



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Sofia Margarida Correia Gonçalves

EFEITOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA
NOS RESULTADOS ACADÉMICOS E SOCIAIS
DOS ALUNOS
ESTUDOS COM PROFESSORES E ALUNOS DO
ENSINO BÁSICO

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra e pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2020



FACULDADE DE
PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Sofia Margarida Correia Gonçalves

**EFEITOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA
NOS RESULTADOS ACADÉMICOS E SOCIAIS
DOS ALUNOS
ESTUDOS COM PROFESSORES E ALUNOS DO
ENSINO BÁSICO**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra e pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2020

Ficha Técnica:

Título: Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos Estudos com professores e alunos do Ensino Básico

Ano: 2020

Autora: Sofia Margarida Correia Gonçalves

Orientação científica: Professora Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra

Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira

Domínio científico: Ciências da Educação

Especialidade: Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

*Aos meus filhos António e Maria e ao meu marido Pedro,
o meu porto seguro.*

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos os que me acompanharam e apoiaram na realização deste trabalho:

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra e Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, a minha profunda gratidão pela inestimável orientação, pelo incentivo e profissionalismo, sem o qual certamente esta investigação não teria sido possível. A ambas, agradeço as críticas, perguntas e sugestões, reveladoras de um profundo conhecimento sobre a temática, as quais muito enriqueceram e valorizaram este trabalho.

Às escolas, na pessoa dos seus Diretores, Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação que, desde logo, se disponibilizaram para colaborar nos estudos empíricos:

Aos Diretores das escolas participantes pela confiança no meu trabalho.

Às Professoras pela generosidade, envolvimento e constante reflexão.

Aos Alunos pelo entusiasmo em quererem descobrir novas formas de aprender.

Aos Pais/Encarregados de Educação que autorizaram que os seus filhos fizessem parte desta investigação.

Ao Centro de Formação da Associação de Escolas Minerva, que desde o início ofereceu todas as condições necessárias à sua concretização com êxito. Cabe-nos, por isso, deixar aqui um agradecimento muito especial ao seu Diretor, o Dr. José António Marques (a título póstumo). A realização de Oficina de Formação não poderia ter sido conseguida sem o apoio e acolhimento institucional da sua equipa, e também de todos os professores participantes. Este agradecimento é extensível à Professora Doutora Maria Catarina Canhoto Martins que contribuiu com o seu saber e empenho para a conceção e realização desta iniciativa de formação contínua de professores.

À Coordenadora do Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, Professora Doutora

Maria Isabel Ferraz Festas pelos incentivos e apoio prestado desde o primeiro ano deste percurso acadêmico.

A todos os colegas do doutoramento, pelo trabalho colaborativo realizado durante o ano curricular, pelos momentos de partilha, de discussão e desafios colocados, os quais me permitiram crescer enquanto investigadora.

Aos meus queridos Pais e ao meu irmão, que me ensinaram a ser quem sou, gratidão pela paciência, apoio e encorajamento. Agradeço a herança da capacidade de aprender sempre, ao longo da vida.

Aos meus filhos pelos mimos de todos os dias “Força mamã, vais conseguir!”

Ao meu marido que partilhou comigo, com grande entusiasmo, os caminhos deste trabalho e da vida.

Aos meus segundos pais Augusto e Virita pelo carinho que sempre demonstraram ao longo desta fase da minha vida.

À *Chila*, in memoriam, que todos os dias olha por mim, obrigada!

Aos meus colegas de trabalho, em especial à Nádía Ferreira, pelas incansáveis conversas sobre Educação, uma paixão comum que nos une.

A todas as pessoas que deram o seu contributo para que eu pudesse realizar o sonho de concretizar esta tese de doutoramento, das quais não esquecerei.

A todos, a minha profunda gratidão.

Resumo

A presente tese de doutoramento assenta na aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa como ferramenta, promotora do sucesso educativo, a utilizar nas práticas pedagógicas dos docentes do 1.º ciclo do ensino básico. Com efeito, a aprendizagem cooperativa tem vindo a assumir um papel importante nos referenciais emanados pelo Ministério da Educação, onde se propõe o desenvolvimento de competências orientadas para a cooperação ao longo do processo de aprendizagem dos alunos. Vários estudos, alguns deles descritos neste trabalho, têm demonstrado que as diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa se revelam eficazes quer na aquisição de competências cognitivas, quer na aquisição de competências sociais. A aprendizagem cooperativa surge como uma metodologia potenciadora de respostas positivas aos desafios que diariamente os docentes enfrentam para promover o sucesso dos alunos.

O tema desta investigação prende-se com os efeitos das estratégias de aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais (orientação de objetivos; emoções de realização e autoeficácia) junto dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, tendo-se desenvolvido estudos com professores e alunos. Numa primeira fase da componente empírica, apresenta-se uma oficina de formação destinada a docentes do 1.º ciclo e a sua avaliação com base no modelo de Kirkpatrick, desenvolvida no Centro de Formação Minerva, em Coimbra. Num segundo momento, descreve-se o estudo não experimental que tem como objetivo central conhecer as relações entre emoções, orientação de objetivos, autoeficácia e resultados escolares. Por fim, é descrito o estudo quase experimental que pretendeu conhecer os efeitos das estratégias de aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos, tendo sido, para tal, aplicadas estratégias de aprendizagem cooperativa em duas turmas 4.º ano de escolaridade, usando como grupo de controlo igualmente duas turmas, do mesmo ano de escolaridade. As duas docentes das turmas onde houve intervenção participaram 6 meses antes na oficina de formação e pertenciam ao ensino privado, tal como as docentes do grupo controlo.

Dos estudos efetuados por nós evidenciaram-se ganhos com professores e alunos em várias dimensões decorrentes quer da formação desenvolvida, quer da

aplicação das estratégias em contexto de sala de aula na lecionação de conteúdos de estudo do meio, durante um período letivo. A triangulação de dados quantitativos obtidos através dos questionários usados para a operacionalização das variáveis e de informação qualitativa recolhida através de instrumentos semi-estruturados e abertos permitiu concluir que, para além da melhoria do rendimento escolar dos alunos, na área curricular mencionada, os docentes relataram aspetos positivos e significativos no envolvimento e motivação dos alunos com a aprendizagem, bem como a criação de ambientes colaborativos entre pares pedagógicos.

Para concluir, discutimos os resultados apresentados, as limitações do estudo e sugerimos recomendações para futuras investigações, no enquadramento da legislação atual da formação contínua de professores e das orientações emanadas nos principais referenciais para a promoção do sucesso escolar. Também se destaca, no âmbito da capacitação de professores para o exercício da prática pedagógica, o potencial de transferência das aprendizagens para o fomento de um ambiente colaborativo na escola.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa, resultados académicos e sociais, orientação de objetivos, emoções de realização, formação de professores.

Abstract

This doctoral thesis is based on the application of cooperative learning strategies as a tool that promotes educational success, to be used in the pedagogical practices of teachers in the first years of primary school. Cooperative learning has gained an important role in recent recommendations outlined by the Ministry of Education, where it is proposed the development of skills oriented towards cooperation throughout the students' learning process. Several studies described in this thesis have demonstrated that different cooperative learning strategies are, in fact, successful not only in what refers to the acquisition of cognitive competences, but also of social competences. Cooperative learning appears as a potential methodology capable of giving positive answers to the daily challenges teachers face to promote school success of pupils.

This research study was developed with teachers and students from the 4th grade of primary school and deals with the effects that strategies of cooperative learning have on academic and social results (goals orientation, achievement emotions and self-efficacy). In the first stage of the empirical component, it is described a workshop that was conceived for teachers from 1st to 4th grade and its evaluation based on Kirkpatrick model. It was developed at “Centro de Formação Minerva”, in Coimbra. In a second moment, there is presented a non-experimental study which central purpose was to understand the relation among achievement emotions, goals orientation, self-efficacy and school results. Finally, it is described the quasi-experimental study which aim was to understand the effects of the cooperative learning strategies in the academic and social results of the students. To achieve this task, cooperative learning strategies were applied to an intervention group composed by two classes of 4th year grade students and at the same time one other group (composed by two classes of the same grade) was used as control group. The two teachers of the classes where the intervention took place participated 6 months earlier in the training workshop and they worked in private schools, as did the teachers in the control group.

The studies undertaken showed gains with teachers and students in various dimensions resulting from both the training developed and the application of strategies in the classroom contexts, in the teaching of environmental studies, during an academic period. The triangulation of quantitative data obtained through the questionnaires used

for the operationalization of variables and qualitative information collected through semi-structured and open instruments allowed us to conclude that, in addition to improving students' academic performance, in the mentioned curriculum area, the teachers reported positive and significant aspects in the involvement and motivation of students with learning, as well as the creation of collaborative environments between pedagogical peers.

To conclude, we discuss the main results of this research, its methodological limitations and we make recommendations for future studies, within the framework of the current legislation for the continuous training of teachers and the guidelines issued in the main legal documents for the promotion of school success. It is also highlighted, in the scope of teacher training for the exercise of pedagogical practice, the potential for transferring learning to foster a collaborative environment at school.

Keywords: cooperative learning, social and academic results, goals orientation, achievement emotions, teachers training.

Índice

Introdução Geral	1
COMPONENTE TEÓRICA - Aprendizagem Cooperativa, Currículo e Formação de Professores	7
Capítulo 1 – Aprendizagem cooperativa: fundamentos, objetivos, estratégias e sua avaliação	
Introdução.....	9
1.1 Princípios teóricos da aprendizagem cooperativa baseados em Piaget e Vygotsky	9
1.2 Aprendizagem cooperativa – Conceito, objetivos, vantagens e desvantagens...	13
1.3 A interdependência positiva e as características dos grupos na aprendizagem cooperativa.....	22
1.4 Abordagens da aprendizagem cooperativa	26
1.5 A fundamentação da aprendizagem cooperativa nas teorias cognitivo-motivacionais	35
Conclusão	49
Capítulo 2 – Gestão curricular: um olhar sobre as políticas educativas	
Introdução.....	51
2.1 Municipalização da educação	51
2.2 Educação para a cidadania – Participar, atuar e cooperar	57
2.3 Políticas educativas em torno dos processos de autonomia e desenvolvimento curricular.....	58
Conclusão	70
Capítulo 3 – Formação e capacitação de professores do 1.º CEB	
Introdução.....	73
3.1 A formação de professores e o desenvolvimento profissional	73
3.2 Modelos de formação inicial: que caminhos?	82
3.3 Supervisão pedagógica colaborativa.....	87
Conclusão	96
COMPONENTE EMPÍRICA – Aprendizagem Cooperativa: Estudos com Professores e Alunos	97
Capítulo 4 – Oficina de formação em estratégias de aprendizagem cooperativa: concepção, desenvolvimento e avaliação	
Introdução	99

4.1 Enquadramento e objetivos	100
4.2 Planificação e desenvolvimento da oficina	104
4.3 Participantes	111
4.4 Instrumentos	114
4.5 Avaliação da oficina de formação	120
Conclusão	158
Capítulo 5 – Relações entre emoções, orientação de objetivos, autoeficácia e resultados escolares	
5.1 Enquadramento, objetivos e hipóteses	163
5.2 Metodologia	163
5.2.1 Participantes.....	163
5.2.2 Instrumentos de recolha de dados	164
5.2.3 Procedimentos	170
5.3 Resultados e discussão	171
Capítulo 6 – Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais de alunos do 4.º ano de escolaridade: um estudo quase experimental	
6.1 Enquadramento, objetivos e hipóteses	177
6.2 Metodologia	180
6.2.1 Participantes	181
6.2.2 Instrumentos de recolha de dados	185
6.2.3 Procedimentos	188
6.3 Resultados e discussão	196
Conclusão Geral	215
Referências Bibliográficas	223
Apêndices	247
Apêndice 1 – Documento de apresentação da oficina de formação ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua	249
Apêndice 2 – Questionário de avaliação das sessões presenciais (Sessão 1 da Oficina de Formação)	255
Apêndice 3 – Questionário de avaliação das sessões presenciais (Sessão 2 da Oficina de Formação)	256
Apêndice 4 – Questionário de avaliação das sessões presenciais (Sessão 3 da Oficina de Formação)	257
Apêndice 5 – Questionário LTSI [Adaptado de Holton <i>et al.</i> , (2007)]	258
Apêndice 6 – Estrutura do relatório escrito individual para fins de avaliação da Oficina de Formação	262
Apêndice 7 – Pedido de autorização à Direção Geral de Educação para aplicar questionários	263
Apêndice 8 – Declaração das orientadoras para submissão na plataforma MIME....	264

Apêndice 9 – Pedido de autorização para participação no estudo (Escolas)	265
Apêndice 10 – Pedido de autorização enviado às escolas (<i>e-mail</i>) para participação no Estudo	266
Apêndice 11 – Resumo do Estudo enviado às Escolas	267
Apêndice 12 – Consentimento informado aos Pais/Encarregados de Educação das escolas participantes no estudo	270
Apêndice 13 – Questionário <i>Online</i> de Transferência da Formação em Aprendizagem Cooperativa	271
Apêndice 14 – Questionário “Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa”	275
Anexos	277
Anexo 1 – Autorização do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua	279
Anexo 2 – Comprovativo do registo dos inquéritos no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar	280
Anexo 3 – Autorização para aplicação de questionários em meio escolar (DGE/MIME)	281
Anexo 4 – Autorização da escola A para aplicação de questionários aos alunos do 4.º ano de escolaridade	282
Anexo 5 – Autorização da escola B para aplicação de questionários aos alunos do 4.º ano de escolaridade	283
Anexo 6 – Autorização da escola C para aplicação dos questionários e aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa no grupo experimental	284
Anexo 7 – Questionário PALS - Patterns of Adaptive Learning Scales (Midgley <i>et al.</i> , 2000)	285
Anexo 8 – Questionário Autoeficácia, Estudo do Meio (Adaptado de Liu & Koirala, 2009)	290
Anexo 9 – Questionário Aberto de Auto-Perceção sobre a Aprendizagem (Unesco, 1993)	291
Anexo 10 – Questionário de Emoções de Realização (tradução portuguesa do “ <i>Achievement Emotions Questionnaire</i> ” de Pekrun, Goetz & Perry (2005)	292

Índice de Quadros

Quadro 1.1 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (Adaptado de Lopes & Silva, 2009, pp. 50-51)	18
Quadro 1.2 – Principais estratégias da aprendizagem cooperativa	27
Quadro 4.1 – Calendarização das Sessões da Oficina de Formação em Estratégias de Aprendizagem Cooperativa	105
Quadro 4.2 – Média de idades dos participantes	111
Quadro 4.3 – Distribuição dos participantes por sexo	112
Quadro 4.4 – Habilitações literárias dos docentes	112
Quadro 4.5 – Situação Profissional dos Docentes	113
Quadro 4.6 – Situação profissional dos participantes	113
Quadro 4.7 – Tempo em horas de formação realizada nos últimos dois anos	114
Quadro 4.8 – Tempo de serviço dos docentes	114
Quadro 4.9 – Escalas e Subescalas do LTSI (Holton <i>et al.</i> , 2007)	117
Quadro 4.10 – Estrutura do Questionário <i>Online</i> Transferência da Formação em Aprendizagem Cooperativa	119
Quadro 4.11 – Expectativas dos docentes em relação à Oficina de Formação (sessão 1)	122
Quadro 4.12 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à organização da sessão 1 da oficina de formação	123
Quadro 4.13 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Consecução de Objetivos da sessão 1 da oficina de formação	123
Quadro 4.14 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Organização da sessão 2 da Oficina de Formação	124
Quadro 4.15 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Consecução de Objetivos da sessão 2 da Oficina de Formação	124
Quadro 4.16 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Organização da sessão 3 da Oficina de Formação	125
Quadro 4.17 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Consecução de Objetivos da sessão 3 da Oficina de Formação	125

Quadro 4.18 – Análise da diferença entre as médias das sessões no ponto pertinência dos conteúdos	126
Quadro 4.19 – Matriz de análise de conteúdo: Categorias, subcategorias e indicadores do questionário inicial (QI)	128
Quadro 4.20 – Subcategorias da Categoria “Expectativas e Motivações”	129
Quadro 4.21 – Subcategorias da Categoria “Conhecimento Científico”	130
Quadro 4.22 – Subcategorias da Categoria “Melhoria do Desenvolvimento Profissional”	131
Quadro 4.23 – Subcategorias da Categoria “Colaboração”	132
Quadro 4.24 – Matriz de Análise de Conteúdo: Categorias, subcategorias e indicadores do questionário final (QF)	133
Quadro 4.25 – Subcategoria da Categoria “Conhecimento e Aplicação”	133
Quadro 4.26 – Subcategorias da Categoria “Renovação da Prática Pedagógica” ...	134
Quadro 4.27 – Subcategoria da Categoria “Colaboração”	135
Quadro 4.28 – Subcategorias da Categoria “Transferibilidade”	136
Quadro 4.29 – Comparação das respostas dadas pelos participantes à questão: O que é para si a aprendizagem cooperativa	137
Quadro 4.30 – Valores de consistência interna do LTSI	148
Quadro 4.31 – Estatísticas descritivas das 3 escalas do LTSI	148
Quadro 4.32 – Correlações entre os fatores da LSTI e a Idade e Tempo de Serviço	149
Quadro 4.33 – Perceção dos docentes sobre a aplicação do que aprenderam na Oficina de Formação	158
Quadro 5.1 – Idade dos participantes	164
Quadro 5.2 – Valores de consistência interna (alfa de Cronbach) para os diferentes instrumentos e suas respetivas subescalas	171
Quadro 5.3 – Matriz de correlações entre as variáveis medidas no estudo	172
Quadro 5.4 – Respostas das crianças ao questionário aberto de aprendizagem	174
Quadro 6.1 – Design Metodológico do estudo quase-experimental	180
Quadro 6.2 – Descrição das escolas	181
Quadro 6.3 – Descrição dos grupos: experimental e de controlo	182
Quadro 6.4 – Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Estudo do Meio	182

Quadro 6.5 – Informação acerca das retenções	183
Quadro 6.6 – Expectativas relativamente ao futuro académico	183
Quadro 6.7 – Conteúdos mais importantes da área de Estudo do Meio (nível 1) ...	184
Quadro 6.8 – Conteúdos mais importantes da área de Estudo do Meio (nível 2) ...	184
Quadro 6.9 – Conteúdos mais importantes da área de Estudo do Meio (nível 3) ...	184
Quadro 6.10 – Horário referente à implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa	189
Quadro 6.11 – Planificação das aulas de Estudo do Meio do 2.º período	193
Quadro 6.12 – Distribuição dos domínios, conteúdos programáticos e estratégias de aprendizagem cooperativa por sessão	195
Quadro 6.13 – Pontuações médias e desvios-padrão dos resultados diferenciais das variáveis em função das estratégias pedagógicas aplicadas na área de estudo do meio (grupo de controlo vs grupo experimental)	197
Quadro 6.14 – Respostas das crianças ao questionário aberto de aprendizagem no pós teste pelos grupos de controlo e experimental	200
Quadro 6.15 – Sugestões de melhoria dadas pelas crianças do grupo experimental	206
Quadro 6.16 – Recomendações e sugestões das docentes	212

Índice de Figuras

Figura 2.1 – Esquema das áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	65
Figura 3.1 – Conceção e práticas (Alarcão & Roldão, 2008)	92
Figura 4.1 – Evolução da satisfação dos sujeitos com organização ao longo das sessões	126
Figura 4.2 – Classificação das estratégias segundo as várias dimensões	140
Figura 4.3 – Seriação das estratégias de aprendizagem cooperativa	141
Figura 4.4 – Estratégias de aprendizagem cooperativa implementadas na sala de aula durante o trabalho autónomo	143
Figura 4.5 – Distribuição dos participantes por idade	150
Figura 4.6 – Formação académica dos docentes	150
Figura 4.7 – Tempo de serviço dos docentes	151
Figura 4.8 – Ano de Escolaridade lecionado no ano letivo 2017-2018 pelos docentes que responderam ao questionário <i>online</i>	151
Figura 4.9 – Mudanças percebidas na prática docente	152
Figura 4.10 – Utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa na prática docente	153
Figura 4.11 – Estratégias de aprendizagem cooperativa mais utilizadas na prática docente	154
Figura 4.12 – Conteúdos programáticos lecionados	155
Figura 4.13 – Partilha do conhecimento das estratégias de aprendizagem cooperativa com os colegas de trabalho	155
Figura 4.14 – Mudanças na escola relacionadas com a Oficina de Formação	156
Figura 6.1 – Representação esquemática das escolas e dos alunos participantes no estudo quase experimental	181
Figura 6.2 – Variação das médias dos grupos de controlo e experimental na menção a estudo do meio	198

Figura 6.3 – Respostas dos alunos à primeira questão do questionário: Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa	204
Figura 6.4 – Respostas dos alunos à segunda questão do questionário: “Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa”	205

Introdução Geral

Numa época em permanente mudança e em que os desafios se tornam uma constante nas nossas escolas, torna-se cada vez mais premente a realização de estudos que contribuam para a reflexão e construção de novos paradigmas que permitam o desenvolvimento profissional e a reconfiguração da prática pedagógica. Em Portugal as orientações e normativas políticas no que respeita à “autonomia da escola” e à “gestão flexível do currículo” surgem há mais de duas décadas, manifestando, por um lado, alguns recuos, devido à falta de definição de práticas e planos de ação organizacional para as escolas, por outro lado, evidenciam-se progressos e melhorias. Desde a existência do regime jurídico (Decreto-Lei n.º 43/89), que prenuncia a autonomia das escolas, até ao diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei n.º 75/2008, revogado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012), atravessando o projeto de gestão flexível do currículo, instaurado em 1996, nasceu o mais recente Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 16 de julho, por decisão governamental, designado por “autonomia e flexibilidade curricular”. A sua matriz é orientada pelos seguintes propósitos “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/ 2018, p. 2930). Neste contexto, as escolas passaram a ter um conjunto de desafios que as conduz à reflexão individual e colaborativa, à preocupação na escolha e aplicação de práticas inovadoras que favoreçam as aprendizagens dos alunos, ao longo do seu percurso académico e social, numa constante capacidade de inovação e diferenciação pedagógicas (Cosme, 2019).

Urge proporcionar a professores e alunos tempo e espaços para encontrarem soluções, de acordo com a cultura de cada escola e a identidade pedagógica de cada comunidade. A cooperação concretiza-se em diversos momentos do quotidiano, impulsionando interações, vivências, partilhas, favorecendo um clima de discussão/soluções e, possíveis, conclusões. A principal finalidade de um programa de intervenção educativa deveria passar pela criação de uma relação entre os alunos e o saber, sendo crucial entendermos a ligação que o aluno estabelece com o saber, com os

outros e com o mundo que o rodeia (Trindade, 2003). As competências sociais assumem destaque, uma vez que os objetivos e o processo de ensino direcionam-se para um conjunto de valores expressos na comunidade/sociedade. Deste modo, a aprendizagem cooperativa assume um importante papel na pedagogia, contribuindo para as exigências da sociedade contemporânea (Bessa & Fontaine, 2002), pois sabe-se que as competências que ela promove vão para além daquilo que a escola exige podendo ter efeitos positivos ao longo da vida.

É à luz deste contexto, da urgência de se (re)pensarem estratégias e métodos aplicados nas Escolas, da premência de se promoverem reflexões críticas e espaços de colaboração na formação inicial e contínua que conduzam à melhoria do desenvolvimento profissional, que a presente investigação nasce. Conhecendo os desafios constantes da educação, acreditamos que a aprendizagem cooperativa, defendida como uma estratégia de alto impacto (Knight, 2013), constitui um ponto de partida para uma excelente alternativa às estratégias tradicionais e comumente usadas em contextos educativos. Segundo vários autores (Johnson & Johnson, 1998; Bessa & Fontaine, 2002; Lopes & Silva, 2009; Knight, 2013), cujo pensamento teremos a possibilidade de explicar mais à frente, a aprendizagem cooperativa pode ser definida como qualquer estratégia de aprendizagem sistemática e estruturada, no âmbito da qual grupos de alunos trabalham em conjunto para alcançar um objetivo comum, fomentando o envolvimento através da atribuição a cada estudante de uma tarefa e fazendo variar a forma como os estudantes aprendem.

Assim, a tese que agora apresentamos, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais, envolveu estudos com professores e alunos do 1.º ciclo do ensino básico e divide-se em duas componentes: a componente teórica e a componente empírica.

Nos três capítulos da componente teórica, faremos a revisão da literatura relativa aos fundamentos da aprendizagem cooperativa, baseando-nos nas teorias cognitivo-desenvolvimentistas e motivacionais. Destacamos os princípios teóricos da aprendizagem cooperativa apoiados em Piaget e Vygotsky e abordamos o conceito, objetivos, vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa. Procuramos alicerçar a fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa em eixos fundamentais como a interdependência positiva, as características dos grupos cooperativos e as

abordagens que definem os seus princípios e a sua identidade. Para entendermos a riqueza deste método, mergulhamos nas teorias motivacionais e cognitivas que contribuíram para a riqueza das práticas pedagógicas envolvidas. No segundo capítulo evidenciamos os aspetos que consideramos fundamentais em torno da gestão curricular e políticas educativas apresentando o panorama educativo português ao nível dos principais referenciais legislativos que conduzem à promoção da prática pedagógica e gestão flexível. Consideramos, ainda, a gestão curricular com um foco nas políticas educativas e fundamentamos as principais decisões que a tutela tomou de forma a cumprir a organização e gestão curriculares, nos mais variados processos formativos, determinando princípios, valores e áreas de competências a desenvolver. Demos, neste âmbito, destaque a referenciais como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. No terceiro e último capítulo da componente teórica procuramos destacar a formação e capacitação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, acentuando a importância do desenvolvimento profissional nos eixos da formação inicial e contínua de professores. Explanamos, também, a relevância da supervisão colaborativa destacando a visão crítica e reflexiva sobre a pedagogia, como um válido e consciente instrumento de construção de técnicas e soluções para os problemas que surgem no quotidiano dos docentes.

Para a realização desta investigação, e de forma a cumprir os nossos objetivos, a componente empírica é constituída por três capítulos onde são apresentados os três estudos desenvolvidos: uma oficina de formação, que assentou numa metodologia do tipo investigação ação, um estudo não experimental e um quase experimental. Como se disse atrás, esta investigação teve como principal objetivo testar os efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, considerando as vantagens destas estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, amplamente documentadas na literatura científica consultada.

No quarto capítulo apresentamos a oficina de formação que desenvolvemos no ano letivo de 2016-2017, designada por “Oficina de Formação em estratégias de aprendizagem cooperativa”. A oficina de formação teve uma duração de 30 horas e destinou-se a professores do 1.º ciclo do ensino básico, procedendo-se à sua avaliação de acordo com o modelo multiníveis de Kirkpatrick. A autora, conjuntamente com as

suas orientadoras de Doutorado, ambas acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), submeteu uma proposta ao Centro de Formação da Associação de Escolas Minerva para o desenvolvimento de uma Oficina de Formação, a qual foi acreditada com pelo CCPFC. Além do enquadramento e objetivos retratamos, ainda, a planificação, o desenvolvimento da oficina, descrevemos os participantes e os instrumentos. Por fim, apresentamos a avaliação da oficina, com base nos vários instrumentos que usámos.

No quinto capítulo apresentamos o estudo de natureza não experimental, intitulado “Relações entre emoções, orientação de objetivos, autoeficácia e resultados escolares que teve como principal objetivo conhecer as características psicométricas dos instrumentos de recolha de dados, designadamente a sua consistência interna, através do cálculo do Alfa de Cronbach. Foi ainda nossa intenção estudar o grau de associação entre as variáveis envolvidas no estudo através do cálculo das correlações lineares.

No sexto capítulo, apresentamos o estudo quase experimental, denominado “Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais de alunos do 4.º ano de escolaridade”, onde se aplicaram estratégias de aprendizagem cooperativa, em duas turmas do 4.º ano de escolaridade, durante o 2.º período, no ano letivo 2017-2018, nas aulas de estudo do meio.

Em ambos os capítulos descrevemos o enquadramento, objetivos e hipóteses de cada estudo, bem como a sua metodologia, dando a conhecer os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos adotados e os resultados e discussão. É de realçar que todos os procedimentos metodológicos adotados respeitaram os princípios éticos (SPCE, 2014) de uma investigação em educação que envolve crianças em meio escolar.

Por fim, na Conclusão Geral, apresentamos as conclusões reflexivas com base nos resultados e discussões dos três estudos, enfatizando as suas implicações para a intervenção quer na prática pedagógica, quer na formação de professores, tendo em conta os novos desafios que a Escola enfrenta. Mostramos, ainda, as dificuldades sentidas tendo em consideração uma investigação desta natureza e as limitações do estudo, sugerindo algumas recomendações e pistas para futuras investigações. Estas foram delineadas pela vontade que temos em contribuir com novas questões, abrindo outros caminhos a explorar na temática em apreço, que envolve a organização do ensino, a aprendizagem e a formação de professores.

Cooperative teams are practical mediums within which we can foster communication between diverse people and build coalitions that result in innovation

West, Tjosvold & Smith (2003, p. 4)

COMPONENTE TEÓRICA

Aprendizagem Cooperativa, Currículo e Formação de Professores

CAPÍTULO 1 – Aprendizagem cooperativa: fundamentos, objetivos, estratégias e sua avaliação

Introdução

Neste capítulo abordamos os fundamentos teóricos: teorias cognitivo-desenvolvimentistas e motivacionais da aprendizagem cooperativa, tendo por base a revisão da literatura.

Iniciamos com uma abordagem aos princípios teóricos da aprendizagem cooperativa baseados em Piaget e Vygotsky, destacando o seu conceito, os objetivos, as vantagens e suas desvantagens. De seguida, apresentamos o conceito de interdependência positiva e as características dos grupos na Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente os objetivos de trabalho dos grupos, as funções dos alunos em grupos cooperativos, as estruturas de aprendizagem cooperativa, estabelecendo as diferenças entre aprendizagem em grupo de forma tradicional e a aprendizagem cooperativa. Ato contínuo, realçamos as abordagens da aprendizagem cooperativa defendidas por diversos autores como Knight (2013), Kagan (1999), Smith (1996), entre outros autores.

Após fundamentarmos os princípios teóricos da aprendizagem cooperativa, urge abordar os contributos recebidos de várias teorias explicativas, destacando as teorias cognitivo-motivacionais, baseando-nos em autores de referência.

1.1 Princípios teóricos da aprendizagem cooperativa baseados em Piaget e Vygotsky

A forma como o ser humano aprende é investigada aturadamente pela Psicologia Educacional, o que dá origem ao aparecimento de grandes escolas que defendem as principais teorias de aprendizagem. A primeira, a teoria behaviorista ou comportamentalista, dominou a primeira metade do século XX. Não considerava a implicação mental do indivíduo que aprende, centrando-se ao invés no *comportamento observável*, fruto da interferência direta do meio ambiente (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). Depois da predominância desta teoria, surgem as teorias cognitivistas com o objetivo de preencher as insuficiências do behaviorismo para explicar aspetos não

observáveis, centrando o seu estudo no funcionamento cognitivo, ou seja, na atividade mental do indivíduo (Gonçalves, 2007). Estas teorias defendem que as são interações entre alunos que melhoram o processo de aprendizagem. Desta concepção de aprendizagem surge a *perspetiva do desenvolvimento cognitivo*, (baseada nos trabalhos de Piaget e Bruner e na teoria de zona desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (Lopes & Silva, 2009; Pires, 2001) que defende a interação entre alunos como amplificadora do domínio de conceitos fundamentais.

A teoria piagetiana influencia decisivamente o modo como o desenvolvimento intelectual é entendido atualmente, nomeadamente na promoção das aprendizagens dos alunos em diferentes estádios, o que se manifesta nas ações pedagógicas dos formadores e professores. Para Piaget, a aprendizagem começa no nascimento e desenvolve-se durante toda a sua vida, através de três mecanismos: *assimilação*, o indivíduo assimila toda a informação do exterior; *acomodação*, o indivíduo molda a si a informação que assimila; e *adaptação*, o indivíduo altera e adapta a nova aprendizagem a aprendizagens atuais (Lopes & Pereira, 2010). Para Piaget, a interação entre os indivíduos permite o confronto de ideias, que produz conflito cognitivo, levando à correção de raciocínios e ao desenvolvimento das estruturas cognitivas (Bessa & Fontaine, 2002; Guedes, Barbosa & Jófili, 2007). Piaget defende, assim, o dinamismo e a plasticidade da inteligência tendo, por isso, a capacidade de se desenvolver. Assim, o desenvolvimento das capacidades da criança dependerá dos desafios e das vivências que terá no seu meio social.

Piaget desaprovava a repetição, enquanto estratégia de ensino, defendendo, ao invés, uma educação ativa que se baseie na assimilação cognitiva através da ação, isto é, conhecer um objeto agindo sobre ele e transformando-o (Piaget, 1969). A escola e a ação educativa devem incentivar a atividade real e o trabalho espontâneo e estes devem basear-se sempre na necessidade e interesse pessoais. A defesa desta vertente pedagógica enquadra-se com conceito de inteligência defendido pelo autor – “adaptação por excelência, o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas assimiladores dos objetos em si mesmos” (p.159). Nestes contextos, a cooperação entre adultos, crianças e jovens “está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão” e a educar “o espírito crítico, a objetividade e a reflexão” (id: 182).

Na ampla abordagem ao construtivismo, deparamo-nos com diferentes variantes, contudo encontramos um aspecto em comum fundamental da aprendizagem que se prende com a importância do papel ativo da criança na construção do seu conhecimento (Bidarra & Festas, 2005).

Também a perspetiva sociocultural da aprendizagem é amplamente considerada e refere-se especialmente a abordagens que foram influenciadas pelo trabalho de Vygotsky (1978) sobre a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

As suas teorias influenciaram significativamente a educação e a ação pedagógica do educador/professor no que ao desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens diz respeito. Para ele, a educação constituía-se como essência da atividade humana e era fundamental para o desenvolvimento coletivo e individual e a aprendizagem entende-se como um processo eminentemente social que acontece quando indivíduos com conhecimentos, interesses, expectativas e histórias de vida diferentes interagem e partilham (Pires, 2001; Pires *et al.*, 2004), ou seja, a aprendizagem acontece em interação social. O autor acredita que as habilidades mentais, como a linguagem e o pensamento, advêm de uma atividade social que começa com a interação com os pais, tendo continuidade na interferência dos professores e da sociedade.

O ambiente e os indivíduos interagem constantemente e os processos mentais superiores que fazem parte da herança social e pessoal do aluno, passam do plano social para o psicológico e por isso são processos sociais ou culturais (Fontes & Freixo, 2004). Segundo Vygotsky a aquisição dos processos cognitivos superiores como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento, só se alcança através de atividades sociais, nas quais cada indivíduo participa, promovendo assim a sua aprendizagem, que é um processo social complexo e que origina processos internos de desenvolvimento. Estes processos têm apenas lugar quando a criança interage com outros em cooperação e, uma vez interiorizados, passam a fazer parte das aquisições de desenvolvimento do aluno. Desta forma, a aprendizagem passa a ser social, ao invés de individual, acionando um conjunto de processos internos que operam em interação com os colegas e com o professor. Sendo a aprendizagem anterior ao desenvolvimento, este último configura-se como um processo sociogénico resultante da aprendizagem social, da interiorização de sinais e das relações sociais., sendo, por isso, considerado como a apropriação e transformação do saber socialmente elaborado.

Segundo Vygotsky, a criança, em contacto com os outros, desenvolve formas de pensar, de perceber, de raciocinar e de interpretar implícitas no conhecimento resultante das inter-relações, ou seja, o “movimento efetivo no curso de desenvolvimento do pensamento da criança não leva do indivíduo a uma condição socializada, mas do social ao individual” (Vygotsky, 2007, p.84).

É nesta perspetiva que Vygotsky considera o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sobre o qual assenta a aprendizagem cooperativa. ZDP corresponde à diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial e, desta forma, o desenvolvimento sociocultural dos alunos e as suas aprendizagens ocorrem tendo por base, não só com o desenvolvimento da ZDP como também das relações socioafetivas que estabelecem com o professor e com os seus colegas, por isso o trabalho de grupo deve sempre ser privilegiado (Fontes & Freixo, 2004). Entre os métodos baseados na perspetiva de Vygotsky contam-se o ensino recíproco e o de tutores entre pares (Festas, 1998).

Entende-se, assim, a relação entre as teorias de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças e dos jovens no enquadramento da aprendizagem cooperativa, quer pelas influências exercidas sobre o indivíduo pela experiência adquirida e pelo meio físico e social em que se move, quer pela defesa de uma presença transversal da cooperação e do desenvolvimento proximal entre pares nas atividades e estratégias pedagógicas levadas a cabo.

A aprendizagem cooperativa (AC) teve, então, como referência a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, que entendia a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, inserindo-se na corrente do construtivismo social (Andrade, 2011; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009; Pires, 2001; Ramos, 2008; Rodrigues, 2012).

Também Bessa e Fontaine (2002) é na sociedade pós moderna que as apetências sociais assumem destaque, uma vez que os objetivos e o processo de ensino direcionam-se para um conjunto de valores expressos na comunidade/sociedade. Deste modo, a aprendizagem cooperativa assume um importante papel na pedagogia, contribuindo para as exigências da sociedade contemporânea. A aprendizagem cooperativa passou a ser do interesse de muitos, sendo valorizada a intervenção dos pares, numa perspetiva de promoção social, do enriquecimento dos objetivos individuais, num paradigma de correlação e mutualidade.

1.2 Aprendizagem Cooperativa – Conceito, objetivos, vantagens e limitações

Inicialmente conhecida como “método de ensino mútuo ou monitorial”, surge no século XVIII, iniciado através de Joseph Lancaster (1778-1838) e de Andrew Bell (1753-1832). O método consistia numa estratégia de ensino em que os alunos, que dominavam os conteúdos de uma forma mais consistente, tinham a responsabilidade de os transmitir a um pequeno grupo de colegas.

Uma vez que não existiam professores suficientes, o “Ensino Mútuo” permitia estender a educação básica a todos, com poucos recursos económicos. Nos últimos anos, com o aumento do insucesso escolar, vários autores têm refletido sobre a necessidade de a escola promover o desenvolvimento integral dos alunos, bem como o seu bem-estar social e psicológico, o que conduziu ao desenvolvimento de vários estudos sobre formas alternativas de ensinar e de aprender (Johnson & Johnson, 1998).

Vários autores definiram o conceito de aprendizagem cooperativa. Cohen (1994) considera-a como o trabalho dos alunos em grupos que têm objetivos previamente definidos para realizarem determinada tarefa. Fraile (1998) define-a como uma forma de organização dos grupos de trabalho segundo os quais, os alunos devem trabalhar de modo a que o resultado final seja mais positivo para todos. Para Johnson e Johnson (1999) cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar objetivos específicos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo. De acordo com Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, em grupo, permitindo-lhes alargar as suas experiências educativas.

Bessa e Fontaine (2002), procuram divulgar a aprendizagem cooperativa, enquanto prática letiva adequada à sociedade pós-moderna e distinguem diferentes técnicas. Exploram também os processos que permitem explicar alguns dos benefícios da aprendizagem cooperativa sobre os resultados escolares e sobre um conjunto de variáveis cognitivo-motivacionais, habitualmente associadas à realização escolar. Bessa e Fontaine (2002) constataam que “a investigação que tem vindo a ser desenvolvida no domínio da aprendizagem cooperativa pode ser classificada de acordo com dois grandes racionais teóricos: o motivacional e o cognitivo” (p.50). O primeiro abarca três princípios

teóricos: 'interdependência social, comportamentalismo e coesão social'. O segundo refere-se à 'reestruturação cognitiva e cognitivo-desenvolvimental'. A interdependência social defende que o indivíduo apresenta motivação intrínseca para cooperar, ao invés da perspectiva comportamentalista que reforça a aplicação de recompensas extrínsecas, com o objetivo de incentivar a cooperação. Apesar das características mencionadas, ambas defendem que a cooperação entre si favorece o desenvolvimento pessoal. Já a coesão social apresenta um fundamento de cariz afetivo, visto que o indivíduo ajuda os outros pelo respeito e gosto em cooperar, contrariando o trabalho apenas por interesse pessoal. O trabalho neste campo apresenta uma especial atenção no grupo e nos elementos que o constituem.

Por outro lado, a vertente cognitivista interessa-se pelo que acontece no seio de cada aluno, de forma a verificar como a "informação é retida e incorporada nas estruturas cognitivas dos indivíduos" (Bessa & Fontaine, 2002, p.50). Segundo Piaget (1932, citado por Bessa & Fontaine, 2002) o confronto cognitivo é crucial, na medida em que proporciona oscilação da cognição, originada pelo conflito das várias opiniões/pontos de vista. Esta inquietude cognitiva contribui para o desenvolvimento de novos raciocínios e formas de resolução de problemas.

Balkcom (1992, citado por Lopes & Silva, 2009) considera que a aprendizagem cooperativa pode ser entendida como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Fathman e Kessler (1993) definem a aprendizagem cooperativa como "o trabalho de grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho" (p.3). Abordamos ainda a interpretação de Freitas e Freitas (2003) que defendem que a aprendizagem em cooperação com o outro constitui um fator de motivação "quando os membros de um grupo se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites" (p.15). Da mesma forma, Sanches (2005) entende que quando os diferentes elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração e aplicando a máxima: "não se pode ter sucesso sem os outros" (p.134). Os conceitos "Colaboração" e "Cooperação" podem, aparentemente, ser semelhantes, mas vários autores consideram-nos conceito distintos. Freitas e Freitas (2003), por exemplo,

defendem que a aprendizagem colaborativa é a “consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia para com os outros, sem que existam outras obrigações explícitas e a aprendizagem cooperativa tem como componentes básicas princípios que regem as técnicas a serem usadas na sala de aula” (p.23). Cooperar é, portanto, “atuar junto de alguém de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos” (Argyle, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009, p.3), enquanto que colaborar se baseia numa “filosofia de interação e estilo de vida pessoal” (Panitz, 1996, citado por Freitas & Freitas, 2003, p.22).

A aprendizagem cooperativa implementa-se através de grupos pequenos em que os alunos trabalham em conjunto para melhorarem a sua própria aprendizagem e a dos outros elementos do grupo. Há evidências de que a aprendizagem cooperativa facilita o desenvolvimento dos alunos participantes e transforma a sua identidade (aprendizagem colaborativa baseia-se na interação mediada entre atividades pessoais e coletivas. Em muitos casos, os agentes individuais desempenham um papel fundamental nos processos de criação do conhecimento, mas não agem individualmente. São os projetos coletivos que impulsionarão o crescimento sociocognitivo dos alunos. Na perspectiva sociocultural, a aprendizagem não é, no entanto, uma mera melhoria epistêmica, mas também uma transformação ontológica (Packer & Goicoechea, 2000) provocada pela aprendizagem que permitem a utilização de erros e enganos em contextos seguros como experiências de aprendizagem ativa. A aprendizagem colaborativa é sempre multifacetada e heterogênea.

Na sociedade e na comunidade escolar atuais, é necessário introduzir no desenvolvimento e na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio: *aprender a aprender* (Fontes & Freixo, 2004).

Apesar de estarmos inseridos numa sociedade em constante e rápida mudança, estranhamente encontramos uma Escola que resiste e que demora a alterar as formas tradicionais, impossibilitando-a, muitas vezes, de acompanhar as alterações sociais, científicas e até pedagógicas. As escolas e os professores necessitam de ir ao encontro dos interesses dos alunos e aproveitá-los para os prepararem para a sua vida pós-escolar, seja ela o mundo do trabalho, seja a continuação dos estudos no ensino superior. As práticas pedagógicas devem desenvolver nos alunos os valores da

solidariedade, do respeito e da cooperação, através da exploração de oportunidades em que os alunos participam cooperativamente no seu processo de ensino-aprendizagem.

Nas escolas portuguesas, são ainda poucos os professores que utilizam a aprendizagem cooperativa como estratégia de sala de aula ou, se a usam, fazem-no de forma pouco consistente (Lopes & Silva, 2009). Contudo, esta metodologia é uma mais valia uma vez que os alunos podem ajudar-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor” (Lopes & Silva, 2009, p.4). É uma área de intervenção educativa que permite que os alunos expandam as suas experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais, sexo, idade, capacidades cognitivas ou acesso ao conhecimento (p.10).

A sua eficácia dependerá da adequação das tarefas que os alunos realizam. Se estas forem significativas, interessantes e atrativas, a cooperação e, por consequência, a aprendizagem serão mais relevantes (Díaz-Aguado, 1995), por isso, Druart e Wealput (2008) entendem que incentivar a entreatajuda aumenta o rendimento escolar e cria uma interdependência saudável e positiva entre os alunos, reduzindo os conflitos, regulando as tensões, permitindo uma melhor compreensão do outro, enriquecendo as interações sociais e melhorando as competências cognitivas dos alunos.

Díaz-Aguado (1995, pp.12-13) considera como principais objetivos da AC, os seguintes:

- “Distribuir adequadamente o êxito de forma que se proporcione a todos os alunos o nível motivacional necessário para mobilizar a energia para a aprendizagem”, ou seja beneficiar todos, independentemente do seu nível de desempenho;
- “Superar a interação discriminatória que parece produzir-se com outros métodos, como consequência das diferenças existentes entre os alunos, proporcionando experiências de estatuto similar (requisito necessário para a superação dos preconceitos)”;
- “Favorecer o estabelecimento das relações interétnicas de amizade e cooperação (requisito necessário para a superação dos preconceitos e desenvolvimento da tolerância)”.

Arends (1995) aponta também como principais objetivos a promoção do desempenho dos alunos nas tarefas escolares, o aumento do valor atribuído à aprendizagem escolar e a modificação das normas associadas à realização escolar.

Há vários autores que identificam grandes benefícios da AC. Carneiro (2000), por exemplo, considera como aspeto relevante o facto de influenciar positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio e as competências de cada aluno. Bessa e Fontaine (2002) sublinham a valorização dos objetivos do grupo, o que faz com que os sujeitos se esforcem e encorajem os seus companheiros. Freitas e Freitas (2003) evidenciam a melhoria das aprendizagens nas escolas, a melhorias nas relações interpessoais e desenvolvimento de competências para trabalhar com os outros e aumento da capacidade de aceitar as perspetivas e as opiniões dos outros, melhoria da autoestima e das competências no pensamento crítico. Percebem também um aumento da motivação e das atitudes positivas perante as disciplinas, a escola, os professores e os colegas. Salientam ainda um decréscimo de problemas disciplinares, dada a existência de mais tentativas de resolução de conflitos pessoais e uma menor tendência para o absentismo escolar.

Fontes e Freixo (2004) iniciaram um trabalho de investigação com o objetivo de promover o sucesso dos alunos nas suas aprendizagens, assumindo que alguns dos modelos de aprendizagem implementados há décadas se encontravam já esgotados. Apoiam-se teoricamente na teoria socioconstrutivista por considerarem uma revolução na aprendizagem, a ligação do campo da Psicologia da aprendizagem ao campo da Sociologia, abrindo assim novas perspetivas aos professores. Fontes e Freixo (2004) categorizam os benefícios em competências cognitivas e atitudinais. Relativamente às primeiras, percebem o aumento da produtividade e do rendimento, o desenvolvimento do pensamento crítico, a aquisição e utilização de competências cognitivas superiores e o desenvolvimento e aquisição de uma linguagem mais correta e elaborada. Para as segundas identificam o desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, de uma comunicação mais eficaz e positiva, do respeito pelos outros e da responsabilidade individual. Salientam também um aumento da autoestima, do interesse e da motivação e das expectativas futuras.

Lopes e Silva (2009) dividem também os benefícios em quatro categorias: as sociais, as psicológicas, as académicas e avaliativas, como se pode constatar no quadro seguinte.

Quadro 1.1 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (Adaptado de Lopes & Silva, 2009, pp. 50-51).

Categorias	Dimensões
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula e desenvolve as relações interpessoais; - Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos; - Encoraja a responsabilidade pelos outros; - Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas; - Os alunos são ensinados a criticar ideias, não pessoas; - Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual; - Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; - Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.
Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> - Promove o aumento da autoestima; - Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; - Encoraja os alunos a procurarem ajuda e a aceitarem a tutoria dos outros colegas.
Académica	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; - Desenvolve as competências de comunicação oral; - Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; - Melhora o rendimento escolar; - Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; - Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona diversas formas de avaliação alternativas, tais como, a observação de grupos, a avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas; - Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

Couvaneiro (2004) afirma que “a escola, que é, devido à sua função, um espaço de aprendizagem, ocupa um lugar importante no exercício das práticas relacionais de cooperação e de competição, resultante de uma filosofia específica, que influencia os métodos e as estratégias que aí são utilizados. Estas primeiras aprendizagens vão contribuir para determinar orientações e escolhas pessoais, que terão, como consequência, uma maior ou menor participação nas práticas sociais” (p.9).

Ribeiro (2006) no seu trabalho de investigação tentou implementar uma prática pedagógica inovadora, baseada na teoria socioconstrutivista de Vygotsky e nos

princípios da Aprendizagem Cooperativa que desenvolvesse nos alunos algumas competências atitudinais e cognitivas definidas pelo Ministério da Educação. As técnicas de Aprendizagem Cooperativa selecionadas foram a STAD, a atividade CO-OP CO-OP e a atividade Controvérsia Acadêmica.

O autor verificou:

1. O desenvolvimento de competências atitudinais e de competências cognitivas definidas para a disciplina;
2. O melhor desempenho a nível atitudinal e cognitivo após a intervenção pedagógica;
3. O desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de muitos alunos.

Araújo (2006) apresenta um estudo de caso que representa também uma experiência de auto-supervisão, na qual a investigação- ação surge como estratégia de articulação de uma auto-formação reflexiva da professora-investigadora com uma pedagogia para a autonomia centrada no aluno. Os seus objetivos eram:

1. Motivar os alunos para a leitura como prática comunicativa;
2. Promover mecanismos de auto-regulação dos processos de compreensão textual;
3. Promover mecanismos de auto-regulação da aprendizagem cooperativa, no âmbito da leitura extensiva;
4. Promover processos de auto-supervisão pedagógica.

Os resultados confirmam que a leitura extensiva pode representar uma fonte de desenvolvimento de competências de comunicação e de aprendizagem.

Lopes e Silva (2008), baseados nas orientações curriculares enunciadas na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo desenvolvido com o grupo”, apresentam um guia prático com atividades para os educadores de infância e para os pais. Procuram dar resposta às questões que mais frequentemente se lhes colocam quando docentes querem adotar a aprendizagem cooperativa.

Prata (2018) depois de aplicar um estudo onde aplicou a estratégia jigsaw para o ensino da escrita do texto argumentativo verificou um aumento generalizado dos elementos estruturais específicos da tipologia argumentativa.

“As composições pós-intervenção incluíam, mais frequentemente, uma tomada de posição sobre o tópico e um ponto de vista alternativo, argumentos de suporte à posição defendida, contra-argumentos e refutações, e exemplos elucidativos de uns e de outros. Com mais frequência, estes textos eram encimados por uma introdução com a apresentação do assunto a ser discutido e finalizados com uma conclusão que captava e reforçava o intuito persuasivo do seu autor” (pp.203-204).

Contudo, da mesma forma que são evidenciadas as suas vantagens e benefícios, também têm de ser elencadas as suas desvantagens. Slavin (citado por Lopes & Silva, 2009) levanta uma questão muito pertinente, que é o facto de alguns alunos se “apoiarem” demasiado nos seus colegas. O espírito de partilha e de entreajuda criado neste método, pode criar, em alguns alunos, a falsa ideia de que se ele não fizer e não se empenhar, alguém o fará por ele. Sendo assim, sublinhamos aqui o papel fundamental do professor na condução da execução deste método, uma vez que os alunos têm de ter consciência de que, apesar de estarem inseridos num grupo, serão avaliados pela sua contribuição para a resolução do problema ou para a elaboração do projeto.

Fontes e Freixo (2004) entendem que, frequentemente, os professores ambicionam alcançar objetivos de uma forma célere, pelo que esta pressão poderá criar a sensação de angústia e *stress* nos alunos. Uma vez que este método beneficia, como já vimos, o trabalho de grupo, o professor deve evitar acelerar o desenvolvimento do trabalho para que os alunos possam desenvolver as suas competências e alcançar os seus objetivos de uma forma autónoma e ao seu ritmo. Bem sabemos que, enquanto professores, isto nem sempre é possível e que nós próprios também temos objetivos a alcançar, pelo que este método deve ser trabalhado de forma meticulosa e planeado e planificado cirurgicamente.

Fraille (citado por Ribeiro, 2006) entende que a organização escolar atual dificulta a utilização deste método. Por um lado, devido à limitação e a calendarização apertada dos programas e a estrutura dos departamentos curriculares. Por outro, os

fatores individuais dos alunos, os seus interesses e os seus hábitos sociais. Evidencia ainda a preocupação da escola e dos encarregados de educação na aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sociais e afetivas. Um estudo recente (Bidarra *et al.*, 2020), realizado no âmbito do projeto *Automata for STEM Erasmus+ project*, procura analisar estratégias de cooperação espontânea entre crianças, na linha de pensamento de Hargreaves que defende este tipo de aprendizagem, mas considera que deve ser mais flexível, menos artificial ou burocrática. O principal objetivo deste estudo consistiu em identificar formas espontâneas de cooperação entre crianças que participaram nas oficinas de construção de brinquedos que mexem. Tomando como ponto de partida a necessidade de motivar os estudantes nas áreas da ciência e da matemática, numa idade precoce, este projeto visa explorar robôs como uma estratégia para planear e implementar atividades interdisciplinares que envolvem a referência a conceitos ou fenómenos científicos. As crianças foram desafiadas a planear e construir os seus próprios brinquedos, sem que fosse imposta qualquer estrutura de aprendizagem cooperativa. Os dados foram recolhidos através da observação participante, registo de notas de campo, fotografias e vídeos. Com base na análise do conteúdo, foram identificadas categorias e subcategorias de estratégias de cooperação. Em resumo, a análise dos dados indicou que, apesar das características do trabalho cooperativo não terem sido estabelecidas formalmente, a cooperação surgiu espontaneamente entre as crianças. Esta cooperação espontânea assumiu diferentes características: a saber decidir, trabalhar nos mesmos brinquedos e desenvolvê-los enquanto coopera de forma informal com os colegas. Neste caso, a cooperação pode ser observada em várias dimensões como: observando-se uns aos outros, partilhando materiais, ajudando os colegas, imitando e inspirando através do trabalho dos colegas. A cooperação também variou em função da idade das crianças, do contexto, da estrutura e organização da oficina, por exemplo, no que concerne à gestão do espaço (disposição dos lugares).

Uma vez que uma das competências transversais que se pretendeu desenvolver neste projeto consistiu na cooperação, sem aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa, procurou-se observar como a cooperação espontânea se manifestava, tendo assumido diversas formas a que não foram alheias variáveis associadas à própria conceção e desenvolvimento da oficina.

1.3 A interdependência e as características dos grupos na aprendizagem cooperativa

Segundo Johnson, Johnson e Smith (1998), os elementos estruturantes da aprendizagem cooperativa são a interdependência positiva que, no fundo, advém da responsabilidade individual e de grupo, a interação, as competências sociais e a avaliação de grupo.

A interdependência positiva pode ser entendida como o trabalho desenvolvido por cada um dos elementos do grupo, portanto não só é útil de forma individual como para todos os parceiros de trabalho. Podem considerar-se diversas formas de interdependência:

- a) – de finalidades – quando os elementos do grupo trabalham para alcançar os mesmos objetivos e/ou finalidades;
- b) – de recompensa – quando existe uma motivação extrínseca aos elementos do grupo para a persecução dos objetivos;
- c) – de tarefas – quando se solicita ao grupo que resolvam uma única tarefa em conjunto;
- d) – de recursos – quando há partilha de materiais facultados ao grupo;
- e) – de papéis – quando cada elemento tem um papel único no grupo, mas está simultaneamente dependente de todos os seus colegas de grupo (Valadares & Moreira, 2009).

Relativamente à responsabilidade individual e de grupo, cada elemento deverá ser avaliado individualmente e a avaliação final do grupo deve ser a conjugação das avaliações individuais. A avaliação deve também ser conhecida no interior do grupo para que se possa identificar o elemento mais frágil, para que possa ser apoiado na resolução das tarefas. Assim, todos os elementos do grupo terão a responsabilidade de auxiliar os seus colegas.

O grupo deve ter tarefas, objetivos e metas claros e precisos para que lhes seja mais fácil avaliar o trabalho realizado, o que deve ser sempre feito (Serra, 2007). Outro aspeto a ter em consideração é o estímulo constante à entreajuda, ao apoio mútuo, aos elogios e à celebração dos objetivos alcançados (Marreiros *et al.*, 2001). Ao promoverem a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos e competências nos colegas, o grupo

alcançará um maior rendimento escolar, bem como um conhecimento mútuo mais profundo.

Um outro elemento relevante para a aprendizagem cooperativa é o ensino de competências interpessoais e grupais. Ellis e Whalen (citado por Serra, 2007) identificam três competências a trabalhar em equipa:

- a) – básicas – os alunos devem chegar ao grupo de forma silenciosa, e devem permanecer no grupo até que se complete a tarefa. Esta deve ser discutida ordeiramente, respeitando a ordem de participação e a opinião dos colegas;
- b) – funcionamento – o trabalho deve ser desenvolvido com a participação de todos os elementos do grupo. Cada individuo deve contribuir com uma ideia, solução ou opinião, mesmo que para isso tenham que pedir ajuda. Os alunos com mais competências devem incentivar os mais fracos para que estes não desistam nem se fechem na ideia de que não são capazes;
- c) – raciocínio – compreensão da atividade, ou seja, pedido de esclarecimentos, partilha de ideias, paráfrase de ideias já transmitidas para que a discussão seja sempre clara para todos, permitindo assim a chegada a consensos e a resoluções.

Efetivamente, a aprendizagem cooperativa apresenta um grau de complexidade maior do que a competitiva e individualista, uma vez que exige dos alunos a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também de práticas sociais e interpessoais de forma a que consigam trabalhar de forma eficaz dentro de um grupo heterogéneo. Assim, os alunos devem ter consciência de como liderar um grupo, tomar decisões, criar um ambiente de confiança e gerir possíveis conflitos. A opinião de Fontes e Freixo (2004) é que o professor tem de ensinar aos seus alunos as práticas de trabalho de grupo com a mesma eficácia das matérias escolares. Segundo West, Tjosvold e Smith (2003), a competição e a interdependência positiva apresentam-se como alternativas viáveis que podem ser altamente atraentes para os membros do grupo. Além disso, os membros do grupo também podem interagir de forma a promover a cooperação para que a equipa possa progredir em direção ao sucesso, reforçando o compromisso mútuo com o trabalho cooperativo.

Os grupos cooperativos são meios práticos dentro dos quais podemos promover a comunicação entre diversas pessoas e construir coligações que resultem em momentos de inovação e alto impacto. As equipas ajudam-se, partilham ideias, dúvidas e desconfiças, problemas emergentes e procura de soluções. O apoio mútuo

encoraja-os a considerar estes problemas como oportunidades a explorar, trocando ideias e sugestões que lhes dão uma nova perspetiva.

A avaliação também constitui um elemento fundamental da AC e deve ser realizada quando os membros do grupo verificam se estão ou não no caminho certo para alcançar a solução na resolução de uma determinada tarefa. As ações dos membros do grupo devem ser consideradas e classificadas como positivas ou negativas e devem ser feitas reflexões e tomadas de decisão sobre os comportamentos a adotar em situações futuras. Para esta reflexão deve ser dado o tempo e as condições necessárias para que lhes seja possível analisar a forma como o grupo está a trabalhar e como estão a usar as suas competências sociais (Freitas & Freitas, 2003).

No entanto, para que o professor tire total partido do trabalho cooperativo, deve ainda ter em consideração os tipos de grupo que pode criar. Johnson *et al.* (1998) defendem a existência de três tipos de grupo de aprendizagem cooperativa. São eles:

- a) – grupos de aprendizagem cooperativa formal: funcionam durante um período de tempo que pode ir de uma hora a várias semanas de aulas. Os alunos trabalham juntos para conseguir objetivos comuns assegurando que todos completam a tarefa atribuída. O professor toma as decisões antes da aula, especifica os objetivos da tarefa e a interdependência positiva dos alunos, supervisiona a aprendizagem e intervém junto do grupo para dar apoio na realização do trabalho ou para melhorar o desempenho interpessoal dos alunos, avalia a aprendizagem dos alunos e ajuda-os a avaliar o nível de eficácia do trabalho desenvolvido. Estes grupos garantem a participação ativa dos alunos nas tarefas intelectuais de organização da matéria, no seu resumo e na sua integração nas estruturas conceptuais. Sanches (1994) defende que estes grupos são o grupo de trabalho cooperativo de excelência.
- b) – grupos de aprendizagem cooperativa informal: este tipo de grupo funciona no máximo até ao fim de uma aula. São aconselhados para atividades de ensino direto, para criar expectativas sobre o tema e o conteúdo da aula e para assegurar que os alunos apreendem a matéria que está a ser trabalhada. As atividades a realizar incluem conversas de alguns minutos entre os pares antes ou depois de uma aula ou diálogos entre os alunos durante o decorrer da aula. De acordo com Ribeiro (2006), estes grupos servem para que o professor se

certifique que os alunos efetuam a organização, o resumo e a integração do conhecimento nas suas estruturas conceptuais.

- c) – grupos cooperativos de base: têm um funcionamento de longa duração – aproximadamente um ano letivo – e constituem-se de forma heterogénea, com membros fixos. A principal função destes grupos é proporcionar o conhecimento profundo dos membros do grupo para que se possam ajudar mutuamente, preenchendo as lacunas de cada indivíduo. Este trabalho prolongado no tempo irá, certamente, proporcionar que os alunos estabeleçam relacionamento responsáveis e, por isso, poderão ter maior motivação na realização das suas tarefas, o que lhes permitirá avançar no cumprimento das suas obrigações e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social (Freitas & Freitas, 2003).

Para que a aprendizagem cooperativa tenha bons resultados, os professores devem ter atenção à formação dos grupos. Os grupos formados pelo professor devem sentir-se como grupo de trabalho, ou seja, devem sentir que formarão um grupo único e, para isso, é necessário que o professor incentive o conhecimento mútuo de todos os elementos, mesmo que entre eles não exista uma amizade sólida ou profunda.

Já constatámos anteriormente que um grupo deve ser heterogéneo, mas essa é, de facto, a primeira dificuldade com que o professor se depara, uma vez que, na maioria das vezes, as turmas constituem-se administrativamente de forma homogénea (Freitas & Freitas, 2003). Apesar desta dificuldade, há várias hipóteses para a resolução deste problema:

- 1) – formar grupos ao acaso – que funcionará muito bem numa turma de início de ciclo em que os alunos ainda se estão a conhecer.
- 2) – deixar que sejam os próprios alunos a construir o seu grupo – neste caso, corre-se o risco de não se alcançar um pleno trabalho de grupo, mas sim um trabalho de amigos. No entanto, como há um profundo conhecimento mútuo entre os elementos, pode acontecer que o espírito de entreaajuda e de colaboração conduzam à realização de um trabalho completo, com aprendizagens escolares e um contínuo conhecimento do íntimo, das potencialidades e fragilidades dos elementos.
- 3) – o professor escolher criteriosamente os elementos que quer juntar (Freitas & Freitas, 2003). – Esta solução é a mais indicada quando o professor acompanhou uma turma durante um ciclo e tem um profundo conhecimento das

características dos seus alunos. Assim, poderá equilibrar o grupo, promovendo uma cooperação mais eficaz.

Relativamente às dimensões do grupo, este deve permitir que todos os elementos possam observar-se e interagir (Freitas & Freitas, 2003). Há, no entanto, vários fatores que podem condicionar o número de elementos de um grupo, como por exemplo, o tempo de realização de tarefa (quanto maior for o grupo, maior discussão suscitará e mais tempo será necessário), a experiência dos alunos na realização de trabalhos de grupo, a idade e os equipamentos a utilizar, pelo que o grupo não deve ultrapassar os quatro elementos (Johnson & Johnson, 1999).

Há ainda que atender ao facto de que quanto menor for o grupo, mais oportunidades haverá de interação entre os elementos e maior será a capacidade do professor de acompanhar o desempenho dos alunos, o que garante uma melhor aprendizagem.

1.4 Abordagens da aprendizagem cooperativa

Para Kagan (1994), a Aprendizagem Cooperativa entende-se como uma metodologia de ensino em que se usa a sinergia de grupos de forma a propiciar e facilitar a aprendizagem individual. Para tal, podem usar-se os métodos que observamos no Quadro 1.2

Quadro 1.2 – Principais estratégias da aprendizagem cooperativa.

Abordagem	1. <i>learning together</i>	2. <i>Teams-Games. Tournaments (TGT)</i>	3. <i>Group investigation</i>	4. <i>Classe Jigsaw</i>	5. <i>Students Team Achievement Divisions (STAD)</i>	6. <i>Complex Instruction</i>	7. <i>Team Accelerated Instruction (TAI)</i>	8. <i>The Structural Approach</i>
Autores	David e Roger Johnson	L. De Vries, K. Edwards e Slavin	Shlomo Sharan e Yael Sharan	Eliot Aronson	James Coleman, Slavin	Elizabeth Cohen	Slavin, Madden	Spencer Kagan
Algumas características	Grupos heterogêneos; Avaliação com base no produto do grupo; Sem recompensas extrínsecas; Responsabilização dos alunos ao longo do processo.	Grupos heterogêneos; Avaliação através de torneios; As pontuações individuais reverterem a favor da equipa; Há competição entre grupos homogêneos (torneios).	Pares ou grupos que distribuem trabalho pelos colegas; Planificação cooperativa por parte dos grupos; Há especialização na tarefa.	Grupos heterogêneos (equipa de base); Grupos de especialistas (temporárias); As pontuações individuais reverterem a favor da equipa.	Grupos heterogêneos; Avaliação através de questionário; As pontuações individuais reverterem a favor da equipa; Há recompensas para o grupo (motivação extrínseca).	Centra-se nos estatutos dos alunos; Equipa heterogêneas; Habilidades múltiplas; Avaliação individual através de relatórios.	Grupos heterogêneos; Grupos de nível; As pontuações individuais reverterem a favor da equipa; Há recompensas para o grupo (motivação extrínseca); Combinação c/a estrutura individual; Materiais adaptados ao nível do aluno.	Flexibilidade na constituição das equipas; Incluem os métodos informais; Versatilidade.
Data	Início dos anos 60	Início dos anos 70	Meados dos anos 70	Meados dos anos 70	Final dos anos 70	Início dos anos 80	Início dos anos 80	Fim dos anos 80

Learning together

Esta abordagem foi inicialmente desenvolvida pelos irmãos Johnson e foi testada através de uma investigação validada e deu origem a cursos de formação para professores. É das abordagens mais flexíveis da AC, podendo ser utilizada para qualquer matéria curricular, pois consiste na realização de trabalhos em pequenos grupos de alunos em que o empenho individual contribui para o desenvolvimento de um trabalho interdependente, positivo, onde a reciprocidade impele os alunos a darem o melhor de si em prol do sucesso do grupo.

Ao professor cabe o papel de regular o trabalho a desenvolver, através de uma avaliação permanente e partilhada com os alunos a nível individual (Johnson & Johnson, 1990).

Teams-Games-Tournaments (TGT)

Este método divide-se em três etapas: 1) a apresentação das tarefas à turma, por indicação do professor; 2) a realização das tarefas em equipas heterogéneas e 3) a realização de torneios sobre a matéria trabalhada.

Nestes torneios, os alunos comparam-se com os seus colegas e o professor coloca um aluno de cada equipa, com nível de desempenho semelhante a jogar. Se houver disponibilidade de tempo, o professor pode formar uma nova equipa com os vencedores e fazer um torneio com um grau de dificuldade superior, processo a que Slavin (1986) chama de “procedimento de passagem”

Neste método, a competição é considerada igualitária, uma vez que os alunos têm iguais possibilidades para concretizarem os objetivos. A função da equipa é assegurar que todos os seus elementos estão preparados para a competição, na qual serão colocadas questões relativas à matéria em estudo. Assim, o sucesso ou insucesso de cada um é da responsabilidade da equipa.

Group investigation

Esse é um método muito interessante que estimula a criação de grupos de investigação. Foi apadrinhado por Dewey e aperfeiçoado por Shlomo Sharan, Yael Sharan e Rachei Hertz-Lazrowitz (Lopes & Silva, 2009). Estes autores defendem a existência de quatro fundamentos deste método:

- 1) a investigação;
- 2) a interação;
- 3) a interpretação;
- 4) a motivação intrínseca.

Estes fundamentos são a base das seis etapas de método de AC:

- 1ª - a turma estabelece os subtópicos da investigação e organiza-se em grupos;
- 2ª - os grupos planificam e preparam a sua investigação;
- 3ª - realização da investigação;
- 4ª - os grupos preparam a apresentação dos seus estudos e os seus resultados;
- 5ª apresentações finais;
- 6ª - avaliação do trabalho pelo professor e pelos pares.

Como referimos, este é um método bastante interessante pois implica que a sala de aula seja um espaço de interação, onde os alunos e os professores constroem, em conjunto, o processo de aprendizagem. Os alunos têm oportunidade de explorar uma temática ou uma determinada matéria através da troca de ideias com os pares, de acordo com os seus interesses, conhecimentos e motivações. A par disto, são os alunos que têm oportunidade de realizar e estruturar o seu processo de investigação (estabelecendo objetivos, buscando e sistematizando a informação, recolhendo e analisando dados até chegar à solução pretendida). Ao professor cabe orientar o trabalho, determinando a duração do mesmo e a condução do relacionamento social dos alunos.

Students Teams-Achievement Divisions (STAD)

Para Slavin (1994, p.4), as STAD são técnicas “baseadas na ideia de que os estudantes têm que trabalhar em equipas de Aprendizagem Cooperativa para atingir objetivos académicos”.

O professor tem um papel fundamental na condução deste método. Primeiramente, o professor propõe a realização de um trabalho (que será, posteriormente, alvo de avaliação por questionários). De seguida, os alunos realizam o trabalho em grupos heterogéneos e, depois de algumas aulas os alunos responderão a questionários individuais sobre a matéria abordada. No final, é atribuída uma pontuação individual que dependerá do seu progresso comparativamente com outros questionários realizados anteriormente (pontos de melhoria). Cada aluno tem as suas

próprias metas e os seus próprios objetivos. Slavin (1994) apresenta a seguinte tabela de pontos de melhoria:

Pontuação do questionário com mais de 10 pontos abaixo dos pontos de base.	0
Pontuação do questionário situada entre 10 pontos e 1 ponto abaixo dos pontos de base.	10
Pontuação do questionário 10 pontos acima dos pontos de base.	20
Pontuação do questionário com mais de 10 pontos acima dos pontos de base.	30
Prova perfeita (independentemente da pontuação de base).	30

Desta forma, todos os alunos têm oportunidade para melhorar os seus resultados anteriores e de contribuir com pontos para a equipa. A estratégia finaliza com uma recompensa para a equipa.

Complex instruction: Higher-Order Thinking in Heterogeneous Classrooms

Em 1983, o psicólogo norte-americano Howard Gardner defendia que a inteligência era multidimensional havendo, por isso, inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência musical, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. Os criadores deste método basearam-se nesta teoria para encontrar dinâmicas que desenvolvam e valorizem as várias capacidades dos alunos (Cohen *et al.*, 1994).

Professores e alunos criam expectativas em relação aos outros e a si próprios, o que pode condicionar o seu desempenho ou estigmatizar os alunos para uma determinada nota ou média, havendo uma enorme dificuldade por parte do aluno para se afastar desse estigma. Estas expectativas e este estigma influenciam, nem sempre de forma positiva, as interações entre grupos e podem acentuar desigualdades existentes.

Para enfrentar este tipo de problemas e diluir as desigualdades, Cohen *et al.* (1994) propõem uma intervenção com tarefas baseadas nas capacidades múltiplas dos alunos e no seu reconhecimento público (Santos, 2011), ou seja, o professor deve implementar tarefas em que cada aluno desenvolva diferentes capacidades e/ou habilidades de acordo com as suas capacidades. A preparação deste tipo de atividades exige do professor um conhecimento profundo da sua turma e de cada um dos seus alunos e, apesar de difícil, propiciará a cada aluno a oportunidade de se integrar na discussão e na resolução de um problema no interior do seu grupo e, por isso, terá um acesso mais fácil à interação e ao conhecimento.

Além disso, uma vez que o professor conhece as características dos seus alunos, é-lhe mais fácil identificar os progressos feitos por cada um. Assim, o professor deve evidenciar perante a turma, os progressos realizados, por forma a atenuar os estigmas que referimos anteriormente (Cohen *et al.*, 1994). Com isto, haverá a possibilidade de aumentar a motivação e autoestima dos alunos, o que conduzirá a um melhor desempenho.

O professor pode também implementar uma forma de gestão de aula que lhe permita fazer uma supervisão mais leve dos alunos e uma forma de o fazer é através da “instrução complexa”. Cohen *et al.* (1994) sugerem que a supervisão ou o controlo da turma seja feita pelos alunos, através de:

- a) “cartões de atividades com instruções sobre os objetivos para cada membro do grupo” (p.87). Estes cartões devem conter todas as instruções para que o grupo seja capaz de trabalhar de forma autónoma;
- b) normas da Aprendizagem Cooperativa;
- c) da criação de regras que orientem os alunos na realização do seu trabalho.

Team Accelerated Instruction (TAI) (Instrução em equipa acelerada)

Este método foi desenvolvido para o ensino da matemática e pode considerar-se uma combinação de características da Aprendizagem Cooperativa com a instrução individualizada. Pretende motivar os alunos através de um programa individualizado, capaz de dar a todos instrumentos adaptados ao seu nível. As técnicas da Aprendizagem Cooperativa utilizadas permitem que os alunos sejam agrupados em equipas heterogéneas que, a cada oito semanas, vão rodando entre as diferentes equipas. O professor “todos os dias (...) ensina lições para pequenos grupos de alunos provenientes das equipas (...) que estão no mesmo ponto no currículo” (Slavin & Madden, 1994, p.22) e assim, rentabiliza o tempo uma vez que tem os alunos todos no mesmo nível quando aborda novos conteúdos. Os alunos são incentivados a trabalhar com os materiais que foram preparados exclusivamente para eles, facilitando a aprendizagem e a compreensão. Ao mesmo tempo que trabalham individualmente, são também incentivados a entreatudarem-se na resolução de problemas e tarefas (Bessa & Fontaine, 2002). No final da resolução do trabalho de grupo, os alunos são sujeitos a uma avaliação escrita que será corrigida por alunos em nível mais avançado. As pontuações das equipas heterogéneas são o resultado dos contributos de cada aluno.

Utilizando esta metodologia, o professor tem uma maior disponibilidade para acompanhar e ajudar os alunos uma vez que existem monitores que asseguram o trabalho de rotina.

Para Bessa e Fontaine (2002), a grande vantagem deste método é “a possibilidade de permitir que os alunos trabalhem a ritmos diferenciados, o que permite que os menos competentes continuem a sua evolução” (p.73). No entanto, a concretização deste método é difícil. Como é necessário recorrer a monitores para que o professor “possa, durante o período das aulas, lecionar diferentes matérias a diferentes grupos” (p.73), só pode ser desenvolvido nas aulas com assessoria/coadjuvação pedagógica na sala de aula.

The Structural Approach (Abordagem estrutural para a aprendizagem cooperativa)

A ideia central desta abordagem é a existência de uma relação implícita entre o que os alunos fazem e o que os alunos aprendem. A aquisição e a consolidação do conhecimento, o desenvolvimento das apetências comunicativas e habilidades sociais são influenciadas pelas interações entre os alunos.

Este método parte do princípio de que as aulas são um conjunto de etapas e atividades planeadas, a partir das quais os alunos trabalham ou exploram um determinado conteúdo que o professor tem de lecionar. De acordo com Kagan (1994), este método baseia-se em seis pilares:

- a) estruturas e constructos relacionados;
- b) princípios básicos;
- c) construção do espírito de classe e de equipa;
- d) equipas;
- e) gestão;
- f) habilidades sociais.

O professor tem um papel relevante uma vez que tem de estruturar eficazmente o desenvolvimento dos aspetos académicos e sociais dos alunos através da interação simultânea na sala de aula.

Relativamente à construção do espírito de equipa, os autores revelam que há uma maior eficácia, mais gosto e empenho pelas atividades escolares, pelos conteúdos e melhores aprendizagens. No plano da gestão da turma, defendem que sejam

estabelecidas, inicialmente, regras para que a aprendizagem cooperativa funcione de modo efetivo, nomeadamente ao nível do controlo do barulho e da arrumação da sala. Outro aspeto importante é a responsabilização individual que será avaliada.

Finalmente, as investigações revelaram que, com este método, as competências sociais são desenvolvidas, proporcionado aos alunos uma maior capacidade para escutar, argumentar e respeitar os outros.

Knight (2013) apresenta cinco estratégias que podem conduzir à aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências sociais e ao domínio de aprendizagens:

1. Vira-te para o teu vizinho (vira-te para o teu companheiro; vira-te e fala)(Johnson e Johnson, 1991): o professor organiza os alunos em pares e depois, solicita-lhes que se virem para o seu vizinho (o colega da turma com quem foram previamente emparelhados) e que tenham uma conversa sobre o que estão a aprender.

2. Pensa, junta-te ao teu par e partilha (Lyman, 1987). Solicita-se aos estudantes que escrevam as suas opiniões sobre um tópico a ser debatido, sobre a resposta a uma pergunta. Depois de escreverem os seus pensamentos, partilham com um colega de turma aquilo que escreveram. Quando os alunos são solicitados a dar as suas opiniões, o professor deverá estimular os alunos a identificarem as semelhanças e as diferenças entre as suas respostas.

3. Jigsaw (Aronson, 1978). Os alunos são divididos em grupos pequenos e a cada grupo é solicitado que aprenda uma secção de um conteúdo que será debatido durante a aula. Depois de cada grupo dominar a sua parte do conteúdo, o professor coloca os estudantes em novos grupos, sendo que cada novo grupo contém pelo menos um aluno de cada um dos grupos originais. Ou seja, transitam temporariamente para um grupo de “especialistas”, da sua matéria, e aí, preparam-se para a ensinar aos seus colegas da equipa de base. Terminado este estudo, os alunos regressam à sua equipa original e partilham o que aprenderam com os seus colegas, de modo a que todos compreendam a matéria. Posteriormente, os alunos têm uma avaliação final. Deste modo, um conjunto muito vasto de informação poderá ser partilhado de uma maneira que se revela altamente motivadora para os estudantes.

4. Filas de valores (Filas organizadas por valores/princípios) (Kagan, 1994, 2009). O professor apresenta um assunto, um tópico ou uma pergunta e depois apresenta uma escala de valores que corresponderá a cada resposta dos estudantes, por exemplo, uma

escala de 10 pontos em que 1 é concordo plenamente e 10 é discordo plenamente. O professor depois pede aos alunos que se posicionem numa fila, ocupando o lugar equivalente à pontuação que as suas respostas têm na referida escala e orienta uma discussão acerca da temática. Depois da discussão, o professor poderá sugerir aos alunos que reavaliem a posição em que gostariam de estar na escala.

Para que a linha de valores seja uma estratégia bem-sucedida, os professores devem ter a certeza de que os estudantes compreenderam bem a questão que está em análise e que dispõem de tempo suficiente para refletir sobre ela.

5. Mesa Redonda (Kagan, 2009): estratégia que estimula os estudantes a gerir uma grande quantidade de informação de forma rápida. Esta atividade proporciona uma oportunidade para cada estudante partilhar o seu conhecimento. Durante a mesa redonda, o professor divide a turma em grupos e os estudantes escrevem ideias num pedaço de papel e depois passam esse papel ao aluno mesmo ao seu lado, o qual acrescentará ideias ao que já foi escrito. Todos os estudantes terão uma oportunidade para responder à questão (para participar) antes de a atividade ser dada por terminada [Knight, 2013, traduzido por Vieira (2017)].

É de referir que estas cinco estratégias foram implementadas na oficina de formação por nós desenvolvida no âmbito do estudo empírico, tendo os docentes ensaiado as estratégias em contexto de formação e depois aplicado aos seus alunos na fase de trabalho autónomo, como descreveremos no capítulo 4.

Atendendo à revisão da literatura a aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa tem um efeito positivo no rendimento escolar das crianças. Este efeito positivo das estratégias alinha-se com as conclusões em vários estudos que envolveram outras áreas curriculares disciplinares por exemplo ao nível das Ciências Naturais (Ribeiro, 2006), da língua estrangeira - Inglês (Araújo, 2006) e níveis de ensino. A título de exemplo, Moreira (2011) desenvolveu uma investigação que descreve e planifica a implementação de um programa de Intervenção apoiado na estratégia de aprendizagem cooperativa jigsaw em alunos do 4.º ano de escolaridade do ensino básico. Outro estudo, neste caso desenvolvido no 3.º ciclo do ensino básico, especificamente numa turma de 8.º ano, conduzido por Fontes e Freixo (2004), destaca a aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa que permitiu progressos ao nível do desempenho individual e ao nível das aprendizagens cognitivas avaliadas em diferentes contextos pedagógicos.

Baseando-nos na revisão da literatura e no conhecimento que temos dos benefícios da aprendizagem cooperativa, importa reforçar que os autores Freitas e Freitas (2002), Bessa e Fontaine (2002), Fontes e Freixo (2004), Lopes e Silva (2008) e Moreira (2011) difundem as bases teóricas características da aprendizagem cooperativa, comprovando, com os seus estudos os benefícios sobre o rendimento escolar.

1.5 A fundamentação da aprendizagem cooperativa nas teorias cognitivo-motivacionais

Nos contextos educativos, a motivação é frequentemente apontada como um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, pelo desinteresse e pela apatia dos alunos. De facto, a motivação surge como fator relevante nos contextos escolares, onde é considerada como determinante do sucesso escolar e como finalidade educativa em si mesma. Cordeiro (2010) apresenta diferentes modelos relevantes no processo de motivação: a Teoria global da motivação, a Teoria das necessidades de Maslow e a Teoria de Autodeterminação.

Relativamente à primeira, a Teoria global da motivação, Cordeiro (2010) caracteriza-a como sendo uma fonte de energia não direcionada, resultante de défices ou desequilíbrios corporais, sendo a combinação desses desequilíbrios responsável pela formação de uma necessidade total. De acordo com Hull (1952, cit in. Cordeiro, 2010), a motivação é o resultado da força, da tensão e do incentivo desejado podendo ser, no entanto, impedida por diversos fatores externos e internos.

A teoria das necessidades defende que o homem apresenta várias necessidades que se dividem em estádios e prioridades (Valim *et al.*, 2006), que se encontram divididos em 5 hierarquias. Os dois primeiros níveis agrupam as necessidades primárias (fisiológicas e de segurança) e as restantes dividem-se em necessidades sociais, de autoestima e de realização pessoal. Desta forma, defende que o que influencia os comportamentos são os motivos, existindo uma imposição das necessidades mais básicas sobre as mais elevadas.

Apresentam-se assim, quatro premissas que fundamentam este modelo:

- a) As necessidades têm uma ordem hierárquica;
- b) uma necessidade contentada deixa de ser motivadora;

- c) o indivíduo é sujeito a várias necessidades em paralelo;
- d) existem diversas formas para satisfazer os níveis mais elevados do que os níveis básicos (Valim, *et al.*, 2006).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, as pessoas poderão ter dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, que conseqüentemente implicam diferentes expectativas e recompensas, estando interligadas com critérios externos e internos. A motivação intrínseca favorece uma tendência a nível de trabalho para a assimilação, o domínio e o interesse, enquanto que a motivação extrínseca tem sido reconhecida para responder a algo externo, ou seja, com a aquisição de recompensas materiais ou sociais (Veríssimo & Andrade, 2001).

Rodríguez (2006) defende que

“existen motivaciones altas y bajas en los estudiantes y diferentes estilos que implican diferentes expectativas y recompensas externas. En concordancia con esto, han sido definidas motivaciones intrínsecas y extrínsecas, que hacen parte de los enfoques cognitivos de la motivación del ser hacia la comprensión de la realidad que lo rodea y que, a su vez, se relacionan con criterios externos e internos” (p.6).

Deci e Ryan (1980, 1992) entendem a motivação intrínseca como a necessidade básica das pessoas se tornarem competentes. Esta motivação sofre alterações sempre que ocorre uma mudança na forma como cada um encara uma determinada tarefa. A motivação intrínseca "é uma força interna que mobiliza o sujeito a agir e executar a tarefa pelo simples desejo de produzir, dispensando elementos exteriores de carácter compensatório." (Amabile, cit. in Cavalcanti, 2009, p.35). Para Marchiore (2008), uma criança intrinsecamente motivada aprende sem ter o incentivo da recompensa, ela apenas se envolve na resolução da tarefa pelo prazer de ser ela a resolvê-la.

Já a motivação extrínseca define-se como sendo um impulso de um indivíduo para realizar uma dada atividade, com o objetivo de alcançar uma recompensa externa (Ruiz, 2004). No processo de ensino/aprendizagem, o aluno aprende por interesse próprio ou com o objetivo de alcançar boas notas e/ou evitar a punição (Ruiz, 2004).

Martinelli e Genari (2009), nos seus estudos concluíram que é possível encontrar uma correlação entre a motivação intrínseca e o desempenho escolar, ou seja, quanto

maior for o desempenho escolar, maior é a motivação intrínseca e, quanto menor é o desempenho escolar, menor é a motivação extrínseca.

Os professores devem evidentemente privilegiar a motivação intrínseca (Cardoso, 2013), uma vez que as crianças quando estão motivadas intrinsecamente escolhem atividades que lhes ofereçam desafios constantes.

Na aprendizagem cooperativa e na sua perspetiva motivacional são valorizadas as relações interpessoais com o objetivo de desenvolver a afetividade e a cooperação entre os indivíduos e, por isso, os alunos cooperam entre si, não pelos interesses pessoais, mas por se preocuparem com os outros (Aronson & Patnoe, 1997). Assim, a motivação é intrínseca pois o estímulo está no trabalho desenvolvido pelo próprio aluno.

Contudo, no âmbito de uma perspetiva comportamentalista da Aprendizagem Cooperativa, podemos, por vezes, observar um interesse de ordem pessoal no sucesso da equipa, motivado por estímulos externos (recompensas), que desencadeiam, nos alunos, a ajuda e o apoio aos seus colegas. Este comportamento associa-se a fatores extrínsecos ao próprio trabalho do aluno, que é valorizado, através de recompensas exteriores, como forma de reforçar essa mesma cooperação. O aluno sabe que se conseguir alcançar uma meta vai ter uma recompensa extrínseca como reconhecimento do seu esforço.

Sternberg (1990) não concorda com este tipo de motivação associada a recompensas atribuídas à equipa. Para ele, as recompensas promovem comportamentos sociais de menor qualidade, pois, “nada tende a enfraquecer mais a criatividade do que os motivadores extrínsecos. Eles também enfraquecem a motivação intrínseca: quando se dão recompensas por certos comportamentos, tende-se a reduzir o interesse das crianças em obter esses mesmos comportamentos por sua própria vontade” (p.144). Kohn (1993) afirma que o facto de os alunos ajudarem os seus colegas a aprender é um estímulo alternativo aos motivadores extrínsecos.

Contudo, todos aqueles que defendem a motivação extrínseca reiteram a utilização de recompensas exteriores como forma de reforçar a cooperação entre os membros da equipa, uma vez que as mesmas estimulam a realização escolar. Slavin (1994; 2009) e Johnson e Johnson (1999) defendem as recompensas exteriores, embora que com perspetivas diferentes. Para Slavin, as recompensas devem ser baseadas nos resultados individuais de cada membro do grupo e para Johnson e Johnson as

recompensas devem ser para o grupo (embora não ponham de parte as recompensas individuais).

Não podemos conceber que a escola, num mundo em constante transformação, pretenda ensinar toda e qualquer competência necessária para o futuro daqueles que a concluem. Neste sentido, surge a necessidade de focar os objetivos na formação contínua dos alunos, considerados, nas teorias atuais, como *life long learners* (Maehr & Midgley, 1996). Noutra perspetiva, ela implica também uma reflexão sobre os processos motivacionais e ainda sobre os ambientes de aprendizagem, por forma a encontrar novas formas de envolver os alunos nas atividades letivas, aumentando a sua motivação e interesse para aprender (Matos, 2005).

O ambiente escolar e, especificamente, o ambiente de sala de aula constituem-se como contextos motivacionais importantes para os alunos, uma vez que podem moldar a sua perceção de aprendizagem. Segundo Cordeiro, Lens e Bidarra (2009), investigações têm demonstrado que os objetivos de aprendizagem com que os alunos são confrontados na sala de aula, assim como a sua perceção de realização refletem, de alguma forma, os valores e os objetivos dos professores. Assim, a orientação dos objetivos pessoais do professor marca a estrutura de objetivos na sala de aula a que estão associadas as práticas letivas, as metodologias e as finalidades do ensino (Ames, 1992; Dweck, 1986; Elliot & Harackiewicz, 1996; Maehr & Midgley, 1996; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000). A teoria dos objetivos de realização entende a escola e o professor como agentes da motivação dos alunos, tornando-os responsáveis neste processo, o que contraria a ideia de que a responsabilidade da manutenção de uma alta motivação dependia exclusivamente ao aluno (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009).

Vejamos, então, o que se entende por teoria dos objetivos de realização.

Nas últimas décadas, esta teoria – goal achievement theory – é entendida como uma das mais proeminentes na concetualização da investigação sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos em tarefas escolares e em situações de sala de aula (Ames & Archer, 1988; Barron, Evans, Baranik, Serpell & Buvunger, 2006; James & Yates, 2007; McGregor & Elliot, 2002; Meece, Anderman & Anderman, 2006, Pintrich, Conley & Kempler, 2003). Pode ser definida como “The cognitive representations of what individuals are trying to attain and (...) can guide and direct achievement behavior” (Linnenbrink & Pintrich, 2000, p.195).

Contrariando, de alguma forma, as teorias de motivação que defendem que as necessidades ou motivações sociais são a origem do comportamento, esta teoria defende que estas são representações cognitivas que os indivíduos tentam adquirir, as quais podem direcionar o comportamento de aquisição de competências e de aprendizagens. Assim, não é o que os alunos tentam alcançar, mas sim porque tentam alcançar os objetivos, estando preocupados com a qualidade em detrimento da quantidade da motivação (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009). Deve salientar-se que a motivação não é considerada como um traço estável do indivíduo, mas sim como uma variante do contexto.

A teoria dos objetivos de realização dá igualmente primazia à qualidade da motivação, procurando prever o desempenho académico independentemente da capacidade cognitiva. O construto “objetivos de realização” pode ser visto como níveis diversos de análise que se moldam a um sistema organizado para a avaliação do desempenho numa situação de aquisição. Os objetivos poderão ser encarados como uma ferramenta que promove ativamente determinadas crenças a seu respeito (de si próprio) e determinadas operações cognitivas bem como ações consecutivas (Lemos, 2002). Da investigação que já foi realizada, podemos abordar vários constructos: o conceito de objetivos de aprendizagem, objetivos de desenvolvimento ou resultado, o da orientação para a mestria (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009).

Os alunos com objetivos de aprendizagem entendem a sua competência numa determinada tarefa de realização a partir de padrões auto-referenciais (Elliot, 1999, 2005). Os alunos que têm objetivos de aprendizagem estão motivados para compreender e dominar as tarefas de realização (task focused), para fazer novas aprendizagens e desenvolver competências (Lens & Vansteenkiste, 2006), e para melhorar o nível de desempenho ou as aprendizagens anteriores (selfreferenced) (Elliot, 1999, 2005). Valorizam o trabalho árduo, esforçam-se, dando importância à forma como desenvolvem as suas capacidades, conhecimento e competências pessoais, e não como uma forma de compensar a falta de capacidade.

Assim, tentam realizar tarefas cada vez mais difíceis, acreditando que o sucesso depende do esforço que colocam nessas tarefas. Encaram os erros como aspetos normais do processo de aprendizagem, e não como fracassos, exceto se resultarem de um esforço insuficiente ou inadequado na preparação ou realização da tarefa. Contudo, podem emergir sentimentos de culpa. Quando os alunos têm objetivos de desempenho,

priorizam não a compreensão e o domínio de tarefas de aprendizagem, mas sim alcançar melhores notas do que os seus colegas e deixar boa impressão acerca do seu desempenho (Anderman & Wolters, 2006; Lens & Vansteenkiste, 2006). No seguimento Atkinson (1957) e McClelland (1953), distinguem, dentro da categoria de objetivos de desempenho, os objetivos de aproximação do desempenho (performance-approach) e evitamento do desempenho (performance avoidance) (Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Pintrich, 2000a). Os alunos motivados por objetivos de aproximação do desempenho entendem o conceito de competência pela comparação dos seus resultados com os colegas. Pretendem superar os resultados dos seus pares, demonstrar capacidades superiores e obter uma imagem positiva acerca de si e da sua competência (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009).

Por outro lado, os alunos motivados por objetivos de evitamento encaram a competência como uma valência negativa, evitando que os seus resultados sejam ultrapassados pelos resultados dos colegas. Evitam também que haja julgamentos negativos, especialmente serem retratados como incompetentes ou com fracas capacidades, comparativamente aos colegas. Assim, evitam tarefas desafiantes já que não exigem grande esforço para obter resultados. Relacionam, negativamente, o esforço com a satisfação, sentindo-se competentes quando têm o sucesso com pouco esforço. Nestas duas subcategorias de objetivos de realização, o desempenho e os resultados baseiam-se em critérios de comparação social e os erros são percebidos como depreciativos da sua auto-estima (Lens & Vansteenkiste, 2006).

Os alunos que têm objetivos de orientação para a mestria pretendem desenvolver competências através da compreensão, do desenvolvimento de aptidões e mestria da tarefa. Utilizam critérios de desenvolvimento intrapessoais e padrões autorreferenciais para avaliar o seu progresso, sem considerar a percepção que terceiros possam ter sobre as suas capacidades, encarando o erro como sendo normal no processo de aprendizagem. Os alunos orientados para a tarefa ou mestria, “organizam-se em torno do desenvolvimento de novas competências, da compreensão cabal do trabalho a efetuar e da melhoria do nível de desempenho a partir da utilização de critérios envolvendo a autocomparação” (Paixão & Borges, 2005, p. 3).

Pintrich (2000), Elliot e McGregor (2001) identificam também alunos que têm objetivos de evitamento de mestria. Estes definem também um sentimento de competência auto-referente, mas valorizam-no negativamente, conduzindo-os a evitar

situações em que a possibilidade de falhar ou não progredir está iminente. Receiam não dominar a tarefa ou realizá-la de forma incorreta.

Levy-Tossman, Kaplan e Assor (2007) entendem que os objetivos de orientação para o desempenho e para a mestria podiam ser analisados simultaneamente, já que o contexto de sala de aula pode abarcar ambos os objetivos em diferentes níveis (Pintrich, 2000). Surgem, portanto, de acordo com Barron e Harackiewicz (2001) quatro formas de combinação entre os objetivos de desempenho e de mestria:

- efeitos cumulativos: cada objetivo é independentemente benéfico para um resultado singular;
- efeitos interativos: adoção de ambos os objetivos simultaneamente servem para a obtenção de um determinado resultado;
- efeitos especializados: efeitos únicos com múltiplos resultados;
- efeitos seletivos: o efeito dos objetivos pessoais de realização depende da sua relação com o contexto dos objetivos.

Os professores utilizam um conjunto de estratégias letivas que são misturas com diferentes mensagens e pistas que podem guiar os alunos a seguir os objetivos orientados para a mestria ou para o desempenho. Os objetivos individuais dos professores influenciam a percepção de uma estrutura de objetivos de sala de aula. A sala de aula pode ser categorizada pelas dimensões das tarefas e estruturas de avaliação e esta estrutura de objetivos pode ser interpretada pelos alunos de acordo com os seus objetivos de aprendizagem.

Os professores são atores importantes pela forma como estruturam a sua sala de aula e o seu contexto letivo (Matos, 2005), o que vai moldar a percepção que os alunos têm do propósito da aprendizagem (Ames, 1992).

Os professores que promovem objetivos orientados para a aprendizagem tendem a desenvolver práticas de instrução orientadas para a aprendizagem, o que, inevitavelmente vai promover a adoção de objetivos de aprendizagem pelos alunos (Matos, 2005). Já os professores que promovem estruturas de objetivos orientados para o desempenho, utilizam práticas mais orientadas para o desempenho e promovem a adoção pelos alunos de objetivos orientados para o desempenho (Midgley, 2002).

Os professores que utilizam práticas orientadas para a aprendizagem entendem o processo de aprendizagem como sendo ativo e isso reflete-se nas suas práticas de instrução: incentivam o esforço, em detrimento do resultado nos testes; adotam

critérios de progresso individual para avaliar o aluno (Ames, 1992); valorizam práticas de avaliação formativa; estimulam os alunos com tarefas diversas, desafiantes e significativas; fomentam a compreensão dos conteúdos, explicando as razões da sua importância; solicitam o envolvimento e a interação dos alunos (Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009); permitem a repetição do trabalho escolar e fornecem alternativas de tarefas, de entre as quais os alunos devem optar dão *feedback* em privado, acerca da evolução do aluno, reforçando a ideia de que os erros são parte do processo de aprendizagem, apoiam cognitiva, social e emocionalmente os progressos de aprendizagem (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009).

As estruturas de objetivos de sala de aula podem ser definidas como “goal-related messages made salient in the achievement setting (i.e., laboratory, classrooms, schools) that relate to, and most likely influence the personal goals that individuals pursue in those settings” (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002, p.24).

Os professores orientados para a mestria desenvolvem competências de scaffolding, isto é, de apoio social e afetivo ajustado às necessidades do aluno. Estes professores utilizam emoções positivas e promovem a colaboração dos alunos, ajudando-os a compreender as tarefas e estimulando-os a explicar e a justificar o que compreenderam.

Já os professores que promovem uma estrutura de objetivos de sala de aula orientada para o desempenho, escolhem práticas em que escolhem um tipo de trabalho de aula, formando grupos com base na capacidade, salientando as avaliações formais (sumativas) e as classificações; realçam a importância de dar respostas corretas e de evitar os erros (Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009) e dão *feedback* em público acerca dos resultados da avaliação, destacando as notas mais baixas e as mais elevadas e/ou dando privilégios especiais, segundo os melhores resultados.

Alguns estudos mostram que a ênfase dada, pelo professor, a estruturas de objetivos de sala de aula orientada para a aprendizagem conduz os alunos à percepção de uma estrutura de objetivos com o mesmo conteúdo a promoção da motivação intrínseca na aprendizagem e a obtenção de resultados académicos adaptativos (Midgley & Urdan, 2001).

As práticas letivas que espelhem uma estrutura de objetivos para o desempenho reforçam nos alunos a percepção de uma estrutura de objetivos de sala de aula orientada para o desempenho (Anderman & Wolters, 2006), o que os conduz a centrarem-se na

sua capacidade, diminuindo o interesse na tarefa de aprendizagem, sem que se realize um processamento da informação, nem se utilize processos metacognitivos. Estão ainda associadas a resultados acadêmicos mais fracos, relacionando-se negativamente com as notas dos testes.

Também a cultura escolar tem grande influência nas práticas adotadas. Todas as escolas têm a sua cultura, desenvolvem os seus próprios objetivos e enfatizam diferentes aspetos relacionados com o que é “ser escola”. A cultura escolar define-se como *deep patterns of values, beliefs, and traditions that have been formed over the course of [the school’s] history* (Deal & Peterson, 1990, in Matos, 2005, p.18). Matos, Lens e Vansteenkiste (2009, p.5) referem que o termo cultura escolar implica (...) *a functioning system in which different groups that play an important role at school, will relate and interact with one another in a particular way.*

Os objetivos de realização também têm, obrigatoriamente relação com as emoções de realização. Graham (1991) “afirma mesmo que uma teoria de motivação viável para a psicologia educacional deve ser capaz de incorporar as emoções” (p.16). Queremos com isto sublinhar que se as teorias de motivação desempenham um papel preditor na interpretação dos processos de sala de aula, elas têm de incluir a emoção uma vez que a interação entre aluno-professor ou mesmo aluno-aluno se baseiam numa estrutura afetiva.

A psicologia educacional assenta a aprendizagem humana em três pilares: a cognição, a motivação e a emoção. Contudo, as emoções têm sido largamente negligenciadas pela investigação educacional e, conseqüentemente, por muitos professores nas suas práticas letivas.

As emoções de realização devem ser entendidas como emoções relacionadas com as atividades ou resultados relevantes para a competência (Shaft, 2010). Podemos considerar emoções positivas de atividade e de resultado. Exemplos das primeiras são o entusiasmo, o aborrecimento, a raiva e exemplos das segundas são a esperança, o orgulho, a ansiedade, a desesperança e a vergonha (Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Shaft baseia-se em Pekrun, Elliot e Maier (2006, 2009) para afirmar que os resultados dos estudos realizados têm pouca consistência pelo facto de utilizarem um modelo dicotómico de objetivos de aprendizagem, que apenas distingue objetivos de resultado e de mestria, entendendo os primeiros como nocivos e os segundos como benéficos para as experiências afetivas dos alunos. Este modelo não inclui os objetivos

de aproximação / evitamento que são fundamentais para a motivação dos alunos. Da mesma forma, os modelos bi-dimensionais da análise da emoção consideram as diferenças na experiência da emoção, mas não assumem as diferenças qualitativas entre as emoções (Shafft, 2010).

Investigações sugerem que há relações específicas entre os objetivos orientados para a mestria e as emoções de atividade, objetivos de orientação para o resultado e emoções positivas de resultado e emoções negativas de resultado. Pekrun, Elliot & Maier (2009) afirmam mesmo que as relações entre os objetivos de realização e as reações afetivas são mais claras para as emoções discretas do para o afeto positivo ou negativo. Os mesmos autores, verificam que os objetivos de orientação para a mestria são preditores do entusiasmo pela aprendizagem, esperança e orgulho assim como preditores de aborrecimento e raiva em relação às aprendizagens.

Os objetivos de orientação para os resultados são preditores de orgulho e ainda preditores positivos de resultados escolares. No entanto, os objetivos de orientação para a mestria têm sido associados ao sucesso acadêmico. Relativamente às emoções, os resultados mostram que estados afetivos positivos promovem criatividade, flexibilidade e formas de pensamento holístico, enquanto que estados afetivos negativos promovem o processamento de informação de forma mais analítica detalhada e rígida (Fredrickson, 2001). Apesar de escassa a investigação existente mostra que a ansiedade é um preditor negativo de desempenho. Por outro lado, o entusiasmo apresenta-se como um preditor positivo de desempenho. As investigações existentes sugerem que as emoções de realização podem ter influência na relação entre os objetivos de realização e o desempenho (Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Relativamente ao autoconceito, o seu estudo não tem sido linear e várias têm sido as conclusões, já que tem sido influenciado por várias perspetivas teóricas. Acresce ainda que têm sido apontadas várias definições para este constructo, assim como vários instrumentos para a sua avaliação, o que acentua a sua controvérsia.

Vejamos alguns das definições existentes. De acordo com Forgas (2002) o “eu psicológico” abarca tudo aquilo que o indivíduo considera fazer parte de si, desde o seu próprio corpo, as suas competências, o seu conhecimento até àquilo que possui (casa, carro, família, etc.). Hattie (1992), por sua vez, acredita que o autoconceito é “uma cadeia de crenças que nós temos sobre nós próprios e a relação entre essas crenças” (p.96). Cooley (1998) utiliza a metáfora do espelho para nos explicar que os indivíduos

se definem a si próprios a partir do modo como os outros o definem. Assim, o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, ou seja, as atitudes, sentimentos, a consciência das suas capacidades e competências, a aparência física e a sua aceitabilidade social (Faria, 2005). Moreira (2003) afirma que a forma como a criança se vê nos mais diversos domínios da sua vida, vai influenciar a forma de ela agir e, a forma como ela age, por sua vez, irá influenciar as autopercepções.

Santos (2000) considera que o autoconceito é: organizado e estruturado; multifacetado; hierarquizado; desenvolvimental, estável; avaliativo e diferenciável.

Estas características estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do indivíduo que, ao longo do seu crescimento, organiza e estrutura as suas experiências de vida, retirando conclusões importantes acerca de si próprio. Estas experiências originam domínios específicos do autoconceito, como por exemplo o autoconceito académico ou até mesmo da competência. Assim, se um sujeito tem um autoconceito positivo, significa que tem uma percepção positiva de si próprio, da sua identidade e não sente os outros como ameaça. Ao contrário, um autoconceito negativo está relacionado com fracas relações interpessoais, com alterações emocionais, ansiedade social e *stress*, o que conduz, muitas vezes ao insucesso escolar. Efetivamente, o autoconceito influi no desempenho escolar, primeiramente porque evolui em paralelo com o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social, e também porque o autoconceito corresponde à imagem do que o aluno é e o que ele deseja ser (Rodrigues, 2011). Por sua vez, o desenvolvimento cognitivo afeta o desenvolvimento de autoconceito na medida em que a consideração que a criança faz de si próprio, baseadas nas suas descrições ou definições, assentam em características relevantes em cada idade, isto é, as características e limitações de cada fase de desenvolvimento determinarão a organização das autorrepresentações. Assim, Purkey e Stanley (2001) defendem que o autoconceito vai-se construindo a cada experiência que a criança vai tendo, não sendo, por isso, inata ou instintiva. É precisamente devido à forma que se vai desenvolvendo que Peixoto (2003) afirma que ele é tanto estável como dinâmico. As mudanças pessoais e os vários contextos em que o sujeito se movimenta durante a sua vida vão alterando as dimensões do autoconceito.

Peixoto e Almeida (2011), em relação ao autoconceito, conseguem associar a dimensão comportamental e diferentes dimensões de ordem superior. Esta associação sugere que a percepção de um comportamento está relacionada com as competências

acadêmicas e com as apetências sociais. A imagem que cada um tem de si próprio e as suas próprias expectativas regulam os processos motivacionais e do próprio comportamento. Ora, se assim é, podemos deduzir que o estatuto intelectual está relacionado com o autoconceito, uma vez que o período escolar coincide com o desenvolvimento das competências que irão desenvolver e estabilizar o autoconceito, que de acordo com Simões (1987) se define no final do primeiro ciclo. De facto, é neste período que se desenvolvem novas competências, já que a escola integra o indivíduo nos mais diversos contextos avaliativos, nos quais o aluno se vê confrontado com a necessidade de comparar com os seus pares (Moreira, 2003). Um autoconceito positivo originará um bom rendimento escolar, o que por sua vez, influenciará o comportamento do aluno perante a escola e as atividades letivas, motivando-o para a aprendizagem e elevando as expectativas educacionais (Peixoto, 2003). Por outro lado, um autoconceito negativo pode conduzir a dificuldades de concretização escolar.

Jacob (2001) afirma que os alunos, com bom rendimento escolar, têm um autoconceito positivo, têm recursos de aprendizagem, bom comportamento, pouca ansiedade e tristeza e bom relacionamento interpessoal. No entanto, os alunos com baixo desempenho escolar, apesar de possuírem recursos intelectuais, têm uma perspetiva negativa de si mesmo, o que conduz a uma autoconceito negativo e uma autoeficácia baixa. Um aluno que acredite nas suas capacidades, tem uma forma de enfrentar as novas aprendizagens de uma forma mais assertiva, investindo todos os seus esforços até que domine o novo conteúdo.

O autoconceito revela-se um componente essencial na aprendizagem cooperativa uma vez que se os conteúdos forem entendidos pelos alunos como interessantes e adequados às suas necessidades, haverá menos possibilidades de frustração e de fracos resultados. O trabalho cooperativo, ao promover a entreajuda, o diálogo, o companheirismo, o trabalho conjunto, proporcionará contextos de aprendizagem com baixos índices de stress, o que promoverá uma aprendizagem efetiva.

Como percebemos, no início deste capítulo, as abordagens cognitivistas e construtivistas consideram que o sucesso da aprendizagem depende do envolvimento pessoal do aluno e da sua expectativa em relação à realização das tarefas a que se propõe. O conceito de autoeficácia, introduzido por Bandura (1977, 1997) é considerado um preditor da motivação e da aprendizagem e define-se como a crença ou expectativa

de que é possível, através do esforço pessoal, realizar uma tarefa com sucesso e alcançar os objetivos estipulados. A consciência da autoeficácia resulta das interações do indivíduo com o mundo. Por esta razão, ela não constitui um traço estável, contudo, uma vez estabilizada, a autoeficácia é resistente ao fracasso se este for entendido como temporário. Assim, ela modifica-se e regula-se e assume elevada importância para a promoção do sucesso escolar.

Na área escolar, a autoeficácia corresponde à convicção pessoal da competência para realizar uma determinada tarefa com vista a alcançar um determinado patamar de qualidade. O desenvolvimento das tarefas escolares pressupõe, assim, uma avaliação ou percepção da inteligência do aluno, das suas habilidades, das suas competências, dos seus conhecimentos e até da capacidade de articulação entre os conhecimentos das diferentes disciplinas escolares, etc. Contudo, a autoeficácia não se define pela existência ou não de uma determinada competência. Trata-se apenas de a criança/aluno acreditar que a possui, ou seja, a autoeficácia é a representação sobre um determinado grau de competência pessoal. Esta crença incita o aluno a investir em tarefas com padrões de pensamento, de motivação e desempenho que o conduzam aos bons resultados, enquanto se afasta daquelas que considera serem demasiado exigentes atendendo àquelas que pensa serem as suas capacidades (Bandura, 1997). Quando os sujeitos se percebem como competentes há mais condições para o estudo e para a aprendizagem e melhores resultados escolares.

Bandura (1994) considera que a opinião das pessoas sobre a sua eficácia pode ser desenvolvida por influência de quatro aspetos:

- Experiências de domínio: os sucessos promovem uma ideia robusta sobre a eficácia pessoal e os fracassos diminuem-na, por isso quando uma criança tem uma série de sucessos fáceis, estará sempre à espera que esta seja uma realidade constante, por isso corre o risco de desanimar facilmente com os fracassos. A autoeficácia tem de ser trabalhada para que a criança desenvolva a experiência de superar obstáculos através do esforço e da perseverança. Este esforço e a superação do obstáculo dará, por sua vez, a confiança necessária para que a criança perceba que, apesar das dificuldades, o empenho normalmente traz o sucesso e a concretização.

- Experiências transmitidas por modelos sociais: ao ver os seus pares ou os seus modelos alcançarem o sucesso através de empenho e esforço, as crianças podem aumentar a sua própria crença de que eles poderão também ultrapassar as suas

dificuldades e alcançar o sucesso. Os modelos influenciam fortemente a autoeficácia pela similaridade, uma vez que quanto maior ela for mais consistente serão os sucessos. Se o modelo for muito diferente do indivíduo, a autoeficácia não será tão influenciada pelo seu comportamento nem pelos resultados.

As crianças tendem a procurar modelos que possuam as competências que eles desejam alcançar e, portanto, estes devem ensinar e transmitir conhecimentos àqueles que os observam através dos seus comportamentos e da expressão dos seus valores, opiniões e modos de pensar.

- Persuasão social: esta será, possivelmente, a valência mais importante no ensino cooperativo, uma vez que, as crianças persuadidas verbalmente de que possuem as capacidades para dominar competências e realizar atividades, esforçar-se-ão mais do que aquelas que apresentam dúvidas pessoais e que se concentram nos seus défices e nos seus pontos menos positivos. Os construtores de eficácia devem fazer mais do que manifestar incentivo e avaliações positivas e, por isso, devem estruturar atividades/situações que conduzam ao sucesso e descartar atividades que conduzam os alunos à falha e ao erro.

- Estado fisiológico: os alunos utilizam os seus estados emocionais para ajuizar as suas capacidades e interpretam o seu *stress*, a sua insegurança e vulnerabilidade e o seu medo de falhar como sinais que conduzirão ao mau desempenho. Os alunos que tenham um sentido elevado de autoeficácia encaram a sua excitação afetiva como um facilitador de desempenho, enquanto que aqueles que são dominados pela dúvida encaram a excitação como uma fraqueza e como algo que os vai prejudicar. Efetivamente, a dúvida e o medo de falhar funcionam como um travão que os impede de agir e de persistir na resolução de um problema ou dificuldade.

Segundo Bessa e Fontaine (2002), o impacto destas quatro fontes de informação pode variar de acordo com a idade ou nível de desenvolvimento dos alunos. Sob um olhar desenvolvimentista é possível verificarmos a evolução não só da formação da autoeficácia, bem como das funções reguladoras. A estruturação de uma sensação de eficácia em relação à correta perceção que cada criança tem de si própria “permite enfrentar as situações em que se pode conseguir ser bem-sucedido e evitar as restantes” (p.114). De realçar, também, que a interação com outros pares possibilita à criança alargar o seu leque de experiências pessoais e de análise das suas expectativas de eficácia, dado os mesmos exercem um papel essencial na formação da eficácia pessoal.

Esta variável merece um lugar de destaque na investigação sobre efeitos motivacionais da aprendizagem cooperativa.

Conclusão

Neste primeiro capítulo abordámos a visão de vários autores sobre os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa levando-nos a conhecer as bases e os princípios históricos do conjunto de sentidos que baseiam teoricamente e fundamentam a utilização desta metodologia de alto impacto (Knight, 2013) no processo de ensino-aprendizagem. Autores como Piaget, Vigostsky, entre outros, sustentam que a cooperação constitui uma componente fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ao debruçar-nos sobre Piaget, percebemos que há uma definição de cooperação numa perspetiva de operar em conjunto e Vigotsky que defende o trabalho em cooperação como meio que favorece a ZDP – *Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal*.

Além disto, e baseando-nos nas investigações que se têm vindo a realizar, foi possível descrever as principais características dos grupos tradicionais e de aprendizagem cooperativa. Evidenciámos as abordagens desta metodologia, as vantagens e limitações, permitindo compreender que é possível demonstrar que a utilização da aprendizagem cooperativa gera melhorias significativas, quer nos resultados académicos, quer ao nível social.

A fundamentação da aprendizagem cooperativa nas teorias cognitivo motivacionais, detalhada neste capítulo, destaca o papel da teoria dos objetivos de realização como uma das mais proeminentes na concetualização da investigação sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos em tarefas escolares e em situações de sala de aula (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009) e as emoções de realização foram entendidas como emoções relacionadas com as atividades ou resultados relevantes para a competência (Shaft, 2010). Os estudos realizados sobre aprendizagem cooperativa apontam para as vantagens da AC e para padrões os motivacionais mais adaptativos, no sentido de as atribuições serem para o esforço, concentração na tarefa (resultados académicos) e menor ansiedade (emoções de realização). Esta descrição torna-se fundamental para melhor percebermos os resultados dos estudos que apresentaremos na componente empírica desta investigação.

CAPÍTULO 2 – Gestão Curricular: um olhar sobre as políticas educativas

Introdução

Neste capítulo, num primeiro momento, refletimos sobre as políticas emanadas pelo Estado para efetivar a descentralização e municipalização da educação, no âmbito das políticas educativas. Num segundo momento abordamos os documentos referenciais emanados pelo Ministério da Educação, começando pela *Educação para a Cidadania*, onde realçamos a criação de um grupo de trabalho constituído por especialistas na área de Cidadania e Educação para delinear uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a implementar pelas escolas. De seguida e, para dar mote ao *perfil dos alunos para o século XXI* e competências essenciais e flexibilidade curricular, aprofundamos as políticas educativas em torno dos processos de autonomia e desenvolvimento curricular.

2.1 Municipalização da educação

A constituição de 1976 consagra a universalidade da educação e, com ela há a necessidade de entender o papel do Estado e da Intervenção Municipal nas questões de âmbito educativo, especialmente na capacidade decisória sobre a gestão escolar. Formosinho e Machado (2013) defendem que a igualdade de direitos no acesso à educação, o aumento de número de alunos, de escolas e de professores impulsionaram uma mudança profunda no serviço educativo prestado, aumentando, ano após ano, as responsabilidades do Estado. A massificação do ensino trouxe à escola pública a preocupação de responder à expansão e diversificação da oferta educativa o que se traduziu em problemas de ineficiência do Estado na gestão do sistema público de educação (Afonso, 2005), uma vez que ele assume o controlo sobre a orientação das políticas educativas, a administração do currículo, a gestão das escolas e dos recursos e a organização pedagógica.

Aspetos da universalização e democratização da educação trazem já sérios problemas ao sistema, especialmente, a diminuição da qualidade da oferta educativa, devido à rápida expansão das infraestruturas e do corpo docente, levantando,

novamente questões sobre a igualdade no acesso à educação. Estes problemas podem colocar em risco o sistema público de educação, descredibilizando-o (Afonso, 2005). O Estado é, assim, responsabilizado pela crise educacional e houve interesse numa transferência de responsabilidades de gestão para as escolas, aumentando a sua autonomia, inclusivamente na abertura à participação de outros agentes educativos, tais como os encarregados de educação, municípios e entidades locais.

Contudo, esta transferência de responsabilidades não foi linear e o relacionamento entre a administração central e local foi conturbada. Pinhal (1997) afirma inclusivamente que o Estado não teve intenção de reforçar o poder decisório dos municípios, antes quis libertar-se de tarefas e de encargos. Efetivamente, a administração da educação permanece fortemente centralizada e regulamentadora na relação com as escolas, com preocupações como a colocação atempada dos professores no início de cada ano letivo nas escolas (Formosinho & Machado, 2000). Os municípios começam, assim, a assumir um papel de parceiro social, participando nas questões sociais da educação a par com outras instituições sociais como associações de pais ou empresariais das regiões, deixando implícita a manutenção de um modelo centralizado. Formosinho e Machado (2000) afirmam mesmo que se assiste a uma “retórica descentralizadora com práticas de centralização desconcentrada” (2000, p.63).

Os princípios de gestão das escolas, desde o 25 de abril, favorecem a mudança e suportam medidas de transferência de poderes de decisão para o plano local e que se concretizaram na viragem para o século XXI. De facto, ao longo de 40 anos, assistimos à tentativa de transição de um paradigma centralizador do “Estado-Regulador” para processos de descentralização – “Estado-avaliador”, nomeadamente através da implementação de medidas legislativas no âmbito do processo de municipalização da educação (Barroso, 2013). A partir daqui, numa política de desconcentração administrativa, caberá aos municípios a mobilização de serviços centrais às localidades, para atender às necessidades da população. Defende-se a descentralização efetiva, respeitando a inserção territorial do projeto escolar e a existência de uma dimensão local da política de educação, mas salvaguardando as competências das autarquias (Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto). Os municípios foram incluídos nas dinâmicas escolares por forma a “proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisões eficientes” (Artigo 3.º, g). Adotaram também

“estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema educativo e na experiência pedagógica quotidiana” (Artigo 3.º, I) da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Efetivamente, o Estado revela-se demasiado pequeno para a dimensão do problema educativo em Portugal e esta desadequação tem gerado frequentes críticas ao funcionamento do sector público. É fundamentalmente por esta razão que há a necessidade de se proceder à reconfiguração do papel do Estado no que respeita à gestão pública na área da educação. Contudo, esta reconfiguração deve assentar em princípios neoliberais do gerencialismo como a qualidade da educação, a modernização, a avaliação de desempenho, a responsabilização e a competitividade entre escolas (Viseu & Carvalho, 2018). Para uma eficiente administração e para políticas educativas mais eficazes, que sejam capazes de garantir um serviço de educação de melhor qualidade, o Estado adota um novo modelo de New Public Management (NPM), que vem modernizar a gestão, através de: reconversão do papel do Estado, aumento da descentralização territorial e administrativa, transferência de competências, maior autonomia das escolas e reconfiguração do papel dos diretores nas escolas (Barroso & Carvalho, 2009). A partir dos anos 90 e primeira década de 2000, o Estado abre as escolas ao exterior e assegura a capacidade de intervenção da autarquia e dos agentes locais do processo educativo, representados no Conselho Geral. Institui também a figura do diretor como principal responsável, a quem poderão ser “assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril), deslocando competências para as escolas. Incorporou a escola nos Conselhos Municipais de Educação (CME), envolvendo-a na definição do Projeto Educativo Local e o Programa Aproximar Educação (PAE) delegou os seus poderes nos Contratos de Educação e Formação Municipal (CEFM) assinados em 2015. Barroso (2013) no entanto, a propósito das medidas de descentralização adverte para a aparente convergência entre os seus objetivos e a diversidade de políticas concretamente aplicadas. Defende o autor que o Estado deve conservar “a sua capacidade estratégica de garante da coesão nacional e da qualidade da oferta educativa”, uma vez que a “emergência do local se faz de modo pouco uniforme, com ritmos e amplitudes diversos, no quadro de políticas mistas” (p.17). Este autor tece ainda algumas considerações sobre os efeitos destas medidas e adverte que os estudos realizados, com base na avaliação da performance

escolar dos alunos (PISA), mostram que as vantagens da descentralização estão longe de serem tão amplas como os seus defensores prometem e que, muitas vezes, aparecem associadas ao aumento das desigualdades escolares (p.17), citando Mons (2011). Na sua reflexão, Barroso considera ainda que a emergência de uma nova ordem educativa local não é, nem pode ser um processo linear que resulte apenas de uma simples transferência de competências e de recursos entre o centro e a periferia ou entre o nacional, o regional e o local. É indiscutivelmente um processo mais complexo, que irá implicar disputa e partilha de poderes e que cruza redes de múltiplos atores, dentro e fora da esfera do Estado (Barroso, 2013). Este autor defende que o cenário ideal seria a introdução de novas formas de regulamentação institucional nas escolas, como a regulação “socio-comunitária” resultado de um novo equilíbrio entre o Estado (professores) e os pais dos alunos na administração da educação e na regulação local da escola pública. O poder local deveria surgir, assim, reforçado pela regulação transnacional e pelo alargamento da regulação intermédia (desconcentração e descentralização) e pela diversidade de lógicas na regulação interna das escolas (Barroso, 2013).

Com as recomendações 6/2012 e 2/2013, o Conselho Nacional de Educação reconhece o aumento da intervenção municipal na área educativa mas entende, no entanto, que este processo envolve uma transferência de encargos para as autarquias, atribuindo-lhes o papel de executores das políticas definidas pela administração central, nem sempre em concordância com a autonomia do poder local (ponto 1 – Contexto). As recomendações da Comissão Nacional de Educação apontam para que se incentive a contratualização de autonomia entre as escolas e a tutela, de modo a aumentar a responsabilidade pelos processos e pelos resultados educativos, e para que se reforce a concentração da gestão pedagógica nas escolas.

Outro conceito que devemos atentar é o da territorialização, que também ganha nova dimensão com o desenvolvimento de uma nova abordagem educativa local (Ben Ayed, 2009) citado por Barroso (2013). A educação é entendida como um processo coletivo onde se reúne a colaboração das famílias, da escola, de outras instituições educativas, dos municípios e dos cidadãos. Estes agentes/atores atuam num determinado território, com características específicas e que diferem de região para região e devem ter uma visão e uma estratégia bem definida, precisamente para colmatar as necessidades daquele território específico. A prova desta lógica territorial é

a criação das TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritário), dos AE (Agrupamentos de Escolas) ou ainda dos Centros de Formação de Associação de Escolas, que chamaram a si a formação contínua dos professores e outros agentes educativos (Formosinho & Machado, 2013). As principais finalidades da territorialização, defendidas por Barroso (2013) são a contextualização das ações educativas; a conciliação dos interesses públicos e privados; o envolvimento dos atores na definição e execução das políticas educativas; e uma relação contratual afastada do controlo hierárquico do estado.

A tutela aposta, atualmente, na revalorização do local, reforçando a autonomia das escolas através de processos de atribuição de mais competências, em que os municípios e as autarquias passem a assegurar a coordenação local da educação em torno de um projeto educativo comum à escola e ao território. De facto, para este autor, os atores locais são os que conhecem o terreno e as necessidades educativas e poderão, devido a esse conhecimento, identificar e resolver os problemas mais prementes, definir currículos e responsabilizar a comunidade pela aplicação de programas formativos e/ou projetos de intervenção. No entanto, Barroso (2013) entende que apesar dos processos de descentralização exigirem uma reconfiguração do papel do Estado, suprimindo de forma progressiva a prestação de serviço público de educação, este deve manter a capacidade de garantir a “coesão nacional na equidade da oferta educativa” (p.17), mantendo uma política de desvinculação ao mesmo tempo que estreita o relacionamento entre a tutela e as comunidades. Pinhal (2014) entende a territorialização como o tempo e o espaço de encontro de uma comunidade composta pelos alunos, professores, famílias, interesses sociais, económicos e culturais, mobilizados e empenhados na construção de um projeto educativo. O mesmo autor adverte, no entanto para o perigo de se enveredar por modelo de concorrência entre escolas da mesma comunidade, caso a descentralização enfatizasse a centralidade de cada escola, em vez do carácter público e coletivo do sistema educativo. As grandes preocupações que se têm levantado dizem respeito à incerteza da garantia de equidade geral no sistema público de educação e ensino e com a capacidade local para assumir competências que anteriormente estavam atribuídas à administração central, não assumindo apenas o papel de executores de políticas estatais. Os municípios mais pequenos poderão ter de lidar com algumas dificuldades para garantir intervenções de qualidade, nomeadamente a nível da construção, qualificação e conservação de

infraestruturas escolares, sendo fundamental um reforço do orçamento geral do Estado para tais efeitos e investir em projetos de cooperação intermunicipal. Formosinho (2000) identifica, no entanto, alguns riscos decorrentes da autonomia das escolas, como o risco de desresponsabilização do Estado na transferência dos recursos financeiros para o exercício da autonomia; a utilização da autonomia para privilegiar o “local”, prejudicando o conjunto nacional; a atribuição de responsabilidades a quem não tem competência para intervir de forma eficaz nos domínios administrativo-financeiros, organizacional e pedagógico; a tomada de decisões que sirvam os interesses da classe docente e outros públicos e, por último, o agravamento das desigualdades.

Descentralizar, não significa, então, distribuir e/ou transferir funções, competências e decisões do Estado para as autarquias, conferidos pelo recente Decreto-Lei n.º 50/2018 de 16 de agosto e Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro. Pinhal entende a descentralização não tanto como uma partilha de poderes, mas como uma disputa ou negociação entre os atores locais, dotados de poder de decisão que conseguem reivindicar interesses próprios de uma comunidade (1997). Este autor defende ainda que a descentralização implica que os órgãos autárquicos tenham a possibilidade de praticar atos próprios, sem que o Estado se responsabilize pelas consequências desses atos. Além disso, estes serviços, sem a supervisão do estado, são apenas sujeitos à fiscalização dos tribunais, podendo assim, atuar livremente no interior da sua organização.

Pinhal e Viseu (2001) defendem que esta questão nunca foi linear e que era alvo de reflexão e discussão por parte de diversos especialistas, nomeadamente devido à complexidade dos sistemas educativos concelhios e à desigual capacidade financeira dos municípios, o que inevitavelmente tem impacto nos resultados de implantação. Entendem também que todo o processo de mudança, exigiu a mobilização de conhecimentos e competências que nem os autarcas nem os técnicos possuíam, o que gerou necessidades urgentes de formação, hesitações e dificuldades, que era necessário superar de forma célere.

Podemos perceber que as políticas adotadas pelo Estado para efetivar a descentralização do e municipalização da educação não têm sido acompanhadas de ações efetivas coerentes e articuladas.

2.2 Educação para a cidadania – Participar, atuar e cooperar

A Educação para a Cidadania (EC) tem vindo a adquirir importância, em Portugal e noutros países, dado ao crescente papel da sociedade civil na identificação e solução de questões que afetam os indivíduos. Estas questões podem estar relacionadas com fatores políticos, sociais, económicos ou ambientais e, para que sejam abordados da melhor forma, implicam o desenvolvimento de competências e atitudes (Ferreira, 2001). Ainda que o percurso da EC tenha sofrido avanços e recuos em termos da sua inserção no currículo escolar (Ribeiro *et al.*, 2014), o principal objetivo da EC é a participação consciente é a participação das crianças e jovens, como futuros cidadãos, na vida pública do país, através de instituições da sociedade civil ou defendendo os princípios e os valores da democracia (Araújo, 2008). A autora que acabámos de citar defende que para isso, é “necessário um processo de aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências cívicas” e é a este processo que chama de educação para a cidadania (Araújo, 2008, p.61).

Atualmente, considera-se que a escola é o contexto privilegiado para o desenvolvimento destas competências, como afirmam Bettencourt, Campo e Fragateiro (1999), uma vez que é o espaço apropriado para a implementação do princípio da igualdade e para a promoção da participação na vida pública e política.

Defende-se em Portugal a necessidade de desenvolver a formação da cidadania para prevenir fenómenos que possam ter impactos negativos na sociedade, prejudicando o progresso do país. A cidadania, numa visão ampla e geral, contém um conjunto de direitos e deveres que devem ser transmitidos na formação das crianças e jovens de modo a que se transformem em adultos conscientes de uma conduta cívica que privilegie a igualdade e o respeito nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos.

Assim, foi criado um grupo de trabalho constituído por especialistas na área de Cidadania e Educação para delinear uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a implementar pelas escolas. Deste grupo de trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) resulta o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” (PAFC), de experiência pedagógica, a desenvolver-se, inicialmente, no ano letivo 2017/2018, abrangente a todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados que pretendessem aderir. A proposta deste grupo baseia-se em três princípios: conceção

não abstrata de cidadania, identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade e identificação de competências essenciais de formação cidadã (competências para uma cultura da democracia) (Governo de Portugal, 2017). A implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento deve decorrer de práticas sustentadas e não apenas de intervenções pontuais; deve estar integrada no currículo e nas práticas diárias da vida escolar; deve promover a inclusão e proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e o bem-estar e a saúde individual e coletiva; desenvolver parcerias com a comunidade e as famílias; ter em consideração as especificidades e prioridades da comunidade educativa e apoiar-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação dos envolvidos Governo de Portugal (2017).

O Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular destina-se aos anos de início de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade) e ao primeiro ano de formação de cursos organizados em cursos de formação (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este projeto pretende promover a educação para a cidadania e para o desenvolvimento durante a escolaridade obrigatória e oferecer a todos os alunos a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento. No primeiro ciclo, esta disciplina é transdisciplinar; nos 2.º e 3.º ciclos funcionará como disciplina autónoma semestral ou anual, dependendo da opção do estabelecimento de ensino e no ensino secundário é trabalhada em colaboração com todas as disciplinas.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento passa a ser transversal a todas as escolas a nível nacional, apesar de alguns autores afirmarem que os documentos do Ministério da Educação não espelham uma uniformização de conceções nem apresentam “linhas clarificadoras de como os professores poderão promover a educação para a cidadania na sua prática pedagógica” (Ferreira, 2001).

2.3 Políticas educativas em torno dos processos de autonomia e desenvolvimento curricular

O mundo e a sociedade atuais colocam constantemente novos desafios aos professores e ao sistema educativo. A sociedade está em constante mudança e o sistema educativo deve acompanhá-la. Contudo, a sociedade não se altera de um dia

para o outro e, por isso, o sistema educativo também não deve sofrer alterações de fundo de um ano letivo para o outro.

Há vários anos que assistimos à adoção de várias políticas educativas importantes, muitas delas importadas, que foram marcantes e tiveram bons resultados nos países de origem.

Todavia, a adoção destas políticas não teve em conta as características da sociedade nem do sistema educativo, que certamente são diferentes de país para país, nem ainda a sua aplicabilidade nem a recetividade por parte dos agentes educativos e dos encarregados de educação. Estas alterações no sistema educativo, por assumirem relevância crucial, devem ser estudadas, ponderadas e discutidas com os agentes educativos, precisamente pelo impacto que podem ter no desempenho dos professores e no aproveitamento escolar dos alunos.

As políticas curriculares internacionais têm vindo a gerar transformações diversas orientadas por normas de “binómio curricular” (Roldão & Almeida, 2018) e pretendem harmonizar uma ordem nacional comum com a autonomia curricular das escolas. Para Roldão (2018) a flexibilização do currículo consiste na organização das aprendizagens de forma aberta, considerando o contexto, opondo-se à uniformização de um modelo único. A flexibilização, no entanto, só será possível “dentro de um referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias”. A mesma autora entende que gerir o currículo implica estabelecer prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a abordar.

A análise da versão atual da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) enfatiza conceitos relevantes, tais como: desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades dos alunos; necessidade de uma constante atualização de conhecimentos; promoção do sucesso escolar e educativo de todos; inovação. No documento defende-se que a “organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia (...) entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Artigo 50º, n.º 1).

Em resposta às dificuldades identificadas no sistema educativo e na organização curricular, é realizada a primeira reforma curricular, com o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto. Com esta reforma pretendia-se harmonizar o currículo do ensino básico com a LBSE (Costa, Dias & Ventura, 2005). Contudo, e apesar do debate sobre esta temática, não se verificaram alterações significativas com os modelos de construção curricular

baseados na racionalidade técnico-científica e na legitimidade normativa, nem se abandonou o currículo “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1992, p.13).

De acordo com Pacheco (2000), esta reforma administrativa alterou apenas os programas e a avaliação. O processo de desenvolvimento curricular fica, assim, adiada por questões técnicas impostas pela centralização da decisão curricular do Ministério da Educação. Não obstante, esta reforma despertou interesse e acabou por introduzir novos conceitos como centro e territórios educativos, professor-tutor.

A partir de 1996 há lugar a um novo tempo de inovação (Pacheco, 2007), em que se introduzem mudanças curriculares, nomeadamente ao nível da gestão flexível do currículo. Estas alterações foram discutidas e experimentadas entre 1997 e 2001 e conduziram à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro). Esta reorganização curricular teve como principal objetivo “ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo), o que implicou “conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma” adequando o “currículo nacional ao contexto de cada escola” (Artigo 2.º, pontos 3 e 4). Entende-se o objetivo de garantir uma educação base para todos, como o início da educação/formação ao longo da vida, o que implica uma redobrada atenção às situações de exclusão, mas também às aprendizagens e aos modos como as mesmas se devem processar. Para levar a cabo estas mudanças, destacam-se como medidas principais, a reorganização do currículo do ensino básico, reforçando a articulação entre os seus três ciclos, no plano curricular, o que acaba por garantir uma maior qualidade das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo). Assim, foi proposto às escolas que construíssem projetos de gestão flexível do currículo com a finalidade de encontrar as respostas adequadas para os alunos e para a prática pedagógica diária, o que conduziu à assunção, pelas escolas, de uma maior capacidade de decisão relativamente à gestão de diversas componentes do currículo, mas também a uma maior responsabilização pela execução das suas ofertas educativas.

O diploma legal acaba também por assumir uma nova abordagem na conceção de currículo nacional, entendendo-o como um conjunto de aprendizagens e competências que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao Decreto-Lei (Artigo 2º, ponto 1). Esta

nova abordagem pressupõe uma articulação entre a matriz curricular nacional e os projetos curriculares escolares, o que impõe à escola um papel central no desenvolvimento do currículo, uma vez que este deixa de ser um conjunto de disciplinas, para assumir uma posição mais flexível e emancipatória, passando a conceber-se como o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos, a sua organização, o lugar e o papel que desempenham no percurso escolar. A concretização deste currículo oferece a possibilidade de escolha de diversos caminhos para o sucesso educativo, e daí advém a diferenciação pedagógica e a diversificação de estratégias. Abrantes (2001) entende que esta gestão fica responsabilizada pela “procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa” (p.43), dando a possibilidade aos alunos de ter um conhecimento menos segmentado para que possa ser compreendido e relacionado.

Este conhecimento diversificado contribui para a reflexão e posterior ação intencional, pelo que este contexto educativo pode caracterizar-se como educação para e em ação e para os saberes em uso. Considerando as palavras de Cachapuz, Paixão e Sá-Chaves (2004), estes saberes não são apenas “conhecimentos disciplinares” nem “qualificações profissionais (...) que o processo científico constantemente desatualiza” (p.18), mas sim “competências fundacionais” que se espera que todos os cidadãos adquiram ao longo da sua vida, de modo a “agir de forma refletida, consciente, informada e regulada por valores, que suportem a dignidade do humano, presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional” (p.26). Ora, falar de competências implica sempre considerar a estrutura interna do indivíduo (os seus conhecimentos, as suas crenças, as suas capacidades cognitivas, os seus valores e as suas atitudes, as suas emoções e as motivações) e os contextos educativos e sociais com os quais esse indivíduo interage. Logo, as competências implicam conhecimentos multidisciplinares que dependem de saberes básicos fundacionais. Os mesmos autores referem ainda que o conceito “aprender a ser” depende de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos” (p.17). Assim, é importante desenhar e implementar processos educacionais que promovam a construção coletiva de conhecimento, repensando a atividade pedagógica e imprimindo nela atividades que conduzam ao desenvolvimento de competências como aprender a pensar, a pesquisar, a comunicar, a raciocinar e a intervir com sensibilidade.

Roldão (1999) e Sá Chaves (2007) colocam a questão da flexibilidade curricular numa dimensão macroestrutural a nível nacional, mas também ao nível da gestão e desenvolvimento, isto é, a dimensão macroestrutural enquanto prática da relação educativa e reflexiva para poder integrar informação situacional na própria ação, mas também para que o professor possa adequar a sua ação às circunstâncias formativas. Dado que a população escolar é cada vez mais heterogénea, o desenvolvimento curricular deve ser aberto, dinâmico e modificável para que possam ir fazendo melhoramentos ao longo do tempo (Sá-Chaves, 2002).

A flexibilidade curricular e o processo de ensino–aprendizagem traz consigo também um novo olhar e novos papéis para os docentes, que deixam de ser vistos como alguém que apenas executa as decisões tomadas pelo poder central, para passarem a assumir-se como um profissional co construtor, gestor e decisor consciente e reflexivo sobre as propostas curriculares (Sá-Chaves 2002). A escola heterogénea e universal exige que os professores tenham a capacidade de flexibilizar através de processos de diferenciação (Cachapuz *et al.*, 2004) seguindo um paradigma de êxito e mudança, sem despersonalizar, uma vez que a diversidade sem diferenciação pode conduzir à desigualdade.

Após o período da gestão flexível do currículo desenvolveram-se outras iniciativas procurando dar resposta aos resultados escolares e educativos que ainda não eram satisfatórios para os diferentes intervenientes do sistema educativo (por exemplo, lançamento do plano de matemática). Entre 2006 e 2012 desenvolveram-se várias medidas de política educativa nomeadamente o plano de ação da Matemática e um novo ciclo do programa TEIP, territórios educativos de intervenção prioritária, onde as escolas são convidadas a apresentar planos de promoção do sucesso contextualizados localmente. Ainda inscrita em medidas que consideram a escola como um centro de decisão da promoção do sucesso surgem os primeiros contratos de autonomia em 2007 onde é devolvida a cada comunidade a procura das soluções mais adequadas, de acordo com o contexto e identidade pedagógica de cada escola (Ferreira, 2008).

Em 2012 é aprovado em Diário da República o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho de 2012 que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Em simultâneo foram sendo homologadas as metas curriculares. Ora, a revisão da estrutura curricular que se pretendeu

concretizar por meio das alterações às matrizes curriculares baseou-se, fundamentalmente, no estabelecimento de conceções que assentam numa maior flexibilidade na organização das atividades letivas. As medidas adotadas têm como princípio um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, bem como uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas. De realçar e valorizar não só a autonomia pedagógica, mas também o desenvolvimento profissional e a oportunidade de escolha e implementação de métodos baseadas nas suas experiências individuais e colaborativas. Sob outra perspetiva, tenciona-se que a educação para a cidadania, enquanto área transversal, assuma um papel verdadeiramente transversal possibilitando às escolas autonomia na sua implementação e valorização nas diversas áreas do currículo.

Em 2016 inicia-se um novo processo faseado onde se alarga o grau de autonomia das escolas. É lançado um projeto-piloto de inovação pedagógica cujo principal objetivo incide na melhoria das taxas de abandono e retenção escolares (Costa & Almeida, 2019). Com início em 2016/2017, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) fundamentou-se em três grandes eixos: (a) a existência de elevadas taxas de retenção e desistência escolares, (b) o facto de a retenção não determinar aprendizagens com mais qualidade e (c) os custos que a retenção acarreta para o Estado Português. A autonomia não surge, apenas por decreto, contudo, é através das determinações legislativas que pode favorecê-la ou comprometê-la (Barroso, 2004). É neste enquadramento que o PPIP compõe um impulso ao desenvolvimento da autonomia das escolas, encorajando e fomentando a tomada de decisões, de acordo com os contextos, por meio dos agentes educativos que, por sua vez, introduzem mudanças em diferentes planos (Costa & Almeida, 2019).

Em 2017, é lançado o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que recupera e enfatiza as dimensões de desenvolvimento do currículo em curso no plano internacional desde a década de 1990. Apesar de ter a designação de “Projeto”, trata-se, sem dúvida, de um processo de transformação contínuo dos eixos organizacionais e pedagógicos do trabalho da escola e dos professores cujo principal objetivo é a melhoria das aprendizagens de todos os alunos (Roldão, 2018). Na sua construção, compõem:

- A concordância de um *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que expressa a visão, os

valores e as áreas de competência e conhecimento a desenvolver no cidadão ao concluir este percurso;

- A organização de um documento referencial do currículo dos ensinos básico e secundário, que estabeleça uma visão no essencial, com base nas propostas das Associações de Professores e na consultoria científica no plano do currículo – as *Aprendizagens Essenciais*;
- Decreto-Lei que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo governo;
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, articulada com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as políticas internacionais neste domínio.

O PAFC não pode ser olhado como “um projeto desenhado de forma concetualmente sólida e acabada, à espera de ser aplicado no terreno, mas como uma oportunidade de construir uma Escola culturalmente significativa, socialmente inclusiva e politicamente congruente com os valores próprios das sociedades democráticas” (Cosme, 2018, p.44).

O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho é considerado como uma matriz comum para todas as escolas e projetos educativos no âmbito da escolaridade obrigatória ao nível curricular, no planeamento, nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação das aprendizagens dos alunos. Sendo um documento de referência, o PA contribui para as decisões em várias áreas do desenvolvimento curricular, nomeadamente em relação à organização e gestão curriculares e na definição de metodologias e abordagens pedagógico-didáticas a adotar na prática letiva. Este documento estabelece uma referência daquilo que o aluno, no final da sua escolaridade, deve possuir. Se atendermos aos princípios, visão, valores e competências que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar de imediato percebemos que a cooperação se integra nos mais variados eixos. Na Figura 2.1, podemos observar o esquema das áreas de competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Linguagens e textos
Informação e comunicação
Raciocínio e resolução de problemas
Pensamento crítico e pensamento criativo
Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia
Bem-estar, saúde e ambiente
Sensibilidade estética e artística
Saber científico, técnico e tecnológico
Consciência e domínio do corpo

Figura 2.1 – Esquema das áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

O aluno deve desenvolver a capacidade analítica e crítica, deve avaliar e selecionar informação, formular hipóteses e tomar decisões. Deve entender-se como livre, autónomo, responsável e consciente de si e do mundo. Deve ser também capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação. Relativamente às Artes, Humanidades e Ciência e Tecnologia, o aluno deve estar ciente da sua importância social, cultural, económica e ambiental e sobre elas, deve pensar de forma crítica e criativa. O aluno deve ter também capacidade para desenvolver trabalho cooperativo e comunicativo. Espera-se também que no final da sua escolaridade ele esteja apto para continuar a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua capacidade de intervenção social. Os alunos devem ainda conhecer e respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta se baseia. Deve também ser respeitador da dignidade humana, do exercício da cidadania, do princípio de solidariedade e da diversidade cultural.

Os princípios plasmados no documento determinam uma Escola humanista, inclusiva, que garante o direito de acesso e participação efetiva em todos os contextos educativos, buscando a construção de uma sociedade justa, baseada na dignidade humana e na preservação do planeta, orientada para a formação de pessoas capazes de refletir e agir socialmente. A escola caracteriza-se ainda por ter uma ação educativa flexível e capaz de adaptar a diferentes contextos, atualizando conhecimentos e competências e incorporando a evolução do saber.

Em relação aos valores, o Perfil dos Alunos espera que a Escola incuta nos alunos a responsabilidade e a integridade, a curiosidade, a exigência, a inovação, a capacidade de reflexão, a cidadania e a liberdade.

As áreas de competências a desenvolver são de natureza cognitiva, metacognitiva, social e emocional, sobre várias áreas: linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, desenvolvimento pessoal e de autonomia, ambiente, saber científico, técnico e tecnológico.

A colaboração apresenta-se como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das competências de forma inovadora e vista com uma ferramenta poderosa. Os descritores operativos, por exemplo, orientam para a comunicação e colaboração de forma adequada respeitando o ambiente em que cada aluno se insere, fomentando ambientes de cooperação, partilha e competição. O trabalho em equipa também surge em destaque nesta dimensão promovendo a interação com tolerância, empatia e responsabilidade que a aprendizagem cooperativa tanto defende, a responsabilidade social.

“Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente” (PA, 2017).

O desenvolvimento das competências, apresentadas na Figura 2.1, implica “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (PA). Torna-se premente refletir, “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos” (PA). A aprendizagem cooperativa, em nosso entender, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento destas e outras competências académicas e sociais.

As aprendizagens essenciais para o ensino básico (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e para o Ensino Secundário (Cursos

Científico-Humanísticos) pelo Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto, contêm conhecimentos, capacidades e atitudes para cada ano de escolaridade e para cada domínio escolar. Estes documentos determinam, então, os conhecimentos disciplinares essenciais e os processos cognitivos que os alunos devem ativar para dominar esse conhecimento e o saber fazer a ela associado (Roldão *et al.*, 2017).

Através da adoção de um novo currículo para o ensino básico e secundário e da definição dos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, as escolas conseguem mais autonomia para tomarem decisões com o objetivo de auxiliarem os alunos a desenvolver as competências do Perfil dos Alunos. Este normativo legal trouxe desafios novos para os agentes educativos: a Escola deve tornar-se num espaço culturalmente vasto e educacionalmente exigente; cada escola deve operacionalizar ações de acordo com as características dos seus alunos e dos recursos humanos e materiais; implementar a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, levando a cabo a estratégia Nacional de Cidadania e Desenvolvimento (DGE/ME, 2017); organizar o trabalho escolar por equipas; possibilitar a organização de um percurso formativo próprio no ensino secundário e através da permuta de disciplinas. O artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho regulamenta os princípios orientadores do novo currículo. Neles podemos perceber o incentivo à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem através da abordagem multinível das necessidades educativas dos alunos, do reforço da autonomia das escolas em relação às opções curriculares e ao aumento da avaliação formativa e a efetivação da educação inclusiva. O novo currículo determina ainda: a implementação da coautoria curricular e da responsabilidade partilhada na gestão do currículo, o envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação no desenvolvimento curricular; a lecionação interdisciplinar e multidisciplinar do currículo, através da realização de projetos que congreguem aprendizagem de diferentes disciplinas; a transdisciplinaridade das aprendizagens; a educação para a cidadania e para o desenvolvimento; a integração da avaliação na gestão do currículo.

O perfil do aluno tem também implicações na alteração das práticas pedagógicas por forma a garantir que as áreas de competência são exploradas em todas as componentes curriculares. Assim, a ação educativa deverá adequar-se às finalidades do Perfil dos alunos, associando os conteúdos a situações quotidianas, concretizando a observação e questionamento da realidade circundante, mobilizando técnicas de

trabalho, desenvolvendo atividades de aprendizagem cooperativa, utilizando a crítica de fontes diversas e das tecnologias da informação e comunicação, promovendo a intervenção livre e responsável dos alunos e valorizando a intervenção na comunidade.

A operacionalização das AE deverá valorizar e diversificar as práticas, apelando à investigação e à exploração de diferentes problemas e temáticas relevantes para os alunos, ancorando este trabalho em metodologias colaborativas em que se valorizem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Veja-se o exemplo da área disciplinar de estudo do meio que, apesar de não haver lugar nesta tese à abordagem de todas as aprendizagens essenciais do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, abordamos aqui as que dizem respeito a esta área específica e ao 4.º ano de escolaridade, visto que foi o foco do estudo quase experimental desenvolvido e que será descrito no capítulo 6, da componente empírica desta tese. Dado o amplo objeto de estudo que esta área nos oferece tendo como ponto de partida os três eixos: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), o documento referenciador das AE orientam os agentes educativos a adotar estratégias cujos alunos sejam agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, através dos seus interesses e necessidades, numa constante valorização do conhecimento prévio. Devem integrar-se igualmente atividades práticas, ativas e inovadoras.

Assim, a gestão curricular contribuirá para a construção de desafios educativos e para a organização de atividades de aprendizagem que estimulem processos e construção e discussão de soluções produtivas.

Já o artigo 19.º do mesmo Decreto aborda as prioridades do planeamento curricular, que se devem centrar nas áreas de competências do PA, valorizando as artes, as ciências, o desporto, as humanidades e as TIC e o desenvolvimento de competências de pesquisa para a resolução de problemas. A gestão desta flexibilidade curricular deve basear-se na implementação de trabalho de projeto, orientado para os alunos enquanto promotores da sua própria aprendizagem e na concretização de domínios de autonomia curricular. As práticas pedagógicas a adotar – artigo 21.º - devem privilegiar a articulação curricular em equipas em função das especificidades dos alunos, numa atuação preventiva, prevenindo o insucesso e o abandono escolares. Para isso deverão ser implementadas medidas multinível de suporte à aprendizagem, universais e inclusivas.

As atividades de aprendizagem devem realizar-se em grupo para aprendizagem e consolidação de conteúdos específicos, com mediação de professores, privilegiando a

pesquisa, a seleção e o tratamento de informação. Os alunos devem ser envolvidos em temáticas relevantes, incentivando a intervenção cívica, a livre iniciativa, a autonomia, o respeito pela diversidade e a responsabilidade perante a escola e a comunidade.

A alínea d) do artigo 4.º reconhece os professores como agentes do desenvolvimento curricular, com um papel essencial na reflexão sobre a exequibilidade e avaliação das opções a tomar mediante os contextos educativos. Portanto, pode afirmar-se que a flexibilidade curricular implica uma mudança no papel do professor que, de acordo com Cosme (2009), deverá assumir-se como um interlocutor qualificado no processo de construção de conhecimento do aluno. Do professor também é esperado que realize trabalho colaborativo em coadjuvação, em permuta temporária e em equipas educativas (grupos de docentes de diferentes áreas que lecionam nas mesmas turmas). Estas equipas serão responsáveis pelo currículo a ser lecionado e deverão trabalhar em conjunto em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação. Boavida e Ponte (2002) entendem que as práticas colaborativas trarão melhorias significativas nas práticas pedagógicas, uma vez que proporcionam a articulação de diferentes pontos de vista, estratégias ou abordagens, o que pode conduzir à preparação de atividades mais criativas e eficazes. Esta partilha de experiências e o diálogo na preparação das atividades letivas originará, de forma consciente ou inconsciente, uma reflexão sobre o processo de ensino, o que levará os professores a aumentarem os seus níveis de confiança em relação às suas práticas. O trabalho colaborativo é de extrema importância porque possibilita a tomada de decisões e a responsabilização conjunta, visando a melhoria do conhecimento profissional e elevada eficácia de desempenho (Abelha, 2011; Boavida & Ponte, 2002; Roldão, 2007). Possibilita também a redução do número de professores por turma e um acompanhamento mais individualizado dos alunos. Cosme (2017) defende também que o trabalho de projeto constitui um campo favorável ao desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, colaborativas e de natureza interdisciplinar, desde que a sua planificação, implementação e avaliação estejam voltadas para o sucesso das aprendizagens. A mesma autora entende que um projeto interdisciplinar pode articular-se a partir de uma temática comum a várias disciplinas, ou explorar instrumentos e procedimentos de diversas disciplinas ou ainda basear-se num ou vários géneros textuais. Pode ter como objetivo a criação de um produto ou a realização de experiências de aprendizagem, visto que ele não é um fim, mas sim um meio de efetivar

aprendizagens. Por isso, deve visar o desenvolvimento das competências do PA; deve ter coerência e intencionalidade pedagógica, partindo de uma questão relevante, do interesse dos alunos; deve procurar o questionamento ativo por parte dos alunos e a seleção e aplicação de soluções; deve gerar reflexões sobre as aprendizagens, os obstáculos e as formas de os superar e a conseqüente tomada de decisões; deve originar revisão, pelo professor e pelos pares, que servirá para que os alunos evoluam (Cabral, 2019, Cohen & Fradique, 2018).

Para que todas estas etapas sejam cumpridas, a equipa educativa tem de definir os objetivos de aprendizagem e promover a mobilização de conhecimentos. Todos os problemas planificados devem requerer o domínio de determinados conteúdos para serem resolvidos. Importa fazer um mapeamento das aprendizagens nas várias disciplinas e áreas disciplinares para então encontrar ponto de articulação curricular.

O aluno desenvolverá um processo natural de aprendizagem e poderá ainda decidir o sentido e o ritmo de trabalho que quer imprimir na resolução do problema.

Estas práticas pedagógicas permitem que o professor se foque no trabalho individual de cada aluno ainda que o conhecimento esteja a ser construído em comunidade, coletivamente.

Como já tivemos oportunidade de observar anteriormente, as alterações a nível curricular e a implementação pedagógica dessas alterações continuam a exigir dos professores novas abordagens, novas reflexões e novos cuidados no seu desempenho profissional.

Conclusão

Em Portugal, nas últimas décadas, a Escola, para além de superar os desafios e o alargamento da escolaridade obrigatória, tem vindo a potenciar estratégias que minimizem significativamente o abandono e o insucesso escolar, contudo, ainda persistem obstáculos e dificuldades no que respeita à aplicação dos conhecimentos alcançados pelos alunos, à promoção do sucesso escolar, à indisciplina e ao desinteresse pela escola. De facto, urge adotar medidas e modelos educativos que promovam o desenvolvimento de competências congruentes com os desafios da atualidade de maneira a formarmos cidadãos dotados de competências em várias áreas do saber.

Neste capítulo abordamos a gestão curricular com um foco nas políticas educativas relativas à organização e gestão curriculares, nos mais variados processos formativos, que estabelecem princípios, valores e áreas de competências a desenvolver, dando destaque a referenciais como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O novo currículo para os ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) atribui às Escolas uma maior autonomia na tomada de decisões de forma a assegurar o aumento da qualidade do ensino e aprendizagem, a concretização da educação inclusiva, uma gestão curricular mais autónoma e em coautoria, a promoção da educação para a cidadania e a agregação da avaliação no processo curricular. Assim, a flexibilidade curricular propõe e ambiciona que todos tenham direito à aprendizagem, salvaguardando e respeitando as especificidades dos alunos e os contextos das escolas, num constante incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas, promovendo ambientes diferenciados e colaborativos.

Para Cosme (2009), no processo de construção de conhecimento é necessário que o papel do docente seja repensado de forma a refletir, organizar e implementar ambientes de aprendizagem ativos, o incentivo a situações de trabalho onde os alunos se sintam bem, estejam implicados e sintam apoio durante a realização das tarefas de aprendizagem. As finalidades que atrás mencionámos implicam que os professores, paralelamente a um investimento em formação científica, devam ser agentes reflexivos, colaborativos, flexíveis e despertos para a mudança e inovação em constante cocriação com as comunidades e decisores (Dias & Ribeiro, 2015). Iremos abordar, no próximo capítulo, a importância da formação inicial de professores para a educação e o desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 3 – Formação e capacitação de professores do

1.º CEB

Introdução

Neste capítulo, abordamos a importância da formação de professores, inicial e contínua e o desenvolvimento profissional. Ao longo das últimas décadas, tem-se debatido sobre formação de professores revestindo-se no momento atual de renovado interesse e relevância, pelo fato de haver a necessidade de em muitas comunidades educativas se assinalar na investigação uma crescente ligação às questões da qualidade das escolas e dos resultados da aprendizagem.

Um dos focos de debate teórico sobre as demandas da formação tem sido alvo de reflexão sobre a relação entre formação inicial e formação contínua. De um lado, o entendimento da formação inicial, numa perspectiva predominantemente escolar, constituindo a fase inicial e chave na formação do profissional. Por outro lado, a formação contínua de professores como um processo de socialização, construção e desenvolvimento profissional.

Por último, explanamos a relevância da supervisão colaborativa destacando a visão crítica e reflexiva sobre a pedagogia, como um válido e consciente instrumento de construção de técnicas e soluções para os problemas que surgem no quotidiano do docente.

3.1 A formação de professores e o desenvolvimento profissional

Como pudemos constatar nos capítulos anteriores, a escola tem vindo a adquirir uma importância cada vez maior nos discursos e nas práticas educativas como resultados de tendências convergentes que se situam em três níveis distintos: a investigação educacional; a mudança educacional e o nível de formação (Alarcão & Tavares, 2003).

A autonomia das escolas e a responsabilidade cívica e institucional que lhes é exigida acaba por ser um reflexo do novo papel da escola na sociedade. “Requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento

e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização” (Alarcão & Tavares, 2003, p.131).

Devido a todas estas alterações, também a consciência profissional da classe docente deve alterar-se. A formação de professores, enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional, é de grande pertinência. Numa sociedade em constante mudança, urge perspetivar uma formação de professores dinâmica, capaz de interpretar os sinais do tempo. Não deve, no entanto, ser encarada sob uma perspetiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo profissional coletivamente empenhado na elevação da educação que pratica na escola. E esta elevação e qualidade de ensino que se buscam constantemente dependem da aprendizagem dos professores, ou seja, da sua formação inicial e contínua.

A mudança de um sistema de ensino focado na transmissão de conhecimentos para um sistema que se baseia no desenvolvimento de competências, implica a alteração e a adoção de novos métodos no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos de formação docente (Bidarra, 2002, 2004). Se pretendemos que os futuros professores apliquem, nas suas práticas pedagógicas, abordagens inovadoras e eficazes, adequadas à heterogeneidade da população escolar, é imperativo que a sua formação inicial seja completa quer no domínio deontológico, quer no domínio epistemológico, mas essencialmente a nível prático com carácter reflexivo. Assim sendo, colocamos a mesma questão que Flores (2017): será que estamos a formar professores para as escolas do Séc. XXI?

Efetivamente, a formação de professores pode ter um importante contributo na qualidade dos professores e do ensino nas escolas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos (Darling-Hammond, Newton & Wei, 2010; Flores, 2016). Contudo, ela não pode ser entendida como a aquisição de conhecimentos teóricos e competências, mas sim uma construção coerente e sistemática da identidade profissional, que inclui a dimensão ética, social, cultural e política de ensino (Flores, 2017). Para que esta construção seja feita de forma consciente e responsável, também os docentes do ensino superior devem ter experiência em supervisão e formação de professores. O futuro destes profissionais não pode ser colocado nas mãos de docentes universitários que não possuem formação específica para a docência, e cujos seus métodos de ensino se caracterizam por um processo de transmissão expositiva do saber teórico (Estrela & Estrela, 1977; Mazur 2009). A este propósito, Flores (2017) coloca uma

série de questões bastante pertinentes: “Quem são os formadores de professores? Como se veem enquanto professores e como veem o seu papel enquanto formadores de professores? Que importância atribuem ao ensino e à investigação do seu ensino? Que práticas de formação preconizam? Que formação e que oportunidades de desenvolvimento profissional lhes são proporcionadas?” (p.15). Formosinho (2009) chama a atenção para os efeitos prejudiciais da prática docente de alguns formadores de professores. Loughran (2009) afirma que a formação de professores envolve um escrutínio da própria pedagogia sobre o ensino de modo a desenvolver o conhecimento sobre a prática pedagógica. Contudo, o autor sublinha que além das reflexões pessoais sobre a prática, deve desenvolver-se o questionamento de pressupostos teóricos de modo a aprofundar o conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem sobre o ensino.

Russel e Martin (2014) entendem que a mudança genuína só ocorrerá nas escolas caso ocorra primeiro na formação de professores e para isso, é necessário que os formadores de professores apliquem as mudanças nas suas próprias práticas, o que implica ouvir a voz pedagógica e promover a aprendizagem produtiva no contexto da formação inicial de professores. Essas alterações beneficiarão o desenvolvimento da identidade dos formadores de professores e também o desenvolvimento da identidade dos professores no contexto da formação.

Korthagen (2006, 2010) apresenta um outro ponto de vista e advoga nova pedagogia de formação, sustentada na elaboração de programas baseados numa visão consistente do processo pretendido para a aprendizagem do professor, em abordagens pedagógicas específicas e num investimento na qualidade dos formadores, sendo este último um dos aspetos mais negligenciados (Korthagen, 2010).

Também Loughran (2009, p.24) sublinha a importância do papel dos formadores na tomada de consciência dos aspetos “visíveis” e “invisíveis” da experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática, sublinhando a necessidade, em termos de aprendizagem e de construção de conhecimento profissional, de ensinar sobre a educação através da criação de “espaços onde os alunos, futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia”.

Apesar de muitas instituições do ensino superior terem já rigor na atribuição desta formação específica a especialistas com experiência na área, permanece um

conjunto de problemas a que têm de ser dadas respostas cabais, nomeadamente a articulação entre a teoria e a prática na formação dos docentes e, mais importante a articulação entre a formação universitária e a prática profissional nas escolas (Flores, 2017).

Korthagen (2010) defende que a relação entre a teoria e a prática tem sido considerada um problema permanente na formação de professores, problema esse que se deve a processos adaptação e integração nos padrões existentes nas escolas; à complexidade do ensino; ao processo de aprendizagem no contexto da formação e a questões epistemológicas ligadas à tensão entre conhecimento prático e teórico.

De acordo com diferentes autores, “a desarticulação teoria-prática tem sido um dos problemas mais recorrentes identificados na literatura, nos modelos pré e pós-Bolonha, muitas vezes traduzida na expressão formação excessivamente teórica e desfasada da realidade das escolas e das salas de aula” (Flores, 2000; Flores, Santos, Fernandes & Pereira, 2014, p.42).

A componente teórica da formação docente é, muitas vezes, considerada aquilo que se leciona no ensino superior e a componente prática, aquilo que o formando realiza na escola. Flores (2017) considera esta distinção demasiado simplista e redutora da complexidade do conhecimento profissional do professor, mas, mesmo nos modelos integrados, o que se verifica é que o estágio surge no final da formação. Tendo em consideração o tema deste trabalho, o ensino cooperativo e as suas práticas e efeitos conhecidos, concordamos que a componente prática da formação para o exercício deve estar aliada aos conhecimentos teóricos. De facto, a prática pedagógica deve ser o ponto de partida da formação, do questionamento e da investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem. Flores, Vieira e Ferreira (2014) identificaram, num estudo no período pós-Bolonha, diversos problemas (apontados por estudantes, supervisores e professores cooperantes): a falta de tempo para o desenvolvimento do projeto; a coordenação insuficiente; a irrelevância de alguns seminários/módulos de análise dos contextos e desenvolvimento de competências profissionais; inadequação de modalidades de avaliação em alguns seminários. Ora, tendo o tempo de formação diminuído drasticamente no pós-Bolonha, todo o tempo formativo tem de ser de elevada qualidade e alto rendimento. Assim, a formação docente carece de parcerias fortes e coerentes entre a universidade e a escola, assente num projeto sólido, onde os orientadores/supervisores da universidade e os professores orientadores cooperantes

caminhem lado a lado suprimindo as fragilidades e as dificuldades dos seus formandos, aprofundando a sua confiança e o seu conhecimento didático-pedagógico. Zeichner (2010) defende ainda um “terceiro espaço” de formação inicial de professores em que “se passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspetos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados na formação de professores e coexistem num espaço igualitário com o conhecimento acadêmico” (p.493).

Efetivamente, esta coexistência do conhecimento acadêmico com o conhecimento prático raramente ocorre. Todos conhecemos histórias de estágios em que supervisores da universidade e professor cooperante não estão de acordo com o plano de aula nem com a forma de exploração de materiais ou aplicação de estratégias na prática pedagógica. Não defendemos aqui que quer o supervisor quer o professor cooperante tenham de ter a mesma visão pedagógica sobre os temas que o formando vai lecionar, até porque seria impossível. Cada professor encara a prática letiva de acordo com a sua bagagem científica, pedagógica e vivencial. Cada professor é diferente. Contudo, estas divergências científicas e pedagógicas devem ser discutidas com o formando pedagogicamente ao invés de serem impostas ora pelo supervisor ora pelo professor cooperante. Esta situação é ainda mais relevante na formação de professores do 1º ciclo, uma vez que se trata de um contexto de monodocência. A formação destes professores merece um olhar mais cuidado e ainda mais coerente entre a universidade instituição de formação ou de ensino superior e a escola.

Korthagen, Loughran e Russell (2006) dizem que “a questão da teoria e da prática parece de difícil solução: dizer aos novos professores o que a investigação demonstra como bom ensino e mandá-los para a prática falhou como estratégia para mudar, de modo consistente, o que acontece nas nossas escolas e no ensino superior”. É importante, por isso, dar “atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino” (p.1039). Até porque, ao longo das últimas décadas, as escolas e os professores têm sido confrontados com o alargamento das suas responsabilidades e com a coexistência de diferentes modelos educacionais (Flores, 2017). Gewirtz *et al.* (2009) apontam ainda as mudanças sociais, culturais e políticas que têm tido influência no trabalho dos professores, nomeadamente em relação à sua autoridade.

A literatura internacional tem sublinhado a importância dos primeiros anos de ensino como sendo um momento fulcral no desenvolvimento profissional dos professores (Flores, 2002, 2004; Huberman, 1992). Cada vez mais autores defendem a existência de um período de indução como um momento essencial no desenvolvimento profissional dos professores. Este período segue-se à formação inicial, com uma duração variável e pode ser entendido como um processo de socialização em contexto escolar com o objetivo de assimilação do funcionamento da organização escolar e adaptação ao desempenho exigido pela profissão.

A questão que se coloca é a seguinte: não seria ainda mais proveitoso inserir, aos poucos, o futuro professor no contexto escolar, desde o início da sua formação inicial? Não seria relevante introduzi-lo primeiramente como observador e paulatinamente transferir-lhe responsabilidades didático pedagógicas, atividades essas articuladas com a componente teórica abordada na universidade?

A introdução do formando no contexto escolar e profissional contribui significativamente para a ampliação dos seus saberes e para o seu desenvolvimento e capacitação profissional, uma vez que o confronto com a realidade pedagógica, didática, psicológica e, muitas vezes, também social de cada aluno e de cada turma.

A identidade profissional é um elemento essencial no processo formativo de um professor (Flores & Day; Flores, 2012) e deve desenvolver-se de forma a que os professores construam as suas próprias ideias sobre “como ser” professor, “como agir” e “como compreender” o seu trabalho e o seu lugar na sociedade” (Sachs, 2001, p.15). A formação da identidade é influenciada e, no fundo construída, por ideias, concepções sobre aquilo que o professor deve ser, saber e fazer e, por vezes, as expectativas sociais podem não corresponder ao desejo pessoal dos professores e do que para eles corresponde o bom ensino (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). De facto, tal como afirma Flores (2004), aprender a ensinar depende da aquisição de competências e conhecimentos técnicos, mas também implica um processo de reflexão crítica sobre o significado de ser professor, sobre os propósitos e valores das ações e das instituições educativas.

Este trabalho poderia ser realizado de uma forma mais completa e sólida caso houvesse um programas de indução a ser implementado de forma consistente. Estes programas deveriam ser considerados como “extensões lógicas da formação inicial e peças fundamentais de entrada no processo mais amplo do desenvolvimento

profissional ao longo da carreira. Os programas de indução reconhecem que os professores principiantes terminaram recentemente a sua formação inicial e necessitam ainda de orientação e apoio semelhante ao que existia na fase em que eram alunos” (Huling-Austin, 1990, p.535). Flores (2017) a este propósito cita Bolam (1987) que refere:

“os três i’s de initial, induction and inservice na formação de professores. Constituindo o elo de ligação entre a formação inicial e a formação contínua, a indução poderia ajudar a promover a socialização pró-ativa dos novos professores e romper com culturas profissionais marcadas pelo individualismo e isolamento, apesar de algumas práticas de coadjuvação positivas, estimulando o desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores através de processos de mentoring”.

Ribeiro e Martins (2009) defende que o princípio norteador das atividades de indução deve ser a promoção profissional do professor, assim como de valores, nas atitudes e nas práticas docentes próprias de cada escola e da profissão docente. A indução, através do trabalho colaborativo dos professores, pode contribuir para a melhoria das práticas e do funcionamento da escola através do envolvimento dos professores iniciantes.

Evidentemente que o trabalho do professor vai muito mais além do que o trabalho letivo dentro da sala de aula e, para além das dimensões cognitiva e técnica, o ensino exige também um compromisso moral. Estrela (2014), sobre este aspeto, refere que “a profissão [docente] assume um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola e comunidade e valores como honestidade, verdade, respeito pelo outro...” (p.11). Flores (2015) alerta, no entanto, que é possível identificar a tendência para uma visão redutora de currículo (escolar e da formação) tendo como resultado uma maior “didatização” da formação em detrimento da dimensão ética, social, cultural e política.

A prática do ensino exige juízos morais e tomadas de decisões conscientes e responsáveis em contextos, muitas vezes complicados, e com as quais os professores têm de saber lidar. A formação inicial deve, assim, incidir na forma como os futuros professores pensam, agem e no modo como são capazes de transformar a sociedade. Para isso, é necessária a adoção de programas de formação de qualidade, que

proporcionem uma visão clara do processo de aprendizagem do professor, que ponham em prática abordagens pedagógicas específicas e que invistam na qualidade dos formadores de professores (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

A formação de professores deve apontar para um perfil de professor que inclua saberes científicos, específicos da sua área de conhecimento, competências didáticas e pedagógicas inerentes à função docente que permitam recorrer a métodos de ensino-aprendizagem mais construtivos e consciência ética. Assim, a formação de professores é essencial para a mudança e melhoria das práticas pedagógicas e curriculares e, conseqüentemente, dos sistemas de formação e educação (Bidarra, 1996).

O sucesso da formação de professores depende também da capacidade de envolvimento das escolas na conceção de projetos de formação que respondam às necessidades e que permitam resolver os problemas com que deparam diariamente. Caso sejam as escolas a desenhar os planos de formação, eles poderão direcioná-los para as necessidades e interesses das escolas e, por isso, serão mais relevantes.

A formação contínua deve também ser impulsionada pela investigação, o que implica preparar os professores tanto para aplicarem a investigação já desenvolvida no âmbito da educação, como para tomarem a iniciativa de desenvolverem investigação significativa (Campos, 2002).

Ponte (2004) explica que, no quadro do Processo de Bolonha, a reestruturação dos estudos superiores em ciclos de formação – licenciatura, mestrado e doutoramento – pretende aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, proporcionando um leque alargado de opções profissionais, que facilitem a sua reconversão profissional e estimulem a formação ao longo da vida.

De acordo com Campos (2004), no âmbito da União Europeia, existe uma definição de princípios e referências comuns relativos às qualificações e às competências dos professores de modo a responderem adequadamente às novas exigências do desempenho profissional. O mesmo autor, entende que as novas exigências são as seguintes:

- 1 – Contribuir para a educação para a cidadania;
- 2 – Incentivar o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida;
- 3 – Articular o domínio dos novos objetivos com a dos objetivos das disciplinas escolares;

- 4 – Reorganizar as práticas docentes na sala de aula;
- 5 – Agir na escola para além da sala de aula;
- 6 – Integrar as tecnologias de informação e comunicação em situações de aprendizagem formal;
- 7 – Agir como profissional.

O reconhecimento destas novas dimensões do desempenho docente implica reestruturar as políticas de formação docente sendo indispensável que, a partir da prática pedagógica, os professores, em interação e com o conhecimento baseado na investigação sobre a aprendizagem e o ensino na escola, produzam conhecimento profissional de base sobre o processo de ensinar.

Para Tejada (2000), o professor investigador-inovador deve possuir:

- Conhecimento dos contextos ecológicos;
- Capacidade de reflexão sobre a prática;
- Atitude autocrítica e avaliação profissional;
- Flexibilidade ou capacidade de se adaptar à mudança;
- Tolerância à incerteza, ao risco e à insegurança a que conduzem as políticas educativas;
- Capacidade de iniciativa e de tomada de decisões;
- Capacidade para intervir;
- Capacidade para desenvolver trabalho em equipa;
- Vontade de autoaperfeiçoamento;
- Compromissos éticos pessoais e profissionais.

Perrenoud acrescenta também algumas competências profissionais, como:

- 1 – Organizar e animar situações de aprendizagem;
- 2 – Gerir a progressão das aprendizagens;
- 3 – Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação;
- 4 – Implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- 5 – Trabalhar em equipa;
- 6 – Participar na gestão da escola;
- 7 – Informar e implicar os pais e encarregados de educação;
- 8 – Utilizar as novas tecnologias;
- 9 – Confrontar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10 – Gerir a sua própria formação contínua.

3.2 Modelos de formação inicial

Cunha (2008) considera que a formação de professores tem sido uma das prioridades de intervenção e mudança social. Ao comparar a evolução dos modelos de formação e os modelos de ensino, Altet (2000) defende a existência de quatro modelos de formação:

- o modelo intelectualista, que considera o professor como um mestre;
- o modelo em que se fazia formação no ofício por aprendizagem imitativa, que surge nas escolas normais;
- o modelo em que o professor se apoia nos contributos científicos das ciências humanas;
- o modelo em que a dialética teoria-prática se substituí por um vaivém entre prática-teoria-prática e em que o professor se torna num profissional reflexivo, capaz de analisar as suas práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias.

Zeichner (2008), também defende quatro paradigmas de Formação de Formadores: o paradigma comportamentalista, o paradigma personalista, o paradigma tradicional-artesanal e o paradigma de professor reflexivo.

O primeiro paradigma corresponde a um conhecimento positivista e com base numa conceção comportamentalista. Portanto, valoriza-se a dimensão tecnicista do ensino, sendo que o sucesso do docente é medido pelas técnicas que adquiriu para serem aplicadas no processo de ensino aprendizagem. O docente, na sua intervenção, é visto como um mero aplicador de leis e princípios do ensino, tendo por base as teorias de especialistas. O paradigma personalista, numa perspectiva mais desenvolvimentista e humanista, tem por base programas construídos conforme as necessidades e identidade de cada docente. No paradigma tradicional-artesanal a formação de professores é vista como um processo de construção por tentativa erro e pode ser simplificada com a experiência dos docentes com mais experiência de ensino. Estamos assim diante do clássico “modelo de mestre-aprendiz”, onde o futuro professor se apresenta como um recetor passivo, acabando por não se valorizar o contexto social e educativo atual. O último paradigma, professor reflexivo, remete para uma ação determinante, ativa e reflexiva, dando voz aos futuros professores, enquanto agentes únicos, fomentando a análise dos efeitos do que se faz em sala de aula, respeitando os contextos educativos.

Quanto maior for a consciência do que se faz, maior é a probabilidade de se alterarem ações.

Hargreaves (1998) refere que se vivem tempos de “pluralidade flutuante e constantemente instável de sistemas de crenças” (p.63) e, portanto, lidar com estes desafios exige que se criem mecanismos estratégicos de adequação a novas realidades e exige ainda que se desenvolvam competências nos profissionais de ensino. Estes desafios implicam também conjugar esforços entre pessoas e instituições, tanto a nível profissional como a nível das relações interpessoais e ainda assegurar uma coerência e coesão profissionais.

Neste contexto, a Formação de Professores e a Supervisão Pedagógica devem ser movidas por processos de participação, de reflexão e de colaboração. Se entendermos a aprendizagem ao longo da vida como uma emergência da profissão docente, para enfrentar as exigências da sociedade do conhecimento e da diversidade cultural, temos também de entender a importância da formação inicial de professores no contexto atual, como sendo ainda mais relevante e incitadora de práticas pedagógicas inovadoras. Além disto, assistimos à multiplicação das exigências profissionais do professor, devido às alterações legislativas introduzidas no ensino nas últimas décadas, o que altera as funções, competências e saberes, sendo, assim necessário redimensionar a atividade docente através de uma formação inicial de professores adequada. A propósito desta situação, Estrela (2001) chega mesmo a referir

“a título de exemplo os discursos sobre as funções docentes na escola atual, funções tão variadas, complexas e exigentes que originam sentimentos de impotência e frustração nos profissionais, sobretudo quando confrontam o muito que se lhes pede com o pouco que se lhes dá para desempenharem essas funções” (p.34).

Uma formação adequada e contextualizada que preveja tempo de reflexão e de maturação, poderá atenuar este mal-estar nas escolas e fomentar a gestão e organização das aprendizagens no âmbito da flexibilização e construção curriculares.

Entre os desafios e as dificuldades com que os professores se confrontam e os desafios que se colocam à formação de professores, Estrela (2002) defende que os professores têm de adquirir um conjunto de competências para fazer frente a todas as mudanças, conseguindo também trabalhá-las com os seus alunos, ou seja, exige-se do

professor que ele seja capaz de mobilizar conhecimentos cognitivos para enfrentar necessidades socio-educacionais. Gouveia *et al.* (2014) realizaram um estudo com educadores e professores do 1.º CEB, no qual ficou demonstrada a importância das “competências éticas/Valores e Responsabilidade e Trabalho de Equipa e de Criatividade/Inovação (p.318) na formação de professores de Educação Básica e é esta perspectiva formativa que Estrela (2002) defende para a formação inicial de professores.

Freire (2007) entende que na formação docente, o futuro professor, para ultrapassar a sua ingenuidade, tem de articular as suas próprias reflexões com as do professor formador. É através do confronto entre aquilo que pensamos e o que pomos em prática, ou no caso do ensino, aquilo que se consegue colocar em prática, que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do docente. A reflexão conduz a soluções e à construção de um agente ativo e implementador da mudança (Marques & Oliveira, 2007).

Esta ideia de reflexão conduz-nos à prática reflexiva, defendida por Schön (2000), segundo a qual o professor reflete antes da ação, na ação e no após a ação. Conduz-nos também ao ponto de vista de Zeichner (1993 e 2008) que defende que um profissional só enriquece a sua prática profissional se praticar a ação refletiva, como um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação. A prática reflexiva

“envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares (...) (2008, p.540).

Contudo, o mesmo autor apresenta críticas à formação reflexiva, levando-o mesmo a afirmar que ela minou a intenção emancipadora expressa pelos formadores de educadores, especialmente pelos diferentes significados que o conceito de “reflexão” foi adquirindo (Zeichner, 2008).

No entanto, Tardif e Lessard (2008) defendem a recuperação do esforço de reflexão sobre a profissão e a formação docente e apresentam três cenários para o futuro da formação e conceção da profissão docente: o primeiro cenário – restauração do modelo canónico e das desigualdades – reforça a identidade profissional de forma

conservadora; o segundo cenário – centra-se nas mudanças escolares e das práticas docentes para responder às exigências sociais. O terceiro foca-se na complexidade, na aprendizagem significativa e na autonomia, no serviço público e na luta contra as desigualdades sociais. A exigência e a qualidade, que se espera do terceiro cenário, não se alcançará sem investigação e desenvolvimento profissional, uma vez que a qualidade do ensino advém da postura de investigador que o professor assume perante a sua prática, examinando-a de forma crítica e sistemática (Martins & Slomski, 2008). A este respeito, é extremamente importante considerar as palavras de Vieira (2015) quando afirma que os formadores de professores devem contrariar a tradição académica da separação da investigação e da formação, relegando-a para um estatuto de segundo plano. Nóvoa (2009), entende também que a formação de professores deve ser construída a partir do interior de uma personalidade com conhecimento, cultura e tato pedagógico (capacidade de relação e comunicação no ato pedagógico), trabalho em equipa e compromisso social. Apresenta, portanto, cinco propostas de trabalho que devem fundamentar os programas de formação de professores:

- Possuir uma forte componente prática, centrada nos alunos e nas suas aprendizagens;
- Construir o docente a partir do interior da profissão, ou seja, basear a sua formação na aquisição de cultura profissional, dando aos professores com mais experiência um papel central na formação dos professores iniciantes;
- Focar as dimensões pessoais da profissão docente, desenvolvendo-lhes a capacidade de relação e comunicação presentes no ato pedagógico e educativo;
- Valorizar e incentivar o trabalho de equipa e o exercício coletivo da profissão, sublinhando a importância dos projetos educativos da escola;
- Abarcar em si o princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional na educação.

Tal como Nóvoa, também Schleicher (2012) tenta delinear um futuro para a formação de professores com o objetivo de renovar os programas e práticas de formação, balanceando a investigação, a teoria e a prática. Efetivamente, a formação inicial de professores deve constituir-se como um ambiente com condições para experiências de investigação que permitam a indagação e a interpelação das realidades socioeducativas. O docente tem de adquirir experiência no paradigma de saber-fazer e na articulação do pensamento e da prática pedagógica, através da realização de

experiências promotoras de aprendizagens autónomas. Para tal, os formandos necessitam da abertura dos seus supervisores que, de acordo com Flores (2010), precisam de repensar o seu papel à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm de trabalhar.

Pereira, Carolino e Lopes (2007) afirmam que a “formação inicial dos professores do 1.º CEB sofreu [...] transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a 'cultura e sociedade', a 'política educativa', a 'formação-profissionalização' destes docentes e sobre o 'perfil do professor a formar” (p.191). As autoras advogam que a formação inicial não é apenas a construção de perfis profissionais, mas integra conceções sobre a sociedade, a política e a cultura que importa alterar, o que se constitui como um enorme desafio para as instituições formadoras. Lopes (2008) atribui ao currículo um lugar de destaque no desenvolvimento do perfil do professor a formar e, por isso, cada currículo corresponde ao tipo de identidade que se pretende à saída da formação, logo atender aos contextos de formação é essencial ao desenvolvimento da própria formação.

Lopes, Correia e Charlot (2009) defendem também que

“a possibilidade de se reconhecer os contextos de formação como lugares de trabalho ou a formação como trabalho, dando ao trabalho dos formandos (dos alunos) e ao trabalho dos formadores (dos professores) um sentido literal e genuíno, recoloca uns e outros na esfera da produção cultural, ao mesmo tempo que humaniza o trabalho de aprendizagem como um trabalho sobre si e o trabalho de quem forma como um trabalho sobre esse trabalho” (p.13).

Formosinho (2009), no entanto, considera que a formação inicial de professores ainda não conduz a uma pedagogia de autonomia e de cooperação já que há uma excessiva componente intelectual dos processos de formação, em detrimento de componentes mais práticas, profissionalizantes e relacionais numa escola empenhada socialmente. Leite (2012) defende que atualmente o modelo de formação inicial não permite socializar os futuros professores com situações pedagógicas que lhes permitam uma preparação de qualidade para o seu futuro profissional para fazer face à complexidade crescente da função docente.

3.3 Supervisão Pedagógica Colaborativa

A supervisão, quando realizada com uma visão crítica e reflexiva sobre a pedagogia, torna-se um válido e consciente instrumento de construção de técnicas e soluções para os problemas (Schön, 2000) que surgem no quotidiano do professor. Vieira (2009) define supervisão pedagógica como a teoria e a prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem em contextos educativos formais, indissociáveis da pedagogia. Esta, por sua vez, apresenta-se como objeto e objetivo da supervisão visando refletir e melhorar, sobretudo a qualidade de ensino, que por sua vez, melhorará a qualidade da aprendizagem. Van Manen (2008) sublinha que a conceito de pedagogia contém em si as noções de descrição, premeditação, prudência e julgamento, o que nos conduz à percepção de que a reflexão é inerente à relação pedagógica. Shulman (1986) entende a pedagogia como o conjunto de interpretações e de transformações que o professor necessita fazer sobre o seu conhecimento científico e o contexto de aprendizagem para facilitar a aprendizagem dos alunos.

A supervisão pedagógica cada vez mais se foca na pessoa do professor (Bizarro & Moreira, 2010), afastando o carácter hierárquico e de controlo do trabalho docente que remetia para a conotação de “dirigir”, “orientar”, “controlar”, “avaliar” ou “inspecionar”, realizadas por alguém com uma posição superior (Glickman *et al.*, 2010; Sá-Chaves, 2000). A supervisão pedagógica tem de ser entendida como uma forma de liderança pedagógica que relaciona perspetivas e comportamentos, clarifica objetivos, coordena interações, garante o cumprimento curricular e avalia o sucesso do sistema (Burke & Krey, 2005). Evidenciamos ainda a definição de Moreira (2010) que entende a supervisão como uma atividade de regulação dos processos de ensino-aprendizagem e de formação (planificação, monitorização e avaliação), visando os professores e os alunos, considerando os meios em que se desenvolvem.

Para Vieira (2000) existem quatro pressupostos subjacentes à prática de supervisão: a aprendizagem como aspeto central (supervisão, ensino e aprendizagem relacionam-se e tem como objetivo principal a aprendizagem); a mudança emocional (desenvolvimento profissional dos professores e a integração de uma nova conceção de educação); pedagogia e de processo de ensino baseados no professor reflexivo; investigação-ação com metodologia. Podemos, então, perceber que a supervisão pedagógica não se restringe apenas à formação inicial, estendendo-se também ao

desenvolvimento profissional do professor, à regulação do ensino, à reflexão, investigação e ação educativa e ainda à melhoria das práticas pedagógicas (Alarcão & Roldão, 2008; Day, 1999, 2001, 2004; Day *et al.*, 2007; Vieira & Moreira, 2011; Zepeda, 2007, 2008). Alarcão (2010) entende a supervisão pedagógica no contexto da formação contínua, envolvendo o corpo docente e a supervisão da escola enquanto “escola reflexiva”. A supervisão pedagógica entende-se assim, formativa, promovendo a aprendizagem dos professores, ao nível da reflexão das suas práticas em conjunto com outros profissionais.

Glickman (1980) distingue três tipos de supervisão: a diretiva, a não diretiva e a colaborativa. Na diretiva, o ensino consiste num conjunto de competências técnicas e o supervisor tem um papel informal, servindo de modelo e avaliando o desempenho dos supervisionados através de determinados padrões de ensino. Na não diretiva considera-se que a aprendizagem é uma experiência pessoal e que os professores têm a capacidade de autorefletir e encontrar as suas próprias estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O supervisor, neste tipo de supervisão, não emite juízos de valor. Na colaborativa, o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, assim como as formas de desenvolver e tomar decisões, como por exemplo, a resolução de problemas, que pode ser feita com a colaboração com os colegas, formulando hipóteses, experimentando soluções e implementando estratégias adequadas a diferentes contextos. O supervisor participa na interação ajudando na análise e na tomada de decisões.

O supervisor deve ser um profissional com excelentes competências científicas e pedagógicas na sua área disciplinar, mas também deve possuir excelentes competências e formação na área de supervisão. Para Waite (1995) o supervisor chega a essa posição pela sua experiência, conhecimento e competência pessoal e o seu lugar é na sala de aula. Aí, ele deve saber exatamente o que avaliar, como observar e analisar a informação resultante da observação, como dar o *feedback* aos seus formandos, de forma a guiá-los e a encorajá-los a melhorar as suas práticas. O supervisor tem, então, três funções: o aconselhamento, o ensino e a formação (Waite, 1995). Para tal, deve recorrer à análise das interações entre os professores e supervisores incentivando-os à elaboração de um trabalho conjunto para encontrar soluções e alternativas. Assim, a supervisão pedagógica, enquanto processo cíclico e continuado, conduzirá ao crescimento profissional dos professores.

Alarcão, Leitão e Roldão (2009) defendem uma perspectiva eco-clínica e reflexiva da supervisão, que integra *feedbacks* orientadores da ação pedagógica e do pensamento de um modo interativo. A reflexão conjunta auxilia o supervisor a compreender melhor o professor observado e este, através do questionamento que faz das suas práticas e crenças, desenvolve o seu autoconhecimento e melhora a sua ação. Sá-chaves também defende esta perspectiva e acrescenta que cada profissional deve formar-se e dotar-se de competências que lhe permitam responder aos diversos e, muitas vezes, indefinidos contextos, ajustando as soluções encontradas a cada situação.

Schön (2000) propõe justamente uma epistemologia da prática reflexiva intensa a partir de situações reais para combater o paradigma de racionalidade técnica enraizado na Educação. Baseado nas obras de Schön, Perrenoud (1999) entende a prática reflexiva metódica inscrita no trabalho como uma rotina que necessita de disciplina e de métodos para poder observar, escrever, analisar, compreender e tomar novas opções.

A supervisão colaborativa está em pleno desenvolvimento e tem a seu base nos modelos de supervisão clínico e ecológico. O primeiro modelo, enquadrado na formação inicial, evoluiu para o quadro do Desenvolvimento Profissional; o professor e a sua ação são centrais no processo e ao supervisor cabe um papel de colaboração num processo de ajuda, análise e reformulação do processo de ensino e aprendizagem. Neste cenário é fundamental que se estabeleça uma relação calma e cordial entre o supervisor e o professor, pois só assim o professor terá a confiança necessária para partilhar as suas preocupações e dificuldades (Alarcão & Tavares, 2003). Igualmente enquadrado no âmbito da formação inicial, o segundo modelo pressupõe a existência de dinâmicas de transição ecológica que acontecem em contextos (sistemas) aos mais diversos níveis (meso, macro e microssistemas). Neste cenário consideram-se as dinâmicas sociais e as dinâmicas do processo que se estabelece entre a pessoa em formação e o meio que a envolve. O desenvolvimento profissional desenvolve-se através de experiências diversificadas em contextos variados de modo a facilitar transições ecológicas que possibilitem ao professor em formação o desenvolvimento de novas atividades (Alarcão & Tavares, 2003).

O principal objetivo destes modelos é a realização das práticas colaborativas e refletivas interpares integrando-as na realidade das escolas e das comunidades educativas. A supervisão colaborativa visa a abertura do sistema de ensino a novos

métodos educacionais, por forma a promover o diálogo reflexivo entre pares, a autonomia e responsabilidade, integrado num trabalho conjunto sempre envolvido com a comunidade educativa. Veiga Simão *et al.* (2009) colocam uma questão interessante: se o aluno pode construir o seu próprio conhecimento com processos de aprendizagem colaborativa, então os professores também poderão desenvolver as suas competências em contacto com os seus pares no local de trabalho?

Hargreaves (2001) defende que a cooperação e a colaboração entre os professores impulsionam novas ideias, a criatividade dos docentes, e incentiva o apoio moral que os ajuda a ser mais eficazes com os seus alunos. O autor baseia-se na ideia de que os professores valorizam a interação profissional para melhorar o seu desempenho.

Day (2001) distingue os conceitos de colaboração e cooperação. O primeiro requer a tomada de decisões conjuntas, através de uma negociação cuidadosa e de uma comunicação eficaz e a segunda visa uma aprendizagem mútua.

Os investigadores que aprofundaram a temática da supervisão pedagógica defendem a dimensão colaborativa, que decorre do desenvolvimento da supervisão pedagógica escolar, como sendo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Alarcão e Canha (2013) entendem a supervisão e a colaboração como dois conceitos cúmplices e intrínsecos ao processo de ensino - aprendizagem”, ao serviço do desenvolvimento e da qualidade do ensino.

A supervisão formativa colaborativa é um conceito recente que tem vindo a ganhar dimensão e relevância na consciência e no discurso dos professores, nos normativos legais. Alarcão e Roldão (2008) afirmam também que esta tendência colaborativa e autorreflexiva adquiriu ainda mais importância quando os professores tomaram consciência da relevância do seu conhecimento profissional enquanto investigadores e construtores de saber inerente à sua função social. Desta forma, assistimos a uma evolução do conceito e da função da supervisão que é entendida como uma orientação colaborativa onde aprender acerca do ensino é uma responsabilidade de todos (Garmston, 2002). Assim, a supervisão “encontra novos problemas, recorre a novos saberes, derruba fronteiras disciplinares e praxeológicas e entra noutros domínios.” (Alarcão & Canha, 2013, p.33). Esta dinâmica colaborativa é também defendida por Bolívar (2017) que entende “la escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje docente” (p.21). Alarcão e Roldão (2008) percecionam as novas tendências de supervisão e estratégias reflexivas, a aprendizagem em colaboração, o

desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade aprendente (p.19), que devem ser encaradas pelos professores e diretores das escolas como um dispositivo de melhoria do desempenho dos profissionais da educação.

Canha e Alarcão (2013) defendem que “colaborar é, assim, um instrumento que serve para o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (p.46). Os mesmos autores acrescentam que exercer a profissão docente implica um empenho pessoal e contínuo no desenvolvimento para que se construa e/ou reconstrua os conhecimentos e as atuações ao longo da vida. É neste contexto que as práticas colaborativas são mais eficazes pois permitem a interação entre pessoas, a partilha do conhecimento e do saber, promovendo alterações nas práticas pedagógicas. Day (2001) corrobora também este ponto de vista afirmando que as práticas colaborativas possibilitam aos professores um trabalho conjunto, a adoção de novas estratégias que enriquecerão o ensino e as práticas individuais, ou seja, ajudam os professores a adquirir bagagem profissional que lhes permite a tomada de decisões conscientes em situações pelas quais ainda não passaram.

De acordo com Alarcão e Canha (2013), a supervisão e a colaboração promovem o desenvolvimento, a qualidade e a transformação. Neste contexto, a supervisão recorre a processos de observação, de reflexão e de experimentação, à partilha de conhecimentos e à interação com a atividade com os outros e individualmente. A ser assim, este contexto formativo revela-se um ambiente estimulador que apoia e regula o desenvolvimento através da reflexão sobre a educação e os seus objetivos e sobre as melhores práticas letivas para os alcançar.

Alarcão e Roldão (2008) reconhecem a relevância da supervisão no processo formativo, e defendem que se deve realizar através de estratégias como o *feedback*, o questionamento, o respeito pelas sugestões e recomendações e pelas críticas, como podemos perceber na Figura 3.1.

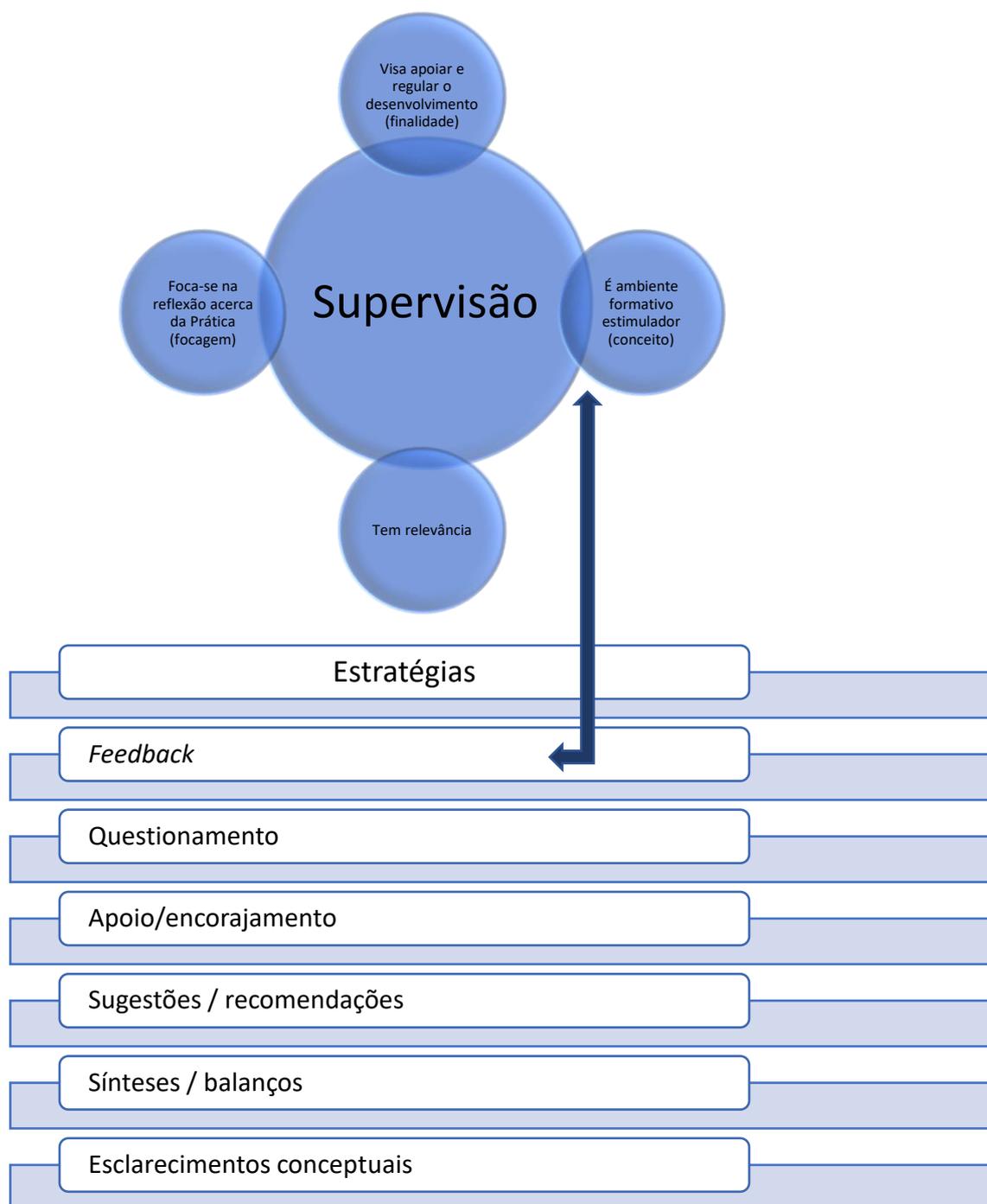


Figura 3.1 – Conceção e práticas (Alarcão & Roldão, 2008).

Apesar de a supervisão pedagógica exercer um papel determinante na transformação dos agentes educativos e nas suas práticas pedagógicas, não se encontra, no âmbito da formação contínua, uma referência à supervisão colaborativa entre pares (Alarcão & Roldão, 2008). Compreendemos que por ser um contexto especial, no final do qual há uma avaliação, as instituições do ensino superior e as próprias escolas não estejam ainda abertas a este procedimento. Mas se refletirmos um pouco sobre a perspectiva formativa em colaboração, percebemos que a adoção deste modelo

formativo seria bastante relevante. Primeiramente, o futuro professor teria não só a orientação e perspectiva dos seus orientadores, bem como a de outros docentes experientes da escola, o que abriria, desde logo, o leque de estratégias e atividades pedagógicas que poderia preparar para as suas práticas observadas. Por outro lado, o formando conseguiria uma rápida integração na escola, no seu grupo e, além disso, poderia perceber, de uma forma muito mais célere, as características das turmas a que ficou adstrito. Não são raros os casos em que as mesmas turmas têm comportamentos diferentes consoante a aula e o professor e essa partilha poderá conduzir o futuro professor à adoção de estratégias que lhe permita adquirir um conhecimento e um domínio da turma numa fase muito inicial do seu estágio, o que seria benéfico para si e para os alunos. Seria ainda positivo para o estagiário a partilha de falhas e erros cometidos pelos outros docentes quer nos seus próprios estágios, quer nas suas práticas letivas. Isto não impedirá que o formando cometa os seus próprios erros, mas ficará certamente alertado para cenários com os quais se poderá confrontar.

No desenvolvimento deste modelo formativo, as tarefas colaborativas a desenvolver deveriam integrar a tolerância, o respeito, o envolvimento do corpo docente, a aceitação de ideias e de capacidades, a responsabilidade e o crescimento intelectual, pessoal e profissional. Evidenciamos a questão da tolerância e da aceitação de capacidades pois, o contexto de formação inicial pode ser marcado por receios e ansiedades, sobretudo porque o trabalho e o crescimento do estagiário estão dependentes da autorreflexão e da avaliação crítica dos seus supervisores.

Day (2001) apresenta uma série de propostas de aprendizagem colaborativa que poderiam ser adotadas num contexto de formação inicial: investigação e desenvolvimento centrados na escola e baseado no apoio dos pares, investigação-ação colaborativa, parcerias de consultadoria (professor ouvinte, crítico ou perito).

Richards e Farrell (2005) apresentam a estratégia da escrita como o jornal ou diário reflexivo para os professores analisarem as suas práticas tanto dentro como fora da sala de aula. Moreira, Durães e Silva (2010) entendem que o diário colaborativo poderá desenvolver o diálogo interior e com o outro. A construção de *portfolios* de experiências de supervisão também poderá levar à expansão de conhecimento e garantir o potencial transformador (Vieira *et al.*, 2010).

Glickman *et al.* (2010) apresentam vários comportamentos colaborativos relevantes:

- 1 – Clarificar (identificar o problema);
- 2 – Ouvir (compreender a percepção que o professor tem do problema);
- 3 – Refletir (questionar a percepção do professor);
- 4 – Apresentar (percepção do supervisor sobre o problema);
- 5 – Clarificar (como o professor compreende a percepção do supervisor);
- 6 – Resolver o problema (partilhar soluções);
- 7 – Encorajar;
- 8 – Negociar;
- 9 – Estandardizar;
- 10 – Refletir.

A colaboração é uma necessidade que deriva da complexidade das situações da vida atual, com vista ao desenvolvimento, à transformação e à inovação (Alarcão, 2010).

O trabalho colaborativo poderá apresentar-se como um ponto de viragem para uma melhoria da escola já que possibilitará enfrentar desafios e encontrar soluções para os problemas sociais que se lhe colocam. Hargreaves (1998) entende a colaboração como uma estratégia de desenvolvimento profissional, que conduz os professores “a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos” (p.209). Para ele, a colaboração será central para uma mudança de perspectiva educacional e pedagógica, uma vez que permite aos professores aprender uns com os outros, partilhando saberes e ampliando as suas competências, fomentando o seu desenvolvimento profissional. O trabalho colaborativo facilita o ensino e a aprendizagem, mas cada professor tem de dar o seu contributo (Roldão, 2007). Esta autora defende ainda que o trabalho colaborativo não se refere apenas a boas relações de convívio e amizade ou à partilha das dificuldades. Para que o trabalho colaborativo tenha frutos, terá de existir: a) um esforço conjunto e articulado para compreender e analisar as situações problemáticas de aprendizagem; b) a mobilização do conhecimento de cada um, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar; c) o levantamento de novos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados; d) o reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o esforço coletivo para os superar com uma nova alternativa de ação; e) a responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos

contributos específicos de cada um; f) a concentração da ação profissional no seu destinatário.

Para Day (2001), na cooperação, as relações de poder e os participantes não são questionados. Contudo, na colaboração, exige-se negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva, e aprendizagem mútua.

O trabalho cooperativo exige um ambiente de abertura e à vontade entre todos os intervenientes no trabalho (Ribeiro & Martins, 2009) e a escola deve criar oportunidades para o desenvolvimento deste trabalho, incentivando também momentos de aprendizagem conjunta entre docentes. Fullan e Hargreaves (2001) defendem que o sucesso das escolas cooperativas depende da ação dos dirigentes escolares, pois “quando a liderança e o ambiente escolar se destacam continuamente por falta de apoio, o sucesso das iniciativas dos docentes é escasso, tem uma duração curta ou nem sequer ocorre, e eles depressa aprendem a não se esforçarem” (p.144). Os mesmos autores dizem ainda que um bom diretor favorece sempre a colaboração e evidenciam algumas medidas que devem ser adotadas:

- Disponibilização de tempo para a planificação colaborativa durante o dia de trabalho;
- Preparação dos horários dos alunos de modo a permitir que os professores trabalhem em conjunto;
- Colocar o desenvolvimento da escola como primeiro ponto da agenda das reuniões;
- Utilizar o tempo de preparação da atividade letiva para incrementar os contactos entre os docentes;
- Facilitar a criação de tempos de planificação comuns e a realização de reuniões calendarizadas, regularmente, para tratar de questões curriculares;
- Encontrar formas imaginativas de alterar o horário de forma a apoiar o trabalho cooperativo.

Boavida e Ponte (2002) explicam que o sucesso do trabalho colaborativo depende ainda da superação de quatro dificuldades: a) Imprevisibilidade – a planificação tem de ser flexível para que possa ser renegociada a todo tempo; b) Gestão das diferenças – articulação de métodos de trabalho e de expectativas diferentes; c) Contrariar a desigualdade entre os custos e os benefícios – o envolvimento dos intervenientes pode não corresponder às metas a que se propõem, sendo necessário

contrariar a desigualdade entre os custos e os benefícios; d) Relação à autossatisfação confortável e complacente e ao conformismo.

Em suma, a supervisão, enquanto prática de orientação e regulação, tem uma dimensão formativa e, por isso, a escola deve ser também um organismo aprendente que se desenvolve com o aperfeiçoamento dos profissionais que o compõem (Alarcão & Canha, 2013).

Conclusão

Organizámos o terceiro capítulo da componente teórica em três partes: a formação de professores e o desenvolvimento profissional; os modelos de formação inicial; e a supervisão pedagógica colaborativa. A formação de professores, enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional, torna-se primordial, numa sociedade em contínua transformação. Damos relevância à formação de professores numa perspetiva dinâmica, capaz de interpretar os sinais do tempo, favorecendo o trabalho profissional conjunto. No segundo ponto, defendemos um modelo de formação inicial baseado na reflexão pedagógica e na renovação dos programas e práticas de formação, onde a investigação, a teoria e a prática se entrecruzem. Defendemos a formação inicial de professores como um ambiente com condições para experiências de investigação que permitam a indagação e a interpelação das realidades socioeducativas dentro de um paradigma de saber-fazer e na articulação do pensamento e da prática pedagógica. Por fim, sustentamos a supervisão pedagógica colaborativa aberta a novos métodos educacionais, por forma a promover o diálogo reflexivo entre pares, a autonomia e responsabilidade, integrado num trabalho conjunto com a comunidade educativa, com vista a uma mudança de perspetiva educacional e pedagógica e ao desenvolvimento de competências profissionais.

COMPONENTE EMPÍRICA

Aprendizagem cooperativa: estudos com professores e alunos

CAPÍTULO 4 – Oficina de formação em estratégias de aprendizagem cooperativa: conceção, desenvolvimento e avaliação

Introdução

Damos início à componente empírica da presente tese apresentando os principais objetivos dos estudos que a integram. Este projeto de investigação tem como principal objetivo testar os efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando as vantagens desta modalidade de gestão do processo de ensino-aprendizagem, amplamente documentadas na literatura científica consultada.

Numa primeira fase, no ano letivo de 2016-2017, desenvolveu-se uma formação para professores em estratégias de aprendizagem cooperativa, recorrendo à modalidade de oficina de formação. Num segundo momento aplicaram-se estratégias de aprendizagem cooperativa, em duas turmas do 4.º ano de escolaridade, durante o 2.º período, no ano letivo 2017-2018, nas aulas de Estudo do Meio. Em termos metodológicos, este estudo, que designamos por Oficina de Formação em Estratégias de Aprendizagem Cooperativa, consistiu num trabalho com metodologias equivalentes a uma investigação-ação. Ao longo das fases de formação houve uma avaliação constante do trabalho desenvolvido e um planeamento cooperativo das etapas seguintes, conjugando-se o saber dos professores participantes com o das especialistas responsáveis pela oficina tal como aconteceu em estudos anteriores já descritos na literatura (e.g., Forte & Flores, 2011). A oficina de formação apoiou-se no princípio do isomorfismo pedagógico como estratégia metodológica que consiste em “fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores” (Niza, 2009, p.352).

A oficina de formação teve uma duração de 30 horas e destinou-se a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procedendo-se à sua avaliação de acordo com o modelo multiníveis de Kirkpatrick.

A autora, conjuntamente com as suas orientadoras de Doutoramento, ambas acreditadas pelo CCPFC, submeteu uma proposta (Apêndice 1) ao Centro de Formação da Associação de Escolas Minerva para o desenvolvimento de uma Oficina de Formação intitulada: “Estratégias de Aprendizagem Cooperativa”, a qual foi acreditada com pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com n.º de registo de acreditação: CCPFC/ASS-91186/17 (Anexo 1).

4.1 Enquadramento e objetivos

Tendo como ponto de reflexão os princípios enunciados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), as Aprendizagens Essenciais (2017), o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), no 1.º Ciclo, importa perguntar que importância tem sido dada às estratégias de aprendizagem cooperativa nos planos de formação de professores. A escola tem como missão dar resposta às necessidades resultantes de uma sociedade globalizante em constante mudança. Os docentes das diversas áreas disciplinares devem promover espaços/momentos de aprendizagem que conduzam à prática de atividades de cooperação e colaboração, que possam trazer benefícios duradouros para quem aprende, que se estendam a situações para além da escola. Já no artigo 20.º, no âmbito da promoção da autonomia pedagógica, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e no que se refere à gestão do currículo do ensino básico, o mesmo assume particular importância “na valorização das experiências e das práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino” (p.3480). Além disso, se analisarmos o programa e metas curriculares (Despacho n.º 10874/2012, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 155, de 10 de agosto, que procedeu à homologação das Metas Curriculares de várias disciplinas) de Português, Matemática e Estudo do Meio, definidos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, confirmamos que os documentos não recomendam, de forma direta e objetiva, a utilização de metodologias de aprendizagem, limitando-se, sim, à apresentação de objetivos e competências a adquirir, o que nos leva a supor que os docentes possuem autonomia na escolha dos métodos/práticas pedagógicas a utilizar em contexto de sala de aula.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e a clara necessidade de se dar uma resposta de qualidade, face às atuais exigências da sociedade, globalização e transformação digital, é atribuída à cooperação um papel de destaque nas práticas educativas e na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto agentes autónomos e cooperativos.

“A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (pp.1 e 2, Decreto-Lei n.º 55/2018 Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018).

Destaca-se também, no Decreto-Lei n.º 54/2018, que as medidas universais passam pela diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Ainda de referir a importância da colaboração no perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240 e 241/2001).

Para além do exposto, o Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória (2017) possibilita-nos um olhar mais atento para a educação para todos, numa perspetiva de desenvolvimento dos alunos, promovendo situações de progresso ao nível do conhecimento, da compreensão, da criatividade e do espírito crítico. Portanto, importa “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.5).

As relações interpessoais, numa perspetiva de interação em diferentes contextos emocionais e sociais, assumem um papel primordial nas novas orientações emanadas pelo Ministério da Educação com base no documento de referência que acabámos de enunciar. Se nos debruçarmos sobre a área das competências a desenvolver e

especificamente as competências que crianças e jovens devem adquirir na área do relacionamento interpessoal verificamos que os alunos devem ser capazes de:

“Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória 2017, p.25)”.

Os descritores operativos indicam que os alunos devem unir esforços com o mesmo fim para alcançar objetivos, reconhecendo as relações diversas e positivas em contextos de cooperação, colaboração e interajuda.

Torna-se, assim, fundamental, para além do desenvolvimento de programas/ conteúdos científicos específicos, promover nos alunos competências sociais que conduzam à participação e intervenção mais ativa e consciente dos mesmos na sociedade que integram, não podendo os métodos e práticas pedagógicas estarem alheados deste desígnio. É, neste contexto, e da necessidade de transformação e reajustamento de práticas educativas, que surge a importância do aprofundamento dos processos motivacionais, bem como da promoção dos ambientes de aprendizagem, em contexto de sala de aula. Esta reflexão permitirá encontrar outros (novos) caminhos para envolver os alunos nas atividades escolares, otimizando a qualidade da sua motivação para aprender (Cordeiro, Lens, & Bidarra, 2009). Tendo por base os pressupostos apresentados e ainda o compromisso dos professores com um processo contínuo de formação ao longo da vida profissional, conseguindo encontrar respostas adequadas para a prática pedagógica, foi proposta uma oficina de formação a ser realizada no contexto de trabalho dos formandos. Desta forma, tentou contribuir-se para o crescimento de dinâmicas cooperativas e de uma prática reflexiva, promotoras de desenvolvimento profissional dos professores envolvidos e de uma atitude docente mais autónoma.

A Oficina de Formação desenvolvida no Centro de Formação da Associação de Escolas Minerva, em Coimbra, com o título *Estratégias de Aprendizagem Cooperativa*, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com n.º de

registo de acreditação: CCPFC/ASS-91186/17 (30 horas acreditadas) teve lugar entre 02 de maio e 17 de junho de 2017, envolvendo 14 docentes do ensino básico de escolas públicas e privadas do Concelho de Coimbra. Inicialmente estavam inscritos 19 professores, contudo, dois nunca estiveram presentes em qualquer sessão e três apenas assistiram à primeira sessão, não reunindo, por isso, condições para completar com sucesso esta atividade formativa.

Esta Oficina de Formação, num total de 30 horas, decorreu em quatro sessões presenciais, num total de 15 horas de trabalho, de 02, 09 e 16 de maio e a 17 de junho de 2017, ficando as restantes 15 horas para trabalho autónomo dos participantes nas escolas, diretamente com os seus alunos e alunas. A condução da Oficina de Formação foi da responsabilidade da Professora Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra, uma das orientadoras, doutorada em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica, e Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC).

Com esta iniciativa de formação, na modalidade de Oficina de Formação, prosseguiram-se os seguintes objetivos:

- Desenvolver uma estratégia formativa com um grupo de professores de uma escola, baseada na cooperação como factor de desenvolvimento e de aprendizagem;
- Promover uma atitude de investigação-ação nos professores através da análise crítica e reflexiva das suas práticas;
- Promover momentos de reflexão para intervenção na área da prática pedagógica;
- Conhecer planificações, práticas de ensino e recursos metodológicos já utilizados pelos professores no processo de ensino aprendizagem;
- Desenvolver a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos;
- Criar, de forma cooperativa, um conjunto de ferramentas de trabalho que promovam o desenvolvimento de métodos de aprendizagem cooperativa;
- Avaliar os efeitos da aprendizagem cooperativa em função do seu grau de aplicabilidade;

- Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abre-se, deste modo, um espaço onde o saber pedagógico compartilhado e construído nas interações possibilita o desenvolvimento profissional. A prática educativa de forma isolada não gera conhecimento, é necessário uma reflexão e análise da prática alicerçada por um trabalho cooperativo que conduzam à construção da profissão docente para o alcance da meta fundamental que é sustentar uma aprendizagem cooperativa e significativa para o aluno e desenvolvimento das suas potencialidades.

4.2 Planificação e desenvolvimento da oficina

A Oficina de Formação teve uma duração de 15 horas presenciais e 15 horas não presenciais, de trabalho individual autónomo, como veiculado atrás. A oficina de formação conta como pilar principal a aprendizagem cooperativa, com vista à efetiva alteração das rotinas dos professores, encorajando-os a adotar uma atitude reflexiva face à sua própria prática, a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas formas de trabalhar, paralelamente, e em conjunto, com alunos e colegas. As sessões foram essencialmente teórico-práticas e práticas. Pretendeu-se criar um contexto de aprendizagem em que cada formando era convidado a analisar e refletir sobre a sua prática e sobre as suas turmas, centrando-se nos alunos, resultando na articulação entre os processos de trabalho e os processos de formação. Nesta oficina, aplicaram-se nas sessões três estratégias de aprendizagem cooperativa: jigsaw, mesa redonda e linha de valores.

Esta formação foi dinamizada pela investigadora e pelas orientadoras, desenvolvendo-se ao longo de dois meses, envolvendo catorze docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 13 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, dos quais nove eram pertencentes ao ensino regular, três estavam a ministrar a Educação Especial e dois encontravam-se desempregados.

O grupo revelou-se heterogéneo, no que diz respeito às idades, situando-se maioritariamente entre os 34 e os 57 anos, bem como a nível do tempo de serviço onde se verifica que oscilava entre 3 e os 32 anos. No conjunto de formandos registou-se que

5 dos docentes tinham formação na área da educação especial, possuíam formação pós-graduada ou no âmbito da formação contínua.

A oficina de formação foi constituída por quatro sessões presenciais: as três primeiras com 3 horas de duração e a 4.ª sessão com 6 horas e 15 horas de trabalho autónomo, realizadas em duas etapas, como se pode verificar no quadro 4.1.

Quadro 4.1 – Calendarização das Sessões da Oficina de Formação em Estratégias de Aprendizagem Cooperativa.

N.º de Sessões /Calendarização
1.ª Sessão (3h) (02.05.17)
Apresentação do Programa da Oficina de Formação e dos participantes. Aprendizagem Cooperativa: fundamentos teóricos, caracterização e principais estratégias. Exercícios práticos, com recurso ao jigsaw.
2.ª Sessão (3h) (09.05.17)
Recurso à mesa redonda. Diferença entre trabalho de grupo tradicional e aprendizagem cooperativa. Os efeitos da aprendizagem cooperativa na motivação para a realização.
3.ª Sessão (3h) (16.05.17)
A linha de valores como estratégia de aprendizagem cooperativa. Apresentação visual das opiniões e ferramentas. A importância da planificação no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa.
Sessões Não Presenciais (15h) (de 17.05 a 16.06.17)
Trabalho autónomo realizado pelos participantes, em contexto de sala de aula, envolvendo a aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa, objeto de relatório final para efeito de avaliação. Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula. Conceção e implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa.
4.ª Sessão Presencial (6h) (17.06.17)
Apresentação das experiências da aplicação da(s) estratégia(s) de aprendizagem cooperativa escolhida(s) por cada formando e das propostas de intervenção futura, a nível individual ou coletivo. Reflexão conjunta sobre as experiências apresentadas e sobre as propostas de intervenção futura. Identificação do impacto que a aprendizagem cooperativa teve na turma, na escola e nos restantes professores que lecionam na instituição de ensino. Avaliação da Oficina de Formação.

Os conteúdos abordados nas sessões presenciais (15 horas) tiveram por base os seguintes eixos temáticos:

1. Concepções e práticas de aprendizagem cooperativa;
2. Características da sala de aula que influenciam a aprendizagem (motivação e sucesso académico);
3. Motivação e rendimento académico;
4. Práticas reflexivas e necessidades dos docentes do 1.º ciclo do ensino básico;
5. Métodos de aprendizagem cooperativa;
6. Aprendizagem cooperativa: fundamentos teóricos;
7. A importância do grupo. O papel do professor;
8. Investigação e ação educativa – planear, agir, observar e refletir / investigar com vista à reconstrução do conhecimento profissional e da prática pedagógica;
9. Conceção e planeamento das práticas educativas no quadro de uma gestão curricular flexível.

De seguida apresentamos os objetivos das sessões da oficina de formação em estratégias de aprendizagem cooperativa relativos às sessões presenciais e não presenciais (trabalho autónomo) e respetiva descrição.

Sessões Presenciais (15h)

Sessão Presencial 1 (3h)

Data: 02/05/2017

Nº de participantes: 14

Objetivos:

- Apresentar o programa da Oficina de Formação, bem como a sua contextualização no projeto de investigação;
- Identificar e compreender as finalidades da formação;
- Apresentar a proposta de elaboração de um *Portfólio reflexivo* individual;
- Refletir sobre dinâmicas de grupo e aprendizagem cooperativa;
- Refletir sobre as expectativas iniciais, por parte dos formandos, em relação à aprendizagem cooperativa, na prática pedagógica;
- Distribuir questionários para preenchimento.

Atividades:

- Agradecimentos/Apresentação do programa da Oficina de Formação e do Projeto de Investigação;
- Apresentações;
- Agradecimentos/ Breve apresentação formal do Programa da Oficina de Formação, bem como do seu enquadramento no Projeto de Investigação, com a presença das orientadoras da investigação – “Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados acadêmicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico”.
- Convite dirigido aos formandos para participarem no estudo, explicitando as implicações e procedimentos.
- Início da apresentação da 1.ª sessão - objetivos e metodologia;
- Pedido de resposta ao teste de diagnóstico antes da oficina de formação) de Freitas e Freitas (2002);
- Importância e utilidade da Aprendizagem Cooperativa;
- Desenvolvimento da sessão - breve fundamentação teórica, seguida de exercício prático com recurso à estratégia jigsaw e realização de um quiz (constituição dos grupos de base, grupos de peritos, retorno aos grupos de base, através de um quebra-cabeças;
- Resposta ao questionário de satisfação (Apêndice 2). **Avaliação da Sessão**, através do modelo de avaliação Kirkpatrick (nível I de satisfação/reação – o que os participantes pensam e sentem sobre a formação).

Sessão Presencial 2 (3h)

Data: 09.05.2017

Nº de participantes: 14

Objetivos:

- Analisar as respostas dos formandos sobre aprendizagem cooperativa e enquadrar, teoricamente, o conceito;
- Perspetivar estratégias de aprendizagem cooperativa na sala de aula, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível;

- Reconhecer a importância da aprendizagem cooperativa como meio facilitador de aprendizagens mais ricas e mais significativas para os alunos;
- Refletir sobre práticas de ação educativa e de investigação apresentadas pelos sujeitos que as vivenciaram;
- Apresentar métodos/ estratégias de aprendizagem cooperativa;
- Contactar com propostas de experiências educativas e situações de aprendizagem cooperativa que contribuam para o desenvolvimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Atividade 1 - Apresentação da análise de conteúdo das respostas dos formandos sobre aprendizagem cooperativa, no questionário preenchido na 1ª sessão da Oficina de Formação e reflexão conjunta.

Atividade 2 - Introdução do tema “Estratégias de Aprendizagem Cooperativa”

- Dinâmica: Com recurso à estratégia de aprendizagem cooperativa: mesa redonda expressar os aspetos positivos/negativos do trabalho de grupo.

Atividade 3 - Reflexão sobre práticas de ação educativa e de investigação, apresentadas pelos sujeitos que as vivenciaram

Atividade 4 - Apresentação/Reflexão: Perfil dos Alunos para o século XXI. Um caminho para a aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa?

Atividade 5 - Avaliação da sessão (Apêndice 3), através do modelo de avaliação Kirkpatrick (dos níveis I (satisfação) e II (aprendizagem, referente aos conhecimentos e competências que os participantes adquiriram ou desenvolveram na sequência da sua participação na formação).

Sessão Presencial 3 (3h)

Data: 16.05.2017

Nº de participantes: 14

Objetivos:

- Conhecer modelos de organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula;
- Partilhar propostas de experiências educativas e situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre atividades e dispositivos de mediação pedagógica em função das necessidades e características dos alunos;
- Partilhar experiências de aplicação de estratégias para enriquecimento mútuo e discussão.

Atividade 1 - Desenvolvimento de uma atividade cooperativa, através da estratégia *Linha de Valores*, com vista à representação visual de opiniões e pensamentos. Reflexão em torno da atividade. Debate.

Atividade 2 - Visionamento de uma apresentação em Power Point sobre a importância da planificação no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e discussão.

Atividade 3 - Execução de um plano de aula, com recurso a estratégias de Aprendizagem Cooperativa (simulação).

Atividade 4 - Avaliação da Sessão (Apêndice 4), através do modelo de avaliação Kirkpatrick (dos níveis I (satisfação) e II (aprendizagem, referente aos conhecimentos e competências que os participantes adquiriram ou desenvolveram na sequência da sua participação na formação).

Sessão Presencial 4 (6h)

Data: 17.06.17

Nº de participantes: 14

Objetivos:

- Apresentar as experiências da aplicação da(s) estratégia(s) de aprendizagem cooperativa escolhida(s) por cada formando e das propostas de intervenção futura, a nível individual ou coletivo;
- Refletir, conjuntamente, sobre as experiências apresentadas e sobre as propostas de intervenção futura;
- Avaliar o impacto percebido que a aprendizagem cooperativa teve na turma, na escola e nos restantes professores que lecionam na instituição de ensino;
- Avaliar a transferência da aprendizagem através das planificações e estratégias utilizadas pelos professores em contexto de sala de aula (apresentadas oralmente e descritas nos relatórios).

Atividade 1 - Apresentação das experiências da aplicação da(s) estratégia(s) de aprendizagem cooperativa, em contexto de sala de aula (após o trabalho autónomo).

Atividade 2 - Reflexão em torno das apresentações de trabalhos.

Atividade 3 - Avaliação da Sessão, através do modelo de avaliação Kirkpatrick (nível I Satisfação).

Atividade 4 - Aplicação do questionário LTSI (Apêndice 5) (*Learning Transfer System Inventory*). Devos, Dumay, Bonami, Bates e Holton (2007). Os autores deste instrumento defendem que a transferência tem como base a aplicação das aprendizagens para o contexto de trabalho. Esta atividade assume grande importância no presente estudo visto que nos permite perceber os conhecimentos apreendidos no contexto real de trabalho (Barreira 2009), e o potencial de transferência evidenciado pelos mesmos, no âmbito desta oficina de formação (avaliação do nível III Comportamento, referente aos resultados alcançados após a implementação da(s) estratégia(s) de aprendizagem cooperativa no decurso do trabalho autónomo. Transferência das competências adquiridas para o contexto de trabalho e resultados no seu desempenho pessoal).

Sessões não presenciais (15h) -Trabalho Autónomo

Pretendeu-se que os docentes do 1.º Ciclo, depois da sua formação, fossem capazes de aplicar junto dos seus alunos estratégias de Aprendizagem Cooperativa, um processo, que decorreu durante os meses de abril e maio de 2017. Pressupôs-se que, nesta oficina, os docentes desenvolvessem a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Almejou-se que os docentes mobilizassem os conteúdos que foram aprendidos ao longo das sessões teóricas, especificamente no desenvolvimento de estratégias de Aprendizagem Cooperativa, na sala de aula.

Os formandos tiveram autonomia para escolher os momentos letivos em que decorreu a implementação de estratégias de Aprendizagem Cooperativa, de acordo com as orientações estabelecidas (15 horas de trabalho autónomo durante os meses de abril e maio).

4.3 Participantes

Os participantes da oficina de formação foram docentes do 1.º Ciclo do ensino básico da região centro, inscritos por iniciativa própria, para fins de desenvolvimento profissional.

A presente Oficina de Formação teve a participação efetiva de 15 professores do 1.º Ciclo do ensino básico de escolas públicas e privadas do concelho de Coimbra. Os quadros que passamos a apresentar descrevem os dados socioprofissionais dos quinze participantes, sendo que os mesmos foram recolhidos através das respostas às oito questões iniciais do questionário LTSI (Learning Transfer System Inventory). O Quadro 4.2 apresenta a média de idade dos participantes, sendo que a mesma é de 42.42 anos (DP=8.16).

Quadro 4.2 – Média de idades dos participantes.

	N	Min.	Max.	M	DP
Idade	12	34	57	42.42	8.163
Não responde	3				

Dos participantes, 14 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Nove eram docentes em escolas do ensino público e seis eram docentes em escolas do ensino privado (ver Quadro 4.3).

Quadro 4.3 – Distribuição dos participantes por sexo.

	N	%
Masculino	1	6.7
Feminino	11	73.3
Total	12	80.0
Não responde	3	20.0
Total	15	100.0

Quanto às habilitações literárias dos docentes, 3 sujeitos possuem mestrado (20%), enquanto 9 possuem licenciatura (80%) (ver Quadro 4.4).

Quadro 4.4 – Habilitações literárias dos docentes.

	N	%
Licenciatura	9	60.0
Mestrado	3	20.0
Total	12	80.0
Não responde	3	20.0
Total	15	100.0

Em termos de funções exercidas na escola, 2 sujeitos indicaram possuir “Cargo” (13.3%), sendo um Professor de Substituição e outro Coordenador de Centro Escolar. Quanto ao Departamento, 11 sujeitos afirmam pertencer ao 1.º CEB (73.3%). Em termos de área temática da oficina de formação, 11 sujeitos indicam Estratégias de Aprendizagem Cooperativa (73.3%).

A Situação Profissional mais representativa é a de Professor Efetivo (26.7%) e a de Professor do Quadro de Agrupamento (26.7%), como podemos verificar no Quadro 4.5.

Quadro 4.5 – Situação profissional dos docentes.

	N	%
Não respondem	3	20.0
professor contratado	2	13.3
professor efetivo	4	26.7
professor substituição (contratado)	1	6.7
QEP	1	6.7
quadro agrupamento	4	26.7
Total	15	100.0

Em resposta à questão sobre o escalão em que cada docente se encontrava em termos de progressão na carreira, o escalão mais representado é o 6.º (13.3%), como apresentado no Quadro 4.6.

Quadro 4.6 – Situação profissional dos participantes.

	N	%
Não responde	5	33.3
1º	1	6.7
2º	1	6.7
5º	1	6.7
6º	2	13.3
7º	1	6.7
índice 172	1	6.7
IPSS VII	1	6.7
IPSS-VII	1	6.7
VIIIPSS	1	6.7
Total	15	100.0

Quanto às horas de formação realizadas nos últimos dois anos, dois sujeitos afirmam ter 75 horas (13.3%) e outros dois indicam 100h (13.3%) como indicado no Quadro 4.7. Os restantes referiram ter frequentado menos de 7 horas de formação.

Quadro 4.7 – Tempo em horas de formação realizada nos últimos dois anos.

	N	%
0	1	6.7
20	1	6.7
25	1	6.7
35	1	6.7
40	1	6.7
75	2	13.3
100	2	13.3
Total	9	60.0
Não responde	6	40.0
Total	15	100.0

No que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes, o grupo apresenta uma média de 16.54 anos (DP=9.65) o que demonstra uma vasta experiência profissional dos mesmos. O valor do desvio padrão revela-nos que o grupo é também bastante heterogéneo nesta variável (ver Quadro 4.8).

Quadro 4.8 – Tempo de serviço dos docentes.

	N	Min.	Max.	M	DP
em anos	12	3.00	32.00	16.54	9.65

Intencionalmente, não demos a conhecer a relação entre as designações dadas aos docentes nos quadros anteriores apresentados e na análise interpretativa dos dados, de forma a preservar o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados.

4.4 Instrumentos

Ao longo da Oficina de Formação, especificamente nas sessões presenciais, foram passados questionários de satisfação, de acordo com o modelo de avaliação de Kirkpatrick (1959). Kirkpatrick foca a ação nos resultados obtidos através do processo de formação e nos benefícios que podem ser retirados (cf. Barreira 2009). Este tipo de modalidade/ instrumento é bastante utilizado em investigações desta natureza, sendo

que as questões que integram os questionários poderão ser abertas, fechadas e/ou de escolha múltipla.

Segundo o modelo mencionado, a verificação da qualidade e eficácia da formação é obtida, essencialmente, através da avaliação de determinados parâmetros nos participantes da formação e baseia-se em quatro níveis: *Reações/Satisfação*; *Aprendizagens*; *Comportamentos* e *Resultados*. Relativamente ao primeiro nível, *Reações/Satisfação*, este visa aferir em que medida os objetivos de aprendizagem do programa foram alcançados, por parte dos formandos. Procura-se saber o grau de satisfação e reação aos conteúdos apresentados, as expectativas alcançadas, a implementação dos conhecimentos adquiridos e/ ou a contribuição para a melhoria do desempenho.

No que concerne ao nível dois, *Aprendizagem*, o *feedback* das aprendizagens dos conteúdos lecionados por parte do formador assume grande importância para compreender o nível de aquisição de conhecimentos por parte do formando e, se necessário, adaptar o programa da formação (Barreira, 2018). Centrado no que os formandos aprenderam, este nível é fundamental para avaliar a aquisição das aprendizagens e o progresso dos formandos (Caetano, 2007).

Quanto ao nível três, designado por *Comportamentos*, o conceito de “comportamento” é utilizado como indicador da medição do desempenho da função após a formação e tem vindo a ser conceptualizado como transferência da formação (e.g., Alliger *et al.*, 1997; Phillips, 1991; Warr *et al.*, 1999, citados por Velada 2007).

No último nível da avaliação da Formação, referente aos *Resultado*, avaliam-se as alterações dos comportamentos dos formandos e o impacto dessas modificações nas organizações/locais onde decorreu a implementação das aprendizagens realizadas (Caetano, 2007).

Na primeira e última sessão, foi aplicado o Teste Diagnóstico (Freitas & Freitas, 2002 p.107), com o objetivo de verificarmos o nível de conhecimentos dos participantes, relativamente à aprendizagem cooperativa, antes e depois da formação, bem como as suas expectativas sobre ela e “ideias” ou “concepções que possam carecer de clarificação. A avaliação diagnóstica pressupõe a concretização de um teste, que deverá ser realizado por cada docente no início da primeira sessão, assinalando-o com um pseudónimo, de forma a no final da oficina poder fazer-se a correspondência entre os dois momentos de recolha de dados.

Tendo como objetivo perceber o conhecimento que os participantes tinham sobre estratégias de aprendizagem cooperativa, as investigadoras construíram um quiz que foi aplicado na primeira sessão. Este instrumento apresentava-se dividido em três partes baseadas em três grandes eixos: conhecimento, classificação e seriação. Antes da sua aplicação, os participantes exploraram, em grupo através da estratégia de aprendizagem cooperativa *jigsaw*, um documento de trabalho que continha a explicação de 5 estratégias: *stad*; *student-teams-achievement divisions*; *the jigsaw classroom*; *learning together*, *group investigation* e *cooperative scripting*.

A primeira parte do instrumento correspondeu a 5 frases para completar contendo em cada uma delas 5 respostas de opção. A segunda parte, com apenas uma questão, sustentou-se na classificação das estratégias de aprendizagem cooperativa, numa de escala de Likert, 1 a 5, sendo 1 “nada” e 5 “bastante”, nas dimensões: Facilidade de aprender a usar; facilidade em iniciar o seu uso; facilidade em usá-la sistematicamente; aplicabilidade a vários assuntos, graus de ensino, etc.; adaptabilidade a diferentes contextos, condições. A terceira e última parte deste instrumento tinham como objetivo a seriação das diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa, da mais conceptual à mais direta, de 1 a 5, sendo 1 a “mais conceptual” e 5 a “mais direta”.

Na quarta sessão, os participantes preencheram o *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) de Holton e colegas (2007). Segundo Caetano (2007), o modelo de Holton fundamenta-se em três aspetos essenciais: *design* ou estruturação da formação; características dos formandos e ambiente de trabalho.

Este questionário conta com três escalas, a saber: Conceção da Formação; Fatores Individuais; Fatores Organizacionais. É composto por 89 itens que se dividem por 16 escalas, como se pode verificar no Quadro 4.9.

Quadro 4.9 – Escalas e Subescalas do LTSI (Holton *et al.*, 2007).

Escalas	Subescalas
Conceção da Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade Pessoal para Transferir; • Perceção de Validade de Conteúdo; • <i>Design</i> de Transferência; • Oportunidade para utilizar a Formação.
Fatores Individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação Prévia dos Formandos; • Motivação para Transferir; • Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho; • Autoeficácia de Desempenho.
Fatores Organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados Pessoais Positivos; • Resultados Pessoais Negativos; • Suporte dos Pares; • Suporte do Supervisor; • Sanções do Supervisor; • Desempenho – Expectativas de Resultados; • Resistência/Abertura à Mudança; • <i>Feedback</i> de Desempenho.

Com a aplicação do LTSI pretendeu avaliar-se a perceção da transferência das aprendizagens dos formandos que participaram nesta oficina de formação. Para tal, adaptámos o questionário de Holton e colaboradores, mantendo as três escalas, contudo, representando as subescalas apenas com 45 itens. Esta adequação teve como principal objetivo tornar o questionário mais curto e fácil de preencher, visto que foi passado na última sessão presencial.

Holton *et al.* (2007), pelo facto de ainda não possuírem um sistema de avaliação que fosse eficaz quanto à sua implementação e aplicação dos conhecimentos alcançados em *conteúdos formativos*, construíram durante vários anos um processo que foi sendo limado, até terem atingido 3 escalas, 16 subescalas e 89 indicadores que nos dias de hoje designamos por *Learning Transfer System Inventory* (LTSI).

No que concerne à perceção da transferência das aprendizagens, o questionário original é constituído por 89 indicadores. No presente estudo, adaptámos o instrumento reduzindo o número de indicadores para 45 itens, como se disse. Esta escolha teve como princípio evitar eventuais dificuldades de análise e interpretação, possível desconcentração provocada pela extensão do questionário e precaver situações de

respostas aleatórias. Caetano (2007) defende que a transferência de aprendizagens consiste em “aplicar no trabalho os conhecimentos, competências e atitudes aprendidos na formação e a sua subsequente generalização e manutenção depois de um certo período de tempo” (p.40). Realça, igualmente, as mudanças no comportamento adquiridas durante e em resultado da formação.

Ao longo das sessões, os participantes foram construindo um portfólio reflexivo que tinha como principal objetivo promover as estratégias de auto-regulação e desenvolvimento profissional. Neste *portfolio* reflexivo individual constavam: os materiais produzidos e/ou usados na oficina de formação; trabalhos de alunos; materiais de trabalho produzidos durante a implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula; registos fotográficos e/ou vídeos resultantes do trabalho autónomo; relatórios finais e textos bibliográficos cedidos durante a formação. Apesar de todos os participantes terem construído os seus *portfolios* reflexivos individuais, enquanto estratégia de formação, apenas os relatórios finais foram objeto de análise (Apêndice 6). Pudemos constatar, ao longo das sessões, que o *portfólio* reflexivo demonstrou ser um meio facilitador de articulação entre a teoria e a *praxis*, como instrumento harmonioso do próprio processo de formação, possibilitando uma organização, alicerçando a organização do pensamento e a (re)estruturação do conhecimento (Sá-Chaves, 2005).

Após um ano da realização da Oficina de Formação, em junho de 2018, construímos um questionário *online* (Apêndice 13) com o objetivo de verificarmos a transferência dos conhecimentos para o local de trabalho e avaliar as possíveis alterações dos comportamentos dos formandos e o impacto percebido dessas modificações nas organizações/locais onde decorreu a implementação das aprendizagens realizadas (Caetano, 2007). Designámos este instrumento como *Questionário Online de Transferência da Formação em Aprendizagem Cooperativa*, e mais à frente nos debruçaremos sobre os seus resultados. Ressaltamos, desde já, que dos 15 participantes, apenas 9 responderam. De entre muitas vantagens de se aplicar um questionário *online*, salientamos este método como sendo de fácil operacionalização, onde conseguimos obter respostas num curto espaço de tempo. Pelas suas características, possibilita normalmente custos menores, evitando deslocações e podendo o momento da resposta ser decidido pelos participantes.

Neste questionário pediu-se a colaboração dos participantes na resposta, de forma o mais sincera possível, a onze breves questões relativas à Oficina de Formação em que os mesmos participaram, entre 02 de maio e 17 de junho de 2017, no Centro de Formação Minerva. O objetivo consistiu em saber que mudanças percebidas ocorreram na sua prática docente, cerca de um ano depois, que estivessem em seu entender relacionadas com a formação realizada.

Os principais campos/conteúdos do questionário e os objetivos encontram-se elencados no Quadro 4.10. As respostas obtidas pelos participantes serão descritas na secção seguinte deste capítulo.

Quadro 4.10 – Estrutura do Questionário *Online* Transferência da Formação em Aprendizagem Cooperativa.

Campos	Questões	Objetivos
0. Contextualização do Questionário		Clarificar o contexto e os objetivos do questionário.
1. Informação Socioprofissional	Da questão 1 à 5	Obter dados socioprofissionais dos participantes.
2. Perceção do conhecimento, aprendizagem e aplicação das Estratégias de Aprendizagem Cooperativa na prática pedagógica	Questões 6 e 7	Verificar a perceção do conhecimento, aprendizagem e aplicação das Estratégias de Aprendizagem Cooperativa na sala de aula.
3. Partilha do conhecimento no contexto de trabalho e possíveis mudanças de estratégias na escola	Questões 8 e 9	Perceber os efeitos ou impacto no local de trabalho.
4. Recomendações/Comentários e Sugestões	Questões 10 e 11	Verificar as recomendações dos participantes na Oficina de Formação no seu contexto de trabalho, as dificuldades que encontraram ou as condições que reconhecem serem necessárias à utilização das estratégias aprendidas.

Em síntese, a metodologia do programa de formação assentou numa participação ativa dos formandos, na experimentação de estratégias de aprendizagem de grupo, na reflexão sobre problemas que identificam diariamente nos contextos de

trabalho, bem como, na procura de soluções inovadoras e com impacto nos resultados académicos e sociais dos alunos. Ao longo das sessões foi possível criar um ambiente colaborativo, espaços de diálogo e partilha de ideias e experiências, possibilitando momentos de (re)estruturação do conhecimento e da prática pedagógica. A interação e a partilha entre os diversos elementos dos grupos, possibilitou uma visão mais alargada de experiências profissionais, dado que o grupo era heterogéneo, não só pelas áreas de intervenção, mas também pela faixa etária. Para Day (2001), além das salas de aula com espaços e ambientes de aprendizagem, de forma a que os alunos possam dar e receber, numa constante aprendizagem ativa na construção do seu conhecimento, também as *oportunidades de desenvolvimento profissional* devem estar presentes e estimular a prática dos docentes, para que possam reinventar todo os dias novas e inovadoras soluções. É crucial manter-nos capazes de abraçar novos desafios, colaborar nos diversos espaços das escolas e procurar refletir e investigar para fazer melhor.

4.5 Avaliação da Oficina de Formação

Ao longo deste capítulo, temos vindo a descrever a oficina de formação desde a sua conceção à sua implementação. Passamos agora a apresentar as análises e reflexões em torno dos dados recolhidos ao longo da sua implementação, que possibilitam a sua avaliação.

No seguimento do que explanámos nos pontos anteriores deste capítulo, privilegiámos a aplicação de questionários com respostas abertas aos docentes participantes na oficina de formação, pelo que consideramos que a técnica de tratamento de dados mais adequada é a Análise de Conteúdo. Segundo Amado (2014), a técnica de análise de conteúdo assume um papel fundamental na análise de dados de natureza qualitativa, sendo uma técnica flexível e adaptativa e revelando-se uma técnica que se baseia na possibilidade de se fazerem inferências interpretativas, a partir de conteúdos/conceitos que, posteriormente, deverão ser categorizados, com vista à interpretação dos mesmos. Para Vieira (1999) a análise de dados qualitativos exige o respeito de regras próprias que conduzam à credibilidade das interpretações porque o investigador é um instrumento vivo de recolha de dados.

“consegue captar e compreender do contexto de investigação informações “que só a sensibilidade humana pode captar; as peculiaridades dos dados recolhidos determinam como eles vão ser apresentados na pesquisa, podendo ser codificados para determinar características capazes de estabelecer comportamentos formalizados em padrão; e a forma como se interpreta os dados depende das condições como foram coletados” (Vieira & Cabral, 2014 p.101).

De acordo com Dias (2009), esta técnica “visa obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/receção dessas mensagens” (p.189). A primeira finalidade da análise de conteúdo é organizar a informação de uma reunião de mensagens, categorizando as mesmas, de forma a transparecerem ideias chave apresentadas nos documentos em análise. Portanto, as mensagens, na sua forma integral são associadas em unidades que, posteriormente, nos concedem uma descrição das particularidades mais significativas do conteúdo (Amado, 2014).

Optámos pela não quantificação das respostas, dado que “é consensual a aceitação de que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer aprender e apreender algo a partir do que os participantes da investigação lhe confiam” (Amado, 2000, p.61). Segundo Vieira (2014), na avaliação do conhecimento produzido pela via qualitativa deve-se ter em consideração os seguintes pontos (p.58):

- A natureza contextual da informação;
- O papel central da pessoa da investigadora/do investigador na recolha de dados;
- A possível falta de estruturação das técnicas de recolha de dados;
- A necessidade de recorrer a várias formas de triangulação (de informantes, métodos, técnicas, fontes, etc.);
- O menor controlo das fontes de erro dos resultados;
- O estudo holístico dos fenómenos.

Os dados qualitativos recolhidos, através das perguntas abertas dos questionários, apresentam descrições, pensamentos, reflexões, observações, sobre a oficina, bem como as vivências dos docentes durante o trabalho autónomo desenvolvido em contexto de sala de aula.

A avaliação da formação torna-se, por isso, um elemento chave em todo o processo da formação, de forma a percebermos, não só o nível de satisfação, como também as aprendizagens adquiridas, o impacto percebido e as melhorias no desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo o modelo multinível de Kirkpatrick (citado por Barreira, 2009), a verificação da qualidade e eficácia da formação é obtida essencialmente através da avaliação de determinados parâmetros nos participantes com base em quatro níveis: reações/satisfação (nível 1); aprendizagens (nível 2); comportamentos (nível 3) e resultados (nível 4). Ao longo desta secção apresentaremos a avaliação da oficina, com base nestes quatro níveis.

O **nível I** de Kirkpatrick, referente à *reação/satisfação* dos formandos, visa aferir em que medida os objetivos de aprendizagem do programa foram alcançados, por parte dos formandos. Procurámos saber o grau de satisfação e reação aos conteúdos apresentados, as expectativas alcançadas, a implementação dos conhecimentos adquiridos e/ ou a contribuição para a melhoria do desempenho, através da aplicação de questionários nas sessões.

Para tal, apresenta-se a análise estatística dos dados relativos à avaliação da Sessão 1. Os sujeitos indicaram quanto às expectativas que são na maioria “elevadas” (53.3%; n=8) ou “muito elevadas” (26.7%) (ver Quadro 4.11).

Quadro 4.11 – Expectativas dos docentes em relação à Oficina de Formação (sessão 1).

	N	%
Médias	2	13.3
Elevadas	8	53.3
Muito elevadas	4	26.7
Total	14	93.3
Não responde	1	6.7
Total	15	100.0

Quanto à Organização, apresenta-se no Quadro 4.12 o valor percentual mais alto para cada item considerado no questionário construído para o efeito.

Quadro 4.12 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à organização da sessão 1 da oficina de formação.

Itens	Grau de satisfação	N	%
Programa da sessão	5-Muito satisfeito	13	86.7
Duração da sessão de formação	5-Muito satisfeito	9	60.0
Adequação dos materiais e documentos utilizados	5-Muito satisfeito	10	66.7
Local de realização da sessão	5-Muito satisfeito	11	73.3
Pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento profissional	5-Muito satisfeito	14	93.3
Grau da integração da temática a nível de escola	5-Muito satisfeito	10	66.7
Clima relacional do grupo	5- Muito satisfeito	12	80.0

Legenda: 1 – Muito Insatisfeito 2 – Insatisfeito 3 – Não sei/Tenho dúvidas 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

Quanto à Consecução de Objetivos, apresenta-se no Quadro 4.13 o valor percentual mais alto para cada item.

Quadro 4.13 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Consecução de Objetivos da sessão 1 da oficina de formação.

Itens	Grau de satisfação	N	%
A sessão estimulou o meu interesse por estratégias alternativas de ensino-aprendizagem	4-Muito	13	86.7
A sessão permitiu-me conhecer estratégias de aprendizagem cooperativa, entendo a sua aplicabilidade e utilidade	4-Muito	14	93.3
A sessão contribuiu para o meu desenvolvimento profissional enquanto docente	4-Muito	14	93.3

Legenda: 1 – Nada 2 – Pouco 3 – Suficiente 4 – Muito

De seguida apresenta-se a análise estatística dos dados relativos à avaliação da Sessão 2 da Oficina de Formação.

Quanto à Organização, apresenta-se no Quadro 4.14 o valor percentual mais alto para cada item.

Quadro 4.14 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Organização da sessão 2 da Oficina de Formação.

Itens	Grau de satisfação	N	%
Programa da Sessão	5-Muito satisfeito	11	73.3
Duração da Sessão de Formação	5-Muito satisfeito	11	73.3
Adequação dos Materiais e documentos utilizados	5-Muito satisfeito	11	73.3
Local de realização da sessão	5-Muito satisfeito	13	86.7
Pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento profissional	5-Muito satisfeito	14	93.3
Grau da integração da temática a nível de escola	5-Muito satisfeito	12	80.0
Clima relacional do grupo	5-Muito satisfeito	13	86.7

Legenda: 1 – Muito Insatisfeito 2 – Insatisfeito 3 – Não sei/Tenho dúvidas 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

Quanto à Consecução de Objetivos, apresenta-se de seguida o valor percentual mais alto para cada item (ver Quadro 4.15).

Quadro 4.15 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Consecução de Objetivos da sessão 2 da Oficina de Formação.

Itens	Grau de satisfação	N	%
Os conteúdos abordados na ação contribuíram para aprofundar as vantagens da aprendizagem cooperativa	4-Muito	15	100
Os conteúdos abordados nesta sessão permitiram-me compreender a relação entre a aprendizagem cooperativa e a motivação para a realização em contexto escolar	4-Muito	15	100
A sessão contribuiu para o meu desenvolvimento profissional enquanto docente	4-Muito	15	100

Legenda: 1 – Nada 2 – Pouco 3 – Suficiente 4 – Muito

De seguida apresenta-se a análise estatística dos dados relativos à avaliação da sessão 3. Quanto à Organização, apresenta-se de seguida o valor percentual mais alto para cada item (ver Quadro 4.16).

Quadro 4.16 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Organização da sessão 3 da Oficina de Formação.

Itens	Grau de satisfação	N	%
Programa da sessão	5-Muito satisfeito	9	60.0
Duração da sessão de formação	5-Muito satisfeito	6	40.0
Adequação dos materiais e documentos utilizados	5-Muito satisfeito	11	73.3
Local de realização da sessão	5-Muito satisfeito	8	53.3
Pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento profissional	5-Muito satisfeito	8	53.3
Grau da integração da temática a nível de escola	5-Muito satisfeito	11	73.3
Clima relacional do grupo	5-Muito satisfeito	10	66.7

Legenda: 1 – Muito Insatisfeito 2 – Insatisfeito 3 – Não sei/Tenho dúvidas 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

Quanto à Consecução de Objetivos, apresenta-se de seguida o valor percentual mais alto para cada item (ver Quadro 4.17).

Quadro 4.17 – Valor percentual mais elevado dos itens relativos à Consecução de Objetivos da sessão 3 da Oficina de Formação.

Itens	Grau de satisfação	N	%
Os conteúdos abordados na ação contribuíram para a análise crítica e reflexiva das práticas	4-Muito	12	80.0
Os conteúdos abordados nesta sessão permitiram enquadrar a conceção e planeamento da ação pedagógica no processo de gestão curricular flexível	4-Muito	12	80.0
A sessão permitiu identificar as etapas e operações necessárias para a conceção de um plano de ação	4-Muito	11	73.3
O que aprendi durante a sessão permite-me dar continuidade à aplicação das estratégias em sala de aula, mesmo após a conclusão da formação	4-Muito	11	73.3
A sessão contribuiu para o meu desenvolvimento profissional enquanto docente	4-Muito	12	80.0

Legenda: 1 – Nada 2 – Pouco 3 – Suficiente 4 – Muito

Na Figura 4.1 podemos observar a evolução da satisfação dos sujeitos com a organização ao longo das sessões.

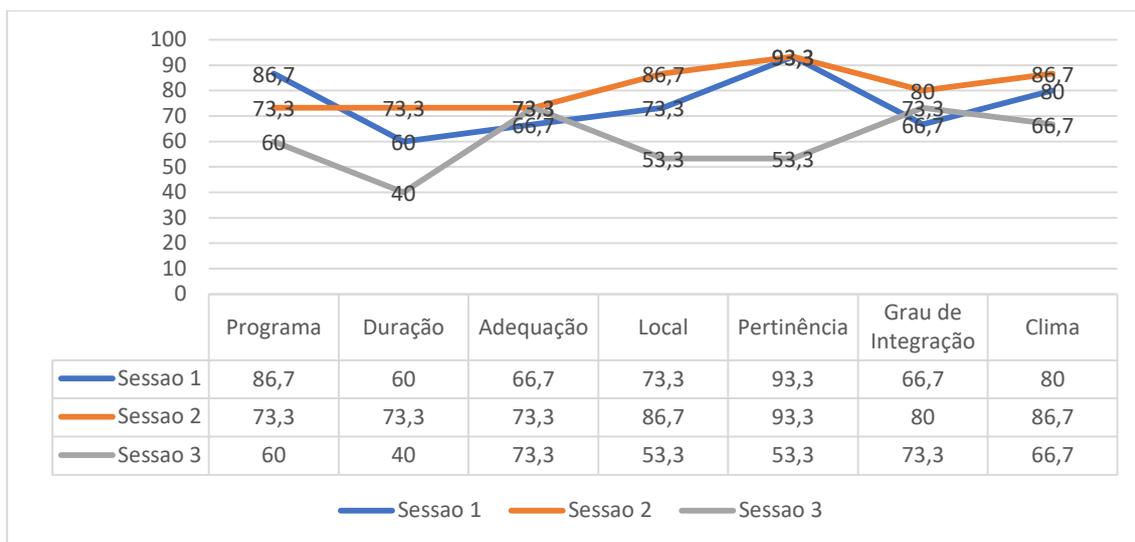


Figura 4.1 – Evolução da Satisfação dos sujeitos com Organização ao longo das sessões.

A Satisfação com o Programa e com a Pertinência vai diminuindo ao longo das Sessões, tendo-se verificado uma descida de 40 pontos percentuais na Pertinência da Sessão 1 e 2 para a Sessão 3. A Adequação é o único parâmetro com satisfação ascendente. Como se pode verificar, as pontuações nos diferentes parâmetros são todas muito elevadas, sempre acima do valor 50, exceto no parâmetro relativo à duração.¹ Analisando as diferenças significativas do ponto de vista estatístico dos diferentes pontos da Organização ao longo das Sessões, observaram-se diferenças ao nível da “Pertinência dos Conteúdos para o desenvolvimento profissional” ($\chi^2= 6.5$; $p<.05$), como se pode verificar no Quadro 4.18.

Quadro 4.18 – Análise da diferença entre as médias das sessões no ponto pertinência dos conteúdos.

	N	M	DP	Z (Wilcoxon)	P
				S1-S3	
Q1SP5	14	5.00	.000		
Q3SP5	12	4.67	.492	-2,000	.046*
Q2SP5	15	4.93	.258		

* $p<.05$

¹ Este parâmetro refere-se a uma das exigências impostas pelo CCPFC para a acreditação da ação. Compreende-se a menor pontuação atribuída a este parâmetro por parte dos professores dado que se tratava de sessões ao final do dia, depois das horas regulares de trabalho.

Analisando as diferenças entre as sessões ao nível da pertinência dos conteúdos através do Teste de Wilcoxon (S1-S2; S1-S3; S2-S3), observa-se a existência de diferenças significativas entre a S1 e a S3 ($Z=-2,000$; $p<,05$), sendo mais elevado o valor atribuído à primeira sessão.

Em síntese, compreendemos que as expectativas dos docentes face à oficina de formação eram muito elevadas (26.7%) e elevadas (53.3%), o que nos leva a depreender que ao escolherem esta formação tinham bastantes expectativas e vontade de conhecer novas estratégias e caminhos de prática pedagógica.

Quanto à organização da sessão 1, os docentes mostraram-se muito satisfeitos com o programa da sessão (86.7%), com a duração da sessão (60%), com a adequação dos materiais e documentos utilizados (66.7%), com a pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento profissional (93.3%), com o grau da integração da temática a nível de escola (66.7%) e com o clima relacional de grupo (80%).

No que concerne à consecução dos objetivos foi possível verificar que a sessão estimulou o interesse por estratégias alternativas de ensino-aprendizagem e permitiu conhecer estratégias de aprendizagem cooperativa percebendo a sua aplicabilidade e utilidade. Também constatámos que a sessão contribuiu para o desenvolvimento profissional enquanto docentes.

Quanto à organização relativa à sessão 2, os docentes mostraram-se, mais uma vez, muito satisfeitos quanto ao programa da sessão (73.3%), com a duração da sessão (73.3%), com a adequação dos materiais e documentos utilizados (73.3%), local de realização da sessão (86.7%), com a pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento (93.3%), com o grau da integração da temática a nível de escola (80%) e com o clima relacional de grupo (86.7%).

Em relação à consecução dos objetivos foi possível verificar que os docentes se mostraram muito satisfeitos quanto ao contributo dos conteúdos, abordados na ação, para aprofundar as vantagens da aprendizagem cooperativa (100%). De realçar que se verificou uma elevada satisfação (100%) no sentido em que os conteúdos abordados na sessão 2 permitiram compreender a relação entre a aprendizagem cooperativa e motivação para a realização em contexto escolar. Também constatámos que a sessão contribuiu para o desenvolvimento profissional enquanto docentes.

Na sessão 3, houve uma ligeira descida na pertinência e duração da formação, possivelmente por nos encontramos já no final do ano letivo e os docentes se sentirem

mais cansados. Quanto à consecução dos objetivos da sessão, verificou-se que os docentes consideraram muito importante o papel dos conteúdos abordados na sessão para a análise crítica e reflexiva das práticas (80%), permitindo enquadrar a conceção e planeamento da ação pedagógica no processo de gestão curricular flexível.

No que respeita ao **nível 2** da avaliação de Kirkpatrick, designado por *avaliação da aprendizagem*, o mesmo tem como principal objetivo perceber se os formandos estão a adquirir conhecimentos e a fazer as aprendizagens pretendidas, de acordo com os objetivos da formação. Este nível de avaliação permite-nos conhecer a evolução das aprendizagens e até algumas mudanças nas atitudes dos formandos. Os testes diagnósticos aplicados, antes e depois da formação, e o quiz (teste de escolha múltipla) permitiu-nos verificar as aprendizagens e os conhecimentos que estavam a adquirir.

Neste ponto, iremos debruçar-nos sobre o instrumento que foi aplicado no primeiro dia de formação: Teste Diagnóstico 1 (Freitas & Freitas, 2002), compreendendo as suas conceções sobre a aprendizagem cooperativa. No presente estudo, os nomes dos participantes foram substituídos por letras e números, como a seguir apresentamos: Participante R1, R2, R3, R4, R5...R15. Após várias leituras atentas do questionário aplicado e a transcrição das respostas, seguiu-se o processo de categorização, de acordo com o proposto por João Amado (2014). A apresentação dos resultados será exposta de forma sistemática, no seguimento da matriz que construímos que engloba quatro categorias, divididas em subcategorias e indicadores que a seguir apresentamos no Quadro 4.19.

Quadro 4.19 – Matriz de análise de conteúdo: Categorias, subcategorias e indicadores do questionário inicial (QI).

Questionário Inicial (Antes da Formação)		
P1 – O que o/a levou a participar nesta Oficina de Formação?		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Expectativas e Motivações	Procura de conhecimento	Aprendizagem e procura de conhecimentos sobre aprendizagem cooperativa.
	Curiosidade	Entusiasmo/Interesse em conhecer Estratégias de aprendizagem cooperativa.
	Melhoria da prática pedagógica	Promoção da reflexão do trabalho que se desenvolve em contexto de sala de aula.

Conhecimento Científico	Formas e fontes de conhecimento/atualização de conhecimentos	Aprendizagem/Atualização de conhecimentos sobre aprendizagem cooperativa.
	Aprofundamento de conhecimentos	Enriquecimento de conhecimentos sobre aprendizagem cooperativa numa perspetiva inclusiva.
Desenvolvimento Profissional	Estratégias/Ferramentas de atualização de conhecimentos pedagógicos	Melhoria da prática pedagógica, diversificação de estratégias pedagógicas e aplicação das mesmas na sala de aula.
Colaboração Pedagógica	Partilha de experiências entre pares	Partilha de experiências, ideias, estratégias pedagógicas entre colegas de profissão.
	Promoção de competências sociais	Troca de informações, ideias, experiências didáticas.

Para a análise e interpretação da informação obtida através das respostas ao questionário inicial (QI), iremos fazer um resumo, apoiado pelas citações diretas dos docentes participantes na oficina de formação.

Expectativas e Motivações

Quadro 4.20 – Subcategorias da Categoria “Expectativas e Motivações”.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Expectativas e Motivações	Procura de conhecimento	Aprendizagem e procura de conhecimentos sobre aprendizagem cooperativa.
	Curiosidade	Entusiasmo/Interesse em conhecer estratégias de aprendizagem cooperativa.
	Melhoria da prática pedagógica	Promoção da reflexão do trabalho que se desenvolve em contexto de sala de aula.

Assim, iniciando pela categoria Expectativas e Motivações, constatamos que os professores manifestam procura de conhecimento: gosto e interesse em conhecer estratégias de aprendizagem cooperativa, a oportunidade de as colocarem em prática no seu contexto de trabalho e a oportunidade de poderem vivenciar uma experiência de aprendizagem nesta temática, como ilustra o seguinte excerto:

“Primeiro, estar no âmbito do grupo em que leciono e em segundo, aprender mais e ir buscar mais conhecimento em aprendizagem cooperativa.” (R8)

No que concerne à curiosidade, constatamos que os professores manifestam gosto e interesse em conhecer estratégias de Aprendizagem Cooperativa, a oportunidade de as colocarem em prática no seu contexto de trabalho e a oportunidade de poderem vivenciar uma experiência de aprendizagem nesta temática:

“Interesse na Aprendizagem Cooperativa em situação de sala de aula.” (R10)

“Sendo adepto e defensor da Aprendizagem Cooperativa, entusiasmei-me a programação apresentada e as estratégias que irão ser explorados neste contexto formativo.” (R2)

“A pertinência do tema da Aprendizagem Cooperativa revela-se uma mais-valia para a escolha desta oficina. Pretendo adquirir novas estratégias para implementar em sala de aula.” (R7)

Na melhoria da prática pedagógica, constata-se que há uma preocupação com a promoção da reflexão do trabalho que se desenvolve dentro da sala de aula. Portanto, há expectativas de que a oficina de formação sirva, igualmente, para momento de partilha e reflexão pedagógica, com perspectiva de melhoria da prática pedagógica:

“Melhorar a minha prática pedagógica, conhecer práticas de ensino diferentes das que pratico. Promover a reflexão do trabalho que tenho desenvolvido.” (R1)

Conhecimento Científico

Quadro 4.21 – Subcategorias da Categoria “Conhecimento Científico”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Conhecimento Científico	Formas e Fontes de conhecimento/atualização de conhecimentos	Aprendizagem/Atualização de conhecimentos sobre aprendizagem cooperativa.
	Aprofundamento de conhecimentos	Enriquecimento de conhecimentos sobre aprendizagem cooperativa numa perspectiva inclusiva.

Nesta secção os professores manifestaram interesse em aprender e atualizar os seus conhecimentos sobre Aprendizagem Cooperativa:

“Optei por fazer esta oficina de formação pelo prazer de enriquecer conhecimentos e por querer melhorar as práticas diárias, tornando as minhas aulas mais atrativas.” (R9)

Em complemento, constate-se que um docente pretende aprofundar e enriquecer os conhecimentos que tem sobre o tema da formação, numa perspectiva inclusiva, dado que, nos últimos anos de docência desenvolve trabalho pedagógico com crianças com necessidades de saúde específicas:

“Aprender mais sobre como aplicar e desenvolver este tipo de aprendizagem com turmas formadas apenas por crianças com especificidades.” (R12)

Desenvolvimento Profissional

Quadro 4.22 – Subcategorias da Categoria “Melhoria do Desenvolvimento Profissional”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Desenvolvimento Profissional	Estratégias/Ferramentas de atualização de conhecimentos pedagógicos	Melhoria da prática pedagógica, diversificação de estratégias pedagógicas e aplicação das mesmas na sala de aula.

Neste âmbito, os professores destacaram a importância da participação na Oficina de Formação, numa perspectiva de melhoria do desenvolvimento profissional, onde se inclui a melhoria da prática pedagógica, a diversificação e aplicação de estratégias pedagógicas.

“A escolha desta Oficina de Formação deve-se à pertinência de cada vez mais haver necessidade de diversas estratégias de aprendizagem e, em que as de AC serão uma boa opção em sala de aula.” (R11)

“Escolhi esta Formação por considerar importante conhecer estratégias de aprendizagem cooperativa e por aplicar em contexto escolar estes conhecimentos.” (R5)

“Atualizar a minha prática pedagógica, diversificar estratégias, tornando mais fácil e apelativa a aprendizagem.” (R6)

Colaboração Pedagógica

Quadro 4.23 – Subcategorias da Categoria “Colaboração”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Colaboração pedagógica	Partilha de experiências entre pares	Partilha de experiências, ideias, estratégias pedagógicas entre colegas de profissão.
	Promoção de competências sociais	Troca de informações, ideias, experiências didáticas.

Ao nível da Colaboração Pedagógica, uma docente destaca a partilha de experiências entre pares, que conduz à melhoria do trabalho entre colegas, através do trabalho colaborativo:

“Escolhi esta Oficina por achar importante a partilha de experiências com outros colegas.” (R13)

A par deste sentido de partilha, dá-se relevo, igualmente, à promoção de competências sociais, onde se inclui a troca de informações, ideias e experiências didáticas, não só na sala de aula, como também entre profissionais.

“Escolhi esta formação porque entendo que o sucesso escolar dos alunos passa pela forma como podem interagir, trocar informações estabelecer relações sociais, bem como com a colaboração entre os docentes.” (R4)

De seguida, iremos focar-nos sobre o que proporcionou a oficina de formação aos docentes, com base no mesmo questionário que foi aplicado no último dia de formação: Teste Diagnóstico 2 (Freitas & Freitas, 2002), bem como as suas conceções sobre a aprendizagem cooperativa.

A apresentação dos resultados será exposta de forma sistemática, no seguimento da matriz que construímos que engloba quatro categorias, divididas em subcategorias e indicadores que apresentamos na matriz configurada no Quadro 4.24.

Quadro 4.24 – Matriz de Análise de Conteúdo: Categorias, subcategorias e indicadores do questionário final (QF).

Após a Oficina de Formação

Questionário Final (após a Oficina de Formação)		
P1 – O que lhe proporcionou a Oficina de Formação?		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Conhecimento e aplicação	Conhecimento e aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa (estratégia de alto impacto)	Construção, desenvolvimento e aplicação do conhecimento na prática pedagógica.
Renovação da prática pedagógica	Estratégias de ensino e ferramentas pedagógicas	Aprendizagem e aplicação novas estratégias de ensino.
	Desenvolvimento da motivação dos alunos e docentes	Manifestação de interesse no desenvolvimento de estratégias que motivem os/as alunos/as.
Colaboração pedagógica	Partilha de práticas, estratégias entre docentes	Partilha de experiências entre colegas de trabalho da própria escola e de escolas diferentes, promovendo vínculos e estimulando a troca entre pares.
Transferibilidade	Desenvolvimento de novos paradigmas da educação em contexto de sala de aula	Impacto nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em contexto de trabalho.

Para a análise e interpretação da informação obtida através das respostas ao questionário final (QF) aplicado na última sessão, iremos fazer um resumo do material recolhido, apoiado pelas referências diretas dos docentes participantes na oficina de formação.

Conhecimento e Aplicação

Quadro 4.25 – Subcategoria da Categoria “Conhecimento e Aplicação”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Conhecimento e aplicação	Conhecimento e aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa (estratégia de alto impacto)	Construção, desenvolvimento e aplicação do conhecimento na prática pedagógica.

Ao nível do conhecimento e aplicação de estratégias, os docentes manifestaram que a oficina de formação lhes proporcionou o conhecimento de estratégias que

conduzem à mudança de métodos na prática pedagógica, bem como, a aplicação de novas ferramentas de trabalho.

“Tomar o conhecimento de diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa, aplicá-las e torná-las como ferramentas importantes para a minha prática pedagógica diária.” (R4)

“Proporcionou-me momentos de aprendizagem significativa. Descoberta de novas formas de trabalhar com os alunos, especificamente de Educação Especial, fundamentalmente, quando os únicos constituintes da turma são crianças com estas especificidades.” (R11)

“Aprofundei os meus saberes, a minha área de conhecimento, e melhorei a minha prática pedagógica.” (R2)

“Senti que fiquei com mais conhecimento para aplicar novas metodologias dentro da sala de aula.” (R7)

“A descoberta de novas estratégias de ensino, mais motivadoras para os alunos e para mim, enquanto professora.” (R8)

Renovação da Prática Pedagógica

Quadro 4.26 – Subcategorias da Categoria “Renovação da Prática Pedagógica.”

Categories	Subcategorias	Indicadores
Renovação da prática pedagógica	Estratégias de ensino e ferramentas pedagógicas	Aprendizagem e aplicação novas estratégias de ensino.
	Desenvolvimento da motivação e do bem-estar emocional dos alunos e docentes	Manifestação de interesse no desenvolvimento de estratégias que motivem os alunos.

No que concerne às subcategorias renovação da prática pedagógica, destaca-se a importância da procura de novos caminhos ou caminhos alternativos que promovam a eficácia dentro da sala de aula, de modo a promoverem-se salas de aula dinâmicas, motivadoras, onde os alunos se sintam num contexto de aprendizagem mais ativo e inovador.

“Esta oficina de formação proporcionou-me uma renovação da prática pedagógica, tornando as minhas aulas mais atraentes e motivadoras, em que o aprender seja motivador para o aluno.” (R5)

“A aprendizagem destas metodologias serviu para promover em mim novos desafios e, conseqüentemente promover sucesso nos meus alunos.” (R9)

É, igualmente, relevante para os docentes o desenvolvimento da motivação e do bem-estar dos alunos e docentes, na medida em que há interesse na aplicação de estratégias que motivem os alunos:

“A busca de novas estratégias de ensino, mais motivadoras para os/as alunos/as e para mim, enquanto professora.” (R8)

“A temática da oficina proporcionou o conhecimento de novas metodologias de ensino mais motivadoras e capazes suscitar maior interesse pela escola.” (R9)

“Estas estratégias também proporcionaram bem-estar aos alunos, permitindo-lhes que sejam felizes.” (R6)

“Enriqueceu as minhas práticas pedagógicas.” (R1)

Colaboração Pedagógica

Quadro 4.27 – Subcategoria da Categoria “Colaboração.”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Colaboração pedagógica	Partilha de práticas, estratégias entre docentes	Partilha de experiências entre colegas de trabalho da mesma escola e de escolas diferentes, promovendo vínculos e estimulando a troca entre pares.

No questionário inicial, a categoria Colaboração Pedagógica esteve patente nos testemunhos dos docentes, dada a importância que a mesma apresenta. Após a oficina de formação, encontramos novamente este conceito, veiculando que a colaboração facilita a mudança da escola enquanto instituição, promove o sucesso dos alunos e conduz à melhoria de todos os intervenientes no processo educativo.

“Ainda bem que escolhi esta oficina de formação, não só por me identificar com o tema, como por considerar muito importante a constante partilha de experiências e práticas com colegas de diferentes realidades.” (R3)

“Gosto de ouvir o que os colegas desenvolvem nas salas de aula. Esta formação proporcionou esse enriquecimento.” (R12)

Transferibilidade

Quadro 4.28 – Subcategorias da Categoria “Transferibilidade.”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Transferibilidade	Desenvolvimento de novos paradigmas da educação em contexto de sala de aula	Impacto nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em contexto de trabalho.

A transferibilidade fez-se representar através de dois testemunhos de docentes que consideram que esta oficina de formação proporcionou um impacto positivo nas práticas pedagógicas dos docentes em contexto de trabalho.

“O conhecimento e a aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa na turma e, conseqüentemente, nas turmas de pares pedagógicos da escola.” (R4)

“Promoveu o sucesso educativo dos alunos na minha turma e na Escola.” (R2)

Passamos agora a analisar as respostas dos participantes na oficina à pergunta sobre o que era para eles a aprendizagem cooperativa.

Conceito de Aprendizagem Cooperativa (antes e depois da oficina de formação)

Ainda no contexto da aplicação do Teste Diagnóstico de Freitas e Freitas (2002), a segunda questão: “O que é para si a aprendizagem cooperativa” foi analisada através de um quadro comparativo que tem indicadas as respostas dadas nos dois momentos pelos docentes: antes e depois da oficina de formação (ver Quadro 4.29).

Quadro 4.29 – Comparação das respostas dadas pelos participantes à questão: O que é para si a aprendizagem cooperativa.

Antes (Início da 1ª Sessão da Oficina de Formação)	Depois (Final da última Sessão da Oficina de Formação)
Aprender em conjunto/Trabalho de Grupo/Trabalho de Equipa	Aprendizagem construída por todos
Construção comum do conhecimento	Cooperação na construção do saber
Cooperação	Desenvolvimento de competências sociais
Desenvolvimento de competências	Implicação na aprendizagem
Implicação na aprendizagem	Partilha de saberes
Motivação para a aprender	Responsabilidade
Planificação	Sucesso do grupo
Sucesso na Aprendizagem	Valorização da interdependência positiva

A informação constante no Quadro 4.29 permite oferecer uma visão de conjunto das respostas dadas pelos docentes, antes e depois da participação na oficina de formação. No início da 1.ª sessão da oficina, os docentes manifestaram, através da resposta à segunda questão do questionário, que a aprendizagem cooperativa se baseava num conjunto de estratégias fundamentadas pelo conceito de cooperação, onde o trabalho de grupo e a construção comum do conhecimento são marcantes:

“O termo remete-me para uma troca de conhecimentos entre os meus pares.”
(R9)

“Construção comum do conhecimento em conjunto, descobrindo, interagindo, novos saberes.” (R6)

“Possibilita a construção do conhecimento comum.” (R2)

“Para mim, a Aprendizagem Cooperativa é uma mais-valia para o professor e alunos, no sentido em que promove uma dinâmica de procura do conhecimento, de Cooperação, de entreaajuda, partilha e superação.” (R13)

“A Aprendizagem Cooperativa é construir o sucesso com o contributo de todos, onde os pares se vão ajudando e apoiando para superar dificuldades.” (R7)

“Envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem.” (R9)

“Aprendizagem feita com base em aulas bem estruturadas nas quais cada aluno contribui para o sucesso na aprendizagem, para sucesso geral do grupo, de acordo com as suas aptidões.” (R12)

“Trabalho de um projeto, onde cada interveniente tem uma parte ativa, fazer parte de uma equipa.” (R6)

Após a participação na oficina de formação destaca-se a interdependência positiva, o conceito de responsabilidade, o desenvolvimento de competências sociais e a cooperação na construção do saber como é enfatizado por Knight (2013). Estes são aspetos fundamentais para a aplicação dos princípios pedagógicos que são estruturantes dos contextos cooperativos de aprendizagem, como realçam Johnson, Johnson e Holubec (1998).

“As crianças são as figuras centrais do processo de aprendizagem. O desempenho de cada um é influência e é influenciado pelo desempenho do outro.” (R12)

“Qualquer estratégia de aprendizagem sistemática e estruturada que permite que os alunos trabalhem em conjunto para alcançarem um objetivo em comum.” (R5)

“É uma estratégia/metodologia, onde todos aprendem com todos, havendo lugar para a entreaajuda, respeito e cooperação.” (R7)

“A aprendizagem cooperativa é um método de trabalho baseado em estratégias diversificadas, que conduza os alunos a aprender os conteúdos lecionados, partilhando entre si, os seus conhecimentos, as suas dúvidas... Como o termo em si mesmo indica, é possível cooperar e ter presente, durante o processo de ensino-aprendizagem, a preocupação com o outro e o gosto pela aquisição dos novos conteúdos.” (R8)

“É a construção do conhecimento de forma a que todos participem e se responsabilizem pela sua aprendizagem e aprendizagem dos outros. É o cada um dar o melhor de si, para o desenvolvimento de competências sociais

principalmente face a face no desenvolvimento de competências sociais, avaliações de grupos, entre outros.” (R9)

“Trabalho em equipa em que existe uma interdependência positiva entre todos, uma vez que do sucesso de cada, depende o sucesso de todos e o sucesso do grupo, depende do conhecimento de todos.” (R11)

“Um conjunto de práticas educativas que recorre ao contributo de cada elemento envolvido para alcançar objetivos comuns, valorizando a interdependência positiva e respeitando cada individualidade.” (R2)

Verifica-se, pois, que os participantes na oficina evidenciaram a apreensão de conteúdos novos, onde a dimensão cooperação se destaca visto estar a proporcionar a aprendizagem de outras formas de adquirir o saber e um novo olhar sobre o ensino.

Ainda no nível II, aprendizagem, o instrumento quiz, passado na primeira sessão, serviu para verificar o conhecimento dos participantes em relação às estratégias de aprendizagem cooperativa, bem como, levou-os a seriar as diferentes estratégias da mais conceptual para a mais direta. Os participantes classificaram as estratégias abordadas (STAD, aprendendo juntos, investigação em grupo, jigsaw e cooperative scripting), numa escala de 1 a 5, sendo: 1- “nada” e 5- “Bastante”, nas seguintes dimensões: *Facilidade de aprender a usar; facilidade em iniciar o seu uso; facilidade em usá-la sistematicamente; aplicabilidade a vários assuntos e graus de ensino; Adaptabilidade a diferentes contextos e condições*. Para responderem ao quiz, os docentes foram convidados a analisar um documento sobre 5 estratégias de aprendizagem cooperativa, aplicando a estratégia jigsaw na dinâmica. Após a conclusão da tarefa cooperativa responderam às três partes do quiz.

A primeira parte, que correspondeu a 5 questões de escolha múltipla, permitiu perceber o conhecimento que cada participante adquiriu sobre as estratégias de aprendizagem cooperativa. Assim, dos participantes que responderam ao quiz, 5 docentes acertaram quatro questões, 4 docentes acertaram 3 questões, 1 docente acertou duas questões e, apenas, um docente acertou todas as questões. Pudemos concluir que todos os participantes responderam acertadamente à questão de opção que pretendia perceber se os participantes conheciam a estratégia da aprendizagem cooperativa utilizada. Este aspeto levou-nos a concluir que os participantes, na sua

maioria, compreenderam que a aprendizagem cooperativa apresenta uma estrutura onde os elementos de um grupo cooperativo têm de se ajudar, incentivar e apoiar reciprocamente, enaltecendo os esforços que todos realizam para conseguirem atingir os objetivos previamente definidos. Esta componente da aprendizagem cooperativa permite que os diversos elementos de um grupo se ajudem e favoreçam e promovam os esforços de cada um, de modo a atingirem os desempenhos do grupo (Marreiros, *et al.*, 2001). Também pudemos constatar que todos os participantes acertaram na questão de opção sobre a estratégia de aprendizagem cooperativa que envolve a constituição de grupos peritos, o que nos levou a concluir que os mesmos tinham conhecimento de pelo menos uma característica da estratégia de aprendizagem cooperativa jigsaw.

Após análise das respostas dadas pelos participantes², no que respeita à segunda parte do quiz, explanamos as nossas interpretações, com recurso à Figura 4.2 que apresenta, de forma global, as escolhas dos docentes no que diz respeito à estratégia mais bem classificada e a menos classificada, de acordo com as dimensões anteriormente descritas.

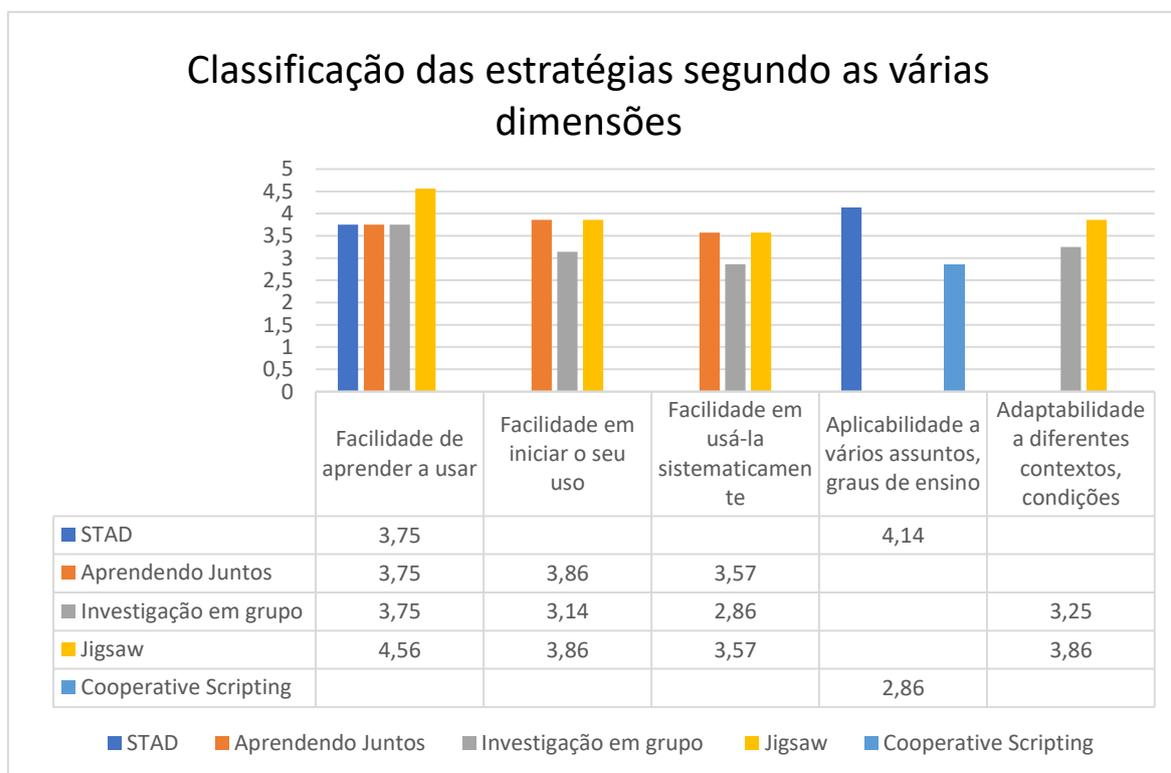


Figura 4.2 – Classificação das estratégias segundo as várias dimensões.

² R1, R2, R3, R5, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13 responderam a esta parte do questionário.

Verificou-se que a estratégia de aprendizagem cooperativa *jigsaw* destaca-se positivamente, exceto na dimensão aplicabilidade a vários assuntos e graus de ensino. Podemos associar esta preferência ao facto dos participantes terem experienciado, na primeira sessão da oficina, a estratégia *jigsaw*, em contexto de formação. Pelo gosto que foram manifestando ao longo da aplicação das estratégias em contexto de formação, esta seria, em nosso entender, uma resposta esperada.

As estratégias menos destacadas pelos participantes variam de acordo com a dimensão, apesar de que nas dimensões: facilidade de aprender a usar; facilidade em usá-la sistematicamente; adaptabilidade a diferentes contextos e condições, a investigação em grupo é a que apresenta valores mais baixos.

Assim, na dimensão aplicabilidade a vários assuntos e graus de ensino, verifica-se uma proeminência da estratégia STAD, ao invés da estratégia cooperative scripting, que surge com um valor menor.

Num terceiro momento na aplicação do quiz, os participantes avaliaram as estratégias de aprendizagem cooperativa (investigação em grupo, cooperative scripting, STAD (student Team achievement divisions), *jigsaw* e aprendendo juntos) de 1 a 5, sendo 1 “nada” e 5 “bastante”, com base na experiência vivida anteriormente em grupo cooperativo. Podemos observar, através da Figura 4.3, que 6 participantes consideram a estratégia *jigsaw* como sendo a mais direta.

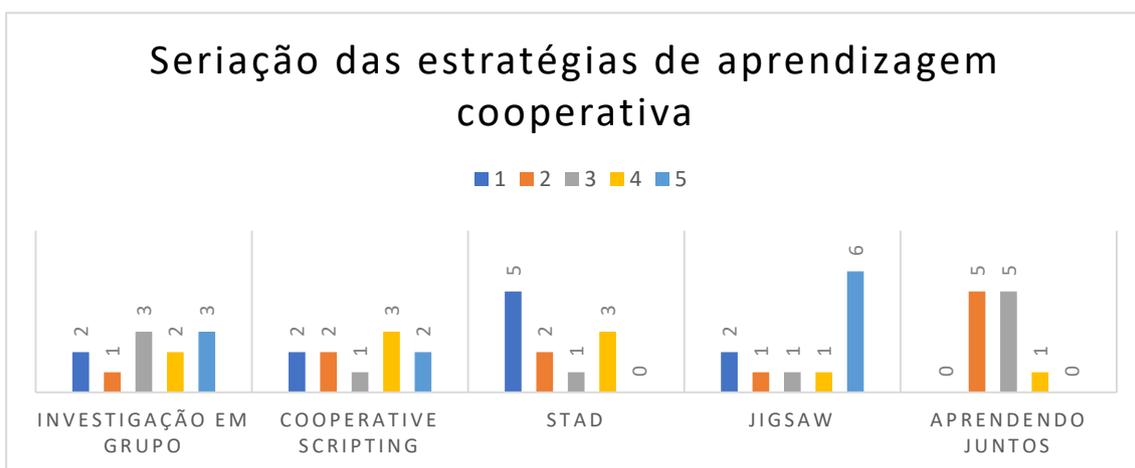


Figura 4.3 – Seriação das estratégias de aprendizagem cooperativa.

Podemos, igualmente, observar que 5 participantes consideram o método STAD (student team achievement divisions) como o mais conceptual.

Em ambas as questões a estratégia *jigsaw* ganha relevo, primeiramente, porque os participantes consideraram que é a mais fácil de aprender a usar, a mais fácil de iniciar

o seu uso, a mais fácil de usar sistematicamente e a que apresenta maior adaptabilidade a diferentes contextos e condições. Também consideram esta estratégia a mais direta quanto à sua implementação.

No que respeita ao **nível 3** de Kirkpatrick, que corresponde à avaliação do comportamento, tem como principal objetivo analisar se os formandos transferem para o local de trabalho as aprendizagens que adquiriam ao longo da formação. Para tal, analisámos os relatórios individuais construídos pelos docentes, aquando da sua intervenção no trabalho autónomo (15h) e aplicámos o LTSI de Holton e colegas (2000).

Análise global das reflexões dos docentes apresentadas nos relatórios individuais

Recordando o que já foi veiculado anteriormente, esta oficina de formação, num total de 30 horas, apresentava 15 horas destinadas ao trabalho autónomo dos participantes nas escolas, diretamente com os seus alunos e alunas.

Após a implementação do trabalho autónomo, os professores apresentaram na sessão 4 as estratégias de aprendizagem cooperativa aplicadas em contexto de trabalho, na sala de aula. As experiências da aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa de cada professor foram relatadas em relatórios que constituíam os seus *portfolios*.

Através dos relatórios individuais pudemos constatar que as estratégias jigsaw e vira-te para o teu vizinho assumiram a preferência dos docentes na implementação da aprendizagem cooperativa com os seus alunos, como podemos constatar na Figura 4.4.



Figura 4.4 – Estratégias de aprendizagem cooperativa implementadas na sala de aula durante o trabalho autónomo.

As descrições nos relatórios trouxeram valor a este estudo na medida em que nos ajudaram a perceber em tempo real e pela voz dos docentes os efeitos da aprendizagem cooperativa nos alunos e o impacto da oficina de formação no seu desenvolvimento profissional, numa ótica da conceção das suas práticas futuras. Percebemos que, no geral, a função do docente aquando da aplicação das estratégias define-se como *facilitador* e *dinamizador*.

“Durante o processo de aplicação das atividades pude constatar que a minha função como professora foi de elemento facilitador e dinamizador, pelo que tive sempre a preocupação de tornar a aprendizagem significativa, conseguindo deste modo o envolvimento de todos os alunos, para que eles realizassem as tarefas com entusiasmo e consolidassem os conhecimentos.” (R1)

“Desenvolvi a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos.” (R5)

“Ajudei sempre que os alunos manifestaram dificuldades, servi de mediadora das atitudes e comportamentos dos mesmos, incentivando os aspetos positivos mostrados pelos alunos dentro do seu grupo cooperativo.” (R12)

Sentimos, através das descrições dos docentes que os efeitos da aprendizagem cooperativa se centraram em dois eixos: acadêmico e social. Da observação direta realizada pelos docentes, foi notório que os alunos dependeram positivamente dos colegas do grupo para poderem dominar o conjunto da matéria.

“Verifiquei também que a estratégia cooperativa aplicada ajudou a promover o espírito de entreajuda, a consolidação das relações de afeto entre os colegas e o aumento de confiança dos alunos. “ (R7)

Globalmente, os docentes fazem uma avaliação positiva das atividades desenvolvidas visto que as crianças estavam felizes, manifestavam gosto pelos momentos de partilha e de trabalho. A aplicação das estratégias constituiu mais uma oportunidade de desenvolvimento acadêmico e da capacidade de comunicação e colaboração, proporcionando diversos momentos de aprendizagem significativa.

“Nos períodos de autoavaliação fui questionando os alunos relativamente à tarefa e ao modo como tinha sido realizada e deixo aqui algumas das respostas, sendo na minha perspetiva uma das melhores maneiras de mostrar o impacto da prática desenvolvida - dar a palavra aos alunos.

Na voz dos alunos de uma turma:

Gostei de estar a conversar com a minha colega do lado sobre as coisas da escola; Gosto de aprender assim professora; Aprendi a falar mais baixinho, os colegas não me mandam estar calada; Gostei de trabalhar desta maneira e estou mais atento; Eu disse à mãe que estou a ser uma mini professora.” (R9)

“Os alunos aderiram muito bem, mostraram-se bastante responsáveis e empenhados na tarefa solicitada e ao longo do trabalho iam proferindo frases do género “Podemos fazer mais trabalhos destes?” (R5)

Podemos inferir, através dos relatos dos professores, que os alunos se sentiram motivados para a realização das suas tarefas conduzindo a, possivelmente, melhores resultados de aprendizagem.

“Todos os alunos estavam demasiado motivados para a realização das suas tarefas. Surpreenderam-me, sobretudo, aqueles alunos cuja postura habitual se pauta por uma maior passividade perante o processo de ensino e

aprendizagem, e que, perante a estratégia utilizada, se demonstravam muito empenhados na realização das tarefas, dada a responsabilidade de voltar ao grupo de origem.” (R11)

“Verificou-se uma preocupação acrescida por explicar corretamente os conteúdos aos colegas de grupo.” (R2)

“Contribuiu para que os alunos se tornem indivíduos implicados no processo de aprendizagem, reflexivos, críticos e mais bem preparados para o futuro.” (R7)

De referir, que a aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa proporcionou aos alunos a aquisição de competências sociais, aliás, salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva, tal como são advogados por Kagan (1999) e Smith (1996). Os alunos adquiriram uma grande quantidade de informação em pouco tempo, fomentando-se um ambiente de aprendizagem ativo e envolvente.

“Permitiu a discussão entre os alunos e o professor, ajudando os alunos a clarificar ideias.” (R3)

Refletindo sobre esta experiência de aprendizagem cooperativa, num ambiente autónomo, em tempo real com os alunos, os docentes foram convidados a partilhar o impacto que a oficina teve no seu desenvolvimento profissional e qual o lugar que a aprendizagem cooperativa poderá ocupar nas suas práticas pedagógicas.

As mudanças que a aprendizagem cooperativa provocou neste tempo de formação revelaram-se uma mais-valia para todos os intervenientes, pela partilha, o espírito de ajuda mútua, pela reflexão e por todo o trabalho desenvolvido. Tornou-se gratificante e enriquecedor uma prática educativa, uma dinâmica de valorização de saberes, pela experimentação e também pela atitude dos docentes ao estarem disponíveis para aprender uns com os outros, de forma empenhada e com entusiasmo. Houve a oportunidade de reflexão e desenvolvimento de competências sobre as práticas e procedimentos em sala de aula ajustados aos pressupostos programáticos.

“As sessões teóricas permitiram uma troca de ideias e experiências num grupo de trabalho e de reflexão mais alargado e abrangendo diferentes realidades sociais e escolares.” (R 4)

Segundo os docentes, com esta prática cooperativa criou-se um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo numa abordagem construtivista do ensino/aprendizagem. Tal permitiu uma melhoria das aprendizagens, das relações interpessoais, da autoestima, do pensamento crítico, da motivação, do domínio sobre as aprendizagens.

“Estratégias muito importantes a dar continuidade no meu trabalho como docente e ainda tentar aplicar outras exploradas na formação e algumas apresentadas pelos colegas.” (R1)

“Quando me inscrevi nesta ação de formação tive o intuito de proporcionar aos meus alunos diversas formas de aprendizagem, motivando-os para a aprendizagem, para o conhecimento, para o sucesso escolar e para promover a educação para a cidadania.” (R6)

A Oficina de Formação abriu novos horizontes aos participantes e trouxe uma maior motivação para a aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa. Houve uma valorização do que se aprendeu e da necessidade de partilharem com os outros profissionais de educação da escola as mais valias da aprendizagem cooperativa.

“Penso que partilhar esta experiência com os outros colegas será extremamente importante e trabalhar de forma cooperativa nas escolas também será um maior benefício para a população docente e discente.” (R8)

“Vejo que, em práticas pedagógicas futuras, torna-se importante a aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal, não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem mas também na preparação dos alunos para situações futuras no ambiente de trabalho.” (R6)

A análise das reflexões dos docentes levou-nos a compreender que cada vez mais os desafios do processo de ensino aprendizagem exigem pessoas aptas para trabalharem em grupo. Os participantes acreditam que a aprendizagem cooperativa é uma alternativa válida à competitividade e ao individualismo crescente, desde muito cedo, na nossa sociedade.

“Esta Oficina de Formação fez-me repensar a minha prática educativa, sobre as potencialidades educativas da aprendizagem cooperativa, traçando novos rumos didáticos e fomentando a motivação de quem ensina e quem aprende.”

(R2)

“A educação deve passar muito pela adoção de práticas cooperativas no processo de ensino-aprendizagem, geridas de uma forma planificada e equilibrada, tendo esta experiência formativa, aplicada em contexto educativo, sido um pequeno, mas importante passo, para a minha futura prática letiva.”

(R13)

“Sem dúvida uma formação que deve ser repetida pela qualidade dos conhecimentos e materiais divulgados pelas formadoras, pelas dinâmicas desenvolvidas e pelos momentos de partilha e trocas de conhecimento que foram proporcionados.” (R10)

A partir dos testemunhos dos docentes, apresentados nos seus relatórios individuais, podemos constatar que a aprendizagem cooperativa ganhou um novo tempo e espaço na prática pedagógica dos docentes. Parece ter sido dado o mote para compreender as dinâmicas necessárias a pôr em prática, a facilitar o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula, a motivar os discentes a promover a mudança comportamental e a linha de atuação futura.

Learning Transfer System Inventory (LTSI), de Holton

Para avaliarmos a transferência e os resultados no desempenho individual, aplicámos o LTSI de Holton *et al.* (2000), validado para a população portuguesa por Caetano e Velada (2007). De forma a organizar e sistematizar a informação estatística, contida nos dados do LTSI e obter resultados descritivos e inferenciais, recorreremos ao programa de tratamento estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), na sua versão IBM 22. Passamos a apresentar os dados obtidos começando pelos valores de consistência interna encontrados e depois descrevendo os resultados em função das três escalas medidas (ver Quadro 4.30).

Quadro 4.30 – Valores de consistência interna do LTSI.

LTSI	Consistência da escala Conceção da formação (16 itens)	Fatores individuais (14 itens)	Fatores organizacionais (15 itens)	TOTAL (45 itens)
Valores de Consistência Interna (alfa de CronBach)	.878	.853	.830	.941

Como se pode verificar no Quadro 4.30, a consistência interna do LTSI e das suas três diferentes escalas apresenta valores bastante elevados, apesar do pequeno número de participantes na oficina de formação, o que nos leva a considerar que o instrumento é adequado para o objetivo previsto que é medir a percepção sobre a transferência da formação para o local de trabalho. Analisando a Escala LTSI, as três escalas apresentam as estatísticas descritivas indicadas no Quadro 4.31.

Quadro 4.31 – Estatísticas descritivas das 3 escalas do LTSI.

	N	Min.	Max.	M	DP
Conceção da formação	11	51.00	73.00	60.63	7.419
Fatores individuais	12	49.00	69.00	57.25	6.180
Fatores organizacionais	12	40.00	69.00	54.00	8.067

Estudando a relação entre as 3 escalas do LTSI, através da análise correlacional rho de Spearman (análise não-paramétrica dado que o n.º de sujeitos é inferior a 30), não se verificaram relações significativas ($p < .05$).

Encontraram-se diferenças significativas e negativas entre a escala Fatores Organizacionais e o Tempo de Serviço ($\rho = -.594$; $p < .05$) e a Idade ($\rho = -.695$; $p < .05$), sendo que quanto maior o Tempo de Serviço e mais Idade, menos a pontuação em Fatores Organizacionais, tal como podemos verificar no Quadro 4.32. Os restantes valores de correlação indicados não permitem concluir pela relação significativa entre as variáveis idade e tempo de serviço e as outras duas escalas (CF e FI).

Quadro 4.32 – Correlações entre os fatores da LSTI e a Idade e Tempo de Serviço.

		CF	FI	FO
Idade	Rho	-.480	-.360	-.695*
Tempo de Serviço em anos	Rho	-.252	-.211	-.594*

Legenda: * $p < .05$

Quanto mais velhos e quanto maior for o tempo de serviço menos os docentes concordaram com os itens relativos aos fatores organizacionais, como “Se utilizar o que aprendi na formação, isso irá ajudar-me a obter melhores avaliações de desempenho” e “os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação”.

Talvez esta constatação resulte do facto dos docentes com mais tempo de serviço não considerarem relevante alguns aspetos organizacionais, dada a sua longa experiência e por estarem na fase final de carreira.

Quanto ao **nível 4** de Kirkpatrick, referente à avaliação do resultado, aplicámos, após um ano do término da formação, o questionário sobre a transferência e impacto da oficina de formação (QO), desenvolvido pelas investigadoras. Assim, solicitámos a colaboração, *online*, de todos os docentes na resposta a onze breves questões. O questionário (QO), *online*, era composto por questões diretas e abertas, de forma a obtermos o maior número de respostas por parte dos participantes. O objetivo consistiu em saber que mudanças ocorreram na sua prática docente, após um ano da participação na formação e que estivessem relacionadas com o conhecimento adquirido.

Dos 14 docentes que participaram nesta Oficina de Formação, 9 responderam a este questionário *online*, sendo que a totalidade é do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 33 e os 57 anos, com média de 40 anos. A distribuição dos participantes por idade encontra-se explícita na Figura 4.5.

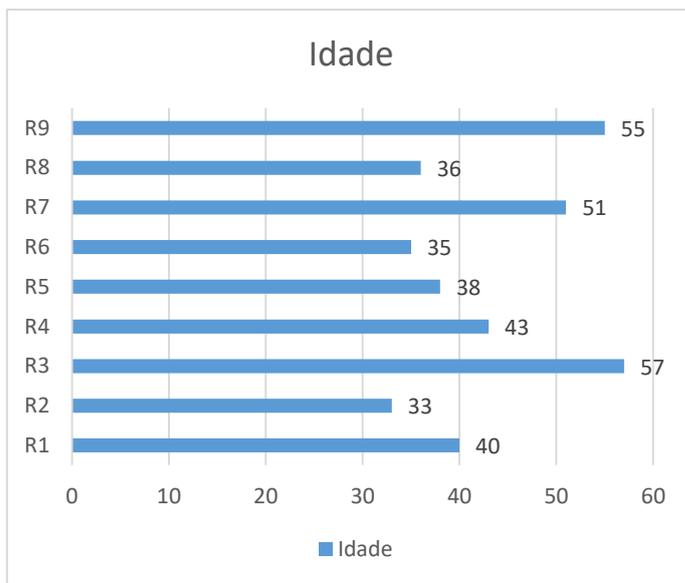


Figura 4.5 – Distribuição dos participantes por idade.

No que concerne às habilitações literárias dos docentes, 1 respondeu ter bacharelato, 4 responderam que eram licenciados, 2 com licenciatura e com especialização na área da educação especial e 2 com mestrado na área da educação. O tempo de serviço situa-se entre os 4 anos e 33 anos de experiência, como se pode constatar nas Figuras 4.6 e 4.7.

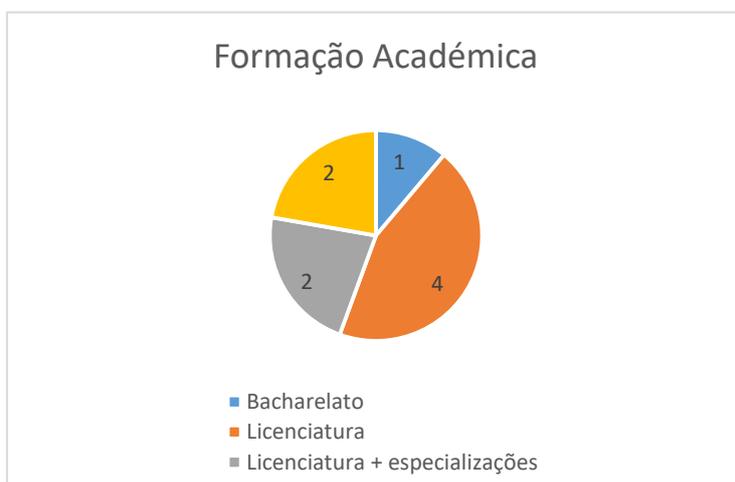


Figura 4.6 – Formação académica dos docentes.

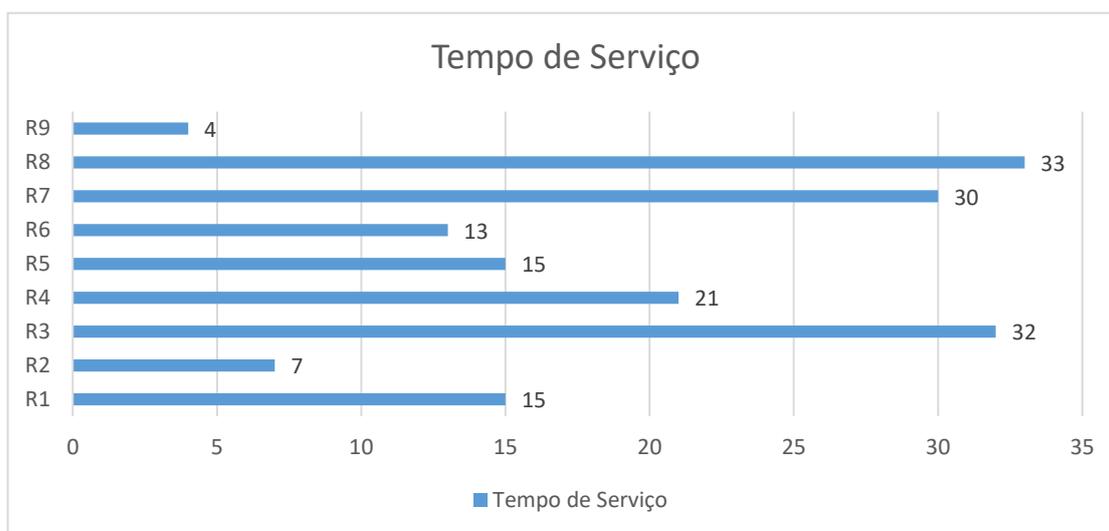


Figura 4.7 – Tempo de serviço dos docentes.

Em relação ao ano de escolaridade em que lecionaram durante o ano letivo de 2017-2018, podemos observar, através da Figura 4.8 que 33,3% dos docentes lecionaram o 2.º ano de escolaridade e 22,2% o 3.º ano de escolaridade, apresentando os 1.º e 4.º anos de escolaridade valores equivalentes com uma percentagem de 11,1%, respetivamente.

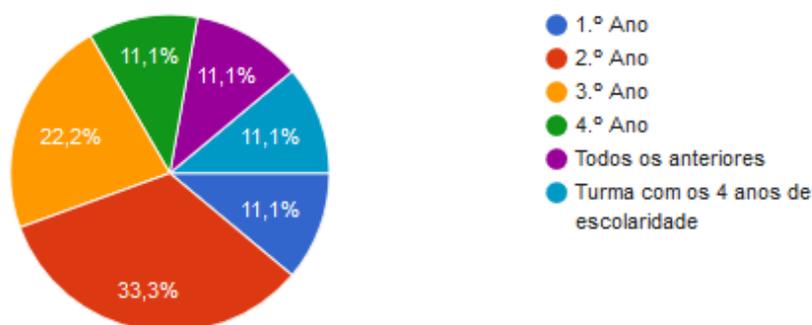


Figura 4.8 – Ano de Escolaridade lecionado no ano letivo 2017-2018 pelos docentes que responderam ao questionário *online*.

A questão 6 do questionário (QO) abordou as mudanças na prática docente após participarem na oficina de formação. A partir da análise da Figura 4.9, constatamos que 77,8% dos docentes consideram que o conhecimento e a aprendizagem que adquiriram, ao participar na Oficina sobre Aprendizagem Cooperativa, conduziram a mudanças na

sua prática docente. Apenas 22.2% dos/as docentes responderam que não houve alterações na prática pedagógica (ver Figura 4.9).

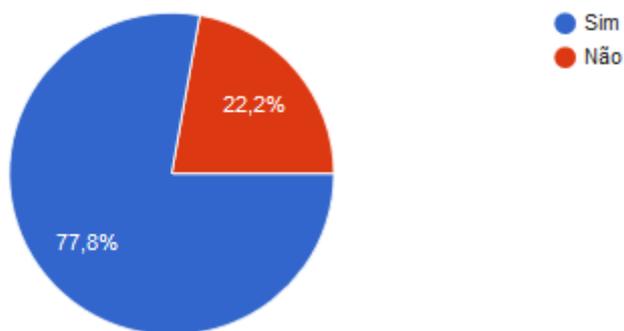


Figura 4.9 – Mudanças percebidas na prática docente.

Os 7 docentes que responderam sim à questão anterior deram exemplos da forma como a oficina de formação lhes proporcionou mudanças ao nível da prática docente. Por exemplo, referiram-se às aprendizagens ativas e ao papel central que os alunos desempenham no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de se tornarem agentes ativos na procura de novos conhecimentos. A aprendizagem cooperativa permitiu aprender e procurar ensinar que em grupos cooperativos “o todo é maior do que a soma das partes” (Século IV a.C. Obra "A Metafísica").

“Considero muito importante, os alunos terem um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, serem responsáveis pela procura do conhecimento, enquanto também vão ao encontro dos seus interesses. O trabalho cooperativo é, portanto, uma mais-valia para os alunos, na medida em que os leva a serem mais autónomos, a fortalecerem relações interpessoais e a adotarem técnicas de estudo/ trabalho tão importantes para o futuro. Por acreditar que o trabalho cooperativo proporciona aprendizagens mais significativas e efetivas aos alunos, sempre que possível, contemplo momentos de trabalho cooperativo nas minhas planificações.” (R2)

A motivação foi um conceito apontado pelos participantes, na medida em que também os docentes se sentiram mais motivadas para lecionar:

“Utilizei ao longo do ano letivo estratégias de aprendizagem cooperativa. Senti-me motivada a utilizar novas estratégias. Também os alunos se sentiram mais motivados nas suas aprendizagens.” (R3)

Os docentes referiram que começaram a utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa na sala de aula, ao longo do ano, sentindo que os alunos se revelaram mais cooperativos:

“Comecei a aplicar nas minhas aulas mais estratégias das que aprendi no decorrer da formação. Os meus alunos começaram a cooperar mais uns com os outros.” (R5)

Apenas um docente afirmou que o conhecimento que obteve da oficina de formação levou a que alterasse os planos de aula, não só ao nível da operacionalização, como também ao nível da gestão física da sala de aula:

“Planeei e dinamizei mais atividades em trabalho de grupo. Alterei a organização do espaço da sala de aula, permitindo aos alunos maior autonomia e responsabilização na utilização dos recursos e na gestão dos comportamentos.” (R7)

Na questão 7 do questionário (QO), onde os participantes foram indagados relativamente à utilização das estratégias de aprendizagem cooperativa na sua prática docente, 88.9% responderam que as usavam e 11.1% responderam que não, tal como podemos verificar na Figura 4.10.

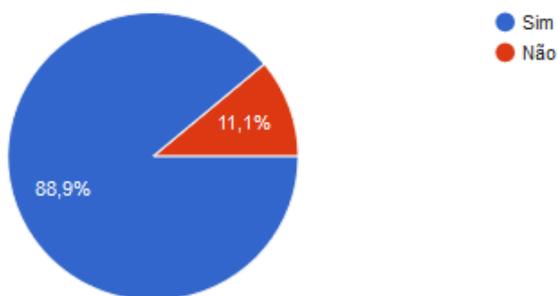


Figura 4.10 – Utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa na prática docente.

Das 7 respostas que obtivemos, podemos constatar que os docentes, que responderam afirmativamente à questão anterior, desenvolveram durante o ano letivo 2017-2018 estratégias de aprendizagem cooperativa variadas ao nível das três áreas

nucleares da matriz curricular do 1.º ciclo do ensino básico, a saber: vira-te para o teu vizinho e mesa redonda. A estratégia jigsaw foi a segunda mais usada pelos docentes na área de matemática. Na área de estudo do meio, os docentes usaram a estratégia investigação em grupo e jigsaw, entre outras. Já na área de educação para a cidadania usaram a estratégia learning together e na expressão artística, vertente dramática, optaram por usar a investigação em grupo, como podemos constatar na Figura 4.11.

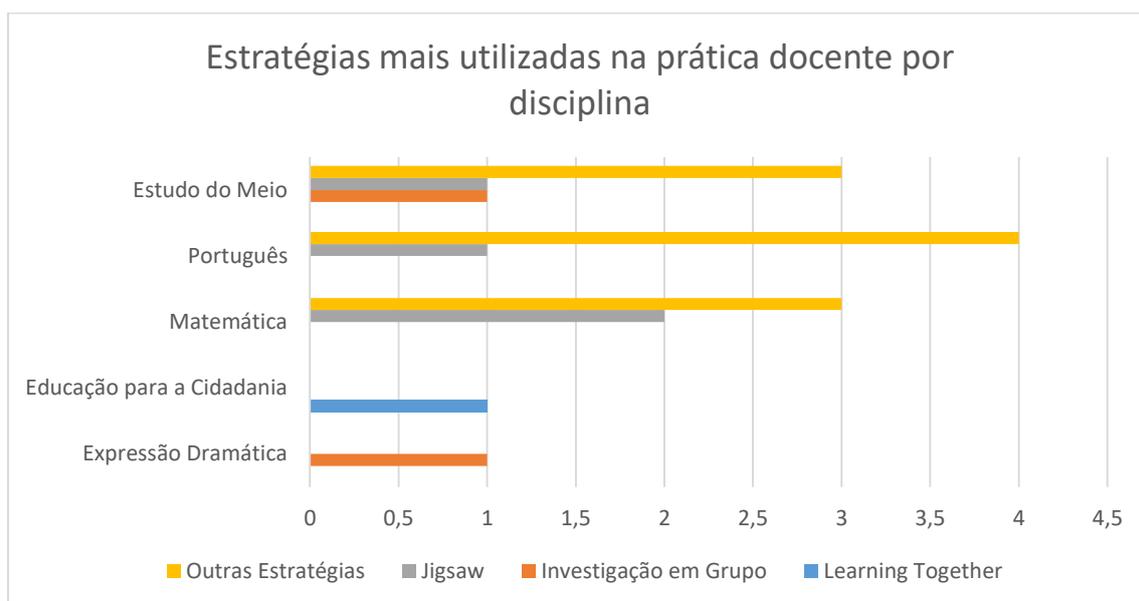


Figura 4.11 – Estratégias de aprendizagem cooperativa mais utilizadas na prática docente.

Após a análise da Figura 4.11, torna-se fundamental apresentar quais as matérias desenvolvidas em contexto de sala de aula nas diferentes áreas curriculares. Lembramos que a grande maioria dos docentes que responderam ao questionário *online* (QO) desenvolveram a sua prática pedagógica nos 2.º e 3.º anos de escolaridade, durante o ano letivo 2017-2018 (ver Figura 4.12).

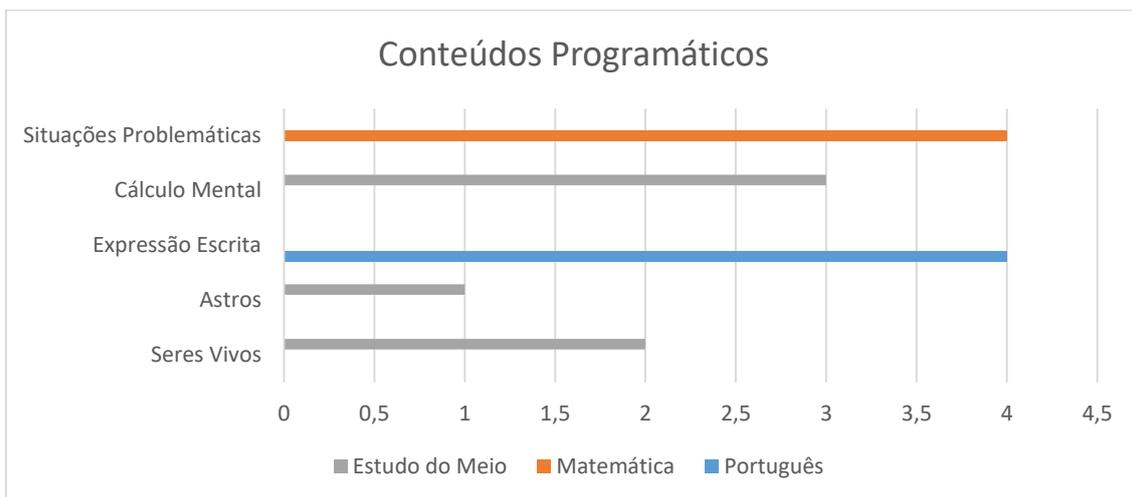


Figura 4.12 – Conteúdos programáticos lecionados.

Considerando os dados provenientes da questão 8 do questionário (QO), 88,9% dos docentes partilharam o conhecimento das estratégias de aprendizagem cooperativa com os colegas de trabalho. Ao invés, 11,1% não desenvolveram qualquer partilha com os colegas de trabalho (ver Figura 4.13).

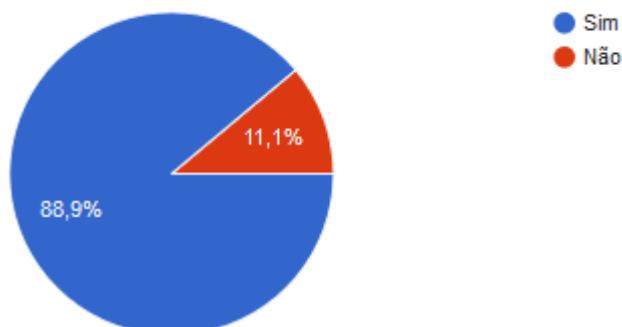


Figura 4.13 – Partilha do conhecimento das estratégias de aprendizagem cooperativa com os colegas de trabalho.

Os docentes³ expressaram de que forma houve partilha do conhecimento das estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula e pudemos constatar que a transferência se baseou em dois aspetos: partilha de experiências e materiais, referida por quatro docentes e o diálogo com os colegas de trabalho, referida por quatro docentes. Apenas R9 não respondeu a esta questão.

Em relação à partilha de experiências e materiais, R2 referiu que “a partilha de ideias, de materiais e de experiências foi uma constante entre os elementos da equipa

³ R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8

e uma mais-valia para o trabalho desenvolvido com as turmas.” O diálogo com os colegas de trabalho motivou os pares pedagógicos a aplicar as estratégias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. R5 apontou que: “falei com os meus colegas sobre a oficina, dando exemplos dos métodos aprendidos e na aplicação que estava a pôr em prática.”

A percepção dos docentes ao nível da transferência do conhecimento para a prática docente foi, como pudemos constatar pelos resultados apresentados anteriormente, relevante para o desenvolvimento profissional individual e coletivo. Através dos testemunhos dos docentes das práticas utilizadas em contexto de sala de aula, verificámos que os docentes se sentiram motivados a partilhar com os colegas de trabalho os métodos aprendidos. Deste modo, pretendemos, igualmente, conhecer o impacto que esta dinâmica provocou na escola onde os docentes desenvolvem a sua prática profissional, através da questão 9 do questionário (QO), que indagava as suas percepções sobre este assunto.

De facto, 66.7% dos docentes⁴ consideram que houve alguma mudança na sua escola que esteve relacionada com a formação realizada e 33.3% consideram que não houve mudanças, em resultado da sua participação na oficina de formação, como podemos verificar na Figura 4.14.

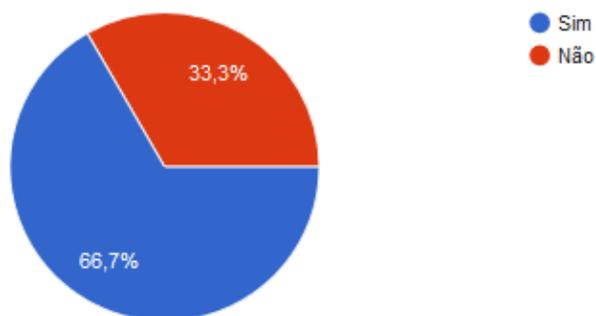


Figura 4.14 – Mudanças na escola relacionadas com a Oficina de Formação.

De entre os 9 docentes que responderam ao questionário (QO), 5 docentes consideram que as principais mudanças na escola prendem-se com uma melhoria da motivação dos alunos na aprendizagem; uma aposta nos trabalhos de grupo; melhorias na interação com os colegas das turmas; aplicação de estratégias ativas nas salas de aula e maior participação dos alunos nas aulas. Podemos constatar, através da resposta do

⁴ R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9

participante R2 “o ensino deixou de estar tão centrado no professor, verificou-se uma maior aposta nos trabalhos de grupo.”

Um outro aspeto importante a realçar nesta análise prende-se com a dificuldade que alguns docentes sentem quando partilham novos métodos de ensino, especificamente na resistência à mudança. A este aspeto, R9 refere que “por vezes é difícil passar as ideias em que acreditamos, não só porque temos formas diferentes de pensar e trabalhar, mas também porque os contextos das turmas são distintos nos comportamentos.” R9

Os 9 docentes que responderam ao questionário *online* referiram que recomendariam uma ação de formação em estratégias de aprendizagem cooperativa a outros colegas, o que revela a importância que a participação na nossa oficina teve para eles.

Em resposta ao QO, a totalidade dos docentes⁵ refere que recomendariam uma ação de formação nesta área porque consideram a aprendizagem cooperativa inovadora, interessante, sendo uma mais valia para professores e alunos. Como refere R5 “(...) acredito que as suas práticas pedagógicas também poderão ser melhoradas, para benefício dos alunos, mas também dos próprios docentes.” Revelaram, igualmente, que a partilha e a cooperação são conceitos fundamentais a colocar em prática nas salas de aula. R1 referiu que “todos os docentes devem frequentar uma ação de formação do género de forma a inovar, motivar e aperfeiçoar a sua prática pedagógica” e R3 afirmou que “(...) as estratégias de aprendizagem cooperativa são uma metodologia educativa inovadora e ativa do ensino aprendizagem.” Ainda a este propósito, R9 considera que “temos de mudar a nossa forma de pensar e agir, para podermos evoluir e ajudar os nossos alunos, preparando-os para serem cidadãos em pleno. Temos de saber olhar para todos os lados, parar, analisar e pensar como agir, para resolvermos os problemas que são de todos e não de um só.

Na última questão do questionário (QO) solicitámos aos docentes que utilizassem um espaço para escrever o que pensam sobre a aplicação do que aprenderam na Oficina de Formação no seu contexto de trabalho, as dificuldades que encontraram e/ ou as condições que reconhecem serem necessárias à utilização das estratégias aprendidas (ver Quadro 4.33).

⁵ R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8 e R9

Quadro 4.33 – Percepção dos docentes sobre a aplicação do que aprenderam na Oficina de Formação.

Aspetos Positivos	Dificuldades sentidas	Necessidade de melhoria
Motivação	Extensão dos currículos e elevado número de manuais e projetos	Maturidade dos/as alunos/as
Otimização dos Conhecimentos	Número de alunos da turma: gestão do comportamento e cumprimento de regras	Cumprimento diário das regras sociais
Inovação	Tempo para a planificação	Promoção do saber ouvir, saber ser e saber estar
Partilha/Aprendizagem	Espaço físico/ disposição da sala de aula	Espaço físico das salas de aula
Confiança	Tempo dedicado ao trabalho cooperativo	Conhecimento do grupo/turma

Em resposta à última questão do questionário online, R3 reconhece “(...) que algumas mudanças não são fáceis de implementação e requerem algum tempo de preparação, por parte do professor e dos alunos que têm de aprender a trabalhar de maneira diferente. No decorrer do ano letivo, com a implementação de algumas das estratégias vi, nos alunos, uma maior motivação e confiança nas suas aprendizagens.”

De uma forma geral, os docentes consideram que há aspetos positivos, outros que carecem de melhorias e assinalam dificuldade sentidas. R7 refere que “(...) para as estratégias serem aplicadas com sucesso é necessário que as crianças tenham maturidade para compreenderem e aplicarem os objetivos das mesmas e que sejam educadas no cumprimento diário das regras sociais, promovendo deste modo o convívio sereno, abrindo janelas para saber ouvir e saber ver.”

Conclusão

Apresentámos a oficina de formação em estratégias de aprendizagem cooperativa, destacando o enquadramento e objetivos, planificação e desenvolvimento da oficina, participantes e instrumentos e avaliação da oficina de formação. Concebemos um programa de formação, na modalidade de oficina de formação, onde contamos com a participação de 14 docentes. Desenvolvida no ano letivo 2016-2017, teve por base as estratégias de aprendizagem cooperativa, de forma a dar mote aos dois

estudos que apresentaremos nos capítulos seguintes. Para a nossa investigação foi muito importante a concretização desta oficina pois foi a partir deste momento que tivemos as docentes preparadas para participarem no estudo quase experimental, que apresentaremos no capítulo 6. De realçar, a relevância que prestamos à formação contínua de professores; ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional.

Como se disse, a oficina de formação decorreu no centro de formação Minerva e em contexto de trabalho (trabalho autónomo) e caracterizou-se por uma forte componente de partilha, de colaboração e reflexão, pretendendo promover o espírito crítico, a interação e a flexibilidade na escolha de estratégias que tenham alto impacto (Knight, 2013) nas aprendizagens dos alunos.

Destacou-se o papel do professor como um profissional colaborativo, crítico reflexivo em relação às suas práticas pedagógicas, ao contexto escolar que integra, às necessidades dos seus grupos e à constante procura de soluções em cocriação.

Através dos dados apresentados anteriormente, conclui-se que as estratégias de aprendizagem cooperativa podem constituir-se como importantes ferramentas pedagógicas e contribuir para repensar atitudes, comportamentos e as relações interpessoais nos espaços educativos, promovendo, ainda, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos diferentes intervenientes das escolas, uma vez que abrem espaços de trabalho e reflexão que remetem para um conjunto de princípios, valores e emoções importantes e necessários ao processo de ensino e aprendizagem e à vida social.

Pretendeu-se que os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, depois da sua formação, fossem capazes de aplicar junto dos seus alunos estratégias de aprendizagem cooperativa, um processo que decorreu durante dois meses de um ano letivo. Pretendia-se que, nesta oficina, os docentes desenvolvessem a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Almejou-se que os docentes mobilizassem os conteúdos que foram aprendidos ao longo das sessões teóricas, especificamente no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem cooperativa, na sala de aula.

Os formandos tiveram autonomia para escolher os momentos letivos em que decorreu a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa, de acordo com

as orientações estabelecidas (15 horas de trabalho autónomo durante os meses de abril e maio de 2017).

Como se disse atrás, as 15 horas presenciais foram divididas em quatro sessões. As três primeiras, que decorreram a 02, 09 e 16 de maio de 2017, foram de carácter teórico-prático, tendo a formadora assumido o papel de dinamizadora do trabalho desenvolvido. Em cada sessão, com a duração de 3 horas, houve momentos expositivos seguidos de dinâmicas de grupo onde foram colocados em prática, com os participantes, os princípios da aprendizagem cooperativa, de forma a simular em contexto de sala de aula a aplicação desses mesmos princípios no possível trabalho a desenvolver com os alunos e alunas.

Em termos de conteúdos trabalhados, a primeira sessão foi dedicada ao conhecimento das expectativas dos participantes sobre esta Oficina, apresentaram-se de forma genérica os temas a tratar durante as sessões presenciais, definiram-se conceitos fundamentais (e.g. fez-se a distinção entre trabalho de grupo e estratégias de trabalho cooperativo) e envolveu-se o grupo na realização de uma tarefa específica recorrendo a uma estratégia de aprendizagem cooperativa: o jigsaw (ou vaivém). Foi possível, deste modo, simular a aplicação desta mesma estratégia com crianças e jovens, permitindo aos professores tomar consciência das exigências, dos desafios e das potencialidades da sua aplicação na lecionação de temáticas específicas do currículo. O envolvimento de todo o grupo foi um aspeto bastante notório, sendo que regras de trabalho cooperativo (Knight, 2013) como a interdependência positiva, a participação equivalente no desempenho da tarefa, a necessidade de contribuição individual e a interação simultânea foram requisitos cumpridos e ensaiados em contexto de sala de aula.

Na segunda sessão foram abordadas de forma resumida algumas das estratégias de aprendizagem cooperativa, para além do jigsaw, tendo sido apresentados exemplos de como estas mesmas estratégias podem ser aplicadas nos diferentes anos de escolaridade. O lugar da aprendizagem cooperativa nos diferentes documentos internacionais e nacionais mais recentes, emanados de entidades com responsabilidade de fazer recomendações para as políticas educativas (OCDE, UNESCO, etc.), foi destacado nesta sessão, tendo sido apresentados, aos professores, excertos que justificam a importância que lhe é atribuída. A imprescindível ligação entre a promoção de competências socio-emocionais e as competências de leitura e cálculo foi por diversas vezes realçada, sendo que as estratégias de aprendizagem cooperativa tendem

a ter efeitos positivos nos resultados escolares e no comportamento social dos alunos, estendendo-se estes benefícios para além da escola (Lopes & Silva, 2009).

Na terceira sessão foram abordadas as variáveis socio-cognitivo-motivacionais implicadas em contextos de realização, sendo destacada a importância da aprendizagem cooperativa na promoção de contextos e estilos motivacionais mais adequados. Esta sessão foi, igualmente, dedicada às questões da planificação das atividades. Os professores participantes foram desafiados a pensar nas dificuldades da planificação, nas potencialidades e nos requisitos que devem ser levados em conta no âmbito da mesma, neste caso, considerando as estratégias de aprendizagem cooperativa, que são vistas como de “alto impacto”, em termos de resultados.

A última sessão, com a duração de 6 horas, constituiu um espaço onde cada participante expos durante cerca de 15 minutos o tipo de atividades de aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa com os seus alunos. Tratou-se de um momento muito rico de partilha entre todos os participantes na ação de formação, tendo sido possível perceber a aplicabilidade dos princípios da aprendizagem cooperativa com crianças, na sua maioria, dos 7 aos 10 anos de idade, em áreas diversas de conteúdo abrangidas pelo currículo.

Refira-se que em todas as sessões foram distribuídos aos participantes materiais bibliográficos de apoio à apreensão dos conteúdos tratados, alguns deles traduzidos e sintetizados pela formadora e colaboradoras nas sessões, para permitir uma utilização mais efetiva durante o trabalho autónomo. Além disso, em todas as sessões os professores foram convidados a expressar as suas dúvidas, reflexões e sugestões, quanto à aplicabilidade das estratégias de aprendizagem cooperativa com as suas turmas.

Como se disse, a avaliação desta Oficina fez-se através do modelo multiníveis de Kirkpatrick, tendo sido distribuídos para o efeito em todas as sessões instrumentos aos professores, que foram preenchidos assegurando-se o anonimato dos respondentes. Após a data da última sessão, foram dadas duas semanas aos participantes para envio do Relatório Final individual, que teve carácter obrigatório para fins de atribuição de créditos relativos à participação nesta Oficina.

Os professores foram incentivados a adotar uma atitude reflexiva da sua prática, a aprender com a própria experiência e a experimentar novas formas de trabalhar, paralelamente e em conjunto, com alunos e colegas. Criou-se, então, um contexto de

aprendizagem em que cada professor foi convidado a falar, avaliar e refletir sobre a sua prática e sobre suas turmas, centrando-se nos alunos, articulando os processos de trabalho no contexto da sala de aula e os processos de formação, seguindo os passos metodológicos propostos em cada sessão. Diferentes modalidades de trabalho foram apresentadas observando-se que as estratégias utilizadas pelos professores variavam de acordo com a receptividade do grupo. Concluiu-se que as atividades de aprendizagem cooperativa podem ser realizadas em quaisquer disciplinas possibilitando trabalhar conteúdos curriculares e competências socioemocionais. Considerando as diversas manifestações dos participantes e evidenciando o nível de comprometimento nas atividades propostas, percebeu-se um alto grau de motivação, participação e satisfação de todos.

Em síntese, entende-se que a aprendizagem cooperativa viabilizou o debate de conteúdos científicos, valores éticos, acontecimentos históricos, situações sociais e que, no espaço pedagógico, chegou como proposta educativa possibilitando interpretações carregadas de sentido e significado tendo efeitos nas relações interpessoais, nas aprendizagens, no processo formativo e na prática pedagógica.

De acordo com o modelo de Kirkpatrick, constatámos que os participantes, antes da oficina, manifestavam expectativas altas em relação à mesma e ao longo das sessões revelaram-se muito satisfeitos com o trabalho desenvolvido. Ao nível dos conhecimentos, os docentes demonstraram, através dos testes diagnósticos (antes e depois da formação) e do quiz, um aumento dos seus conhecimentos relativamente às estratégias de aprendizagem cooperativa ensaiadas em contexto de formação, bem como às que foram aplicadas no trabalho autónomo. Através dos relatórios individuais dos formandos e das apresentações feitas na última sessão presencial (após o trabalho autónomo) entendemos que os formandos transmitiram auto-confiança, conhecimento e gosto pelo trabalho que desenvolveram, pelo que consideramos que o nível referente ao comportamento foi cumprido. Alguns docentes continuaram a aplicar estratégias de aprendizagem cooperativa no ano letivo seguinte, o que, em nosso entender, revelou um processo de transferência das novas aprendizagens para os seus contextos de trabalho, fazendo-nos perceber o impacto positivo da oficina, após um ano a sua realização.

Capítulo 5 – Relações entre Emoções, Orientação de Objetivos, Autoeficácia e Resultados Escolares

5.1 Enquadramento e objetivos

Neste capítulo, apresentamos o estudo, de natureza não experimental, que teve como principal objetivo conhecer as características psicométricas, mais concretamente a consistência interna, através do cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach, das medidas selecionadas para a recolha de dados e que explanaremos na secção própria, mais à frente. Foi ainda nossa intenção estudar o grau de associação entre as variáveis envolvidas no estudo através do cálculo das correlações lineares. Como se sabe, os estudos não experimentais não permitem inferir causalidade, mas apenas estudar relações entre variáveis (Fraenkel & Wallen, 2003). Seguindo as teorias que estiveram na base da construção dos instrumentos que passaremos a descrever, procurámos analisar as relações entre as variáveis em estudo.

5.2 Metodologia

Tratou-se de um estudo não experimental que envolveu a aplicação de diversos instrumentos a uma amostra composta por 4 turmas do 1.º ciclo do ensino básico, de escolas privadas do concelho de Coimbra, num total de 73 crianças.

5.2.1 Participantes

Neste estudo participaram 73 alunos com uma média de idades de 9 anos (ver Quadro 5.1), pertencentes a três instituições de ensino privado, como referido anteriormente, a frequentar o 4.º ano de escolaridade, da zona centro do país. Destes, 37 eram rapazes (50.7%) e 36 raparigas (49.3%).

Quadro 5.1 – Idade dos participantes.

	N	mínimo	Máximo	Média	desvio padrão
Idade	73	9	11.0	9.097	.340

Passamos a descrever os instrumentos de recolha de dados que serviram para as análises psicométricas e de correlação entre variáveis.

5.2.2 Instrumentos de recolha de dados

Para o desenvolvimento deste trabalho foram aplicados a todas as crianças nas quatro escolas, na segunda semana do 2.º período do ano letivo 2017-2018 os instrumentos de autorresposta que passamos a elencar. A sua seleção teve por base a revisão da literatura por nós efetuada e estudos portugueses anteriores que envolveram crianças e adolescentes, como os de Schafft (2010) e Silva (2014). Estes estudos envolveram variáveis relacionadas com o rendimento escolar, emoções e orientação de objetivos que serviram de ponto de partida para o nosso trabalho.

- Ficha de caracterização dos participantes, visando obter, neste domínio, dados considerados relevantes.
- Duas escalas adaptadas da Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) de Midgley *et al.* (2000) – Versão para os alunos – nomeadamente, a perceção das crenças e estratégias académicas, bem como a escala relativa à perceção das estruturas de objetivos de sala de aula.
- Escala das Emoções Relacionadas com a Sala de Aula – AEQ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005).
- Questionário de Autoeficácia, Estudo do Meio (adaptado de Liu & Koirala, 2009).
- Questionário Aberto de Aprendizagem (UNESCO, 1996).
- Ficha sumativa dos resultados escolares da área curricular de estudo do meio do final do 1.º período (menção).

Ficha de Recolha de Dados dos Participantes

A ficha de caracterização dos participantes foi elaborada no âmbito do presente estudo, tendo como principal objetivo obter informações sobre as características socio demográficas dos participantes no estudo.

No que concerne às avaliações obtidas a Estudo do Meio, apesar dos alunos preencherem o item com a avaliação qualitativa correspondente à nota final atribuída nos 1.º e 2.º períodos na área de Estudo do Meio, as professoras titulares de turma facultaram à investigadora um documento de avaliação sumativa, final de período. Neste documento, constatava o resultado final da avaliação em termos qualitativos e quantitativos, tendo por base os níveis de classificação: Insuficiente (0 a 49%), Suficiente (50 a 69%), Bom (70 a 89%) e Muito Bom (90 a 100%).

Questionário dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS)

No presente estudo foram usadas algumas escalas do instrumento *Patterns of Adaptive Learning Scales - PALS* (Anexo 7), de Midgley *et al.* (2000), adaptadas para a população portuguesa por Schafft (2010). O *Patterns of Adaptive Learning Scales* desenvolvido e aperfeiçoado ao longo do tempo por um grupo de investigadores usando a teoria de orientação de objetivos para avaliar a correspondência entre o clima, o contexto de aprendizagem, a motivação, o afeto e o comportamento dos alunos (Midgley, *et al.*, 2000).

No seu conjunto de escalas, a PALS (Midgley, *et al.*, 2000) contém algumas escalas dirigidas a professores e outras a alunos. Este questionário, na versão original para os alunos é composto por um conjunto de escalas de resposta individual para avaliar diversos aspetos, a saber:

1. Tipo de orientação para os objetivos de realização escolar;
2. Perceção dos objetivos dos professores;
3. Perceção das estruturas de objetivos na sala de aula;
4. Perceções, crenças e estratégias relativamente à realização escolar;
5. Perceções acerca dos pais e da vida em casa.

Através das escalas destinadas aos professores torna-se possível avaliar:

1. A percepção das estruturas de objetivos na escola;
2. A abordagem dos objetivos no âmbito das tarefas de ensino;
3. A percepção da autoeficácia relativamente ao ensino.

O instrumento em evidência, apresenta uma adaptação portuguesa (Schafft, 2010), integrando uma escala com um formato de resposta do tipo Likert (de 1 a 5, em que 1= totalmente falso e 5 = totalmente verdadeiro).

A presente escala é constituída por três subescalas, possibilitando a obtenção de três pontuações, a saber: Objetivos de Orientação para a Mestria (de 5 a 25 pontos), Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo (de 5 a 25) e Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo evitamento (de 4 a 20 pontos) (Paixão & Borges, 2005; Ramos, Paixão & Silva, 2010).

No presente estudo, com o objetivo de serem inquiridos apenas os alunos, optámos pela versão dos alunos aplicando as seguintes escalas: percepção, crenças e estratégias académicas (13 itens) e percepção das estruturas dos objetivos da sala de aula (14 itens), perfazendo um total de 27 itens. Alguns exemplos dos itens que integram a primeira escala são: “mesmo que me saia bem na escola, isso não ajudará a ter o tipo de vida que eu desejo quando crescer” e “É muito importante para mim não parecer mais inteligente que os outros nas aulas”. Da segunda escala compõem, por exemplo, os itens “obter boas notas é o objetivo principal” e “não há problema em cometer erros enquanto se vai aprendendo”.

O instrumento foi escolhido por ser adequado aos propósitos do nosso estudo por já ter sido usado em Portugal, com amostras de adolescentes mais novos e porque os indicadores de Consistência Interna do estudo original de Midgley e colaboradores (2000) evidenciaram bons indicadores psicométricos: valores de alfa encontrados pelos autores originais variaram entre .70 e .89 (pp.7-32).

Questionário de Emoções de Realização (tradução portuguesa do “*Achievement Emotions Questionnaire*” de Pekrun, Goetz & Perry (2005).

De forma a avaliar as emoções dos alunos na sala de aula, foi aplicado o “Achievement Emotions Questionnaire - AEQ” de Perkun, Goetz & Perry (2005), na versão portuguesa, o questionário das Emoções de Realização, traduzido por Schaft (2010). Este questionário, multidimensional de autorresposta, visa avaliar as reações emocionais e/ou académicas e, na sua versão original, é composto por três escalas de emoções, onde em cada uma delas é avaliado o “antes”, o “durante” e o “depois” de uma circunstância de aprendizagem. Com uma escala de autorresposta, tipo *Likert*, que varia entre “discordo totalmente” (1) e “concordo totalmente” (5), o questionário é composto por três escalas de emoções, cada uma com o objetivo de avaliar um determinado contexto (Anexo 10):

1. Escalas relacionadas com o contexto de sala de aula, que inclui 8 subescalas de emoções (80 itens) que possibilitam medir: entusiasmo, esperança, orgulho, raiva, ansiedade, vergonha, desesperança e aborrecimento;
2. Escalas relacionadas com a aprendizagem que inclui 75 itens que avaliam o conjunto das emoções da escala anterior num contexto de estudo;
3. Escala relacionada com as avaliações que abrange 77 itens que avaliam as emoções entusiasmo, esperança, orgulho, alívio, ansiedade, vergonha e desesperança.

Como referido anteriormente, em cada uma das escalas, os itens encontram-se organizados em três dimensões, avaliando as emoções antes, durante e depois das situações de realização. Segundo McGregor e Elliot (2002) as tarefas orientadas para o resultado devem ser experienciadas numa sequência de atividades que se desenvolvem num determinado tempo e não surgirem isoladas.

De notar que as três escalas de emoções que constituem o AEQ, bem como as respetivas dimensões, podem ser aplicadas em conjunto ou individualmente.

No presente estudo adaptámos e aplicámos a escala de emoções relacionadas com a sala de aula, aplicando as escalas que avaliam as emoções vivenciadas durante a aula (constituída por 43 itens), designada por “Emoções relacionadas com sala de aula”.

A título de exemplo, alguns itens que compõem esta escala são “durante as aulas preocupo-me se os outros irão compreender mais do que eu”, “durante as aulas olho frequentemente para o relógio, porque o tempo custa a passar”, “sinto-me ansioso durante as aulas” e “durante as aulas fico tão aborrecido/a que tenho dificuldade em manter-me atento”.

Este instrumento foi escolhido pela sua pertinência para o nosso trabalho e porque já revelou bons indicadores psicométricos em estudos portugueses, com amostras de idades equivalentes. Por exemplo, Schaft (2010) desenvolveu um estudo com alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, no âmbito da relação entre padrões adaptativos de aprendizagem, emoções de realização e o desempenho académico, tendo encontrado valores de *alfa de Cronbach* entre .62 (escala ansiedade) e .89 (escala de aborrecimento).

Questionário de Autoeficácia, Estudo do Meio (Adaptado de Liu & Koirala, 2009)

A Escala de Autoeficácia, *Mathematics Self-efficacy Scale* (MSES) foi aplicada com o intuito de avaliar as expectativas de eficácia das crianças que participaram neste estudo relativamente ao seu desempenho na área de estudo do meio. Optámos por esta escala pelo facto da mesma ser constituída apenas por cinco itens, o que a torna fácil em termos de resposta, tendo em conta as variáveis, idade e o nível de escolaridade dos participantes. Dado que no presente estudo a aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa se centrava na componente do currículo estudo do meio, adaptámos o instrumento à área correspondente, mantendo a estrutura dos itens do questionário original.

Os dados foram recolhidos respeitando a unidimensionalidade do questionário tendo sido aplicado aos participantes dos grupos de controlo e experimental com a finalidade de conhecer as suas expectativas relativamente à componente de Estudo do Meio. Os participantes no estudo foram convidados a escolher, numa escala Likert de quatro pontos, a frequência com que acontece determinada afirmação, variando do quase nunca (1) a quase sempre (4). Os itens 1 e 4 estão relacionados com a avaliação das expectativas de eficácia de realização no estudo do meio; os itens 2 e 3 estão relacionados com a eficácia na compreensão dos conteúdos de estudo do meio; o item 5 avalia as expectativas de eficácia no domínio dos procedimentos em estudo do meio. O questionário de autoeficácia, estudo do meio (adaptado de Liu & Koirala, 2009)

(Anexo 8) foi escolhido por ser adequado à faixa etária, por ser de fácil compreensão e já ter sido usado em amostras portuguesas equivalentes (Silva, 2013).

Questionário Aberto de Aprendizagem Adaptado de UNESCO (1996), Necessidades Especiais na Sala de Aula – Conjunto de Materiais para a Formação de Professores

Nos últimos anos, têm decorrido em Portugal variadas ações e orientações destinadas a apoiar os professores no acolhimento e desenvolvimento de práticas mais inclusivas e colaborativas, entre as quais um projeto de investigação que recorreu ao “Conjunto de Materiais para a Formação de Professores – Necessidades Especiais na Sala de Aula” da UNESCO (1996).

A escolha da aplicação deste questionário no presente estudo, aos participantes dos grupos de controlo e experimental, teve como principal objetivo ajudar os alunos a refletirem sobre si mesmos enquanto estudantes. Um questionário com sete questões abertas e de resposta individual permitiu aos alunos refletir sobre a relevância e eventuais possibilidades de implementação da aprendizagem cooperativa. Pretendeu, igualmente, proporcionar, a si e aos seus colegas, um momento de reflexão e partilha conjunta e a segurança necessária para a experimentação de novas possibilidades de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de ambientes colaborativos de aprendizagem, em sala de aula e na escola (Anexo 9).

A aprendizagem é um processo que nunca acaba. A compreensão desenvolve-se quando confrontamos novas abordagens, ideias e conhecimentos anteriores. Num processo individual, as ideias podem sofrer alterações de acordo com as nossas vivências e experiências. Contudo, se passarmos pela mesma experiência, em grupo, de crianças ou adultos, a aprendizagem é um processo social pois cada um trará valor e um contributo único de experiências vividas. Partilhar aprendizagens pode tornar-se estimulante e motivador para os alunos.

Salientamos alguns itens que integram este questionário “aprendo devagar quando”; “acho que aprender é fácil quando”; aprendo bem com alguém que”; “aprender em grupo”.

5.2.3 Procedimentos

A realização desta investigação exigiu o desenvolvimento de diversos pedidos de autorização às entidades competentes. Tratando-se de um estudo a realizar em meio escolar, foi apresentado o pedido de autorização à Direção Geral de Educação a 21 de novembro de 2017 (Apêndices 7 e 8). Este pedido, que ficou registado (Anexo 2) com a identificação inquérito n.º 0276500001, foi aprovado a 05 de dezembro de 2017 (Anexo 3). Após esta ação foi solicitada autorização aos Diretores das escolas privadas participantes neste estudo (Apêndices 9 e 10).

Após consentimento das Direções das escolas, e tratando-se de estudos com crianças com uma média de idades de 9 anos, necessitámos do consentimento informado dos Pais e Encarregados de Educação (Apêndice 12). Como veiculado na carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação” (SPCE, 2014 p.7).

Neste consentimento informado, além de uma breve apresentação do estudo, dos objetivos da pesquisa, duração e respetivos procedimentos, garantimos aos alunos e respetivos representantes legais confidencialidade dos resultados e garantia de anonimato, bem como a proteção dos dados obtidos. Estavam disponibilizados os contactos da investigadora, quer por telefone quer por correio eletrónico.

Os docentes dos alunos envolvidos neste estudo estiveram presentes numa reunião, previamente calendarizada em cada uma das escolas. Nesta, foram apresentados o estudo e o respetivo resumo (Apêndice 11), por nós elaborado, no qual demos a conhecer o enquadramento, os objetivos, os procedimentos, a calendarização e os contactos da investigadora.

Após o consentimento dos Pais e Encarregados de Educação (Anexos 4, 5 e 6) as crianças participantes, após uma explicação oral, dada em contexto de assembleia de turma, deram o seu assentimento para a participação neste estudo. Com a presença das professoras titulares de turma, foi explicado que passariam a fazer parte do projeto de investigação e que a sua participação era muito importante para o estudo.

Todos os alunos receberam um código identificativo (e.g. C1_1, C2_3, A1, B1), visto que todas as respostas dadas aos questionários e informações obtidas durante as

aulas eram confidenciais, promovendo um clima de descontração, abertura e confiança. Os alunos mostraram-se agradados com esta regra.

Acreditamos que respeitámos ao longo do nosso trabalho todas as recomendações que estão plasmadas na carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Em todo o processo o nosso comportamento pautou-se pelo “princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (SPCE, 2014, p.7).

Em data combinada entre a investigadora e as escolas envolvidas, os instrumentos foram passados presencialmente em contexto de sala de aula com a presença da docente responsável pela turma, durante um tempo letivo de 45 minutos. Houve sempre da parte da investigadora a preocupação de dar instruções claras às crianças sobre o preenchimento dos instrumentos e de esclarecimento de eventuais dúvidas.

5.3 Resultados e Discussão

Passamos a apresentar os resultados deste estudo, de natureza não experimental, começando pelos valores de consistência interna dos diferentes instrumentos, anteriormente descritos, com base na amostra completa (n=73) de crianças (ver Quadro 5.2).

Quadro 5.2 – Valores de consistência interna (alfa de Cronbach) para os diferentes instrumentos e suas respectivas subescalas

Nomes dos instrumentos	Nº de itens	Valor do Alfa de Cronbach
PALS1-perceção, crenças e estratégias académicas	13 itens	.75
PALS2-perceção das estruturas dos objetivos de sala de aula	14 itens	.71
QAE-autoeficácia	5 itens	.79
AEQ-entusiasmo	6 itens	.78
AEQ-orgulho	4 itens	.25 ⁽¹⁾
AEQ-raiva	5 itens	.91
AEQ-ansiedade	5 itens	.53 ⁽¹⁾
AEQ-vergonha	9 itens	.87
AEQ-desesperança	3 itens	.77
AEQ-aborrecimento	11 itens	.95

⁽¹⁾ Valores não aceitáveis para fins de investigação

Os indicadores de consistência interna encontrados, como se pode ver Quadro 5.2, são todos satisfatórios para fins de investigação (superiores a .70) (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998) com exceção da ansiedade e orgulho (.53 e .25, respetivamente). Por esta razão as duas escalas foram excluídas das análises posteriores por não revelarem um comportamento satisfatório, estatisticamente, de acordo com o que se poderia esperar da teoria de Pekrun *et al.* (2005). Talvez estes valores se tenham verificado devido ao número reduzido de participantes da amostra e também ao número reduzido de itens que compõem as escalas. Recomenda-se, em estudos posteriores, uma adaptação destas escalas com a construção de mais itens para medir estas emoções negativas.

Gostaríamos, ainda de referir, no que concerne especificamente à emoção “orgulho”, que é possível que tenha havido interpretações díspares por parte das crianças, dado que é um conceito com uma conotação ambivalente na língua portuguesa, gerando diferentes interpretações por parte das crianças. Pudemos sentir este sinal aquando da administração dos instrumentos em sala de aula, onde várias crianças questionavam o que é que alguns dos itens queriam dizer. Por exemplo, “durante as aulas tenho orgulho em ser capaz de acompanhar a matéria”.

Apresentam-se a seguir as correlações entre as variáveis sociodemográficas, motivacionais e desempenho escolar calculadas também para a totalidade da amostra, na primeira vez em que os instrumentos foram aplicados (ver Quadro 5.3).

Quadro 5.3 – Matriz de correlações entre as variáveis medidas no estudo.

Variáveis	Menção	Expect	IEM	PALS1	PALS2	QAE	Entu	Raiv	Verg	Deses	Aborr
Menção	----										
Expect	.012	---									
IEM	.111	.058	---								
PALS1	-.153	0.089	.033	----							
PALS2	-.073	-0.149	-.058	.161	----						
QAE	.110	.050	-.001	-.079	.119						
Entu	.137	.086	.105	.216	.015	.273*	----				
Raiv	-.206	-.098	.035	.040	-.090	-.195	-.373**	---			
Verg	-0.017	-.071	.140	.062	-.232*	-.151	-.310**	.559**	---		
Deses	-0.157	-.206	.064	-.070	-.113	-.186	-.504**	.839**	.639**	---	
Aborr	-.194	-.149	-.050	-.048	.033	-.197	-.549**	.860**	.530**	.846**	---

Legenda: *p<.05; **p<.01

A partir dos resultados apresentados na matriz de correlações, no Quadro 5.3, podemos retirar as conclusões que passamos a descrever. Apenas são estatisticamente significativas as relações entre a percepção das estruturas dos objetivos de sala de aula (PALS2) e a vergonha ($r = -.23, p < .05$), e entre a autoeficácia (QAE) e o entusiasmo ($r = .273; p < .05$). Assim, apenas podemos afirmar que as crianças com mais orientação para os objetivos de sala de aula (PALS 2) revelaram ter menos vergonha em participar nas tarefas realizadas em contexto de sala de aula (e.g., “durante as aulas sinto-me envergonhado”). Além disso, quanto maior a autoeficácia (e.g., “Estou confiante que posso fazer um excelente trabalho nas fichas de avaliação de estudo do meio”) revelada pelas crianças, mais entusiasmo manifestaram sentir em relação à aprendizagem.

Quanto à relação entre as emoções positivas e negativas envolvidas na aprendizagem, medidas pelo AEQ, os resultados descritos na matriz de correlações vão ao encontro da teoria de Pekrun *et al.* (2005), que já teve outro suporte empírico em estudos portugueses, como o de Schafft (2010) e Silva (2014). Com efeito, a emoção positiva entusiasmo tem uma correlação negativa significativa com a raiva ($r = -.373; p < .01$), a vergonha ($r = -.310; p < .01$), a desesperança ($r = -.504; p < .01$) e o aborrecimento ($r = -.549; p < .01$). A emoção negativa raiva tem correlações positivas significativas com as restantes emoções negativas, nomeadamente, com a vergonha ($r = .559; p < .01$), a desesperança ($r = .839; p < .01$) e o aborrecimento ($r = .860; p < .01$). A emoção negativa vergonha tem correlações positivas significativas com a desesperança ($r = .639; p < .01$) e o aborrecimento ($r = .530; p < .01$). A emoção negativa desesperança tem uma correlação positiva significativa com o aborrecimento ($r = .846; p < .01$).

Em síntese pode verificar-se que as emoções negativas estão fortemente associadas entre si, sugerindo que pode haver reciprocidades entre elas nas reações face à aprendizagem, reforçando-se umas às outras.

Partindo da análise global dos resultados do estudo não experimental podemos concluir que não foram encontradas correlações significativas entre todas as variáveis, com exceção da relação positiva entre a autoeficácia e o entusiasmo, que nos mostra que as crianças com maior percepção da autoeficácia revelaram maior entusiasmo para a aprendizagem. O tamanho reduzido da amostra talvez explique esta falta de outras relações significativas entre variáveis, já encontradas em estudos anteriores portugueses com crianças (Schafft, 2014). Como referido anteriormente, os valores de consistência interna para os diferentes instrumentos usados para operacionalizar as

variáveis levaram-nos a excluir das análises posteriores duas emoções integrantes da AEQ que foram o orgulho e a ansiedade.

Um outro questionário, aplicado às crianças neste segundo estudo, o questionário aberto sobre a aprendizagem, teve como principal objetivo conhecer a perceção, de acordo com as experiências subjetivas, das crianças quanto à aprendizagem e aspetos relevantes de como gostam de aprender. O Quadro 5.4 ajuda-nos a perceber as respostas dadas pelos 73 alunos participantes neste estudo.

Quadro 5.4 – Respostas das crianças ao questionário aberto de aprendizagem.

Item	Respostas das crianças	N	%
1. Aprendo devagar quando...	... estou desmotivado	11	15%
	... os conteúdos são difíceis	22	30%
	... estou desconcentrado	27	37%
	... estou nervoso	2	3%
	... estou sozinho	11	15%
2. Aprendo depressa quando...	...estou concentrado	26	36%
	...percebo as matérias	12	16%
	...os conteúdos são envolventes	14	19%
	...estou motivado	17	23%
	...estou pressionado	4	6%
3. Acho que aprender é fácil quando...	... tenho confiança nas matérias	22	30%
	...trabalho em grupo	3	4%
	...as aulas são práticas e divertidas	18	25%
	...estou concentrado	30	41%
4. Aprender em grupo...	...é divertido	22	30%
	...facilita a aprendizagem	23	31%
	...gera confiança no trabalho	11	15%
	...é difícil	17	24%
5. Aprender com os livros...	...estimula a curiosidade	18	25%
	... é divertido	16	22%
	... ajuda a ampliar o conhecimento	32	43%
	... é difícil	7	10%
6. Aprendo bem com alguém que...	...ajuda nas tarefas	19	27%
	...explica bem as matérias	18	25%
	...é inteligente	20	27%
	... que admiro	16	21%
7. Gosto de aprender quando...	...estou atento	11	15%
	...as matérias são divertidas	22	30%

	...as matérias são interessantes	19	26%
	... tenho vontade para aprender	17	24%
	...trabalho em grupo	4	5%

No geral, as crianças demonstraram, através das suas respostas abertas, que aprendem devagar quando os conteúdos são difíceis (30%), estão desconcentrados (37%), desmotivados (15%) e sozinhos (15%). Apenas duas crianças referiram que aprendem devagar quando estão nervosos.

Quando questionámos as crianças sobre como aprendem depressa, 59% das crianças responderam quando estão concentradas e motivadas para a aprendizagem. Da totalidade da amostra, 19% sente que é necessário os conteúdos serem envolventes para aprenderem depressa. A concentração (41%) volta a ser destacada pelos alunos quando lhes perguntamos quando é mais fácil aprender, sendo que dão igualmente importância à praticidade das aulas e à confiança nas matérias sentido que “é necessário que tenha confiança nas matérias para aprender melhor” (C1_5).

Para os alunos inquiridos aprender em grupo facilita a aprendizagem (31%) e é divertido (30%) dado que consideram que “quando trabalha em grupo consegue-se aprender mais facilmente porque pode-se ter ajuda” (A_3). Alguns alunos (15%) referem que gera confiança na aprendizagem e 24% demonstraram através das suas respostas que trabalhar em grupo é difícil “trabalhar em grupo é muito difícil” (C1_7); “quando aprendo em grupo há muito barulho e assim é difícil” (C2_11).

Quando questionámos os alunos sobre a sua perceção sobre aprender com os livros, 43% da amostra respondeu que ajuda a ampliar o conhecimento, 25% que estimula a curiosidade e 22% que é divertido. Apenas 10% dos alunos demonstrou que é difícil trabalhar com livros porque “é maçador e pouco atrativo” (B_10).

Aprendo bem com alguém que ajuda nas tarefas (27%) e é inteligente (27%) foi a resposta dada por 54% dos alunos inquiridos, demonstrando que “é importante ter um professor que ajude e compreenda os alunos” (A_5). Explicar bem as matérias é a resposta dada por 25% das crianças, sendo dado destaque à relevância do “professor ser um amigo que explica e dá exemplos para percebermos melhor as matérias” (B_7). Outro aspeto relevante nas respostas dadas pelos alunos prende-se com o facto de 21% das crianças considerar que aprende bem com alguém que admira, “gosto de ter um

professor que admiro e assim aprendo melhor porque fico a olhar para ele com atenção” (C2_8).

Por último, percebemos que 56% dos alunos gostam de aprender quando as matérias são divertidas (30%) e interessantes (26%), reiterando que “é bom aprender quando as aulas são divertidas e giras” (A_9). Os alunos gostam de aprender quando têm vontade (24%) e o fator concentração, mais uma vez, ganha destaque nas repostas dos alunos atribuindo 15% das respostas à importância de estar atento. Apenas 5% dos alunos manifestaram que gostam de aprender quando trabalham em grupo afirmando que “é bom trabalhar com os colegas” (C1_15).

Podemos constatar que os alunos preferem aprender quando estão concentrados e motivados, as aulas são divertidas e apelativas e os conteúdos envolventes e interessantes. Consideram fundamental aprender com alguém que seja inteligente, que admirem e que explique e ajude nas matérias. Embora seja uma estratégia com ganhos significativos já demonstrados em vários estudos que mencionamos ao longo deste trabalho, algumas das respostas das crianças levam-nos a refletir que nem todas estão preparadas ou propensas a trabalhar em grupo. Uns terão estilos de aprendizagem mais individualista, outros de maior cooperação, ainda é possível que alguns tenham características de personalidade que tornem a exposição ao grupo mais resistente.

No próximo capítulo, passamos a descrever o estudo quase experimental cujo pré-teste coincidiu com os dados do estudo agora descrito.

6 – EFEITOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NOS RESULTADOS ACADÉMICOS E SOCIAIS DE ALUNOS DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE: UM ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL

6.1 Enquadramento, objetivos e hipóteses

Após a realização da Oficina de Formação em aprendizagem cooperativa, apresentada por nós no primeiro capítulo da segunda parte desta tese, duas docentes do 1.º ciclo aceitaram participar no segundo estudo, onde iriam aplicar estratégias de aprendizagem cooperativa na sala de aula, durante um período letivo a alunos do 4.º ano de escolaridade. As docentes, que eram professoras titulares de turma do 4.º ano de escolaridade, manifestaram gosto em aplicar as estratégias de aprendizagem cooperativa nas aulas de Estudo do Meio, dado que o programa apresentava um vasto objeto de estudo alicerçando-se em conceitos e métodos de várias áreas do saber. Optámos, assim, por desenvolver este estudo abrangendo três escolas privadas da região centro, dado que as docentes que tinham participado na oficina de formação e conseqüentemente iriam aplicar as estratégias de aprendizagem cooperativa no grupo experimental, encontravam-se vinculadas a uma escola de índole privada. Logo, as turmas que integraram os grupos experimental e de controlo pertencem a escolas privadas de Coimbra.

Neste sexto capítulo, apresentamos o estudo de natureza quase-experimental que realizámos. Por razões éticas, não foi possível fazer um estudo verdadeiramente experimental, que teria mais validade interna, uma vez que estando a trabalhar com turmas já definidas pelas escolas não se pode fazer a seleção aleatória das crianças nem a sua distribuição aleatória pelos grupos experimental e de controlo (Vogt, 1993). O estudo foi assim desenvolvido, respeitando a dinâmica das escolas participantes, a cultura escolar e as rotinas das crianças. Pretendeu-se testar os efeitos de algumas estratégias de aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos

alunos, em função de variáveis por nós selecionadas de acordo com a literatura da especialidade em contexto de aprendizagem natural para as crianças, na sala de aula.

O nosso problema científico de partida para este estudo foi o seguinte: “Quais os efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do Ensino Básico?”. Para lhe dar resposta iniciámos o trabalho elaborando os seguintes objetivos de investigação:

1. Selecionar estratégias de aprendizagem cooperativa, baseadas em evidências empíricas, partindo de conteúdos integrantes da Oficina de Formação realizada com professores, que foi descrita no capítulo anterior;
2. Aplicar em duas turmas do 4.º ano de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico, durante um período letivo, estratégias de aprendizagem cooperativa, na aprendizagem de conteúdos específicos na área de Estudo do Meio, envolvendo professores que participaram na Oficina;
3. Avaliar o impacto da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos (notas em estudo do meio) de alunos do 4.º ano de escolaridade, do 1º Ciclo, comparando duas turmas com aplicação das estratégias cooperativas selecionadas (grupo experimental), com outras duas que desenvolvem estratégias não cooperativas (grupo de controlo);
4. Conhecer os efeitos da aprendizagem cooperativa no envolvimento com a aprendizagem (PALS), nas emoções relacionadas com a sala de aula (AEQ) e na perceção de autoeficácia (QAE);
5. Conhecer as perceções dos alunos e professores envolvidos nas turmas com intervenção, durante um período letivo, acerca das estratégias de aprendizagem cooperativa;
6. Identificar potencialidades da aprendizagem cooperativa no processo de ensino-aprendizagem, através das narrativas (diários de bordo e questionários) de professores e alunos;
7. Fazer recomendações, a partir dos resultados, para a organização do processo de ensino aprendizagem, em sala de aula, e para a formação de professores.

As hipóteses que pretendemos testar, de H1 a H7, remetem-nos para a análise do diferencial de ganhos observado entre os grupos participantes (grupo de controlo e grupo experimental) e são as seguintes:

H1: Os alunos envolvidos em estratégias de aprendizagem cooperativa evidenciaram melhores resultados na área de estudo do meio do que os alunos ensinados pelos métodos usados comumente nas escolas (grupo de controlo);

H2: Os alunos envolvidos em estratégias de aprendizagem cooperativa evidenciaram melhores resultados ao nível do seu envolvimento na aprendizagem (PALS) do que os alunos do grupo de controlo;

H3: Os alunos envolvidos em estratégias de aprendizagem cooperativa evidenciaram melhores resultados ao nível da sua auto-eficácia (QAE) do que os alunos do grupo de controlo;

H4: Os alunos envolvidos em estratégias de aprendizagem cooperativa evidenciaram melhores resultados ao nível da emoção positiva entusiasmo do que os alunos do grupo de controlo;

H5: Os alunos envolvidos em estratégias de aprendizagem cooperativa evidenciaram resultados mais baixos ao nível das emoções negativas (raiva, vergonha, desesperança e aborrecimento) do que os alunos do grupo de controlo;

H6: Os alunos envolvidos em estratégias de aprendizagem cooperativa evidenciaram melhores expectativas de futuro académico do que os alunos do grupo de controlo;

H7: Os alunos envolvidos em estratégias de aprendizagem cooperativa atribuíram maior importância à área de estudo do meio (IEM) do que os alunos do grupo de controlo.

Neste estudo quase-experimental, como foi feita a manipulação de uma variável independente, é legítimo testar hipóteses de causalidade entre variáveis comparando os resultados do grupo experimental com o grupo de controlo (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998) como se enuncia nas hipóteses que acabámos de apresentar.

6.2 Metodologia

Como acabámos de afirmar, este foi um estudo quase-experimental, já que os grupos envolvidos (de controlo e experimental) foram turmas já constituídas, o mais parecidas possível entre si, nas variáveis com importância para a investigação, e não grupos constituídos aleatoriamente. Pretendeu-se conhecer os efeitos de algumas estratégias de aprendizagem cooperativa implementadas (variável independente) durante um período letivo nos resultados académicos e sociais dos alunos (variável dependente), comparando-se para o efeito quatro turmas do 4.º ano, do 1.º ciclo, de três escolas privadas diferentes, tendo os docentes de duas turmas com intervenção participado na oficina de formação, da primeira fase deste projeto (ver Quadro 6.1).

Quadro 6.1 – Design Metodológico do estudo quase-experimental.

Grupos	Pré-Teste	Intervenção	Pós- Teste
Experimental	O1	Com intervenção /aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa	O3
(Sem aleatorização)			
Controlo	O2	Sem intervenção/estratégias tradicionais de ensino	O4

Legenda: O1 e O2: recolha de dados no pré-teste, na primeira semana de janeiro de 2018.

O3 e O4: recolha de dados no pós-teste em ambos os grupos, no início de abril de 2018.

A nossa tentativa de escolher quatro turmas, o mais parecidas possível, em três escolas privadas diferentes, prende-se com a necessidade de controlar algumas ameaças à validade interna, resultantes da possível comunicação entre os grupos de controlo e os grupos experimentais, durante o estudo, podendo daqui resultar influências parasitas para os resultados (McMillan & Schumacher, 1989). De entre essas ameaças encontramos a difusão ou imitação do tratamento, o ressentimento ou a desmoralização do grupo de controlo, a rivalidade compensatória entre os grupos, entre outras. Estes efeitos poderão não só verificar-se entre alunos, bem como, entre docentes. O modo de operacionalização da variável independente, método pedagógico, será descrito mais á frente na secção procedimento.

6.2.1 Participantes

O presente estudo decorreu no ano letivo de 2017/2018, simultaneamente em três escolas privadas da região centro do país, em turmas do 4.º ano de escolaridade, denominadas por escola A, B e C. As escolas que participaram neste estudo não serão identificadas, bem como os participantes, por razões de natureza ética (ver Figura 6.1).

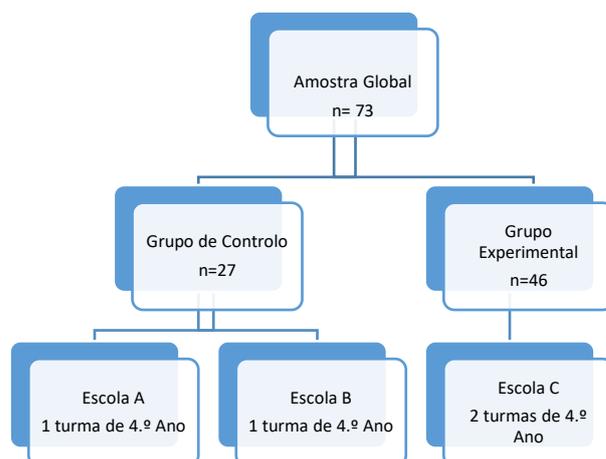


Figura 6.1 – Representação esquemática das escolas e dos alunos participantes no estudo quase experimental.

No presente estudo participaram 73 alunos com uma média de idades de 9 anos, pertencentes a três instituições de ensino privado, como referido anteriormente, no capítulo 5. Do grupo de controlo fizeram parte as turmas do 4.º ano de escolaridade, das escolas A e B, num total de 27 alunos e o grupo experimental foi composto por duas turmas, também do 4.º ano de escolaridade, da escola C (ver Quadro 6.2).

Quadro 6.2 – Descrição das escolas.

	N	%
C1	22	30.1
A	12	16.4
B	15	20.5
C2	24	32.9
Total	73	100.0

As instituições foram escolhidas pelas suas semelhanças ao nível da cultura e autonomia pedagógica e pela disponibilidade manifestada pelas direções das escolas em colaborar nestes estudos. De realçar que os professores das turmas do grupo experimental pertenciam ao quadro das instituições de ensino, bem como, participaram na oficina de formação em estratégias de aprendizagem cooperativa.

Quadro 6.3 – Descrição dos grupos: experimental e de controlo.

	N	%
Grupo controlo	27	37.0
Grupo experimental	46	63.0
Total	73	100.0

Como se pode ver no Quadro 6.3, o grupo de controlo incluiu alunos das escolas A (n=12, 16.4%) e B (n=15, 20.5%), enquanto o grupo experimental foi formado por alunos da escola C, das turmas C1 (n=22, 30.1%) e C2 (n=24, 32.9%).

No que diz respeito ao rendimento escolar, obtido pelos alunos (numa escala qualitativa de insuficiente, suficiente, bom e muito bom), no primeiro período do ano letivo 2016/2017, na disciplina de Estudo do Meio, a grande maioria dos alunos situou-se nos níveis bom e muito bom e dois alunos situaram-se no nível suficiente (ver Quadro 6.4).

Quadro 6.4 – Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Estudo do Meio.

	N	%
Suficiente	2	2.7
Bom	31	42.5
muito bom	39	53.4
não responde	1	1.4
Total	73	100.0

No que diz respeito ao número de retenções, apenas 2 alunos já tinham ficado retidos (2,7%) sendo um do grupo de controlo e outro do grupo experimental (ver Quadro 6.5).

Quadro 6.5 – Informação acerca das retenções.

	N	%
Sim	2 ⁶	2.7
Não	70	95.9
Não responde	1	1.4
Total	73	100.0

Relativamente às expectativas em relação ao futuro académico dos alunos da nossa amostra, a grande maioria dos alunos afirma querer realizar um curso superior (57 alunos, ou seja, 78.1% da amostra). Há, no entanto, 11 alunos (15.1% da amostra) que afirmaram que o objetivo seria concluir o 12.º ano de escolaridade. Três alunos da nossa amostra referem que pretendem concluir o 9.º ano de escolaridade. O objetivo de abandonar a escola foi indicado apenas por um aluno, que representa 1.4% da amostra, como se pode verificar no Quadro 6.6.

Quadro 6.6 – Expectativas relativamente ao futuro académico.

	N	%
Abandonar a escola	1	1.4
Concluir o 9º ano	3	4.1
Concluir o 12º ano	11	15.1
Realizar um curso superior	57	78.1
Não responde	1	1.4
Total	73	100.0

Para os alunos que constituem a nossa amostra, a importância do Estudo do Meio é maioritariamente “Muito importante” (n=50, 68.5%). Vinte alunos consideram a área de Estudo do Meio importante, o que corresponde a 27.4% da nossa amostra. Apenas dois alunos (2.7%) referiram que a importância do Estudo do Meio é “mais ou menos”.

⁶ Um dos alunos pertence ao grupo experimental e o outro ao grupo de controlo.

De forma a podermos compreender melhor as preferências dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados, apresentamos os Quadros 6.7, 6.8 e 6.9, que correspondem às preferências dos três domínios (*Competências Essenciais*) mais importantes da área de Estudo do Meio.

Quadro 6.7 – Conteúdos mais importantes da área de Estudo do Meio (1).

	N	%
Natureza	60	82.2
Sociedade	13	17.8
Tecnologia	0	.0
Total	73	100.0

Quadro 6.8 – Conteúdos mais importantes da área de Estudo do Meio (2).

	N	%
Natureza	44	60.3
Sociedade	26	35.6
Tecnologia	3	4.1
Total	73	100.0

Quadro 6.9 – Conteúdos mais importantes da área de Estudo do Meio (3)

	N	%
Natureza	53	72.6
Sociedade	20	27.4
Tecnologia	0	.0
Total	73	100.0

Quanto aos conteúdos programáticos mais importantes para os alunos inquiridos, na área de Estudo do Meio, constatamos que há uma tendência positiva para o domínio da Natureza, nos três níveis de preferência apresentados pelos alunos. Em primeiro lugar, no topo da preferência dos alunos encontram-se os conteúdos do domínio Natureza (82.2%), enaltecendo os aspetos realçando aqui o reconhecimento de alguns fenómenos naturais (sismos, vulcões, etc.) como manifestações da dinâmica e da estrutura interna da Terra e como agentes modificadores da paisagem. O domínio Sociedade ganha destaque no segundo lugar de preferências de alunos (35.6%), enfatizando o conhecimento de personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais. Constatámos que o domínio Tecnologia apenas é referido por 3 alunos (4,1%) tendo sido posicionado em segundo lugar, na ordem de preferências dos alunos. Estes alunos destacaram os conhecimentos relacionados com o reconhecimento da importância da evolução tecnológica para a evolução da sociedade, relacionando objetos, equipamentos e soluções tecnológicas com diferentes necessidades e problemas do quotidiano.

6.2.2 Instrumentos de recolha de dados

No estudo quase experimental foram aplicados os mesmos instrumentos de autorresposta, descritos no capítulo 5 da componente empírica, no pré e pós teste. Para além dos instrumentos já apresentados, neste estudo aplicámos às crianças o questionário: Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa?, da autoria das investigadoras, e as professoras titulares do grupo experimental construíram diários de bordo onde relataram as suas experiências durante a implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula. Foram igualmente considerados os resultados escolares em estudo do meio, quer no final do 1.º período (pré-teste) e no final do 2.º período (pós-teste), designados por menção.

Efetivamente, para complementar os dados quantitativos dos instrumentos descritos aplicaram-se a docentes e alunos técnicas qualitativas de recolha de dados, de forma a ouvir de maneira não estruturada os participantes das turmas onde houve intervenção. A triangulação de informações resultantes da aplicação de técnicas qualitativas (Vieira, 1999), permitiu compreender as perceções dos docentes e alunos envolvidos neste terceiro estudo, acerca da aplicação de estratégias cooperativas,

usadas durante o segundo período de um ano letivo e o seu possível contributo percebido na aprendizagem e nas dinâmicas em sala de aula. Quisemos compreender as percepções das docentes, o significado que atribuem às suas observações das dinâmicas das próprias turmas e às auto-avaliações, enquanto partes implicadas no processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase do estudo, foi fundamental ouvir os protagonistas em voz ativa (Amado, 2014), através de um diário de bordo, como se disse, de forma a termos a percepção de mudanças nas práticas pedagógicas, no comportamento dos alunos, na implicação dos alunos no trabalho, na disciplina e no envolvimento na aprendizagem.

Passamos a descrever as duas técnicas qualitativas de recolha de dados complementares usadas neste estudo.

Questionário – Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa?

O questionário intitulado *como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa* (Apêndice 14) foi criado e validado pela investigadora e pelas suas orientadoras, partindo da literatura da especialidade e das reflexões despertadas na sequência da oficina de formação realizada com os docentes. Este instrumento tem como principal objetivo conhecer o que os alunos pensam e sentem quando têm experiências com a aprendizagem cooperativa em contexto de sala aula. Constituído por três questões de autorresposta, com uma escala de tipo *Likert* (de 1 a 5, em que 1= totalmente falso e 5 = totalmente verdadeiro) e uma questão aberta que tinha como finalidade perceber que sugestões dariam para melhorar a(s) estratégia (s) de aprendizagem cooperativa experienciadas. Este instrumento foi aplicado na última sessão nas duas turmas do grupo experimental deste estudo.

Destacamos algumas questões que constituem este questionário: “Sempre que comesas a trabalhar nas aulas de Estudo do Meio, com estratégias de aprendizagem cooperativa, como é que te sentes?”; “Como avalias a tua participação nesta atividade?”; “Gostarias de ter mais aulas com aprendizagem cooperativa?”.

Diários de Bordo

Durante a implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa, nas duas turmas do grupo experimental, as docentes construíram diários de bordo como

instrumento de investigação, de forma a poderem registar as suas reflexões sobre os acontecimentos que decorriam nas suas aulas (Amado, 2014).

Nestes diários, as profissionais de educação, designadas neste estudo por D1 e D2⁷, registaram as suas observações, opiniões alusivas à forma de implementação das estratégias e sugestões de melhoria para as aulas seguintes com o objetivo de tornar o processo contínuo e com melhorias. Por exemplo, “Hoje, a estratégia implementada foi *Vira-te para o teu vizinho*, onde os grupos discutiram e escolheram os pontos a referir no seu trabalho: o que é (definição); localização das mais importantes e ilustração com imagem ou desenho de um exemplar de cada aspeto da costa.” (D1)

É bastante interessante verificar o debate entre cada par e a partilha de informações. É notória a cooperação entre o par e o seu empenho para a realização do trabalho na apresentação dos mesmos.” (D2); “Havia elementos nos vários grupos que demoravam mais tempo a passar a folha de resposta, o que gerou algum burburinho no decorrer da aula.” (D1); “Com esta partilha e com o preenchimento no planisfério de todos os continentes e oceanos, todos os alunos conseguiram identificar com sucesso o que era pedido, cumprindo o objetivo.” (D2); “verificámos um grande envolvimento de todos os alunos, quando utilizámos esta estratégia de AC, resolvemos aplicar a estratégia *Vira-te para o teu Vizinho* para consolidar os conteúdos programáticos trabalhados, uma vez que se aproxima a avaliação intermédia do 2.º período.” (D1)

Apesar da variedade de suportes que existe para a concretização dos diários, optámos por solicitar às docentes para serem escritos, de forma a dar a possibilidade, às mesmas, de observarem e descreverem em tempo real, in loco, garantindo a confidencialidade. A aplicação deste instrumento, no presente estudo, foi relevante pois ajudou a criar um trabalho colaborativo entre a investigadora e as autoras dos diários de bordo, fomentando a importância da documentação do que se fez em contexto de sala de aula, durante o dia e/ou durante a semana de trabalho. Apesar de existir uma planificação, os diários de bordo proporcionaram reflexões por parte das docentes sobre preocupações, aspetos positivos e de melhoria, ações e cocriação de soluções. Segundo as docentes, as mesmas reuniam-se semanalmente e eram acompanhadas pelos seus diários de bordo, para colaborativamente, refletirem sobre a atuação para a semana seguinte, o que gerou um excelente clima de colaboração entre as mesmas alavancando

⁷ D1 e D2 referem-se às docentes das turmas 1 e 2, respetivamente, do grupo experimental.

o desenvolvimento profissional e fomentando uma melhor consciência da sua própria experiência (Zabalza, 1994). Acreditamos que os efeitos desta prática se mantiveram após o término do nosso estudo.

6.2.3 Procedimentos

O estudo quase experimental estendeu-se por um período letivo e envolveu dois tempos letivos de 45 minutos por semana, num total de três horas semanais, em duas das turmas (grupo experimental) foram implementadas, de forma intencional e sistemática, estratégias de aprendizagem cooperativa e nas outras turmas (grupo de controlo) as estratégias pedagógicas de ensino foram as habituais, comumente usadas. As variáveis dependentes consideradas são os resultados académicos e sociais dos alunos, onde se pretende verificar o efeito nas mesmas das estratégias de aprendizagem cooperativa, ou não, desenvolvidas pelos docentes. Para além da variável independente que foi manipulada (tipo de estratégias pedagógicas), há outras variáveis independentes que foram levadas em conta na análise dos resultados (e.g., sexo, idade, perspetivas de futuro, a importância do estudo do meio, entre outras). De entre as variáveis dependentes, que foram traduzidas por resultados académicos e sociais, destacamos diversas como o rendimento escolar, a autoeficácia, a orientação para os objetivos e as emoções em sala de aula. As docentes envolvidas foram devidamente informadas sobre os objetivos do estudo, de forma a obter o seu consentimento, sem se criar a ideia da comparação entre alunos, por forma a evitar o surgimento de fatores que possam trazer erro para a investigação.

No início do segundo período do ano letivo de 2017-2018, antes da intervenção, as turmas envolvidas neste estudo foram comparadas com os mesmos instrumentos de recolha de dados (pré-teste) que foram administrados aos alunos, nas quatro turmas, para medir todas as variáveis dependentes selecionadas e esses mesmos instrumentos de recolha de dados foram aplicados novamente a ambas as turmas no final do período (pós-teste). Durante o período em que decorreu o estudo, as docentes das turmas experimentais aplicaram estratégias de aprendizagem cooperativa, no seguimento da formação administrada pelas especialistas na oficina de formação. Os docentes das turmas de controlo não tiveram qualquer intencionalidade de alterar as suas práticas, atuando em termos pedagógicos da forma habitual.

A realização desta investigação exigiu o desenvolvimento de diversos pedidos de autorização às entidades competentes que já foram descritos na secção do procedimento do capítulo 5 (estudo não experimental).

Como referido anteriormente a escola (C) do grupo experimental, constituída por duas turmas (C1 e C2) foram sujeitas a uma intervenção durante o 2.º período letivo com a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa por parte das suas professoras titulares que tinham participado na oficina de formação em estratégias de aprendizagem cooperativa, decorrida no ano letivo 2016-2017. As professoras titulares destes grupos, demonstraram, de imediato, disponibilidade para integrar o estudo e aplicar as estratégias de aprendizagem cooperativa, dado que aquando do desenvolvimento da oficina já tinham manifestado interesse em dar continuidade a este método de trabalho nas suas aulas.

Após concluídos todos os procedimentos, referidos no ponto anterior, e obtido todas as autorizações oficiais, de acordo com as questões éticas e deontológicas, a investigadora reuniu com as docentes na primeira semana de janeiro, de forma a poder organizar o trabalho que envolveu calendarizações, planificações, número de aulas disponíveis para a implementação das estratégias, entre outros aspetos organizacionais.

Os alunos das duas turmas de 4.º ano de escolaridade, da escola C, dispunham no horário de 3 horas semanais de Estudo do Meio, distribuídas em 4 blocos de 45 minutos, dos quais dois foram atribuídos ao projeto, como podemos observar no Quadro 6.10.

Quadro 6.10 – Horário referente à implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa.

Segunda-feira			Terça-feira			Quarta-feira			Quinta-feira			Sexta-feira		
14:00			14:00			14:00			14:00			14:15		
14:45	EMEIO		14:45	EMEIO		14:45	EMEIO		14:45	EMEIO		15:15	EDC	
			Aplicação de Estratégias de AC						Aplicação de Estratégias de AC			Reunião de PT – balanço semanal		

Através do Quadro 6.10 podemos constatar que as professoras reuniam semanalmente para fazerem o balanço da implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa nos seus grupos e partilhar os diários de bordo, com vista a uma colaboração efetiva do trabalho que desenvolveram ao longo de um período letivo.

O plano anual/mensal já havia sido definido e aprovado no início do ano letivo, contudo, no final do 1.º período, e antevedendo a integração das turmas no grupo experimental, o mesmo foi adaptado ao nível das estratégias e métodos a aplicar, mantendo os conteúdos previstos. Esta medida foi aprovada pelo conselho pedagógico, onde ficou, igualmente, instituída a calendarização semanal de reuniões, de forma a dar uma resposta célere ao projeto. A investigadora participou nas reuniões iniciais de planificação e arranque da implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa.

Como referido anteriormente, as docentes realizavam reuniões para planificar enquanto par pedagógico, dando primazia à construção de materiais de forma colaborativa. Dado que não optámos por aplicar apenas uma estratégia de aprendizagem cooperativa, as docentes, privilegiaram a aplicação das estratégias: mesa redonda, vira-te para o teu vizinho, pensa, junta-te ao teu par e partilha e jigsaw. A escolha destas estratégias teve em consideração aspetos como: os conteúdos programáticos; os objetivos a atingir na preparação dos alunos para as fichas de avaliação; o número de alunos das turmas do grupo experimental, o espaço físico e as preferências e à familiarização das docentes com as estratégias.

No âmbito da aplicação da estratégia *pensa, junta-te ao teu par e partilha*, desenvolvida por Frank Lyman e colegas (1981), as crianças aprenderam e refletiram, em primeiro lugar, de forma individual, e depois registaram os seus pensamentos de uma maneira formal, tal como escrevendo notas ou fazendo uma espécie de diário. As professoras solicitaram aos alunos que escrevessem as suas opiniões sobre um tópico a ser debatido, sobre a resposta a uma pergunta de História de Portugal. Ao longo das sessões os alunos foram solicitados a dar as suas opiniões, tendo as docentes estimulado os alunos a identificarem as semelhanças e as diferenças entre as suas respostas. Após os estudantes conversarem com os seus parceiros acerca dos seus pensamentos, as professoras solicitavam que eles partilhassem com a turma alargada aquilo que aprendiam. Esta estratégia encoraja os alunos a participar nas aulas (Knight, 2013⁸), estimula a darem resposta de nível superior, mantendo os alunos envolvidos nas tarefas. O grande objetivo das docentes na implementação desta estratégia foi permitir que os alunos partilhassem informação, desenvolvessem a escuta ativa, reforçassem e

⁸ O documento traduzido por Vieira (2017), a partir de Knight (2003) com a síntese das ideias principais deste autor, foi distribuído aos participantes da Oficina de Formação.

aprofundassem as aprendizagens, desenvolvessem a criatividade, o pensamento crítico. Como refere Lopes e Silva (2009), partilhar favorece a aceitação e apoio por parte dos colegas, o rendimento escolar e o interesse pela escola e colegas de turma. Esta estratégia foi aplicada nas sessões 5, 6, 7, 11 e 12, como se pode verificar no Quadro 6.12. A estratégia *vira-te para o teu vizinho* desenvolvida por Johnson e Johnson (1991) foi uma das estratégias mais usadas (sessões 1, 4, 5, 6, 8, 9 e 10) pelas docentes por ser simples e muito eficaz no envolvimento dos alunos (Knight, 2013). Embora seja de fácil compreensão para os estudantes, as professoras tiveram o especial cuidado de ensinar explicitamente quais são as regras, nomeadamente, como devem atuar, conversar, e mover-se, quando se trata de “virar-se para o vizinho”. Durante a aplicação desta estratégia, as docentes organizaram os alunos em pares e depois, em vários momentos ao longo da aula, solicitaram aos alunos que se virassem para o seu vizinho (o colega da turma com quem foram previamente emparelhados) e que tivessem uma conversa acerca das matérias do dia. Por exemplo, os grupos de 2 (pares) discutiram e escolheram os pontos a referir no seu trabalho: o que é (definição); localização das mais importantes e ilustração com imagem ou desenho de um exemplar de cada aspeto da costa. De acordo com as docentes, foi interessante verificar o debate entre cada par e a partilha de informações, bem como a “cooperação entre o par e o seu empenho para a realização do trabalho na apresentação dos mesmos” (D1).

Este tipo de estratégia de aprendizagem cooperativa tendeu a quebrar a rotina de uma aula, ofereceu a oportunidade para preparar os alunos para uma discussão em grupo na turma, e habilitou os estudantes a serem capazes de conferir as suas aprendizagens. Embora seja uma abordagem tentadora, que apetece usar muitas vezes, o “vira para o teu vizinho” usado em excesso pode ser tão maçador quanto uma aula tradicional, em que se ouve o professor a expor durante todo o tempo (Knight, 2013). Apesar da literatura sugerir que esta estratégia deva ser aplicada em conjunto com outras, as docentes acabaram por aplicá-la em cinco sessões, visto que as turmas aderiram muito bem à estratégia e os alunos “sentiam-se entusiasmados e perguntavam se podiam utilizar aquela estratégia em outras aulas” (DP 1 e DP2), como referiram as docentes nos seus diários de bordo.

A estratégia *mesa redonda*, da autoria de Kagan (2009), utilizada na segunda sessão, teve como principal objetivo o trabalhar conjunto, escrevendo cada aluno na sua vez, os contributos para dar resposta a uma questão-problema que as docentes tinham

preparado. Durante a mesa redonda, as docentes dividiram a turma em grupos e os alunos escrevem ideias num pedaço de papel e depois passam esse papel ao aluno mesmo ao seu lado, o qual acrescentou ideias ao que já foi escrito. Todos os estudantes tiveram oportunidade para responder à questão (para participar) antes de a atividade ser dada por terminada. As docentes consideraram importante referir que caso um aluno não conseguisse contribuir para o grupo no imediato, deverá passar-se a vez a outro colega de forma a não quebrar a fluidez da tarefa, dando “tempo para o aluno pensar e poder de forma tranquila contribuir num outro momento”. (D2). Depois de todos os alunos terem respondido a todas as questões, a turma pode ser levada a discutir (e a partilhar) o que aprenderam. Deste modo, os estudantes podem mostrar o que sabem, podem aprender com os seus colegas, e podem obter uma compreensão mais aprofundada do assunto em debate (neste caso a análise de um texto histórico, em aspetos diferentes). Esta estratégia foi particularmente útil na medida em que permitiu verificar e consolidar conhecimentos; implementar o turbilhão de ideias, o brainstorming; desenvolver o pensamento, desenvolver a responsabilidade individual promovendo a ajuda mútua, partilha, respeito pela decisão dos grupos. Esta atividade proporcionou uma oportunidade para cada estudante partilhar o seu conhecimento.

A estratégia jigsaw, da autoria de Elliot Aronson e colegas (1978), aplicada na terceira e última sessão da intervenção, teve como principal objetivo os alunos trabalharem em dois tipos de grupos: grupos de base e de peritos. Os alunos tornaram-se especialistas numa determinada parte da matéria e ensinaram aos outros colegas do seu grupo de base. Durante a aplicação da estratégia jigsaw os alunos foram divididos em grupos pequenos e a cada grupo foi solicitado que aprendesse uma parte de um conteúdo que foi debatido durante a aula. Depois de cada grupo aprender uma parte diferente do conteúdo, o professor coloca os estudantes em novos grupos, sendo que cada novo grupo contém pelo menos um aluno de cada um dos grupos originais. Esta estratégia é mais exigente ao nível da preparação, dado que as docentes desenvolveram seis etapas para a sua implementação: formação de grupos de base (heterogéneos, de acordo com o rendimento escolar), de acordo com formação de grupos de peritos, regresso aos grupos de base, avaliação individual, verificação do progresso dos alunos com base nas avaliações individuais e recompensa aos grupos (certificado de reconhecimento). Ao longo da implementação, as docentes circulavam pela sala de forma a observar e apoiar os alunos sempre que necessário. Os alunos sentiram-se

muito empenhados e envolvidos durante o desenvolvimento desta estratégia. As docentes nos seus diários de bordo mencionaram que esta estratégia encorajou os alunos à cooperação, permitiu aprender a matéria com mais profundidade e “os alunos sentiram que as aprendizagens eram mais ativas e todos tinham a oportunidade de ser especialistas”. (D1)

Podemos verificar, no Quadro 6.11 a planificação do 2.º período, por mês, domínio, conteúdo programático, objetivos de aprendizagem e descritores de desempenho.

Quadro 6.11 – Planificação das aulas de Estudo do Meio do 2.º período.

MESES	DOMÍNIO	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS	DESCRITORES DE DESEMPENHO
janeiro	O conhecimento do ambiente natural e social O dinamismo das inter-relações entre o natural e o social	À descoberta dos materiais e objetos Realizar experiências com a água À descoberta do ambiente natural Aspetos físicos do meio	<ul style="list-style-type: none"> Realizar experiências que envolvam mudanças de estado. Realizar experiências que permitam constatar o princípio dos vasos comunicantes. Observar os efeitos da temperatura sobre a água (ebulição, evaporação, solidificação, fusão e condensação). Reconhecer e observar fenómenos de condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho), solidificação (neve, granizo, geada) e precipitação (chuva, neve, granizo). Realizar experiências que representem fenómenos de evaporação, condensação, solidificação e precipitação. Compreender que a água das chuvas se infiltra no solo dando origem a lençóis de água. Reconhecer nascentes e cursos de água. 	<p>Aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa: mesa redonda, vira-te para o teu vizinho, pensa, junta-te ao teu par e partilha e jigsaw:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar atividades experimentais, de forma a verificar algumas propriedades dos materiais. Construir um repuxo. Pesquisar situações em que o princípio dos vasos comunicantes poderá estar presente. Realizar trabalhos de grupo. Realizar atividades experimentais para verificar os efeitos da temperatura. Identificar alguns fenómenos da Natureza a partir da experimentação em sala de aula. Realizar saídas de campo e visitas de estudo para identificar os fenómenos da Natureza experimentados em sala de aula. Recolher fotografias e identificar os estados físicos da água e os fenómenos da Natureza. Construir/simular o ciclo da água. Visionar pequenos filmes que representem o ciclo da água.
	Localização no espaço e no tempo	À descoberta do ambiente natural Os astros	<p>aspetos da costa portuguesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar no mapa aspetos da costa portuguesa. Localizar no mapa os arquipélagos dos Açores e da Madeira. Localizar no planisfério e 	<p>Aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa: mesa redonda, vira-te para o teu vizinho, pensa, junta-te ao teu par e partilha e jigsaw:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recolher imagens ou fotografias de praias e de outros aspetos da costa. Dialogar com os alunos acerca

			<p>no globo os continentes e os oceanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal. •Observar a ação do mar sobre a costa. •Observar as marés. •Identificar a sinalização das costas (faróis, sinais sonoros, boias de sinalização...). <p>•Constatar a forma da Terra através de fotografias, ilustrações...</p> <ul style="list-style-type: none"> •Observar e representar os aspetos da Lua nas diversas fases. •Observar num modelo o Sistema Solar. 	<p>de algumas das características destes locais (praias, arribas, cabos, ilhas...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisas sobre os aspetos da costa e das principais características dos continentes e oceanos. •Consultar aplicações on-line (como o <i>Google Earth</i>) e localizar Portugal Continental e as regiões autónomas. • Observar a Lua e registar as suas fases ao longo de um mês. • Consultar calendários para identificar as fases da Lua. • Desenhar as fases da Lua. • Observar, através da internet, animações que simulem as posições da Lua e do Sol ao longo do ciclo lunar. • Observar imagens do Sistema Solar em modelos e imagens da internet e de livros. • Construir uma maquete do Sistema Solar.
Fevereiro/ março	Localização no espaço e no tempo	<p>À descoberta dos materiais e objetos</p> <p>Realizar experiências com o ar</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Reconhecer, através de experiências, a existência do oxigénio no ar (combustões). •Reconhecer, através de experiências, a pressão atmosférica (pipetas, conta-gotas, palhinhas de frescos...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar atividades experimentais com recurso à estratégia de aprendizagem cooperativa pensa, junta-te ao teu par e partilha.
	Conhecimento do meio natural e social Localização no espaço e no tempo	<p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>O passado nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer unidades de tempo: o século. • Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...). • Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos. • Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal. 	<p>Aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa: mesa redonda, vira-te para o teu vizinho, pensa, junta-te ao teu par e partilha e jigsaw:</p> <p>Conhecer unidades de tempo: o século.</p> <p>Apresentar (oralmente ou por escrito) os resultados da pesquisa efetuada.</p> <p>Identificar personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (ex: reis que concederam foral à localidade, vestígios pré-históricos, vestígios romanos, personagens importantes...)</p> <p>Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História.</p> <p>Recolher dados sobre a época em que ocorreram esses factos históricos.</p> <p>Estimar a distância temporal e/ou período de tempo entre acontecimentos.</p>

Ao longo do 2.º período foram desenvolvidos domínios e conteúdos programáticos, na área de estudo do meio, distribuídos pelos 3 meses referentes ao período de aplicação das estratégias. Para uma melhor leitura da organização do plano, passamos a apresentar a distribuição das estratégias por sessão patente no Quadro 6.12.

Quadro 6.12 – Distribuição dos domínios, conteúdos programáticos e estratégias de aprendizagem cooperativa por sessão.

	Data da aplicação	Estratégia aplicada	Tema
Sessão 1	23.01.2018	Vira-te para o teu vizinho	Aspetos da costa de Portugal Continental
Sessão 2	26.01.2018	Mesa redonda	Continentes e Oceanos
Sessão 3	29.01.2018	Jigsaw	Fases da Lua
Sessão 4	31.01.2018	Vira-te para o teu vizinho	Sistema Solar
Sessão 5	05.02.2018	Vira-te para o teu vizinho e pensa, junta-te ao teu par e partilha	Partilha de informação sobre matérias/temas aprendidos nas sessões anteriores; diagnóstico de conhecimentos adquiridos; aprofundamento de conhecimentos
Sessão 6	06.02.2018	Vira-te para o teu vizinho e pensa, junta-te ao teu par e partilha	Várias matérias/Revisões para a ficha de avaliação (continuação)
Sessão 7	19.02.2018	Pensa, junta-te ao teu par e partilha	Experiências sobre pressão atmosférica
Sessão 8	22.02.2018	Vira-te para o teu vizinho	História de Portugal – Reconquista Cristã
Sessão 9	28.02.2018	Vira-te para o teu vizinho	História de Portugal – o reconhecimento do reino: o alargamento do território
Sessão 10	01.03.2018	Vira-te para o teu vizinho	História de Portugal – A 1ª Dinastia
Sessão 11	06.03.2018	Pensa, junta-te ao teu par e partilha	Partilha de informação sobre matérias/temas aprendidos nas sessões anteriores; diagnóstico de conhecimentos adquiridos; aprofundamento de conhecimentos
Sessão 12	07.03.2018	Pensa, junta-te ao teu par e partilha	Partilha de informação sobre matérias/temas aprendidos nas sessões anteriores; diagnóstico de conhecimentos adquiridos; aprofundamento de conhecimentos
Sessão 13	15.03.2018	Jigsaw	A Expansão Marítima: Descobrimientos Portugueses

No que concerne à gestão do tempo da implementação das estratégias, as docentes sentiram necessidade de ajustar o tempo destinado às sessões, dado que 45 minutos em algumas aulas tornou-se insuficiente, pelo que, optaram por prolongar, sempre que possível, as aulas para o tempo seguinte, até terminarem a tarefa. Através dos diários de bordo, construídos pelas duas docentes do grupo experimental, e das reuniões realizadas semanalmente, percebemos que esta decisão teve por base fatores como: ser uma estratégia nova para crianças e docentes e o envolvimento demonstrado pelos alunos nas aulas com aprendizagem cooperativa.

Ao longo das sessões, as professoras construíram diários de bordo onde registaram as suas reflexões sobre o desenvolvimento de cada sessão. A riqueza destes diários de bordo será apresentada na secção dos resultados e discussão.

6.3 Resultados e Discussão

Passamos a apresentar os resultados da comparação do diferencial de ganhos em todas as variáveis medidas comparando os dados do grupo experimental com o grupo de controlo e a respetiva significância estatística. O diferencial de ganhos foi calculado, entre grupos, nas variáveis: menção; expectativas de futuro; a importância do estudo do meio; envolvimento na aprendizagem (Pals 1 e Pals 2); autoeficácia; emoções de sala aula. Para o efeito foi usada uma ANOVA univariada e seguiu-se o cálculo do tamanho e efeito usando o eta ao quadrado (η^2) de forma a averiguar a significância prática (Cohen, 1988) das eventuais diferenças encontradas entre os grupos (ver Quadro 6.13).

Quadro 6.13 – Pontuações médias e desvios-padrão dos resultados diferenciais das variáveis em função das estratégias pedagógicas aplicadas na área de estudo do meio (grupo de controlo vs grupo experimental).

Variáveis académicas e sociais (resultados diferenciais)	Estratégias Pedagógicas aplicadas na sala de aula							
	Grupo de Controlo (n = 27)		Grupo Experimental (n = 46)		Total (n = 73)		F (1,71)	P
	M	DP	M	DP	M	DP		
Menção	-.185	.483	.273	.624	.097	.613	10.617	.002
Expectativas	.074	.474	.044	.475	.056	.471	.066	.798
IEM	-.111	.577	>.001	.603	-.042	.592	.591	.445
PALS 1	-3.082	7.569	-2.182	12.117	-2.515	10.613	.121	.729
PALS 2	-1.667	8.265	-3.046	9.931	-2.536	9.314	.370	.545
QAE	-1.210	2.387	.230	3.519	-.302	3.208	3.548	.064
AEQ- entusiasmo	-.204	3.154	.187	3.431	.043	3.315	.233	.630
AEQ-raiva	-.040	3.381	-.675	4.316	-.440	3.983	.429	.515
AEQ-vergonha	.284	4.585	-1.891	5.820	-1.087	5.466	2.760	.101
AEQ-desesperança	.054	2.352	-.359	2.964	-.206	2.743	.382	.538
AEQ-aborrecimento	-3.547	7.127	-3.573	9.794	-3.563	8.849	>.001	.990

Os valores da comparação de ganhos mostram-nos que apenas houve melhorias significativas nos resultados académicos dos alunos [F (1,71)= 10,617; p=.002] entre os resultados do grupo experimental e de controlo. O valor do tamanho do efeito calculado através do eta ao quadrado mostrou que a diferença encontrada tem uma significância prática moderada, de acordo com os critérios de Cohen (1988): $\eta^2=.801$. Ou seja, podemos assim afirmar que 80.1% da variância observada ao nível da menção em estudo do meio ficou a dever-se à metodologia de ensino utilizada (Vogt, 1993). Uma análise separada por grupos quanto à evolução dos resultados escolares em estudo do meio mostra que, de acordo com a Figura 6.2 no caso do grupo de controlo houve uma ligeira descida no valor médio da menção (M=-.185; DP= .483) e no grupo experimental verificou-se um aumento do pré para o pós-teste de .273 (DP=.624).

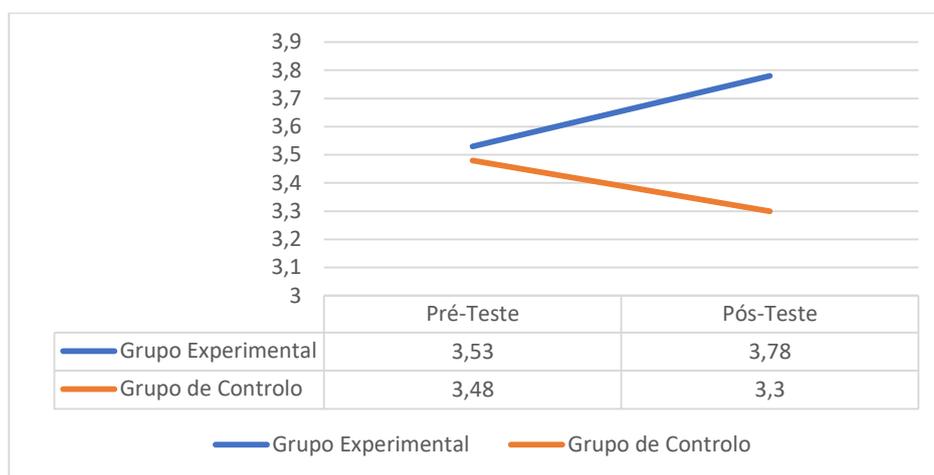


Figura 6.2 – Variação das médias dos grupos de controlo e experimental na menção a estudo do meio.

Tal como seria de esperar atendendo à literatura a aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa teve um efeito positivo no rendimento escolar das crianças na área de estudo do meio. Este efeito positivo das estratégias alinha-se com as conclusões em estudos congéneres que envolveram outras áreas curriculares disciplinares por exemplo ao nível das Ciências Naturais (Ribeiro, 2006), da língua estrangeira – Inglês (Araújo, 2006) e níveis de ensino. A título de exemplo, Moreira (2011) desenvolveu uma investigação que descreve e planifica a implementação de um programa de Intervenção apoiado na estratégia de aprendizagem cooperativa jigsaw em alunos do 4.º ano de escolaridade do ensino básico. Outro estudo, neste caso desenvolvido no 3.º ciclo do ensino básico, especificamente numa turma de 8.º ano, conduzido por Fontes e Freixo (2004), destaca a aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa que permitiu progressos ao nível do desempenho individual e ao nível das aprendizagens cognitivas avaliadas em diferentes contextos pedagógicos.

Baseando-nos na revisão da literatura e no conhecimento que temos dos benefícios da aprendizagem cooperativa, importa reforçar que os autores Freitas e Freitas (2002), Bessa e Fontaine (2002), Fontes e Freixo (2004), Lopes e Silva (2008) e Moreira (2011) difundem as bases teóricas características da aprendizagem cooperativa, comprovando, com os seus estudos os benefícios sobre o rendimento escolar.

Em relação às variáveis sociais consideradas não foram encontradas diferenças significativas do pré para o pós-teste que talvez possam explicar-se por vários fatores. Efetivamente, em outros estudos foram demonstrados efeitos positivos na relação da aprendizagem cooperativa com melhorias de resultados ao nível das variáveis sociais

(Jonhson & Jonhson, 1998, Kagan, 1999). Acreditamos que tal não aconteceu no nosso estudo porque se tratou de uma intervenção curta, de apenas um período letivo e porque as variáveis em análise, como a orientação de objetivos, a autoeficácia e as emoções de sala de aula exigem um trabalho continuado que não foi possível desenvolver durante este estudo. A mudança observada no rendimento escolar (menção) em estudo do meio justifica-se, em nosso entender, pelo trabalho cooperativo desenvolvido ao longo das sessões, como pudemos constatar no Quadro 6.13. Para além da aprendizagem de novos conteúdos programáticos, as docentes reforçaram as matérias utilizando estratégias de aprendizagem cooperativa nas aulas de revisões para as fichas de avaliação sumativa.

Perante os resultados encontrados, apenas podemos aceitar a nossa primeira hipótese (H1) que previa alterações significativas no rendimento escolar em estudo do meio no grupo experimental em comparação com o grupo de controlo, o que efetivamente se verificou. As restantes hipóteses de H2 a H7, que envolviam ganhos significativos, no grupo experimental, nas emoções positivas, nas expectativas de futuro, na importância do estudo do meio, na orientação de objetivos e na autoeficácia, bem como uma diminuição das emoções negativas associadas à aprendizagem terão de ser rejeitadas. Os diferenciais de ganhos (pós-teste – pré-teste), em cada uma destas variáveis comparando os grupos de controlo e experimental não permitem aceitar as hipóteses formuladas.

Embora tivéssemos tomado a decisão de não avançar com as análises deste estudo incluindo as emoções ansiedade e orgulho, operacionalizadas através do questionário AEQ, devido aos indicadores insatisfatórios de consistência interna encontrados (ver Quadro 5.3 do capítulo 5) é de salientar que o diferencial de ganhos mostrou que o grupo experimental evidenciou resultados que vão ao encontro do que a literatura fazia prever. Ou seja, depois da intervenção as turmas onde houve aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa manifestaram menos ansiedade face à aprendizagem e as crianças revelaram-se positivamente mais orgulhosas pelos seus desempenhos do que as do grupo de controlo.

Questionário Aberto de Auto-Perceção sobre a Aprendizagem

O questionário aberto de auto percepção foi aplicado às crianças dos grupos de controlo e experimental no pós-teste, de forma a conhecermos as percepções das crianças relativamente à aprendizagem como podemos verificar no Quadro 6.14 que a seguir se apresenta.

Quadro 6.14 – Respostas das crianças ao questionário aberto de aprendizagem no pós teste pelos grupos de controlo e experimental.

Item	Respostas das crianças	Grupo de controlo		Grupo experimental	
		n=27	%	n=46	%
1. Aprendo devagar quando...	... estou desmotivado	5	19%	4	9%
	... os conteúdos são difíceis	7	26%	30	65%
	... estou desconcentrado	14	52%	9	20%
	... estou cansado	1	3%	2	4%
	... estou triste	----	----	1	2%
2. Aprendo depressa quando...	...estou concentrado	12	45%	12	26%
	...percebo as matérias	1	4%	21	46%
	...os conteúdos são envolventes	9	33%	1	2%
	...estou motivado	3	11%	12	26%
	...estou sozinho	2	7%	---	---
3. Acho que aprender é fácil quando...	... tenho confiança nas matérias	6	22%	12	26%
	...trabalho em grupo	4	15%	5	11%
	...as aulas são práticas e divertidas	11	41%	13	28%
	...estou concentrado	6	22%	12	26%
	... me esforço	---	---	4	9%
4. Aprender em grupo...	...é divertido	24	89%	16	34%
	...facilita a aprendizagem	3	11%	18	39%
	...gera confiança no trabalho	---	---	4	9%
	...é difícil	---	---	4	9%
	...é interagir	---	---	4	9%
5. Aprender com os livros...	...estimula a curiosidade	5	19%	5	11%
	... é divertido	11	40%	11	24%
	... ajuda a ampliar o conhecimento	6	22%	22	48%
	... é difícil	5	19%	6	13%
	...é cansativo	---	---	2	4%
6. Aprendo bem com alguém que...	...ajuda nas tarefas	6	22%	7	15%
	...explica bem as matérias	9	33%	29	63%
	...é inteligente	5	19%	3	7%
	... que admiro	7	26%	7	15%

7. Gosto de aprender quando...	...estou atento	---	---	5	11%
	...estou feliz	6	22%	3	6%
	...as matérias são divertidas	5	19%	10	22%
	...as matérias são interessantes	6	22%	21	46%
	... tenho vontade para aprender	9	33%	4	8%
	...me recompensam	1	4%	---	---
	...trabalho com aprendizagem cooperativa	---	---	3	7%

Após análise das respostas das crianças constatamos que o grupo de controlo atribui importância à concentração nas aulas (45%); à praticidade das aulas (41%); a como é divertido aprender com os livros (40%); a aprender com alguém que explica bem as matérias (33%); a aprender em grupo como uma diversão (89%) e a gostar de aprender quando têm vontade (33%). Já no grupo experimental, os alunos conferem relevância a perceberem bem as matérias (46%); a terem aulas práticas e divertidas (28%); a estarem concentrados e terem confiança nas matérias (52%); a trabalharem em grupo de forma divertida, facilitando a aprendizagem (73%), tendo 7% dos alunos especificado aprender com aprendizagem cooperativa; a aprenderem com alguém que lhes explica bem as matérias (63%) e a gostarem de aprender quando as matérias são interessantes (46%).

As crianças do grupo de controlo consideram que aprendem devagar quando estão desconcentradas (52%), quando os conteúdos são difíceis (26%) e apenas 3% dos alunos referiram quando estão cansadas. Já no grupo experimental, 65% das crianças aprendem devagar quando os conteúdos são difíceis e apenas 4% quando estão cansados. De salientar que um aluno (2%) mencionou que a tristeza pode condicionar o ritmo de aprendizagem.

Os alunos do grupo de controlo imputam destaque, novamente, à concentração (45%) quando os questionamos sobre quando aprendem depressa, considerando que “é preciso estar concentrado para aprender rápido” (A_11) e “aprender quando estamos concentrados acelera a compreensão” (B_14). Dois alunos (7%) referiram que quando estão sozinhos aprendem mais rápido porque “não perdem tempo a conversar e a discutir ideias” (B_8). Poucos alunos mencionaram que aprendem depressa quando percebem as matérias (4%), ao contrário do grupo experimental que destacou este aspeto com 21 respostas (46%). Associado à importância da compreensão das matérias,

o grupo experimental equilibra as respostas à concentração (26%) “aprendo rápido quando estou atento nas aulas” (C1_18) e à motivação (26%) “Se estou motivado aprendo rápido as matérias” (C2_13).

Quando questionámos os alunos sobre o que é aprender em grupo, as crianças do grupo de controlo referiram, na sua grande maioria, que é divertido (89%), relatando que “é divertido trabalhar com os amigos” (A_3) e apenas 11% dos alunos aludiram que facilitava a aprendizagem, ao contrário do grupo experimental que enfatizou este aspeto com 18 respostas (30%). De notar, que no grupo experimental houve a necessidade de acrescentar mais 3 eixos de respostas, visto que os alunos apontam a confiança e a interação (18%) como características importantes da aprendizagem em grupo. Estes alunos manifestaram que “é bom ter colegas na sala de aula e interagir nas aulas de estudo do meio” (C1_4). Quatro alunos entendem que é difícil (9%) trabalhar em grupo porque “é horrível, prefiro estar sozinho. Quero ter os meus resultados”⁹ (C2_19).

Para os alunos do grupo de controlo, aprender com os livros é divertido (40%), estimula a curiosidade (19%) e amplia o conhecimento (22%), no entanto, 5 alunos (19%) consideram que é difícil pois “é uma seca, maçador e é difícil” (B_5). Os alunos do grupo experimental, consideram que ajuda a ampliar os conhecimentos (48%) pois “é uma ferramenta muito poderosa para sabermos mais coisas sobre o mundo” (C1_12) e é divertido (24%). Tal como no grupo de controlo, também acham difícil (13%) porque “é precisamos de ler muitas páginas para sabermos as matérias” (C1_16).

Tanto os alunos do grupo de controlo (33%) como do grupo experimental (63%) referem que aprendem bem com alguém que explica bem as matérias pois “para aprender é preciso ter uma professora que explique bem o que estamos a dar na aula” (C1_6) e “ter um professor que fale devagar e explique muito bem as matérias” (A_1). As crianças do grupo de controlo sentem que ter alguém que os ajude nas tarefas (22%), que é inteligente (19%) e por quem nutrem uma admiração (26%) é essencial. Já as crianças do grupo experimental dão mais importância à ajuda nas tarefas (15%) e à admiração pela professora (15%) do que à inteligência (7%).

Por último, tentámos perceber como gostam os alunos de aprender e constatámos que o grupo de controlo, na sua grande maioria, aprende quando tem

⁹ Através dos Diários de Bordo das docentes do grupo experimental, pudemos constatar que dois alunos manifestavam características muito competitivas em sala de aula o que impedia, muitas vezes, de terem sucesso nos trabalhos em equipa.

vontade (33%),” gosto de aprender quando me apetece” (A_7); está feliz (22%) “Quando estou feliz aprendo melhor” (B_15); quando as matérias são interessantes (22%) “gosto de aprender se as matérias forem fixas” (A_8) e divertidas (19%). Apenas um aluno (4%) referiu que gosta de aprender quando é recompensado, evidenciando que “é bom receber um prémio depois de fazermos um trabalho” (B_11). O grupo experimental, ao contrário do grupo de controlo, destaca a atenção (11%) e gosta de aprender com estratégias de aprendizagem cooperativa (7%) “é bom aprender com a aprendizagem cooperativa porque ficamos a saber mais coisas e podemos ajudar os colegas e ensiná-los” (C1_11), atribuindo uma notoriedade às matérias interessantes (46%) e divertidas (22%) “gosto de aprender estudo do meio e matemática com experiências e jogos” (C2_2).

Questionário Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa

Na última sessão, referente à aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa, os alunos responderam ao questionário criado pela investigadora intitulado *Como foi a minha experiência com a aprendizagem cooperativa*.

Quando perguntámos aos alunos como se sentiam quando trabalhavam com estratégias de aprendizagem cooperativa nas aulas de estudo do meio, a grande maioria dos alunos respondeu que ficavam entusiasmados (73%) e confiantes (80%). Afiançam não se sentir nervosos (78%), inseguros (86%) e tristes (89%), nem com “medo” (98%), como podemos verificar na Figura 6.3.

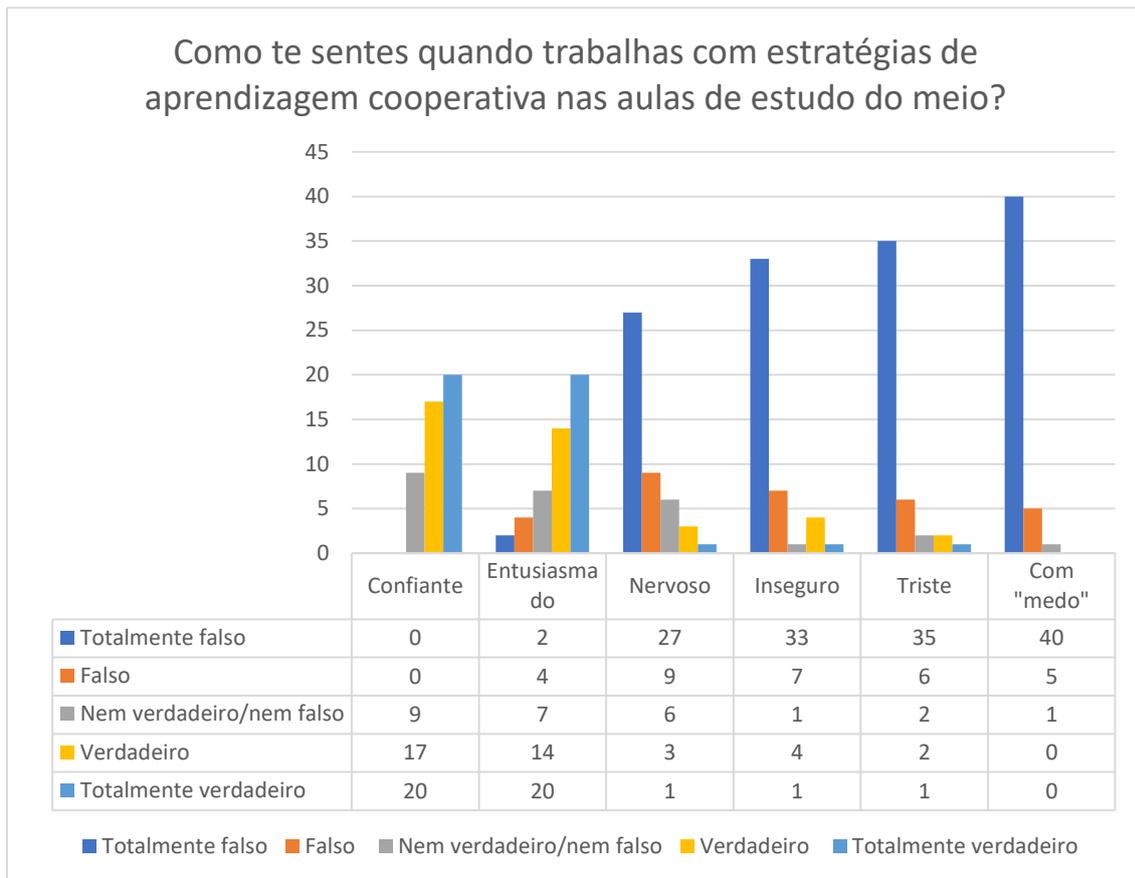


Figura 6.3 – Respostas dos alunos à primeira questão do questionário: Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa.

Para responder à segunda questão, as docentes solicitaram aos alunos que recordassem as últimas aulas onde tinham realizado atividades com recurso às estratégias de aprendizagem cooperativa e perguntaram-lhes como avaliavam a sua participação nas atividades. Dos 46 alunos inquiridos, 43 alunos (93%) dos alunos responderam que aceitam a ajuda de outros colegas, promovendo assim a cooperação entre pares e 42 alunos (91%) referiram que ajudam os colegas quando é necessário o que nos leva a concluir que as crianças desenvolveram e estabeleceram uma atmosfera de cooperação e de ajuda (Panitz, 1996, Palmer, Peters & Streetman, 2003), criando, igualmente, um sistema de apoio social mais forte e sólido (ver Figura 6.4).

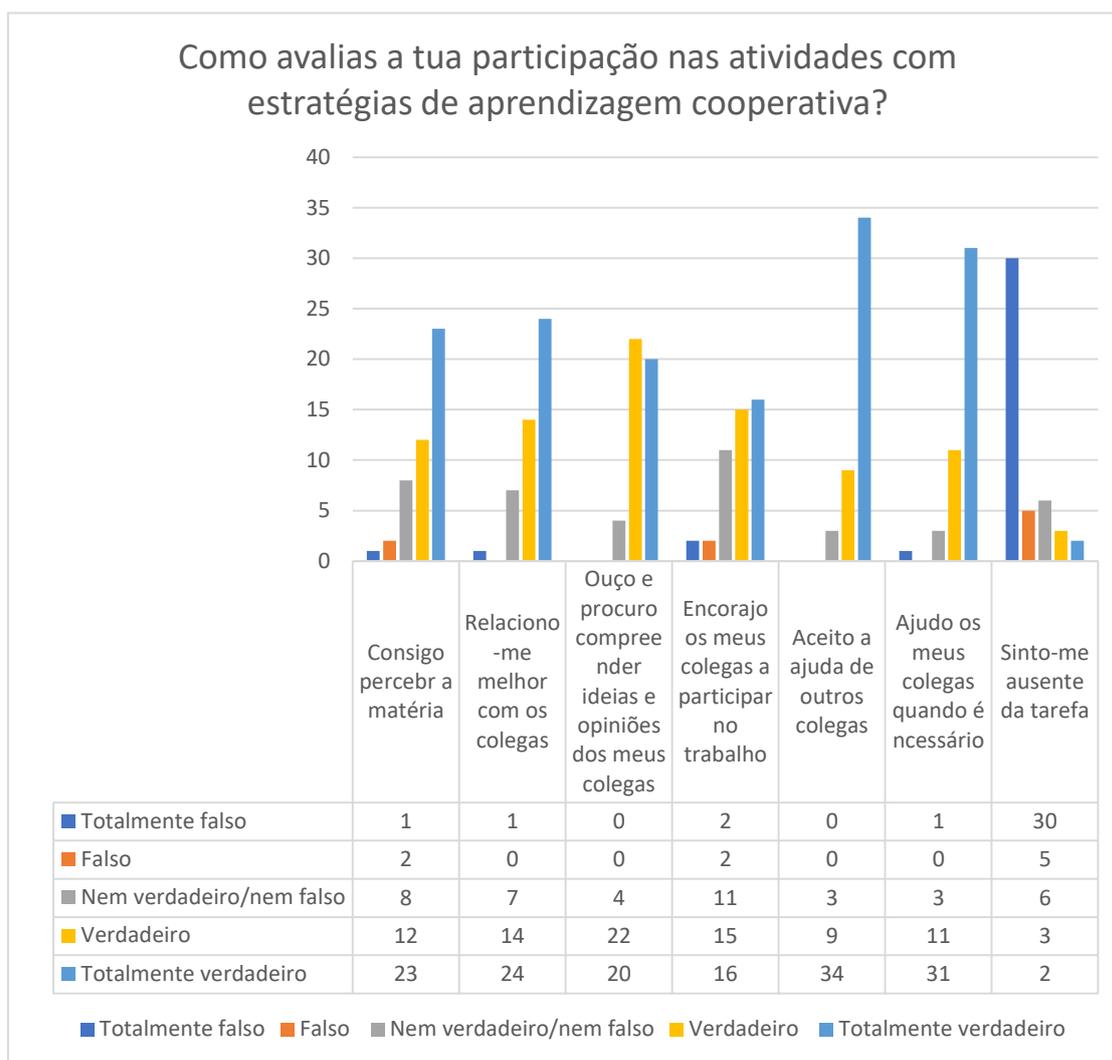


Figura 6.4 – Respostas dos alunos à segunda questão do questionário: Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa.

Através da Figura 6.4 também podemos verificar que 43% dos alunos conseguem perceber a matéria numa aula com estratégias de aprendizagem cooperativa e relacionam-se melhor com os colegas. Da nossa amostra, 91% ouve e procura compreender ideias e opiniões dos seus colegas, enfatizando uma das cinco características que autores de referência consideram como essenciais: as competências interpessoais e de pequeno grupo (Johnson & Johnson, 1994). A grande maioria dos alunos (76%) não se sente ausente da tarefa, portanto, observamos que as crianças avaliam a sua experiência com a aprendizagem cooperativa de forma muito positivo, promovendo o envolvimento na realização das tarefas em grupos cooperativos e partilhando entre si conhecimento.

Perguntámos aos alunos, na terceira questão deste questionário, se gostariam de ter aulas com aprendizagem cooperativa, ao que 30 alunos (66%) responderam sim, 15 (32%) alunos responderam talvez e 1 (2%) aluno respondeu que não.

Por último, pedimos aos alunos que nos dessem sugestões de melhoria, de acordo com as suas experiências com a aprendizagem cooperativa. As crianças responderam de forma aberta e livre e podemos conhecer as respostas através do Quadro 6.15.

Quadro 6.15 – Sugestões de melhoria dadas pelas crianças do grupo experimental.

Sugestões	Testemunhos dos alunos
Ter aprendizagem cooperativa em todas as matérias	“eu gostava de ter AC em todas as matérias” (C1_4)
Poder escolher o grupo com quem os alunos trabalham	“quero escolher com quem trabalho” (C2_5)
Poder variar as pessoas com quem trabalham	“trabalhar com outros colegas” (C2_3)
Usar a aprendizagem cooperativa com colegas de outras turmas	“gostava de fazer atividades de aprendizagem cooperativa com os colegas da outra sala” (C1_8)
Aumentar o número de alunos por grupo	“pedir à professora para ter mais colegas no grupo” (C2_9)
Haver maior interação com os colegas	“seria bom haver mais interação com os meus amigos” (C1_15)
Fazer mais aprendizagem cooperativa nas outras aulas	“falei com o professor de educação física e pedi para fazermos aprendizagem cooperativa” (C1_14)
Ter aprendizagem cooperativa até ao fim do ano letivo	“gostava que durasse até ao fim do ano” (C2_1)
Acrescentar jogos às estratégias de aprendizagem cooperativa	“era bom ter jogos de competição” (C1_13)
Ter aprendizagem cooperativa nas ciências experimentais	“eu sugiro ter aprendizagem cooperativa no laboratório” (C2_2)

A informação dada pelas crianças pode ser complementada com as reflexões descritas nos diários de bordo feitos pelas professoras.

Diários de Bordo

Ao longo da implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa, as docentes do grupo experimental construíram diários de bordo. Estes diários baseavam-se em registos reflexivos das experiências vividas pelos alunos (Amado & Ferreira, 2014)

e até mesmo pelas docentes numa descoberta de ações, comportamentos e atitudes que cada aula continha.

A escolha desta abordagem interpretativa esteve inteiramente ligada aos 5 princípios defendidos por Bogdan e Biklen (1994), a saber: a fonte direta dos dados, a descrição dos acontecimentos, a importância do processo, análise dos dados de forma indutiva e o significado atribuído pelos alunos e professoras à aprendizagem cooperativa. Assim, nesta investigação, demonstramos que a fonte direta de dados foi o contexto natural onde decorreu a investigação. Os dados foram recolhidos pelas docentes, em ambiente de sala de aula, enquanto decorria a intervenção aspeto fundamental para descrição da ação e da interação entre os alunos em contexto de aprendizagem cooperativa. Para entendermos o significado dos dados obtidos, os mesmos foram recolhidos através das descrições e citações das docentes que ajudaram a ilustrar a riqueza das vivências, sentimentos, reflexões, episódios ocorridos nas diversas sessões de trabalho cooperativo. O processo da investigação foi para nós fundamental, visto que proporcionou, também, momentos de colaboração entre as docentes e “estreitou a relação entre o par pedagógico” (D_1). Esta fase de observação das aulas, da análise comportamentos das crianças (Fortin, 2000) e partilha das mesmas entre par pedagógico permitiu “alavancar a colaboração e ajudar a refletir sobre como melhor implementar a aprendizagem cooperativa” (D_2). Com base nestes registos iremos agora explicar as suas descrições, preocupações, sugestões no âmbito da aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas do 4.º ano de escolaridade do grupo experimental.

Como já referido, na secção da operacionalização das estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas do grupo experimental, as docentes reuniam-se semanalmente para partilhar o que escreviam nos diários, para discutir e refletir a planificação e terem um olhar crítico sobre a implementação das estratégias. Para uma melhor clareza da informação, optámos por dividir a descrição feita pelas docentes em três dimensões: a dimensão da partilha da experiência desenvolvida, impacto percebido das estratégias de aprendizagem cooperativa nos alunos e recomendações/sugestões das docentes.

Quanto à primeira dimensão, partilha da experiência desenvolvida, as docentes consideraram que no início foi bastante importante contarem com o apoio da investigadora no âmbito da planificação e escolha das estratégias de aprendizagem

cooperativa a aplicar. Apesar de já utilizarem estratégias ativas, era a primeira vez que iriam aplicar após a realização da oficina de formação, decorrida entre abril e julho de 2017. A única experiência que tinham vivido, enquadrado neste método, tinha acontecido no âmbito do trabalho autónomo, no mês de junho.

As docentes foram demonstrando que nas salas de aula a colaboração é essencial para o “desenvolvimento do nosso percurso profissional” (D1), enquanto professores e para o percurso académico dos alunos. A utilização deste método como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem “conduziu a um maior envolvimento entre os alunos que trabalham em conjunto com objetivos comuns” (D2), sendo as experiências e conhecimentos, de cada um, potenciadores neste tipo de aprendizagem, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades sentidas. Conscientes da verdadeira importância que esta atitude desempenha em toda a vida das crianças, no seu desenvolvimento pessoal e social, no seu sucesso educativo, na formação da sua personalidade, na sua autonomia entre outros aspetos, as docentes procuraram, ao longo das aulas, perceber em que medida as estratégias que utilizavam “caminhavam ou não na mesma direção dos valores preconizados anteriormente” (D1). Denotou-se, então, que em contexto de sala de aula as docentes promoveram, de forma mais regular nos últimos meses, o trabalho cooperativo com o objetivo de melhorar o sucesso educativo dos seus alunos e potenciou-se uma “grande evolução enquanto cidadãos desta “aldeia global” em que vivemos” (D2). A fase de implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa, nas aulas de estudo do meio, contribuiu para “a reflexão da prática o trabalho colaborativo com as crianças e como explorá-lo de mais intensamente” (D2). Um dos aspetos essenciais relatados pelas docentes prendeu-se com o facto de, no desenrolar da mesma, a interligação com as aulas se tornar inevitável e, neste sentido, é importante referir que “o modelo utilizado permitiu que o papel do aluno fosse mais relevante, a sua aprendizagem mais rica e mais sólida. Apesar da implementação das estratégias estar prevista apenas para as aulas de estudo do meio, era inevitável não as aplicar em outras áreas do currículo. A troca de saberes e de experiências durante o processo, nas sessões realizadas, permitiu atempadamente redefinir objetivos, estratégias e metodologias, buscando a maximização da eficácia e adequação do projeto em desenvolvimento. Aquando da sua operacionalização as docentes depararam-se com algumas dificuldades ao nível da gestão da sala de aula devido ao número de alunos e ao barulho. No início, os alunos ainda não estavam

familiarizados com as regras das estratégias e só a partir da terceira sessão, é que as docentes começaram a sentir diferenças ao nível do “respeito entre os colegas, a aceitação da formação dos grupos, o tempo destinado à aplicação das estratégias e toda a estrutura que por natureza é exigida por cada estratégia” (D1).

Com a aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa descritas na secção procedimentos e que aqui recordamos: mesa redonda, vira-te para o teu vizinho, pensa, junta-te ao teu par e partilha e jigsaw conseguiu-se verificar in loco uma das regras da aprendizagem cooperativa, que é cada membro do grupo ser responsável pelo êxito ou fracasso, não só de si mas do próprio grupo, o que conduz os alunos a ajudar os seus colegas para se ajudarem a si próprio, pois, segundo das docentes, “todos os alunos participaram e cooperaram, criando uma interdependência positiva” (D1 e D2). Os alunos discutiram e partilharam saberes, cooperaram de forma a ajudar os alunos com mais dificuldades para alcançarem um objetivo comum. Na ótica das docentes, a aprendizagem cooperativa foi, e vai continuar a ser uma ferramenta muito utilizada, pois foi notório que “promoveu o envolvimento de todos os elementos do grupo, facilitou o ensino diferenciado e a avaliação formativa” (D1), “os alunos construíram o seu conhecimento de uma forma colaborativa e desenvolveram competências de comunicação” (D2). Com a aplicação da estratégia mesa redonda a docente da turma 1 constatou que o “pensamento crítico foi estimulado e ajudou os alunos a esclarecerem as ideias através da discussão e do debate” (D1). Através dos diários conseguimos ainda conhecer que foi criado um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo. Com esta estratégia os alunos “criaram uma grande quantidade de informação em pouco tempo” (D2).

Para além dos conteúdos programáticos que foram desenvolvidos ao longo das sessões, houve a preocupação por parte das docentes de dar continuidade ao método que a escola sempre utilizou ao nível das revisões de matérias. Durante os períodos letivos os docentes da escola desenvolvem dois momentos de revisões para as fichas de avaliação, as docentes do grupo experimental, adaptaram este momento com a implementação das estratégias vira-te para o teu vizinho e pensa, junta-te ao teu par e partilha. Como balanço, as docentes referiram que estavam satisfeitas com os resultados obtidos durante a implementação, “pois todos os alunos estiveram muito implicados no trabalho, com um grande espírito de interajuda e de autonomia” (D1). No final, os resultados da ficha de avaliação de conhecimento “foram muito bons, incluindo

os dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e dos outros alunos com algumas dificuldades” (D2).

As docentes reforçaram ainda que a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa, após esta experiência, “integrará a prática pedagógica de sala de aula, pois enquanto docente é fundamental valorizar os aspetos sociais da aprendizagem” (D1 e D2). Como refere Bessa e Fontaine (2002), “mais do que simplesmente transmitir conhecimentos e formar profissionais, a escola deve ser promotora de vivências democráticas e de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua afirmação enquanto cidadãos” (D2).

Na segunda dimensão, referente ao impacto das estratégias de aprendizagem cooperativa nos alunos, as docentes referiram que houve uma grande satisfação dos alunos, na grande maioria notou-se um “aumento da autoestima na aprendizagem e os alunos com mais dificuldades procuram ajuda e aceitaram a tutoria dos outros colegas” (D1). A docente da turma 1 referiu que foi bastante interessante verificar os debates entre cada par e a partilha de informações, a cooperação entre os pares e o empenho na realização dos trabalhos, tendo os alunos, inclusivamente, solicitado para terem mais aulas com estratégias de aprendizagem cooperativa. Através da partilha de conhecimentos, a docente da turma 2 relatou que os alunos conseguiam identificar corretamente as matérias específicas e manifestavam muito empenho para atingir os objetivos do grupo. O único aspeto negativo a salientar foi o barulho que gerava no momento da discussão em cada implementação, fruto de ainda não estarem familiarizados com esta metodologia. Quando se aplicou a estratégia jigsaw e a estratégia vira-te para o teu vizinho o envolvimento dos alunos foi bastante positivo em ambos os grupos, visto que “trouxeram pesquisas antecipadas de casa e livros para aprofundar os seus conhecimentos e os do grupo” (D1). “Os grupos/pares elaboraram esquemas muito completos com toda a informação necessária sobre o Sistema Solar” (D2). Ao longo das sessões, as docentes realizaram revisões para a avaliação final do período e sentiram que os alunos “partilharam ideias, esclareceram dúvidas e foi notório o empenho para a realização da tarefa e o espírito de interajuda” (D1). Segundo a docente da turma 2, o resultado foi bastante positivo verificando-se um cumprimento do tempo estipulado na realização da tarefa e “os alunos com mais dificuldades foram participando aquando da correção, no final da tarefa, pois sentiram maior segurança” (D2). Numa das reuniões semanais, realizada a meio do 2.º período, as docentes fizeram

um balanço e narraram que aprendizagem cooperativa estava a surtir um efeito muito positivo nos alunos, “estando estes tão implicados que já questionavam sobre a possibilidade de aplicar as estratégias noutras áreas” (D1). De salientar também que foi notória uma grande segurança durante a realização das fichas de trabalho nas restantes aulas de estudo do meio que não faziam parte do programa de intervenção. No que concerne à organização, as docentes imputaram à aprendizagem cooperativa a responsabilidade das melhorias ao nível da organização na sala de aula. O trabalho de equipa foi uma constante e verificou-se que assim que era pedido para mudar de estratégia, “a grande maioria dos alunos tinha o cuidado de arrumar o seu espaço de trabalho para depois começarem a trabalhar” (D1). Por vezes, “ficavam materiais desarrumados e, após a implementação da estratégia, existia uma maior entreatajuda” (D2), o que, em nosso entender, conduz, igualmente, a uma maior organização da sala de aula. Para as docentes, este aspeto foi relevante uma vez que havia elementos que se manifestavam desorganizados e que passaram a privilegiar o seu local de trabalho, à medida que as sessões iam decorrendo. Ao nível da socialização, sentiram “maior respeito pelo outro e segurança na forma como comunicavam uns com os outros na partilha de saberes” (D2). Na última sessão, antes da aplicação dos questionários pós-teste, as docentes usaram a estratégia jigsaw e sentiram que as crianças por se encontrarem mais à vontade com o método demoraram mais tempo sentindo-se “bem-estar e implicação na realização das tarefas cooperativas” (D1 e D2). Em relação aos resultados de final de período, houve uma evolução muito positiva, pois a média de 2.º período foi mais significativa. Na entrega de avaliações de final de período, os pais mostraram-se muito satisfeitos com a aplicação destas estratégias, questionando se ia haver continuidade desta aplicação, uma vez que os resultados foram bastante positivos. A resposta dada pelas docentes foi “que iriam fazer em prática de sala de aula, mesmo já não estando nos timings do estudo” (D1 e D2).

Quanto à última dimensão descrita nos diários de bordo das docentes, relativa às recomendações/ sugestões há a referir que as docentes apreciaram a experiência e sentiram-se “mais enriquecidas em termos profissionais” (D1 e D2). No entanto, após várias reflexões que foram realizando ao longo das sessões, apresentam algumas recomendações e sugestões para a implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa, como podemos verificar no Quadro 6.16.

Quadro 6.16 – Recomendações e sugestões das docentes.

Recomendações	Testemunhos das docentes
Aplicação em mais áreas curriculares	“Desenvolver estratégias de aprendizagem cooperativa em mais áreas do saber, como sugestão: educação para a cidadania, matemática e português.” (D1 e D2)
Aplicação em mais tempos letivos semanais	“mais tempo para se consolidar uma matéria e infelizmente, o excesso de conteúdos programáticos da área de Estudo do Meio, do 4.º ano de escolaridade, a lecionar acaba por não permitir a implementação desejada deste tipo de atividade.” (D1 e D2)
Aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa num ano letivo completo	“Mais tempo de implementação das estratégias.” Sentimos que dois meses foi pouco.” (D1 e D2)
Formação das docentes em gestão de conflitos na sala de aula	“as docentes serem dotadas de estratégias para a gestão dos comportamentos dos alunos aquando da implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa.” (D1 e D2)
Antecipação da aplicação das estratégias	“termos tido um tempo prévio para ensinar os alunos a trabalhar em grupo de forma estruturada e não tradicional.” (D1 e D2)

A triangulação dos dados quantitativos, obtida pela operacionalização das variáveis, com as respostas das crianças aos questionários de auto percepção da aprendizagem e como é a e a sua experiência com a aprendizagem cooperativa e, ainda, os diários de bordo construídos pelas professoras leva-nos a concluir pela eficácia das estratégias de aprendizagem cooperativa quer no rendimento escolar, quer no ambiente de sala de aula e nas interpessoais entre pares e entre professores e alunos.

Embora não tenhamos encontrado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas variáveis sociais medidas, como se viu atrás, talvez devido à curta duração da intervenção, as vozes das crianças e das professoras expressaram claramente que a implicação e a cooperação têm trazido vantagens para a prática docente e para o contexto de sala de aula. As descrições das crianças e os desabafos das professoras evidenciaram os ganhos que a literatura tem descrito em outros trabalhos, nomeadamente, ao nível da autonomia em sala de aula, desenvolvimento das relações interpessoais (reforço do companheirismo e atitudes de colaboração), a motivação dos alunos para dar continuidade à estratégia nas aulas de estudo do meio e em outras áreas do saber. Outro aspeto a referir, bastante realçado pelas docentes nos diários de bordo

prende-se com o facto das mesmas terem desenvolvido práticas colaborativas entre o par pedagógico. As reuniões semanais de planificação e balanço foram verdadeiros momentos de partilha, reflexão e cocriação de estratégias de ação inovadoras, concedendo à aprendizagem cooperativa um lugar de destaque na prática pedagógica e no quotidiano dos alunos e da escola.

Conclusão Geral

Ao longo destes quatro anos de investigação, tivemos a oportunidade de assistir a mudanças significativas ao nível do currículo, tendo a tutela emanado referenciais para o desenvolvimento de competências fundamentais para formar pessoas autónomas, responsáveis e ativas. Na nossa ótica, tornam-se claros os desafios que a educação do séc. XXI nos leva a enfrentar e conseqüentemente a (re)pensar a definição de estratégias a desenvolver com os alunos.

É de realçar a crescente necessidade de se (re)inventarem soluções de acordo com as especificidades de cada escola potenciando as dinâmicas pedagógicas que melhorem as competências académicas e desenvolvam a motivação, o espírito crítico, a autonomia do pensamento e as competências sociais. Neste sentido, destacamos a aprendizagem cooperativa na nossa investigação como ferramenta de inovação para a prática pedagógica, dado que apresenta diversas vantagens, em vários eixos de intervenção.

A necessidade de se encontrarem parceiros e de se construírem projetos comuns tem vindo a ganhar destaque em diversas atividades e organizações, incluindo as que emanam políticas para a formação de professores (Flores & Simão, 2009). A importância da partilha nas aprendizagens é fundamental para a escola se tornar um espaço que melhor prepare os alunos para a vida em sociedade (Freitas & Freitas, 2002). De acordo com Bessa e Fontaine (2002), é na sociedade pós moderna que as competências sociais assumem destaque, uma vez que os objetivos e o processo de ensino direcionam-se para um conjunto de valores expressos na comunidade/sociedade. Deste modo, a aprendizagem cooperativa assume um importante papel na pedagogia, contribuindo para as exigências da sociedade contemporânea, pois os seus efeitos, nos alunos, estendem-se para além dos desempenhos relacionados com a escola (Knight, 2013).

Tendo como ponto de reflexão os princípios enunciados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, as Competências Essenciais, o Perfil dos Alunos para o Século XXI e o Decreto-Lei n.º 55/2018 pretendemos destacar a aprendizagem cooperativa como um possível caminho de mudança na adoção de uma prática pedagógica estruturada e inovadora. A escola deve dar resposta às necessidades resultantes de uma sociedade

globalizante em constante mudança. Assim sendo, os docentes das diversas áreas disciplinares devem promover espaços/momentos de aprendizagem que conduzam à prática de atividades de cooperação. Em nosso entender, torna-se fundamental, para além do desenvolvimento de programas/conteúdos científicos específicos, promover nos alunos competências sociais que conduzam à participação e intervenção mais ativa e consciente dos mesmos na sociedade que integram, não podendo os métodos e práticas pedagógicas estarem alheados deste desígnio. É, neste contexto, e da necessidade de transformação e reajustamento de práticas educativas, que surge a importância do aprofundamento dos processos motivacionais, bem como dos ambientes de aprendizagem, em contexto de sala de aula.

Para Knight (2013), as cinco estratégias de aprendizagem cooperativa que mais facilmente podem ser usadas em turmas variadas, com grupos de alunos muito diversos são: Vira-te para o teu vizinho (Johnson e Johnson, 1991); Pensa, junta-te ao teu par e partilha (Lyman, 1987); Jigsaw (Aronson, 1978); Filas de valores (Kagan, 1994, 2009) e Mesa Redonda (Kagan, 2009). Estas estratégias têm evidenciado diversas vantagens nos níveis académico e social. Como tal, a aprendizagem cooperativa é considerada uma estratégia de alto impacto, porque fomenta o envolvimento através da atribuição a cada estudante de uma tarefa e fazendo variar a forma como os estudantes aprendem, facilita a avaliação formativa e o ensino diferenciado, permite aos estudantes construir conhecimento de forma colaborativa, desenvolve as aptidões de comunicação dos alunos e prepara os alunos para a vida depois da escola. Esta reflexão permitirá encontrar outros (novos) caminhos para envolver os alunos nas atividades escolares, otimizando a qualidade da sua motivação para aprender.

Através da revisão da literatura da especialidade que apresentámos na componente teórica, da confiabilidade científica perceptível em vários estudos de investigação e dos indicadores que os referenciais do Ministério da Educação nos fornecem, nasce a vontade de ver implementado um projeto de investigação que envolve estudos com professores e alunos do 1.º ciclo do ensino básico, dando origem à componente empírica desta tese de doutoramento. Ao longo do processo de investigação, a colaboração foi um aspeto essencial para o percurso e sucesso da mesma, dado que os estudos exigiram várias fases de atuação, desde a preparação prévia da oficina de formação para docentes do 1.º ciclo e respetiva autorização do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores ao

estabelecimento de inúmeros contactos com as entidades e pessoas envolvidas nos estudos. Estas ações contribuíram, sem dúvida, para o alargamento da nossa rede de contactos e desenvolvimento de relações interpessoais culminando num processo rico em aprendizagens para todas as partes intervenientes.

No decorrer desta investigação, participámos na capacitação de um grupo de professores do 1.º ciclo do ensino básico, levando-os depois a usar estratégias de aprendizagem cooperativa nas dinâmicas de ensino-aprendizagem que implementam, criando espaços/momentos de partilha e cooperação entre alunos e docentes, em contexto de sala de aula. Optámos pela modalidade de oficina de formação com o objetivo de assegurarmos a conceção, a construção e a operacionalização de uma metodologia ativa, a aprendizagem cooperativa, respeitando os três passos fundamentais: sessões presenciais conjuntas; trabalho autónomo em contexto de sala de aula e sessões presenciais conjuntas para partilha das experiências e aferição dos resultados iniciais. Com esta oficina percebemos que houve um aumento do conhecimento dos docentes participantes, a respeito de estratégias de trabalho cooperativo e das suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem; a satisfação por parte dos docentes na oficina de formação evidenciou ganhos em termos pessoais e profissionais; através dos relatórios dos docentes, após o trabalho autónomo, percebemos que houve uma influência positiva da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos e uma valorização das experiências cooperativas entre alunos e professores.

A oficina de formação potenciou espaços de partilha e aprendizagem entre alunos e professores, promovendo as relações interpessoais e uma estimulação de capacidades fundamentais para a vida de todos. Houve a preocupação de se criarem condições que desafiassem os docentes e proporcionassem oportunidades de colaboração entre si o que provou uma divulgação das estratégias junto de outros professores, através da disseminação dos resultados. Através do questionário online que passámos aos docentes, após um ano da realização da oficina de formação, percebemos que deram continuidade à implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa e demonstraram interesse em aprofundar os conhecimentos nesta metodologia o que nos leva a ter desejo de promover outras edições da oficina de formação.

Após a conclusão da oficina, 6 meses depois, duas docentes que tinham participado na mesma integraram o estudo quase experimental aplicando estratégias de aprendizagem cooperativa em duas turmas do 4.º ano de escolaridade, nas aulas de estudo do meio, numa escola privada de Coimbra. Além do conhecimento que haviam adquirido, participaram em reuniões semanais com a investigadora, de maneira a assegurar a planificação e construção de materiais específicos, de acordo com as estratégias que aplicavam. Esta abordagem provocou momentos de colaboração e reflexão que contribuíram para a adoção de práticas cooperativas e para o fomento do desenvolvimento profissional. Ao longo das sessões, as professoras construíram diários de bordo que nos possibilitaram ter um olhar mais real e direto do desenvolvimento do trabalho, de acordo com as suas perceções, enquanto co-investigadoras participantes. As crianças manifestaram que aprender em cooperação traz benefícios e demonstraram vontade em dar continuidade à prática cooperativa na sala de aula, não só nas aulas de estudo do meio, como nas outras áreas do saber. Quisemos testar os efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais e como pudemos constatar no capítulo 6, da compente empírica, na secção dos resultados e discussão, não foram encontradas diferenças significativas em todas as variáveis consideradas, entre o grupo experimental e o grupo de controlo, na sequência da aplicação durante um período letivo de estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas que sofreram a intervenção. Apenas houve ganhos diferenciais com significância estatística e prática (magnitude do efeito) no rendimento escolar em estudo do meio, mantendo-se os grupos iguais do pré para o pós teste nas restantes variáveis académicas e sociais medidas. Também como se avançou, talvez isto se tenha devido ao foco do trabalho das docentes na aprendizagem, por parte das crianças, da matéria avaliada em estudo do meio não tendo havido tempo para trabalhar de forma mais intensa e prolongada outras competências das crianças que poderiam influenciar as respostas delas nas variáveis medidas neste estudo (e.g. autoeficácia, expectativas de futuro).

Em síntese, consideramos que a novidade que o nosso trabalho trouxe está relacionada com a aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa a alunos do 4.º ano de escolaridade, na área de estudo do meio, dando liberdade às professoras para escolherem, em par pedagógico, as estratégias mais adequadas aos conteúdos lecionados durante o período de intervenção. Salienta-se, ainda que esta liberdade de

escolha de estratégias resultou da sua capacitação prévia subsequente à participação na oficina de formação.

São várias as limitações deste estudo como qualquer trabalho empírico desta natureza que envolveu professores e turmas durante o funcionamento regular dos anos letivos envolvidos. Conscientes das mesmas passamos a referi-las, no sentido de mostrar as eventuais reservas a uma vontade de generalização das conclusões obtidas, deixando ainda sugestões para que em futuras investigações deste tipo não sejam enfrentados os obstáculos que encontramos. A primeira prende-se com as limitações assentes na investigação quase experimental num contexto de sala de aula, em escolas, devido ao imperativo ético de não “mexer” na constituição de turmas já formadas previamente. Ou seja, trabalhamos com grupos não aleatórios e houve necessidade de conceber uma intervenção que respeitasse a cultura escolar (horários já definidos, conteúdos programáticos a cumprir de acordo com uma planificação anual já existente e aprovada pelo Conselho Pedagógico da escola, entre outros fatores). Em segundo lugar, a adaptação das docentes a novas estratégias de sala aula que, apesar de um trabalho meritório, durante os três meses de intervenção manifestaram algumas dificuldades na implementação e na gestão do grupo ao nível comportamental, devido ao número elevado de alunos por turma, à exiguidade dos espaços, às limitações do horário e ao cumprimento do programa. Outra limitação prende-se com o tamanho da amostra, ou seja, termos apenas três estabelecimentos de ensino participantes no estudo e no total quatro turmas (grupo de controlo, duas turmas de duas escolas e grupo experimental, duas turmas de uma escola). Esta decisão prendeu-se com motivos de gestão e organização do nosso trabalho para que o estudo fosse exequível.

Há ainda a considerar a duração da intervenção que se limitou apenas a um período letivo, de cerca de dois meses meio. Entendemos que a aplicação das estratégias deveria decorrer durante um ano letivo, no 1.º ciclo do ensino básico, de maneira a dar tempo e espaço de reflexão, adaptação e consolidação aos alunos e professores, para que as mudanças que a literatura científica nos fazia prever pudessem acontecer. Temos ainda de reconhecer que, apesar dos conteúdos programáticos serem iguais nos dois grupos (experimental e controlo), a ficha de avaliação sumativa de período não teve exatamente a mesma estrutura, pelo que sugerimos vivamente em futuras investigações que o instrumento usado para avaliar os alunos no final do período seja o mesmo nos grupos experimental e de controlo. Outra limitação está relacionada

com as estratégias aplicadas apenas nas aulas de estudo do meio. Apesar do amplo objeto de estudo, consideramos importante alargar a intervenção a outras áreas do saber como o português, a matemática e a educação para a cidadania. É ainda possível que os instrumentos utilizados para medir as variáveis sociais tivessem um grau de dificuldade elevado para esta faixa etária, dado que alguns alunos, aquando da passagem dos questionários, colocavam algumas questões de interpretação dos itens. Também a nossa adaptação do questionário de autoeficácia à área de estudo do meio, inicialmente construído para a matemática, que envolve competências mais direcionadas para o raciocínio lógico e a resolução de problemas, possa não ter sido a melhor opção para medir aquela variável.

No entanto, o desenvolvimento do nosso estudo envolveu diversas etapas e um grande trabalho de terreno associado ao contacto com as diversas entidades, às deslocações às escolas para reuniões com direções, encarregados de educação, docentes envolvidos nos estudos e esclarecimentos às crianças e administração dos instrumentos. Houve ainda um trabalho prévio de preparação da oficina de formação na qual participaram as duas docentes do grupo de intervenção, bem como um trabalho de planificação apenas com as duas docentes que aceitaram fazer parte do estudo, de forma a operacionalizar a implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa durante o 2.º período do ano letivo de 2017-2018. O facto de escolhermos escolas privadas pode também ter limitado as culturas escolares envolvidas não nos permitindo tentar qualquer generalização para escolas públicas, mas essa intenção também não seria possível dada a não representatividade da amostra.

Assim, recomendamos para futuras investigações alargar a intervenção da aprendizagem cooperativa a outras áreas curriculares e a outros níveis de ensino. Estas estratégias têm ganhos para além da escola (Knight, 2013) e os últimos referenciais do ministério da educação (perfil do aluno, competências essenciais...) também orientam as escolas a adotar práticas cooperativas. Os diários de bordo que os professores construíram e as respostas dadas pelos alunos aos questionários abertos demonstraram claramente a vontade de dar continuidade ao uso da aprendizagem cooperativa por mais tempo e em outras áreas do currículo. Entendemos, assim, que futuras investigações poderão integrar esta sugestão. Seria ainda interessante fazer um levantamento das escolas, dos anos de escolaridade e das áreas curriculares

disciplinares onde se aplicam estratégias de aprendizagem cooperativa, com o objetivo de mapear boas práticas que fomentem a sua utilização mais alargada.

Outra recomendação que consideramos relevante neste processo prende-se com a formação das docentes ao longo da implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa. O controlo de grupos cooperativos por parte das docentes das turmas do grupo experimental tornou-se um aspeto pouco eficaz em alguns momentos da aplicação das estratégias. É, por isso, fundamental que este processo seja gradual e que os professores desejem efetivamente mudar a sua prática pedagógica.

Consideramos igualmente importante introduzir esta temática na formação inicial e contínua de docentes, criando espaços e momentos de reflexão conjunta sobre a atuação pedagógica no presente e perspetivando uma reconfiguração do futuro. No contexto que vivemos atualmente, de pandemia devido à *COVID-19*, nunca foi tão importante o papel da colaboração e a construção de pontes para a criação de soluções conjuntas. O Ministério da Educação criou o programa Estudo em Casa de forma a que todos os alunos tivessem acesso ao conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento académico e social dos alunos, de acordo com o paradigma que todos vivemos. É, de facto, importante reinventarmo-nos tendo em vista a busca incessante de novas estratégias para dar resposta aos desafios. Para isso, é necessário cooperar. É indispensável trabalharmos uns com os outros, partilharmos experiências, estabelecermos ambientes de colaboração nas escolas, ampliar as relações interpessoais e fomentar a inovação, num contínuo sentimento de que precisamos uns dos outros para alcançar o sucesso. As estratégias de aprendizagem cooperativa convidam-nos a repensar o processo de ensino aprendizagem e a forma como podem fazer parte integrante das boas práticas nas salas de aula em Portugal.

Para finalizar, gostaríamos de destacar aqui um dos aspetos mais relevantes deste estudo que se prende com o envolvimento dos docentes participantes na oficina de formação e das escolas participantes nos dois estudos não experimental e quase experimental, desde as direções, que de imediato demonstraram disponibilidade em apoiar-nos neste processo investigativo, aos alunos, pais e encarregados de educação. O empenho de todos foi crucial para o êxito da investigação. Realçamos a disponibilidade do Centro de Formação Minerva que prestou todo o apoio para a concretização da oficina de formação.

Apesar da experiência profissional ao longo de 18 anos como docente do 1.º ciclo do ensino básico, diretora pedagógica e professora do ensino superior gostaria, enquanto investigadora, de demonstrar o meu profundo apreço por tudo o que aprendi ao longo destes quatro anos. O contacto com outros agentes educativos, ao longo deste processo, proporcionou momentos de colaboração muito significativos que fazem despertar a vontade de construir todos os dias mais e melhor conhecimento que influencie positivamente o nosso desenvolvimento profissional e a nossa missão nobre de ensinar e de aprender.

Referências Bibliográficas

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/3718>

Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.

Afonso, N. (2005). *A história de Serena* (1ª Ed.). Lisboa: ASA Editores.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

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

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisiivo. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. I. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 2-29.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA Editores.

Amado, J. C. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.

Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 369-390). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Andrade, C. (2011). *Aprendizagem cooperativa: Estudo com alunos do 3.ºCEB*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Araújo, S. (2006). *Auto-regulação e aprendizagem cooperativa na leitura extensiva: um estudo de caso no ensino de Inglês*. Tese de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania*. Lisboa: ACIDI.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). Michigan: Elsevier Science.

Barreira, C. (2009). Contributo dos modelos de Kirkpatrick e de Stufflebeam para o desenvolvimento de uma estratégia avaliativa do processo formativo. In H. Ferreira, S. Bergano, G. S., & C. Lima (Eds.), *Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Avaliar e Descentralizar* (pp. 1-12). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Barreira, C. (2018). Duas abordagens diferentes nos propósitos, mas complementares na avaliação dos processos formativos. *Revista Dirigir & Formar*, 20, 12-17.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). New York: Academic Press.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação Temas e Problemas. A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 12/13, 13-25.

Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2009). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.

Bidarra, M. G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (3), 133-163.

Bidarra, M. G. (2002). Do grau de transmissividade das práticas de formação ao optimismo irrealista. *Revista de Educação*, 11 (1), 159-162.

Bidarra, M. G. (2004). Modo(s) de trabalho pedagógico: O grau de transmissividade das práticas de formação. *Psychologica*, Número Extra-Série, 417-437.

Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 177-195.

Bidarra, M. G., et al. (2020) Spontaneous cooperation between children in automata construction workshops. *International Conference The Future of Education* (pp. 524-529). Italy: Filo Diritto Editore.

Bizarro, R., & Moreira, M. A. (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2017). El alejoramento de la escola: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51 (2), 5-27. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Burke, P., & Krey, R. (2005). *Supervision: A guide to instructional leadership*. Springfield: Thomas Books.

Cabral, I. (2019). *Metodologia de trabalho de projeto: Aprendizagem significativa ou mero show off?*. Disponível em <https://ilidiacabral.weebly.com/educere/metodologia-de-trabalho-deprojeto-aprendizagem-significativa-ou-mero-show-off>

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.

Cachapuz, A. (2009). O Processo de Bolonha e a formação de professores: Dilemas, realidades e perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 104-117.

Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Temas de investigação 26: Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Caetano, A. (2007). *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Campos, B. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos, série 'Perspectivas em Educação'*, 13-26.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do futuro*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.

Carneiro, R. (2000). *Educar hoje: Ajudar a aprender*. Lisboa: Lexicultural.

Cavalcanti, M. M. P. (2009). *A Relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para a criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º Ano do ensino fundamental*. Dissertação de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (não publicada). Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Clemente, I. F. (2008). *Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia (não publicada) Lisboa: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consultado em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3079/1/ulfp037652_tm.pdf

Cohen *et al.* (1994). Complex instruction: Higher-order thinking in heterogeneous classrooms. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 82-96). Westport, CT: Praeger.

Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge Academic.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cooley, C. (1998). *On self and social organization. Edition de Hans Joachim Schubert.* Chicago: University of Chicago Press

Cordeiro, P. (2010). *Construção e validação do questionário de motivação escolar.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Cordeiro, P. M. G., Lens, W., & Bidarra, M.G. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 305-328.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada.* Porto: Livpsic.

Cosme, A. (2017). Apresentação da articulação curricular e interdisciplinaridade: contributo para uma reflexão. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/articulacaocurricular_aveiro.pdf

Cosme, A. (2018). *Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho nº 5908/2017.* Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do projeto de inovação pedagógica. Relatório Final.* Lisboa: ME/DGE. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf

Costa, J., Dias, C., & Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: projeto, decreto e práticas nas escolas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Couvaneiro, C. (2004). *Práticas cooperativas: Personalização e socialização.* Lisboa: Instituto Piaget.

Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica.* Braga: Casa do Professor.

Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388.

Day, C., & al. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness.* Berkshire, England: Open University Press.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning.* New York: Routledge Falmer.

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

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M (1992) The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. Biggiano & T. Pittmand (Ed.), *Achievement and motivation: a social-development perspective* (pp. 9-36). London: Cambridge University Press.

Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton, E. (2007). The learning transfer system inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11 (3), 181-199.

Dias, M., O. (2009). *O Vocabulário do desenho de investigação: a lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psico-soma,

Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125-154.

Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Piramide.

Direção-Geral de Educação. (s.d.). *Metas curriculares: caderno de apoio: aprendizagem da leitura e da escrita*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

Druart, D., & Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência*. V. N. Gaia: Edições Gailivro.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.

Estrela, A., & Estrela, M. T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa

Estrela, M. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa da Educação*, 14(1), 27-48.

Estrela, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, 11(1), 17-27.

Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, II^a Série, 2, 5-30.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 23(4), 361-371.

Fathman, A., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.

Ferreira, E. (2008). Políticas educativas, governação democrática e autonomias. In A. Lopes & C. Leite (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 135-152). Porto: Livpsic.

Ferreira, M. (2001). A Educação para a cidadania em Portugal: Evolução e tendências actuais. *Discursos*, III Série – Número Especial, 59-66.

Flores, A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.

Flores, M. A., & Al-Barwani, T. (Eds.) (2016). *Redefining teacher education for the post-2015 Era: global challenges and best practice*. New York: Nova Science Publisher.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

Flores, M. A. (2000). *A Indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Flores, M. A. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching: A two-year empirical study*. Tese de doutoramento em Educação (não publicada). Nottingham: Universidade de Nottingham.

Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2012) A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison & M. H. Abrahão (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp. 93-113). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRRN, ediPUCRS e EDUNEB.

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In *Estado da Educação 2014* (pp. 262-277). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Flores, M. A. (2016a). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Dordrecht: Springer Press.

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e prospetiva, Volume 2* (pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 16*(2), 39- 53.

Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges, & O. F. Aquino (Orgs.). *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-96). Uberlândia: EDUFU.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.

Forgas, J. P., & Williams, K. D. (2002). *The social self. Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives. The Sydney Symposium of Social Psychology*. NY: Psychology Press.

Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado novo à democracia. *Revista Educação Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais, 12/13*, 27-40.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação, 5* (3), 23-48.

Formosinho, J. (2000). A autonomia das escolas, lógicas territoriais e lógicas afinitárias – In Autonomia Contratualização e Município. In *Actas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000* (pp. 45-52). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Ferreira, I., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições ASA.

Fortes, A., & Flores, A. (2011). Aprendizagem e(m) colaboração: Reflexões sobre um projeto de intervenção/formação numa EB 2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 45*(2), 93-131.

- Fortin, M.F. (2000). *O Processo de Investigação*. Lisboa: Lusiciência.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fraile, C. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (35ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, C., & Freitas, L. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto. Asa.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da Organização à pessoa* (pp. 17- 132). Porto: Porto Editora.
- Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (2009). Policy, Professionalism and practice: Understanding and enhancing teachers' work. In S. Gewirtz, P. Manony, I. Hextall, and A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward* (pp. 3-16). Oxon: Routledge.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2010). *SuperVision and instructional leadership*. Boston: Pearson.
- Gonçalves, S. (2007). Teorias de aprendizagem, práticas de ensino. *Coletânea de textos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Gouveia, J., Caveiro, C., Santos, A., Silva, B., Teixeira, C., Santos, C., Brandão, I., & Martins, M. (2014). Competências transversais: a construção do perfil profissional dos docentes de Educação Básica. In G. Portugal, A. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. Costa, M. Migueis, R. Neves, & R. Vieira (Orgs.), *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português* (pp. 301-320). Aveiro: UA Editora.
- Governo de Portugal (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-deeducacao-para-cidadania>
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.

Guedes, M., Barbosa, R., & Jófili, Z. (2007). *Aprender ciências em grupo: O que os alunos pensam?* Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.

Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis (5ª ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hakkarainen, K., Paavola, S., Kangas, K., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2013). Sociocultural perspectives on collaborative learning. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan, A. M. O'Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 57-73). London: Routledge (Accessed on: 03 Dec 2020, at <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203837290.ch3>)

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2001). *The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. paper presented at the spencer foundation funded invitational conference on social geographies of educational change: Context, networks and generalizability*. Barcelona: disponível em: <http://fint.doe.d5.ub.es/social/html/angles/workingarea/ponencies/Hargreaves.pdf>.

Harter, S. (1999). *Distinguished contributions in psychology. The construction of the self: A developmental perspective*. UK: Guilford Press.

Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Lawrence erlbaum associates, Inc. New Jersey: Hillsdale.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-63). Porto: Porto Editora.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internship. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 535-548). New York: Macmillan.

Jacob, A. V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e autoeficácia*. Tese de Doutorado (não-publicada), Faculdade de Medicina. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.

Johnson, D., & Johnson, R (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Saran (Ed). *Cooperative learning theory and research* (pp. 22-37). New York: Praeger.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, Ms: Allyn and Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, T., & Holubec, E. (1998). *Advanced cooperative learning* (3rd ed). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Cooperative learning returns to college. Change*. Lisboa: Livros Horizonte.

Kagan, S., & Kagan, M. (1994). The structural approach: six keys to cooperative learning. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 115-133). Westport, CT: Praeger.

Kagan, S. (1999). Dimensions of cooperative classroom structures. In R. E. Slavin et al. (Eds.), *Learning to cooperate, cooperate to learning* (pp. 69-70). New York: Plenum Press.

Kaplan, A., & Middleton, M. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94, 646–648.

Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Knight, J. (2013). *High impact Instruction: A framework for great teaching*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kohn, A. (1993). *Punished by reward: The trouble with gold Stars, incentive plans, a's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–23.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–41.

Leite, C. (2012). Qualidade da educação superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal. In M. I. Cunha & C. Broilo (Orgs.), *Qualidade da Educação Superior: Grupos investigativos internacionais em diálogo* (pp. 99-117). Araraquara: Junqueira e Marin.

Lemos, M. S. (2002). A experiência do aluno na sala de aula. In M. S. lemos & T. R. Carvalho (Eds.), *O aluno na sala de aula* (pp. 19-45). Porto: Porto Editora.

Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A Avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.

Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: About the “why” and “what for” of human behavior. In K. Pawlik & G. d’Ydewalle (Eds.), *Psychological concept: An international historical perspective* (pp. 249-270). Hove, UK: Psychology Press.

Lima, J. (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Linnenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). New York: Academic Press.

Lopes, A. (2008). Vale la pena formar professores. Currículos de formación inicial e identidades profesionales de base. In M. B. Pardo, M. C. Galzerani & A. Lopes (Dir.), *Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿ es posible?* (pp. 85-110.). Lisboa: AMCE/UNESCO.

Lopes, A., Correia, J., & Charlot, B. (2009). Trabalho na educação: Configurações de um campo de reflexão e investigação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 29, 7-13.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Perafita: Areal Editores.

Lopes, L., & Pereira, M. (2010). *Formação pedagógica inicial de formadores*. Lisboa: Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação.

Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.

Marchiore, L. W. O. (2008). *Motivação para aprender e barreiras à criatividade em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Marques, M. *et al.* (2007). O Educador como prático reflexivo. *Revista Saber (e) Educar*, 12, 129-142.

Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*, X(2), 99-112.

Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*, X(2), 99-112.

Martinelli, S. C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14 (1), 13-21.

Martins, G., & Slomski, V. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 6-21.

Matos, L. (2005). *School culture, teacher's and student's achievement goals as communicating vessels: A study in Peruvian Secondary schools* (Unpublished doctoral dissertation): Leuven: University of Leuven.

Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2009). School culture matters for teacher's and student's achievement goals. In A. Kaplan, S. Karabenick, & E. De Groot (Eds.), *Culture, self, and motivation: Essays in honor of Martin L. Maehr* (pp. 161-181). Charlotte: Information Age Publications.

Mazur, E. (2009). Farewell, lecture? *Science*, 329, 50-51.

McMillen, J. H., & Shumacher, S. (1969). *Research in education. A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.

Moreira, M. A. (2010). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. M. Bizarro (Ed.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Edições Pedagogo.

Moreira, M., A., Durães, A., C., & Silva, E. (2010). Escrita e supervisão: O diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, Fernandes, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 137-158) (2ªed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Moreira, P. (2003). *Ser professor: competências básicas. Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental. Autoconceito e autoestima*. Porto: Porto Editora.

Moreira, S. (2011). *Aprendizagem cooperativa e otimização da intervenção pedagógica no Ensino Básico – 1.º Ciclo em Portugal*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Niza, S. 2009. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A Formação no movimento da escola moderna. In J. Formosinho (coord) *Formação de Professores – aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-220. Disponível em www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/.../re350_09.html

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

Pacheco, J. (Org.) (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.

Paixão, M. P., & Borges, G. F. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-15.

Palmer, G., Peters, R., & Streetman, R. (2003). Cooperative learning. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology* (pp. 302-318). Zurich: Jacobs Foundation.

Panitz, T. (1996). Getting students ready for cooperative learning. *Cooperative learning and College Teaching*, 6 (2), s/p.

Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227–241.

Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Psicologia (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 533-541. DOI: 10.1590/S0102-79722011000300014

Pekrun, R., Elliot, A & Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 583-597

Pekrun, R., Elliot, A & Maier, M. (2009). Achievement goals and discrete achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115-135.

Pekrun, R., Goetz & Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ) – User’s Manual*. Germany: University of Munich.

Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1.º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.

Perrenoud, P. (1999). Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique. In *Congrès de l'Anped*. Caxambu.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.

Pinhal, J., & Viseu, S. (2001). A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão. *Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio (Protocolo ME/FPCE de 28 /4/1999)* (pp. 1-64). Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In Luís, A., Barroso, J., & Pinhal, J. (Eds.), *A Administração da educação: investigação, formação e práticas* (pp. 177-195). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

Pinhal, J. (2014). Regulação da educação: os municípios e o Estado. In Município, Território e Educação – *A administração Local da Educação e da Formação* (pp. 8-13). Porto: Universidade Católica Editora Porto.

Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Pires, D., Morais, A., & Neves, I. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação*, XII (2), 119-132.

Pires, D. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica*. Tese de doutoramento (não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Ponte, J. (Coord.) (2004). Implementação do processo de bolonha a nível nacional: Formação de professores. Disponível em http://www.fcsh.unl.pt/english/Docs/Bolonha_Formacao_Professores.pdf.

Prata, M., J., B. (2018). *O Ensino do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade: Estratégias colaborativas e do SRSD*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Purkey, W., & Stanley, P. (2001). The self in psychotherapy. In D. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies* (pp. 473-498). Washington, DC: American Psychological Association.

Ramos, R. (2008). *A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem das ciências naturais – O método STAD*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino (não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ribeiro, C., & Martins, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM*. Disponível em: http://www.apm.pt/files/_CO_Ribeiro_Martins_4a4dced87f339.pdf

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem fronteiras*, 14(3), 12-31.

Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. New York: Cambridge Language Education. Disponível em: <http://assets.cambridge.org/97805218/49111/sample/9780521849111ws.pdf>

Rodrigues, P. (2012). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Rodrigues, Y. (2011). *Autoridade familiar, autoconceito e valores: Um estudo com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Mestrado (não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4619/1/ulfpie039590_tm

Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158-160.

Roldão, C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Para a Construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Roldão, M.C., & Almeida S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação

Roldão, M.C. (2008). *O Papel do diretor de turma na gestão do trabalho docente: Liderança, supervisão e colaboração*. Lisboa: ME – DGIDC.

Russell, T., & Martin, A. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores. In M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.17-40). Coimbra: Almedina.

Ruiz, V. M. (2004). A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno. *Revista Pedagógica do Creupi*, 1(2), 13 -20.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves, I. (2007). A interligação dos conceitos de didáctica, avaliação e supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes (Org), *De uma Escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 51-62). Porto: Afrontamento.

Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Sachs, J. (2001). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional Identity. *Paper presented as keynote address at the ISATT conference*. Faro, Portugal, September 21-25.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sanches, M. C. (1994). Aprendizagem cooperativa: Resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista da Educação*, IV(6), 31-41.

Santos, M. (2011). *Aprendizagem cooperativa em matemática: Um estudo longitudinal com uma turma experimental do novo programa de matemática do 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (não publicada). Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Santos, S. (2000). Comportamento adaptativo. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 7(1), 37-46.

Schafft, A. S. (2010). *A relação entre padrões de realização e o desenvolvimento académico de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Disponível em: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo - Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Serra, A. (2007). *Uma oficina de formação de aprendizagem cooperativa: Aspectos da leccionação da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Disponível em: http://coe.utep.edu/te/~/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf

Silva, D. (2015). Saber cooperar para saber aprender: contributos da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais e no sucesso educativo através do desenvolvimento de um projeto curricular integrado. Relatório de estágio do Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do primeiro Ciclo do Ensino Básico (não publicado). Braga: Universidade do Minho.

Silva, F. M. C. (2013). *Atitudes, perceção de autoeficácia e rendimento escolar em matemática: um estudo com alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Silva, F. T. S. (2014). *Orientação dos objetivos, emoções de realização e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de

Formadores). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: ISPA.

Simões, M. R., & Serra, A. V. (1987). A Importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, bbb-nnn.

Slavin, R., & Madden, N. (1994). Team assisted individualization and cooperative integrated reading and composition. In S. Sharan (Eds.), *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 20-33). Westport, CT: Greenwood Press.

Slavin, R. (1986). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington D.C: National Education Association.

Slavin, R. (1994). Student teams-achievement divisions. In S. Sharan (Eds.), *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 1-19). Westport CT: Praeger.

Slavin, R. (2009). Cooperative learning. In G. McCulloch, & D. Crook (Eds), *International Encyclopedia of Education* (pp. 177-183). Abington, UK: Routledge.

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* (pp. 71-82). San Francisco: Jossey-Bass.

SPCE (2014). Carta Ética. *Instrumento de regulação ético-deontológica*. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

Sternberg, R. (1990). Prototypes of competence and incompetence. In R. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence Considered* (pp. 117-145). New York: Harper & Brothers.

Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O ofício de ser professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.

Tejada, J. (2000). El docente inovador. In S. Torre & O. Barrios (Coords.), *Estratégias didácticas inovadoras: Recursos para la Formación y el Cambio* (pp.47-61). Col. Recursos, nº31, Barcelona: Octaedro.

Trindade, R. (2003). *Escola e influência educativa. O estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1º CEB em Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

UNESCO/IIE (1996). Conjunto de materiais para a formação de professores: Necessidades especiais na sala de aula. Lisboa: IIE.

Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

Valim, N. et al. (2006). *Teorias motivacionais*. Poços de Caldas.

Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *peking university education review*. Disponível em: <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-TeachersPractical-Knowing-in-Action.pdf>.

Veiga-Simão, A., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: Um projecto de investigação em curso. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8/9, 61-74. [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_VeigaSim%3%A3oetal\(5\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_VeigaSim%3%A3oetal(5).pdf).

Velada, R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: Factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa. ISCTE.

Veríssimo, D. S., & Andrade, A. S. (2001). Estudo das representações sociais de professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. *Revista Ribeirão Preto*, 11(21), 73-83.

Vieira, C. C., & Cabral, E. M. (2014). Técnicas qualitativas de produção de dados: características e processos de construção. *Ariús - Revista de Ciências Humanas e Artes*, 20(1), 98-124.

Vieira, C.C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(2), 89-116

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP-1. Ministério da Educação.

Vieira, F. (2000). *The role of instructional supervision in the development of language pedagogy*. Disponível em: http://revues.univnancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=46

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.

Viseu, S., & Carvalho, L. (2018). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. In L. M. Carvalho, L. Min, R. Normand, & D. A. Oliveira (Eds.), *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives* (pp. 57-70). Singapore: Springer Verlag.

Vogt, W. P. (1993). *Dictionary of statistics and methodology. A nontechnical guide for the social sciences*. Newbury Park: Sage.

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. Bristol: The Falmer Press.

West, M. A., Tjosvold, D., & Smith, K G. (Eds.) (2003). *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, 29 (103), 535-554.

Zeichner, K. (2010) Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação UFSM*, 5(3), 479-503. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116968009>.

Zepeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2nd ed.). New York: Eye On Education.

Zepeda, S. J. (2008). *Professional development: What works*. New York: Eye On Education.

Legislação Consultada

DECRETO-LEI N.º 241/2001. *Diário da República, 1ª série A – N.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 43/89, DE 3 DE FEVEREIRO. *Diário da República, 1ª série – N.º 29*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 54/2018, DE 6 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série – N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 55/2018, DE 6 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série – N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 6/2001, 18 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série – N.º 15*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 6/2001, DE 18 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série – N.º 15*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 7/2001, DE 18 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série A – N.º 15*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL. *Diário da República, 1ª série - N.º 79*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI Nº 240/2001. *Diário da República, 1ª série – N.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-REGULAMENTAR N.º 12/2000, DE 29 DE AGOSTO. *Diário da República, 1ª série B - N.º 199*. Lisboa: Ministério da Educação.

DESPACHO N.º 10874/2012, DE 10 DE AGOSTO. *Diário da República, 2ª série – N.º 155*. Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro.

DESPACHO N.º 5908/2017, DE 5 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série – N.º 128*. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

DESPACHO N.º 6478/2017, DE 26 DE JULHO. *Diário da República, 2ª série – N.º 143*. Lisboa: Ministério da Educação.

DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO. (s.d.). Metas Curriculares – Caderno de Apoio: Aprendizagem da Leitura e da Escrita [PDF]. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf. Lei de bases

LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série - N.º 21*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

LEI N.º 46/86, DE 14 DE OUTUBRO. *Diário da República, 1ª série - N.º 237*. Lisboa: Assembleia da República.

LEI N.º 50/2018, DE 16 DE AGOSTO. *Diário da República, 1ª série - N.º 157*. Lisboa: Assembleia da República.

Apêndices

Apêndice 1 – Documento de apresentação da oficina de formação ao CCPFC.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS	An₂-B
	N.º
	–

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Estratégias de Aprendizagem Cooperativa.

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Tendo como ponto de reflexão os princípios enunciados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, os programas das disciplinas e áreas curriculares e metas curriculares a atingir por cada ano de escolaridade, no 1.º Ciclo, cabe perguntar que importância tem sido dada à aprendizagem cooperativa na formação de professores. A escola tem como missão dar resposta às necessidades resultantes de uma sociedade globalizante em constante mudança. Os docentes das diversas áreas disciplinares devem promover espaços/momentos de aprendizagem que conduzam à prática de atividades de cooperação e colaboração, que possam trazer benefícios duradouros para quem aprende, que se estendam a situações para além da escola. De acordo com o artigo 20º, no âmbito da promoção da autonomia pedagógica, do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, (cuja redação se mantém, apesar das alterações subsequentes pelos Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro; Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril e Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril) e no que se refere à gestão do currículo do ensino básico, assume particular importância “a valorização das experiências e das práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino” (p. 3480).

Torna-se, assim, fundamental, para além do desenvolvimento de programas/ conteúdos científicos específicos, promover nos alunos competências sociais que conduzam à participação e intervenção mais ativa e consciente dos mesmos na sociedade que integram, não podendo os métodos e práticas pedagógicas estarem alheados deste desígnio. É, neste contexto, e da necessidade de transformação e reajustamento de práticas educativas, que surge a importância do aprofundamento dos processos motivacionais, bem como dos ambientes de aprendizagem,

em contexto de sala de aula. Esta reflexão permitirá encontrar outros (novos) caminhos para envolver os alunos nas atividades escolares, otimizando a qualidade da sua motivação para aprender (Cordeiro, Lens, & Bidarra, 2009). Tendo por base os pressupostos apresentados e ainda o compromisso dos professores com um processo contínuo de formação ao longo da vida profissional, conseguindo encontrar respostas adequadas para a prática pedagógica, propomos uma oficina de formação a ser realizada no contexto de trabalho dos formandos. Desta forma, espera-se poder contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas cooperativas e de uma prática reflexiva, promotoras de desenvolvimento profissional dos professores envolvidos e de uma atitude docente mais autónoma.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Docentes do 1.º Ciclo, do Ensino Básico, de escolas públicas, do Distrito de Coimbra.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

Com esta Acção de Formação na modalidade de Oficina de Formação, pretende-se produzir os seguintes efeitos:

- Desenvolver uma estratégia formativa com um grupo de professores de uma escola, baseada na cooperação como factor de desenvolvimento e de aprendizagem;
- Promover uma atitude de investigação-acção nos professores através da análise crítica e reflexiva das suas práticas;
- Promover momentos de reflexão para intervenção na área da prática pedagógica;
- Identificar planificações, práticas de ensino e recursos metodológicos já utilizados pelos professores no processo de ensino aprendizagem;
- Desenvolver a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos;
- Criar, de forma cooperativa, um conjunto de ferramentas de trabalho que promovam o desenvolvimento de métodos de aprendizagem cooperativa;
- Estimular a utilização de métodos de aprendizagem cooperativa nas práticas pedagógicas;
- Contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores do 1º Ciclo.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Sessões Presenciais (15 horas)

Os conteúdos a abordar nas sessões presenciais (15 horas) terão por base os seguintes eixos temáticos:

1. Conceções e práticas de Aprendizagem Cooperativa;
2. Práticas reflexivas e as necessidades dos docentes do 1º Ciclo;
3. Estratégias de Aprendizagem Cooperativa;
4. Aprendizagem Cooperativa: fatores de sucesso;
5. A importância do grupo. O papel do professor;
6. Investigação e ação educativa – planejar, agir, observar e refletir / investigar com vista à reconstrução do conhecimento profissional e da prática pedagógica;
7. Conceção e planeamento das práticas educativas no quadro de uma gestão curricular flexível.

Trabalho Autónomo (15 horas)

Pretende-se que os docentes do 1.º Ciclo, depois da sua formação, sejam capazes de aplicar junto dos seus alunos estratégias de Aprendizagem Cooperativa, um processo, que decorrerá durante os meses de abril e maio. Pressupõe-se que, nesta oficina, os docentes desenvolvam a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Almeja-se que os docentes mobilizem os conteúdos que foram aprendidos ao longo das sessões teóricas, especificamente no desenvolvimento de estratégias de Aprendizagem Cooperativa, na sala de aula. Os formandos terão autonomia para escolher os momentos letivos em que decorrerá a implementação de estratégias de Aprendizagem Cooperativa, de acordo com as orientações estabelecidas (15 horas de trabalho autónomo durante os meses de abril e maio).

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

O Programa de Formação terá uma duração de 15 horas presenciais e 15 horas não presenciais de trabalho individual autónomo e decorrerá em contexto de formação em sala de aula. A oficina de formação tem como pilar principal a aprendizagem cooperativa, com vista à efetiva alteração das rotinas dos professores, encorajando-os a adotar uma atitude reflexiva face à sua própria prática, a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas

formas de trabalhar, paralelamente, e em conjunto, com alunos e colegas. As sessões serão essencialmente teórico-práticas e práticas. Serão utilizados os métodos expositivo, interrogativo e ativo, recorrendo às seguintes metodologias: Dinâmica de Grupo; Debate; Exposição Oral; Trabalho Cooperativo; Trabalho Individual; Reflexão e Descoberta; Interação e Trabalho de Campo. Pretende-se criar um contexto de aprendizagem em que cada formando seja convidado a analisar e refletir sobre a sua prática e sobre as suas turmas, centrando-se nos alunos, resultando na articulação entre os processos de trabalho e os processos de formação, seguindo os passos metodológicos que a seguir se enunciam:

Sessões Presenciais (conjuntas)

Sessão 1 (3 horas presenciais)

- Apresentação do programa da Oficina de Formação, bem como a sua contextualização no projeto de investigação;
- Identificação e compreensão das finalidades da formação;
- Apresentação de expectativas iniciais, por parte dos formandos, em relação à aprendizagem cooperativa, na prática pedagógica;
- Reflexão sobre o conceito de Cooperação.

Sessão 2 (3 horas presenciais)

- Enquadramento teórico do conceito de aprendizagem cooperativa;
- Reflexão sobre o programa de Estudo do Meio, do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Reflexão sobre práticas de ação educativa e de investigação apresentadas pelos sujeitos que as vivenciaram;
- Apresentação de métodos/ estratégias de aprendizagem cooperativa;
- Organização de atividades de grupo e aprendizagem cooperativa.

Sessão 3 (3 horas presenciais)

- Demonstrações práticas de estratégias de aprendizagem cooperativa e reflexão sobre as mesmas, envolvendo a construção de materiais Identificação da importância do grupo e o papel do professor, no desenvolvimento de métodos de aprendizagem cooperativa;

A par do exposto, será construído um *portfolio reflexivo* individual, ao longo da oficina de formação, do qual constem pequenas tarefas solicitadas durante o seu processo de

elaboração – reflexão sobre conhecimento teórico e/ou metodológico produzido, textos bibliográficos, trabalhos de alunos, instrumentos de planos de aula...).

Sessão 4 (6 horas)

- Mostra/Apresentação de atividades e trabalhos desenvolvidos pelos/as formandos/as, em contexto de sala de aula.

Trabalho Autónomo (15 horas, em contexto de sala de aula)

Este momento da formação acontecerá em contexto real (atividades letivas com os alunos). Será uma fase eminentemente prática e de aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa e ferramentas aprendidas nas sessões presenciais. Os formandos elaborarão Relatórios Finais, de forma autónoma, onde deverão constar vivências nas sessões presenciais e experiências circunstanciadas nas sessões autónomas, destacando-se os momentos da planificação/prática.

Calendarização

Período de realização da ação: Entre os meses de Março e Junho de 2017

Março – 3 sessões presenciais (S1: 3h/ S2: 3h/ S3: 3h)

Abril e Maio – Desenvolvimento de Trabalho autónomo, a decorrer em contexto de formação contínua no local de trabalho.

Junho – 1 sessão presencial (6 h)

Número de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 15 horas

Sessões de trabalho autónomo: 15 horas

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso de Modalidade do Projecto) (art. 7.º, 2 RJFCP)

Data: ___/___/___

Cargo:

Assinatura:

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (art. 25.º-A, 2 c) (RJFCP):

Nome:

(Modalidade de Projecto e Círculo de estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art. 37.º f) RJFCP)

SIM

NÃO

N.º de acreditação do consultor:

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Avaliação será feita com base:

- Nas tarefas realizadas ao longo das sessões presenciais conjuntas e das sessões de trabalho autónomo;
- Nos planos de intervenção educativa desenvolvidos, nomeadamente a organização das atividades e estratégias de aprendizagem cooperativa de acordo com o contexto de ação;
- Na construção de um *portfolio* (onde deverá incluir as vivências nas sessões presenciais e as experiências circunstanciadas nas sessões autónomas, destacando-se os momentos da intervenção educativa);
- A avaliação final por formando é de carácter obrigatório e individual.

A avaliação quantitativa de cada formando expressa numa escala de 1 a 10 valores, nos termos do Despacho 4595/2015, com base nos seguintes parâmetros e ponderação:

- Participação nas sessões presenciais - 20%;
- Trabalho produzido durante a ação de Formação: Planificação e Contribuições em geral - 50%;
- Relatório Final - 30%.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

A avaliação da Oficina de Formação será realizada através de:

- Questionários do CFAE (a preencher pelos formandos e pela formadora);
- Relatório de avaliação da Formadora;
- Relatório de avaliação interna do CFAE.

Será, ainda, administrado aos participantes um Inquérito no início e no final da ação.

Apêndice 2 – Questionário de avaliação das sessões presenciais (Sessão 1 da Oficina de Formação).

Questionário de Avaliação das Sessões Presenciais

No sentido de se obter informação sobre a avaliação de cada Sessão Presencial, solicita-se que preencha o seguinte questionário, que é anónimo:

Sessão Presencial: 02.05.2017

Formadora: Professora Doutora Graça Bidarra

Expectativas	1 – Muito baixas	2 – Baixas	3 – Médias	4 – Elevadas	5 – Muito elevadas
Quando se inscreveu as suas expectativas eram					

Organização

Indique, por favor, o seu grau de satisfação quanto aos tópicos indicados, de acordo com a escala:

1 – Muito Insatisfeito 2 – Insatisfeito 3 – Não Sei/Tenho Dúvidas 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

Itens	1 – Muito insatisfeito/a	2 – Insatisfeito/a	3 – Não sei/Tenho duvidas	4 – Satisfeito/a	5 – Muito satisfeito/a
Programa da Sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duração da sessão de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação dos materiais e documentos utilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local de realização da sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grau de integração da temática a nível de escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clima relacional criado no grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Consecução de Objetivos

Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos Objetivos da Oficina da Formação, de acordo com a escala:

1 – Nada 2 – Pouco 3 – Suficiente 4 – Muito

Itens	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Suficiente	4 – Muito
A sessão estimulou o meu interesse por estratégias alternativas de ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão permitiu-me conhecer estratégias de Aprendizagem Cooperativa, entendendo a sua utilidade e aplicabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão contribuiu para o meu desenvolvimento profissional enquanto docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentários adicionais e sugestões:

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 3 – Questionário de avaliação das sessões presenciais (Sessão 2 da Oficina de Formação).

Questionário de Avaliação das Sessões Presenciais

No sentido de se obter informação sobre a avaliação de cada Sessão Presencial, solicita-se que preencha o seguinte questionário, que é anónimo:

Sessão Presencial: 09.05.2017

Formadora: Professora Doutora Graça Bidarra

Organização

Indique, por favor, o seu grau de satisfação quanto aos tópicos indicados, de acordo com a escala:

1 – Muito Insatisfeito 2 – Insatisfeito 3 – Não Sei/Tenho Dúvidas 4 – Satisfeito 5 – Muito Satisfeito

Itens	1 - Muito insatisfeito/a	2 – Insatisfeito/a	3 – Não sei/Tenho duvidas	4 – Satisfeito/a	5 – Muito satisfeito/a
Programa da Sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duração da sessão de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação dos materiais e documentos utilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local de realização da sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grau de integração da temática a nível de escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clima relacional criado no grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Consecução de Objetivos

Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos Objetivos da Oficina da Formação, de acordo com a escala:

1 – Nada 2 – Pouco 3 – Suficiente 4 – Muito

Itens	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Suficiente	4 – Muito
A sessão estimulou o meu interesse por estratégias alternativas de ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão permitiu-me conhecer estratégias de Aprendizagem Cooperativa, entendendo a sua utilidade e aplicabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão contribuiu para o meu desenvolvimento profissional enquanto docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentários adicionais e sugestões:

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 4 – Questionário de avaliação das sessões presenciais (Sessão 3 da Oficina de Formação).

Questionário de Avaliação das Sessões Presenciais

No sentido de se obter informação sobre a avaliação de cada Sessão Presencial, solicita-se que preencha o seguinte questionário, que é anónimo:

Sessão Presencial: 16.05.2017

Formadora: Professora Doutora Graça Bidarra

Organização

Indique, por favor, o seu grau de satisfação quanto aos tópicos indicados, de acordo com a escala:

1 – Muito insatisfeito/a 2 – Insatisfeito/a 3 – Não sei/tenho dúvidas 4 – Satisfeito/a 5 – Muito Satisfeito/a

Itens	1 – Muito insatisfeito/a	2 – Insatisfeito/a	3 – Não sei/Tenho dúvidas	4 – Satisfeito/a	5 – Muito satisfeito/a
Programa da Sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duração da sessão de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação dos materiais e documentos utilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local de realização da sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grau de integração da temática a nível de escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clima relacional criado no grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Consecução de Objetivos

Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos Objetivos da Oficina da Formação, de acordo com a escala:

1 – Nada 2 – Pouco 3 – Suficiente 4 – Muito

Itens	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Suficiente	4 – Muito
Os conteúdos abordados na sessão contribuíram para a análise crítica e reflexiva das práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conteúdos abordados nesta sessão permitiram enquadrar a conceção e planeamento da ação pedagógica no processo de gestão curricular flexível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão permitiu identificar as etapas e operações necessárias para a conceção de um plano de ação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão contribuiu para o meu desenvolvimento profissional enquanto docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentários adicionais e sugestões:

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 5 – Questionário LTSI [Adaptado de Holton *et al.*, (2007)].

Oficina de Formação **Estratégias de Aprendizagem Cooperativa**
Destinatários: Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico **N.º de créditos:** 1,2
Registo n.º CCPFC/ACC-91186/17 CFAE Minerva

LTSI Questionário sobre formação profissional

O presente questionário enquadra-se no âmbito Doutoramento em Ciências de Educação, especialização em Formação de Professores, a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e incide sobre a Oficina de Formação que decorreu no Centro de Formação Minerva, visando obter a sua opinião acerca da mesma e da sua relação com a atividade que desenvolve no seu local de trabalho.

Não há respostas certas nem erradas. O que nos interessa é somente a sua opinião.

O questionário é anónimo e confidencial. Por motivos estritamente estatísticos, é necessário, contudo, recolher alguns elementos acerca de si próprio/a.

1. Área temática da Oficina de Formação: _____

2. Quantas ações de formação frequentou nos últimos 2 anos? _____ 2a. Total em horas _____

3. Departamento a que pertence: _____

4. Tempo de serviço: _____ 4a) escalão em que se encontra: _____

5. Situação profissional: _____

6. Tem algum cargo na escola? _____ Qual: _____

7. Quais as suas habilitações académicas?

Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

8. Ano de nascimento: _____ 9. Sexo: Masculino ___ Feminino ___

PENSE POR FAVOR NA ACÇÃO ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTOU E RESPONDA ÀS SEGUINTESS QUESTÕES.

Por favor utilize a seguinte escala, e faça uma **crux** sobre o algarismo (1, 2, 3, 4 ou 5) à direita de cada questão que melhor traduz a sua opinião sobre esta Oficina de Formação

Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente

1. Antes de frequentar a Oficina de formação, sabia que o programa iria afetar o meu desempenho.

2. A formação aumentará a produtividade pessoal.					
3. Quando terminar a formação, mal posso esperar para voltar à escola e aplicar o que aprendi.					
4. Acredito que a formação me vai ajudar a ter um melhor desempenho na minha escola.					
5. Fico entusiasmado/a ao pensar em utilizar na minha escola o que aprendi nesta formação.					
6. É provável que tenha alguns benefícios se utilizar na escola as técnicas que aprendi recentemente.					
7. Antes da formação, tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento na função que tenho.					
8. Sabia o que esperar da formação antes dela começar.					
9. Não tenho tempo para utilizar o que aprendi nesta formação.					
10. Tentar utilizar o que aprendi na formação irá requerer demasiada energia que me afastará do outro trabalho que tenho para fazer.					
11. Os resultados esperados desta formação estavam claros aquando do seu início.					
12. Se utilizar o que aprendi na formação, isso irá ajudar-me a obter melhores avaliações de desempenho.					
13. Os professores da minha escola recebem vários benefícios quando utilizam na escola competências recém aprendidas.					
14. É mais provável que seja reconhecido(a) na escola se utilizar o que aprendi nesta formação.					
15. O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi.					

	Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
16. Há demasiadas coisas a acontecerem na escola neste momento para que eu consiga experimentar o que aprendi nesta formação.					
17. Repara-se quando os professores da minha escola não utilizam o que aprendem na formação.					
18. Tenho tempo no meu horário para mudar a maneira como faço as coisas de modo a ajustar-me àquilo que aprendi de novo.					
19. Gostava de ter tempo para fazer as coisas como acho que devem ser feitas.					
20. Os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação.					
21. Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação.					
22. Na escola, os meus colegas esperam que eu utilize o que aprendo durante a formação.					
23. Os meus colegas são pacientes quando eu tento utilizar as novas competências no trabalho.					
24. O meu coordenador de departamento/diretor encontra-se comigo para discutirmos formas de aplicar na escola o que aprendi na formação.					
25. O meu coordenador de departamento/diretor irá opor-se ao facto de eu utilizar o que aprendi nesta formação na escola.					
26. O meu coordenador de departamento/diretor acha que sou menos eficiente quando utilizo as novas técnicas aprendidas na formação.					
27. O meu coordenador de departamento/diretor mostra interesse relativamente ao que aprendo na formação.					
28. O meu coordenador de departamento/diretor estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação na escola.					
29. O meu coordenador de departamento/diretor ajuda-me a estabelecer objetivos realistas para o meu desempenho no trabalho baseando-se na minha formação.					
30. O meu coordenador de departamento/diretor utilizaria técnicas diferentes das que eu usaria se aplicasse o que aprendi na minha formação.					
31. O material pedagógico (equipamento, ilustrações, etc.) utilizado na formação é muito parecido com aquele que utilizo na escola.					
32. Os métodos utilizados na formação são muito parecidos com a forma como fazemos as coisas na escola.					
33. Terei tudo aquilo de que preciso para poder aplicar aquilo que aprendi na formação.					
34. As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar na escola aquilo que aprendi.					
35. Vejo que as pessoas responsáveis pela formação sabem como irei utilizar o que aprendi.					
36. Os formadores utilizaram muitos exemplos que me mostraram como poderia utilizar a minha aprendizagem na escola.					
37. O modo como os formadores utilizaram os materiais fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-los.					
38. Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação.					
39. Terei oportunidades para utilizar na minha escola o que aprendi nesta formação.					

40. O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função.
41. As situações utilizadas na formação são muito parecidas com as que encontro na minha escola.
42. Há recursos humanos suficientes que me permitem utilizar as competências adquiridas na formação.
43. As limitações orçamentais da minha escola irão impedir-me de utilizar no meu trabalho as competências adquiridas na formação.
44. A quantidade de pessoas na minha escola é adequada para eu utilizar o que aprendi nesta formação.
45. Será difícil obter os materiais de que preciso para aplicar as técnicas e os conhecimentos que aprendi na formação.

Obrigado pela sua participação

Apêndice 6 – Estrutura do relatório escrito individual para fins de avaliação da Oficina de Formação.

Oficina de Formação **Estratégias de Aprendizagem Cooperativa**

Destinatários: Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico **N.º de créditos:** 1,2

Registo n.º CCPFC/ACC-91186/17 CFAE Minerva

**O relatório escrito individual, para fins de avaliação,
a apresentar no fim da Oficina de Formação:**

I. Não deverá ultrapassar as 10 páginas;

II. Deverá contemplar os seguintes aspetos:

1. Aplicação das estratégias de Aprendizagem Cooperativa

1.1. Identificação da(s) estratégia(s) aplicadas, do número de discentes, desagregado por sexo, a quem foram aplicada(s) e do contexto (curricular ou outro) da aplicação;

1.2. Indicação das adaptações caso tenha havido;

1.3. Descrição e reflexão sobre o processo da aplicação e apresentação dos resultados e/ou efeitos da aplicação.

2. Apresentação de linhas de ação futura – individual e/ou coletiva –, tendo em vista a continuidade a dar à aplicação das estratégias de Estratégia (s) de Aprendizagem Cooperativa.

Nota: Neste ponto será dada relevância à reflexão crítica desenvolvida sobre o processo de participação nesta Oficina de Formação e ainda sobre a utilidade/exequibilidade do trabalho proposto com a aplicação das estratégias de Aprendizagem Cooperativa.

Apêndice 7 – Pedido de autorização à Direção Geral de Educação para aplicar questionários.



FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Ex.mo Sr. Diretor-Geral da Direção Geral de Educação
Dr. José Vítor Pedroso

Sofia Margarida Correia Gonçalves, doutoranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, do curso de Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, a desenvolver a sua Tese de Doutoramento, subordinada ao título *Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico*, vem solicitar a V.ª Ex.ª autorização para aplicar os questionários que se anexam. Estes serão aplicados aos **alunos** de duas escolas privadas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Região Centro, a fim de testar os efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais, salvaguardando todos os princípios éticos e deontológicos.

Mais se informa, que as instituições já aceitaram colaborar neste estudo, aguardando para o efeito a autorização de V.ª Ex.ª.

Coimbra, 21 de novembro de 2017

(Sofia Margarida Correia Gonçalves)

(sofiagoncalvesuc@gmail.com)

Apêndice 8 – Declaração das orientadoras para submissão na plataforma MIME.



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DECLARAÇÃO DAS ORIENTADORAS

Maria da Graça Amaro Bidarra e Cristina Maria Coimbra Vieira, Professoras Associadas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), vêm por este meio declarar que se encontram a orientar o projeto de doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, de Sofia Margarida Correia Gonçalves, doutoranda da mesma instituição. A tese final, a apresentar pela candidata, tem como título provisório *Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico*.

No âmbito do pedido de autorização para administração de questionários em meio escolar, feito por Sofia Gonçalves à Direção-Geral da Educação, mais se declara que estamos de acordo com a metodologia de investigação a utilizar para atingir os objetivos propostos e ainda que os instrumentos a aplicar foram previamente aprovados, salvaguardando-se todos os princípios éticos e deontológicos durante a recolha e análise de dados.

Coimbra, 20 de novembro de 2017.

As Orientadoras,



Maria da Graça Amaro Bidarra
(Professora Associada da FPCEUC)



Cristina Maria Coimbra Vieira
(Professora Associada da FPCEUC)

Apêndice 9 – Pedido de autorização para participação no estudo (Escolas).

Coimbra, 02 de janeiro de 2018

Ex.^{mo(a)} Senhor(a) Diretor(a)

Vimos, por este meio, solicitar a colaboração da Escola que Vossa Ex.^a dirige, no estudo subordinado ao título: “Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico” e autorizado pela Direção-Geral da Educação [referência n.º 0276500001] que está a ser desenvolvido por Sofia Margarida Correia Gonçalves e orientado pelas Professoras Doutoradas Maria da Graça Amaro Bidarra e Cristina Maria Coimbra Vieira, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

O objetivo principal do referido estudo (cujo resumo se encontra no Anexo I) é testar os efeitos da Aprendizagem Cooperativa, nos resultados académicos e sociais dos alunos.

Assim, solicitamos a V. Exa. que autorize a aplicação desses questionários, na certeza de que não recolheremos quaisquer dados suscetíveis de identificar escolas, alunos e professores e que todos os dados se destinam unicamente aos fins referidos e serão tratados de modo confidencial.

Com os melhores cumprimentos.

A Doutoranda,

(Sofia Margarida Correia Gonçalves)

Apêndice 10 – Pedido de autorização enviado às escolas (*e-mail*) para participação no Estudo.

Sofia Gonçalves <sofiagoncalvesuc@gmail.com>

quarta,
3/01/2018,
01:13

Exmo/a. Sr/a. Diretor/a do Colégio

Vimos, por este meio, solicitar a colaboração da Escola que Vossa Ex.^a dirige, no estudo subordinado ao título: “Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico”, autorizado pela Direção-Geral da Educação [referência n.º 0276500001] que está a ser desenvolvido por Sofia Margarida Correia Gonçalves e orientado pelas Professoras Doutoras Maria da Graça Amaro Bidarra e Cristina Maria Coimbra Vieira, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

O objetivo principal do referido estudo é testar os efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos.

Assim, solicitamos a V. Exa. que autorize a aplicação desses questionários, na certeza de que não recolheremos quaisquer dados suscetíveis de identificar escolas, alunos e professores e que todos os dados se destinam unicamente aos fins referidos e serão tratados de modo confidencial.

Em anexo, enviamos os seguintes documentos:

1. Pedido de autorização para o desenvolvimento do estudo na escola XX;
2. Carta enviada à Direção Geral da Educação;
3. Declaração das Orientadoras;
4. Nota Metodológica;
5. Documento de Autorização para os Encarregados de Educação dos alunos do 4.º Ano de Escolaridade.

Coloco-me inteiramente à V/ disposição para eventuais esclarecimentos.

Grata pela colaboração,

Sofia Gonçalves

Apêndice 11 – Resumo do Estudo enviado às Escolas.

Título: *Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos dos alunos. Estudos com Professores e Alunos do Ensino Básico.*

Enquadramento: O projeto de investigação que desenvolvemos encontra-se integrado no Programa de Doutoramento em “Ciências da Educação”, área de especialização em “Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores” da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como título: Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico.

Este estudo tem como principal objetivo testar os efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando as vantagens desta modalidade de gestão do processo de ensino-aprendizagem, amplamente documentadas na literatura científica consultada.

Numa primeira fase desenvolveu-se uma formação de professores em aprendizagem cooperativa, recorrendo à modalidade de oficina de formação. Num segundo momento procurar-se-á aplicar estratégias de aprendizagem cooperativa, em duas turmas do 4º ano de escolaridade, durante o 2.º período, de um ano letivo, nas aulas de Estudo do Meio. O primeiro estudo consistiu numa investigação-ação e o segundo consistirá numa investigação quase-experimental. A oficina de formação realizada no âmbito do 1.º estudo teve uma duração de 30 horas e destinou-se a professores do 1.º Ciclo, procedendo-se à sua avaliação de acordo com o modelo multiníveis de Kirkpatrick. Para o estudo quase experimental escolheram-se quatro turmas de duas escolas privadas da Região Centro. Para avaliar as variáveis dependentes aplicar-se-ão medições dos resultados académicos e sociais dos alunos, nas quatro turmas, antes e depois da aplicação do tratamento às turmas experimentais. A intervenção consistirá em promover estratégias de aprendizagem cooperativa, em duas das turmas (grupos de intervenção) e considerar as outras duas turmas como grupos de controlo, sem aplicação deliberada de estratégias cooperativas.

Objetivos:

1. Aplicar em duas turmas do 4.º ano de escolaridade (grupo experimental), do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante um período letivo, estratégias de aprendizagem cooperativa, na aprendizagem de conteúdos específicos;

2. Avaliar o impacto da aprendizagem cooperativa na motivação para a aprendizagem de alunos do 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo, comparando duas turmas com aplicação das estratégias cooperativas selecionadas, com outras duas que desenvolvem estratégias não cooperativas;
3. Conhecer as perceções dos alunos envolvidos nas turmas com intervenção, durante um período letivo, acerca das estratégias de aprendizagem cooperativa;
4. Identificar potencialidades da aprendizagem cooperativa no processo de ensino-aprendizagem;
5. Fazer recomendações, a partir dos resultados, para a organização do processo de ensino-aprendizagem, em sala de aula, e para a formação de professores.

Estudo empírico: A concretização destes objetivos implicará o levantamento de dados em três escolas privadas da Região Centro.

Esse estudo implica uma abordagem mais geral, que se traduz em:

- Aplicar estratégias de Aprendizagem Cooperativa em duas turmas do 4.º Ano de Escolaridade – 1.º CEB (Grupo Experimental)
- Pedir aos alunos do 4.º Ano de Escolaridade – 1.º CEB, que respondam aos questionários aprovados pela DGE (Grupo Experimental e Grupo de Controlo)

Data do início do período de recolha de dados:

03-01-2018

Data do fim do período de recolha de dados:

23-03-2018

Cuidados éticos: A participação dos alunos decorre do consentimento informado. O modo de recolha e registo de dados (através de papel e caneta) garante que as informações recolhidas sejam tratadas e apresentadas em função das regras de confidencialidade, omitindo-se, assim, todos os dados suscetíveis de identificar escolas, alunos e professores.

Autorizações: Autorização da Direção-Geral da Educação [referência n.º 0276500001].

Autorização dos Diretores de Escola

Autorização dos Pais/Encarregados de Educação dos/as alunos/as participantes neste estudo.

Coimbra, 02 de janeiro de 2018.

A Doutoranda,

(Sofia Margarida Correia Gonçalves)

Apêndice 12 – Consentimento informado aos Pais/Encarregados de Educação das escolas participantes no estudo.

Coimbra, 03 de janeiro de 2018

Ex.mo(a) Senhor(a)
Encarregado(a) de Educação,

Sou professora do Ensino Básico e encontro-me a realizar doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, sob orientação das Professoras Doutoras Maria da Graça Amaro Bidarra e Cristina Maria Coimbra Vieira.

O meu estudo tem como principal objetivo testar os efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos do Ensino Básico, considerando as vantagens desta modalidade de gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, depois de ter obtido autorização da Direção-Geral da Educação [referência n.º 0276500001] e da Escola XXX, venho pedir-lhe autorização para que o/a seu/sua educando/a participe neste estudo. Durante a aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa, nunca será identificado o nome da criança, na certeza de que os dados recolhidos se destinam unicamente aos fins referidos e serão tratados com confidencialidade.

Com os melhores cumprimentos.

A Doutoranda,

Sofia Gonçalves

Consentimento informado

Por favor, explicita nesta ficha a sua autorização para que o/a seu/sua educando/a participe no estudo, integrado no projeto “Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico.” Pedimos o favor de fazer chegar à Professora Titular de Turma o respetivo consentimento. Muito obrigada pela sua colaboração.

AUTORIZO / NÃO AUTORIZO [riscar o que não interessa] o(a) aluno(a) _____
_____, da turma _____, a participar no projeto acima citado.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Apêndice 13 – Questionário Online de Transferência da Formação em Aprendizagem Cooperativa.

Questionário sobre a Transferência da Formação em Aprendizagem Cooperativa

O presente questionário insere-se no âmbito do estudo: "Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico", em decurso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pedimos a sua colaboração na resposta, o mais sincera possível, a onze breves questões no âmbito da Oficina de Formação em que participou entre 02 de maio e 17 de junho de 2017, no Centro de Formação Minerva. O objetivo consiste em saber que mudanças ocorreram na sua prática docente, cerca de um ano depois, que estejam relacionadas com a formação realizada.

Lembre-se que não está a ser avaliado/a e que não existem respostas certas ou erradas. A resposta ao questionário é anónima e os dados que nos ceder serão tratados com a máxima confidencialidade e serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

***Obrigatório**

1. Sexo *

- Feminino
- Masculino

2. Idade *

A sua resposta _____

3. Ano de Escolaridade lecionado no ano letivo 2017-2018 *

- 1.º Ano
- 2.º Ano
- 3.º Ano
- 4.º Ano
- Outra: _____

4. Indique a sua formação académica (incluindo especializações) *

A sua resposta

5. Indique o seu tempo de serviço *

A sua resposta

6. O conhecimento e a aprendizagem que adquiriu ao participar na Oficina sobre Aprendizagem Cooperativa introduziram mudanças na sua prática docente? *

Sim

Não

6.1. Se sim, quais? (dê exemplos de algo que mudou que se relaciona com isso, por exemplo, desenvolvo mais práticas de trabalho de grupo ou penso mais que é preciso trabalhar com os alunos de modo diferente do que fazia antes, ou tento informar-me mais sobre as estratégias que aprendi)

A sua resposta

7. Tem utilizado na sua prática docente estratégias de aprendizagem cooperativa? *

Sim

Não

7.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, dê exemplos de conteúdos/matérias que testemunhem que utilizou este tipo de estratégias e quais as estratégias utilizadas.

A sua resposta

8. Partilhou o conhecimento das estratégias de aprendizagem cooperativa com os seus colegas de trabalho? *

Sim

Não

8.1. Se sim, de que modo (exemplo: partilhei os materiais que foram utilizados na oficina, falei com os meus colegas sobre a Oficina)?

A sua resposta

9. Considera que houve alguma mudança na sua escola que esteja relacionada com a formação que realizou? *

Sim

Não

9.1. Porquê? *

A sua resposta

10. Recomendaria aos seus colegas uma ação de formação sobre estratégias de aprendizagem cooperativa? *

Sim

Não

10.1. Porquê? *

A sua resposta

Comentários e Observações.

11. Utilize este espaço, por favor, para dizer o que pensa sobre a aplicação do que aprendeu na Oficina de Formação no seu contexto de trabalho, as dificuldades que encontrou ou as condições que reconhece serem necessárias à utilização das estratégias aprendidas:

A sua resposta

Submeter

 Página 1 de 1

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Apêndice 14 – Questionário “Como é a minha experiência com a aprendizagem cooperativa.

COMO É A MINHA EXPERIÊNCIA COM A APRENDIZAGEM COOPERATIVA?

As perguntas seguintes são sobre a tua experiência com a aprendizagem cooperativa.

Assinala com um X, na tabela, o que melhor descreve o que pensas e sentes, através da seguinte escala:

1. Totalmente Falso 2. Falso 3. Nem Verdadeiro/Nem Falso 4. Verdadeiro 5. Totalmente Verdadeiro

1. Sempre que comesas a trabalhar nas aulas de Estudo do Meio, com estratégias de Aprendizagem Cooperativa, como é que te sentes?

	1 Totalmente Falso	2 Falso	3 Nem Verdadeiro/Nem Falso	4 Verdadeiro	5 Totalmente Verdadeiro
Confiante					
Entusiasmado/a					
Nervoso/a					
Inseguro/a					
Triste					
Com “medo”					

2. Como avalias a tua participação nesta atividade?

	1 Totalmente Falso	2 Falso	3 Nem Verdadeiro/Nem Falso	4 Verdadeiro	5 Totalmente Verdadeiro
Consigno perceber mais facilmente a matéria.					
Relaciono-me melhor com os/as meus/minhas colegas.					
Ouço e procuro compreender ideias e opiniões dos/as meus/minhas colegas.					
Encorajo os/as meus/minhas colegas a participar no trabalho.					
Aceito a ajuda de outros/as colegas.					
Ajudo os/as meus/minha colegas quando é necessário.					
Sinto-me ausente da tarefa.					

3. Gostarias de ter mais aulas com aprendizagem cooperativa?

Sim Não Talvez

4. Que sugestões darias para melhorar esta estratégia?

Anexos

Anexo 1 – Autorização do Conselho Científico.

*Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua*

CERTIFICADO DE ACREDITAÇÃO DE ACÇÃO MODALIDADE OFICINA DE FORMAÇÃO

Para os devidos efeitos se certifica que, ao abrigo do nº 1, do artigo 22º do Decreto-Lei nº22/2014, de 11 de Fevereiro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores), o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua acreditou, em 06 de Março de 2017, para a Entidade formadora

CENTRO DE FORMAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS MINERVA

na modalidade ***Oficina de formação*** e nas condições expressas no presente Certificado, a acção de formação

Estratégias de Aprendizagem Cooperativa

Nº de horas de formação acreditadas: 30

Registo de acreditação: CCPFC/ACC-91186/17

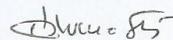
Prazo de validade para efeitos de início da acção: até 06 de Março de 2020

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no nº 1 do artigo 8º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para efeitos de progressão em carreira de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para efeitos de aplicação do artigo 9º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (dimensão científica e pedagógica), a presente acção não releva para a progressão em carreira.

Braga, 06 de Março de 2017

O Secretário do CCPFC



(Álvaro Santos)

Anexo 2 – Comprovativo do registo dos inquéritos no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito. Caixa de entrada X

mime-noreply@gepe.min-edu.pt

para dir, mim ✉

terça, 21/11/2017, 12:25

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0276500001
- Nome da Entidade: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Nome do Interlocutor: Sofia Margarida Correia Gonçalves
- Designação do inquérito: Questionários a Alunos (Anónimos)

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

Anexo 3 – Autorização para aplicação de questionários em meio escolar (DGE/MIME).

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0276500001 Caixa de entrada X



mime-noreply@gepe.min-edu.pt

para dir, mim

05/12/2017, 11:48



Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de **autorização** do inquérito n.º 0276500001, com a designação *Questionários a Alunos (Anónimos)*, registado em 21-11-2017, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Sofia Margarida Correia Gonçalves

Venho por este meio informar que o pedido de **realização** de inquérito em meio escolar é **autorizado** uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas:

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A **realização** dos Inquéritos fica sujeita a **autorização** das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a **realização do estudo**. Merece especial atenção o modo, o momento e as condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir de acordo com determinação legal. Destas deve dar conhecimento a todos os intervenientes na recolha e tratamento de dados pessoais. No caso presente de recolha de dados junto de alunos menores (menos de 13 anos), as autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a **realização de estudos/aplicação de inquéritos** ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a **realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção ou de formação em meio escolar** junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Podem consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 4 – Autorização da escola A para aplicação de questionários aos alunos do 4.º ano de escolaridade.

para mim ▾



Exmª Srª Drª Sofia Gonçalves

Venho por este meio e na sequência do solicitado, confirmar a nossa disponibilidade em colaborar no estudo que vai realizar, tendo já sido obtido por parte dos Encarregados de Educação as respetivas autorizações.

Com os melhores cumprimentos,



Anexo 5 – Autorização da escola B para aplicação de questionários aos alunos do 4.º ano de escolaridade.

para mim ▾

Boa noite Sofia

Enviei hoje a autorização aos Enc de Educação, para poder vir realizar o inquérito, aos **meninos** do 4ºano .
Quando receber as autorizações, enviarei um mail a dar-lhe conhecimento.

Com os melhores cumprimentos

Atenciosamente

Anexo 6 – Autorização da escola C para aplicação dos questionários e aplicação das estratégias de aprendizagem cooperativa no grupo experimental.

[Redacted]

15/01/2018, 19:37 ☆ ↶ ⋮

Exma. Sra. Dr.^a Sofia Gonçalves,

Em nome da direção do [Redacted], informo que recebemos a sua estimada solicitação e informamos [Redacted] [Redacted] todo o gosto em colaborar no estudo subordinado ao título: "Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do Ensino Básico", que está a ser desenvolvido por Vossa Ex.^a sob orientação das Professoras Doutoras Maria da Graça Amaro Bidarra e Cristina Maria Coimbra Vieira, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

Assim, é com elevado apreço que autorizamos a aplicação dos diferentes questionários necessários à recolha de dados, estando disponíveis para qualquer outro tipo de colaboração.

Atentamente,

Anexo 7 – Questionário PALS - *Patterns of Adaptive Learning Scales* (Midgley et al., 2000)

PALS

Patterns of Adaptive Learning Scales (Midgley et al., 2000)

Caro/a Aluno/a:

Estou a realizar um estudo sobre o modo como gostas de aprender. Gostaria de ter a tua perspetiva traduzida na resposta a este questionário. Não há respostas certas ou erradas, a tua opinião sincera é que conta! Todas as informações que me proporcionares só servirão para esse fim e serão mantidas confidenciais.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Sofia Gonçalves

As afirmações seguintes são sobre a tua experiência enquanto estudante na tua turma. Faz um círculo no número que melhor descreva o que pensas.

1. Eu evitaria participar nas aulas se isso fizesse com que os outros pensassem que eu sei muito.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

2. Mesmo que me saia bem na escola, isso não ajudará a ter o tipo de vida que eu desejo quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

3. Quando os outros descobrem que eu me saí bem num teste digo que foi por mera sorte, mesmo que não tenha sido esse o caso.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

4. As minhas hipóteses de ter sucesso na vida quando adulto não dependem de me sair bem na escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

5. Eu não me oferecia para responder a uma pergunta colocada à turma se eu pensasse que os outros iriam julgar que sou inteligente.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

6. Quando me saio bem num trabalho, não gosto que os outros saibam a minha nota.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

7. É muito importante para mim não parecer mais inteligente que os outros nas aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

8. Ter bons resultados na escola não aumenta as minhas hipóteses de ter uma boa vida quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

9. Ter boas notas na escola não garante que eu venha a ter um bom emprego quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

10. Mesmo que tenha sucesso na escola, isso não ajudará a realizar os meus sonhos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

11. Quando sou bom numa tarefa escolar, tento fazê-la de forma a não o demonstrar.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

12. Sair-me bem na escola não me ajudará a ter uma carreira satisfatória quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

13. Um dos meus objetivos é evitar parecer mais inteligente que os outros alunos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

As afirmações seguintes são sobre as aulas e o trabalho que fazes nas aulas. Responde de acordo com o que realmente sentes e pensas, fazendo um círculo no número que melhor descreva a tua opinião.

Durante as aulas....

14. É muito importante esforçarmo-nos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

15. É muito importante mostrar aos outros que não se é mau na realização dos trabalhos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

16. É muito importante o quanto conseguimos melhorar.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

17. Obter boas notas é o objetivo principal.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

18. Nas nossas aulas compreender a matéria é o objetivo principal.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

19. Dar as respostas certas é muito importante.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

20. É importante não errar diante dos outros.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

21. É importante compreender a matéria, não decorá-la apenas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

22. É importante não fazer pior do que os outros colegas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

23. Aprender novas ideias e conceitos é muito importante.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

24. É muito importante não parecer estúpido.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

25. Não há problema em cometer erros enquanto se vai aprendendo.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

26. É importante ter notas altas nos testes.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

27. Um dos objetivos principais é evitar parecer que não se consegue fazer os trabalhos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

Muito obrigada!

Anexo 8 – Questionário Autoeficácia, Estudo do Meio (Adaptado de Liu & Koirala, 2009).

Questionário Autoeficácia, Estudo do Meio (adaptado de Liu & Koirala, 2009)

Caro/a Aluno/a:

Estou a realizar um estudo sobre o modo como gostas de aprender. Gostaria de ter a tua perspetiva traduzida na resposta a este questionário. Não há respostas certas ou erradas, a tua opinião sincera é que conta! Todas as informações que me proporcionares só servirão para esse fim e serão mantidas confidenciais.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Sofia Gonçalves

Este questionário tem como objetivo conhecer as tuas expetativas relativamente ao Estudo do Meio. Para cada uma das seguintes afirmações deves escolher, numa escala de quatro pontos, a letra que melhor descreve o que se passa contigo. Responde a todas as questões, assinalando a tua resposta com uma cruz (X), de acordo com a escala:

A – Nunca

B – Algumas vezes

C – Frequentemente

D – Sempre

1	Estou confiante que posso fazer um excelente trabalho nas fichas de avaliação de Estudo do Meio.
2	Tenho a certeza que consigo compreender as matérias mais difíceis na disciplina de Estudo do Meio.
3	Estou confiante que consigo compreender os conteúdos mais difíceis lecionados pelo/a professor/a.
4	Estou confiante que consigo fazer um excelente trabalho nas minhas tarefas de Estudo do Meio.
5	Tenho a certeza que posso dominar os procedimentos que são ensinados na aula de Estudo do Meio.

A	B	C	D
A	B	C	D
A	B	C	D
A	B	C	D
A	B	C	D

Muito obrigada!

Anexo 9 – Questionário Aberto de Auto-Perceção sobre a Aprendizagem (Unesco, 1993).

Questionário Aberto de Auto-Perceção sobre a Aprendizagem (Unesco, 1993)

Caro/a Aluno/a:

Estou a realizar um estudo sobre o modo como gostas de aprender. Gostaria de ter a tua perspetiva traduzida na resposta a este questionário. Não há respostas certas ou erradas, a tua opinião sincera é que conta! Todas as informações que me proporcionares só servirão para esse fim e serão mantidas confidenciais.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Sofia Gonçalves

Eu, enquanto aluno...

Completa, individualmente, as seguintes frases:

1. Aprendo devagar quando -----

2. Aprendo depressa quando -----

3. Acho que aprender é fácil quando -----

4. Aprender em grupo -----

5. Aprender com os livros -----

6. Aprendo bem com alguém que -----

7. Gosto de aprender quando -----

Muito obrigada!

Anexo 10 – Questionário de Emoções de Realização (Tradução portuguesa do “*Achivment Emotions Questionnaire*” de Pekrun, Goetz & Perry (2005)).

Questionário de Emoções de Realização

[Tradução portuguesa do “*Achivment Emotions Questionnaire*” de Pekrun, Goetz & Perry (2005)].

Caro/a Aluno/a:

Estou a realizar um estudo sobre o modo como gostas de aprender. Gostaria de ter a tua perspetiva traduzida na resposta a este questionário. Não há respostas certas ou erradas, a tua opinião sincera é que conta! Todas as informações que me proporcionares só servirão para esse fim e serão mantidas confidenciais.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Sofia Gonçalves

As aulas podem provocar um conjunto de emoções diferentes. Este questionário refere-se a emoções que podes experienciar durante as aulas. Lê cada item com atenção e responde utilizando a escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente) atendendo ao modo como te sentes normalmente durante as aulas.

1- Gosto de estar nas aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

2- Durante as aulas preocupo-me se os outros irão compreender mais do que eu.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

3- Sinto-me tentado/a em sair das aulas por serem aborrecidas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

4- Quando digo algo nas aulas sinto-me a corar, a ficar vermelho/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

5- Sinto-me frustrado/a nas aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

6- Durante as aulas olho frequentemente para o relógio, porque o tempo custa a passar.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

7- Durante as aulas tenho orgulho em ser capaz de acompanhar a matéria.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

8- Durante as aulas como não compreendo a matéria, é como se estivesse “ausente”/desligado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

9- O meu entusiasmo pelas aulas faz-me querer participar.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

10- Durante as aulas fico inquieto/a, porque me custa esperar pelo seu fim.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

11- Quando digo algo nas aulas sinto-me como se estivesse a fazer figura de parvo/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

12- Sinto-me ansioso/a durante as aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

13- Durante as aulas fico aborrecido/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

14- Durante as aulas sinto-me confiante porque compreendo a matéria.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

15- Depois de ter dito algo nas aulas apetece-me “enfiar num buraco”.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

16- Durante as aulas sinto raiva a tomar conta de mim.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

17- Durante as aulas sinto-me orgulhoso/a por fazer melhor do que os outros.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

18- Sinto-me tão entusiasmado/a que podia ficar horas nas aulas a ouvir os professores.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

19- Durante as aulas fico tão aborrecido/a que tenho dificuldade em manter-me atento/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

20- Durante as aulas sinto-me envergonhado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

21- O modo como as aulas correm irrita-me.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

22- Durante as aulas costumo bocejar por elas serem tão aborrecidas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

23- Quando me saio bem nas aulas fico ainda mais motivado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

24- Durante as aulas sinto-me tão envergonhado/a que não consigo expressar-me.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

25- Durante as aulas sinto-me desanimado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

26- Gosto tanto de participar nas aulas que fico cheio/a de energia.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

27- Sinto-me nervoso/a nas aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

28- As aulas aborrecem-me.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

29- Durante as aulas sinto-me tenso/a porque me envergonho.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

30- Sinto-me orgulhoso/a quando participo nas aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

31- Fico inquieto/a nas aulas por estar irritado/a e zangado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

32- Perdi toda a esperança em compreender a matéria das aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

33- Durante as aulas como tenho medo de dizer algo errado, prefiro ficar calado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

34- Durante as aulas sinto-me a escorregar/afundar pela cadeira a baixo por estar tão aborrecido/a

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

35- Tenho vergonha durante as aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

36- Durante as aulas quando penso em todas as coisas inúteis que tenho de aprender fico irritado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

37- Quando me saio bem nas aulas, o meu coração palpita de orgulho.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

38- Durante as aulas os meus pensamentos começam a vaguear por me sentir aborrecido/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

39- Quando falo nas aulas começo a gaguejar.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

40- Acho as aulas verdadeiramente chatas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

41- Durante as aulas se os outros soubessem que não compreendo a matéria sentir-me-ia envergonhado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

42- Quando não compreendo uma coisa importante nas aulas, o meu coração dispara (começa a bater mais depressa).

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

43- Durante as aulas imagino o que poderia estar a fazer em vez de aturar as matérias tão aborrecidas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

Muito obrigada!