



Avaliação de competências cooperativas e trabalho de grupo no 1.º CEB

Cooperative competences evaluation and group work in primary education

Bianca Pereira, Ana Paula Cardoso, João Rocha
Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Educação

Resumo

O projeto de investigação-ação que se apresenta foi concebido e implementado com o objetivo de fomentar o trabalho de grupo em sala de aula. Para tal, foi elaborado um plano de ação que consistiu na utilização de grelhas de auto e heteroavaliação das competências cooperativas aplicadas ao longo de diversas atividades pedagógicas. Foram constituídos cinco grupos de trabalho, numa turma do 2.º ano de escolaridade, de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu (Portugal). Os resultados evidenciaram uma melhoria das competências cooperativas dos alunos, essenciais ao adequado funcionamento do grupo.

Palavras-chave: trabalho de grupo, competências cooperativas, avaliação, 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Abstract

The proposed action research project was conceived and implemented with the aim of fostering group work in the classroom. To this end, a plan of action which consisted in the use of self-assessment and hetero-evaluation tools of the cooperative competences applied during several pedagogical activities was elaborated. Five working groups were set up in a 2nd grade class, from a school grouping in the municipality of Viseu (Portugal). The results showed an improvement in students' cooperative skills, essential to the appropriate functioning of the group.

Keywords: group work, cooperative competences, evaluation, primary education.

Introdução

O presente artigo relata um projeto de investigação-ação que teve por finalidade fomentar o trabalho de grupo em sala de aula, através do desenvolvimento de competências cooperativas dos alunos. São diversas as investigações que sublinham o valor do trabalho de grupo na prática educativa dos professores. Para Gemignani (2012), a complexidade dos atuais problemas da sociedade exige a alteração do currículo para que os alunos possam adquirir “novas competências além do conhecimento específico, tais como: colaboração, conhecimento interdisciplinar, habilidade para a inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado” (p.3). Para este autor, as transformações da sociedade exigem mudanças de papéis dentro da sala de aula: “na visão de que alunos e professores se encontram em constante processo de interação, vale ressaltar que repensar ou modificar o papel de um, implica rever o papel do outro” (p.10). Perante este contexto, é

importante desenvolver em sala de aula, atividades que possibilitem a realização de trabalhos de grupo. A concretização dos mesmos requer a utilização das competências cooperativas por parte dos alunos, sendo que cooperar faz parte do sucesso desta estratégia pedagógica. Ao trabalharem com os seus pares de forma cooperativa, os alunos dividem os “frutos” dos seus esforços. Nas palavras de Niza (1998), “o que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o êxito do conjunto dos membros do grupo (p.80). O elemento fulcral da realização dos trabalhos de grupo, em sala de aula, é o professor; este deve estar ciente de que esta metodologia de trabalho exige muito dele, assim como dos alunos. Stedie (2009) defende que “a interação entre os grupos dependerá do professor, da sua forma democrática de mediar as situações, possibilitando o crescimento de todos os membros integrantes do grupo” (p.3). O mesmo autor acredita que o professor tem em si a possibilidade de formar cidadãos participativos, criando situações que permitem o desenvolvimento da confiança mútua e a resolução de conflitos.

Este projeto pretende ser um contributo para que os professores realizem com mais frequência o trabalho de grupo nas suas práticas pedagógicas, recorrendo ao desenvolvimento das competências cooperativas necessárias à participação dos indivíduos na sociedade.

O projeto iniciou-se após varias tentativas para implementar o trabalho de grupo com os alunos de uma turma que manifestavam pouca apetência para a sua realização. O plano de ação desenvolvido possibilitou a elaboração de grelhas de auto e heteroavaliação que se vieram a revelar eficazes ao longo do processo de intervenção.

O trabalho de grupo e sua relevância

Atualmente, a sociedade exige dos indivíduos, nos vários contextos, sejam eles familiares, escolares ou profissionais, a capacidade de trabalhar em grupo. Cada vez mais são formadas equipas de trabalho com o objetivo de obter o maior sucesso possível. Oliveira (2001) refere a este propósito que “um conjunto de pessoas constitui um grupo, um conjunto de grupos constitui uma comunidade e um conjunto interativo das comunidades configura uma sociedade” (p.11).

No que respeita à sala de aula podemos falar em grupos de alunos e em interação entre pares. O trabalho de grupo,

segundo Pato (1995), “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (p.9).

De acordo com esta autora, através do trabalho de grupo é possível respeitar os alunos, isto é, os seus ritmos diferenciados de pensamento e ação, os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo, assim como valorizar os processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências de toda uma turma.

O grande grupo de alunos que compõe uma turma é também regulado como os pequenos grupos que nela se podem formar. Isto é, existem normas e regras implícitas ou explícitas que regulam o funcionamento de uma turma. Neste sentido, Lemos e Carvalho (2002) afirmam que tanto para alunos como para professores existe uma fronteira entre o que é, ou não, aceitável por ambas as partes. Os mesmos autores falam em normatividade do professor, em regras formais e informais.

O êxito do trabalho de grupo, segundo Pato (1995), está relacionado com vários fatores, entre os quais a estrutura do grupo, a sua composição, a sua maturidade, os papéis desempenhados, a forma como são encarados, os conflitos e a atitude do professor no seu papel de regulador. Como se verifica, são requeridos esforços, sendo necessário ter em conta vários aspetos para que esta estratégia pedagógica seja bem-sucedida. Para Gillies (2003), é necessária uma estruturação adequada do trabalho a desenvolver, de modo a que todos compreendam quais são os seus objetivos e se sintam como membros do grupo, sendo responsáveis pelo desempenho do seu papel. De uma forma geral, podemos afirmar que o trabalho de grupo requer muita atenção por parte do professor e deve ser realizado com crianças desde a mais tenra idade, de modo a desenvolver as competências cooperativas necessárias à inserção na sociedade, não como ser individual, mas como um ser coletivo.

As competências cooperativas no ensino básico

O trabalho de grupo, em sala de aula, pretende desenvolver nos alunos o trabalho cooperativo, pois ambiciona-se que as crianças, desde cedo, desenvolvam competências cooperativas que as ajudem na atividade presente e futura. De acordo com Roger e Johnson (1988), a cooperação entre os alunos, onde se celebra cada sucesso com o de todos, encorajam-se uns aos outros para fazerem os trabalhos de casa e para aprenderem a trabalhar juntos, independentemente da origem étnica, do sexo, do facto de serem brilhantes ou lutadores, é algo que raramente ocorre entre os alunos. A realização do trabalho cooperativo permite o desenvolvimento de competências sociais. Para Gillies (2003), a sua concretização proporciona aos alunos o desenvolvimento de diversas capacidades, tais como: dar e receber ajuda; partilhar ideias e ouvir as ideias dos colegas; resolver problemas e construir conhecimentos.

Para o desenvolvimento das competências cooperativas, os professores devem realizar trabalhos de grupo com base num sistema cooperativo. Segundo Arends (1995), existem seis fases principais no modelo

de aprendizagem cooperativa: *i)* fornecer objetivos e contextos; *ii)* apresentar a informação; *iii)* organizar os alunos em equipas de aprendizagem; *iv)* auxiliar o trabalho e o estudo; *v)* avaliar; *vi)* reconhecer o trabalho escolar. Todos os passos que são dados pelo professor durante a execução do referido trabalho exigem que haja interação entre os vários intervenientes, o que o torna especialmente rico pelas diferentes partilhas. A interação pode ser, nas palavras de Johnson e Johnson (2001), uma “*interação estimuladora*” que possibilita aos alunos o trabalho em conjunto, promovendo as interações entre os colegas para que estes se apoiem mutuamente. É esta ajuda entre os vários elementos do grupo que permite que haja cooperação. Os alunos podem trabalhar e desenvolver sozinhos diversas capacidades sem ter de cooperar, mas como afirmam Freitas e Freitas (2002), “com certeza que cada um aprende por si, mas há um conjunto de aprendizagens que são indubitavelmente ‘ap aprendizagens sociais’” (p.15). Este tipo de aprendizagens só é possível através da aprendizagem cooperativa.

A avaliação do processo de grupo

No decorrer do trabalho de grupo, o professor deve avaliar o desempenho dos alunos, sendo que esta metodologia permite o trabalho individualizado com os alunos. Pato (1995) apresenta o professor como um moderador da ação dos alunos, tentando intervir apenas quando necessário, proporcionando aos alunos verdadeiros momentos de trabalho autónomo. Neste contexto, o professor “fica disponível para observar, orientar, dinamizar e avaliar” (p.63).

Durante o trabalho de grupo, os alunos estão constantemente a avaliar o seu desempenho e o dos colegas, tanto a parte cognitiva como a social, mesmo que esta avaliação não seja propositada, ela existe. Freitas e Freitas (2002) afirmam que os alunos devem ter consciência da mesma, “devem habituar-se a analisar os resultados, avaliando-os em permanência, através da reflexão sobre o seu trabalho e sobre os objetivos que forem sendo atingidos” (p.34). Igualmente, Johnson e Johnson (2001, p.16), a respeito de um dos seus cinco elementos básicos para o trabalho cooperativo, o “processo de grupo”, expõem a forma como os alunos devem refletir sobre o trabalho que executaram e sobre os seus desempenhos. Ou seja, todos os membros do grupo analisam e refletem em que medida estão a alcançar as metas definidas e se o grupo está coeso e harmonioso. Aqui, os alunos refletem sobre quem foi valioso, ou não, para a elaboração do trabalho e o que é necessário alterar ou manter.

Pato (1995) entende que “o trabalho de grupo abre um espaço mais amplo para o exercício da avaliação (por professor e alunos), criando mais e melhores condições de recolha de dados e de diálogo entre os intervenientes” (p.68). Ou seja, o professor aproveita o referido trabalho para efetuar uma avaliação sistemática que, nas aulas tradicionais, é difícil de concretizar. Em relação ao aluno, este aproveita a avaliação para encontrar aspetos que errou e que pode melhorar.

A auto e a heteroavaliação surgem como ferramentas essenciais no processo de avaliação formativa dos alunos

e no desenvolvimento da sua formação pessoal, “tendo em vista a regulação das aprendizagens – conhecer para modificar” (Pato, 1995, p.75). O papel fundamental da avaliação por parte dos alunos reside no facto de esta os levar a pensar e a refletir sobre si e sobre os outros, no entendimento de que “aprender e habituar-se a refletir sobre o seu comportamento, face às situações e aos outros, é dar passos relevantes na educação para a vida” (p.75). Em suma, a avaliação apresenta-se ao serviço de professores e alunos não como um instrumento de seleção, mas sim como uma ferramenta que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Projeto de investigação-ação

Problema e objetivos

O projeto de investigação-ação desenvolvido teve subjacente a seguinte questão: *Qual a relevância da auto e heteroavaliação das competências cooperativas no funcionamento do trabalho de grupo no 1.º CEB?*

O referido projeto surgiu da observação em contexto de sala de aula, a partir do contacto estabelecido com uma turma do 2.º ano de escolaridade, em que identificámos a dificuldade em trabalhar em grupo. Num primeiro momento, constatou-se a ausência desta prática educativa, o que nos levou a dinamizar atividades de cariz grupal. No decorrer das implementações, já num segundo momento, detetou-se a dificuldade dos alunos em interagir uns com os outros, ou seja, apesar de já efetuarem trabalhos de grupo, ainda não evidenciavam competências cooperativas, dando uma grande importância ao seu desempenho individual.

Por conseguinte, foi necessário desenvolver estratégias para que o trabalho de grupo fosse efetivamente cooperativo; assim, foram alterados os grupos, realizadas atividades de forma diferenciada e abrangendo diferentes conteúdos programáticos. As estratégias implementadas não produziram grandes alterações nos comportamentos dos alunos.

Neste seguimento, foram elaborados instrumentos de auto e heteroavaliação das competências cooperativas. Estas grelhas de avaliação surgiram da observação em contexto, nomeadamente da constatação de que os alunos procuravam constantemente, por parte do adulto, uma aprovação dos seus desempenhos e atividades realizadas.

O projeto teve ainda como objetivos específicos: analisar a evolução das perspetivas dos alunos sobre o trabalho de grupo (antes e após a intervenção); analisar a evolução das perspetivas dos alunos em relação à avaliação (auto e heteroavaliação) e sua relevância no âmbito do trabalho de grupo; compreender a importância das competências cooperativas para o desenvolvimento do trabalho de grupo; compreender a importância da auto e heteroavaliação no desenvolvimento de competências cooperativas para o trabalho de grupo; averiguar o contributo da auto e heteroavaliação na regulação das aprendizagens.

Tipo de investigação

O estudo desenvolveu-se através de uma abordagem metodológica de investigação-ação. A opção por esta metodologia surgiu da necessidade de promover

mudanças na realidade educativa, com vista à sua melhoria, através do diagnóstico de um problema que se pretende modificar (Cardoso, 2014). De salientar que esta abordagem metodológica apresenta uma grande flexibilidade no decurso da sua implementação, pois “surge como uma resposta à necessidade de um processo constante de reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 123).

Os profissionais de educação ao implementarem a investigação-ação respeitam um determinado ciclo que é explicitado por Kemmis e McTaggart (1992): “planificar, atuar, observar e refletir (...) mais sistematicamente, com mais rigor do que é geralmente feito no dia-a-dia. Tal significa utilizar as relações entre esses momentos distintos do processo como fonte de conhecimento e de melhoria ao longo do processo” (p. 16).

Foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como, a observação participante, a observação estruturada, com o recurso a grelhas de avaliação, e a entrevista semiestruturada aos alunos (antes e após a intervenção).

Participantes

Participaram nesta investigação 18 alunos, 13 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, pertencentes a uma turma do 2.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º CEB do concelho de Viseu.

Trata-se de uma amostra intencional, escolhida pela investigadora por razões de ordem prática. Segundo Pardal e Lopes (2011), esta é “um recurso característico da investigação qualitativa, dado esta não estar particularmente preocupada com a generalização dos resultados, mas mais com a captação e compreensão dos significados em contextos específicos” (p. 64).

A investigadora era também professora dos alunos, o que possibilitou a identificação da problemática em estudo, no contexto de sala de aula. Como já foi referido, esta centra-se na dificuldade apresentada pelos alunos em trabalhar em grupo, necessitando, por esse motivo, que lhe fossem possibilitadas condições de desenvolvimento de competências cooperativas.

Deste modo, para implementar o plano de ação, a turma foi organizada em cinco grupos, três com 4 elementos, e dois com 3 elementos. Os grupos eram heterogéneos e fixos ao longo do projeto. Não ocorreram alterações significativas a não ser aquando da ausência de determinado aluno, ou no surgimento de algum conflito intergrupal.

O projeto e suas atividades

O presente projeto foi implementado durante o terceiro período de aulas, no ano letivo de 2014/2015, e respeitou três fases:

Na **primeira fase** - Entrevista I (inicial) aplicada aos alunos individualmente, seguindo um guião, com uma duração aproximada de 15 minutos. Esta fase prolongou-se durante uma semana. As questões tinham como objetivos: conhecer a perceção dos alunos sobre o relacionamento que têm com os seus pares; saber qual a perceção dos alunos sobre o trabalho de grupo; analisar a

percepção dos alunos no que respeita à auto e heteroavaliação no âmbito do trabalho de grupo.

Na **segunda fase** – Intervenções no âmbito dos trabalhos de grupo e das estratégias em sala de aula, com aplicação de grelhas de auto e heteroavaliação no final, com o intuito de avaliar a participação e desempenho dos elementos do grupo. A investigadora procedeu à observação sistemática no decorrer das sessões, apoiando-se numa grelha elaborada para o efeito. Os parâmetros a avaliar foram: participação no trabalho de grupo; cumprimento das tarefas propostas; capacidade de transmitir ideias aos colegas; capacidade de ouvir as ideias dos colegas; contribuição para um bom clima de trabalho; respeito pela opinião e atitudes dos colegas; ajuda aos colegas no trabalho; análise das sugestões de melhoria relativamente ao próximo trabalho de grupo.

Na **terceira fase** - Entrevista II (final) aplicada aos alunos durante quinze minutos, repetindo os blocos da Entrevista I e à qual se acrescentaram questões, no sentido de obtermos resultados que permitissem comparar a percepção dos alunos sobre o seu desempenho no trabalho de grupo depois de terem efetuado os exercícios de auto e heteroavaliação.

Descrição e análise das atividades desenvolvidas

O projeto foi realizado em contexto de sala de aula e dentro do horário letivo, das 09:00 às 16:00 horas. As tarefas ocuparam apenas uma parte do horário e surgiram contextualizadas no decorrer das aulas; foram realizadas, no espaço de cinco semanas, perfazendo um total de quatro sessões. As tarefas foram desenvolvidas respeitando a mesma ordem: 1.º organização dos grupos de trabalho e da sala de aula; 2.º apresentação da tarefa a desenvolver; 3.º disponibilização do material necessário para a realização da tarefa; 4.º realização das tarefas por parte dos alunos; 5.º apoio por parte do professor aos grupos de trabalho; 6.º resolução das grelhas de autoavaliação e de heteroavaliação; 7.º apresentação dos trabalhos por parte dos grupos à turma; 8.º discussão e apreciação dos trabalhos em grande grupo.

As quatro tarefas desenvolvidas enquadraram-se em diferentes áreas do currículo, de modo a contemplar a diversidade de conteúdos programáticos.

A **primeira tarefa**, “realização de um guião para a entrevista aos bombeiros do quartel municipal”, teve como objetivo principal reconhecer os bombeiros como um serviço da comunidade e interligou as áreas disciplinares de Estudo do Meio e de Português. A tarefa consistiu na construção de um guião de entrevista por parte de cada grupo, para realizar aos bombeiros no dia da visita de estudo. Para a elaboração do guião, os alunos dialogaram, primeiro, em grande grupo sobre a profissão de bombeiro e observaram um vídeo sobre o tema. Depois de elaborado o guião, os alunos preencheram as grelhas de auto e heteroavaliação.

A **segunda tarefa**, “realização de um horário em forma de panfleto”, teve como principal objetivo aprender a construir horários a partir de informações em formato textual e interligou as áreas disciplinares de Matemática e de Português. A tarefa consistiu na realização, por parte dos vários grupos, de horários de funcionamento de diversos serviços, retirando a informação dos textos

fornecidos pela professora. Para orientação da tarefa, os alunos realizaram em grande grupo um horário similar ao que viriam a elaborar depois em grupo. A professora forneceu os materiais necessários à realização da tarefa. Terminados os horários, os alunos preencheram as grelhas de auto e heteroavaliação.

A **terceira tarefa**, “realização de um calendário revolucionário para o ano 2016”, teve como objetivo principal aprender a organizar um calendário e interligou as áreas disciplinares de Estudo do Meio e de Matemática. A tarefa consistiu na realização de um calendário para o ano 2016, similar ao calendário da Revolução Francesa. Cada grupo de trabalho concebeu dois meses do ano. A professora estagiária realizou, antecipadamente, os outros dois restantes meses do ano, de modo a servir de referência aos alunos, salientando os aspetos necessários, tais como, os dias e semanas do mês e as suas características. A professora forneceu, ainda, aos alunos, a informação sobre os meses do ano, para que estes seleccionassem a mais relevante para o trabalho a realizar. Terminados os calendários, os alunos preencheram as grelhas de auto e heteroavaliação.

A **quarta tarefa**, “realização de uma dedicatória de despedida para oferecer às professoras estagiárias”, teve como objetivo principal aprender a elaborar uma dedicatória, e interligou as áreas disciplinares de Português e de Expressão e Educação Plástica. A tarefa consistiu na realização de uma dedicatória para oferecer às professoras estagiárias. A professora ofereceu aos alunos uma dedicatória realizada pelas estagiárias que serviu de modelo para estes realizarem a sua. Cada grupo de trabalho escreveu uma dedicatória e ilustrou-a. Terminado o trabalho, os alunos preencheram as grelhas de auto e heteroavaliação.

Avaliação final do projeto

A implementação deste projeto revelou uma evolução positiva no que concerne às perspetivas dos alunos sobre o trabalho de grupo. Na primeira fase das entrevistas, os alunos percebiam o trabalho de grupo como uma forma de estar com os colegas e de realizar atividades “divertidas”, sendo poucos os elementos que o consideravam um meio de aprendizagem e de interajuda. Na segunda fase das entrevistas, os alunos acrescentaram ao seu discurso o facto de o trabalho de grupo servir para aprender mais, partilhar ideias e ajudar e ser ajudado pelos colegas.

Ao longo da intervenção e no preenchimento das grelhas de avaliação, os alunos demonstraram compreender o que se pretendia, pois foram identificando algumas competências cooperativas essenciais ao adequado funcionamento do grupo. Foi através da avaliação destas competências que os alunos evidenciaram a presença ou ausência das mesmas no seu próprio desempenho e no dos seus pares.

De acordo com as notas de campo e as entrevistas, os alunos foram demonstrando que estavam mais receptivos ao “outro”, isto é, durante os momentos de trabalho de grupo, os alunos interagiam uns com os outros com o intuito de melhorar e ajudar os colegas a progredir. Notou-se a importância que os alunos davam ao funcionamento do grupo, ao invés da sua focalização no

produto final. Ou seja, os alunos consideravam o trabalho como sendo de todos e não só de um, esforçando-se para que todos trabalhassem. Os conflitos gerados ao longo das interações entre os diferentes membros foram interpretados pelos alunos como algo “mau”, o que é revelador da importância da socialização nesta faixa etária.

Em suma, o relacionamento entre os diferentes alunos de uma turma pode ser diverso, havendo momentos positivos e negativos. São, pois, as experiências de interação proporcionadas aos alunos que lhes permitem desenvolver as competências necessárias para uma melhor convivência e, por sua vez, uma maior cooperação entre pares. Na turma em apreço, detetámos diversos conflitos entre os alunos, mas que foram sendo resolvidos de forma salutar. No decorrer da investigação, os alunos foram compreendendo, através da auto e heteroavaliação, a importância das suas ações no funcionamento do grupo, bem como a necessidade de alterar alguns comportamentos menos ajustados.

Conclusão

O desenvolvimento do projeto de investigação-ação foi estimulante, visto que surgiu em contexto de sala de aula e procurou dar resposta a um problema relativo ao funcionamento da turma em que lecionávamos. Os alunos que frequentavam o 1.º CEB, devido à falta de maturidade e algum egocentrismo revelavam dificuldades em trabalhar em grupo e em cooperar com os colegas.

A auto e heteroavaliação, através do preenchimento de grelhas de avaliação, foi a estratégia encontrada para ajudar os alunos a desenvolverem as requeridas competências sociais, tendo em vista o adequado funcionamento dos grupos.

A importância da realização de trabalhos de grupo desde tenra idade é defendida por vários autores (Pato, 1995; Niza, 1998; Johnson e Johnson, 2001) e assumida como essencial por vários professores; no entanto, não é uma metodologia de trabalho empregue com frequência devido à dificuldade de implementação e até algum desconhecimento dos professores relativamente à mesma (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015).

O caminho percorrido ao longo da investigação ajudou os alunos a desenvolverem as competências cooperativas que se tornaram importantes não só ao longo da realização dos trabalhos de grupo, como também, ao longo das aulas. Os alunos foram demonstrando atitudes cooperativas em relação aos colegas mesmo fora do contexto de trabalho e tornaram a auto e heteroavaliação uma prática diária respeitada, contrariamente à avaliação de caráter punitivo que prevalece nas escolas.

Ao longo da intervenção, fomos verificando mudanças positivas no comportamento dos alunos, devido às diferentes interações que ocorreram entre eles. Existiram momentos de “rejeição” por parte de alguns alunos, quer na realização de algumas atividades, quer no relacionamento com os pares. Todavia, estes momentos foram cruciais para a resolução de conflitos. É esta a essência das relações sociais, sendo necessário criar

oportunidades para os alunos interagirem de forma salutar, mesmo que destas interações resultem conflitos.

Referências

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Freitas, M., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gegminani, E. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira das Educação*, 1(2), 1-27.
- Gillies, R. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal Of Educational Research*, 39, 35-49.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2001). *Learning together and alone: An overview*. Minnesota: University of Minnesota.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Lemos, M., & Carvalho, T. (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Oliveira, D. (2001). *A importância da dinâmica de grupo como instrumento primordial no trabalho com grupos* (Monografia). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Pato, H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar* (Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico), 20, 224-233.
- Roger, T., & Johnson, D. (1988). Cooperative Learning, two heads learn better than one. *Transforming Education*, 18, 34. <http://www.context.org/iclib/ic18/>
- Stedile, M. (2009). *O professor como gestor da sala de aula*. Paraná: Universidade Estadual de Maringá.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04016/2016. Agradecemos adicionalmente ao Instituto Politécnico de Viseu e ao CI&DETS pelo apoio prestado.