras das aprendizagens de uns, das características de uns, a barreiras académicas...mais facilmente eu as consigo transpor."</p> <p>"Nós às vezes falamos sempre das fragilidades, mas é também necessário conhecer os pontos fortes e aproveitá-los em benefício da turma."</p> <p>"Esta metodologia promove a inclusão e não só, promove o desenvolvimento académico."</p> <p>"...O trabalho que eles estão a fazer em conjunto e as aprendizagens que eles fazem são muito maiores do que aquelas que provavelmente nós teríamos se estivéssemos ali a debitar conteúdos. É a minha opinião sincera. Esta experiência para mim foi muito boa. Para mim, este ano letivo foi especial, mas</p>
--	--	---	---	---

		<p>Planificação – DUA</p> <p>Obstáculos</p>	<p>Foi uma experiência muito enriquecedora para a DEE.</p> <p>A diversificação de meios de representação, de envolvimento, foi uma forma de chegar a todos e não deixar ninguém para trás.</p> <p>Barreiras: espaço físico da sala de aula (sala pequena); as mesas eram retangulares, deviam ser redondas.</p> <p>Este tipo de trabalho exige planificação (definição de objetivos, preparação do material...) e horas de trabalho que os professores não têm, para poderem fazer algo do género com rigor e eficácia. Os professores têm uma grande carga de trabalho, têm muitos alunos e um grande número de horas letivo.</p> <p>O DEE não tem horas suficientes para poder reunir com todos os docentes e poder realizar um trabalho destes... Trata-se de uma questão de deliberação docente, mas também é necessário criar condições para que os professores possam implementar metodologias como esta.</p>	<p>se me perguntassem o que é que destacarias neste ano letivo como positivo, foi este trabalho que fizemos em conjunto, sinceramente e para mim também foi muito enriquecedor como professora de Educação Especial...”</p> <p>“...o arranque do trabalho é sempre aquela tarefa de motivação para... e a forma como nós o fizemos foi de forma diferenciada, às vezes foi com uma leitura dramatizada, às vezes com uma dramatização propriamente dita, usámos também a música, o EKI também tem essa particularidade de ser um alfabeto em língua gestual, e com pistas visuais, tudo isso... se nós diversificarmos a forma como a apresentamos, naturalmente chegamos a toda a gente. Aproveitaste o ponto forte do SE por ele ser Venezuelano e saber minimamente espanhol para apresentar o livro... ficou todo contente em ler o livro... se uns estão mais despertos para a dramatização, outros para a música, e a ideia é chegar a todos e não deixar ninguém para trás.”</p> <p>“Há uma barreira que tem a ver com o espaço físico da sala, que tem a ver com o facto de eles não estarem mesmo em mesa redonda, muitos alunos...”</p> <p>“...isto dá imenso trabalho, isto são horas de trabalho que os professores não têm...para fazer isto com este rigor e com esta eficácia...”</p> <p>“Para implementar um projeto destes que é fantástico, frutífero e rico o professor não pode ter a carga de trabalho que tem, nem o número de alunos que tem, nem o número de horas letivo, porque senão não consegue... Estas 9 sessões para serem planificadas como nós planificámos devidamente, tudo direitinho, e os objetivos, e material, e ligarmos, e conversarmos, isto tudo...é impossível... Portanto, o que eu acho, mas isso enfim, são as entidades ligadas à tutela, os professores não podem ter esta carga de trabalho, de horas para fazer um trabalho eficaz e de qualidade...”</p> <p>“...eu acho que o caminho é este, mas imagina que tinha de reunir com os professores todos que eu tenho e com os alunos todos, ia ser muito difícil. Mas isso tem a ver com a questão de simplificar o processo... Mas há coisas que podem depender de nós, mas há outras que não dependem de nós.”</p>
--	--	---	---	---

