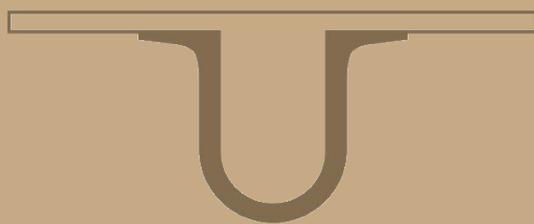




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



David Carqueijeiro Romano

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO
ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE
APRENDIZAGENS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário.**

**Orientado pela Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e pela Doutora Sara
Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade**

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Aprendizagem Cooperativa Como Estratégia de Desenvolvimento de Aprendizagens na Disciplina de História
Autor	David Carqueijeiro Romano
Orientadoras	Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro Vogais: Doutora Anabela Santos Fernandes Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Ano	2020
Data da Defesa	17-12-2020
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



“Aprender sem pensar é inútil; e pensar sem aprender, perigoso.”

Confúcio, 551 - 479 a.C.

Agradecimentos

A conclusão desta etapa não seria possível sem a ajuda e o apoio de várias pessoas. Foram vários anos de luta, culminados neste projeto que encerra, talvez por ora, a minha trajetória acadêmica.

Neste sentido, deixo os meus mais sinceros agradecimentos à Doutora Ana Ribeiro e à Doutora Sara Trindade, que prontamente me aceitaram como orientado, pela dedicação, constante disponibilidade e valiosos conselhos ao longo do desenvolvimento deste projeto.

Um agradecimento aos meus colegas de estágio Miguel Pinheiro e Catarina Sobral, que me acompanharam ao longo deste ano letivo, pelos preciosos conselhos e constante apoio.

Um agradecimento a todos os meus amigos e colegas que me acompanharam durante este percurso. Um agradecimento especial ao Kevin Soares pela amizade, disponibilidade e sempre sábios conselhos.

Um agradecimento muito especial aos meus pais João e Dora Romano, por me terem, com o seu trabalho e esforço, dado a oportunidade de estudar, para poder dedicar-me num futuro próximo à minha profissão de sonho. Por nunca terem duvidado das minhas capacidades, pelo apoio, carinho e amor incondicional que sempre me deram, um muito obrigado. Agradeço ainda aos meus avós Fernando e Maria Pires, pelo apoio, carinho e amor incondicional, que também me proveram.

Por fim, agradeço à minha melhor amiga, confidente e companheira de vida, à Maria, por tudo que fez e faz por mim um muito obrigado.

A Aprendizagem Cooperativa Como Estratégia de Desenvolvimento de Aprendizagens na Disciplina de História

Resumo: O presente estudo começou por ser de cariz qualitativo (*Design Based Research*), procurando explorar as potencialidades da aprendizagem cooperativa como estratégia de aplicação direta em sala de aula, para o desenvolvimento de aprendizagens na disciplina de História. No entanto, devido ao panorama pandémico vivido durante a execução do estágio, o estudo de caso passou a projeto, pretendendo motivar professores a procurar comprovar a questão de investigação que propomos: Pode a aprendizagem cooperativa contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens na disciplina de História? Por forma a alcançar respostas em relação à eficácia do tema proposto, é necessário que, mediante várias estratégias de aprendizagem cooperativa e de instrumentos de recolha de dados, o professor procure responder a duas questões de investigação. Primeiramente, se a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de maior eficácia em relação ao ensino tradicional, mais expositivo. Seguidamente, se a aprendizagem cooperativa dificulta ou facilita a aquisição de aprendizagens em História. No ano letivo que decorreu durante a execução do presente projeto, foi possível fazer uma aplicação do método *Jigsaw*. Foi possível perceber que os alunos apreciaram, na generalidade, o trabalho com a aprendizagem cooperativa e que esta promove e facilita a aquisição de aprendizagens da disciplina de História. Para além dessas informações diretas, recolhidas através do instrumento de recolha de dados utilizado, outras conclusões retiradas do estudo poderão enriquecer uma futura aplicação prática.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; *Jigsaw*; Competências de aprendizagem; Ensino e Aprendizagem de História.

Cooperative Learning as a Learning Development Strategy in the History Discipline

Abstract: This study was at first of qualitative nature (*Design based research*), intending to explore cooperative learning potentialities as a strategy of direct application in the classroom in order to develop the learning process in the discipline of History. Nevertheless, because of the pandemic context during the internship, the case study was changed to a project, intending to motivate the teachers to seek to prove the investigation question proposed: Can cooperative learning contribute to the developing of learnings in History discipline? In order to achieve answers about the efficacy of this theme, is needed that, through several strategies of cooperative learning, and data collection instruments, the teacher seeks to answer to two investigation questions. First, if cooperative learning is a more effective strategy than traditional teaching, more expositive. Secondly, if cooperative learning facilitates or complicates the acquisition of knowledges in History. In the past academic year, during the execution of this project, we applied the *Jigsaw* method. It was possible to understand that the students appreciated, in general, the work with cooperative learning and that it promotes and facilitates the acquisition of learnings in the discipline of History. Besides this direct information, collected through a data collection instrument, other conclusions revealed by the study could enrich a future practical appliance.

Keywords: Cooperative learning; *Jigsaw*; Learning competences; Teaching and Learning History.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Caracterização do contexto de intervenção e investigação	3
1.1. Caracterização da escola	3
1.2. Caracterização das turmas	4
1.2.1. Caracterização da turma do 7º ano	4
1.2.2. Caracterização da turma do 8º ano	5
Capítulo II – Descrição das atividades letivas na escola	8
Capítulo III – Aprendizagem Cooperativa: Um desafio emergente	13
3.1. Os benefícios da aprendizagem cooperativa	14
3.2. Aprendizagem cooperativa vs aprendizagem colaborativa	18
3.3. Aprendizagem cooperativa vs trabalho de grupo	22
3.4. Os cinco elementos essenciais ou básicos da aprendizagem cooperativa	24
3.4.1. Interdependência positiva	24
3.4.2. Responsabilidade individual e do grupo	25
3.4.3. Interação, preferencialmente, face a face	25
3.4.4. Competências sociais	26
3.4.5. Avaliação do grupo	27
3.5. A tipologia da aprendizagem cooperativa (Informal; Formal; de Base)	28
3.6. As fases de implementação da aprendizagem cooperativa	29
3.7. Alguns métodos de aprendizagem cooperativa	30
3.7.1. O método de aprendizagem cooperativa: Cantos	31
3.7.2. O método de aprendizagem cooperativa: <i>Jigsaw</i> I e II	32
3.7.3. O método de aprendizagem cooperativa: STAD	35
Capítulo IV – Plano para a aplicação didática da aprendizagem cooperativa	38
4.1. Metodologia de investigação	40
4.2. Planeamento relativo à aplicação do projeto	41
4.3. Objetivos de investigação	43
4.4. Instrumentos de recolha de dados	43
Capítulo V – Descrição das experiências pedagógicas	45
5.1. Balanço da primeira experiência	46
5.2. A opinião dos alunos	49

Capítulo VI – Propostas de novas experiências de aprendizagem – como tornar a aprendizagem cooperativa eficaz?	53
6.1. O que mudaríamos ao voltar a aplicar a aprendizagem cooperativa	53
6.2. Propostas para a aplicação de uma nova experiência de aprendizagem cooperativa	57
Conclusão	63
Bibliografia	66
Anexos	69

Introdução

A aprendizagem cooperativa tem vindo a crescer em termos de valorização no campo da docência em Portugal, como o provam os vários estudos de caso que têm surgido pelas diversas universidades do nosso país, no presente século XXI. Denota-se uma clara influência dos ensinamentos transmitidos pelos mestrados de ensino, providenciados pelas universidades, nas aplicações didáticas levadas a cabo pelos mais recentes profissionais de ensino. São criadas, comprovadas e aplicadas inúmeras estratégias de transmissão de conhecimento, que complexificam a profissão e nos conduzem para o aperfeiçoamento, altamente necessário, da arte de ensinar.

Atualmente, a generalizada diversificação de estratégias no ensino equipa o professor com preciosas ferramentas que, mediante um sagaz manuseamento, permitem respostas mais eficazes em relação às necessidades de cada turma. O professor, para corresponder às exigências que lhe são impostas pela sua vocação e pelos órgãos de governação interno e externos, não se pode prender a uma prática pedagógica homogénea, uma vez que o ensino é, indubitavelmente, heterogéneo. Neste sentido, devem ser aplicadas estratégias que se adequem e que sejam benéficas ao desenvolvimento de competências gerais e específicas, nas várias disciplinas existentes nas escolas portuguesas, contempladas pela Direção-Geral de Educação (DGE), a partir do Despacho n.º6944-A/2018, de 19 de julho, respeitante às Aprendizagens Essenciais (AE).

A aprendizagem cooperativa prepara os alunos para o mundo de trabalho, na medida em que os habilita para o trabalho em equipa. Ao mesmo tempo que promove a postura ativa dos alunos, promove também a aquisição de competências sociais e cognitivas. A atitude ativa face ao ensino-aprendizagem pode e deve ser transportada para a atitude face aos deveres cívicos presentes e futuros dos alunos. Deste modo, a aprendizagem cooperativa vai ao encontro do documento orientador referente ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, uma vez que os benefícios associados a estas práticas preparam os alunos para o mundo de trabalho e para a participação ativa dos mesmos como cidadãos.

Condizente com o que foi dito anteriormente, o presente projeto pretende prover as ferramentas necessárias para que a aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa promova o desenvolvimento de aprendizagens na disciplina de História. Deste modo, fornecemos, no início do trabalho, uma estrutura teórica que informa e inteira o leitor sobre as implicações e particularidades da aprendizagem cooperativa,

nomeadamente abordando as diferenças e semelhanças desta em relação ao trabalho de grupo tradicional e à aprendizagem colaborativa. No presente relatório, serão apresentadas informações sobre os benefícios da aprendizagem cooperativa e sobre alguns métodos deste tipo de ensino.

O presente projeto pretende aplicar na prática as teorias propostas por investigadores da temática, por forma a comprovar a seguinte questão de investigação: Pode a aprendizagem cooperativa contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens na disciplina de História? Para comprovarmos a referida questão de investigação propomos os seguintes objetivos:

- verificar se a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de maior eficácia em relação ao ensino tradicional, mais expositivo;
- avaliar se a aprendizagem cooperativa dificulta ou facilita a aquisição de aprendizagens em História.

As estratégias relativas à aprendizagem cooperativa só foram aplicadas uma vez, devido ao panorama pandémico vivido durante a execução do relatório de estágio. O objetivo seria aplicá-las às duas turmas de que me encarreguei, mas tal só foi possível na turma de 8º ano, da Escola EB 2, 3 Inês de Castro. A caracterização das turmas e da escola, assim como o relatório das atividades executadas durante a investigação, estão devidamente descritos nos capítulos iniciais.

Nos capítulos finais, descrevemos a experiência pedagógica e analisamos os resultados da sua aplicação a partir das impressões retiradas da atividade por parte do professor e da opinião dos alunos, obtida pela análise dos dados providos por um questionário que lhes foi entregue. Por forma a enriquecer a componente prática do relatório, criámos um capítulo com propostas para uma nova aplicação de métodos de aprendizagem cooperativa, atendendo ao *feedback* da primeira experiência. Como propostas apresentamos duas novas aplicações, uma com o método informal de aprendizagem cooperativa, o método dos Cantos e outra com o mesmo método da primeira experiência, o *Jigsaw*.

Apesar de ser apenas uma experiência isolada, esta aponta caminhos para o trabalho a desenvolver com estas estratégias. Deste modo, o presente relatório destina-se aos professores que pretendam aplicar a aprendizagem cooperativa por forma a comprovarem a eficácia deste tipo de ensino.

Capítulo I

Caraterização do contexto de intervenção e investigação

O presente capítulo apresenta dados sobre a escola EB 2,3 Inês de Castro e sobre as turmas a que lecionei no presente ano letivo. Os dados analisados provêm de documentos fornecidos pela escola e também da observação feita enquanto docente da mesma. Dito isto, passamos à caraterização do contexto de intervenção e investigação.

1.1. Caraterização da escola

A escola EB 2,3 Inês de Castro integra o Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste (AECO) desde 2012/2013, abrangendo atualmente 17 estabelecimentos de educação/ensino. O agrupamento é uma instituição de ensino público que abrange a educação pré-escolar, o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais), tendo como escola sede a Escola Secundária D. Duarte. No caso da escola EB 2,3 Inês de Castro, ali se leciona ao 2º e 3º ciclos do ensino básico. A área de influência do agrupamento, se a entendermos como a área de residência da maior parte dos seus alunos, abrange, para além de algumas freguesias da cidade, outras freguesias da periferia urbana, ou mesmo rurais, incluindo também alunos provenientes de concelhos limítrofes de Coimbra, como Condeixa, Soure, Montemor-o-Velho e Penela. No AECO existem 13 Associações de Pais e Encarregados de Educação e 1 Associação de Estudantes, sediada na Escola Secundária D. Duarte. (AECO, 2013-2016, p. 4-9)

A escola Inês de Castro possui três blocos, A, B e C, cada um com diferentes caraterísticas. O bloco A, para além de três salas de aula, envolve a secretaria, a reprografia, a biblioteca da escola, a sala de professores, a sala de reuniões com os encarregados de educação, a enfermaria e a sala dos diretores de turma e coordenadores de departamento. O bloco B possui oito salas de aula, com dimensões diferentes. O bloco C, para além de oito salas de aula, possui uma sala sem funções e uma divisão onde costumava funcionar o rádio e o jornal da escola. Em cada um dos blocos, está uma funcionária encarregue do cumprimento das regras por parte dos alunos. Além dos blocos A, B e C, a escola tem ainda uma zona de refeitório e bar. Possui um campo utilizado tanto nas aulas de educação física como nos intervalos e um pavilhão.

As infraestruturas da escola não estão num estado excepcional, mas são suficientemente adequadas para que ocorram as atividades letivas sem quaisquer incidentes. Junto à portaria, há uma paragem de autocarros, utilizada por inúmeros alunos, com horários que cobrem o horário de funcionamento da escola. A escola fornece atividades extracurriculares, associadas ao conservatório de música de Coimbra, onde estão inscritos vários alunos.

1.2. Caraterização das turmas

Durante o ano letivo de 2019/2020, lecionei a uma turma de 7º ano e a uma turma de 8º ano. No presente subcapítulo, irei caraterizar essas turmas, com base nos documentos providos pela escola.

1.2.1. Caraterização da turma do 7º ano

A turma do 7º ano de que me encarreguei durante a experiência do estágio possui um total de 22 alunos, 10 do sexo masculino e 12 do feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. De todos os alunos, apenas um teve retenções durante o seu percurso escolar. Ao nível do comportamento, a turma tem um comportamento muito bom e os alunos cumprem com as regras dentro e fora da sala de aula. A maioria dos alunos evidencia bastante facilidade na aquisição das aprendizagens essenciais, bem como na compreensão, relação e aplicação de conhecimentos. São bastante autónomos e participativos e revelam muito interesse, empenho e responsabilidade face ao seu processo de aprendizagem. Dos dados fornecidos pelo diretor de turma, estes alunos possuem hábitos de estudo e métodos de trabalho regular: 17 alunos afirmam estudar pelo menos 1 a 2 horas por dia, 4 afirmam estudar entre 3 a 4 horas e apenas 1 aluno refere estudar menos de 1 hora diariamente. No entanto, apesar do nível geral da turma ser muito bom, 3 alunos evidenciam algumas dificuldades na aquisição das referidas aprendizagens essenciais, bem como na compreensão, relação e aplicação de conhecimentos. Estes alunos são pouco autónomos e nem sempre revelam interesse e responsabilidade face ao seu processo de aprendizagem e não demonstram hábitos de estudo e métodos de trabalho regular, ao contrário do que indicam os dados analisados. Contudo, apesar das suas dificuldades, estes alunos apresentaram, ao longo do ano letivo,

capacidades de autossuperação e todos atingiram níveis positivos, na linha do suficiente, ao longo e no final do ano.

Em relação ao nível escolar que os alunos desta turma do 7º ano pretendem alcançar, segundo os documentos providos pela escola, 10 alunos pretendem atingir o nível do doutoramento, 4 o mestrado, 6 a licenciatura e 2 alunos pretendem finalizar o ensino secundário. Estes dados revelam que a maioria dos alunos tem interesse em prosseguir os estudos além do ensino secundário refletindo-se, na prática, na relação que estes alunos estabeleceram durante todo o ano letivo com o processo de ensino-aprendizagem: realizaram as atividades propostas em contexto de aula e extra-aula, de acordo com as orientações, com empenho, qualidade e autonomia; manifestaram interesse, empenho e motivação face à disciplina; evidenciaram espírito crítico e de criatividade; cooperaram uns com os outros, demonstrando espírito de camaradagem e solidariedade; conseguiram identificar e utilizar diversas fontes históricas, enquanto utilizavam os conceitos operatórios e metodológicos da disciplina.

Por fim, no que respeita à ocupação de tempos livres e atividades extracurriculares, os alunos revelam diversos interesses: 5 alunos dedicam-se à leitura de livros; 12 alunos gostam de ver televisão, vídeos ou ir ao cinema; 3 alunos participam em desporto federado e 1 em desporto de manutenção; 7 alunos estão inscritos no conservatório de música; 6 gostam de jogar e 7 de navegar na internet; 1 aluno dedica-se à pintura; 1 aluno está inscrito num grupo de dança; 15 alunos afirmam gostar de passar o tempo a conviver com os amigos.

1.2.2. Caracterização da turma do 8ºano

A turma do 8º ano, de que me encarreguei durante a experiência do estágio, sofreu alterações ao nível da composição da turma, ao longo do ano letivo. Inicialmente a turma possuía 22 alunos, 10 do sexo masculino e 12 do feminino. No final do mês de setembro, entrou uma nova aluna, aumentando o número de alunos para os 23. No início do mês de janeiro, 2 novas alunas, provenientes do Brasil, integraram a turma e as respetivas atividades letivas. No início do mês de fevereiro, a aluna que tinha entrado na turma em setembro mudou de escola, o que significa que a turma ficou com uma composição final de 24 alunos. É importante ter em conta que os dados fornecidos pelo diretor de turma remetem ao início do ano letivo, não constando nestes dados as três alunas que integraram a turma após o início das atividades referentes ao referido ciclo de ensino. Deste modo,

informações adicionais sobre as referidas alunas provém da observação feita pelo professor ao longo do presente ano de estágio. Dito isto, procederemos primeiro, ao tratamento dos dados providos pela escola, depois passaremos para a análise da turma com a composição máxima (25 alunos).

Dos 22 alunos da turma do 8º ano, 6 registaram retenções durante o seu percurso escolar. Em relação ao nível escolar que os alunos desta turma do 8º ano pretendem alcançar, segundo os documentos providos pela escola, 3 alunos pretendem atingir o nível do doutoramento, 5 o mestrado, 6 a licenciatura e 8 alunos o secundário. Apesar destes dados indicarem que todos os alunos pretendem finalizar pelo menos o ensino secundário, à pergunta “Expectativas em relação ao futuro, depois do 9º ano de escolaridade”, dos 22 alunos, 5 responderam que pretendiam trabalhar após a finalização do 3º ciclo do ensino básico, o que contradiz os dados relativos ao percurso escolar pretendido. Relativamente, à ocupação dos tempos livres e atividades extracurriculares, os alunos revelam diversos interesses: nenhum aluno se dedica à leitura de livros ou jornais; 8 alunos gostam de ver televisão, vídeos ou ir ao cinema; 9 alunos participam em desporto federado e 4 em desporto de manutenção; nenhum aluno tem aulas de música; 2 gostam de jogar e 6 de navegar na internet; 2 alunos dedicam-se à pintura; 13 alunos afirmam gostar de passar o tempo a conviver com os amigos. Segundo os dados, 6 alunos dedicam pelo menos 1 hora do seu dia ao estudo, 14 dedicam períodos de estudo, diários, entre 1 a 2 horas e 1 aluno afirma estudar, diariamente, mais de 4 horas.

Passemos agora à análise da totalidade dos alunos. Ao nível do comportamento, a turma tem um comportamento meramente satisfatório. Os alunos cumprem com as regras dentro e fora da sala de aula, mas têm uma atitude negativamente passiva, raramente participam, são facilmente distraídos e não revelam qualquer espírito de camaradagem ou solidariedade; pelo contrário, demonstram problemas em relação ao reconhecimento do outro, sendo as competências sociais dos alunos da turma do 8º ano são insatisfatórias e insuficientes. A maioria dos alunos evidencia bastante dificuldade na aquisição das aprendizagens essenciais, bem como na compreensão, relação e aplicação de conhecimentos. São pouco autónomos e participativos, e revelam pouco interesse, empenho e responsabilidade face ao seu processo de aprendizagem. Dos 25 alunos, 12 revelam muitas dificuldades, sendo estes alunos pouco autónomos e não revelam interesse e responsabilidade face ao seu processo de aprendizagem nem demonstram hábitos de estudo e métodos de trabalho regular, ao contrário do que indicam os dados analisados. A passividade da maioria dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem

refletiu-se nos resultados revelados nas avaliações – no primeiro teste, de 23 alunos 17 tiveram insuficiente – e no empenho que estes apresentaram na execução de atividades propostas em contexto de aula e extra-aula – nenhum aluno da turma do 8º ano fez parte do projeto voluntário relativo à produção de curtas-metragens.

O conhecimento dos alunos no que diz respeito às competências específicas do ensino da História, é básico. Na sua maioria, os alunos revelam dificuldades em aplicar e/ou mobilizar conceitos operatórios e metodológicos da disciplina e o seu conhecimento substantivo é insuficiente para se trabalhar, com sucesso, os conceitos de 2ª ordem. Nomeadamente, estes alunos revelam muitas dificuldades na análise de fontes diversificadas, quer primárias quer secundárias.

Por termos detetado todos estes problemas na maioria dos alunos desta turma do 8º ano, decidimos que, de entre as duas turmas onde lecionámos, seria a que poderia beneficiar mais da aprendizagem cooperativa. A relação que este tipo de ensino promove no processo de ensino-aprendizagem, poderia contrariar a atitude passiva destes alunos, enquanto os ajudaria a adquirir competências sociais e competências específicas da disciplina de História.

Capítulo II

Descrição das atividades letivas na escola

No ano de estágio, correspondente ao ano letivo de 2019/2020, pertenci ao núcleo de estágio da Escola EB 2, 3 Inês de Castro, em conjunto com mais dois colegas estagiários de História. Tendo em conta o calendário letivo da Universidade de Coimbra, começámos as atividades no dia 23 de setembro de 2019. Durante o mês de setembro, foram distribuídas duas turmas, de forma aleatória, a cada estagiário: uma de 7º ano e outra de 8º ano. Por forma a orientarmos o nosso ano de formação, elaborámos um “Plano Individual de Formação” (PIF). Nesse documento, que foi entregue e assinado pela orientadora da faculdade e pela orientadora do núcleo de estágio, comprometíamo-nos a determinados procedimentos que contribuíssem para a nossa formação como professores de História. O ano de estágio foi um ano de novas experiências benéficas à nossa formação profissional e humana. Uma das competências que procurei desenvolver ao longo do ano foi a capacidade cooperativa, pois considero importante que os professores recém-formados saiam para o mercado de trabalho com uma perspetiva aberta à interação entre os diversos agentes da educação; é essencial para que o ensino deixe de ser balcanizado, sem partilha de conhecimentos e experiências entre os profissionais de educação.

Durante a intervenção no estágio profissional, concluí com sucesso a maioria dos pontos presentes no PIF. Contudo, devido à realidade pandémica que vivemos durante o estágio, algumas das propostas presentes no PIF não foram concluídas.

[Quadro nº1] Plano Individual de Formação – 2019/2020	
Propostas concluídas	Propostas não concluídas
<ul style="list-style-type: none">• Assistir a todas as aulas da orientadora e/ou dos colegas de estágio;• Planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação (32 tempos de 50	<ul style="list-style-type: none">• Realizar e dinamizar a Semana do Cinema;• Envolver-me na comunidade escolar, com a realização de uma feira temática, a realizar no final do ano letivo;

<p>minutos), e tantos quantos o professor orientador permitir para além destes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar matrizes, testes e respetivos critérios de correção; • Corrigir testes; • Tomar cargo, a partir de novembro, das turmas do 7º e do 8º, na disciplina de História, bem como de Cidadania e Desenvolvimento no caso do 7º; • Fazer relatórios periódicos sobre o desempenho das turmas a meu cargo; • Praticar avaliação formativa; • Utilizar a aprendizagem cooperativa; • Adotar um ensino diversificado através do uso de diferentes recursos, tantos quantos achar pertinente; • Participar e/ou organizar visitas de estudo; • Participar passivamente em algumas das várias reuniões que são realizadas no âmbito escolar, mediante autorização da orientadora; • Disponibilizar um horário de apoio semanal da disciplina de História às turmas de 7º e 8º anos; • Fazer planificações de médio prazo; • Criar instrumentos de avaliação diversificados, incluindo formativos e de metacognição, alguns com adaptações para alunos com necessidades específicas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar parceiros que realizem sessões de sensibilização, segundo o programa da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento; • Realizar as Olimpíadas da História, com a participação da editora Raiz; • Frequentar o “Curso de Socorrismo Pediátrico”, com 15 horas de formação, da Cruz Vermelha Portuguesa; • Aprofundar conhecimentos de TIC, nomeadamente no uso de ferramentas de apoio à avaliação dos alunos.
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Assumir corresponsabilidade pela avaliação intercalar e de final de período dos alunos; • Acompanhar o trabalho de diretores de turma para me familiarizar com as tarefas próprias desta função; • Avaliar trabalhos dos alunos sobre os temas da Pré-História e organizar uma exposição na escola, abrindo espaço para os alunos mostrarem conhecimento sobre os temas e desafiarem as suas competências criativas – anexo nº13. 	
---	--

Como é ilustrado pelo quadro, a grande maioria das tarefas foi concluída com sucesso. Para além das propostas do PIF concluídas, existiram algumas adições feitas ao longo da atividade pedagógica. Pelo facto de aprender ser algo que me apraz imensamente, procurei diversificar, constantemente, as estratégias pedagógicas. Por essa razão, para além das estratégias elencadas no quadro, apliquei adicionalmente as seguintes: trabalhos de grupo, mapas conceituais, recursos visuais – excertos de filmes, séries e documentários –, esquemas, recursos digitais – *Kahoot*, *Plikers*, *Edpuzzle* e *Padlet* –, visitas de estudo virtuais, produção de *PowerPoints* ilustrativos da matéria que captassem a atenção dos alunos e análise e produção de discursos políticos na aula de Cidadania. Para além das estratégias aplicadas, também lecionei mais aulas do que as estritamente necessárias. Além destas adições, tanto eu como os meus colegas assistimos a duas aulas do 2º ciclo, por forma a contarmos com esse ciclo de ensino. Desde o primeiro dia de estágio, encarei com muita seriedade este período de experiência e aprendizado. Nunca me escudei do trabalho e procurei sempre fazer todas as tarefas solicitadas com o maior grau de perfeição possível. Procurei ouvir e aceitar de bom grado as críticas e ensinamentos da professora orientadora, assim como os preciosos comentários dos meus colegas de estágio. Todos esses testemunhos me ajudaram a aperfeiçoar a minha prática pedagógica. O ambiente entre colegas de estágio sempre se manteve muito positivo, dando todos o seu contributo no desenvolvimento de tarefas

conjuntas.

Na semana anterior ao final do 2º Período, foi decretado o encerramento das escolas, que permaneceram fechadas fisicamente até ao final do ano letivo. Antes de receber a notícia do encerramento das escolas, o núcleo de estágio já planeadas as seguintes tarefas: realização das Olimpíadas da História, agendadas para a última semana do 2º período e dinamizada pelos cooperadores da Editora Raiz; elaboração do I Concurso de Curtas-metragens da escola, sobre acontecimentos históricos, a ser protagonizado, de forma voluntária, por todas as turmas do 3º ciclo do ensino básico, com a cooperação de todos os docentes da disciplina de História; dinamização da Semana do Cinema, com a cooperação do conservatório de música, que atuaria na apresentação e no final das seções, agendado para o início do 3º período; preparação de uma visita de estudo ao património de Coimbra, para a qual tínhamos a aprovação do Museu Machado de Castro e da Torre d'Almedina, agendada para meio do 3º período. A visita de estudo foi, mais tarde, compensada com uma visita de estudo virtual, que providenciei a todas as turmas do 7º ano. Apesar de a situação pandémica ter sido indesejada por todos, o facto é que nos permitiu testar a nossa capacidade de adaptação à realidade. Durante o 3º período, preparámos momentos síncronos, através da dinamização de aulas via *Google Meet* e momentos assíncronos, através da produção de materiais digitais como o *Google Forms* e do uso de plataformas como o *Edpuzzle* e *Padlet* – os alunos do 8º ano criaram murais sobre a “Era das Revoluções”.

Não foram encerrados apenas os estabelecimentos de ensino, mas também outros setores. Por causa dessa situação, o “Curso de Socorrismo Pediátrico” da Cruz Vermelha Portuguesa foi cancelado, tendo-me sido impossível receber essa habilitação, apesar de ter estado inscrito. O professor de TIC da escola EB 2, 3 Inês de Castro, que se voluntariara para nos dar algumas aulas de aprofundamento sobre o uso de ferramentas de apoio à avaliação dos alunos, no 3º período, também não pôde providenciar essa formação. O contacto de instituições de sensibilização de temáticas relacionadas com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e a preparação da feira temática, ainda não tinham sido iniciadas quando se deu o encerramento das escolas. Essas atividades iriam ser iniciadas no 3º período. Contudo, apesar de todos os condicionalismos e incertezas próprias desta nova realidade, adaptei-me sem hesitação e com sucesso e considero que lecionei aulas e produzi recursos de qualidade. Deste modo, esta realidade, revelou a minha capacidade de adaptação a novos desafios.

Durante esta primeira experiência, tive a oportunidade de conhecer um pouco o

meu perfil como professor. Acredito que um professor nunca termina verdadeiramente a sua formação, que esta é uma profissão de continuidade e, por isso, o estágio foi o primeiro passo no meu objetivo de me tornar num professor com um vasto leque de estratégias adaptáveis a situações diversas e às necessidades de cada turma e aluno. É essencial que um professor continue a procurar novos desafios, para que se continue a aprimorar.

Capítulo III

Aprendizagem cooperativa: um desafio emergente

Quase sempre, ao longo da história, as escolas receberam movimentos de mudança pedagógica, uma vez que o sistema educativo assentava sobre diretrizes impostas por órgãos de poder político, que instrumentalizam a educação, por forma a traçar aquele que é o perfil adequado do cidadão, em relação à(s) mentalidade(s) de cada época. Não é estranho este argumento quando pensamos nos estados de teor ditatorial, que sentem sempre necessidade de controlar as instâncias de educação, uma vez que reconhecem que a sobrevivência do seu regime, a longo prazo, depende da (des)educação dos seus cidadãos. Hoje, em Portugal, apesar de sermos um país democrático e de o governo caminhar em direção à promoção de *currícula* menos restritivos, nomeadamente com a implementação, em 2017, do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), parece-nos que a maior parte das escolas continuam a resistir à promoção de estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas, talvez por temerem que essas práticas diminuam o rendimento dos alunos o que, em último caso, prejudica a escola ao nível das classificações nacionais.

Ao constatar que a maioria das escolas ainda se prende a uma mentalidade competitiva, é fácil imaginar que muitos professores que procuram diversificar as suas estratégias pedagógicas acabem, por vezes, por ser menos valorizados pelos restantes colegas de profissão. Esta realidade torna-se reveladora quando falamos da aprendizagem cooperativa, uma vez que estas metodologias são observadas por alguns profissionais de educação com desdém, parecendo-lhes que o professor que pratica tais atividades não está, verdadeiramente, a ensinar. A este propósito é interessante rever a conhecida observação que o diretor de uma escola em Inglaterra faz a um dos seus professores, que na altura praticava o trabalho colaborativo:

Oh, you're doing groups today. I'll come back when you're teaching. (Smith e MacGregor, 1992, p. 9)

Desta forma, muitos professores em Portugal não vêem utilidade em dar uso a outras estratégias para além do ensino tradicional, que é retratado como a aula que é dada de forma meramente expositiva.

3.1. Os benefícios da aprendizagem cooperativa

A produção científica sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa em alunos tomou forma, segundo Johnson e Johnson (1999), em 1898. Até à data da publicação do trabalho desses autores, foram efetuados cerca de 600 estudos experimentais e mais de 100 estudos correlativos sobre os métodos de aprendizagem cooperativa, competitiva e individualista. Segundo os estudos correlativos, a aprendizagem cooperativa possui mais benefícios do que os outros métodos ao nível do sucesso escolar, das relações sociais e da própria saúde mental dos alunos. (Johnson e Johnson, 1999, p. 8)

Apesar de, segundo Johnson e Johnson, só em 1898 ter surgido um estudo sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa, estas práticas remontam a um tempo muito anterior. De facto, se falarmos em práticas cooperativas, podemos afirmar que estão presentes nas relações e interações humanas em toda a história do ser humano. No Paleolítico, homens e mulheres cooperavam para sobreviver, fenómeno que para muitos foi a chave do sucesso da espécie humana. Também em diversos escritos antigos, como a Bíblia e o Talmude, aparecem referências à cooperação entre indivíduos (Lopes e Silva, 2009, p.7).

A aprendizagem cooperativa é uma ideia antiga, reconhecida pelas suas potencialidades por sonantes agentes históricos, que a introduziram nas suas práticas de ensino, como “a arte do discurso” do filósofo grego Sócrates (470 a.C. – 390 a.C.), praticada entre os seus discípulos através do estabelecimento de diálogos. Quintiliano (séc. I) e Séneca (35 a.C. – 19 d.C.), consideravam os benefícios resultantes de uma aprendizagem cooperativa. A abordagem cooperativa da aprendizagem esteve sempre presente em distintos períodos da História, quer de forma direta, quer indireta. Em períodos históricos onde o ensino dos ofícios era maioritariamente de ordem prática, a aprendizagem cooperativa era recorrente. Nomeadamente, na Idade Média (476 – 1453), inúmeros artesãos apontavam a importância de os aprendizes trabalharem juntos em pequenos grupos – os mais hábeis trabalhavam primeiro com o mestre e depois ensinavam as suas habilidades aos menos experientes. Já no Renascimento, a obra de Johann Amos Comenius (1652-1670) “*Didactica magna*” revela a intenção voluntária do autor em suportar a aprendizagem cooperativa, na sua obra apoia a troca de ensinamentos entre colegas de estudo (Johnson *et al.*, 1998, p. 98).

Consideramos que a sobrevivência das práticas cooperativas ao longo da história está intimamente relacionada com os benefícios a elas associadas e que esses, aliados aos

objetivos educacionais de cada época, promoveram a sua entrada progressiva nos estabelecimentos de ensino. No séc. XVIII, as práticas do pedagogo britânico Andrew Bell (1753 – 1832), que criou o método cooperativo de ensino mútuo (tutoria entre pares), e do seu precursor Joseph Lencaster (1778-1838), que generalizou o método, revolucionaram o ensino numa escola londrina. Os bons resultados dessa primeira experiência tiveram diversas repercussões. Em 1806, foi fundada em Nova Iorque uma escola lancasteriana¹. No ano de 1811 já diversas escolas primárias de Inglaterra aplicavam a aprendizagem cooperativa e Portugal não passou despercebido. Em 1815, o ensino mútuo entra nas escolas militares de primeiras letras, que procuravam alfabetizar os soldados. Alguns anos depois, em 1836, a 15 de novembro, é publicada uma lei que cria escolas normais de ensino mútuo em todas as capitais de distrito. Embora tenha ficado pela teoria, essa lei demonstra o impacto que o método de Andrew Bell teve no país: cerca de dois terços dos professores em Portugal recorriam à aprendizagem cooperativa (Torres e Irala, 2014 p. 62).

O tendencial recurso à aprendizagem cooperativa sofreu um revês no séc. XX. A Grande Depressão modificou as ofertas educativas das escolas que começaram a adotar, progressivamente, sistemas de ensino competitivo e individualista como resposta às novas exigências do mundo financeiro. Contudo, os apoiantes da aprendizagem cooperativa não desapareceram por completo. Trabalhos de variados pedagogos, dos quais se destacou John Dewey (1859 – 1952), revitalizaram estas práticas que, atualmente, são opções pedagógicas de inúmeros professores um pouco por todo o mundo. (Lopes e Silva, 2009, p. 8-13)

Acreditamos que a aplicação de qualquer estratégia pedagógica deve estar de acordo com os objetivos que o professor delineou para o sucesso académico dos seus alunos. Deste modo, consideramos pertinente descrever mais pormenorizadamente alguns benefícios do uso da aprendizagem cooperativa. Estes benefícios podem ser agrupados em quatro grandes categorias: sociais, psicológicos, académicos (ou cognitivos) e de avaliação (Lopes e Silva, 2009, p. 49). A premissa da aprendizagem cooperativa consiste em alcançar objetivos comuns através do trabalho em equipa (Attle e Baker, 2007, p.77).

¹ A aprendizagem cooperativa conheceu o seu apogeu nos Estados Unidos da América, na viragem de século, mais de 30 000 professores aderiram à aprendizagem. (Lopes e Silva, 2009, p. 9)

Obviamente, a confirmação, afirmação e/ou desenvolvimento das competências sociais é indispensável para o sucesso de qualquer atividade ou estratégia cooperativa.

Kurt Lewin afirmou que a essência de um grupo reside na interdependência de seus membros (criada pelos alvos em comum). Os grupos são “todos dinâmicos” nos quais uma mudança na condição de algum membro ou de algum subgrupo muda a condição dos outros membros ou dos outros subgrupos. (Johnson e Johnson, 2005, p. 93)

O estabelecimento de interdependência entre os membros do grupo é essencial na aprendizagem cooperativa. Se, num trabalho de grupo, os alunos não estabelecerem esse vínculo de corresponsabilidade, não estão a trabalhar cooperativamente. Contudo, para que seja criada interdependência é necessário que os alunos desenvolvam determinadas competências sociais. Essas competências resultantes do trabalho cooperativo, repercutem-se em inúmeros benefícios para os alunos, tanto ao nível das suas relações presentes, como estudantes, como nas relações futuras, a nível laboral.

Quadro 1- Benefícios da aprendizagem cooperativa

Categorias	Dimensões
Benefícios sociais	<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; • Cria um sistema de apoio social mais forte; • Encoraja a responsabilidade pelos outros; • Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas; • Encoraja a compreensão da diversidade; • Encoraja uma maior capacidade de os alunos lidarem com os problemas, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolve a empatia); • Estabelece uma atmosfera de cooperação e de interajuda em toda a escola; • As salas de aulas cooperativas são o espelho para muitos comportamentos sociais desejáveis e necessários para situações de emprego onde se utilizam equipas e grupos; • Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho; • 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;

	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta na prática o desenvolvimento de competências de liderança; • Encoraja ao estabelecimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos; • Promove a integração dos alunos ao nível da escola e da turma.
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o aumento da autoestima; • Melhora a satisfação dos alunos com as experiências de aprendizagem; • Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos colegas; • Diminui a ansiedade dos alunos na escola, na turma e nas atividades letivas como a realização de testes; • Cria um ambiente positivo entre os alunos e o professor e vice-versa.
Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve competências de pensamento de nível superior; • Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; • Promove a satisfação e a vontade dos alunos em aprender; • Desenvolve as competências de comunicação oral; • Fomenta as competências metacognitivas nos alunos; • As discussões cooperativas fomentam a memorização dos conteúdos; • Envolve os alunos num ambiente de aprendizagem ativo e investigativo; • Remove o professor como a única fonte possível de conhecimentos e saberes; • Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho; • Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; • Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares; • Incentiva o desenvolvimento da capacidade de inovação e de empreendedorismo dos alunos; • Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos.
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas; • Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; • Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

Adaptado de: Lopes e Silva (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lidel. Lisboa, p. 50-51.

O quadro nº1 revela os vários benefícios intrínsecos à aprendizagem cooperativa. As três primeiras categorias – benefícios sociais, psicológicos e acadêmicos –, apesar de a sua categorização o não suscitar, estão muitas vezes interligadas. Determinados benefícios surgem como consequência da aquisição de competências de outra ordem. Exemplificando: ao promover a integração dos alunos (benefício social), a aprendizagem cooperativa aumenta a autoestima e diminuiu a ansiedade dos mesmos (benefícios psicológicos) o que, por sua vez cria um ambiente de aprendizagem saudável ao desenvolvimento de competências cognitivas (benefícios acadêmicos). Os benefícios acima elencados vão ao encontro de projetos escolares, como o relativo ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e o das “Aprendizagens Essenciais”. Estes projetos procuram promover o sucesso escolar dos alunos, com a perspetiva da aquisição de conhecimento útil, a ser mobilizado pelos alunos nas mais diversas situações da sua vida como cidadãos ativos. A aprendizagem cooperativa pode ajudar a combater os episódios de racismo e de violência nas escolas, por promover a aquisição de empatia, e pode contribuir para a diminuição dos índices de abandono escolar, pois este ensino integra os alunos e aumenta o gosto pela escola. Ao mesmo tempo que combate estes problemas, promove uma cultura ativa face à participação cívica, protegendo dessa forma a democracia. Para além, destes benefícios, o ensino cooperativo pode facilitar a compreensão dos conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História ao promover um ambiente de multiperspetiva e discussão histórica.

3.2. Aprendizagem cooperativa vs aprendizagem colaborativa

Ao rever alguma literatura científica, para o aprofundamento do nosso conhecimento sobre a aprendizagem cooperativa, deparámo-nos sobre um outro conceito: a aprendizagem colaborativa. A primeira impressão pode, equivocadamente, suscitar que aprendizagem cooperativa e colaborativa são sinónimos; contudo, apesar das similitudes entre os conceitos, eles não são, verdadeiramente, parte integrante de um único movimento. A dúvida instaurada numa primeira abordagem a estas duas modalidades, é comum entre professores e investigadores e, desta forma, compreendemos que seria relevante delinear as semelhanças e diferenças destas aprendizagens, no presente relatório.

Apesar de pertencerem a escolas de pensamento diferentes, tanto a aprendizagem cooperativa como a aprendizagem colaborativa foram inspiradas pelos escritos do

filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Este investigador defendeu a importância de as escolas recorrerem ao trabalho em grupo para engradecer o desenvolvimento social das crianças, contribuindo dessa maneira para a sua inserção cívica na vida democrática (Pinho, *et al.*, 2013, p. 915). A presença regular de referências aos escritos de John Dewey, em artigos de investigadores de ambas as escolas de pensamento, assinala e dá força a esta mesma observação, feita por Roberta Matthews e colegas:

Both methods acknowledge the pervasive and fundamental influence of John Dewey and his belief that education should be viewed "as a social enterprise in which all individuals have an opportunity to contribute and to which all feel a responsibility. (Matthews, et al, 1995, p.37)

Na realidade, a aprendizagem cooperativa e a colaborativa possuem um *corpo teórico* estreito, por terem sofrido ambas influência dos trabalhos de investigadores como o referido John Dewey. Dois casos muito expressivos desta natureza são as teorias da interdependência social e dinâmica de grupo, desenvolvidas por Gestalt, Kurt Koffka, Kurt Lewin e Morton Deutsch e as teorias do construtivismo e do sociointeracionismo, desenvolvidas por Jean Piaget e Lev Vygotsky, respetivamente (Torres e Irala, 2014, p. 62). Contudo, a produção teórica destas metodologias de ensino ativo, tem sido desenvolvida em separado, tal como denotam Roberta Matthews e colegas:

Collaborative and cooperative learning have developed separately. Followers of the two traditions have published in different journals, created bibliographies with few common names, sponsored different conferences, and for many years, had little contact with each other. As a result, among collaborative and cooperative-learning practitioners there exists a certain amount of ignorance about the other tradition, and about variations within each school of thought. Lack of information and lack of communication among proponents of different viewpoints have sometimes led to a rigid sense of orthodoxy. (Matthews, et al., 1995, p.40)

Acreditamos que este distanciamento entre praticantes da aprendizagem cooperativa e praticantes da aprendizagem colaborativa, pelo menos numa fase inicial, se terá devido a terem origens distantes e distintas: a primeira nasceu no seio da psicologia norte-americana; a segunda provém dos trabalhos de professores das escolas e universidades de Inglaterra (Panitz, 1996, p. 1). Por esta razão, por algum tempo terá

prevalecido a mentalidade *we versus them* em alguns praticantes e investigadores. Por estas escolas de pensamento terem uma componente filosófica, principalmente a aprendizagem colaborativa (Roberts, 2006, p. 521), inicialmente a preocupação residia em debater sobre o melhor método, optando-se por um em detrimento do outro. Contudo, a tendência crescente, pela comprovada eficácia destes métodos, é a de valorizar ambas as escolas de pensamento, encorajando-se a sua utilização:

There are so many benefits which accrue from both ideas that it would be a shame to lose any advantage gained from the student-student-teacher interactions created by both methods. We must be careful to avoid a one-size-fits-all mentality when it comes to education paradigms. (Panitz, 1996, p. 3)

Por acreditarmos profundamente nas vantagens da diversidade de estratégias pedagógicas, temos de concordar com a afirmação de Panitz. Numa sociedade em que as turmas são profundamente heterogéneas, o professor não deve ser relutante quanto ao uso e aplicação de estratégias diversificadas, pois o sucesso de uma estratégia na turma “A” pode não ter o mesmo resultado na turma “B”; a qualidade de um professor reside na sua capacidade de mobilizar, aplicar e adaptar estratégias, conforme as necessidades e especificidades de cada turma. Neste sentido, resta explorar em pormenor as semelhanças e as diferenças entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa, sempre no sentido de viabilizar o uso de ambos os métodos.

Fundamentalmente, tanto a aprendizagem cooperativa como a colaborativa acreditam que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas, e por isso atribuem um papel central ao aluno no processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, esta abordagem de ensino prático e ativo rejeita a metodologia de reprodução do conhecimento, que coloca o aluno como um agente passivo desse processo e atribui um papel diferente ao professor. Deste modo, o professor deixa de ser o especialista da aula, o único habilitado a ensinar, para se tornar num facilitador da aprendizagem dos alunos. (Torres e Irala, 2014, p. 61) Por esta razão, dá-se uma mudança significativa na relação aluno-aluno e professor-aluno, numa sala de aula cooperativa ou colaborativa, ensinar e aprender tornam-se experiências partilhadas entre todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos são convidados a ter a iniciativa de expor, explicar e comprovar as suas ideias e teorias com os restantes colegas, transpondo-se o papel de especialista reservado ao professor no ensino tradicional. Consequentemente, na aprendizagem cooperativa e colaborativa os alunos são levados a

criar competências sociais e cognitivas, como a capacidade de ouvir e aceitar as ideias dos outros. Por essa razão, para ambas as escolas de pensamento, o trabalho em pequenos grupos aumenta o desenvolvimento de *skills* sociais e cognitivos dos alunos, preparando-os para a integração em comunidades multiculturais e para a inserção na democracia. (Matthews, *et al.*, 1995, p. 37)

Contudo, apesar destas similitudes, há diferenças e particularidades que separam as duas escolas de pensamento. Para alguns autores, a aprendizagem colaborativa é reconhecida como o progresso da aprendizagem cooperativa:

Cooperative learning means noncompetitive learning, in which the reward structure encourages students to work together to accomplish a common end. Collaborative learning is always cooperative but takes students one step further: to a point where they must confront the issue of power and authority implicit in any form of learning but usually ignored. Either mode may employ group work; neither depends entirely on this technique. Collaborative learning always takes both the student and the professor "into enemy territory"; cooperative learning generally maintains traditional authority structures. (Whipple in Gamson, 1994, p. 46)

De facto, uma das diferenças entre estas duas escolas de pensamento, que surge regularmente na produção científica, é precisamente a atitude perante a autoridade. A aprendizagem colaborativa tem como objetivo ultrapassar as antigas relações de poder entre professor-aluno e aluno-aluno; em contrapartida, a aprendizagem cooperativa, mantém a estrutura hierárquica tradicional, com o professor no topo (Gamson, 1994, p. 46). Deste modo, existem atitudes distintas sempre que ocorrem problemas relacionais entre os membros de um grupo. Na aprendizagem cooperativa, o professor é um mediador que procura estabelecer acordo entre os alunos, enquanto que na aprendizagem colaborativa, os alunos devem resolver os seus problemas, sem a intervenção do professor. Para além das questões relacionadas com a autoridade, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa tecem diferentes considerações, em relação às competências sociais dos alunos. Na primeira, o professor faz um levantamento prévio dos *social skills* dos alunos que determina se estão preparados para trabalhar em grupo (Torres e Irala, 2009, p. 55). Enquanto que, na segunda, não existe um levantamento prévio dos *social skills*, porque a aprendizagem colaborativa considera que os alunos possuem inerentemente as competências necessárias para trabalharem em grupo (Torres e Irala, 2014, p. 69).

A aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa tomam posições diferentes no que diz respeito à estrutura e planeamento do trabalho. A este respeito, atente-se à seguinte afirmação de Roberta Matthews:

Cooperative learning tends to be more structured in its approach to small-group instruction, to be more detailed in advice to practitioners, and to advocate more direct training of students to function in groups than does collaborative learning.
(Matthews, et al., 1995, p. 40)

Enquanto na aprendizagem cooperativa o professor organiza e comanda o processo de ensino-aprendizagem, na aprendizagem colaborativa os alunos é que são os verdadeiros responsáveis por esse processo, cabendo-lhes negociar e estruturar o seu próprio trabalho. Consequentemente, a aprendizagem cooperativa é vista, pelos praticantes da aprendizagem colaborativa, como uma metodologia centrada no professor, pois é ele que forma os grupos, distribui os papéis, estrutura a aula, explicita os objetivos, clarifica as competências sociais, vigia o desempenho dos alunos e intervém quando lhe parece necessário (Torres e Irala, 2014, p. 68).

Finalmente, é possível concluir que, apesar das diferenças entre estas duas escolas de pensamento, tanto a aprendizagem cooperativa como a aprendizagem colaborativa procuram promover um ensino ativo, dinâmico e participativo, para benefício do desenvolvimento das competências sociais e cognitivas dos alunos. Procuram fornecer bases úteis para o futuro destes alunos em sociedade, ao torná-los mais responsáveis, empáticos, seguros e ativos.

3.3. A aprendizagem cooperativa vs trabalho de grupo

A aprendizagem cooperativa e o trabalho de grupo tradicional são duas atividades diferentes que tendem, comumente, a ser confundidas pelas suas semelhanças meramente aparentes.

Cooperative learning is not simply a matter of putting students in groups and expecting them to learn. (Aronson, 2011, Chapter 2, p. 1)

No argumento apresentado, Aronson (2011) separa o trabalho de grupo tradicional da aprendizagem cooperativa pelas diferenças estruturais destes dois métodos. Enquanto no grupo tradicional os alunos são divididos em grupos e convidados a elaborar um

trabalho com indicações imprecisas, a aprendizagem cooperativa possui uma estrutura de trabalho complexa, concisa e precisa. Esta realidade é reveladora quando assistimos aos problemas que o grupo tradicional suscita no desempenho dos alunos, que vulgarmente não trabalham verdadeiramente em cooperação, não partilham as mesmas responsabilidades, nem promovem a intervenção equitativa e não estabelecem relações positivas entre os vários membros do grupo (Hoerunnisa e Suherdi, 2017, p. 3-4). Deste modo, só podemos falar de aprendizagem cooperativa quando os requisitos próprios a esta metodologia estão a ser praticados e devidamente cumpridos:

Muitos professores acreditam que estão a pôr em prática a aprendizagem cooperativa, quando, frequentemente de facto, não o estão. Pôr os alunos a trabalhar em grupo para aprenderem não é o mesmo que estruturar a cooperação entre os alunos. (Lopes e Silva, 2009, p. 15)

Assim, para colocar em prática a aprendizagem cooperativa, o professor deve ter em conta a sua essência, que consiste em cinco elementos fundamentais, sendo eles (Johnson, *et al.*, 1998, p. 94-95):

- a) a interdependência positiva;
- b) a responsabilidade individual e de grupo;
- c) a interação, preferencialmente, face a face;
- d) as competências sociais;
- e) a avaliação do grupo.

Desta maneira, a aprendizagem cooperativa distancia-se do trabalho de grupo tradicional por providenciar uma complexa estrutura de trabalho. Esta metodologia procura extrair o máximo rendimento de todos os integrantes de um grupo, ao eliminar e colmatar as fraquezas e incertezas próprias do trabalho de grupo tradicional. Ao garantir o cumprimento dos cinco elementos da aprendizagem cooperativa, o professor está, ao mesmo tempo, a contribuir para o desenvolvimento de um trabalho em grupo justo, no qual todos os alunos possuem um papel/função e contribuem para o sucesso do conjunto e a providenciar aos alunos competências sociais de cooperação úteis à sua vida em sociedade.

3.4. Os cinco elementos essenciais ou básicos da aprendizagem cooperativa

Os cinco elementos essenciais ou básicos da aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson (1989) constituem uma base teórica, para os professores que pretendam aplicar esta metodologia de ensino, conseqüentemente, são a garantia de que o professor não se desvia da essência desta escola de pensamento. Deste modo, importa descrever, mesmo que brevemente, cada uma destas teorias.

3.4.1. Interdependência positiva

O primeiro e principal elemento da aprendizagem cooperativa é a interdependência positiva, que é caracterizada da seguinte forma:

Social interdependence exists when the outcomes of individuals' actions affect and are affected by the outcomes of the actions of other individuals (...). Positive interdependence means structuring interactions between individuals in such a way that participants can only succeed if all group members succeed. The common phrase for this cooperative structure, suggested by Johnson, Johnson and Holubec (1998), states that, "all members will sink or swim together. (Hilk, 2013, p. 11)

Neste sentido, a interdependência positiva cria um elo de dependência entre os membros de um grupo, o que significa que só existe sucesso quando todos os integrantes do grupo alcançam o(s) objetivo(s) predefinido(s) (Johnson, *et al.*, 2000, p. 95). Desta forma, o fim da interdependência positiva é o sucesso do grupo, que está sempre dependente do meio: o comprometimento individual dos alunos. Conseqüentemente, os alunos devem ser impelidos a acreditarem que só serão bem-sucedidos se os restantes membros do grupo também o forem (Aronson, 2011, *Chapter 1*, p. 13).

A interdependência positiva é fulcral para que exista cooperação; sem ela não existe aprendizagem cooperativa, por isso, em cada aula, o professor deve estabelecer os objetivos de interdependência positiva, que passam pelos objetivos mútuos de aprendizagem: aprender a matéria estabelecida e ter a certeza de que todos os membros do grupo a aprendem (Panitz, 1996, p. 1-3).

Por forma a fortalecer este elemento da aprendizagem cooperativa, o professor pode implementar um sistema de recompensas conjuntas: sempre que o grupo alcançar determinado objetivo estabelecido pelo professor, são atribuídos cinco pontos bônus a

cada elemento do grupo – por exemplo, se todos os elementos do grupo obtiverem num teste um resultado igual ou superior a 90%. (Johnson, *et al.*, 1998, p. 95)

3.4.2. Responsabilidade individual e do grupo

A responsabilidade individual e do grupo é essencial para o sucesso da aprendizagem cooperativa. É através da responsabilização que os alunos cumprem a sua parte, só quando todos desempenham a sua função é que o objetivo comum é alcançado. Deste modo, apesar de o trabalho ser em grupo, o desempenho individual é também avaliado e reflete-se na avaliação do grupo e na avaliação individual dos seus membros, consequentemente:

Ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros. Isto é, ninguém pode “andar à boleia” ou “ser um pendura”. O grupo deve ter objetivos claros e deve ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada elemento do grupo. (Lopes e Silva, 2009, p. 17)

A responsabilidade individual existe quando o desempenho de cada aluno é avaliado mediante uma prova escrita ou oral, ou mediante a observação e documentação da contribuição de cada membro (Hoerunnisa e Suherdi, 2017, p. 2) – anexo 3. A responsabilidade individual deve ser estruturada, de maneira a que os alunos compreendam que o seu contributo é essencial, pois é tomado em conta na avaliação do grupo.

3.4.3. Interação, preferencialmente, face a face

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino prático e ativo, que promove a construção do conhecimento através da interação entre indivíduos, o que significa que, sem interação, não é possível existir cooperação. Contudo, a interação não é intrinsecamente um ato de cooperação. Para que seja, os alunos necessitam de interagir positivamente entre si, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender (Johnson *et al.*, 1999, p. 7).

A interação face a face efetiva a interação ativa entre os membros do grupo, o que significa que o produto final de um trabalho em grupo é tanto melhor quanto melhor for a qualidade de comunicação entre os seus intervenientes. Este elemento essencial da

aprendizagem cooperativa promove o relacionamento pessoal e profissional entre os alunos, assim como propicia processos cognitivos como a explicação oral de como se resolvem problemas e a capacidade de transmitir conhecimento. Para que a interação entre os membros de um grupo seja de qualidade, é importante que os grupos sejam pequenos (2 a 4 alunos). (Hüseyin e Ömer, 2012, p. 1652)

3.4.4. Competências sociais

O sucesso da aprendizagem cooperativa está dependente do domínio de *social skills* pelos alunos, pois são essas competências que garantem o funcionamento saudável do grupo. Deste modo, é essencial que, antes de implementar qualquer método de aprendizagem cooperativa, o professor faça o levantamento do domínio de competências sociais básicas pelos alunos, de forma a planear, atempadamente, o seu ensino (Pinho *et al.*, 2013, p. 915). Consequentemente, esta característica da aprendizagem cooperativa torna-a mais complexa do que a aprendizagem competitiva ou individual, uma vez que o professor precisa de garantir que os alunos compreendem tão profundamente as competências sociais como qualquer matéria escolar (Johnson *et al.*, 1999, p. 7).

Quadro 1 – Exemplos de competências sociais

<i>Falar um de cada vez</i>
<i>Elogiar (não derrotar os outros)</i>
<i>Partilhar (materiais/ideias/tarefas)</i>
<i>Pedir ajuda</i>
<i>Falar baixo para não perturbar os outros</i>
<i>Participar ativamente</i>
<i>Permanecer na tarefa</i>
<i>Usar os nomes das pessoas</i>
<i>Encorajar os outros</i>
<i>Ser paciente (esperar pela sua vez)</i>
<i>Comunicar de forma clara</i>
<i>Aceitar as diferenças</i>
<i>Escutar atentamente (saber ouvir)</i>
<i>Resolver conflitos</i>
<i>Seguir instruções</i>

Adaptado de: Lopes e Silva (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lidel. Lisboa, p. 34.

O quadro acima apresentado revela algumas competências sociais indispensáveis para o sucesso do trabalho em grupo. Saber trabalhar em grupo significa ter a capacidade de evitar, gerir ou resolver os conflitos que ocorrem no convívio entre pessoas diferentes e para que tal ocorra os alunos devem ter uma atitude positiva face aos colegas, através do uso de competências sociais como o elogio, sempre que algum colega executa determinada tarefa com êxito, o encorajamento, em vez dos comentários depreciativos, a compreensão e o reconhecimento do outro, como alguém diferente, com capacidades e interesses distintos, entre outros. Ter uma compreensão exemplar das competências sociais significa ter a capacidade de não deixar ninguém para trás; o objetivo só é alcançado quando todos alcançam a meta ao mesmo tempo, pois isso significa que souberam gerir os diferentes ritmos existentes em qualquer equipa de trabalho.

A garantia de que os alunos conhecem as competências sociais básicas e o assegurar de que estão a ser adequadamente usadas aumenta o sucesso da aprendizagem cooperativa. Executar uma tarefa cooperativa, sem que todos os alunos compreendam as implicações sociais adjacentes à mesma, tende a levar ao fracasso do método: uma liderança autoritária, a ausência de comunicação, a ocorrência de conflitos sem resolução e a impaciência ou agressividade entre os intervenientes de um grupo, são algumas bandeiras que sinalizam o fracasso da cooperação. Deste modo, é importante prever os problemas antes que estes ocorram. (Johnson, *et al.*, 2011, p. 57)

3.4.5. Avaliação do grupo

O quinto elemento fundamental, ou básico, da aprendizagem cooperativa é a avaliação do grupo, que se constitui como um momento chave, uma vez que abre espaço à reflexão sobre a forma como os grupos estão a trabalhar em regime de aprendizagem cooperativa.

Para que o processo de ensino melhore de forma constante, é necessário que os alunos analisem cuidadosamente como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo (Johnson, *et al.*, 1999, p. 7). Desta forma, deve ser proporcionado aos alunos o tempo adequado, no momento da avaliação, para que consigam analisar a qualidade do trabalho cooperativo do grupo, para que reflitam sobre como estão a aplicar as suas *social skills* – por exemplo, estão a ajudar todos os membros do grupo a alcançar os objetivos e as metas de trabalho? – e quais as atitudes a manter ou a modificar. A garantia de uma avaliação eficaz permite a preservação dos grupos de aprendizagem,

facilitar a aprendizagem das competências sociais, assegurar o *feedback* entre os membros do grupo e lembrar os alunos da importância de praticar consistentemente as competências de cooperação (Aronson, 2011, *Chapter 3* p. 13-17).

3.5. A tipologia da aprendizagem cooperativa (Informal; Formal; Base)

Na década de 60, Johnson e Johnson desenvolveram três modos de utilização da aprendizagem cooperativa, com pressupostos diferentes: o formal, o informal e o de base. (Johnson, *et al.*, 1998, p. 99)

Falamos em aprendizagem cooperativa formal quando a atividade se desenrola por uma ou várias semanas, com tarefas e objetivos delineados e, conseqüentemente, com metas de aprendizagem compartilhadas a serem alcançadas através do trabalho cooperativo dos alunos. A aprendizagem cooperativa formal enquadra-se em qualquer matéria de qualquer disciplina, sendo possível reformular e estruturar qualquer conteúdo programático numa atividade adequada a esta metodologia de trabalho (Hoerunnisa e Suherdi, 2017, p. 4).

A aprendizagem cooperativa informal funciona durante um período muito curto, com uma duração de poucos minutos a uma aula inteira. Este modo pode ser utilizado durante uma atividade de ensino direto – como a aula expositiva, a apresentação ou demonstração, a visualização de um filme ou vídeo, entre outros. A introdução de uma atividade cooperativa informal pode ocorrer em qualquer momento da aula, desde o início, ao desenvolvimento ou encerramento e consiste em tarefas simples, como estabelecer um tempo para diálogos entre pares de 2 a 3 minutos. Conseqüentemente, este modo de aprendizagem é ideal para os alunos efetuarem o trabalho intelectual de organizar, explicar, resumir e consolidar as matérias lecionadas (Lopes e Silva, 2009, p. 21-22). Para além destes benefícios entendemos que a aprendizagem cooperativa informal, pelas suas características, pode estabelecer-se como uma estratégia de iniciação viável desta metodologia, podendo tornar-se numa ponte transitória de uma aprendizagem cooperativa simples para atividades cooperativas de maior complexidade, como os grupos cooperativos formais ou de base.

Finalmente, a aprendizagem cooperativa de base é projetada para um longo período, nunca inferior a um período escolar, podendo chegar a ter um ano de duração. Os grupos cooperativos de base são heterogêneos e permanentes, cujo principalmente

objetivo é possibilitar que os alunos proporcionem mutuamente o apoio, a ajuda e o estímulo necessários, para um bom desempenho escolar:

Os grupos de base permitem que os alunos estabeleçam relacionamentos responsáveis e duradouros que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento das suas obrigações escolares (como assistir à aula, completar todas as tarefas atribuídas, aprender) e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social (...). (Lopes e Silva, 2009, p. 22)

Apesar de estes três grupos de aprendizagem cooperativa partirem de diferentes pressupostos, complementam-se, sendo, nomeadamente, viável a utilização destes três modos de grupos cooperativos numa única aula (Johnson, *et al.*, 1998, p. 100).

3.6. As fases de implementação da aprendizagem cooperativa

Para que a aplicação da aprendizagem cooperativa seja um sucesso, é necessário recorrer a uma planificação cuidada sobre as fases da atividade. Neste sentido, tomaremos em conta a estrutura de Johnson, Johnson e Smith (1991), que conceberam três fases distintas para aplicação da aprendizagem cooperativa: a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação. Todas estas fases são essências para o sucesso das atividades cooperativas, sejam formais, informais ou base.

Quadro 2 – Pré-implementação da aprendizagem cooperativa

Especificar os objetivos do ensino (acadêmicos e sociais)
Definir o tamanho dos grupos
Distribuir papéis pelos alunos
Organizar e selecionar os materiais necessários
Explicar a tarefa aos alunos
Clarificar o conceito de interdependência positiva e responsabilidade individual
Alertar sobre as competências sociais desejáveis e expectáveis
Planear a disposição da sala de aula
Fornecer os critérios para o sucesso da atividade

Adaptado de Lopes e Silva (2009), p. 55-56 e de Johnson, *et al.* (1998), p. 99.

A primeira fase de implementação da aprendizagem cooperativa corresponde ao planeamento e preparação da atividade. Como é visível no quadro 2, antes de aplicar a atividade, o professor deve ter vários elementos em consideração, uma vez que a pré-

implementação é uma fase crucial para o sucesso da metodologia. Depois de um planejamento meticuloso, transitamos para a fase da implementação, que é o momento do desenrolar da atividade. Nesta fase, o processo de ensino-aprendizagem passa a estar centrado nos alunos. No entanto, o professor deve exercer o importante papel de auxiliador e moderador do trabalho cooperativo desenvolvido. Conseqüentemente, deverá observar o comportamento e o trabalho dos alunos ao circular regularmente pela sala de aula, intervir sempre que necessário – nomeadamente, para resolver conflitos –, prestar ajuda e elogiar o trabalho dos alunos (Johnson, *et al.*, 1998, p. 99).

No fim da implementação da aprendizagem cooperativa, dá-se lugar à última fase o pós-implementação. O principal objetivo desta última fase é sistematizar e sintetizar os pontos a destacar da lição/unidade – pelo professor ou alunos –, avaliar o desempenho dos grupos com o fornecimento de *feedback* dos seus resultados e refletir sobre todo o trabalho desenvolvido. Nesta última fase é crucial que o professor e os alunos partilhem as suas opiniões e impressões sobre o trabalho realizado, por forma a reestruturar, caso se prove necessário, uma futura atividade, com base nesse *feedback*. (Pinho *et al.*, 2013, p. 918).

3.7. Alguns métodos de aprendizagem cooperativa

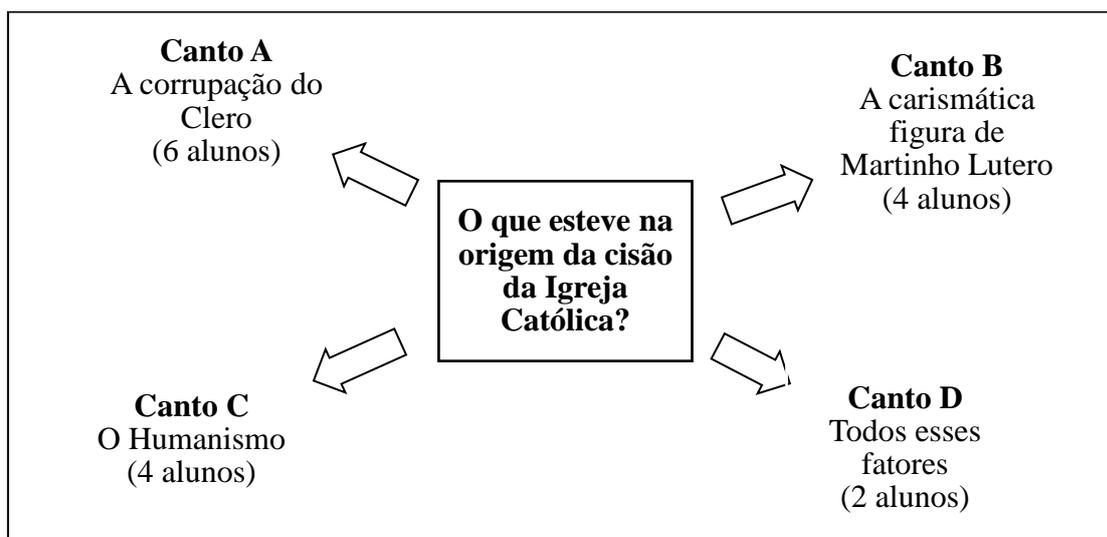
No presente subcapítulo irão ser descritos os métodos de aprendizagem cooperativa que vão ser trabalhados no presente projeto.

A presente escolha de métodos não deve ser encarada como uma hierarquia qualitativa entre métodos de aprendizagem cooperativa. Estas escolhas baseiam-se num ponto já evidenciado em capítulos anteriores: entendemos que em qualquer planejamento de uma atividade, o que deverá prevalecer são as práticas e as estratégias que o professor considera que, no momento e atendendo às características individuais dos alunos e das turmas, são as mais adequadas e benéficas.

3.7.1. O método de aprendizagem cooperativa: Cantos

O método de aprendizagem cooperativa Cantos é extremamente simples e versátil, possibilitando diferentes perspetivas e formas de dinamização e podendo ser integrado em qualquer momento da aula, sendo adequado aos grupos informais.

Figura nº 1 – Representação de um exercício através do método Cantos



Adaptado de: Lopes e Silva (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lidel. Lisboa, p. 95.

A figura nº 1 exemplifica a aplicação do método de aprendizagem cooperativa Cantos, numa turma de história do 8º ano, composta por 16 alunos.

Iremos tomar como exemplo as fases recomendadas por Lopes e Silva (2009), para a aplicação do método. Contudo, fizemos algumas adaptações nas fases dos autores, que não comprometem a essência do método e o desenrolar da atividade. Dito isto, passemos a descrever a aplicação do método, com base no exemplo hipotético representado pela figura.

1. Antes de aplicar o método, o professor indica aos alunos a questão-problema, representada ao centro da figura, e as quatro escolhas possíveis, que correspondem a um canto cada.

2. De seguida, o professor dá tempo para os alunos pensarem, individualmente, na opção a que pretendem associar-se.

3. No fim do tempo estipulado pelo professor, os alunos deslocam-se para os cantos que decidiram apoiar, que devem estar visíveis na sala de aula e juntam-se aos colegas que optaram pela mesma opção e formam um grupo.

4. Por sua vez, os alunos formam pares com os colegas do mesmo canto e tomam turnos para explicar a(s) razão(ões) da sua opção.

5. No fim de todos darem a sua explicação, os alunos tomam novamente turnos para comunicar as razões da escolha do seu par ao grupo.

6. No final, o professor pede a um aluno do canto A para apresentar à turma as

justificações que levaram o seu grupo a escolher o respetivo canto.

7. Depois da apresentação do colega os alunos dos restantes cantos, parafraseiam as razões apresentadas pelo aluno do canto A, em pares.

8. A atividade só termina depois de todos os cantos, terem repetido os passos nº 6 e nº 7.

A aplicação do método dos Cantos não tem de respeitar rigorosamente o exemplo apresentado. Primeiramente, o número de cantos é variável e o professor pode optar por outras opções, em detrimento da questão-problema. Por exemplo, pode descrever uma situação, utilizar um argumento, entre outros. A aplicação deste método permite o desenvolvimento do espírito crítico e criatividade, da capacidade de ouvir o outro e de expressão oral dos alunos (Lopes e Silva, 2009, p. 95-99).

3.7.2. O método de aprendizagem cooperativa: *Jigsaw* I e II

O método de aprendizagem cooperativa *Jigsaw* foi desenvolvido por Elliot Aronson, em 1971 e enquadra-se no padrão da aprendizagem cooperativa formal (Hoerunnisa e Suherdi, 2017, p.4).

Como discutimos em subcapítulos anteriores, durante a pré-implementação de uma atividade cooperativa, o professor deverá distribuir os alunos em grupos heterógenos ou homogéneos. Para Aronson a primeira hipótese é a preferível, tal como o próprio justifica:

Thus Jigsaw groups should ideally contain both boys and girls, assertive and nonassertive students, fast and slow readers, and members of different racial or ethnic groups. Such diversity in the jigsaw groups extend the potential learning resources available to each student. (Aronson, 2011, Chapter 3, p. 3)

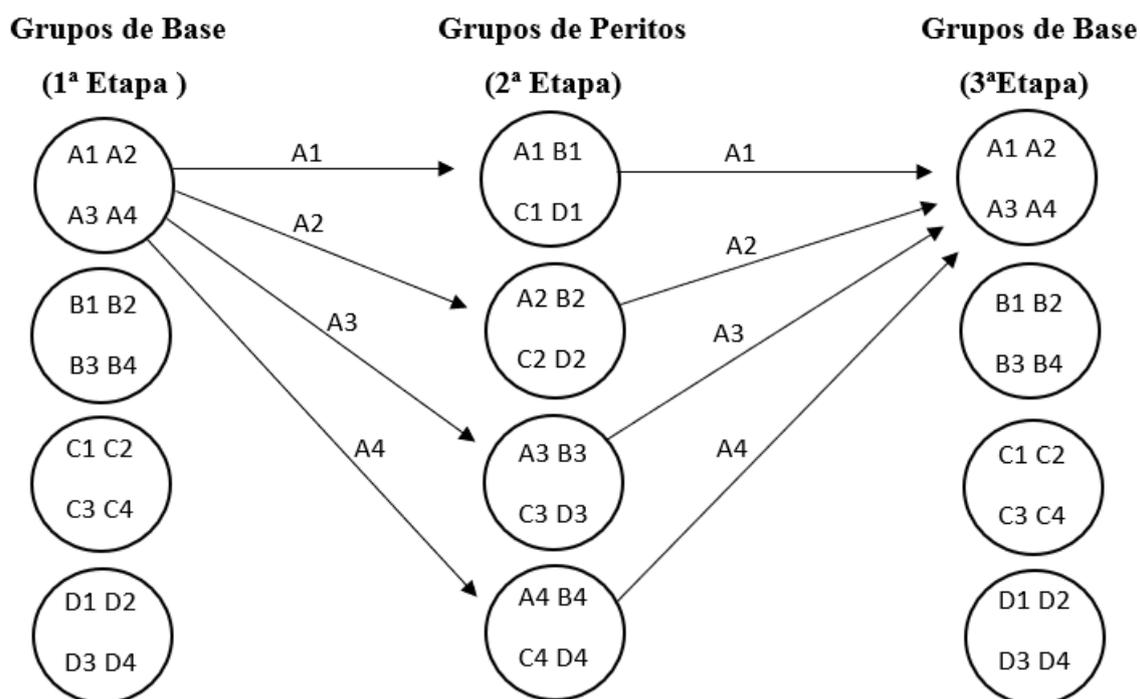
Deste modo, o autor considera que um grupo heterogéneo potencia os ganhos pessoais e grupais dos alunos ao nível das competências sociais, uma vez que essa heterogeneidade os leva a desenvolver competências cívicas como a empatia e a tolerância e os prepara para as relações que terão de estabelecer no futuro. Assim, saberão distinguir as suas opiniões pessoais sobre os seus colegas, como se os apreciam ou não, do dever profissional de cooperarem de forma saudável e sustentável na realização dos seus deveres.

Em questões práticas, o *Jigsaw* procura envolver inteiramente os alunos na

aquisição e transmissão de conhecimento e, na linha do que defendem os teóricos da aprendizagem cooperativa, Aronson (1971) procura dar mais protagonismo aos alunos, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem. Este autor considera que no ensino tradicional existe apenas um especialista, o professor, que é o único com poder e domínio das matérias que leciona. Os alunos, por sua vez, são os recetores passivos do conhecimento transmitido pelo professor, que aos seus olhos é praticamente absoluto. Contudo, este método de aprendizagem cooperativa chama os alunos para o domínio do professor, convida-os a tornarem-se especialistas e a dominarem os conteúdos programáticos de maneira a serem capazes de o transmitir aos seus colegas (Hüseyin e Ömer, 2012, p. 1652).

O *Jigsaw*, ou método dos puzzles, é um método de aprendizagem cooperativa que conta com um mecanismo de estruturação dos grupos muito particular. Ao contrário da divisão de grupos comum, no *Jigsaw*, além do grupo normal ou de base, denominado por Aronson como *home group*, surge o *specialized group* ou grupo de peritos. A essência deste modelo de trabalho, reside na constante deambulação dos alunos entre estes dois tipos de grupos. Primeiramente, o professor cria grupos de base heterogéneos permanentes, preferencialmente constituídos por 4 a 5 alunos e distribui diferentes materiais – ou pede para que os alunos os distribuam entre si –, o que significa que cada aluno de cada grupo fica encarregue de uma parcela da matéria ou tópico. Depois de finalizada essa fase inicial, os alunos dos diferentes grupos que possuem a mesma matéria, saem dos seus grupos de base, juntam-se e formam grupos de peritos. Nesta fase da aula, os alunos terão de, em conjunto e com recurso aos materiais providenciados pelo professor, se tornarem peritos no assunto, no tempo disponibilizado para o efeito. Finalizado o período estipulado pelo professor, os alunos retornam aos seus grupos de base e tomam turnos para comunicarem aos colegas as informações que colheram nos grupos de peritos (Lopes e Silva, 2009, p.135-136).

Figura nº2 – Processo de formação dos grupos de base e de peritos



Adaptado de: Lopes e Silva (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lidel. Lisboa, p. 138.

A figura apresentada exemplifica a descrição do método. Como podemos observar, os alunos estão distribuídos em quatro grupos A, B, C e D e estão numerados do 1 ao 4. Na primeira fase, os alunos do grupo A distribuem entre si quatro temas, que são os mesmos quatro temas para os restantes grupos – por exemplo o aluno A1 possui o mesmo tema que os alunos B1, C1 e D1. Na segunda fase, os alunos que possuem os mesmos temas, juntam-se e formam quatro grupos de peritos: o aluno com o tema A1 junta-se aos colegas B1, C1 e D1, o aluno com o tema A2 junta-se aos colegas B2, C2 e D2 e assim sucessivamente. Depois de discutirem os temas partilhados, os alunos saem dos grupos de peritos para retornarem aos grupos de base: o aluno A1, deixa os colegas B1, C1 e D1 e vice-versa, para retornar ao grupo inicial constituído pelos alunos A1, A2, A3 e A4.

Através desta representação, é possível visualizar a mecânica por detrás do *Jigsaw*. Retrocedendo, relembremos que a interdependência positiva se constitui como o primeiro elemento essencial da aprendizagem cooperativa. Este requisito está profundamente vinculado ao método *Jigsaw*, tanto nos meios como nos fins, uma vez que todos os alunos dependem dos colegas de grupo para obter a informação necessária. Cada um dos alunos de cada grupo possui uma de quatro peças do “puzzle” da matéria, o que significa que para completar o “puzzle” os alunos necessitam de reunir essas quatro peças.

(Aronson, 2011, *Chapter 4*, p. 1-2)

Slavin, o fundador do método de aprendizagem cooperativa conhecido por STAD, fez uma proposta de mudança no método de Aronson, o que deu origem ao *Jigsaw II*. A principal diferença entre estes dois métodos consiste no facto de o *Jigsaw II* ter incorporado a estrutura de avaliação e recompensa dos trabalhos de grupo do STAD, mantendo-se idêntico no restante (Aronson, 2011, *Chapter 2*, p. 3). Contudo, tanto no método inicial de Aronson como no seguinte, a avaliação do trabalho em grupo dos alunos é feita individualmente através de questionários, que revelavam o nível de conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, informam o professor sobre o desempenho dos grupos.

3.7.3. O método de aprendizagem cooperativa: STAD

Slavin foi o fundador do método de aprendizagem cooperativa conhecido por *Student Teams Achievement Divisions* (STAD). O STAD é um trabalho cooperativo de tipo formal, que possui cinco componentes principais (Lopes e Silva, 2009, p. 101).

1) Apresentações à turma pelo professor – O primeiro componente que integra o método de aprendizagem cooperativa conhecido por STAD são as apresentações. Esta fase tem um teor expositivo, uma vez que é o professor que inicia a atividade com a apresentação da lição, mediante instrução direta ou indireta – por exemplo através do uso de recursos audiovisuais. Contudo, importa referir que estas apresentações se focalizam nos conteúdos dos questionários individuais, que são o instrumento de avaliação individual.

2) Trabalho em grupo – Depois da apresentação, os alunos são distribuídos em grupos heterogêneos de 4 a 5 elementos. Nesta fase os alunos devem, em conjunto, trabalhar os materiais disponibilizados pelo professor, por forma a estarem prontos no momento da avaliação individual, mediante um questionário. O desempenho individual dos alunos, reflete-se no desempenho global do grupo, o que garante a prevalência de interdependência positiva e de responsabilidade individual no método.

3) Questionário de avaliação individual – Nesta fase, os alunos devem aplicar o conhecimento adquirido no trabalho em grupo, individualmente, sendo proibidas

interações entre alunos.

4) Verificação do progresso dos resultados individuais – Nesta etapa reside um dos elementos mais criativos do STAD. A avaliação individual e de grupo dos alunos reside no progresso feito, em comparação com resultados passados.

Quadro 3 – Regras de pontuação dos mini testes

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

Adaptado de: Lopes e Silva (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lidel. Lisboa, p. 107.

Através da análise do quadro 3, é possível verificar que o método de avaliação do STAD estabelece equidade entre todos os alunos, sendo absolutamente viável o contributo de todos, tenham maiores ou menores dificuldades. Este método avalia o aluno tendo em conta a sua classificação base, que é obtida através da média das notas de testes anteriores, o que significa que, perante um aluno que tenha uma classificação base negativa, no valor de 40 pontos, se na resolução de um mini teste obtiver um resultado hipotético de 50 pontos, o aluno contribui com 30 pontos para a pontuação total da equipa. Na mesma linha de pensamento, se um aluno com uma classificação base de 90 pontos obtiver 85 pontos num mini teste, contribui com 20 pontos para a classificação total da equipa. Por o STAD valorizar o progresso dos alunos em detrimento das classificações concretas, o maior contributo é sempre do aluno que obtiver o maior progresso. Acreditamos profundamente que esta característica do STAD pode levar à melhoria de desempenhos, por criar oportunidades de crescimento a todos os alunos.

5) reconhecimento/recompensa da equipa – Feita a avaliação individual e de grupo dos alunos, o professor atribui uma recompensa em reconhecimento do bom

desempenho do grupo. As recompensas podem ser certificadas ou haver atribuição de pontos “gratuitos” num futuro teste, ou outras que o professor entenda por bem.

Capítulo IV

Plano para a aplicação didática da aprendizagem cooperativa

Acreditamos que o tema do presente projeto possui muito potencial, que merece ser desenvolvido num estudo de caso futuro. O ensino deve ser considerado uma missão universal e conjunta, não individual, sendo importante que todos os intervenientes educativos trabalhem juntos a fim de alcançarem o objetivo de provir a melhor formação aos alunos. A prática de uma aprendizagem cooperativa vai ao encontro dos projetos para o sucesso curricular dos alunos, criados pela Direção Geral de Educação (DGE), em estrita relação com os projetos mundiais da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Neste sentido, acreditamos que os benefícios intrínsecos à prática da aprendizagem cooperativa complementam o projeto da DGE, relativamente ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, promulgado pelo despacho nº 6478/2017 de 26 de julho.

Segundo esse documento orientador, a escola deve preparar os alunos para a sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade democrática. Para isso é necessário que se promova o desenvolvimento de várias literacias científicas. Em 2015, o relatório *Programme for International Student Assessment* (PISA) apresentou a seguinte definição de literacia científica:

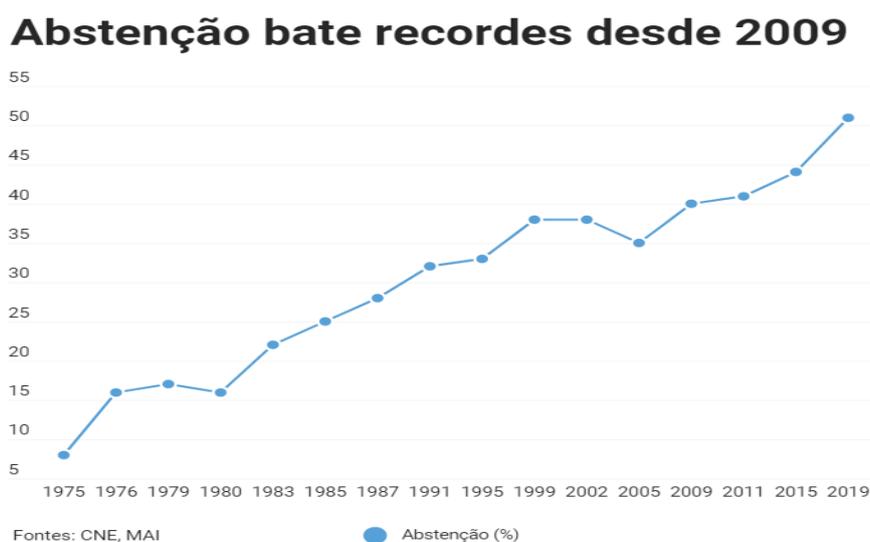
A scientifically literate person is willing to engage in reasoned discourse about science and technology. This requires the competencies to explain phenomena scientifically, to evaluate and design scientific enquiry, and to interpret data and evidence scientifically. (PISA, 2016, p. 50)

Promover a literacia dos alunos é torná-los autónomos na procura de conhecimento e nas tomadas de decisão. Por outro lado, o ensino deve também promover a aquisição de princípios e valores democráticos, que se traduzam na convivência saudável entre cidadãos e pessoas de diferentes culturas. Em 1916, John Dewey, ao escrever o livro “Democracia e Educação”, propõe que em ambiente escolar sejam reproduzidas situações sociais que preparem o aluno para exercer a democracia. Esse ambiente é criado através da aprendizagem cooperativa, onde os alunos são levados a desenvolver as suas competências sociais por forma a superar obstáculos. Essas competências passam, por exemplo, pelo respeito pela diferença de opiniões e culturas,

desenvolvendo, conseqüentemente, a empatia dos alunos. (Torres e Irala, 2014, p.62)

De facto, a aprendizagem cooperativa pode ajudar a reduzir os índices de violência e racismo nas escolas, algo que tem vindo a afetar o ensino em Portugal, neste nosso séc. XXI. Não são poucas as notícias que envolvem maus tratos, de alunos para com alunos ou alunos para com professores e vice-versa. Esta é uma realidade que não deve ser evitada e que os professores devem procurar contribuir para solucionar. Os benefícios sociais provenientes da aprendizagem cooperativa podem melhorar as relações interpessoais dos alunos, aumentar a compreensão e o reconhecimento do outro e diminuir tensões nas escolas como um todo (Johnson e Johnson, 1999). Voltando ao ponto da promoção da formação de cidadão ativos, reconhecendo que a premissa da aprendizagem cooperativa consiste em tornar o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, é comumente aceite que este tipo de ensino pode promover a participação dos alunos enquanto cidadãos ativos mais tarde.

Figura nº3: Gráfico relativo à abstenção em eleições legislativas desde 1975 até 2019



Fonte: Jornal “Observador”: <https://observador.pt/2019/10/17/legislativas-abstencao-superou-os-51-valor-recorde-em-democracia/> (18h, 26-08-2020).

As atitudes que os alunos têm habitualmente na escola têm uma grande probabilidade de ser transportadas para a sua atividade cívica. A atitude passiva que os alunos têm na escola pode afetar diretamente a gestão da democracia no país. Tal como a figura 3 ilustra, a abstenção nas eleições legislativas tem aumentado de forma constante ao longo dos anos, o que deve preocupar o país e as escolas. Contornar esta realidade deve ser também uma preocupação da escola e dos professores, que devem, de forma indireta, promover uma atitude ativa dos seus alunos perante os seus deveres, tanto os do

presente, como alunos, como os do futuro, como cidadãos.

O projeto relativo ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” procura invariavelmente reduzir as taxas de abandono escolar. O jornal *Expresso* revela em publicação do ano de 2020 que “A taxa de abandono precoce voltou a cair em Portugal e está agora muito próxima da meta europeia estabelecida para 2020: ter um máximo de 10% de jovens a deixar o sistema de educação e formação sem obter uma qualificação de nível secundário”². Apesar destes indicadores serem positivos, o objetivo da educação será sempre combater a taxa de abandono escolar precoce e nessa medida estudos de comprovação e validação da eficácia dos métodos de aprendizagem cooperativa apontam para o aumento da motivação dos alunos, em terminarem o ensino obrigatório. (Hilk, 2013, p. 14)

A aprendizagem cooperativa promove, deste modo, o desenvolvimento do projeto relativo ao despacho n.º 6478/2017. Para além desse projeto, este tipo de aprendizagem pode fomentar a aquisição de aprendizagens contempladas no projeto da DGE referente às Aprendizagens Essenciais (AE), na disciplina de História, em vigor de acordo com o artigo 38.º do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A aprendizagem cooperativa, para além de permitir trabalhar os conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História, de variadas formas, permite também a aquisição de valores relacionados com a cidadania, a formação e consciência cívica para a intervenção responsável na sociedade democrática. Ao promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade étnica, ideológica, cultural e sexual, o aluno aprende a valorizar a dignidade humana e os direitos humanos. (Pinho, *et al.*, 2013, p. 915) Desta forma, a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino ativo, que promove um ambiente de multiperspetiva e discussão histórica, promovendo a autonomia progressiva dos alunos e a sua formação como cidadãos democráticos responsáveis.

4.1. Metodologia de investigação

Pelo contexto pandémico que vivemos durante o ano letivo em que o trabalho foi aplicado, e apesar de termos constituído a componente teórica do relatório, não nos foi possível comprová-la na prática na sua totalidade. Por esses condicionalismos, que estão

² Consultado o site: “<https://expresso.pt/sociedade/2020-02-05-Taxa-de-abandono-escolar-e-ainda-mais-baixa-de-sempre>”, em 21/10/2020, às 23h36.

fora do nosso controlo, não tivemos outra escolha se não transformar aquilo que seria um estudo de caso num projeto. O projeto, ao contrário do estudo de caso, é concebido segundo autores como Deslandes (1995), Gil (1995) e Laville (1999), um documento que articula e organiza uma proposta de pesquisa e/ou investigação.

No nosso projeto iremos manter a composição teórica do tema e iremos esboçar a primeira experiência que conseguimos realizar. A análise da componente prática operada é essencial para a elaboração de um capítulo sobre alertas a ter em conta, quando for aplicado um estudo de caso desta natureza. Assim, proporemos algumas alterações para que uma nova intervenção ocorra com maior sucesso.

4.2. Planeamento relativo à aplicação do projeto

Em finais de outubro, durante o 1º período, começámos a delinear a aplicação didática da aprendizagem cooperativa. Tal como acontece em qualquer trabalho de investigação, a melhor forma de obter respostas é primeiramente levantar várias questões de rutura de forma a, cirurgicamente, procurarmos dar solução a essas perguntas. A nossa principal preocupação, de início, foi sabermos a quem dirigiríamos o projeto, uma vez que dentro do núcleo de estágio estávamos encarregues de duas turmas de 3º ciclo, do 7º e 8º anos. Decidimos, primeiramente, avançar para a aplicação da aprendizagem cooperativa na turma do 8º ano. A nossa escolha pendeu por acreditarmos que a turma precisava verdadeiramente de uma experiência deste tipo, pelos benefícios associados à atividade – consultar o subcapítulo 3.1. Após a reunião intercalar de avaliação, os défices da turma no que dizia respeito a aptidões sociais e cognitivas eram preocupantes, o que significava que aqueles alunos poderiam ficar a beneficiar verdadeiramente da atividade. Nomeadamente, a turma, na altura, registava 17 resultados negativos em 23 alunos nas avaliações decorridas e apresentava atitudes cívicas que deixavam muito a desejar. Para além destes aspetos, acreditámos que a atitude passiva dos alunos em relação às suas aprendizagens poderia ser a principal causa do insucesso escolar daqueles alunos. Por isso, uma mudança de atitude face aos dinamismos do processo de ensino-aprendizagem, poderia inverter aqueles resultados.

O planeamento relativo às atividades a desenvolver junto da turma decorreu até ao final do 1º período, tempo que dedicámos a conhecer a literatura científica sobre a aprendizagem cooperativa. Para aumentar a probabilidade de sucesso da aplicação da atividade, seguimos, no que respeita a aprendizagem cooperativa, os conselhos dos

autores que consultámos e dividimos o plano em três etapas, denominadas: pré-implantação, implementação e pós-implantação (Johnson, Johnson e Smith, 1991)

A 1ª fase, de pré-implantação, consistiu em diversas tarefas. Começámos por escolher o método de aprendizagem cooperativa que iríamos aplicar e optámos pelo *Jigsaw*. Resolvida a escolha da estratégia, definimos a quantidade e o tamanho dos grupos; formámos quatro grupos, com seis alunos cada e atribuímos o papel de líder a um aluno de cada grupo. Organizámos e seleccionámos os materiais tendo em conta a matéria que escolhemos abordar, que foi o subdomínio 5.2: “Reforma e Contrarreforma”. Em relação ao planeamento da sala de aula, decidimos formar seis zonas, uma para cada grupo de especialistas. Por fim, de maneira a cumprirmos com as etapas da pré-implantação, acordámos que dedicaríamos 15 minutos do final da aula anterior à da aplicação da estratégia para conversarmos com os alunos, com o objetivo de: explicar a tarefa aos alunos; alertar os alunos sobre as competências sociais desejáveis e exetáveis; clarificar o conceito de interdependência positiva e responsabilidade individual; especificar os objetivos da atividade; transmitir por que meios iriam ser avaliados. Em relação à avaliação dos alunos, definimos que seriam entregues questionários – anexo nº 4 – no fim de cada aula, que os alunos deveriam responder individualmente, em casa, e entregar na aula seguinte. Os questionários procuravam revelar se os alunos aprenderam as matérias da aula e se entranharam as noções de responsabilização individual e interdependência positiva, essenciais para o sucesso de qualquer estratégia de aprendizagem cooperativa (Pinho, *et al.*, 2013).

O planeamento da 2ª fase, a da implementação, consistiria em garantir que o processo de ensino-aprendizagem se centraria nos alunos e que o professor seria o auxiliador e moderador do trabalho cooperativo desenvolvido, o que passava por observar o comportamento e o trabalho dos alunos, circular regularmente pela sala de aula e intervir sempre que necessário.

A 3ª fase, de pós-implantação, ficaria reservada para a recolha de informações sobre os pontos a destacar da lição/unidade, através da avaliação do desempenho dos grupos, obtida pelos resultados dos questionários e pelo *feedback* fornecido pelas opiniões e impressões sobre o trabalho realizado pelos alunos. As informações recolhidas nesta última fase são essenciais, uma vez que permitem reestruturar, caso se prove necessário, as futuras atividades, com base nesse *feedback*.

Apesar de ser apenas uma experiência isolada, esta pode já apontar caminhos para o trabalho a desenvolver com estas estratégias. Por isso, à luz do que foi dito, pretendemos

aplicar a aprendizagem cooperativa com a consciência de que estamos a trabalhar as competências sociais e as aprendizagens de História dos alunos. Assim, preparámos diversos textos historiográficos que os alunos deveriam analisar para extraírem as informações de que necessitavam para corresponder às orientações do guião fornecido a cada grupo de especialistas – anexo nº 9, 10 e 11.

Através da análise dos dados e *feedback* recolhidos da primeira experiência, prepararíamos uma nova intervenção com as alterações necessárias e com um método novo: substituiríamos o *Jigsaw* pelo STAD. A segunda experiência teria sido verdadeiramente enriquecedora para o projeto, pois dar-nos-ia mais dados sobre a atividade. Deste modo, dedicaremos um capítulo reflexivo sobre as modificações que operaríamos numa futura intervenção, tendo em conta a primeira e única experiência que tivemos oportunidade de operar.

4.3. Objetivos de investigação

O presente projeto procura da resposta à questão de investigação: “Pode a aprendizagem cooperativa contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens na disciplina de História?”. Por forma a comprovarmos a referida questão de investigação propomos os seguintes objetivos:

- Verificar se a aprendizagem cooperativa uma estratégia de maior eficácia em relação ao ensino tradicional;
- Avaliar se a aprendizagem cooperativa dificulta ou facilita a aquisição de aprendizagens em História.

Consideramos que os objetivos que aqui propomos são verdadeiramente relevantes uma vez que procuram abordar as potencialidades das estratégias de aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de aprendizagens em História. Os benefícios do ensino cooperativo, associado ao objetivo da disciplina de história, o desenvolvimento de aprendizagens e competências cognitivas, podem aumentar exponencialmente o sucesso da disciplina de História, junto dos alunos.

4.4. Instrumentos de recolha de dados

A “Escala de Benefícios da Aprendizagem Cooperativa” (EBAC), foi criada e validada por Lopes, Silva e Rocha (2014) e tem como objetivo avaliar a perceção dos

benefícios que os alunos têm, ao serem expostos às estratégias de aprendizagem cooperativa. A escala é constituída por 23 itens, de tipologia *likert*, de 4 pontos: o 1 diz respeito a “Discordo Totalmente”; o 2 corresponde a “Discordo”; o 3 diz respeito a “Concordo”; o 4 refere-se a “Concordo Totalmente”. As questões são direcionadas para três componentes que avaliam os benefícios académicos, psicológicos e sociais da aprendizagem cooperativa (Lopes, *et al.*, 2014, p. 19-20).

Tendo em conta o instrumento de recolha de dados especificado, definimos um plano inicial que consistia em aplicar a aprendizagem cooperativa em duas temáticas e dar um questionário, presente no anexo nº 1, no final de cada um desses momentos. O questionário é constituído pela EBAC adaptada por nós. Considerámos que, por existirem, na escala original, itens repetíveis, seria mais benéfico reduzir esse número para 16, por forma a facilitar a leitura dos dados. A segunda parte, é formada por duas perguntas de resposta curta, a primeira procurando saber se os alunos gostaram de trabalhar em aprendizagem cooperativa e a segunda pergunta sobre se os alunos gostariam de repetir a experiência. O segundo questionário, não foi produzido por não termos tido a oportunidade de voltar a aplicar a aprendizagem cooperativa, no entanto, é recomendável que seja criado numa aplicação futura, mas com a última pergunta alterada: “Tendo em conta esta nova experiência, a tua opinião sobre a aula cooperativa mudou? Justifica a tua resposta.”.

Este segundo questionário permitiria perceber se a opinião dos alunos sobre o trabalho cooperativo mudou após a segunda aplicação do método. A justificação que os alunos revelarem será muito importante pois dará respostas importantes, enriquecedoras para a parte descritiva da aplicação prática do método. Permite compreender, nomeadamente, se as mudanças operadas na segunda aplicação didática, relativamente à primeira aplicação, tiveram mais ou menos sucesso e quais as razões que nos levariam a essa conclusão.

Capítulo V

Descrição das experiências pedagógicas

No início do segundo período, a 7 de janeiro, começámos a lecionar os dois blocos de 50 minutos de aulas do 8º ano. Apesar de o tema de relatório ser sobre aprendizagem cooperativa, a aplicação dessa estratégia teve início praticamente um mês após a primeira aula. Esta retardação deveu-se a considerarmos que, primeiramente, seria importante estabelecer contacto com a turma e conhecer os alunos. No dia 28 de janeiro, planificámos cerca de 35 minutos de aula para encerrar a temática do renascimento e salvaguardámos os últimos 15 minutos para desenvolvermos a primeira etapa do planeamento das atividades, que consistiu em explicar aos alunos as mudanças que iriam ocorrer nas suas aulas de História. Primeiramente, questionámos os alunos sobre se já alguma vez tinham tido, em qualquer ciclo de ensino, uma experiência de aprendizagem cooperativa e todos os alunos responderam que não. De seguida, perguntámos-lhes se, apesar de nunca terem tido essa experiência, tinham alguma ideia do que era a aprendizagem cooperativa e os alunos responderam, novamente, que não faziam ideia do que era. Perante as respostas dos alunos, que corresponderam à nossa previsão, iniciámos a referida fase da “pré-implementação” da aprendizagem cooperativa.

Muito provavelmente devido à minha inexperiência em relação à aplicação da aprendizagem cooperativa, os 15 minutos não foram suficientes para aprofundar todos os elementos da “pré-implementação”, o que fez com que alguns desses tópicos transitassem para aula seguinte, que já pertenceu ao domínio da “implementação” propriamente dita. Contudo, nessa primeira aula abordei os seguintes pontos da “pré-implementação”: especificação dos objetivos de ensino, ao nível social e académico; explicação do método de aprendizagem cooperativa *Jigsaw*; fornecimento dos critérios para o sucesso dos alunos; alerta sobre as competências sociais desejáveis e expectáveis. Apesar de ter introduzido os conceitos de interdependência positiva e responsabilidade individual aos alunos, não foi possível dar-lhes o aprofundamento desejável. Procurámos colmatar essa lacuna nas aulas seguintes, ao clarificar a importância da prática desses conceitos, aos alunos que se desviavam dos comportamentos desejáveis.

Na segunda aula, iniciou-se uma nova temática, a “Reforma Protestante”, e, com a mesma, veio a aplicação de uma nova estratégia, novidade absoluta para os alunos, a aprendizagem cooperativa, mais concretamente o método *Jigsaw*. Deste modo, a fase da

“implementação” teve início no dia 30 do mesmo mês, embora, como já referimos, alguns tópicos da fase anterior tenham transitado para essa aula. Antes de aplicar a aprendizagem cooperativa, dividi os alunos em grupos heterogêneos de base, atribuí o papel de líder a um aluno de cada grupo e expliquei uma vez mais o método. Tratados os preparativos, projetei os vários tópicos da aula e deixei que os próprios alunos decidissem quais temas desejavam trabalhar nos grupos de peritos – os temas e matérias utilizados em cada aula estão disponibilizados em anexo (anexos nº 9, 10 e 11). Por fim, a fase de implementação foi planeada para três aulas, por forma a cobrir toda a matéria relacionada com a reforma protestante e contrarreforma. Para cada aula fornecemos os recursos necessários para o trabalho dos alunos.

5.1. Balanço da primeira experiência

A aplicação didática do método *Jigsaw* da aprendizagem cooperativa estava planeada para ocupar três aulas. Contudo, as atividades só foram concluídas no dia 26 de fevereiro, praticamente um mês depois do início da atividade. As dificuldades e obstáculos, que foram surgindo ao longo deste curto período, tornaram a atividade numa experiência mais negativa do que positiva. Contudo, acreditamos profundamente que a análise de todo o processo e as propostas de resolução dos problemas detetados em aplicações futuras dotarão o presente projeto de um valioso enriquecimento.

Foram vários os fatores que contribuíram para o insucesso da atividade, em termos gerais, no entanto, o principal deveu-se, sem dúvida, à falta de experiência em relação ao ensino cooperativo. Nomeadamente, em vários anos de escolaridade e frequência de ensino universitário, assisti a apenas uma aula teórico-prática de aprendizagem cooperativa; até então nunca tinha tido qualquer contacto com essa escola de pensamento, tal como os alunos do 8º ano. Este fator, associado ao facto de a orientadora de estágio não ter tido também qualquer contacto com este tipo de metodologias, não contribuiu para o sucesso da atividade. Tal como informámos anteriormente, pelo reconhecimento das nossas fragilidades, seguimos os conselhos dos autores estudados e dividimos a intervenção pedagógica em três fases: a “pré-implementação”, a “implementação” e a “pós-implementação” (Johnson, Johnson e Smith, 1991). Apesar de termos planeado pormenorizadamente a atividade, com base na literatura, a aplicação do método transviou-se muito cedo do caminho do sucesso. Na fase de pré-implementação, o tempo provou-se curto e insuficiente para abordar todos os aspetos desta fase, como já havíamos

referido, mas fomos solucionando esse imprevisto ao longo da 2ª fase; foi na fase da implementação, que surgiram os inconvenientes mais problemáticos.

Durante a fase da implementação, o maior obstáculo que encontrámos, não contando com o já apresentado, foi, sem dúvida, o tempo, que foi escasso. Os dois tempos semanais de 50 minutos provaram-se insuficientes para trabalhar o método. Tal como é observável na figura nº 2, do subcapítulo 3.7.2, o *Jigsaw* possui três fases de aplicação e cada fase requer uma parcela de tempo da aula. Acreditamos que dois erros estiveram na origem deste problema, que tornou a planificação de três aulas impraticável. O primeiro erro foi termos formado grupos demasiado grandes; quatro grupos com seis alunos cada supera o número recomendado, que seriam grupos pequenos de 3 a 4 alunos (Lopes e Silva, 2009). O segundo erro está diretamente associado ao primeiro e, caso tivéssemos tomado uma atitude diferente, a opção tomada relativamente à formação dos grupos talvez não tivesse sido errada. De facto, tivemos a preocupação de criar seis parcelas de matéria a ser trabalhada nos grupos especializados, o que fez seis grupos, com 4 elementos cada. Os materiais e recursos selecionados para a 1ª aula foram excessivos e os respetivos guiões muito complexos, tendo em conta as características da maioria dos alunos. O segundo erro prendeu-se essencialmente a termos selecionado demasiadas tarefas a serem trabalhadas pelos alunos nos grupos de peritos e, conseqüentemente, demasiada informação a ser depois comunicada aos colegas nos grupos de base. Conscientes da nossa falha, por termos verificado as dificuldades dos alunos em analisar tanta informação, procurámos diminuir os materiais e recursos de apoio às aulas e simplificámos os guiões, que passaram a ser mais diretos. Estas mudanças são facilmente visíveis no plano da aula nº1 – anexo nº 9 – para o plano da aula nº2 – anexo nº 10 –, no entanto, os alunos continuaram a não ter tempo de completar a tarefa numa única aula. Por isso, diminuímos ainda mais os materiais e recursos e tornámos o guião ainda mais direto no plano de aula nº3 – anexo nº 11. Infelizmente, apesar destas alterações os alunos continuaram a não conseguir completar as tarefas numa única aula, apesar de terem existido progressos: o 1º plano, demorou 3 aulas a ser completado, o 2º e 3º planos demoraram 2 aulas cada, a serem completados.³

Os referidos erros levaram a uma progressiva e inevitável alteração do plano inicialmente delineado. Nomeadamente, a aplicação de questionários individuais acabou

³ Contabilizámos 7 aulas em vez de 10, porque os alunos tiveram uma visita de estudo numa das aulas e as restantes foram para a realização de uma ficha de avaliação e respetiva correção.

por nunca acontecer, apesar de termos o questionário relativo à 1ª aula preparado, resolvemos não entregar – anexo nº 6. As aulas foram sendo arrastadas e a turma foi ficando progressivamente para trás em relação às outras turmas de 8º ano, o que começou a preocupar a orientadora de estágio, que insistiu na necessidade de acelerar o processo, por forma a não ficarem atrasados. Deste modo, tivemos de abdicar da avaliação individual e grupal. Os questionários individuais eram essenciais para recorrermos à avaliação dos alunos e traçarmos os progressos individuais e de grupo, segundo as características do método de avaliação dos STAD. Por forma a colmatar essa falha, procurámos criar outras estratégias para a consolidação de conhecimento dos alunos. Entregámos materiais de suporte ao estudo e treino das matérias trabalhadas, mediante esquemas – anexos nº 13 e 14 – e uma ficha de avaliação formativa – anexo nº 12.

Para além dos problemas mencionados, a constituição desta turma do 8º ano sofreu bastante instabilidade, tendo registado saídas e entradas de alunos/as durante todo o período em que foi planeada e aplicada a aprendizagem cooperativa; dois alunos foram integrados na turma e uma aluna saiu, por ter mudado de escola e outro aluno, que não comparecera numa única aula, de qualquer disciplina, desde outubro, voltou a integrar as aulas durante a aplicação da aprendizagem cooperativa. Aquando da planificação das atividades, a turma tinha 22 alunos, pela ausência constante de 1 aluno, que estava associado a abandono escolar; no momento que iniciámos as atividades, a turma passou a ter 24 alunos com presença assídua, o que nos obrigou a modificar a distribuição dos grupos, apenas uma semana antes da aplicação do método; passadas duas aulas, o aluno que até então faltara, retornou à turma, tendo sido integrado num dos grupos de trabalho.

Sistematizando, temos a destacar os seguintes problemas ou pontos negativos desta primeira experiência:

- a) inexperiência do professor e desconhecimento completo sobre o ensino cooperativo por parte dos alunos;
- b) tempo insuficiente para trabalhar, em blocos de 50 minutos, todos os aspetos da aprendizagem cooperativa e do método *Jigsaw*;
- c) demasiados materiais e recursos selecionados, apoiados por guiões excessivamente complexos;
- d) ausência de instrumentos de avaliação individual e grupal;
- e) instabilidade na turma, com entradas e saídas de alunos, o que nos fez alterar a composição dos grupos por duas vezes;

f) composição de grupos demasiado grandes, além do número recomendado.

Apesar deste balanço geral da atividade, foi possível registar pontos positivos. A presente turma do 8º ano, como já referimos, registou ao longo do ano resultados muito negativos nos testes; no primeiro teste do ano letivo, em 23 alunos, 17 obtiveram um resultado insuficiente. No final da aplicação da aprendizagem cooperativa, existiu um claro progresso nos resultados dos alunos. Dos 25 alunos, 12 tiveram negativa, sendo que 3 desses alunos obtiveram uma pontuação superior a 45%. De facto, ainda continuámos a registar muitas negativas, mas não podemos negar o positivo impacto que a aprendizagem cooperativa teve em alguns alunos. No entanto, na nossa análise global, não chega para classificar a atividade como positiva, uma vez que estamos confiantes que, se a atividade tivesse corrido sem todos os constrangimentos já apontados, o número de alunos que teria progredido seria muito superior.

Apesar dos problemas e dificuldades encontradas, a atividade não nega as potencialidades e os benefícios da aprendizagem cooperativa. Temos a maior certeza de que, corrigidos os problemas detetados nesta primeira experiência, as atividades futuras iriam ter repercussões muito benéficas e a atividade seria avaliada como positiva.

5.2. A opinião dos alunos

O questionário por ter sido entregue durante o confinamento, foi formatado para *Google-forms* e dos 25 alunos da turma do 8º recebemos apenas 10 respostas⁴.

Tabela nº 1 – Representação das respostas dadas pelos alunos à EBAC

Percentagem de respostas dos alunos aos diferentes itens da Escala dos benefícios da aprendizagem cooperativa					
Questão Base: Trabalhar em regime de aprendizagem cooperativa nas aulas de História tem-me ajudado a...		1*	2*	3*	4*
		[DT]	[D]	[C]	[CT]
Itens		-	-	-	-
1.	compreender melhor a matéria.	-	10%	70%	20%
2.	trocar informações, experiências e conhecimentos.	-	-	70%	30%
3.	resolver melhor os problemas.	-	-	80%	20%
4.	desenvolver a capacidade de comunicar e discutir as ideias.	-	-	70%	30%
5.	sentir-me mais à vontade, mais descontraído, menos nervoso, quando tento partilhar as minhas ideias ou comunicar dentro do grupo ou fora dele.	-	20%	50%	30%
6.	ter uma visão diferente sobre as coisas/certas matérias.	-	-	60%	40%

⁴ Consultar o questionário original no anexo nº1.

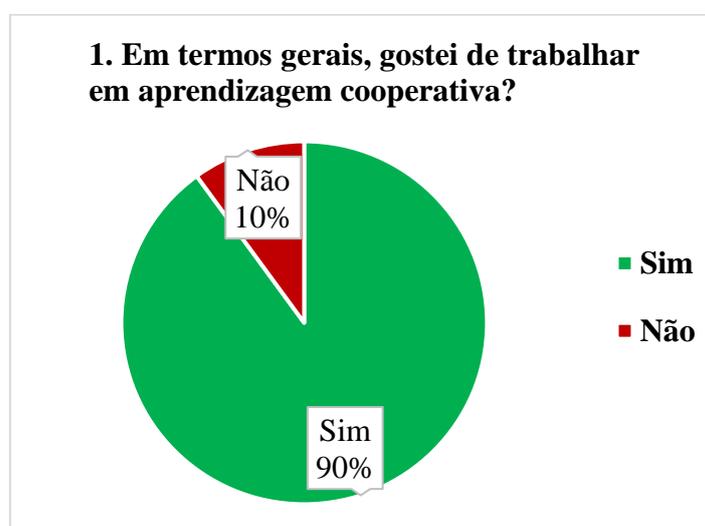
7.	dar mais importâncias aos esforços do grupo para a realização das tarefas do que aos individuais (os de cada um individualmente).	-	10%	50%	40%
8.	melhorar a minha aprendizagem considerando as opiniões sobre o trabalho dadas pelos meus colegas, isto é, o feedback (as informações) que recebo dos colegas.	-	10%	60%	30%
9.	perceber que prefiro trabalhar sozinho mesmo quando sou colocado num grupo.	30%	10%	40%	20%
10.	ser mais responsável comigo e com o meu grupo.	10%	-	50%	40%
11.	ser mais capaz de ajudar os meus colegas de grupo com mais dificuldades.	10%	10%	60%	20%
12.	sentir-me integrado na turma.	-	-	90%	10%
13.	aprender com mais satisfação e motivação.	-	-	80%	20%
14.	envolver-me mais ativamente nas atividades.	-	-	80%	20%
15.	desenvolver a capacidade de ouvir os outros, ao ser mais paciente e tolerante em relação às ideias propostas pelos meus colegas.	-	-	50%	50%
16.	desenvolver a capacidade de planear o meu trabalho e estabelecer objetivos.	-	-	60%	40%
* DT = Discordo Totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT = Concordo Totalmente.					

Adaptado de: LOPES, José, SILVA, Helena Santos, ROCHA, Magda (2014). Escala de Benefícios da Aprendizagem Cooperativa: construção e estudos de validação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 1(1): p. 20.

Através de uma primeira análise, é possível ver que todos os alunos concordam que a aprendizagem cooperativa foi benéfica para o desenvolvimento de competências cognitivas e/ou sociais. Se analisarmos os resultados com mais pormenor, essa realidade fica ainda mais evidente. Dos quatro níveis, o menos selecionado foi o discordo totalmente (1), que em 16 questões só possui representatividade em 3, a nº 9 com 30%, a nº 10 e 11, com 10% cada. Contudo, rigorosamente, uma dessas opções significa exatamente o oposto: os alunos que na questão nº 9 optaram por dar o nível 1, estão a afirmar que descobriram que trabalhar em grupo não os fez perceber que preferiam trabalhar sozinhos. Nesta linha de análise o nível de discordo (2) possui a menor representatividade a seguir ao discordo totalmente. Os alunos selecionaram esta opção nas questões nº 1, 5, 7, 8, 9 e 11, todas as opções exceto a nº 5, que possui uma representatividade de 20%, foram a opção de 10% dos alunos. O nível mais escolhido pelos alunos na maioria das questões foi o concordo (3), com percentagens de 50% nas perguntas nº 5 e 10, com 60% nas nº 6, 8 e 12, com 70% nas nº 1, 2 e 4, com 80% nas nº 3, 13 e 14. Com a maior representatividade aparece a questão nº 12, com 90% dos alunos a concordarem que a aprendizagem cooperativa os ajudou a sentirem-se mais integrados na turma, com a menor representatividade aparece a já referida questão nº 9, com 40% dos alunos a optarem por essa opção. Finalmente, o segundo nível com maior escolha é a opção concordo totalmente (4). Consequentemente, observamos que as questões nº 1, 3,

9, 11, 13 e 14 tiveram uma representação de 20%, as nº 2, 4, 5 e 8, tiveram 30% de representação, as nº 6, 7, 10 e 16 tiveram uma representação de 40%. Com a maior representatividade aparece a questão nº 15, com 50% o que significa que metade dos alunos consideram que a aprendizagem cooperativa os ajudou a desenvolver competências sociais, como a capacidade para ouvir o outro, esperar pela sua vez e ser tolerante com as opiniões dos colegas. Com menor representatividade (10%) aparece a questão nº 12.

Gráfico nº 1 – Levantamento das opiniões dos alunos sobre se gostaram de trabalhar em aprendizagem cooperativa



O gráfico nº 1 revela que, com uma representatividade de 90%, a grande maioria dos alunos que responderam ao questionário gostou de trabalhar em aprendizagem cooperativa, em oposição a apenas um aluno que respondeu que não (10%). Das variadas justificações dos alunos que responderam afirmativamente à questão, aparecem respostas com indicadores gerais idênticos. Concretamente, 30% dos alunos responderam que a aprendizagem cooperativa os ajudou a aprender melhor, outros 30% indicam que gostaram desta nova abordagem, um aluno respondeu que esta metodologia o ajudou a aumentar a autoestima e outro que considerou que se proporcionou um ótimo ambiente de trabalho. Destaco, a resposta mais completa da aluna Diana⁵, que diz:

Gostei bastante de trabalhar dessa forma, pois senti que os professores tiveram mais voz ativa durante a aula e os alunos ficaram mais acolhidos entre si. Achei

⁵ Os nomes dos alunos são fictícios.

também que a aula ficou mais duradoura e produtiva, porque os professores não estão mais tendo que chamar à atenção de um aluno ou outro.

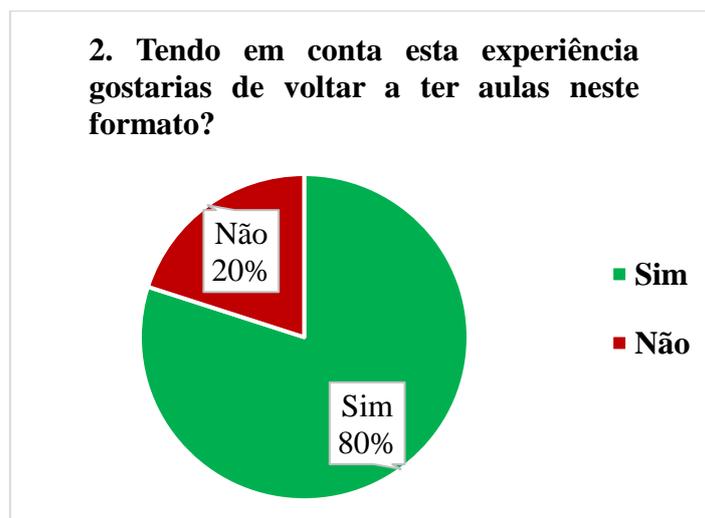
A aluna Diana justifica o seu gosto pela aprendizagem cooperativa, ao dar destaque à melhoria que este sistema trouxe para a sala de aula, ao melhorar o funcionamento da aula, a produtividade do trabalho, a integração dos alunos, o ambiente e controlo da turma.

O aluno Rodrigo, justifica porque não gostou da aprendizagem cooperativa:

Não gostei muito, pois havia elementos do grupo que não trabalhavam logo o conteúdo que era suposto aprender através deles não aprendia. Não gostei muito, pois havia elementos do grupo que não trabalhavam logo o conteúdo que era suposto aprender através deles não aprendia.

Este aluno apresenta algumas razões para não ter gostado da atividade cooperativa, nomeadamente, afirma que o sistema de interdependência positiva e responsabilidade individual não resultou, porque os colegas encarregues de outra parte da matéria, não a apreendiam e conseqüentemente, não a transmitiam depois ao Rodrigo, que ficava prejudicado.

Gráfico nº 2 – Levantamento das opiniões dos alunos sobre se gostariam de voltar a trabalhar em aprendizagem cooperativa



Através da análise do gráfico nº 2, é possível concluir que a maioria dos alunos (80%) quer voltar a ter aulas em regime cooperativo. Das variadas justificações dos alunos que responderam afirmativamente à questão, aparecem respostas com indicadores

gerais idênticos. Concretamente, 40% dos alunos indicam que querem voltar a trabalhar em aprendizagem cooperativa porque os ajuda a aprender melhor, 20% dos alunos dizem que é porque gostam da interdependência positiva e responsabilidade individual. Um aluno afirma que quer voltar a praticar esta metodologia porque gosta do ambiente que ela cria e o último refere que é porque a aprendizagem cooperativa ajuda os alunos a melhorarem a atenção, porque sabem que aquilo que aprendem vão ter que comunicar a alguém.

Os alunos Rodrigo e Diana não concordam com os colegas. O primeiro faz a seguinte afirmação:

Considero que aprendo melhor com aulas normais... mas se houver trabalho de grupo onde todos participem e aprendam pode ser.

O Rodrigo, apesar de ter respondido que prefere o ensino normal à aprendizagem cooperativa, deixa a indicação de que não se importa de voltar a ter uma experiência cooperativa no futuro, desde que os colegas participassem.

A aluna Diana, que respondeu positivamente à primeira questão, nesta apresenta uma opinião diferente:

Acredito que nessa situação que estamos os alunos tiveram que adquirir esse método, mas não o usaria sempre pois as vezes temos que nos "virar" sozinhos e termos nossas próprias responsabilidades. Mas de qualquer forma achei a aprendizagem cooperativa algo muito legal e interessante.

A aluna afirma que apesar de ter gostado da aprendizagem cooperativa, não recomenda que se utilize sempre esse método, porque também é importante que os alunos consigam desenvolver capacidades de trabalho autónomo.

Capítulo VI

Propostas de novas experiências de aprendizagem – como tornar a aprendizagem cooperativa eficaz?

No capítulo V, apresentámos as dificuldades e obstáculos que foram surgindo durante a aplicação prática da aprendizagem cooperativa. Apesar de, em termos gerais, a atividade não ter decorrido da forma que desejaríamos, não podemos desvalorizar o potencial que uma reflexão séria sobre esta experiência tem para o enriquecimento do projeto, pelo que procuraremos, neste capítulo, fornecer propostas de resolução para os problemas detetados. Tendo em conta o contexto que envolveu a realização da primeira experiência, forneceremos um quadro hipotético onde voltamos a aplicar a aprendizagem cooperativa na mesma turma, mas com alterações que acreditamos que promoveriam o sucesso da estratégia.

6.1. O que mudaríamos ao voltar a aplicar a aprendizagem cooperativa

Por muito que o professor planifique ao pormenor a aplicação de determinada estratégia, a prática prova-se muitas vezes diferente do que aquilo que foi previamente delineado ao nível da teoria. Tal como Aronson afirma:

(...) As you know, even under the most ideal circumstances, teaching is not an easy, stress-free vocation. Most teachers get discouraged for any number of reasons during the course of a school year. This is especially true when they are initiating a net method – the pressure of new responsibilities, the insecurity of not knowing in advance what will and will not work. (Aronson, 2011, Chapter 5, p. 17)

A primeira experiência pedagógica, já analisada em capítulos precedentes, revelou precisamente que a falta de um ponto de referência, como os dados fornecidos por aplicações anteriores deste modelo de ensino, dificultou o sucesso da atividade na hora de ser executada. A experiência permite estreitar a distância entre o plano hipotético, que o professor planifica, e o plano real, que acontece na realidade. Deste modo, utilizaremos o enriquecimento proveniente dos dados adquiridos pela primeira experiência pedagógica, por forma a colmarmos os erros cometidos durante a aplicação da aprendizagem cooperativa numa futura atividade.

Os alunos do 8º ano revelaram que nunca tinham tido contacto com a aprendizagem cooperativa e precisaram de se adaptar a um sistema de trabalho diferente daquele a que estavam habituados. Em retrospectiva, consideramos que a adaptação dos alunos deve ser feita lenta e progressivamente, ao contrário do que foi feito na primeira experiência. Para um primeiro contacto com a aprendizagem cooperativa, é aconselhável uma estratégia com menos passos e menor complexidade. O *Jigsaw* não deve ser a primeira opção visto que é tudo aquilo que acabámos de desaconselhar. Desta forma, dos três modos de utilização da aprendizagem cooperativa, o melhor para estabelecer o primeiro contacto dos alunos com o ensino cooperativo é o informal (Johnson, *et al.*, 2000, p.99). Por funcionar durante um período muito curto, de poucos minutos, a aprendizagem cooperativa informal permite que o professor introduza, lentamente, estratégias cooperativas nas suas aulas. O professor pode dedicar os minutos iniciais da aula para fazer a revisão da matéria da aula anterior, através de um método de aprendizagem cooperativa informal ou pode dedicar os minutos finais da aula, como forma de sintetizar e consolidar os conteúdos lecionados (Lopes e Silva, 2009, p. 21-22). Deste modo, os alunos iriam apreendendo as características essenciais deste modelo de ensino, como a interdependência positiva e a responsabilização individual (Hilk, 2013, p.11). No capítulo III, apresentamos uma estratégia informal de aprendizagem cooperativa, o método dos Cantos, que consideramos ter as características que promovem o referido contacto lento e progressivo com a aprendizagem cooperativa.

Quando o professor considerar que os alunos se habituaram aos modelos informais do ensino cooperativo, pode avançar para um método mais complexo, como o *Jigsaw* ou o STAD. Se fossemos planificar uma nova aplicação deste tipo de estratégias, optaríamos por iniciar com o modelo Cantos e, mais tarde, progrediríamos para o *Jigsaw* ou STAD. Estes dois modelos de aprendizagem cooperativa formal permitem retirar o máximo dos benefícios provenientes deste tipo de ensino – benefícios sociais, psicológicos e académicos (Lopes e Silva, 2009, p. 50-51). No entanto, no que diz respeito ao método *Jigsaw*, para que não se repita o erro por nós cometido, aconselhamos que se componham grupos pequenos entre 3 a 4 alunos, sem medo de ter mais do que 1 aluno a trabalhar o mesmo tema nos grupos especializados. É preferível do que ter demasiados grupos especializados e, conseqüentemente, demasiados tópicos a serem tratados pelos alunos, o que se traduz num excesso de conteúdo a ser transmitido depois nos grupos de base (Aronson, 2011, *Chapter 4*, p. 1-2). Relembramos que o tamanho dos grupos resultou num excesso de tópicos, o que não nos permitiu utilizar os recursos de avaliação

individual e grupal, pois a turma estava a ficar muito atrasada relativamente às outras turmas do mesmo ano, o que levou a adaptações indesejadas do método. Retomando o tópico do tempo, é essencial que os recursos que o professor seleciona não sejam demasiados nem excessivamente complexos, devendo ser adequados ao nível cognitivo que a maioria dos alunos apresenta. O professor pode avaliar o nível dos seus alunos através dos documentos relativos à caracterização da turma e também das avaliações feitas aos alunos ao longo do ano. Ainda nesta linha, aconselhamos o mesmo, relativamente à aplicação de fichas de avaliação individual e grupal, entregues no final de cada aula, a ser realizadas na aula ou em casa.

As planificações diárias devem servir para esquematizar de forma sintética o plano da atividade e, por serem documentos orientadores, devem ter apenas uma página para que o professor consulte facilmente durante a aula. Deste modo, acreditamos que o modelo de planificação diária que adotámos durante a aplicação da estratégia não foi o apropriado. Se analisarmos a planificação que utilizámos na primeira aula de aprendizagem cooperativa – anexo nº 3 –, verificamos que tem uma grande dimensão, o que dificulta a sua consulta, para além de não acentuar os aspetos mais relevantes, centra-se demasiado nos conteúdos em vez de se centrar na estratégia e nas competências a desenvolver. Deste modo, elaborámos uma planificação modelo – anexo nº 2 – que se focaliza nos aspetos essenciais da aplicação didática da estratégia e é fácil de consultar.

Um aspeto central da aprendizagem cooperativa é a constante recolha de *feedback* por parte do professor. Esses dados permitem compreender o que está a correr bem ou mal e, conseqüentemente, permitem pensar em adaptações à estratégia que está a ser aplicada. Deste modo, consideramos importante que o professor use fichas que lhe permitam registar aspetos que este vá observando ao longo do decorrer das sessões. A este propósito criámos, através do suporte bibliográfico, fichas de observação modelo.

No anexo nº 5, apresentamos uma ficha de observação que permite ao professor registar os comportamentos positivos ou negativos dos seus alunos no decorrer da atividade e dá dados suficientes para que o professor consiga proceder à avaliação individual dos seus alunos. No anexo nº 6, temos uma ficha de observação, destinada a cada uma das lições, mais genérica e simples, que procura, de forma sintética, averiguar se a aula ocorreu dentro do previsto ou se se desviou do caminho do sucesso. Infelizmente, durante a aplicação da primeira experiência, não tínhamos preparado estes materiais de observação, mas acreditamos que a existência dos mesmos poderia ter mudado o rumo das atividades pois permitiria que nos adaptássemos mais rapidamente aos imprevistos

que fomos encontrando.

Sistematizando, estes são os pontos a ter em conta numa futura aplicação de uma estratégia de aprendizagem cooperativa:

- a) iniciar a introdução da aprendizagem cooperativa de forma lenta e progressiva, preferencialmente através de um método de aprendizagem cooperativa informal;
- b) selecionar materiais e recursos aplicados ao nível cognitivo da turma;
- c) formar grupos pequenos entre 3 a 4 alunos;
- d) recorrer a instrumentos de recolha de feedback contínuo, que permitam uma adaptação rápida e adequada aos problemas detetados;
- e) fazer planificações sintéticas que se focalizem nas estratégias e procedimentos;

O principal objetivo deste último capítulo foi o de sistematizar e sintetizar os pontos a destacar da atividade realizada, através do *feedback* fornecido pelos dados coletados, através da reflexão sobre todo o trabalho realizado, por forma a reestruturar uma futura atividade, com base neste *feedback*. (Johnson, *et al.*, 2000, p. 101)

6.2. Propostas para a aplicação de uma nova experiência de aprendizagem cooperativa

No subcapítulo anterior fornecemos propostas de resolução dos problemas detetados, através da recolha de *feedback*, na primeira experiência de aprendizagem cooperativa. Por forma a enriquecer o presente projeto, apresentamos neste subcapítulo um cenário hipotético onde voltamos a aplicar a aprendizagem cooperativa, na mesma turma e no mesmo ano letivo, mas recorrendo às adaptações indicadas anteriormente. Para facilitar a leitura e a compreensão do que aqui apresentamos, dividimos esta nova aplicação em “fases”.

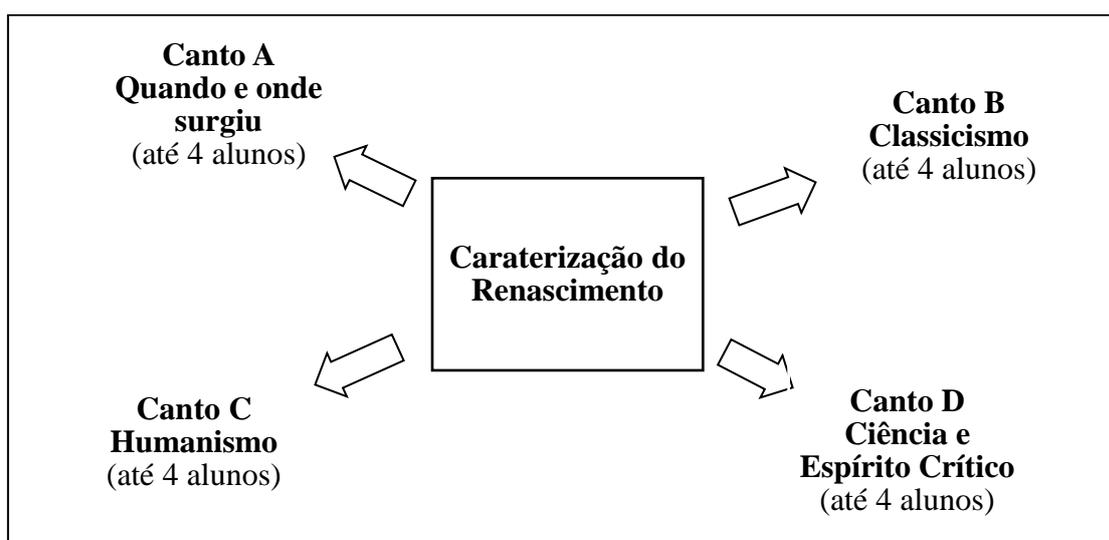
- **1ª fase – aplicação do método informal: Cantos**

Tal como referimos anteriormente, os alunos desta turma do 8º ano nunca tiveram uma experiência com o ensino cooperativo, pelo que é importante que façamos uma introdução lenta e gradual dos métodos de aprendizagem cooperativa, tendo em conta a complexidade de cada método específico. Neste caso, optámos por escolher um método informal, relativamente simples: o método de Cantos. A aplicação de qualquer método de

aprendizagem cooperativa deve ter sempre em conta as três fases de aplicação – pré-implementação, implementação e pós-implementação (Johnson, Johnson e Smith, 1991).

Durante a pré-implementação, procedemos ao planeamento e à preparação da atividade. Esta fase é tão importante como a da própria implementação do método, por isso é recomendável que sejamos meticolosos. Deste modo, o professor deve proceder à planificação da aula, devendo esta ser de fácil leitura e focada nos procedimentos e estratégias; para este efeito realizámos uma planificação de aula, a realizar-se num bloco de 50 minutos, sobre o conteúdo programático relativo ao Renascimento – anexo nº 3. Normalmente, nesta fase, define-se o tamanho dos grupos e distribuem-se os papéis pelos alunos, no entanto, esses passos não existem no método dos Cantos. Os grupos variam consoante a escolha dos cantos por parte dos alunos e esta fase é, necessariamente, adaptável ao método que está a ser trabalhado.

Figura nº 4 – Aprendizagem cooperativa: o método de Cantos



Adaptado de: Lopes e Silva (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lidel. Lisboa, p. 95.

Tal como é demonstrável pela figura nº 4, apesar de o professor não definir os grupos no método de Cantos, ele pode limitar o número de alunos em cada canto, o que é recomendável. Considerando o número de alunos do 8º ano, é visível que este excede os requisitos impostos pelo professor, dando 6 grupos de 4 alunos para 4 cantos – considerando que a turma teria 24 alunos a trabalhar na altura desta aplicação. Este problema é facilmente contornável - 2 dos 4 cantos, poderiam permitir 2 grupos de 4 elementos em vez de 1 grupo cada. Assim, evitamos que existam demasiados conteúdos

a ser trabalhados e posteriormente comunicados, controlando melhor o tempo cedido para a atividade e contornando um dos problemas detetados durante a primeira aplicação da aprendizagem cooperativa. Antes de avançar para a implementação, é importante que o professor reserve 15 minutos de uma das suas aulas – idealmente a anterior à da aplicação do método – para explicar a tarefa aos alunos, apresentando-lhes o método que vai aplicar e como funciona. Deve nesse tempo de aula, explicar a importância da interdependência positiva e da responsabilidade individual, sendo importante que os alunos compreendam a importância que o seu trabalho tem para o colega a quem vão transmitir a informação e que, para isso, devem revelar competências sociais desejáveis e expectáveis durante o desenrolar da atividade. Por fim, deve informá-los que serão avaliados tanto pelos trabalhos e/ou tarefas, como pelos comportamentos sociais observáveis – anexo nº 7. Para a primeira aula com o método de Cantos, atendendo ao nível cognitivo desta turma do 8º ano, recomendamos que o professor peça aos alunos para retirarem as informações de que necessitam das suas páginas do manual e dos apontamentos efetuados durante aula. Utilizar textos como os utilizados na primeira experiência, anteriormente descrita, não é recomendável uma vez que a grande maioria dos alunos apresenta muitas dificuldades na leitura e interpretação dos mesmos. Esse facto, associado ao de estarem a trabalhar um método completamente novo, iria provocar ansiedade nos alunos. Não queremos com isto desencorajar o uso de fontes e documentos históricos, pois esse trabalho é essencial na disciplina de História; aconselhamos apenas que o professor habitue primeiro os alunos a uma nova realidade de trabalharem métodos de aprendizagem cooperativa. Para que os alunos não se distanciem dos conteúdos que têm de trabalhar, é aconselhável que o professor associe um guião a cada canto, com objetivos devidamente definidos e de fácil compreensão.

Na fase da implementação, tal como descrito na planificação – anexo nº 4 – do método dos Cantos, o professor inicia a aula com a chamada e enquanto os alunos escrevem o sumário afixa papéis ou cartolinas que identifiquem os tópicos dos Cantos da figura nº4, em cantos diferentes na sala de aula. Depois deste primeiro momento de aula, o professor transmite os conteúdos programados para aquela lição, que tenham que ver com os conteúdos a serem trabalhados nos Cantos, em 20 minutos. No final da exposição do professor, os alunos iniciam a atividade cooperativa, com o objetivo de consolidarem as aprendizagens da lição. Neste momento da aula, o professor deve atender aos passos seguintes:

1º - o professor dá até 5 minutos aos alunos para escolherem e se deslocarem para

o seu canto;

2º - no fim de todos os cantos estarem devidamente preenchidos, o professor dá 10 minutos para os alunos procurarem, através do guião associado a cada canto⁶, corresponder aos objetivos neles enunciados;

3º - no final, os alunos de cada canto escolhem um colega para apresentar as descobertas daquele canto à turma. Os alunos dos outros cantos devem fazer o registo das informações fornecidas pelo orador;

4º - a atividade só termina depois de todos os cantos terem apresentado as suas descobertas aos restantes colegas. Para este passo, o professor dá os 10 minutos finais da aula.

Enquanto se desenrola a atividade, o professor deve fazer o registo do comportamento dos alunos durante a atividade. É importante fazer o apontamento tanto das observações negativas como das positivas – anexo nº 7. Caso considere necessário, o professor pode intervir junto dos seus alunos, para corrigir algum comportamento ou ajudar os alunos na tarefa, com o cuidado de não dar as respostas. No final desta aula, seleccionámos, como estratégia de avaliação, enviar como trabalho de casa a redação de um resumo da matéria da aula, onde devem incluir também as suas opiniões em relação à atividade. Este último requisito do resumo é essencial, pois permite que o professor receba *feedback* sobre como se está a proceder o trabalho nos cantos.

Na fase da pós-implementação é aconselhado que o professor utilize um documento como o do anexo nº 8. Através do preenchimento rápido desse questionário, o professor fica a saber o que correu e o que não correu bem, podendo proceder a alterações cirúrgicas nas aulas seguintes.

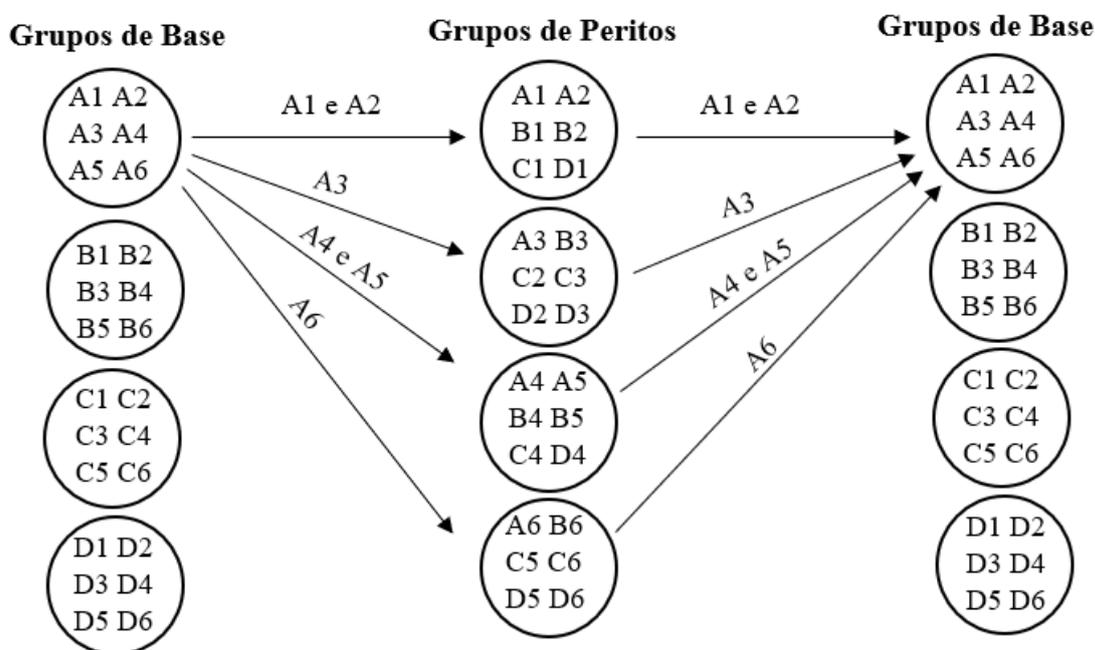
- **2ª fase – aplicação do método formal: *Jigsaw***

A presente fase consiste na recriação da primeira aula, em que aplicámos o método do *Jigsaw*, com os ajustes e alterações propostas anteriormente. Tal como referimos no subcapítulo referente à análise da primeira experiência, o primeiro erro foi termos formado grupos demasiado grandes (quatro grupos com seis alunos cada). No entanto, a composição do grupo de base, não foi propriamente o erro, o problema foi termos criado um tópico para cada um dos alunos dos grupos de base, perfazendo seis tópicos a serem trabalhados nos grupos especializados. Se fossemos aplicar novamente o mesmo método,

⁶ No anexo nº 5, temos uma proposta de guião auxiliar do trabalho dos alunos para esta aula.

manteríamos a composição dos grupos de base, mas só criávamos quatro tópicos a serem trabalhados nos grupos de especialistas.

Figura nº 5 – Composição de Grupos de Base e de Peritos



Adaptado de: Lopes e Silva (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lidel. Lisboa, p. 138.

A figura acima apresentada, exemplifica a nova composição dos grupos e a sua operação. Como podemos observar, os grupos de base mantêm a mesma composição. Os alunos estão distribuídos em quatro grupos A, B, C e D e estão numerados do 1 ao 6. Na primeira fase, os alunos do grupo A, distribuem entre si quatro temas, que são os mesmos quatro temas para os restantes grupos – por exemplo o aluno A1 tem o mesmo tema que os alunos B1, C1 e D1. Na segunda fase reside a principal mudança na composição dos grupos, uma vez que em cada um dos grupos de peritos existem dois alunos do mesmo grupo a trabalhar por duas vezes o mesmo tópico. Os alunos A1 e A2 estão juntos no primeiro grupo de peritos, assim como os alunos A4 e o A5, no terceiro grupo de peritos, o mesmo se passando nos restantes grupos, como é observável na figura. Na fase final, depois de discutidos os temas, os alunos saem dos grupos de peritos para retornam aos grupos de base e transmitirem a informação coletada aos colegas. Desta forma, reduzimos os seis temas para quatro, diminuindo significativamente o tempo que é necessário dispensar para os alunos transmitirem as informações aos colegas do mesmo grupo de base, na terceira fase do método. Acreditamos que esta sugestão poderá fazer toda a diferença na altura de aplicar o método, no entanto, existe outro aspeto que necessitamos

de ter em atenção - os matérias e recursos a utilizar. Como foi dito, esta turma do 8º ano apresentava muitas dificuldades e, por essa razão, os materiais fornecidos aos alunos não devem exceder, nem em tamanho nem em complexidade, os materiais que utilizámos na aula nº 3 – anexo nº 11. Nesta proposta de aula, simplificámos os recursos e o guião auxiliar do trabalho dos alunos, tendo sido por isso a aula na qual os tempos de aula foram cumpridos ao máximo. Se associarmos essas alterações na complexidade e tamanho dos materiais, à redução dos tópicos a serem transmitidos, acreditamos que será possível trabalhar o método *Jigsaw* em blocos de 50 minutos. No entanto, é recomendável que as fichas de avaliação individual como a do anexo nº 6, sejam enviadas como trabalho de casa, para que não se sobrecarregue a aula de tarefas. Para além destas mudanças, à semelhança do que foi dito sobre o método de Cantos, é importante que o professor faça a avaliação da atividade, lição a lição, através das fichas de observação fornecidas para esse efeito e também crie momentos para os alunos darem também o seu *feedback* sobre as atividades desenroladas.

Conclusão

O presente ano de estágio foi verdadeiramente enriquecedor para a minha instrução profissional como professor de História. Permitiu-me ter um primeiro contacto direto com a atividade docente, aplicar diversas estratégias e acompanhar de perto o trabalho mais burocrático, natural a esta área profissional. Apesar de a pandemia atual ter constituído um desafio indesejado, levou-me a superar as dificuldades perante o imprevisto e essa versatilidade e capacidade de adaptação refletir-se-á positivamente na minha atividade futura.

As atividades promovidas pelo grupo de estágio permitiram alargar a nossa instrução como professores, uma vez que nos inteirámos dos procedimentos necessários para levar avante atividades como visitas de estudo, que motivam o interesse dos alunos de uma forma lúdica pela disciplina de História.

A aplicação da aprendizagem cooperativa não correu como planeado, no entanto, os dados fornecidos pela primeira experiência de aprendizagem cooperativa proveram informação preciosa que permitiram detetar os problemas sentidos:

- a) inexperiência do professor e desconhecimento completo sobre a aprendizagem cooperativa por parte dos alunos;
- b) tempo insuficiente para trabalhar, em blocos de 50 minutos, todos os aspetos da aprendizagem cooperativa e do método *Jigsaw*;
- c) demasiados materiais e recursos selecionados, apoiados por guiões excessivamente complexos;
- d) ausência de instrumentos de avaliação individual e grupal;
- e) instabilidade na turma, com entradas e saídas de alunos, o que nos fez alterar a composição dos grupos por duas vezes;
- f) composição de grupos demasiado grandes, além do número recomendado.

Apesar de todos os obstáculos, o levantamento destas conclusões permitiu delinear planos de resolução e superação das dificuldades encontradas:

- a) iniciar a introdução do ensino cooperativo de forma lenta e progressiva, preferencialmente através de uma método de aprendizagem cooperativa informal;
- b) selecionar materiais e recursos aplicados ao nível cognitivo da turma;
- c) formar grupos pequenos entre 3 a 4 alunos;
- d) recorrer a instrumentos de recolha de feedback contínuo, que permitam uma

adaptação rápida e adequada aos problemas detetados;

e) fazer planificações sintéticas que se focalizem nas estratégias e procedimentos

Estas conclusões culminaram num capítulo reflexivo, com sugestões e propostas para uma nova aplicação de método de aprendizagem cooperativa, atendendo às adaptações sugeridas. O panorama geral da aplicação didática, foi avaliado com relativo insucesso, no entanto, é preciso lembrar que os alunos melhoraram o seu desempenho e resultados, após contactarem com a aprendizagem cooperativa, em vez de 17 negativas passámos a contabilizar 12 e notámos um aumento geral das notas, tanto as positivas como as negativas. Acreditamos que ficou claro o potencial do ensino cooperativo e decerto que, corrigidos os erros iniciais numa segunda aplicação, iríamos alcançar resultados verdadeiramente satisfatórios.

Dito isto, e apesar da primeira experiência, o presente relatório respondeu positivamente à questão de investigação, pelo que consideramos que, de facto, a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de aprendizagens na disciplina de História. Esta perceção não parte apenas do lado do professor, como também dos alunos que responderam positivamente ao EBAC, revelando terem gostado de trabalhar sob este regime. Por forma a comprovarmos esta questão de investigação propusemos no início do relatório dois objetivos de investigação, nomeadamente:

1º objetivo – verificar se a aprendizagem cooperativa uma estratégia de maior eficácia em relação ao ensino tradicional, mais expositivo.

2º objetivo – avaliar se a aprendizagem cooperativa dificulta ou facilita a aquisição de aprendizagens em História.

Relativamente ao primeiro objetivo, os alunos do 8º ano melhoraram o seu rendimento nos testes quando foram submetidos a este tipo de aprendizagem. Para além dos resultados académicos terem melhorado, também os *social skills* dos alunos melhoraram. O questionário EBAC revela que todos os alunos concordam que a aprendizagem cooperativa foi benéfica para o desenvolvimento de competências cognitivas e/ou sociais. Em relação ao segundo objetivo, a descrição da primeira experiência prática parece indicar que a aprendizagem cooperativa dificultou a aquisição de aprendizagens em História. No entanto, apesar de todos os problemas, esta experiência deu valiosos indicadores para uma aplicação futura. A inexperiência do professor aliada à seleção excessiva de materiais e recursos dificultou o sucesso inequívoco da atividade, no entanto, se solucionados esses problemas, a aprendizagem cooperativa levaria a uma

melhoria significativa dos resultados dos alunos. Esta realidade torna-se evidente uma vez que os alunos melhoraram os seus resultados apesar de todos os obstáculos e pontos negativos apontados. O que se torna óbvio é que a aprendizagem cooperativa é, apesar de útil, um método de aprendizagem complexo e que, para serem extraídas ao máximo as suas potencialidades, os professores necessitam de correr riscos, única maneira de afinar os aspetos mais frágeis das suas práticas e aperfeiçoar a aplicação destes métodos. Por isso, deve-se valorizar o *feedback* de toda a atividade desta natureza.

Não nos sentimos de modo algum desencorajados pelos resultados obtidos. A aprendizagem cooperativa possui benefícios e promove competências basilares para a formação dos alunos, que devem ser exploradas e, no futuro, pretendemos continuar a aplicar e aprofundar o nosso conhecimento sobre os métodos de aprendizagem cooperativa.

Ficou claro que o trabalho com um tipo de ensino completamente diferente daquele a que o professor e os alunos estavam habituados se provou verdadeiramente desafiante. No entanto, não existem estratégias perfeitas e os imprevistos fazem e farão sempre parte da profissão de professor. Acredito profundamente de que o valor de um professor se prende com a sua capacidade, não de evitar as adversidades negando-as, mas sim de procurar superá-las.

Bibliografia

AECO, (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento. Coimbra, 2013-2016*. Acedido em: https://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/conselho_geral/PEducativoAECO.pdf.

ARONSON, Elliot e PATNOE, Shelley. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. 2nd edition, Pinter & Martin. London.

ATTLE, Simon e BAKER, Bob. (2017). Cooperative Learning in a Competitive Environment: Classroom Applications. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. **1**(19): 77-83.

CORREIA, Ana Bárbara Rodrigues (2018). *A aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais: contributos do Projeto Curricular Integrado*. Tese de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo - Universidade do Minho, Braga. 171 pp.

EVCIM, Hüseyin e IPEK, Ömer F. (2013) Effects of jigsaw II on academic achievement in English prep classes. *Procedia – Social and Behavior Sciences*. **70**: 1651-1659.

GAMSON, Zelda F. (1994). Collaborative Learning Comes of Age. *Change The Magazine of Higher Learning*. **26**(5):44-49.

GUEDES, Laura, et all. (2015). A Aprendizagem Cooperativa na prática independente do método de instrução direta. Benefícios psicológicos, académicos e sociais. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*. **4**: 1-15.

HILK, Caroline Lual (2013). *Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Structures on College Students Achievement and Peer Relationships: A Series of Meta-Analyses*. Degree of Doctor in Philosophy - University of Minnesota, Mineápolis. 150pp.

HOERUNNISA, Neneng e SUHERDI Didi. (2017). The Effectiveness of Jigsaw in Improving Students' Reading Comprehension. *Journal of English and Education*. **1**(5): 1-12.

JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T., SMITH, Karl A. (1998) A Aprendizagem Cooperativa retorna às Faculdades. Qual é a evidência de que funciona? *Change The Magazine of Higher Learning*. **30**(4): 26.

JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T. (1999). Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista . Em: JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T. *Aprender juntos y solos*. Aique, Buenos Aires. pp 15-31.

JOHNSON, David E., JOHNSON, Roger T., *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1999, p. 1-11.

JOHNSON, David E., JOHNSON, Roger T. (2011). Intellectual Legacy: Cooperation and Competition. Em: COLEMAN, Peter T. *Conflict, Interdependence, and Justice*. Peace Psychology Book Series. **11**: 41-63.

LOPES, José, SILVA, Helena S. (2009) *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático Para o Professor*. 1ª edição. Lidel. Lisboa.

LOPES, José, SILVA, Helena Santos, ROCHA, Magda (2014). Escala de Benefícios da Aprendizagem Cooperativa: construção e estudos de validação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. **1**(1):15-25.

MAZZARDO, Mara Denize, et all. (2016). Design-Based Research: desafios nos contextos escolares. *Atas – Investigação Qualitativa em Educação*. **1**: 952-961.

MATTHEWS, R.S., COOPER, J.L., DAVIDSON, N., HAWKES, P. (1995) Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change The Magazine of Higher Learning*. **27**: 35-40.

MOREIRA, Ana Carina da Costa. (2013). *Aprender a cooperar, cooperar para aprender: contributos da expressão dramática na introdução à aprendizagem cooperativa*. Tese de Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo Universidade do Minho, 142pp.

MOREIRA, Joana Isabel Dias (2012) *A aprendizagem cooperativa: Aplicação ao 8º ano de escolaridade na disciplina de História*. Tese de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. 126pp.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. Paris.

PANITZ, T. (1996). A definition of collaborative vs cooperative learning. *Deliberations*. 1-3.

PINHO, Eduardo, *et al.* (2013). As opiniões dos professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, **40**(13): 913-937.

ROBERTS, Rae e TAYLOR G. D. (2006). Collaborative learning: a connected community approach. *Issues in Informing Science and Information Technology*. **3**(3): 519-528

SMITH, Barbara Leigh, MACGREGOR Jeant T. (2009). What is Collaborative Learning? Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education. Em: GOODSELL, Anne e MAHER, Michelle. *Collaborative Learning: a Sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment at Pennsylvania State University. pp1-11.

TORRES, Patrícia Lupion, IRALA, Esrom Adriano F. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e Prática. Em: TORRES, Patrícia Lupion. *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento*. SENNARPR. pp 61-95.

Legislação:

Despacho nº 6478/2017 de 26 de setembro. Diário da República nº143/2017 – II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Anexos

Anexo nº 1 – Questionário sobre os benefícios da aprendizagem cooperativa nas aulas de História

[Questionário nº 1, 8º Ano, método *Jigsaw*]

Nome: _____ Número: _____

Data: ___ / ___ / ___

Escala de Benefícios da Aprendizagem Cooperativa					
Questão Base: Trabalhar em regime de aprendizagem cooperativa nas aulas de História tem-me ajudado a...		1*	2*	3*	4*
		[DT]	[D]	[C]	[CT]
Itens		-	-	-	-
1.	compreender melhor a matéria.				
2.	trocar informações, experiências e conhecimentos.				
3.	resolver melhor os problemas.				
4.	desenvolver a capacidade de comunicar e discutir as ideias.				
5.	sentir-me mais à vontade, mais descontraído, menos nervoso, quando tento partilhar as minhas ideias ou comunicar dentro do grupo ou fora dele.				
6.	ter uma visão diferente sobre as coisas/certas matérias.				
7.	dar mais importâncias aos esforços do grupo para a realização das tarefas do que aos individuais (os de cada um individualmente).				
8.	melhorar a minha aprendizagem considerando as opiniões sobre o trabalho dadas pelos meus colegas, isto é, o feedback (as informações) que recebo dos colegas.				

9.	perceber que prefiro trabalhar sozinho mesmo quando sou colocado num grupo.				
10.	ser mais responsável comigo e com o meu grupo.				
11.	ser mais capaz de ajudar os meus colegas de grupo com mais dificuldades.				
12.	sentir-me integrado na turma.				
13.	aprender com mais satisfação e motivação.				
14.	envolver-me mais ativamente nas atividades.				
15.	desenvolver a capacidade de ouvir os outros, ao ser mais paciente e tolerante em relação às ideias propostas pelos meus colegas.				
16.	desenvolver a capacidade de planear o meu trabalho e estabelecer objetivos.				

[*Legenda: DT = Discordo Totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT = Concordo Totalmente.]

1. Em termos gerais, gostei de trabalhar em aprendizagem cooperativa:

SIM NÃO

2. Justifica, brevemente, a tua escolha:

3. Tendo em conta esta experiência gostarias de voltar a ter aulas neste formato:

SIM NÃO

4. Justifica, brevemente, a tua escolha:

[Anexo nº2]		
Planificação Modelo		
Ano	Método	Sumário
[8º]	[Formal; <u>Informal</u> ; Base] [Cantos]	[...]
Conteúdo programático: [Reforma Protestante]		
Competências cooperativas: [Interdependência positiva; Desenvolvimento da comunicação oral; Respeito pelas regras; Aprender a ouvir e a aguardar a sua vez para falar; ...]		
Aprendizagens Históricas		
Conhecimento substantivo: [Reforma; Protestantismo; ...]		
Competências cognitivas: [Evidência Histórica; ...]		
Objetivos: [Revisão da matéria lecionada, com uma reflexão final sobre uma questão-problema.]		
Questão-problema/Tema de discussão: [O que levou à cisão da Igreja Católica?]		
Tempo: [Final da aula / 15m.]		
Formação de Cantos:		
Canto A – [Deveu-se à corrupção do Clero]		
Canto B – [Deveu-se à carismática figura de Martinho Lutero]		
Canto C – [Deveu-se ao Humanismo]		
Canto D – [Deveu-se a todos esses fatores]		
Recursos:		
[- Manual;]		
[- Documentação fornecida pelo professor.]		
Procedimentos:		
[1º Momento – ...]		
[2º Momento – ...]		
Avaliação: [Trabalho de casa – Elaboração de um pequeno resumo que faça: 1º o levantamento das ideias chave da matéria; 2º os sentimentos do aluno em relação à atividade; 3º se os alunos consideram que os objetivos da aula foram alcançados. [ou] preenchimento de um questionário que corresponde aos objetivos programados para		

aula. [ou] Desenvolvimento de uma ficha de trabalho, que revele se os objetivos programados para aula foram alcançados.]

[Anexo nº3]		
Planificação		
Ano/Turma	Método:	Sumário
: 8º/?	Cantos Tipo: Informal	Subunidade 5.2. – Caracterização do período do Renascimento, atendendo às alterações de mentalidade. Atividade cooperativa.
Conteúdo programático: Subunidade 5.2. – Renascimento, Reforma e Contrarreforma.		
Competências cooperativas: Interdependência positiva; Respeito pelas regras; Aprender a ouvir e a aguardar a sua vez para falar; Responsabilização individual;		
Aprendizagens Históricas		
Conhecimento substantivo: Renascimento; Humanismo; Classicismo; Individualismo;		
Competências cognitivas: Compreensão Histórica; Capacidade de síntese; Comunicação oral e escrita; Argumentação e partilha de ideias;		
Objetivos: Sintetizar a matéria lecionada, ao fazer o registo das aprendizagens da lição.		
Tema de discussão: Caracterização do Renascimento.		
Tempo: Final da aula / 25m.		
Formação de Cantos:		
Canto A – Onde e quando surgiu o Renascimento.		
Canto B – Classicismo.		
Canto C – Humanismo.		
Canto D – Ciência e espírito crítico.		
Recursos:		
- Manual: p. ?;		
- Guião.		
Procedimentos:		
1º Momento/5m. – O professor faz a chamada e os alunos registam o sumário.		
2º Momento/20m. – O professor transmite os conteúdos da lição de forma expositiva.		
3º Momento/25m. – Os alunos trabalham o método:		
- 1ª fase (5m.): os alunos escolhem e deslocam-se para o seu canto;		
- 2ª fase (10m.): os alunos discutem o seu tema e fazem o registo dos aspetos relevantes no seu caderno diário.		

-3ª fase (10m.): cada Canto nomeia um aluno que vai transmitir aos restantes cantos as suas descobertas, os alunos dos outros cantos ouvem em silêncio e fazem os seus registos no caderno diário. A atividade termina quando todos os Cantos tiverem partilhado as suas informações. No final, se existir tempo, os alunos podem discutir as suas opções com os restantes colegas.

Avaliação: Trabalho de casa – elaboração de um pequeno resumo que faça: 1º o levantamento das ideias chave da matéria; 2º os sentimentos do aluno em relação à atividade; 3º se os alunos consideram que os objetivos da aula foram alcançados. O resumo deve ser feito numa folha à parte, devidamente identificada, para ser entregue ao professor na aula seguinte.

Anexo nº 4 – Planificação adotada na primeira aula de aprendizagem cooperativa

Disciplina: História		Data: 30-01-2020	Ano: 8º	Turma: ?		
Professor estagiário: David Romano		Sumário nº 31: Aplicação do método de aprendizagem cooperativa <i>Jigsaw</i> , no tema da Reforma Protestante. Introdução aos antecedentes da Reforma: humanismo, cisma e imprensa.				
Tema/Subtema	Metas de aprendizagem / Descritores	Estratégias de aprendizagem	Recursos	Conceitos	Competências	Avaliação
- A Reforma Protestante.	<p>1. Compreender os antecedentes da Reforma Protestante.</p> <p>1.1. Esboçar a realidade socio-religiosa dos finais do séc. XIV e inícios do séc. XV.</p> <p>1.2. Compreender em que contexto surge a crise valorativa da Igreja Católica.</p> <p>2. Entender o Humanismo à luz de uma nova abordagem à Bíblia.</p> <p>2.1. Reconhecer o paradigma Humanista, em relação à</p>	<p>Aula:</p> <p>Aplicação da Aprendizagem Cooperativa em 5 fases.</p> <p>1º Fase – 5 minutos nos “home groups”, os alunos devem decidir neste tempo qual o tema que vão trabalhar;</p> <p>2º Fase – os alunos dirigem-se para os “<i>expert groups</i>” onde vão trabalhar o tema que escolheram. Aqui devem</p>	- Manual; - Documentos;	- Reforma; - Humanismo; - Cisma; - Protestantismo; - Sacramentos;	- Comunicação Oral: os alunos desenvolvem esta competência uma vez que é imprescindível à aprendizagem cooperativa. - Competências Sociais: Os alunos necessitam de desenvolver competências sociais como a empatia e tolerância, pois	- Formativa oral. - Formativa escrita.

	<p>interpretação da Bíblia: aproximação à essência do cristianismo.</p> <p>3. Analisar os contributos da Imprensa.</p> <p>3.1. Perceber não só que a Imprensa foi importante para a difusão de ideias Humanista, mas também como catalisador do movimento Protestante.</p> <p>4. Conhecer os sacramentos da Igreja Católica em relação, com as diferenças nos “escritos” Protestantes.</p> <p>4.1. Informar sobre as diferentes opiniões em relação a existência, ou</p>	<p>recolher toda a informação que conseguirem em 20 minutos;</p> <p>3º Fase – os alunos devem em 15, transmitir o conhecimento que coletaram nos grupos especializados, aos colegas.</p> <p>4º Fase – os alunos vão utilizar o tempo restante para resolver um pequenos questionários, que una a matéria trabalhada na sala de aula.</p> <p>5º Fase – será atribuída pontuação individual e grupal. Este método pretende que</p>			<p>necessitam de respeitar as opiniões dos colegas e de saber ouvir.</p> <p>- Análise e interpretação de Fontes: o trabalho pelo método Jigsaw, vai ser muito à base de interpretação de documentos escritos que terão um guião auxiliar.</p>	
--	--	---	--	--	---	--

	não, de sete Sacramentos.	os alunos se apliquem mais no processo ensino-aprendizagem.				
--	---------------------------	---	--	--	--	--

Anexo nº 5 – Guião da atividade cooperativa Cantos

Canto A – Onde e quando surgiu o Renascimento (Explora a pág.? do teu manual)

- 1º Descobre em que região surgiu o Renascimento.
- 2º Indica duas razões para aí ter surgido o Renascimento.
- 3º Identifica o período histórico e o século a que corresponde o Renascimento.

Canto B – Classicismo (Explora a pág.? do teu manual)

- 1º Escreve o conceito de Renascimento e o conceito de Classicismo no teu caderno diário.
- 2º Identifica as relações que os dois conceitos têm entre si.

Canto C – Humanismo (Explora a pág.? do teu manual)

- 1º Define o conceito de Humanismo.
- 2º Em conjunto com os teus colegas indica duas mudanças na visão dos humanistas em relação à vida e ao mundo.

Canto D – Ciência e espírito crítico (Explora a pág.? do teu manual)

- 1º Que relação tem a ciência com a reflexão crítica, a experiência e a razão.
- 2º Indica as mudanças que a ciência do Renascimento teve ao nível:
 - da astronomia:
 - da medicina:
 - da botânica:

Anexo nº 6 – Questionário – Aprendizagem Cooperativa (Aula nº1 – 8ºano)

1. **Identifica** o contexto socio-religiosa, do fim do séc. XIV?

2. **Carateriza** a função do Clero regular e secular na Igreja Católica, antes das Reformas Protestantes?

3. **Indica** o acontecimento que levantou uma onda de indignação no seio Humanista, sendo Martinho Lutero o seu principal crítico?

4. **Refere**, o acontecimento que provocou uma rápida difusão do pensamento Humanista. Fundamenta, apontando duas causas desse acontecimento?

5. **Elabora**, um pequeno comentário sobre a nova visão do Humanismo em relação aos Sacramentos da Igreja Católica. O que mudou? (40 a 50 palavras)

[Anexo nº7]

Tabela de Observação das Atividade de Aprendizagem Cooperativa [Parte 1]

Ano [?]	Modelo [?]	Data [?/?/?]
Observações Negativas:		
<p>[Nº do aluno + observação] / [Exemplo: N°3 – não respeitou a vez de falar dos colegas, esteve constantemente a interrompê-los.]</p>		
Observações Positivas:		

[Anexo nº8]

Tabela de Observação das Atividade de Aprendizagem Cooperativa [Parte 2]

Ano [?]	Modelo [?]	Data [?/?/?]	
Objetivos:		Sim	Não
1. [Os alunos tiveram tempo suficiente?]			X
2. [A tarefa era adequada ao trabalho em grupo?]		X	
3. [Os recursos fornecidos foram suficientes?]		-	-
4. [Os recursos fornecidos eram excessivos?]		X	
5. [Existiu interdependência positiva?]		X	
6. [Existiu responsabilização individual?]			X
7. [Os alunos cumpriram os seus papéis?]			X
8. [A aula decorreu sem incidências de mau comportamento?]		X	
9. [A deslocação pela sala de aula foi feita ordeiramente?]			X
10. [A atividade decorreu tal e qual como fora planeada?]			X

Anexo nº 9 – Recursos da aula nº 1 da aplicação da aprendizagem cooperativa

Tema nº 1 - Antecedentes da Reforma Protestante:

Os antecedentes – o cisma e a problemática dos humanistas: manual p. 64 + documentos:

“No meio de pestes terríveis, de repetidas guerras e de aflitivas lutas civis, numa Europa Ocidental e Central abalada por brutais reviravoltas da conjuntura económica, a Igreja de Cristo parecia navegar à deriva para o abismo.

Em 1378, aquando da morte de Gregório X (...) grupos de cardeais divididos em fações rivais, impuseram (...) um cisma, que iria prolongar-se por trinta e nove anos. Depois das flutuações iniciais, a Europa católica dividiu-se em duas: a França, a Escócia, Castela, Aragão e o reino de Nápoles declararam-se a favor de um francês, Clemente VII; os outros países optaram pelo Italiano Urbano VI. Os dois pontífices [Papas] e os dois sacros colégios, agora inimigos, excomungaram-se [ato de banir alguém da comunidade católica] reciprocamente e procuraram subtrair países e reis à tendência adversa.”

Delumeau, A civilização do renascimento, vol. I, 1994, p. 121 [adaptado]

“(...) Eis os Soberanos Pontífices, os cardeais e os bispos... Hoje estes pastores não fazem nada senão alimentarem-se bem. Deixam o cuidado do rebanho ao próprio Cristo...

Esquecem que o seu nome de bispo significa labor, vigilância. Estas qualidades servem-lhes para deitar mão ao dinheiro (...).

Se os Soberanos Pontífices, que estão no lugar de Cristo, se esforçassem por imitá-lo na sua pobreza, nos seus trabalhos, na sua sabedoria, na sua cruz e no seu desprezo da vida... não seriam os mais infelizes dos homens? (...)

Tantas riquezas, honras, troféus, impostos, indulgências, tantos cavalos, mulas, guardas e tantos prazeres – vede que tráfico, que colheita de bens (...) Teriam de, em seu lugar, pôr os jejuns, as noites perdidas, as orações, os sermões, o estudo e a penitência, mil incomodidades desagradáveis.”

Erasmus, “Elogio da Loucura” in Gustavo de Freitas, 900 textos e documentos de História [adaptado]

Guião:

1. Em conjunto com os teus colegas identifica qual o acontecimento que marcou a Igreja Católica nos finais do séc. XIV e inícios do séc. XV?
2. Quem e o que é que critica Erasmo, cristão e humanista, na sua obra Elogio da Loucura?
3. Reflitam em conjunto sobre a situação, em que se encontrava a Igreja Católica, no séc. XV.

Tema nº 2 - A crise de valores do Clero, no séc. XIV e XV:

Crise moral e teológica – manual, p. 64 + documentos:

“Eram muitos e antigos os males da Igreja, que se denunciaram, quase mais consistentemente que nunca. Nas paróquias rurais, o clero carecia de preparação intelectual e de autoridade moral (...) para doutrinar [ensinar os princípios católicos] e admoestar [denunciar ou repreender o mal] os seus paroquianos; incapazes de atender às suas inquietudes espirituais mais profundas, limitavam-se a administrar uma série de ritos, tantas vezes mal compreendidos e vividos. Muitos regulares viviam relaxadamente as regras das suas ordens, faltando à vida comunitária em pobreza, obediência e castidade. Mais graves eram as faltas dos bispos, muitos deles ausentes da diocese que deviam pastorear, dedicados a acumular benefícios que aumentassem a sua renda e viviam mundanamente as lutas políticas do momento. (...) A voracidade [fome] fiscal e as arbitrariedades [liberdades] da cúria romana [corte do papa] eram quase comuns a todas as Igrejas.

Provavelmente a cristandade medieval havia atravessado (...) etapas de menor nível moral e intelectual do clero, e de maiores abusos de todo o tipo.”

Floristan, História Moderna Universal, 2013, p. 83 [adaptado]

“Em 1434, Eugénio IV escrevia aos padres do concílio de Basileia: «Das solas dos pés ao cocuruto da cabeça, não há no corpo da Igreja uma única parte sã.».

(...)

1484, um orador do clero dos Estados Gerais de Tours, dizia «Todos sabem, que já não

há regra, devoção nem disciplina, religiosas e que há em todo o clero demasiada desordem em grande detrimento de toda a Cristandade».”

Delumeau, A civilização do renascimento, Vol. I, 1994, p. 124 [adaptado]

Guião:

1. Em conjunto com os teus colegas caracteriza o perfil do clero secular e regular, nos finais do séc. XIV e inícios do séc. XV.

Tema nº 3 - A figura de Martinho Lutero e a sua crítica às Indulgências:

Martinho Lutero – manual p. 64 + documentos:

“Como homem de cultura e da Igreja, Martinho Lutero (1483-1546), monge agostinho desde 1506, possuía uma preparação sólida, uma característica própria do seu tempo. Formou-se na Universidade de Erfurt, onde já se tinham erguido vozes contra a abusiva política de indulgências de Roma. Diplomou-se em artes e, depois de ser ordenado sacerdote, realizou um doutoramento em teologia. Por volta de 1510, começou a lecionar filosofia e teologia na Universidade de Wittenberg. A sua docência [ato de ensinar] sobre a Bíblia caracterizava-se por se afastar dos velhos e frios métodos escolásticos, que ele rejeitava, à semelhança de muitos outros intelectuais da sua geração influenciados pelo humanismo (...)”

Mariela Fargas, Reforma e Contrarreforma: O cristianismo depois de Lutero. Descobrir a História, 2018, p. 29.

“21. Erram, portanto, os pregadores de indulgências que afirmam que a pessoa é absolvida de toda pena e salva pelas indulgências do papa. 22. Com efeito, ele não dispensa as almas no purgatório de uma única pena que, segundo os cânones, elas deveriam ter pago nesta vida. (...) 32. Serão condenados em eternidade, juntamente com seus mestres, aqueles que se julgam seguros de sua salvação através de carta de indulgência. (...) 36. Qualquer cristão verdadeiramente arrependido tem direito à plena remissão, pela pena e culpa [arrepentimento], mesmo sem carta de indulgência. 41. Deve-se pregar com muita cautela sobre as indulgências apostólicas, para que o povo

não as julgue erroneamente [erradamente] como preferíveis às demais boas obras do amor. 67. As indulgências apregoadas pelos seus vendedores como as maiores graças realmente podem ser entendidas como tal, na medida em que dão boa renda. 86. Porque é que o Papa, cuja bolsa é mais rica que a dos ricos, não constrói a basílica de S. Pedro com o seu próprio dinheiro e não com o dos pobres?”

Martinho Lutero, as 95 Teses contra as Indulgências (1517)

Guião:

1. Quem foi Martinho Lutero?
2. Em conjunto com os teus colegas, explora a questão das Indulgências, tendo em conta a razão por detrás da sua criação e a respetiva opinião de Martinho Lutero.
 - a) Reflitam em conjunto sobre o problema das Indulgências, como o catalisador principal da Reforma Protestante.

Tema nº 4 - A visão Humanista da Bíblia:

O Humanismo – um novo olhar sobre a Bíblia – documento:

“A leitura humanista da Bíblia é, em geral, «desdramatizadora» (...). A Bíblia do humanismo cristão é, em menos de um terço, Antigo Testamento, em mais de dois terços, Novo Testamento (...). Os projetores da leitura humanista fazem pelo menos tanta sombra como luz sobre a Sagrada Escritura. O facto de a cruz deixar de ser o centro é um aspeto possível da leitura humanista. Existem outros. A Bíblia é pouco explícita relativamente aos sacramentos. É necessário boa vontade, uma leitura erudita e uma leitura informada (...). Apenas os sacramentos do batismo e da eucaristia – os dois sacramentos escolhidos por Calvino – são longamente explicitados [referidos na Bíblia]. Podemos ainda distinguir a penitência (tal como faz Lutero) e mesmo a ordem (como os anglicanos). É certo que o casamento é atestado no Antigo Testamento como instituição invariável. A confirmação apenas pode surgir a preço de uma hermenêutica [leitura/análise] de tal forma erudita que escapa a uma leitura ingénuo. Existe apenas uma alusão, na Epístola de São Tiago, à unção dos doentes. (...)

Uma religião da palavra, baseada no livro, substitui necessariamente uma religião mais gestual, mais concreta.

Uma leitura maciça não erudita, uma leitura humanista, atenta ao sentido

imediatamente do texto, predispõe a esta desvalorização do sacramento (...). Lutero, que tem o sentido da Encarnação de Deus, Calvino, o da Igreja (...), ultrapassarão o simbolismo sacramental.”.

Pierre Chaunu, O Tempo das Reformas (1250-1550): A Reforma Protestante, Vol. II, p. 62-64.

[adaptado]

Guião:

1. Quantos e quais sacramentos, são facilmente identificados na Bíblia, segundo uma leitura mais humanista?
2. Consideram que o simbolismo sacramental vai de acordo com as ideias humanistas, se não, o que o substituí?
3. Em conjunto com os teus colegas identifica a problemática por detrás do pensamento Humanista em relação à Bíblia.

Tema nº 5 - O papel da Imprensa na difusão das ideias Humanistas:

A Imprensa – documentos + manual p. 56-57:

“Em meados do século XV, Johannes Gutenberg (1400-1468) de um dos grandes contributos para este processo [a difusão do humanismo]: a imprensa. A imprensa rapidamente obteve um enorme sucesso e (...) seguiram-se muitas outras em toda a Europa [criação de mais Imprensas]. A primeira criação da imprensa moderna foi a Bíblia latina (...) A partir desse momento, a atividade produtiva da Europa, multiplicou-se até alcançar uma quantidade próxima dos 15 milhões de livros publicados entre esta data e finais do século. (...) apesar do seu elevado custo, os livros passaram a poder ser adquiridos por um espectro mais vasto da sociedade. Deste modo, os limites da cultura expandiram-se (...) A Imprensa contribuiu igualmente para a homogeneização das línguas nacionais, tal como sucedeu em Itália com a imposição do dialeto da Toscana sobre os restantes. Não menos importante foi o efeito produzido na até então hegemónica posição da Igreja Católica, pois apesar de a Bíblia ter sido o livro mais difundido, foi também o mais traduzido da época, e isso deu lugar a novas interpretações das Sagradas Escrituras num registo mais humanista que, a longo prazo, contribuíram para a rutura religiosa do século XVI.”

Álvaro Lopes, *et all* em **O Renascimento: O espírito de uma nova época. Descobrir a História**, 2018, p. 71-72.

Guião:

1. Consideram que a Imprensa veio mudar o Paradigma vigente antes da sociedade renascentista?
2. Qual o movimento cultural que mais beneficiou da criação da Imprensa?
 - a) Em conjunto com os teus colegas, procura explorar a questão da Imprensa em íntima relação com a Igreja Católica, que mudanças consideram que esta provocou.

Tema nº 6 – Os sacramentos da Igreja Católica:

Os Sacramentos da Igreja Católica – documento:

“1210. Os sacramentos da nova Lei foram instituídos por Cristo e são em número de sete, a saber: o Batismo, a Confirmação, a Eucaristia, a Penitência, a Unção dos Enfermos, a Ordem e o Matrimónio.

(...)

1211. (...) primeiro os três sacramentos da iniciação cristã (...), depois os sacramentos da cura (...) e finalmente os que estão ao serviço da comunhão.

(...)

1212. Através dos sacramentos da iniciação cristã – Batismo, Confirmação e Eucaristia são lançados os *alicerces* de toda a vida cristã.

(...)

Os Sacramentos de Cura

(...)

1421. O Senhor Jesus Cristo, médico das nossas almas e dos nossos corpos (...) quis que a Igreja continuasse (...) a sua obra de cura e de salvação, mesmo para com os seus próprios membros. É esta a finalidade dos dois sacramentos de cura: o sacramento da Penitência e o da Unção dos enfermos [doentes].

(...)

1422. «Aqueles que se aproximam do sacramento da Penitência obtêm da misericórdia de Deus o perdão da ofensa a Ele feita e, ao mesmo tempo, são reconciliados com a Igreja, que tinham ferido com o seu pecado (...) 1434. A penitência interior do cristão pode ter expressões muito variadas. A Escritura e os Padres insistem sobretudo em três formas: o jejum, a oração e a esmola (...) 1456. A confissão ao sacerdote [padres e bispos] constitui uma parte essencial do sacramento da Penitência: «Os penitentes devem, na confissão, enumerar todos os pecados mortais de que têm consciência (...) 1461. Com efeito, os bispos e os presbíteros é que têm, em virtude do sacramento da Ordem, o poder de perdoar todos os pecados (...).

(...)

1535. Nestes sacramentos, aqueles que já foram consagrados pelo Batismo e pela Confirmação para o sacerdócio comum de todos os fiéis, podem receber consagrações particulares. Os que recebem o sacramento da Ordem são consagrados para serem, em nome de Cristo, «com a palavra e a graça de Deus, os pastores da igreja» (...) 1536. A Ordem é o sacramento graças ao qual a missão confiada por Cristo aos Apóstolos continua a ser exercida na Igreja, até ao fim dos tempos: é, portanto, o sacramento do ministério apostólico. E compreende três graus: o episcopado, o presbiterado e o diaconado. 1577. «Só o varão (vir) batizado pode receber validamente a sagrada ordenação». O Senhor Jesus escolheu homens (viri) para formar o colégio dos Doze Apóstolos.”

Catecismo da Igreja Católica.

Guião:

1. Em conjunto com os teus colegas enumera os sacramentos da Igreja Católica.
2. Atenta sobre o Sacramento da Penitência e indica:
 - a) Significado;
 - b) Formas de obter a reconciliação com Deus e a Igreja [comunidade];
 - c) Quem procede ao perdão dos pecados;
3. Identifica:
 - a) mediante que condições qualquer individuo (do sexo masculino) pode ser ordenado?

b) que ordens existem?

Anexo nº 10 – Recursos da aula nº 2 da aplicação da aprendizagem cooperativa

Tema nº 1 – Reforma Protestante:

[Doc. 1] “A partir do momento em que (...) Martinho⁷ (...) afixou, em 31 de Outubro de 1517, as suas 95 teses⁸ na porta da Igreja de Wittenberg⁹, a fratura da Igreja Católica avançou com desconcertante rapidez. Menos de quatro anos depois, Lutero, que, entretanto, passara a ser o homem mais conhecido da Alemanha, fora excomungado, banido do Império¹⁰, recolhido e escondido em Wartburg¹¹ pelos cuidados do seu protetor Frederico da Saxónia¹².”

Delumeau, A civilização do renascimento, vol. I, 1994, p. 126 [adaptado]

// _____

[Doc. 2] “O século XVI ficou marcado por uma revolta religiosa que marcou profundamente a história da Europa até ao século XX. A Cristandade Ocidental, quebrou-se em várias Igrejas, cada uma das quais se considerou a si mesma a autêntica, e [considerou] heréticas as demais.

Sem dúvida, que (...) Lutero (...) e Calvino, entre outros, haviam iniciado mudanças profundas que romperam com Roma e que propunham novidades radicais. Faziam-no convencidos de que era preciso corrigir velhos erros (...) do papado e voltar à autêntica essência do cristianismo, adulterada por adições que nada tinham a ver com o Evangelho. (...) estes movimentos formaram novas Igrejas desde 1517. Os «luteranos», (...), os «anglicanos» e os «calvinistas» (...).”

Floristan, História Moderna Universal, 2013, p. 81-82 [adaptado]

⁷ Martinho Lutero.

⁸ 95 testes de Martinho Lutero, contra as Indulgências.

⁹ Cidade, situada na Alemanha.

¹⁰ Sacro Império Romano-Germânico.

¹¹ Cidade, situada na Alemanha.

¹² Príncipe da Alemanha.

Guião:

1. Identifica, no Doc. 1, o acontecimento que marcou o início da Reforma Protestante.
2. Que movimentos protestantes identificas no Doc. 2?
3. Identifica, no Doc. 2, duas razões que levaram à rotura da Igreja Católica.
 - c) Pela leitura dos documentos e da pág. 64, do teu manual, identifica os grupos que apoiaram e os que rejeitaram a posição de Lutero e as suas razões.

Tema nº 2 – O Luteranismo:

[Doc. 1] Artigo XXIII – Do matrimónio dos Sacerdotes: “Estando, pois, fundamentado na palavra e no mandamento de Deus isso de os sacerdotes e clérigos poderem casar, e provando a história, além disso, que os sacerdotes casavam, [pois, então, é lícito que se casem]”.

Martinho Lutero, A Confissão de Augsburgo, 1530, p. 15. [adaptado]

// _____

[Doc. 2] Negação da autoridade do Papa:

“O poder do Papa é histórico, tradicional e (...) útil, mas não é de instituição divina.

(...) «Digo-te como confidência: não sei se o Papa é o Anticristo ou apenas o seu apóstolo, de tal forma a verdade é deformada nos seus decretos»”

Pierre Chaunu, O Tempo das Reformas (1250-1550): A Reforma Protestante, p. 138-143

[adaptado]

// _____

[Doc. 3] O Papel das Escrituras no Luteranismo:

“Tudo o que não estiver nas Escrituras deve ser rejeitado (...). Ela [a Bíblia] é a regra da

fé luterana. O cristão pode ficar de consciência tranquila se aquilo que as Escrituras dizem não contrariarem o que ele defende.”

Édi Ferreira, A Reforma Protestante: Entre o Cisma e o Diálogo Ecuménico, p. 60 [adaptado]

Guião:

1. Identifica o que está em causa no Doc. 1.
2. Atenta no Doc. 2 e explicita a perspetiva de Lutero em relação ao poder papal.
3. Analisa o Doc. 3 e indica qual o papel das Escrituras, para os luteranos.
4. Abre o manual na página 66 e aponta quantos e quais são os sacramentos defendidos no Luteranismo.
5. Observa o doc. A, da página 66 do teu manual. Para os luteranos, a salvação da alma estava dependente das boas obras ou da fé?

Tema nº 3 – O Calvinismo:

[Doc. 1] Teoria da Predestinação:

“Nós denominamos de predestinação o conselho eterno de Deus, pelo qual Ele determinou o que queria fazer de cada homem, ordenando uns à vida eterna e outros ao castigo. Conforme o fim com que o homem é criado, dizemos que ele é predestinado à morte ou à vida. Aqueles que Ele chama à salvação, dizemos que os recebe apenas por força da sua misericórdia gratuita.”

João Calvino, Instituições da Religião Cristã, 1536 [adaptado]

[Doc. 2]

Capítulo XXI – O culto religioso:

Parágrafo 2 – “O culto religioso deve ser prestado a Deus o Pai, o Filho e o Espírito Santo - e só a ele; não deve ser prestado nem aos anjos, nem aos santos, nem a qualquer outra criatura.”

Capítulo XXV – A autoridade papal:

Parágrafo 6 – “Não há outra Cabeça da Igreja senão o Senhor Jesus Cristo; em sentido algum pode ser o Papa de Roma a cabeça dela.”

Capítulo XXVII – Os sacramentos:

Parágrafo 4 – “Há apenas dois sacramentos ordenados por Cristo, nosso Senhor, no Evangelho: O Batismo e a Ceia do Senhor [Eucaristia] (...).”

João Calvino, A Confissão de Fé de Westminster, 1643-46 [adaptado]

Guião:

1. Que teoria calvinista está presente no Doc. 1. Em que consiste essa teoria?
2. Explora o Doc. 2 e:
 - a) caracteriza o culto religioso calvinista.
 - b) identifica quem é o chefe supremo da Igreja calvinista e em detrimento de que figura.
 - c) enumera quais são os sacramentos defendidos pelos calvinistas.

Tema nº 4 – O Anglicanismo:

[Doc. 1]

Artigo VI – O papel das escrituras:

“As Escrituras contêm todas as coisas necessárias para a salvação (...).”

Artigo XII – As boas obras:

“Ainda que as Boas obras, que são os frutos da Fé, e seguem a Justificação, não possam expiar os nossos pecados, nem suportar a severidade do juízo de Deus, são, todavia, agradáveis e aceitáveis a Deus em Cristo e brotam necessariamente de uma verdadeira e viva Fé (...).”

Artigo XVII – A predestinação:

“A PREDESTINAÇÃO à vida é o eterno propósito de Deus, pelo qual (...) Ele tem constantemente decretado por seu conselho, a nós oculto, livrar da maldição e

condenação os que elegeu em Cristo de entre todos os homens, e conduzi-los por Cristo à salvação eterna (...).”

Artigo XXV – Os sacramentos:

“Há dois Sacramentos ordenados por Cristo nosso Senhor no Evangelho, isto é, o Batismo e a Ceia do Senhor. Os cinco vulgarmente chamados Sacramentos, isto é, Confirmação, Penitência, Ordens, Matrimônio, e Extrema Unção, não devem ser contados como Sacramento do Evangelho (...).”

Artigo XXXII – O matrimônio dos sacerdotes:

“Os bispos, presbíteros e diáconos não são obrigados, por preceito algum da Lei de Deus, a votar-se ao estado celibatário, ou abster-se do matrimônio; portanto, é-lhes tão lícito, como aos demais cristãos, casar, como entenderem, se julgarem que isso lhes é mais útil para viverem piedosamente.”

Os Trinta e Nove Artigos da Religião Anglicana, 1563 [adaptado]

Guião:

1. Analisa o Doc. 1 e:

- a) refere o papel das Escrituras;
- b) observa os art. 12 e 17. Segundo os anglicanos, como se obtém a salvação? (através das boas obras, da fé ou essa salvação está predestinada?);
- c) enumera quais são os sacramentos defendidos pelos anglicanos.
- d) atenta no artigo 32. Os sacerdotes anglicanos fazem o voto celibatário, que os impede de casarem? Fundamenta.

2. Explora a página 66 e o doc. C da página 67 do teu manual e indica:

- a) quem fundou o Anglicanismo e por que razão o fez?
- b) quem é o chefe supremo da Igreja Anglicana?
- c) atualmente, a Rainha de Inglaterra ainda é a chefe da Igreja Anglicana? Se sim, o que é que isso significa?

Tema nº 5 – A difusão do protestantismo:

[Doc. 1] Os alicerces da Reforma Protestante:

“As propostas de Lutero realizaram-se – e não foi queimado por heresia (...) –, por causa da conjuntura social e política, que se interessou pelas aplicações práticas [do luteranismo]. O desenvolvimento alcançado nesta época pelas novas forças económicas (capitalismo) e sociais (burguesia) determinaram (...) o êxito ou fracasso da Reforma.

O luteranismo alimentou-se de um vivo nacionalismo antirromano [que pretendia ver-se livre das amarras do papado].

A implementação da Reforma numa cidade ou num território implicava mudanças de poder e riqueza, e houve muitos que não resistiram à oportunidade. A remoção de ordens religiosas (conventos e mosteiros) (...), passou muitos bens e rendas, (...) para novas mãos (...). Não é de se estranhar que príncipes¹³ e nobres pretenderam enriquecer e aumentar o seu poder, ao controlarem uma nova Igreja. O anglicanismo foi iniciado e promovido pelos reis de Inglaterra, o mesmo aconteceu na Dinamarca e Suécia em que a coroa (...) acolheu o luteranismo.”

Delumeau, A civilização do renascimento, vol. I, 1994, p. 115 [adaptado]

Guião:

1. Atenta no mapa da página 66 e 67 do teu manual e da informação que está presente nas referidas páginas.
 - 1.1. Identifica que regiões adotaram as Igrejas Protestantes – Luterana, Calvinista e Anglicana.
2. Pela leitura do Doc. 1 reflete, em conjunto com os teus colegas, sobre os seguintes problemas:
 - a) O que determinou a vitória do protestantismo em alguns territórios?
 - b) Quem protegeu Lutero das perseguições da Igreja Católica?
 - c) Identifica a razão por detrás da defesa do Protestantismo.

¹³ O príncipe Frederico acolheu Martinho Lutero e protegeu-o da perseguição da Igreja Católica, que pretendia executá-lo. À semelhança do príncipe, o povo alemão apoiava Lutero e recusou entregá-lo às autoridades da cúria papal.

Tema nº 6 – A Reforma e Contrarreforma Católica: O Concílio de Trento:

Guião de análise das páginas 68 e 69 do manual:

1. Indica em que consistiu a Reforma e Contrarreforma Católica.
2. Identifica algumas medidas contempladas no Concílio de Trento (1545-1563).
3. Que organismos estiveram ao serviço da Reforma? E da Contrarreforma?
 - 3.1. Em que consistia cada um desses organismos?

Anexo nº 11 – Recursos da aula nº 3 da aplicação da aprendizagem cooperativa

Tema nº 1 – O Impacto da Reforma Católica em Portugal:

Guião de análise das páginas 70 e 71 do manual:

1. Indica em que ano e reinado surge o Tribunal da Inquisição em Portugal.
2. Identifica que organismos e mecanismos de controlo social foram implementados em Portugal.
 - 2.1. Descreve as suas principais funções/caraterísticas.
3. Em conjunto com os teus colegas, faz um comentário bem fundamentado sobre o impacto que consideram que as medidas da contrarreforma, tiveram na sociedade portuguesa [50 palavras máximo].

Tema nº 2 – O Índex:

[Doc. 1] Descrição do Índex

“O Índex foi uma forma de controlo, vigilância e censura, da produção e difusão de conhecimento. Até ao século XVI, o controlo sobre a disseminação de ideias e conteúdos não constituía um problema, mas o aparecimento da imprensa lançou o receio de que as heresias e outras formas de pensamento consideradas prejudiciais para a fé e a harmonia social pudessem disseminar-se sem qualquer restrição.

O surgimento dos movimentos protestantes que desafiavam os dogmas e as práticas da Igreja Católica foi o principal desafio que levou à criação de diversos instrumentos de vigilância, um dos quais foi a criação da Sagrada Congregação do Índex.

Esta instituição tinha como fim investigar a produção literária, artística e científica e atualizar a lista com as obras que fossem consideradas contrárias à fé católica. Não era, no entanto, uma prática exclusiva da Igreja, uma vez que a censura era uma prática

comum por parte do poder político em toda a Europa, proibindo ou impedindo a impressão de obras que fossem consideradas antissociais ou subversivas.”

<http://ensina.rtp.pt/artigo/o-index-dos-livros-proibidos-da-santa-se/>, visitado a /17/02/2020, às 22h15m.

Guião:

1. Analisa o doc. 1 e identifica:
 - a. o que é o Índex?
 - b. quando e quê acontecimento deu origem ao Índex?
 - c. a razão para a implementação desta medida?
 - d. os efeitos que o Índex teve na produção literária, artística e científica?

Tema nº 3 – A Inquisição:

[Doc. 1] Testemunho de um cristão-novo

“Fui preso apesar de estar inocente. [...] Em cento e cinquenta presos das Inquisição nem cinco são culpados. [...] As provas de culpa fazem-se à força das torturas que eles praticam, até em meninos com oito anos ou pouco mais. [...] Estive preso perto da Casa do Tormento e pude ouvir a crueldade com que se obtinha a confissão e, ouvir o queixume dos atormentados. [...] Por esta razão, [os presos] confessam o que nunca tinham feito ou sequer sonhado, e culpam por cúmplices quantas pessoas lhes vêm à cabeça [...] apenas para se verem livres de tortura. [...] Tudo isso acontece pelo ódio que os cristãos-velhos têm aos cristãos-novos.”

De um processo da Inquisição, 1605 [adaptado]

[Doc. 2] Um exemplo de censura pela Inquisição

“Vi, por mandado do Ilustríssimo e Reverendíssimo Senhor Arcebispo de Lisboa, Inquisidor-Geral destes reinos, Os Lusíadas, de Luís de Camões, [...] o qual livro, assim emendado como agora vai, não tem cousa contra a fé e os bons costumes, e pode imprimir-se. E o autor mostrou nele muito engenho e sabedoria”

Frei Bartolomeu Ferreira, 1572 [adaptado]

Guião:

1. Identifica as funções da Inquisição descritas nos documentos 1 e 2.
 - a. retira um excerto significativo do doc. 1, que indique os métodos empreendidos pelo Tribunal do Santo Ofício.
2. Em conjunto com os teus colegas, desenvolve uma definição de Inquisição. Façam em maneira de narrativa histórica e, para esse efeito, respondam às questões:
 - a. Quando?
 - b. Como?
 - c. Onde?
 - d. Porquê?

Tema nº 4 – Companhia de Jesus:

[Doc. 1] Os Jesuítas: um exército de Deus

“Aquele que desejar tornar-se um soldado de Deus na nossa Ordem [...] deverá, depois de ter feito voto de castidade perpétua, consagrar-se à propagação da fé, pregando publicamente, ensinando a palavra de Deus, fazendo exercícios espirituais e ações piedosas e, sobretudo, dando às crianças uma educação religiosa [...]. Se o Papa nos enviar a propagar a fé, ou a converter as almas entre os infiéis, mesmo que seja às Índias, deveremos obedecer-lhe sem reserva [...]. Os membros da Companhia de Jesus devem distinguir-se por uma obediência absoluta, verdadeira, cega, renunciando à sua própria vontade.”

Inácio de Loyola, Primeiro Regulamento da Companhia de Jesus, 1539 [adaptado]

Guião:

1. Analisa o doc. 1, a pág. 68 do manual e identifica:
 - a. quem fundou a Companhia de Jesus ou Jesuítas.

- b. em que ano foi fundada.
 - c. dois votos religiosos, que os Jesuítas fazem.
 - d. a que funções se dedicavam os Jesuítas.
2. Atenta na tua resposta à alínea c) e relaciona a atitude Jesuíta face ao Papa, com a atitude das três igrejas protestantes.

Tema nº 5 – Antecedentes à introdução das medidas da Contrarreforma em Portugal:

[Doc. 1] Antecedentes à fundação da Inquisição Portuguesa:

“O Santo Ofício começou a funcionar em Évora. A 22 de novembro de 1536 (...). O início do Tribunal era o resultado de um imenso esforço da Coroa e de setores eclesiásticos. Tratava-se da conclusão não necessária de um processo aberto quatro décadas antes (...).

(...) [Em] 1496, em Muge, onde se encontrava a corte de D. Manuel I, fora anunciada a expulsão dos judeus e muçulmanos residentes em Portugal. (...) [Em] 1492, os *Reis Católicos*, Fernando e Isabel, expulsaram os judeus (...). A alternativa que lhes fora deixada era a conversão ao cristianismo, mas (...) o espetáculo sangrento das primeiras fogueiras dos autos da fé celebrados pela Inquisição, (...) levariam milhares de hebreus e conversos a refugiarem-se em Portugal.

O aumento súbito e vigoroso da presença judaica (...) e a difícil integração dos recém-chegados não ajudaram D. Manuel I a resistir às pressões dos monarcas vizinhos¹⁴ [reis de Espanha]. D. Manuel I, em face destas pressões, decretou a expulsão de todos os judeus e muçulmanos de Portugal, sob pena de morte e confisco de bens, ordenando o fecho das suas sinagogas e mesquitas, e proibindo qualquer prática das duas religiões. Enquanto aos muçulmanos foi permitido sair livremente, dezenas de milhares de judeus foram constrangidos, à força, a receber a água do batismo [foram, forçadamente, convertidos à religião católica. Deste modo, tornaram-se cristãos-novos].”

José Pedro Paiva, História da Inquisição Portuguesa (1536-1821), 2013, p. 25-26

¹⁴ D. Manuel I deseja concretizar um casamento político com D. Isabel, filha dos Reis Católicos.

Guião:

1. Atenta no doc. 1:
 - a. Identifica o ano da fundação do tribunal português da Inquisição?
 - b. Refere os antecedentes à implementação do tribunal do Santo Ofício em Portugal?
 - c. Indica a posição tomada, por D. Manuel I face aos judeus.
 - d. Define o termo “cristão-novo”.

Tema nº 6 – O Humanismo Português:**Guião de análise das páginas 70 e 71 do manual:**

1. Indica as principais figuras do Humanismo português.
2. Em conjunto com os teus colegas, relaciona os princípios do Humanismo, com a realidade portuguesa do séc. XVI. Tem em conta, o doc. 5 da pág. 71 do manual.

Anexo nº 12 – Ficha formativa de apoio à aprendizagem cooperativa



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2019-20

Ficha de Avaliação Formativa – 8.º Ano

Tema: “Reforma Protestante e Reforma e Contrarreforma Católica”.

1. ASSINALA com um X a opção adequada em cada pergunta seguinte.

1.1. Durante o Grande Cisma do Ocidente...

- a) os católicos dividiram-se na obediência a dois papas: um residente em Avinhão (França) e outro em Roma (Itália).
- b) os protestantes dividiram-se na obediência a dois papas: um residente em Avinhão (França) e outro em Roma (Itália).
- c) os católicos dividiram-se na obediência a dois papas: um residente em Partis (França) e outro em Roma (Itália).
- d) os católicos dividiram-se na obediência a três papas: um residente em Avinhão (França), outro em Roma (Itália) e outro em Nápoles (Itália).

1.2. Qual foi o movimento cultural que a partir do séc. XV teceu duras críticas à incorreção e imoralidade das práticas comuns do clero?

- a) O Protestantismo.
- b) O Humanismo.
- c) O Catolicismo Ortodoxo.
- d) O Judaísmo.

1.3. Para financiar a construção da Basílica de São Pedro, em 1515, o Papa Leão X mandou pregar a venda de indulgências. O que significa que:

- a) o tempo que as almas passavam no purgatório era reduzido gratuitamente.
- b) as almas apenas alcançariam a salvação pela fé.
- c) mediante um pagamento, os pecados eram atenuados, o que significa que a pena do purgatório era reduzida.
- d) os indivíduos deveriam oferecer esmola aos mais desafortunados, por forma a diminuir o peso dos seus pecados.

1.4. Quem deu início à Reforma Protestante?

- a) João Calvino.
- b) Martinho Lutero.
- c) Henrique VIII.
- d) Erasmo de Roterdão.

1.5. Quais são as três principais Igrejas Protestantes?

- a) Luterana, Calvinista e Católica.
- b) Ortodoxa, Anglicana e Luterana.
- c) Anglicana, Luterana e Calvinista.
- d) Católica, Luterana e Anglicana.

2. Coloca um V ou um F à frente de cada frase, consoante as consideres Verdadeiras ou Falsas. Corrige as Falsas.

2.1. Todas as Igrejas Protestantes defendem a existência de apenas dois sacramentos, o batismo e a eucaristia, enquanto a Igreja Católica defende a existência de sete. ____

2.2. No ano de 1541, João Calvino criou a teoria da predestinação. Esta teoria faz parte da Igreja Luterana e defende que a salvação das almas é predeterminada por vontade de Deus e nada pode ser feito para contrariar essa vontade. ____

2.3. Em 1534, o rei Henrique VIII de Inglaterra publicou o “Ato de Supremacia”, que dita que o chefe da Igreja Anglicana é o Rei de Inglaterra. ____

2.4. A Igreja Católica reagiu à Reforma Protestante ao promover no Concílio de Trento (1545-1563) uma Reforma – de nível interno – e uma Contrarreforma. ____

2.5. A Igreja Católica, para combater o protestantismo, cria no séc. XVI dois instrumentos de repressão, a Inquisição e o Índice. ____

2.6. Por pressões externas e interesses internos, Portugal fundou em 1536, durante o reinado de D. João III, a Inquisição portuguesa. ____

3. Lê atentamente as Fontes.

[Fonte 1] Três Artigos da Confissão de Augsburgo, de Martinho Lutero

- “Serão condenados por toda a eternidade os que acreditarem ter assegurado a sua salvação através das bulas de indulgências.
- Porque é que o Papa, cuja bolsa é mais rica do que a dos ricos, não constrói a basílica de S. Pedro com o seu próprio dinheiro e não com o dos pobres? As indulgências, de que tanto apregoam os méritos, não têm senão um: darem dinheiro.
- É preciso ensinar aos cristãos que, se o Papa conhecesse os abusos dos pregadores de

[Fonte 2] Concílio de Trento

“Que os Bispos sejam obrigados a visitar em cada ano todas as igrejas [da sua diocese]. Os Bispos devem ser irrepreensíveis, sábios, castos, e bons dirigentes de seus bispados; O Concílio pede que cada um seja sóbrio na sua mesa e coma pouca carne. [...] O Concílio ordena leituras santas e [...] que nas roupas e no vestuário e em todos os atos eles sejam honestos, como convém a um ministro de Deus.

3.1. Identifica o motivo da Reforma Protestante presente na Fonte 1. Desenvolve a resposta e fundamenta-a com um excerto significativo da Fonte.

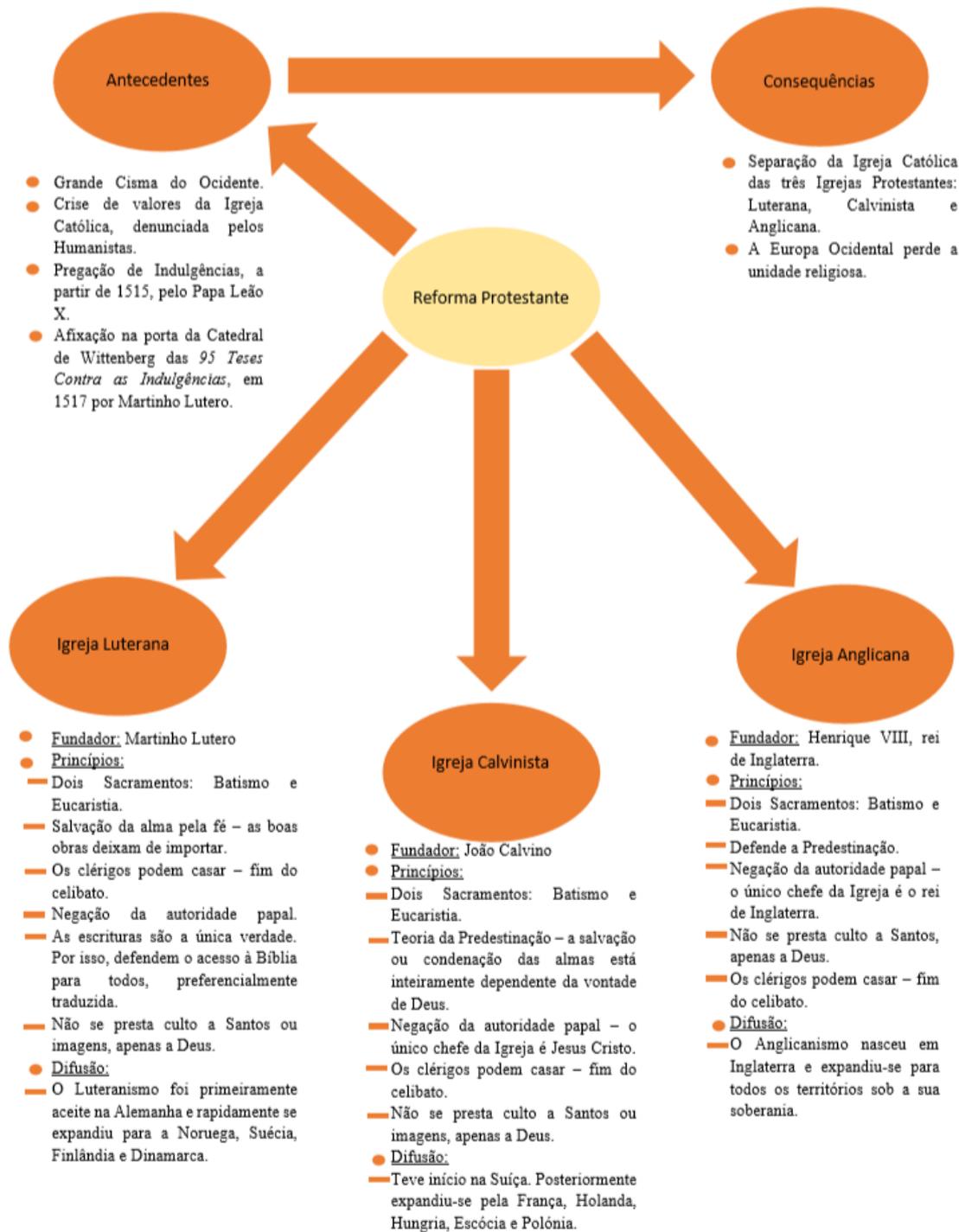
3.2. Refere, com base na Fonte 2, duas decisões do Concílio de Trento. Desenvolve a resposta e fundamenta-a com um excerto significativo da Fonte.

3.3. Parece-te que as Fontes 1 e 2 se referem ao mesmo movimento religioso? Justifica.

4. Associa os conceitos da coluna A às definições da Coluna B:

Coluna A	Coluna B
a) Inquisição	1. Ordem religiosa fundada em 1540 por Inácio de Loyola, que tinha como principal objetivo a instrução e a missão da fé católica.
b) Celibato	2. Catálogo das obras de literatura proibida, por serem contrárias à doutrina católica.
c) Companhia de Jesus	3. Movimento doutrinário, intelectual e político, de combate aos efeitos da Reforma Protestante, levado a cabo pela Igreja Católica a partir do Concílio de Trento, no séc. XVI
d) Índice	4. Tribunal religioso fundado no séc. XIII, também conhecido por Tribunal do Santo Ofício. Tinha como missão perseguir, julgar e punir os suspeitos de práticas de heresia, paganismo, protestantismo, judaísmo e bruxaria.
e) Reforma Protestante	5. Princípio religioso proclamado como fundamental e incontestável.
f) Dogma	6. Voto religioso, que impede o casamento de sacerdotes.
g) Contrarreforma	7. Movimento de contestação à Igreja Católica, que resultou no fracionamento desta instituição em várias outras Igrejas cristãs, nomeadamente a Luterana, a Calvinista e a Anglicana.
h) Paganismo	

Anexo nº 13 – Esquema de apoio à aprendizagem cooperativa: síntese da Reforma Protestante



Anexo nº 14 – Esquema de apoio à aprendizagem cooperativa: síntese da Reforma e Contrarreforma Católica



Anexo nº 15 – Fotografia da exposição dos trabalhos dos alunos do 7ºano sobre a Pré-História

