



**A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para
promoção da atenção dos alunos**
O caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia A

Alice Maria Carvalho Magalhães

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade

2014



A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para
promoção da atenção dos alunos
O caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia A

Alice Maria Carvalho Magalhães

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Belmiro Gil Cabrito

Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade

2014

RESUMO

Num mundo em constante mudança, onde impera a diversidade, urge o desenvolvimento de atitudes mais cooperativas com o intuito de preparar os jovens para a complexidade das sociedades atuais.

Neste contexto, um dos maiores desafios colocados ao sistema educativo é contribuir para uma sociedade mais justa, onde todos os alunos para além de terem acesso à educação, esta contribua para a sua formação integral, de modo a que se apropriem de competências que lhes permitam intervir de forma crítica e construtiva no espaço social onde se encontram inseridos.

O excesso de estímulos a que se encontram sujeitos, por um lado, e a utilização predominantemente de metodologias tradicionais que privilegiam quase exclusivamente as aprendizagens conceituais, por outro, podem desencadear a diminuição da concentração por parte dos alunos. Assim, afigura-se fundamental abrir espaço a uma prática pedagógica que propicie uma interação permanente daqueles, permitindo um envolvimento na construção do seu próprio conhecimento, levando-os a participar desta forma efetiva e ativamente na sua aprendizagem, promovendo, ainda, uma maior responsabilização individual.

Com a utilização da metodologia da aprendizagem cooperativa, aplicada na unidade 6 – Rendimentos e Repartição dos Rendimentos, pretendeu-se promover o comprometimento dos alunos de modo a reduzir a desatenção, e conseqüentemente aumentar o rendimento escolar.

Os resultados permitiram confirmar os benefícios associados à implementação deste método, apesar de algumas dificuldades registadas, na medida em que se verificou uma subida qualitativa ao nível das avaliações.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Ensino, atenção, Construtivismo, Competências

ABSTRACT

In a world of change and diversity developing cooperative attitudes is indispensable in order to prepare young people to modern societies.

In this context, one of the biggest challenges facing education systems is to contribute to a fairer society, where students may intervene in a critical and constructive way and contribute to a more cooperative society.

The excess of stimuli to which they are exposed, on one hand, and the predominantly traditional teaching methodologies on the other hand, can trigger a concentration deficit on most students. It is therefore essential to make room for a pedagogical practice that provides permanent students interaction, allowing them to build up in an active and effective way their own knowledge and individual accountability.

Using the methodology of cooperative learning, applied in Unit 6 - Income and Distribution of Income, it has been my objective to promote the involvement of students, reducing their lack of attention and increasing their school performance.

The results confirmed the benefits associated with this learning methodology, namely concerning the qualitative increase in ratings.

Key Words: Cooperative Learning, Teaching, attention, Constructivism, Skills

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível graças ao apoio de várias pessoas, sendo muitas a quem quero agradecer pelo incentivo, afeto e colaboração ao longo da sua execução.

Assim, quero expressar a minha gratidão ao orientador deste trabalho, o Professor Doutor Belmiro Cabrito, pela determinação e encorajamento das suas palavras, pela disponibilidade e compreensão.

À professora cooperante Dr.^a Carmo Almeida, pelo carinho, paciência e apoio, e pelas palavras que tantas vezes me confortaram.

Aos alunos que participaram neste projeto pela simpatia, empenho e entusiasmo demonstrado.

À minha entidade patronal por me ter facilitado ajustes no meu horário de trabalho que me permitissem a frequência deste mestrado.

Do mesmo modo, tenho que agradecer às minhas colegas de trabalho por tantas vezes terem de colmatar as minhas ausências.

Finalmente à minha família, especialmente ao meu marido, pelo apoio incondicional, por ter suportado momentos menos agradáveis e pela serenidade com que encarou a falta de tempo, e aos meus filhos, Ricardo e Tiago, que tantas vezes se viram privados da minha companhia, que são a minha inspiração, a minha fonte de energia.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	ii
ABSTRACT	iii
AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE GERAL.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS.....	vii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – RAZÕES DE UMA ESCOLHA	3
1. Apresentação e justificação do objeto de estudo	3
2. Objetivos, enquadramento e contextualização	4
3. Problemática e metodologia	7
PARTE 2 – DEAMBULANDO EM TORNO DA TEORIA	9
1. A escola: Um terreno plural	9
2. Fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa.....	15
2.1 Elementos básicos de cooperação.....	22
2.2. Evolução da metodologia.....	24
2.3. A conceção construtivista do ensino e a sua relação com a aprendizagem cooperativa.....	26
2.4. Influência da utilização da metodologia da aprendizagem cooperativa na concentração dos alunos	28
3. Da teoria à prática	31
3.1. A aprendizagem cooperativa na sala de aula	32
3.2. Métodos e estratégias de aprendizagem cooperativa	36
3.3. Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa no ensino secundário.....	39
4. O uso das novas tecnologias na educação e a aprendizagem cooperativa	43
PARTE 3 – DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO	46
1. Caracterização da escola	46
Evolução histórica e meio envolvente.....	46
A comunidade educativa	47
Instalações.....	48
2. Caracterização da turma	49
2.1. Caracterização sociográfica	50

PARTE 4 – DESCRIÇÃO DA PRÁTICA LETIVA SUPERVISIONADA	53
1. Enquadramento da disciplina de economia no currículo	53
2. Planificação de médio prazo	54
2.1. Planificação da unidade letiva	56
3. Planificação de curto prazo	57
3.1. Planificação das aulas lecionadas.....	58
4. Descrição da prática pedagógica	59
4.1. Descrição sumária das aulas lecionadas	59
4.2. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem	67
4.3. Análise dos resultados.....	71
4.4. Síntese reflexiva das aulas lecionadas	80
4.5. Limitações ao estudo	81
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS	91

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1 - <i>Perspetivas teóricas da aprendizagem cooperativa</i>	19
Figura 2 - <i>Esquema síntese das fases de implementação da aprendizagem cooperativa</i>	33
Figura 3 - <i>Etapas da planificação</i>	55
Quadro 1 - <i>Síntese de alguns dos métodos cooperativos mais utilizados</i>	38
Quadro 2 - <i>Benefícios da aprendizagem cooperativa</i>	41
Quadro 3 - <i>Grau de escolaridade dos progenitores</i>	52
Quadro 4 - <i>Tipos de papéis atribuídos aos alunos</i>	60
Quadro 5 - <i>Questionário inicial sobre a perceção de cooperação</i>	72
Quadro 6 - <i>Perceção dos alunos sobre o trabalho desenvolvido pela professora</i> ...79	
Gráfico 1 - <i>Género dos alunos</i>	50
Gráfico 2 - <i>Idade dos alunos</i>	51
Gráfico 3 - <i>Compreensão dos conteúdos programáticos</i>	75
Gráfico 4 - <i>Desenvolver capacidade de discutir ideias</i>	76
Gráfico 5 - <i>Capacidade de ajudar colegas com mais dificuldades</i>	77
Gráfico 6 - <i>Comparação dos resultados dos testes de avaliação sumativa</i>	78

INTRODUÇÃO

O Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade culmina com a realização do presente trabalho, que consiste na elaboração do relatório de prática de ensino supervisionada, tendo por base a intervenção letiva cujo enfoque analítico ocorreu no Agrupamento de Escolas António Sérgio, em Vila Nova de Gaia, numa turma do 10º Ano na disciplina de Economia A.

No âmbito da unidade curricular de Introdução à Prática Profissional III, foi realizado um estudo preliminar da turma em causa, tendo sido detetados alguns problemas comportamentais e de aprendizagem merecedores de um estudo aprofundado. A percepção de que nesta faixa etária é “normal” os jovens não se conseguirem concentrar, suscitou uma enorme vontade em ver para além do que é dito “socialmente”, perceber a verdade (ou não verdade) de tais construções. Para tal, propus-me realizar um trabalho na tentativa de contrariar estas evidências. A interação direta com a população alvo permitiu que se desse lugar a um discurso direto por parte daqueles que doravante me interessavam: os alunos.

Na realidade, interessava-me perceber se a aprendizagem cooperativa ao potenciar o envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, pela partilha de ideias e experiências, fruto da interação que promove e, necessariamente, pela aproximação “à sua própria linguagem” poderá contribuir para aumentar os níveis de atenção. Com efeito, entende-se que os alunos ao utilizarem uma linguagem que lhes é própria, mais facilmente interiorizam as temáticas abordadas.

Em termos estruturais, divide-se em cinco partes, todas elas fundamentais para a concretização dos objetivos delineados.

Na primeira parte são apresentadas as considerações iniciais relativas ao problema a analisar, onde se vai procurar justificar as razões desta escolha, assim como motivações e inquietações de âmbito pessoal. Assim, foram delineados objetivos com o intuito de promover a desconstrução do problema levantado, os quais servirão de alicerce a todo o trabalho

realizado, bem como funcionarão enquanto indicadores na tentativa de verificar a aplicabilidade e eficácia do método utilizado ao fenómeno em análise.

Na segunda parte, no tocante ao modelo teórico de análise, pretende-se apresentar algumas abordagens teóricas tidas como basilares para a análise do objeto de estudo e orientação de todo o trabalho empírico a realizado. Ainda nesta parte, é efetuada uma breve análise da escola enquanto instituição, não só por se tratar do contexto onde se desenvolveu este estudo, mas também, pela importância que esta instituição assume na socialização e formação dos jovens.

Na terceira parte figura a descrição e caracterização do contexto escolar, bem como do espaço onde se encontra inserido. É aqui, também, que se procede à apresentação da turma e dos equipamentos existentes.

A quarta parte foi destinada à descrição da prática letiva supervisionada, onde estão incluídas as planificações da unidade letiva lecionada, a descrição da prática pedagógica levada a cabo e os resultados obtidos.

A quinta, e última parte, apresenta as considerações finais do trabalho, onde se manifestam as ilações alcançadas com a realização deste estudo, procurando-se confirmar ou refutar as questões inicialmente formuladas.

Seguidamente apresenta-se neste trabalho a bibliografia consultada onde figuram algumas contribuições teóricas importantes, resultantes de outros estudos, e por fim, os anexos, onde constam todos os documentos relevantes à produção e execução deste relatório.

PARTE I – RAZÕES DE UMA ESCOLHA

1. Apresentação e justificação do objeto de estudo

As razões relativas ao tema deste trabalho prendem-se com uma série de fatores que, na medida em que estamos perante um trabalho de cariz científico, devem desde já ser apresentados.

Neste sentido, o primeiro fator determinante para a escolha deste objeto de estudo foi necessariamente, as aulas observadas no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional III. Por outro lado, foi também determinante a proposta lançada pela professora cooperante, a qual consistia em tentar perceber a razão de grande parte dos alunos dispersarem, com alguma facilidade, a sua atenção dos assuntos tratados nas aulas. Esta proposta realçava os fatores de vulnerabilidade ao insucesso escolar, constituindo o desejo em contribuir para minimizar os seus efeitos, nomeadamente através do delinear de estratégias alternativas, um fator adicional para a escolha do objeto de estudo.

Outro fator, não menos importante, prende-se com a perceção de vários autores, como Johnson, Slavin e Kagan de que o processo ensino aprendizagem será tão mais eficaz quanto os alunos assumam um papel ativo no processo, construindo/reconstruindo os seus saberes, tornando deste modo a aprendizagem relevante.

Concomitantemente, as altas taxas de insucesso num contexto de tão mediatizada democratização do ensino foi outra das motivações essenciais à minha escolha. Com efeito, desejava perceber por que razão se encontram os alunos tão desmotivados? Estaria a escola a perpetuar desigualdades em vez de as minimizar? A competição imposta aos nossos alunos é saudável? A pressão social, os rankings, será benéfica para os nossos alunos? Estas questões servem agora de “lanterna” para iluminar o terreno tão opaco e movediço que é a escola.

Por conseguinte, e com base no trabalho que pretendo desenvolver, o meu intuito será poder contribuir para aumentar os níveis de sucesso escolar, ao envolver os jovens nas suas próprias aprendizagens, com o objetivo de despertar um novo sentido, para que sintam novamente alegria em aprender e para que percebam que o conhecimento e as experiências vividas na escola são irrepetíveis.

Na verdade, este estudo incidirá sobre a conceção de uma intervenção pedagógica que promova a aprendizagem significativa do aluno, razão pela qual, a opção recaiu sobre aprendizagem cooperativa.

As potencialidades altamente reconhecidas da aprendizagem cooperativa, defendidas, entre outros, por Jonhson, Holubec, Sharan, Salvin e Kagan, em que todas as situações de ensino aprendizagem delineadas apelam à participação dos alunos, parece-me ser a estratégia mais ajustada, visto ser possível conciliar as finalidades, objetivos e metodologias previstas no programa da disciplina, com as características dos alunos. Esta virtualidade permite a criação de oportunidades, situações e dispositivos que façam com que os alunos aprendam, mas com as quais, certamente, também terei oportunidade de aprender.

2. Objetivos, enquadramento e contextualização

De um modo geral, e como já foi referido, o objetivo principal será o de promover ativamente a participação dos alunos com o intuito de aumentar os níveis de atenção nas aulas.

No programa da disciplina de economia A é enfatizada a necessidade de educar os alunos para a mudança, para o desenvolvimento da capacidade de intervenção construtiva, para a cidadania, bem como o desenvolvimento de competências e atitudes com vista a uma inserção plena dos jovens na sociedade.

Paralelamente constata-se uma alteração no processo de socialização dos jovens, que ocupam a maioria do seu tempo livre em atividades que propiciam o isolamento, pelo que se revela fundamental o

incentivo e valorização, por parte da escola, das competências sociais. Não nos poderemos esquecer que a escola é por excelência um lugar de aprendizagem social, essencial para fomentar nos nossos alunos o seu espírito crítico, para lhes fornecer ferramentas que lhes permitam fazer escolhas, para agir.

Aponta também neste sentido o artigo 2º da Lei nº 49/2005 de 31 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), referindo que,

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

As competências sociais que se esperam que os alunos integrem durante o seu percurso formativo, não se coadunam com a utilização quase em exclusivo da metodologia tradicional, pelo que se torna necessário que os professores adotem estratégias que propiciem a aquisição dessas competências e que ao mesmo tempo possam fomentar a aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Tal como refere Aguado (2000, p. 9) “a nossa sociedade vive mudanças extremamente rápidas e intensas que exigem inovações educativas de envergadura semelhante”.

Com efeito, de acordo com Lopes & Silva (2009), a investigação tem demonstrado a eficácia da aprendizagem cooperativa na aquisição de competências sociais a par da realização de aprendizagem cognitiva. Por outro lado, estes autores defendem que a aprendizagem cooperativa não sendo a solução de todos os problemas, constitui uma alternativa válida à competição e ao individualismo, tão enraizados nas nossas escolas.

Surgem políticas para uma nova educação na Europa, que como referiu Carneiro (2001), se iriam tornar nas três traves mestras da política educativa para o século XXI e que se traduzem no aprender a viver juntos, aprender a aprender juntos e aprender a crescer juntos. Estas novas dimensões dadas ao ensino exigem novas competências, nos mais variados domínios, seja como parte integrante da interação do processo de ensino

aprendizagem, ou mesmo enquanto membros de uma sociedade em constante mudança.

Arends (2008) aponta como desafio para os professores do séc. XXI, o facto de terem de direccionar as suas práticas de ensino para uma aprendizagem que contribua para a construção do significado (*perspetiva construtivista*), em que considera que esta “é uma atividade cultural e social, que o conhecimento é algo pessoal e que os alunos constroem significados através da interação com os outros” (p. 12). Decorrente da perspetiva construtivista, os alunos devem participar ativamente nas aulas, sendo-lhes dada a oportunidade de participar em experiências, promovendo, desta forma, o diálogo. Esta nova visão do aluno implica a alteração do comportamento do professor, visto que terá de adaptar as suas estratégias e exposições ao envolvimento que se espera que ocorra na sala de aula, já que se deixou de considerar o aluno como um ser passivo. Neste sentido o professor é visto como um promotor das aprendizagens, na medida em que deve ajudar os alunos a construir o seu próprio conhecimento. Esta perspetiva remete-nos para o *aprender a aprender juntos* e o *aprender a crescer juntos*, enfatizado por Carneiro, tendo em conta que através da participação ativa de todos, e tendo presente que a aprendizagem é um ato social, certamente irá contribuir não só para a nossa própria aprendizagem, mas também terá um contributo significativo para os que conosco partilham as suas experiências, já que desta interação surgirão “respostas” a questões comuns.

Apesar de Arends (2008, p. 7) considerar que a “aprendizagem académica é o objetivo principal da escolaridade”, verifica que sob influência da globalização, o currículo nacional e os professores enfrentam novos desafios. Desafios, esses, que se traduzem entre outros, em ensinar numa sociedade multicultural, e ao abordar esta questão não estamos só a reportar à etnia, mas também à condição social dos alunos, às suas origens e culturas, o que implica que as escolas tenham de conciliar uma grande heterogeneidade, no que concerne não só ao nível da aprendizagem, mas também a nível cultural.

Preparar os alunos para os desafios deste século implica obrigatoriamente dotá-los de uma variedade de competências, que poderão ser fomentadas através do recurso à aprendizagem cooperativa.

3. Problemática e metodologia

Com o objetivo de responder aos desafios atualmente impostos à educação, particularmente na adaptação da educação à diversidade dos alunos, garantindo, por um lado, a igualdade de oportunidades na aquisição de competências, e promovendo, por outro lado, o aumento da atenção dos alunos, foi formulada a seguinte questão: “Como promover e desenvolver a aprendizagem cooperativa, por forma a aumentar os níveis de participação e atenção dos alunos?”

Efetuada uma breve incursão sobre alguma bibliografia acerca destas temáticas, vários estudos permitiram identificar a aprendizagem cooperativa, como uma das principais inovações para adaptar a educação às atuais mudanças sociais. A este propósito, Aguado (2000) salienta que os procedimentos educativos tradicionais estão concebidos para um aluno médio e num contexto homogéneo, não sendo passíveis de serem adaptados em contextos heterogéneos. Desta forma, defende que, para ajudar a enfrentar os elevados níveis de incerteza que as atuais mudanças sociais pressupõem, é necessário alterar o processo de construção do conhecimento e os papéis em cujo contexto ele se produz, devendo ser dado ao aluno um crescente protagonismo na sua aprendizagem, ensinando-o a reconhecer e a resolver as situações com que se depara de forma positiva, através da reflexão, da comunicação ou da cooperação.

Com efeito, para que esta prática resulte, é imprescindível o comprometimento do aluno neste processo, e que este interiorize a responsabilidade individual pelo trabalho desenvolvido pelo grupo, reconhecendo que o seu sucesso depende do sucesso de todos os restantes elementos (interdependência positiva).

Por outro lado não nos poderemos esquecer que nos encontramos hoje num paradigma digital, pelo que na área das ciências económicas sociais é fundamental que os alunos desenvolvam competências de comunicação e colaboração utilizando as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Aqui, revela-se fundamental perceber a influência da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de atitudes e mudança de comportamentos, já que a aprendizagem cooperativa é uma abordagem que vai muito além do trabalho realizado em grupo.

Assim, foram delineadas as seguintes questões adicionais:

- Qual o contributo da aprendizagem cooperativa para o aumento da atenção dos alunos?
- Como adequar o uso das TIC à aprendizagem cooperativa, de modo a promover o envolvimento dos alunos?

A investigação empírica assenta em diversos pressupostos teóricos que permitem conduzir a pesquisa segundo determinada abordagem concetual, de forma a encaminhar o estudo numa base concreta e racional, sendo a revisão do “estado da arte”, a teoria, o alicerce epistemológico à obtenção de resultados que permitirão responder às questões inicialmente levantadas.

Atendendo que o presente estudo se irá realizar no ambiente escolar, enquadrando-se, desta forma numa investigação de cariz qualitativo, torna-se imprescindível a utilização de procedimentos diversificados, como defendem Bogdan & Biklen (1994), uma vez que a utilização dos métodos qualitativos propícia a subjetividade do investigador.

Neste sentido, foi delineada uma estratégia, que passa pela realização de um questionário inicial, para aferir qual a perceção dos alunos sobre o trabalho de grupo e, tomando em linha de conta que esta estratégia ainda não foi explorada nesta turma, servirá como base de comparação com os resultados do inquérito final, após a realização da prática letiva.

PARTE 2 – DEAMBULANDO EM TORNO DA TEORIA

A necessidade de abordar de forma reflexiva concepções nucleares que sustentem o trabalho a desenvolver, comporta em si enormes riscos: por um lado dispersar a atenção do essencial, por sentirmos que tudo é importante e que deveria estar presente neste relatório, e por outro lado abordar as questões de um modo demasiado simplista. Assim, o propósito desta parte será proceder a uma descrição da concepção teórica, não de forma a esgotar essa concepção, mas sim, de modo, a apresentá-la para que sirva de abordagem global à análise da prática realizada. Trata-se de uma ideia geral, conceitos fundamentais, assim como virtualidades e limitações que, no parecer dos autores e sem prejuízo de opiniões diferentes, a aprendizagem cooperativa apresenta.

Contudo, antes de ingressar nas concepções teóricas da aprendizagem cooperativa, parece-nos importante proceder a uma breve análise da escola enquanto instituição, referindo, ainda que de forma superficial, os papéis por ela desempenhados.

1. A escola: Um terreno plural

Tal como refere Aguado (2000, p. 31) “Um dos principais problemas da nossa sociedade é o crescente risco de isolamento e exclusão social”, e embora a escola seja por norma, “o contexto por excelência da construção de uma sociedade menos ostracizante, é nela que se reproduzem frequentemente as discriminações e exclusões existentes no resto da sociedade” (p. 31).

A necessidade de se efetuar uma análise da escola prende-se com a sua importância enquanto instituição, entre outras, responsável pela socialização e o percurso de vida dos jovens e, simultaneamente, por se tratar de um espaço social onde estes mesmos jovens interagem. A escola é, portanto, um dos principais contextos de aprendizagem social,

proporcionando aos jovens que a frequentam, experiências várias, e a aquisição de um estatuto. Ao ser entendida como incontornável na trajetória social, nas sociedades ocidentais, a escola apresenta-se como unidade de referência do universo juvenil.

Nesta perspetiva, Vygotsky, (citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 9) considera a escola um “laboratório cultural para estudar o comportamento”, já que concebia a escola como um cenário social, organizado especificamente para modificar o pensamento, acreditando que a educação formal desempenhava um papel fundamental no desempenho cognitivo dos alunos, porque os predisponha para novos modos de pensamento.

Neste contexto, enquanto instituição, a escola é vislumbrada como lugar por excelência da transmissão e aquisição de conhecimentos, saberes e competências, indispensáveis para a realização pessoal e para a integração social dos jovens. Ao ser um lugar de aprendizagem, a escola enquanto instituição, vive da competência e qualidade dos professores, que, apesar do insucesso escolar crescente, são vistos pelos jovens estudantes, como dotados de uma satisfatória competência pedagógica. De qualquer forma, e apesar de se demonstrarem satisfeitos com os professores, os jovens revelam um certo desagrado quanto à dimensão mais pragmática e instrumental da formação escolar, que os prepara para a vida ativa. Com efeito, ao serem confrontados com percursos marcados pela precariedade e pelo desemprego, alguns jovens tendem a atribuir a responsabilidade à escola. Daí que seja recorrente no discurso de alguns jovens, sobretudo de classes sociais onde se privilegia a entrada precoce no mercado de trabalho, que a escola é uma absoluta perda de tempo.

Paralelamente à escola enquanto instituição, surge a importância da escola como um espaço social onde se constrói uma complexa teia de sociabilidades e, que, tende a ser mais valorizada por esta razão e pela convivialidade que proporciona, do que, pelos conhecimentos e competências que transmite.

Com efeito, o facto de muitos jovens se encontrarem satisfeitos com a escola relaciona-se, não raras vezes, com o facto de esta cumprir outras

funções além das educativas, assumindo-se como espaço de sociabilidade e convivência, proporcionando relações sociais efetivas e vividas que permitem aos jovens interagir com os seus pares.

Desta forma, a análise da escola enquanto espaço social, reveste-se de grande importância, na medida em que serve de palco para a interação que se efetua entre os jovens, e tal como defendem Coll & Solé (2001, p. 17) “negar o caráter social e socializador da escola afigura-se bastante absurdo, já que essa é uma das razões da sua existência”.

As palavras encontradas por Teixeira Lopes (1997, p. 59), e que subscrevemos, descrevem a importância que o social assume no espacial, e a forma como este determina, não raras vezes, aquele, indicando representações diferentes para os alunos, também diferentes, e portanto diferentes formas de falar, viver e usar a escola, o que nos leva a equacionar o espaço escolar como estrutura através da qual entram em conflito diferentes representações, diferentes classes sociais.

As classes sociais assumem um papel fulcral na medida em que a distribuição social parece ser, desde logo, uma condição importante para perceber determinados comportamentos, atitudes e ações, dado que é esta que vais despoletar as clivagens, que se repercutem em todas as instâncias do social.

Com efeito, a partir do momento em que a escola se torna um mecanismo privilegiado da estratificação social, tal como refere Nóvoa (1991, p. 79):

os professores são investidos de um imenso poder: doravante, detêm as chaves da ascensão social de largas camadas da população. Funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, os professores personificam também as esperanças de mobilidade social de vários estratos da sociedade: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos.

Também Bourdieu & Passeron (1970), na sua obra intitulada *A Reprodução*, consideram que a cultura escolar funciona como um sistema normativo de reprodução e legitimação da ordem social estabelecida. Por outro lado, entendem que a escola veicula, através da ação pedagógica iminentemente ideológica e sob a capa de uma falsa neutralidade um

*habitus*¹ de classe, impondo aos grupos dominados determinadas normas, valores e crenças, que os levam a assumir como inferior a sua própria cultura.

Neste sentido, Bourdieu & Passeron (1970, p. 24) consideram que “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.

De acordo com Morais (2004), Bernstein (1981) é outro autor que também entende a escola como uma instituição de reprodução cultural, mas o seu trabalho assenta na análise da linguagem e do discurso pedagógico. Este autor entende que quando um professor desconhece a cultura do aluno, muito dificilmente este pode compreender a cultura da escola. A situação agrava-se quando estamos perante alunos aos quais não foi, por parte da família, inculcada uma cultura próxima da escola, sendo estes alvo de um processo de aculturação, levando a que existam confrontos ao nível da linguagem, modos e estilos de vida, sem a preocupação de lhes fornecer “códigos” para apreenderem o significado de tal linguagem, indispensável para a vida escolar.

Como refere Rolla (1994, p. 17),

[s]e a necessidade de adaptação ao “discurso da escola” seria quase nula por parte das crianças oriundas das classes mais elevadas, já o esforço das crianças vindas das classes inferiores, seria considerável e, de certo modo, alienante, uma vez que as “obrigava” a questionar aquilo que, provavelmente, mais as liga à “sua” comunidade e ao “seu” mundo: a “sua” linguagem.

Com efeito, além de económica, social e política, a exclusão a que os grupos sociais desfavorecidos estão sujeitos é também cultural. Para isso contribui a escola, enquanto espaço de reprodução social e cultural, já que o sucesso escolar não pode ser entendido como resultado direto das aptidões de cada aluno, mas, da correspondência entre o capital cultural transmitido à criança pela sua família e o património cultural veiculado pela escola.

A democratização do ensino, de que hoje tanto se fala, como objetivo de uma política educacional, surge como tentativa de atenuar as

¹ Estrutura que cria, organiza o mundo à nossa volta, mas é também uma estrutura que depende dos factos sociais que são exteriores e anteriores ao indivíduo.

desigualdades de oportunidades, bem como tentativa de aproximar a cultura do aluno à escola, pois pretende-se que esta chegue a todos sem exceção. Assim, apesar de a escola não balizar o acesso ao ensino, ela acaba por não ter atenção às distintas condições sociais e económicas que embaraçam o acesso a esse ensino, e até a progressão no mesmo.

Ora tal visão, leva-nos a constatar que este fenómeno não funciona de forma tão neutra e transparente quanto aparenta, na medida em que não tem em conta outros fatores bem mais complexos, e que pode constituir um obstáculo a essa tão “desejada” democratização escolar (reprodução do sistema de ensino, sucesso e insucesso, desigualdades sociais, etc.).

Baudelot & Establet (1971) vêm criticar a ilusão de uma escola unificada e das suas aspirações a uma crescente democratização, dado que as abordagens extremistas ignoram que a escola funciona com base na divisão de classes.

Na verdade, na opinião destes autores, se as barreiras ao acesso foram consideravelmente atenuadas, as barreiras ao sucesso foram extraordinariamente mantidas. Este fenómeno, segundo Bourdieu (1993), leva a que os processos de exclusão escolar venham a assumir contornos mais argutos, mas não menos destruidores dos indivíduos.

Cabe à escola acabar com as assimetrias verificadas na sociedade, pelo que parece importante definir propostas para a “nova escola”, uma escola que combata a segregação e promova a cidadania. Consequentemente, a ênfase da pedagogia transita do carácter cumulativo do conhecimento para a capacidade de atuar e de o organizar individual e coletivamente, em função de problemas e questões que se reinventam permanentemente. Isto significa que o carácter transmissivo, reprodutor, normativo e segregador do tipo de ensino até então dominante se afigura completamente desadequado perante os desafios que se colocam à escola contemporânea.

No entanto, a este respeito deveremos atender aos perigos daquilo que Nóvoa (2009, p. 5) denominou de uma “escola transbordante”, devido ao papel assumido pela instituição escolar no plano social, esperando-se que a

escola compense as lacunas verificadas na sociedade e na família, desviando-se com frequência das tarefas de ensino e da aprendizagem, para se dedicar a questões sociais.

Apesar desta visão da escola, considera-se que ela é, ou pode ser, simultaneamente, um fator de coesão, assumindo um lugar central na dinâmica social, podendo mesmo, enquanto instituição, contribuir de forma determinante para a (re)integração dos indivíduos na sociedade, sendo por isso fundamental que se tenha em conta a diversidade de públicos que a frequentam. Neste sentido, perfilhamos a existência de uma escola pluridimensional e cultural, uma escola que combata todas as formas de exclusão, uma escola inclusiva, pelo que acreditamos que a aprendizagem cooperativa poderá ter um contributo inquestionável neste campo.

Contudo, tal como defendem Gonçalves & Ribeiro (2008, p. 309),

[a] cooperação entre alunos é condicionada pela estrutura organizativa de uma escola e esta reflete o sistema escolar a que a escola pertence e pressupostos básicos de ensino e aprendizagem.

Implementar a aprendizagem cooperativa em escolas de estrutura massificada, competitiva e despersonalizante e desenvolver culturas de cooperação em escolas inseridas em sistemas burocráticos e centralizadores é tarefa árdua. Educar os alunos para serem cidadãos cooperantes implica que as comunidades educativas, no respeito por princípios de cidadania democrática, possam ser autónomas e livres de construir e oferecer os seus projetos educativos.

Implica que os professores possam ser engenheiros da aprendizagem e da educação e não meros técnicos de instrução, à mercê de múltiplos e minuciosos decretos.

Com efeito, a escola enquanto organização influencia a forma como se estrutura e define o processo de ensino aprendizagem, podendo condicionar a forma de trabalhar do professor.

Não obstante a importância atribuída por vários autores à dimensão social na aprendizagem, revela-se fundamental proceder ao enquadramento teórico subjacente à metodologia da aprendizagem cooperativa.

2. Fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é um conceito educacional amplamente estudado. De acordo com Kagan (2006, p. 15),

A aprendizagem cooperativa tem, talvez, a maior base de pesquisa empírica de qualquer inovação educacional. Mais de 1.000 estudos demonstram os seus efeitos positivos no desempenho académico, no desenvolvimento social/emocional, no desenvolvimento cognitivo, gosto pela escola e pelas aulas, bem como uma série de outros resultados positivos.

Os estudos realizados provaram que este método é eficaz para ajudar os alunos na aprendizagem dos conteúdos, na aquisição de competências académicas, desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e criativo.

A maioria dos professores já utilizou a estratégia de trabalho de grupo, sendo apontadas pela literatura pedagógica inúmeras vantagens da partilha na aprendizagem. Contudo, também é amplamente salientado que a aprendizagem requer sobretudo esforço pessoal, evidenciando o facto de num grupo existir a possibilidade de haver quem não se empenhe, de ser propício o aumento da perturbação e indisciplina e de nem sempre os resultados alcançados serem os mais satisfatórios. Por todos estes motivos não é de estranhar que exista alguma resistência por parte de um número considerável de professores à utilização de grupos nas salas de aula. Mas existem diferenças assinaláveis entre diferentes formas de utilizar o trabalho de grupo. Tal como defendem Freitas & Freitas (2002, p. 8),

[u]ma coisa é juntar alguns alunos e distribuir-lhes uma tarefa para resolver em grupo, sem fixar condições em que tal tarefa se deve desenvolver, esperando que por acaso esse trabalho resulte, e outra é estrategicamente definir com rigor um conjunto de regras e ensinar os alunos a respeitá-las e cumpri-las, ao longo do ano letivo, velando para que os resultados sejam os melhores.

A ideia de agrupar os alunos de modo a que obtenham melhores resultados não é nova, não resulta de uma teoria ou de uma única abordagem.

Importa aqui referir a definição apresentada por alguns autores sobre o que entendem ser a aprendizagem cooperativa, bem como a sua origem.

Segundo Panitz (1997) a aprendizagem cooperativa é uma filosofia pessoal e não apenas uma técnica de sala de aula. De acordo com o autor, todas as situações onde as pessoas se reúnem em grupos sugerem uma maneira de lidar com as pessoas, destacando as competências e contribuições individuais dos membros do grupo. A premissa subjacente à aprendizagem cooperativa é baseada na construção de um consenso através da cooperação com os membros do grupo, em contraste com a competição. Enquanto pedagogia, a aprendizagem cooperativa envolve todo o espectro de atividades de aprendizagem em que grupos de alunos trabalham juntos dentro ou fora da sala de aula. Pode ser tão simples e informal como pares que trabalham em conjunto, onde os alunos consideram uma questão individualmente e discutem as suas ideias com outro colega de modo a formar uma resposta de consenso, e, em seguida, compartilhar os seus resultados com toda a turma.

Fathman & Kessler (1993, citados por Lopes & Silva, 2009, p. 3) definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo devidamente estruturado, de modo a que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados individualmente pelo seu desempenho.

Esta ideia é partilhada por Balkcom (1992) citado pelos mesmos autores, acrescentando que com a utilização deste método “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização”(p. 3).

Slavin (1994) considera que a aprendizagem cooperativa é uma abordagem educativa que envolve alunos a trabalhar em conjunto na resolução de um problema, tarefa ou na criação de um produto.

Na mesma linha, R. Johnson, D. Johnson e Holubec (1993) definem a aprendizagem cooperativa como um método de ensino em que os alunos trabalham em conjunto com o objetivo de maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas.

Ao fazermos uma breve incursão pela história, é possível verificar que o recurso à aprendizagem cooperativa é uma evidência. Há milhares de anos atrás, considerava-se que para compreender o Talmude, era necessário recorrer à ajuda de um parceiro. Sócrates ensinava os alunos em pequenos grupos, envolvendo-os na famosa “arte do discurso”. O filósofo romano Séneca defendeu a aprendizagem cooperativa, ficando célebre a sua declaração *Qui Docet Discet* (quem ensina, aprende). Comenius acreditava que os alunos beneficiavam ensinando e sendo ensinados pelos colegas.

Também Arends (2008) reconhece que a origem da aprendizagem cooperativa remonta à Grécia antiga, embora, defenda que os desenvolvimentos contemporâneos resultem do trabalho de psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia no início do século XX, não descurando, no entanto, que as vantagens do trabalho em grupo tenham já estado no pensamento de grandes pedagogos europeus do século XIX (Herbart, Froebel, Pestalozzi). Também as teorias mais recentes de processamento de informação e alguns teóricos do desenvolvimento, tais como Piaget e Vygotsky constituem contributos fundamentais na expansão desta prática.

Apesar de não ser possível estabelecer com precisão quais os pioneiros no uso da aprendizagem cooperativa na escola, alguns autores como Arends (2008), Freitas & Freitas (2002), e Lopes & Silva (2009) referem que o movimento pedagógico que está na base da aprendizagem cooperativa terá tido a sua origem nos Estados Unidos da América, embora existam experiências semelhantes na mesma época no Canadá, Israel, Austrália, e também na Europa, sobretudo na Inglaterra.

De facto, no início do séc. XX, uma das maiores figuras da educação dos Estados Unidos, John Dewey (1916), alertava para a importância da partilha na aprendizagem, considerando que era indispensável que o ensino assentasse nos interesses reais da sociedade. Para o autor, o professor ao ensinar, pode para além de educar, contribuir para uma vida social mais justa.

Na perspectiva de Slavin (1994), um dos mais prestigiados teóricos neste domínio, a pesquisa psicológica social sobre cooperação remonta a 1920, mas a investigação específica sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa e o seu uso na sala de aula só ocorreu a partir dos anos 70. Naquela altura, vários grupos independentes de investigadores começaram a desenvolver métodos de aprendizagem cooperativa em sala de aula. Atualmente, investigadores em todo o mundo estudam os princípios da aplicação prática, sendo avaliados sistematicamente os métodos utilizados.

Os desenvolvimentos recentes da aprendizagem cooperativa realçam o enfoque na interação que se desenvolve neste método de ensino. R. Johnson & D. Johnson (1999) consideram que a forma como os alunos interagem na aprendizagem é um aspeto um pouco negligenciado. Segundo estes autores, dedica-se muito tempo a ajudar os professores a organizar as interações adequadas entre os alunos e na preparação de materiais. Encontram-se alguns estudos com enfoque no modo como o professor deverá interagir com os alunos, mas, o modo como os alunos deverão interagir uns com os outros é relativamente ignorado, e não deveria ser.

A forma como os alunos aprendem, como se sentem sobre a escola e o professor, como se sentem sobre os outros e até a sua autoestima, está intimamente ligada à interação entre alunos-professor, mas sobretudo às interações aluno-aluno.

Com efeito, já em 1934 Vygotsky defendia que a aquisição dos processos cognitivos superiores se produz através das atividades sociais nas quais cada indivíduo participa, tendo introduzido o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que define como

a distância entre o nível de desenvolvimento atual, tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como está determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados” (Vygotsky, 1984, p. 86).

Slavin (1994, p. 15) refere que numa investigação liderada por James Coleman em 1961, este concluiu que a natureza competitiva criada na sala de aula leva “os alunos a desencorajarem-se mutuamente na procura da excelência académica”. Esta conclusão levou-o a propor e posteriormente a

desenvolver, jogos de simulação de grupo e torneios acadêmicos, destinados a dar à excelência acadêmica o mesmo estatuto desfrutado nas conquistas por desportos intraescolas, em que todos os alunos têm um foco: contribuir para a vitória, e atingir esse objetivo permitir-lhes-á fruïrem do gosto de o terem alcançado.

Panitz (1997, p. 52) refere que Nelson-LeGall capta a natureza da aprendizagem cooperativa, quando afirma que

[a] aprendizagem cooperativa e o conhecimento não são processos meramente individuais apoiados pelo contexto social, mas sim o resultado de uma negociação contínua e dinâmica entre o indivíduo e o ambiente social em que a atividade do indivíduo ocorre. Tanto o indivíduo como o contexto social são responsáveis ativos e construtivos na produção de conhecimento e da aprendizagem.

Para este autor a realidade do nosso atual sistema educativo é completamente o oposto, visto que se fomenta a competição entre os alunos. Para um maior entendimento sobre a dinâmica subjacente à aprendizagem cooperativa, apresentamos de seguida um quadro teórico apresentado por R. Johnson, D. Johnson & Holubec (1993, citados por Leitão 2006, p. 29) que se encontram sustentadas em perspetivas diferenciadas defendidas por vários autores.

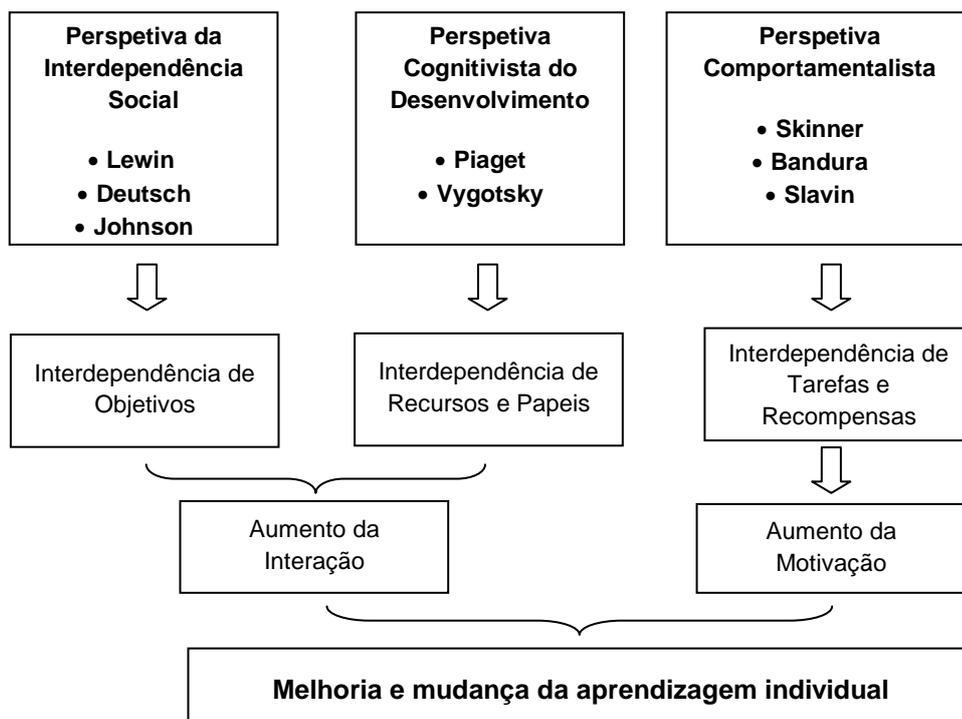


Figura 1 - Perspetivas teóricas da aprendizagem cooperativa
Fonte: elaboração própria com base em Leitão, F. A. R. (2006, p. 29). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: edição do autor

A teoria mais influente na aprendizagem cooperativa concentra-se na interdependência social. Kurt Lewin (1935) defendeu que os grupos eram entidades dinâmicas resultante da interdependência entre os membros, sendo esta a sua essência (causada por objetivos comuns). Morton Deutsch (aluno de Lewin) redefiniu o conceito de Lewin e formulou a teoria da cooperação e competição, concluindo que a interdependência pode ser positiva (no caso da cooperação) ou negativa (na competição). Entre 1974 e 1989, David Johnson, em conjunto com o seu irmão Roger Johnson, ampliaram o trabalho de Deutsch, defendendo que a Teoria da Interdependência Social postula que a forma como se estrutura a interdependência social determina como os membros interagem, o que por sua vez, irá determinar os resultados. Para estes autores a interação leva ao aumento do esforço de modo a promover relações interpessoais positivas e à saúde emocional.

A perspetiva do desenvolvimento cognitivo baseia-se principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky. Para Piaget, a cooperação é o esforço para atingir metas comuns, ao mesmo tempo em que se coordenam os sentimentos e a sua própria perspetiva com a consciência dos sentimentos e as perspetivas dos outros. A partir da teoria deste autor e das teorias relacionadas, desenvolve-se a premissa de que quando os indivíduos cooperam no ambiente sociocognitivo, ocorre um conflito que gera um desequilíbrio cognitivo, que por sua vez estimula a capacidade de adquirir uma nova perspetiva e o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem cooperativa na perspetiva de Piaget baseia-se na aceleração do desenvolvimento intelectual dos alunos, forçando-os a alcançar consenso com os colegas que mantêm pontos de vista opostos em relação à tarefa escolar.

Na perspetiva de Vygotsky (1984) o desenvolvimento das funções mentais e as realizações que alcançamos estão enraizadas nas relações sociais que estabelecemos. Segundo este autor o conhecimento é um ato social, construindo-se a partir de esforços cooperativos para aprender, compreender e resolver problemas.

A teoria de aprendizagem comportamental argumenta que os alunos irão trabalhar arduamente nas tarefas nas quais eles tenham garantido qualquer tipo de recompensa, e irão deixar de trabalhar em tarefas em que não há recompensa ou exista algum tipo de punição (Bandura, 1977 e Skinner, 1968). Para estes autores a aprendizagem cooperativa é projetada para fornecer incentivos para que membros do grupo se envolvam na tarefa. Skinner centrou a sua atenção nas contingências do grupo e Bandura na imitação.

Nelson-Legall, citado por Aguado (2000, p. 133), considera que ao incorporar a aprendizagem cooperativa na sala de aula com regularidade, legitimam-se os comportamentos de pedir e proporcionar ajuda, melhorando tanto o repertório social, como as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Aguado (2000, p. 133) considera que,

[n]a estrutura individualista-competitiva que caracteriza as aulas tradicionais, o insucesso escolar costuma aumentar progressivamente, porque as diferenças existentes entre os alunos fazem com que, na maioria das turmas, exista um pequeno grupo de alunos que protagoniza quase todas as interações e êxitos, assim como outro grupo de indivíduos que quase nunca consegue o mínimo êxito ou reconhecimento académico.

Neste sentido, considera-se que ao aprender a cooperar, a questionar e a negociar o aluno adquire competências sociais mais sofisticadas, e que se traduzem nos objetivos fundamentais da educação para o exercício da cidadania democrática.

Deste modo, revela-se fundamental alterar o processo de construção do conhecimento e os papéis em cujo contexto ele se produz, dando ao aluno um crescente protagonismo na sua própria aprendizagem, ensinando-o a reconhecer e a resolver os conflitos de forma positiva, através da reflexão, da discussão, comunicação ou cooperação.

2.1. Elementos básicos de cooperação

Como já foi referido, nem todos os grupos são cooperativos. Colocar os alunos na mesma sala de aula, sentando-os juntos, dizendo-lhes que são um grupo, não significa que irão cooperar de forma eficaz. De acordo com R. Johnson & D. Johnson (1999), para alcançar todo o potencial do grupo, isto é, conseguir que a aprendizagem seja cooperativa, é necessária a introdução de cinco elementos essenciais, que precisam de ser cuidadosamente estruturados no processo de implementação do método.

Dominar os elementos básicos de cooperação permitirá que os professores consigam estruturar as aulas e o currículo de forma cooperativa, orientadas para as necessidades de instrução, tendo em conta as circunstâncias, as temáticas a abordar, bem como as características dos próprios alunos, permitindo-lhes diagnosticar os problemas que alguns alunos possam ter de trabalhar em conjunto, intervindo de modo a aumentar a eficácia de aprendizagem dos grupos.

O primeiro e mais importante elemento é a **interdependência positiva**. Cabe ao professor estabelecer uma tarefa clara e um objetivo a atingir pelo grupo de modo a que os alunos acreditem que “ou afundam todos, ou nadam todos juntos”. A interdependência positiva existe quando os membros do grupo percebem que estão ligados uns com os outros de uma forma que não se pode ter sucesso a menos que todos o consigam. Assim, todos os membros aprendem a valorizar o esforço de cada colega, percebendo que o progresso de cada pessoa não o beneficiará só a si, mas a todos os outros membros do grupo. A interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso de todos os membros envolvidos, sendo definida como o “coração” da aprendizagem cooperativa. Se não existir interdependência positiva, não há cooperação.

O segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a **responsabilidade individual e de grupo**. O grupo deve ser responsável para alcançar os seus objetivos. Cada membro deve ser responsável por

contribuir com a sua parte do trabalho, garantindo deste modo a participação efetiva de todos, evitando que se apoiem somente no trabalho realizado pelos colegas. Os objetivos devem ser claros e todos os membros do grupo deverão ser capazes de medir o seu progresso, esforço e contributo individual. Deste modo, considera-se que existe responsabilidade individual, quando o desempenho de cada aluno é avaliado e os resultados são fornecidos ao grupo e a cada aluno, a fim de verificar quem necessita de mais assistência, apoio e estímulo para completar a tarefa. Um dos objetivos dos grupos de aprendizagem cooperativa é contribuir para que cada membro se torne num indivíduo mais forte no exercício dos seus direitos. Os alunos aprendem em conjunto, para posteriormente, serem capazes de evoluir mais, individualmente.

O terceiro componente essencial da aprendizagem cooperativa é **interação promotora**, de preferência face a face. Esta interação ocorre quando os membros compartilham recursos e ajuda, e aprendem a incentivar e elogiar os esforços mútuos para aprender. Os grupos de aprendizagem cooperativa são tanto um sistema de apoio académico (cada aluno tem alguém que está empenhado em ajudá-lo a aprender) bem como um sistema de apoio pessoal (cada aluno tem alguém que está comprometido com ele, como pessoa). Há atividades cognitivas importantes e dinâmicas interpessoais que só podem ocorrer quando os estudantes promovem a aprendizagem de cada um, seja através da explicação na resolução de problemas, na discussão da natureza dos conceitos que estão a aprender, bem como na conexão da aprendizagem dos conceitos atuais com os do passado. É através da promoção do face a face de todos os membros que estes se tornam, pessoalmente, comprometidos uns com os outros, bem como com os seus objetivos mútuos.

O quarto elemento essencial da aprendizagem cooperativa é **ensinar aos alunos as competências interpessoais** e de grupo necessárias para um bom desempenho de todos. Nos grupos de aprendizagem cooperativa os alunos são obrigados a aprender conceitos académicos, mas também pequenas regras e comportamentos interpessoais e de grupo de modo a que consigam trabalhar em equipa. A aprendizagem cooperativa é inerentemente

mais complexa do que a aprendizagem competitiva e individualista, porque os alunos têm de se envolver simultaneamente em trabalhos individuais e trabalho em equipa.

O quinto elemento essencial da aprendizagem cooperativa é o **processamento de grupo**. O processamento de grupo ocorre quando os membros do grupo discutem de que modo poderão atingir com sucesso os seus objetivos, e de que modo poderão manter relações de trabalho eficazes.

No seio do grupo é necessário analisar as ações dos membros que são úteis ou inúteis e tomar decisões sobre quais os comportamentos que deverão continuar ou mudar. A melhoria contínua do processo e dos resultados de aprendizagem depende da análise cuidadosa de como todos os seus membros estão a trabalhar em conjunto.

Tal como os autores defendem, estes cinco elementos são essenciais para todos os sistemas cooperativos, não importando a sua dimensão. Por exemplo, quando existe necessidade de estabelecer um acordo internacional, ocorrem esforços entre as várias nações para alcançar objetivos mútuos (como por exemplo o combate a uma doença), pelo que estes cinco elementos devem ser cuidadosamente implementados e mantidos.

2.2. Evolução da metodologia

Em meados do séc. XX foram levados a cabo estudos experimentais de psicólogos que explicaram as razões pelas quais há mais eficácia quando o trabalho é realizado em grupo e caracterizaram também o modo do seu funcionamento.

Nesta linha de pensamento Fontaine & Bessa (2002, p. 9) referem que

[a] aprendizagem cooperativa adquiriu, hoje em dia, um estatuto importante no domínio da psicologia social e da psicologia educacional, quer pelo sólido edifício teórico construído entretanto,

quer pela quantidade de investigadores que aderiram ao seu estudo quer ainda pelo número de docentes que com regularidade, utilizam alguma forma de trabalho cooperativo na sua sala de aula.

Ainda segundo estes autores, a aprendizagem cooperativa poderá proporcionar aos alunos claros benefícios ao nível da realização escolar, do desenvolvimento pessoal e do bem-estar psicossocial. Reconhecendo-se que está longe de ser a “solução milagrosa” que alguns anseiam, considera-se que constitui uma hipótese e um contributo credível que se deverá considerar seriamente. A prová-lo está o sucesso que esta estratégia de ensino aprendizagem tem obtido noutros países.

Apesar dos claros benefícios que lhe são apontados, até aos anos setenta, a aprendizagem cooperativa ocupou um lugar marginal nos sistemas educativos. Como explicar este facto?

Fontaine & Bessa (2002), consideram que se analisarmos a evolução das formas de transmissão do conhecimento ao longo tempo, conseguimos avaliar o lugar da aprendizagem cooperativa no contexto de uma pós-modernidade crítica.

Com efeito, a condição pós-moderna ao exigir o desenvolvimento de competências sociais que permitam ao indivíduo adquirir a capacidade de atuar coletivamente, leva-nos a defender que a escola deve privilegiar um tipo de ensino onde o aluno deixe de ser um mero recetor, e passe também ele a ser um agente social.

De facto, se considerarmos que os modos de ensino praticados na sala de aula são reflexo das conceções sociais dominantes acerca da educação e do ensino em cada época, verificamos que a emergência de uma nova matriz social e cultural cria condições para a afirmação de novos modos de ensino aprendizagem.

Segundo Fontaine & Bessa (2002) na sociedade moderna, o aumento da divisão do trabalho conduz a uma maior diferenciação dos indivíduos. Nesta forma de sociedade, industrial, povoada pela tecnologia e pelo domínio do pensamento racional, o vínculo social é enfraquecido, e sob a matriz do mercado, o conceito de comunidade perde relevância “pelo que as relações entre os indivíduos desenvolvem-se sob o signo da

competitividade, que traduz uma estrutura de relações mais adequada à filosofia do capitalismo liberal” (p. 22).

Neste contexto, o carácter competitivo da estrutura de relações reproduziu-se na escola e na sala de aula. Desta forma, favorecem-se as interações aluno-professor e inibem-se ou punem-se as interações aluno-aluno. Cada aluno receciona os saberes e conhecimentos que o professor expõe, procurando reproduzi-los o melhor possível. A passividade e a obediência são recompensadas.

Nesta medida, a aprendizagem cooperativa poderá contribuir para uma resposta pós-moderna à forma de ensino aprendizagem própria da modernidade, atualmente em crise.

2.3. A concepção construtivista do ensino e a sua relação com a aprendizagem cooperativa

De acordo com a concepção construtivista, o ser humano aprende quando é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretenda aprender. Partindo de experiências e conhecimentos prévios, o novo conceito será objeto de uma nova interpretação. E segundo Coll & Solé (2001, p. 19) “quando se dá este processo, dizemos que estamos a aprender significativamente, a construir um significado próprio e pessoal”.

A concepção construtivista, apoiada na teoria sócio construtivista de Vygotsky, defende que a aquisição dos processos cognitivos superiores ocorre através da interação social, onde cada indivíduo participa, atuando na construção do seu próprio conhecimento, considerando a interação social como condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento.

Segundo o autor,

o aprendente desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas no seu ambiente e quando cooperam com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças (Vygotsky, 1984, p. 101).

Na investigação na área da aprendizagem cooperativa, vários autores contemporâneos utilizam como referência a teoria construtivista de Vygotsky, por defenderem que o meio social é determinante para a aprendizagem.

Piaget, ao longo das suas obras, considera a ação do sujeito como fundamental para a construção do conhecimento. Este autor afirma que o ser humano não é alguém que espera que o conhecimento seja transmitido, antes pelo contrário, aprende através das suas próprias ações sobre o objeto de estudo, enquanto sujeito autónomo, que constrói o seu próprio pensamento.

Para este autor “cada vez que se ensina prematuramente a uma criança alguma coisa que ela poderia descobrir sozinha, se impede de inventá-la e conseqüentemente, de entendê-la completamente” (Piaget, 1970, p. 28).

Com efeito, Piaget defende que o sujeito é o protagonista na aquisição do conhecimento, que as operações da inteligência não são inatas, considerando a ação como a “matéria-prima” do conhecimento, e o desenvolvimento cognitivo como resultado das mudanças na organização das estruturas cognitivas, fruto da adaptação ao ambiente e devido à ação do sujeito.

Tanto Piaget como Vygotsky entendiam o construtivismo como perspectiva de internalização do conhecimento, reconhecendo que o mesmo é conseguido quer pela iniciativa espontânea do indivíduo, sendo esta uma condição primária para superar os conflitos epistemológicos, quer pela interação com os seus pares, sendo imprescindível sustentar o processo de ensino aprendizagem como uma ação que envolve indubitavelmente as experiências sociais.

Assim, o ensino deve possibilitar as múltiplas interações entre o aluno e os conteúdos que ele deve aprender, potencializando e favorecendo as construções de estruturas intelectuais, como também, deve problematizar atividades que envolvam o aluno, incitando-o a uma procura criativa e intuitiva de soluções para os problemas que o rodeiam.

Para Veiga (2011, p. 5) “o desenvolvimento humano é entendido como um processo cumulativo de aquisição de competências, que funcionam como peças de construção da identidade”. Para este autor, a teoria de Vygotsky impulsionou mudanças na educação, quer pelo papel ativo que atribui ao aluno na construção do seu conhecimento por intermédio das suas aprendizagens, quer pelo papel que atribui ao professor enquanto facilitador de experiências disponibilizando um conjunto de ferramentas que proporcionem a aprendizagem cooperativa. Nesta perspetiva, este autor considera que “os alunos beneficiam de maior oportunidade de se ajudarem mutuamente, seja superando limitações, seja tornando-se mais competentes ao assumirem o “papel de professor””(p. 7).

Ao implementar a aprendizagem cooperativa estaremos a fomentar a ocorrência de interações entre os alunos, a potenciar a construção do seu próprio conhecimento, envolvendo-o numa procura da solução dos problemas colocados, induzindo-o a agir, promovendo deste modo, o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

2.4. Influência da utilização da metodologia da aprendizagem cooperativa na atenção dos alunos

A falta de atenção/concentração é um tema demasiado complexo para ser abordado no âmbito deste trabalho em todas as suas vertentes, desde logo porque poderão estar na sua origem causas neurológicas, situações do âmbito familiar, entre outras, pelo que se revela fundamental delimitar a sua análise a duas situações referenciadas por diversos autores e que poderão estar na sua origem sendo estas comuns à generalidade dos alunos: estímulos e interesse.

Segundo Arends (2008), uma das causas mais apontadas pelos professores como responsável pelo insucesso escolar dos seus alunos, é a falta de atenção e concentração nas aulas e no estudo, referindo que na maioria das vezes pode estar relacionada com o desinteresse pelos assuntos tratados, o que leva a que desviem a sua atenção para qualquer outro estímulo, seja uma conversa paralela com um colega ou um ruído.

De facto a atenção é um fenómeno que implica esforço, razão pela qual é tão difícil mantê-la, quando o interesse é reduzido. Sendo a atenção um pré-requisito basilar no processo de memorização e compreensão em termos académicos, revela-se fundamental que no processo de ensino aprendizagem o professor procure captar a atenção do aluno.

O ser humano está constantemente sob o efeito de estímulos, quer internos (fome, sede, sono, ansiedade, etc.) quer externos, inerentes ao meio no qual está inserido (sonoros, visuais, olfativos), pelo que o sistema nervoso está constantemente a processar informações e a dar resposta. Em contacto com tantos e, às vezes, tão complexos estímulos o nosso organismo gera uma capacidade de os seleccionar, permitindo que a mente faça uma só coisa de cada vez.

Para Cabral (1998, p. 28), “a atenção é, portanto, a capacidade de seleccionar ativamente determinados estímulos ou aspetos da experiência, com inibição de todos os outros”.

Esta capacidade designa-se em termos técnicos de “atenção seletiva”, que Ross (1979, p. 71) define como,

a qualquer momento, uma pessoa recebe estímulos de um grande número de fontes e através de cada recetor dos sentidos. As fibras visuais, auditivas, tácteis, (...) levam constantemente impulsos que muitas vezes requerem respostas conflituantes, mutuamente incompatíveis. Ocorreria o caos de comportamento, caso a pessoa não apresentasse capacidade para seleccionar estes estímulos e atender – em consequência, a responder – a um impulso ou a um limitado número (...). A atenção seletiva é, assim, uma capacidade altamente adaptável (...).

Conforme atrás descrito a dificuldade de manter a atenção, poderá ter múltiplas origens, mas uma coisa é certa, o fator que maior influência exerce, é o interesse. Todos conhecemos jovens que apesar de não conseguirem estar atentos nas aulas, são capazes de fazer um relato minucioso de um filme ou de um programa que lhes despertou particular interesse.

Arends (2008, p. 122) afirma que

não é empreendimento fácil motivar alunos “desligados” da escola, tal como não é tarefa fácil criar atividades de aprendizagem que

desafiem os mais capazes e ao mesmo tempo sustentem o interesse dos menos capazes.

Good & Brophy (1997), citados por Gonçalves & Ribeiro (2008), sugerem que, em contexto escolar, os alunos podem revelar-se mediadores mais efetivos, no que diz respeito ao envolvimento e concentração dos seus pares, do que os professores. Esta ideia é também reforçada no trabalho de Greenwood, Carta & Kamps (1990) citados pelas mesmas autoras, que referem que

entre as principais vantagens da interação de alunos, relativamente à interação professor-aluno, apontam o elevado tempo de concentração/envolvimento na tarefa, a alta frequência de oportunidades de resposta, de correção de erros, de ajuda, encorajamento e cooperação, a maior imediaticidade na correção de erros, os baixos custos e o incremento da motivação que deixa de estar dependente apenas do professor (p. 297).

Tomando em linha de consideração o acima exposto, e que o ensino da economia apresenta características que propiciam a integração dos saberes dos alunos e da realidade que o rodeia, revela-se fundamental a integração dessa realidade nas práticas letivas que levamos a cabo. Com efeito, se apelarmos aos conhecimentos dos alunos e à realidade que lhes é familiar, estaremos a promover o envolvimento do aluno naquilo que está a ser estudado, a fim de que compreenda o que se estuda e descubra um sentido para o assunto, relacionando-o com aquilo que já sabe, permitindo assim promover os níveis de atenção e concentração nas aulas.

Assim, se tivermos sempre presente as características desta área de ensino e formos capazes de “suscitar a curiosidade intelectual e o gosto pela pesquisa”, tal como defendem Cabrito & Oliveira (1992, p. 34), estaremos a contribuir para manter os alunos interessados nos assuntos tratados na sala de aula.

Neste contexto, a aprendizagem cooperativa aliada a alguma alternância nas estratégias de ensino, poderá dar um contributo valioso, na medida em que fomenta a participação do aluno, apela à estimulação da sua capacidade crítica, de argumentar o seu ponto de vista no seio do grupo discutindo com os restantes colegas a natureza dos conceitos, podendo introduzir as suas vivências, enriquecendo deste modo a aprendizagem de todos.

Com efeito, a aprendizagem cooperativa ao implicar diretamente o envolvimento dos alunos fomenta o intercâmbio de pontos de vista, nem sempre convergentes, na tentativa de chegar a um consenso, contribuindo deste modo para uma perceção mais abrangente dos fenómenos estudados.

3. Da teoria à prática

“Para que servem os professores? Para ensinar os alunos que não querem aprender”.

António Nóvoa (2013)²

Atualmente, um dos grandes desafios do nosso sistema educativo é garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de forma a promover com sucesso a sua integração na sociedade. Por seu turno, os professores enfrentam dilemas que se encontram bem espelhados na frase proferida por Nóvoa (2013): “Como ensinar alunos que não querem aprender?”

Esta questão aliada à conjuntura atual do país lançou sobre os professores e o sistema educativo em geral uma enorme pressão, visto que se considera que a Educação é uma “alavanca” para o país sair da crise atual, conforme referido pelo CNE no seu recente relatório sobre o Estado da Educação em Portugal. No entanto, verificámos uma sucessiva adoção de medidas contraditórias, o que não permite que se alcance o clima de serenidade necessário para que os diversos atores se centrem no essencial: promover sistemas educativos mais eficazes e competitivos, *uma escola onde todos aprendam*.

Como futuros docentes deveremos refletir sobre as nossas práticas, para que possamos contribuir para um ensino de qualidade, e sobretudo para que as nossas crianças e jovens se sintam bem na escola, podendo este ser o primeiro passo para que queiram aprender.

² António Nóvoa (2013). *Conferência sobre Educação*: Universidade do Porto

Abordar a metodologia da aprendizagem cooperativa, como uma metodologia de integração, que respeita a heterogeneidade dos nossos alunos, onde é passível adaptar a educação às atuais mudanças sociais, poderá ser um pequeno contributo neste âmbito.

3.1. A aprendizagem cooperativa na sala de aula

Implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula implica que o professor estruture devidamente o ambiente de aprendizagem, escolhendo-se criteriosamente os métodos a adotar.

Deste modo, para ser eficaz, as atividades de aprendizagem cooperativa precisam de ser abordadas intencionalmente. Shindler (2004) considera que quando preparamos um grupo de estudantes para uma atividade de aprendizagem cooperativa, na sua essência é como se estivéssemos a preparar uma equipa para um jogo. E, tal como o autor refere, existe um ditado entre os treinadores onde se diz que “se não nos prepararmos, estamos a preparar-nos para falhar” (p. 233).

Apesar da conceção da aprendizagem cooperativa apontar a ênfase no papel do aluno, o professor não poderá nunca subestimar o seu papel de líder e a necessidade de fazer uma abordagem intencional.

Shindler (2004) sugere que o professor que deseje iniciar esta estratégia de ensino tenha em mente o seguinte princípio: deverá apresentar uma variável de cada vez, ou seja, o professor nunca deverá pedir aos alunos para processarem novos conteúdos e um novo método ao mesmo tempo. Este autor considera que uma nova metodologia deverá ser introduzida quando os alunos estão a trabalhar com um assunto algo familiar. Quando estiverem à vontade com a dinâmica da aprendizagem cooperativa, estarão preparados para trabalhar com qualquer conteúdo.

Esta abordagem poderá ajudar os alunos a entender o conceito de equipas de aprendizagem, a praticar responsabilidades e permitirá ao professor aperfeiçoar as suas competências enquanto recebe o *feedback* do

desenrolar dos acontecimentos por parte dos alunos, e quais os aspetos a melhorar.

R. Johnson, D. Johnson e Smith (1991) consideram que existem três fases distintas na implementação da aprendizagem cooperativa e se encontram espelhados no esquema seguinte:

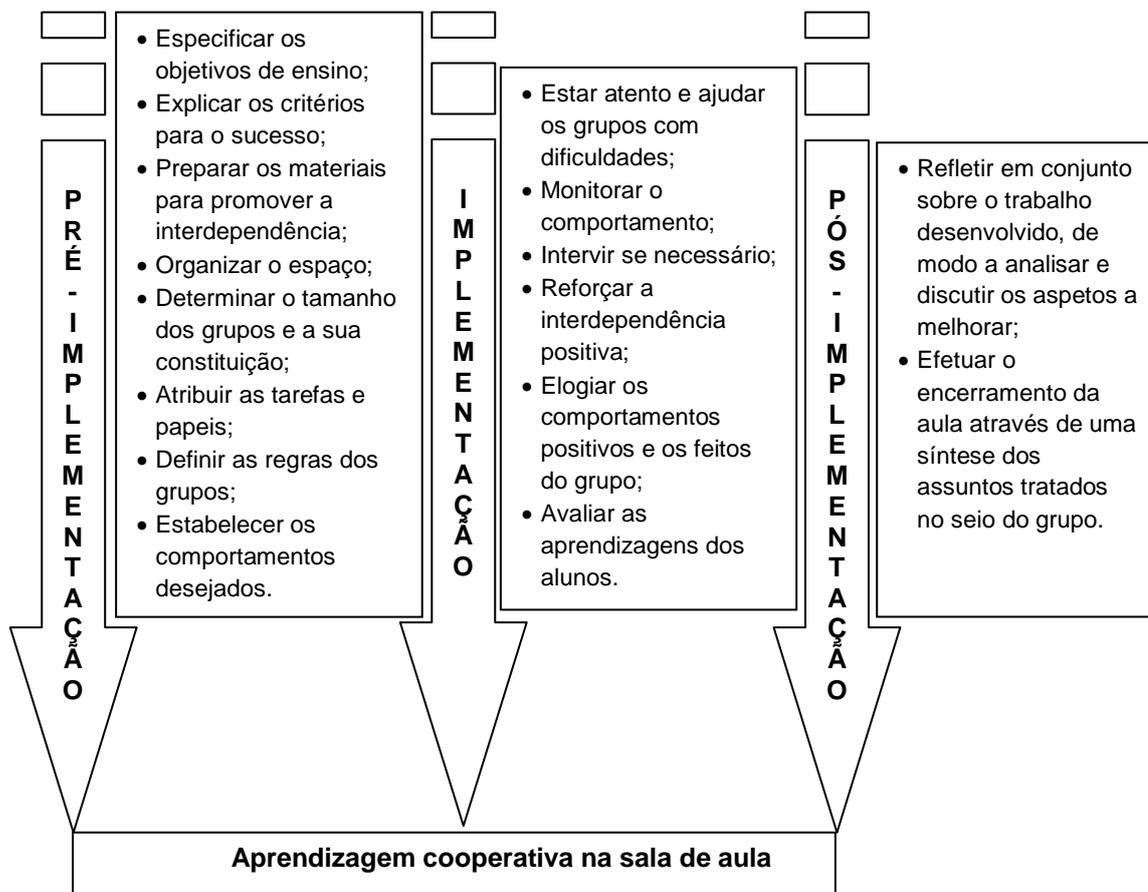


Figura 2 - Esquema síntese das fases de implementação da aprendizagem cooperativa.

Fonte: elaboração própria de acordo com R. Johnson, D. Johnson & Smith (1991).

Todos os autores são unânimes em definir a fase de pré-implantação como a mais importante, visto que nesta fase se irá antever a forma como todo o processo decorrerá. Assim, de seguida apresentaremos os aspetos mais relevantes a ter em conta, nas três fases acima definidas.

Antes da implementação

1. Desenvolver um ambiente positivo em sala de aula, implica que o professor encontre formas para que os alunos se familiarizem desde o início do ano com o método. A solução poderá passar por um jogo, ou um projeto de realização em conjunto. O objetivo será modelar e encorajar um comportamento educado, respeitoso para com os outros.
2. Antes da organização de grupos cooperativos e atribuição de tarefas académicas, deve ser desenvolvido um clima de cooperação e espírito de grupo na sala de aula. Este objetivo pode ser conseguido através do envolvimento dos alunos em atividades divertidas, em que se tenham de apoiar uns aos outros num esforço de equipa para alcançar objetivos académicos, ou não, e que sejam facilmente alcançáveis.
3. A criação dos grupos é fundamental para prevenir potenciais problemas de gestão. Definir as tarefas a realizar e determinar o número de alunos que serão atribuídos a cada grupo.
4. O tamanho do grupo dependerá da capacidade dos alunos em interagir bem com os outros. O número de elementos varia entre dois a cinco alunos. No entanto, os autores defendem que no caso de, os alunos não estarem familiarizados com a aprendizagem cooperativa, o grupo não deverá ter mais do que três elementos, na medida em que podem existir alunos que são marginalizados e/ou são simples espectadores (Slavin, 1994). Segundo este autor deverá existir a preocupação por constituir grupos o mais heterogéneos possível.

Bertucci (2010), colaborador de Roger e David Johnson, tem investigado o impacto do tamanho do grupo, quando os alunos ainda não estão familiarizados com o método. As conclusões da sua pesquisa mostraram, claramente que, os resultados dos alunos que trabalham em pares superam os alunos que trabalham em grupos de quatro e/ou individualmente. Assim, afirma que o tamanho do grupo é

uma variável decisiva, especialmente, quando estamos perante alunos que não são suficientemente experientes com atividades de aprendizagem cooperativa.

5. Uma outra importante decisão a tomar prende-se com o tempo de aplicação do método. Pode variar de uma tarefa, a uma unidade curricular, um semestre, ou mesmo para o ano inteiro.
6. Posteriormente devem ser determinados os objetivos académicos, interpessoais e comportamentais para a tarefa.
7. De seguida entramos na fase de planear a organização da sala para as tarefas orientadas para o grupo. Organizar a distribuição dos grupos de modo a que os alunos fiquem suficientemente perto no caso de existir a necessidade de partilhar materiais.
8. É fundamental preparar os materiais para distribuição ao grupo.
9. A última fase da pré-implementação consiste em determinar papéis para os membros do grupo. Para além da cooperação e o *brainstorming* com os outros, a cada membro do grupo deve ser atribuído um papel a cumprir durante a realização do trabalho.

O professor pode ter que explicar, demonstrar e praticar estes papéis, de modo a que a o aluno interiorize o que se espera que faça, a fim de desempenhar bem essa função e possa reorientar os seus colegas de equipa quando necessário, por forma a garantir um desempenho produtivo.

Implementação

10. Nesta fase o professor deverá explicar o que irá ocorrer. São aqui definidas (preferencialmente envolvendo os alunos) as regras para um bom funcionamento do grupo.
11. Segundo os autores, o professor deverá evitar a tentação de "liderar" os grupos. O papel do professor nesta fase muda de transmissor do conhecimento para mediador de pensamento. No entanto, devemos estar atentos ao desenrolar dos trabalhos dos grupos e louvar e incentivar os feitos alcançados pelos alunos.

12. Monitorar e ajudar quando necessário. O professor deverá mover-se entre os grupos de modo a assegurar que eles estão ativamente empenhados nos seus papéis e seguindo os procedimentos designados. No entanto, sempre que possível, a criatividade deve ser valorizada.

Os autores aconselham a não responder a perguntas dos alunos, a menos que os membros do grupo não sejam capazes de resolver o problema por si.

Após a Implementação

13. Os grupos de aprendizagem devem avaliar o resultado do trabalho realizado, bem como a performance de cada um, e discutir os aspetos a melhorar.

De acordo com Kagan (1994), inicialmente implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula exigia uma complexa planificação, visto que não existia uma base de apoio à sua utilização. Segundo este autor, esta foi uma das razões pela qual o entusiasmo inicial diminuiu. Kagan, aconselha a adoção de estruturas simples e flexíveis de utilização da aprendizagem cooperativa, referindo contudo, que, continua a acreditar no poder do planeamento e implementação dos métodos mais complexos, mencionando que as experiências que os alunos poderão retirar são inquestionáveis. No entanto, considera que iniciar por estruturas mais simples será um benefício adicional para o professor, já que poderá não só testar o método e aperfeiçoá-lo, bem como integrar processos mais complexos, aumentando dessa forma os resultados. O importante é o professor estar confortável com as técnicas que utiliza.

3.2. Métodos e estratégias de aprendizagem cooperativa

Arends (2008, p. 172), considera que “os professores eficazes têm um conjunto de estratégias de gestão que utilizam conforme as situações exigem”.

Para Doyle (1986), no que concerne à aplicação das estratégias de ensino e gestão de sala de aula, o professor deve ter o espírito aberto e ser criativo.

A este respeito Roldão (2009), considera que uma estratégia de ensino se reflete na procura de encontrar a via melhor e mais eficaz de o aluno se apropriar de uma aprendizagem.

Tal como referido por Arends (2008) os professores não se deverão limitar ao uso de um conjunto circunscrito de práticas, devendo adotar o uso de práticas diversificadas, atendendo aos objetivos propostos, características dos alunos, tendo presente que é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição, e compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento gradual, que irá ser aperfeiçoado ao longo da vida, sendo enriquecido pela experiência que vamos adquirindo.

Perante esta realidade, espera-se que o professor seja capaz de adotar estratégias que permitam a construção de aprendizagens significativas, que adotem uma postura crítica de como e quais os recursos necessários para atingir esse objetivo, ideia que deverá estar presente quando pensámos recorrer à metodologia da aprendizagem cooperativa.

Atendendo às vantagens associadas a esta estratégia, vários autores desenvolveram e testaram um conjunto de métodos passíveis de serem aplicados na sala de aula.

Devido a considerar-se que não existe um método ideal, na maioria da bibliografia consultada aparece com frequência a referência a métodos em vez de método, razão pela qual Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004) os identifica como estruturas de aprendizagem cooperativa na medida em que se encontram relacionadas com vários aspetos, como por exemplo, as características dos alunos, estratégias, tipos de atividades, relações intergrupais, entre outras.

Com efeito, Freitas & Freitas (2002), e, Lopes & Silva (2009) referem que existem mais de 100 métodos, na sua maioria, suscetíveis de se adaptar à generalidade dos conteúdos curriculares, razão pela qual se revela

impraticável a referência a todos os métodos existentes. No entanto, o quadro seguinte sintetiza alguns dos métodos criados por autores de renome nesta área.

Apesar de todos possuírem em comum a utilização de estruturas cooperativas, possuem diferentes formas de funcionamento o que lhes confere certas especificidades.

Método	Investigador	Data	Papel do professor	Grupos	Principais características
TGT (Método dos torneios em equipa)	Slavin, DeVries e Edwards - Universidade John Hopkins	Início dos anos 70	Exposição da matéria, preparação dos materiais e recursos; distribuição dos grupos; avaliação dos alunos.	4-5 elementos heterogêneos; interdependência positiva.	Desenvolvimento das competências sociais e da igualdade de oportunidades; sistema de recompensas; realização de torneios.
Investigação em grupo	Sharan e Sharan - Israel	Anos 70	Distribuição dos grupos; exposição dos temas/tarefas; facilitador	Escolha do tema/tarefas; Trabalho individual de acordo com as tarefas selecionadas e partilha com o grupo dessas tarefas; avaliação.	Atribuição de tarefas individuais, pares e em grupo; sistema de recompensas ao grupo, com base nas realizações individuais.
Jigsaw	Aronson e Associados - Universidade John Hopkins	Final dos anos 70	Preparação dos materiais e recursos; distribuição aleatória dos grupos e tarefas; avaliação dos alunos.	5-6 elementos heterogêneos com tarefas específicas mas interdependentes	Atribuição de tarefas de especialização aos elementos dos grupos; reunião de grupos especializados e regresso aos grupos de origem para partilha de informação.
STAD (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso)	Slavin e associados - Universidade John Hopkins	Final dos anos 70	Exposição da matéria, preparação dos materiais e recursos; distribuição dos grupos; avaliação dos alunos.	4-5 elementos heterogêneos; interdependência positiva.	Desenvolvimento das competências sociais e da igualdade de oportunidades; sistema de recompensas; realização de fichas de avaliação.
Aprender juntos	Johnson e Johnson - Universidade do Minnesota	Anos 80	Ensino explícito; distribuição dos grupos; vigiar os grupos; promover a reflexão	Desenvolvimento da interdependência positiva	Desenvolvimento das competências sociais; fomentar o espírito de equipa
Instrução Complexa	Cohen e Lotan - Universidade de Stanford	Início dos anos 90	Distribuição e observação dos grupos; promoção da igualdade na participação dos alunos no trabalho	Discussão de ideias sobre um tema central e atribuição de atividades interdependentes	Assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos

Quadro 1 - Síntese de alguns dos métodos cooperativos mais utilizados

Fonte: autor desconhecido

Na seleção do método a utilizar, é necessário que o professor entenda a filosofia subjacente, que o aplique de acordo com os objetivos delineados para a aula, e tenha em consideração as características dos alunos. A decisão de qual o método a utilizar é de extrema importância, visto poder influenciar o sucesso do trabalho a desenvolver.

3.3. Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa no ensino secundário

“Estarmos juntos, é um começo; continuarmos juntos é progresso, trabalharmos juntos, é a chave do sucesso.”

Napoleon Hill³

De acordo com Lopes & Silva (2009, p. 49), “Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003) referem mais de 50 benefícios da aprendizagem cooperativa.”

Serão aqui apresentados os benefícios apontados por Panitz, num artigo publicado no site do *International Association for the study of Cooperation in Education* (IASCE) e reproduzido por Lopes & Silva (2009), que reflete as ideias dos demais autores evitando deste modo a redundância.

Segundo este autor, a aprendizagem cooperativa apresenta benefícios académicos, sociais, psicológicos, e de avaliação, que se encontram resumidos no quadro seguinte, tendo em conta a sua categoria e dimensão.

Categoria	Dimensões
Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolve competência de pensamento de nível superior;• Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e debate;• O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;• Desenvolve as competências de comunicação oral;• Fomenta as competências metacognitivas dos alunos;

³Napoleon Hill (1883 - 1970) foi um escritor americano, tendo sido considerado um dos primeiros autores de autoajuda para o sucesso.

	<ul style="list-style-type: none"> • As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos; • Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; • Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores; • Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes; • Promove objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho; • Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa; • Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; • Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; • Aumenta a capacidade de retenção do aluno; • Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; • Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares; • Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula; • Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas; • Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a de trabalho excessiva; • Os alunos mais fracos melhoraram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; • Leva à produção de mais e melhores questões na aula; • Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro; • Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos; • É especialmente útil na aprendizagem de línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes; • É especialmente útil no uso da matemática; • Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino aprendizagem.
<p style="text-align: center;">Benefícios sociais</p>	<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 heterogéneas positivas; • Encoraja a compreensão da diversidade; • Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia); • Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola; • Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas; • As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos; • Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho; • Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; • Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem

	centrada no aluno.
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o aumento da autoestima; • Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; • Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas; • A ansiedade da sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa; • A ansiedade nos testes é significativamente reduzida; • Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos; • Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.
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.

Quadro 2 - Benefícios da aprendizagem cooperativa

Fonte: Lopes & Silva (2009, p. 50-51)

Aguado (2000) defende que quando as relações com professores e colegas são adequadas, representam uma importante fonte de apoio e motivação para a aprendizagem. Pelo contrário, quando essas relações são desadequadas, acabam por converter-se num obstáculo, inibindo qualquer atividade necessária para aprender.

A adoção de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais as atividades exigem pessoas aptas a trabalharem em grupo.

Perante a extensa lista de benefícios acima referenciada, poderíamos ser levados a acreditar que esta metodologia não apresenta desvantagens. Tal não é verdade. Assim como acontece com todas as outras estratégias de ensino, apesar dos benefícios que lhe são apontados, a aprendizagem cooperativa também comporta algumas desvantagens. Por exemplo, alunos com menores capacidades (no caso da entrega de um trabalho único, o que

aliás acontece de forma recorrente no trabalho de grupo) esperarem que sejam os colegas a desenvolver o trabalho, ou serem ignorados pelos restantes membros. No entanto Slavin (1994) apresenta algumas medidas para combater este problema o qual designou por dispersão da responsabilidade. Segundo o autor este problema pode ser eliminado de duas formas: a primeira seria tornar cada membro do grupo responsável por uma parte da atividade coletiva, embora exista o risco de o aluno aprender muito sobre a parte da matéria em que trabalha, mas não sobre o resto dos conteúdos. A segunda forma é conseguir que os alunos sejam individualmente responsáveis pela sua aprendizagem, onde o grupo é recompensado de acordo com a soma dos resultados individuais. Assim, para que sejam obtidos bons resultados individuais é necessário que todo o grupo trabalhe como tal, demonstrando, concomitantemente, o empenho de cada membro, como singular, na tarefa que lhe fora atribuída.

Outra desvantagem apontada por Shindler (2004) poderá ser o facto de os alunos com menos capacidades poderem sentir perpetuamente necessidade de ajuda, em vez de arriscarem a encontrar a solução sozinhos. Por outro lado, este autor refere ainda que os alunos com mais capacidades (no caso de serem integrados em grupo heterógenos) podem não sentir o estímulo ou o desafio que teriam, caso estivessem integrados com alunos do mesmo nível.

Fraile (1998, citado por Fontes & Freixo, 2004) alerta para a possibilidade de existirem outros fatores que poderão conduzir ao insucesso deste método, nomeadamente

os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes, a maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem, as dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados, a mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sócio-afectivas (p, 62).

Não obstante os constrangimentos evidenciados, entendemos que as virtualidades associadas a este método de ensino são inquestionáveis.

4. O uso das novas tecnologias na educação e a aprendizagem cooperativa

“Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem as suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida”.

Pierre Lévy (1999, p. 169)

Tal como refere Lévy (1999), o ensino tem que acompanhar a evolução verificada na nossa sociedade. Se estamos perante uma sociedade em que as novas tecnologias estão tão enraizadas, fará sentido conceber o processo de ensino aprendizagem excluindo esta realidade?

A resposta parece-nos evidente. Com efeito, garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de forma a promover com sucesso a sua integração na sociedade, passará necessariamente pela integração das novas tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, revela-se fundamental adequar a forma como se processa o ensino de modo a responder às suas expectativas e interesses, face a esta nova realidade, tendo em conta que é inquestionável, o facto de nos encontrarmos na “era digital”.

A *Internet* veio alterar o modo de aquisição e de propagação do conhecimento. De facto como refere Patrocínio (2004, p. 1) “as novas TIC apresentam a característica única de serem universais e de proporcionar novas possibilidades de conhecimento”, sendo que a este nível a *Internet* “abriu portas” a uma infinidade de potencialidades, que sendo bem aproveitadas poderão traduzir-se numa enorme mais-valia nesse domínio.

A velocidade da evolução das novas tecnologias, da quantidade e diversidade de informação, submetem os sistemas educativos a uma profunda reestruturação, e por inerência, a forma como se processa as práticas levadas a cabo. Neste sentido, deveremos conceber práticas transversais e multidisciplinares, recorrendo ao uso das ferramentas ao

nosso dispor, de modo a integrá-las no processo, tornando-o mais dinâmico e enriquecendo deste modo as aulas, apesar do trabalho acrescido que acarreta.

Aliás, este desafio já tinha sido lançado em 1997 no *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, onde é estabelecido que o sistema educativo deverá contribuir para a preparação do cidadão, inserido na sociedade de informação. Tal como exposto na sua introdução,

[o]s computadores fazem parte da nossa vida individual e colectiva e a *Internet* e o multimédia estão a tornar-se omnipresentes. Contudo, tal como a rádio não substitui os espectáculos ao vivo, a televisão não faz as vezes da rádio, o cinema não fez desaparecer o teatro, estes novos meios também não irão substituir os livros e outros meios tradicionais, mas simplesmente acrescentar as suas capacidades adicionais ao leque das opções disponíveis (p. 9-10).

Os desafios lançados ao sistema educativo comportam uma dupla vertente, tem a responsabilidade de fornecer equitativamente a oportunidade dos alunos contactarem com as novas tecnologias, e ensiná-los a seleccionar criticamente a informação, preparando-os deste modo para gerir de forma eficaz a enorme quantidade de informação, que muitas vezes se revela fugaz e pouco fidedigna.

Ainda nesta linha, Lévy (1999) considera não ser possível separar o ser humano do seu ambiente material. O conceito de contemporaneidade que aqui se encontra subjacente traz consigo a ideia de que um cidadão que esteja privado do uso das novas tecnologias passa a ser minorizado. Logo, desenvolver competências nesta área constitui na atualidade uma obrigação.

Neste contexto, teremos que encarar o uso das novas tecnologias no ensino como uma questão complexa, desde logo, porque nem todos os jovens têm acesso às novas tecnologias de forma igual, o que implica diversidade ao nível do conhecimento tecnológico de cada um.

Apesar da existência de alguns constrangimentos, tal como refere Perrenoud (2000, p. 125), “se não se ligar, a escola se desqualificará”. Este autor cita uma frase proferida por Mendelsohn, que espelha bem o novo paradigma educacional, referindo que “as crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo dos seus

alunos” (p. 125). De facto, é impossível que os profissionais da educação se abstraiam desta realidade.

O impacto das novas tecnologias no ensino é cada vez maior. A comunicação digital assume um protagonismo crescente. Assim, o crescimento de conteúdos *online* traduzem-se numa maior flexibilidade de aprendizagem, pelo que é possível aprender em qualquer lugar e a qualquer hora. Neste sentido, as tecnologias tanto podem ser encaradas como um fator conducente ao sucesso, como causa de dispersão, dependendo da forma como são utilizadas. Contudo, parece-nos que é incontornável a sua utilização quer por parte dos professores, assim como por parte dos alunos.

Todos sabemos que as TIC nem sempre são utilizadas pelos alunos da melhor forma, mas não deveremos desistir de “educar” os nossos alunos no seu uso.

Nesta perspetiva, a utilização de plataformas interativas com os alunos acaba por ser um modo de os “educar” para a utilização adequada das TIC, visto que proporciona um meio de interação em que os alunos assumem uma responsabilidade pelo que escrevem e a forma como o escrevem.

É utilizando as novas tecnologias que o professor ensinará os seus alunos e orientá-los-á na sua utilização, e trará ganhos substanciais ao processo de ensino aprendizagem. Papert (1996, p. 29) refere que “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando”.

Conceber estratégias de ensino que integrem a utilização das TIC no trabalho cooperativo, surtirá efeito na medida em que estaremos não só a contribuir para que os alunos aprendam os conteúdos, mas também para que adquiram competências no seu manuseamento adequado, podendo estas competências ser alcançadas com a ajuda dos colegas. Por outro lado, ao utilizar as novas tecnologias estamos a apelar ao envolvimento do aluno, fazendo com que se concentre na tarefa, já que funcionará como um estímulo à participação no trabalho proposto.

PARTE 3 – DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

A importância de descrever, ainda que de forma sintética, o meio envolvente, prende-se com o facto de o espaço influenciar, não raras vezes, o social, exercendo influências na dinâmica escolar.

1. Caracterização da escola

Evolução histórica e meio envolvente

A origem do Agrupamento de Escolas António Sérgio (AEAS) remonta a 1884, sendo por isso a mais antiga escola do concelho de Vila Nova de Gaia. Herdeira da cultura das escolas técnicas, comerciais e industriais, nos cento e trinta anos de existência, já percorreu diversas localizações e viu o seu nome sofrer várias alterações⁴ – Escola de Desenho Industrial Passos Manuel (1884/87), Escola de Cerâmica Passos Manuel (1918/25), Escola Industrial (1925/26), Escola Técnica Elementar Passos Manuel e Escola Industrial e Comercial Teixeira Lopes (1947/55), Escola Industrial e Comercial de Vila Nova de Gaia (1955), Escola Secundária nº 1 de Vila Nova de Gaia (1979), Escola Secundária António Sérgio (1984), e finalmente Agrupamento de Escolas António Sérgio (AEAS).

O AEAS tem como patrono, António Sérgio, notável pensador português, nasceu em 1883 e morreu em 1969. Definiu-se a si mesmo como pedagogo, apesar de ter produzido uma obra multifacetada em que a pedagogia é apenas um dos domínios de reflexão. Mas a verdade é que, em toda a sua obra, perpassa a intenção de educar o Homem para a Liberdade, o Bem e a Virtude.

Atualmente, o AEAS, está situado no centro de Vila Nova de Gaia, na freguesia de Mafamude, na Avenida Nuno Álvares, junto ao Jardim Soares dos Reis, funciona em regime diurno e noturno, das oito às vinte e quatro horas.

⁴ Extraído do PEE do Agrupamento de Escolas António Sérgio

A comunidade educativa

Economicamente, o concelho de Vila Nova de Gaia caracteriza-se pelo predomínio de pequenas empresas, tipo familiar, sendo o setor de maior peso o terciário, devido à ascensão nos últimos anos do ramo da restauração, do comércio a retalho e dos serviços. No setor secundário dominam as indústrias transformadoras, nomeadamente a fabricação de produtos metálicos, mobiliário e construção.

De acordo com o Censos 2011, residiam em Vila Nova de Gaia 302.093 indivíduos - 22% da totalidade dos habitantes da área metropolitana do Porto. Mafamude, berço de vultos destacados das artes portuguesas, tais como Soares dos Reis, Teixeira Lopes e Diogo de Macedo, dispõe, atualmente, de um manancial de oportunidades a nível cultural, artístico e desportivo.

Na impossibilidade de apresentar dados mais atualizados, os seguintes elementos reportam-se ao ano letivo 2011/2012.

A população escolar, no ano letivo 2011/2012, compreendia 1409 alunos: 466 no ensino básico, dos quais 378 no 3.º ciclo do ensino regular (16 turmas), 88 nos cursos de educação e formação, sendo 70 em cursos de tipo 2 (seis turmas) e 18 de tipo 3 (uma turma); 943 no ensino secundário, dos quais 426 em cursos científico-humanísticos (20 turmas), 356 em cursos profissionais (23 turmas), 36 em cursos de educação e formação de adultos tipo 1 (três turmas) e 125 em ensino recorrente de tipo 3 (10 turmas).

De acordo com o disposto no relatório de avaliação externa das escolas realizado pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), no ano letivo de 2011-2012, os auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, abrangem 30,4% dos alunos. Segundo informações obtidas juntos dos responsáveis da AEAS, esta percentagem agravou-se nos últimos anos. Este dado revela a fragilidade da situação sócio-económica de uma percentagem significativa dos alunos.

Relativamente às habilitações académicas dos encarregados de educação, conhecem-se apenas os dados 35,3% dos encarregados de educação, destes 46,9% têm formação ao nível do ensino secundário ou

superior. No que respeita às profissões dos pais, os dados também são muito limitados, conhecendo-se apenas 21,6% das profissões dos encarregados de educação, sendo que 43,2% pertencem a quadros superiores e intermédios. No que concerne aos alunos, cerca de 96,1% são de nacionalidade portuguesa e 48,3% possuem computador com ligação à Internet.

Denota-se alguma estabilidade ao nível do corpo docente, sendo constituído por 207 profissionais, 80,7% dos quais são dos quadros. O pessoal não docente, é composto por 56 elementos, verificando-se que 85,7% possui contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado.

Instalações

Atendendo que o edifício conta com mais de meio século, a AEAS foi intervencionada em 2009 pela Parque Escolar e em resultado das obras de requalificação, concluídas em dezembro de 2010, tendo proporcionado a renovação e ampliação das instalações, pelo que se considera que as instalações estão perfeitamente adaptadas às necessidades para o desenvolvimento dos diversos tipos de trabalho, e exigências inerentes à realização da oferta educativa.

De acordo com a informação extraída do Projeto Educativo de Escola, atualmente o AEAS está dotado de um conjunto de instalações das quais se destacam:

- Um edifício de quatro pisos, construído na década de 50, em resultado da reforma do Ensino Técnico de 1948, articulado com um novo edifício de dois pisos, constituindo o conjunto o setor A.

Neste setor situam-se: a direção, os serviços administrativos, a sala dos professores, os serviços de ação social e escolar, o serviço de psicologia e orientação escolar, várias salas de coordenação, de trabalho e de reuniões, salas informais, salas de aula, salas de informática, salas de atendimento, o futuro museu, o auditório, a biblioteca, a receção, a reprografia, a papelaria, o refeitório e o bufete;

- Um edifício de dois pisos, correspondente ao setor B, resultante da requalificação do antigo espaço oficial.

Neste setor situam-se laboratórios, oficinas e salas de aula;

- Um edifício, denominado setor C, no qual se situam os ginásios, as salas de desenho, a sala de estudo e salas de aula;

- Espaços exteriores destinados a atividades desportivas, recreio e lazer.

Todas as salas estão equipadas com um computador com ligação à internet e um videoprojector. Adicionalmente, uma em cada 4 salas dispõe de quadro interativo. Existem 5 salas de informática, equipadas com 16 computadores cada. As salas são amplas, arejadas, com boa luminosidade. A maioria das salas dispõe de uma secretária por aluno. A biblioteca dispõe de espaços de leitura e espaços com computadores.

2. Caracterização da turma

Trata-se de uma turma de 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas (10.º I). A turma iniciou com 18 alunos, mas atualmente é constituída por 21 alunos, 4 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, cuja média geral de idades é de quinze anos.

No início do ano letivo, foi realizado um teste diagnóstico de conhecimentos, cujas conclusões efetuadas pela professora foram as seguintes, e que passo a transcrever, pela relevância que as mesmas apresentam para o objeto de estudo:

Nº alunos: 18; Notas positivas: 68%

Relatório:

1. A turma é muito heterogénea: apesar de globalmente positivos, os resultados mostram que há alunos com muito baixas classificações e outros com classificações bastante boas;

2. A avaliação diagnóstica revelou ainda que uma boa parte dos alunos, evidencia um nível de conhecimentos gerais precário, com algumas dificuldades na expressão escrita e no cálculo;
3. Os alunos têm comportamentos e atitudes também muito heterogéneos: há alunos com comportamento adequado ao nível de ensino mas, a maior parte, precisa de melhorar bastante neste domínio, já que se tem revelado muito imatura;
4. Também ao nível do trabalho desenvolvido, há alunos que precisam de melhorar bastante para colmatar as lacunas já detetadas.

Efetivamente, na observação das aulas realizadas, pude constatar as informações acima descritas. A nível comportamental, foi possível verificar que os comportamentos menos apropriados partiam dos alunos mais desconcentrados.

2.1. Caracterização sociográfica

A caracterização sociográfica dos alunos revela-se, desde logo de extrema importância, na medida em que as variáveis aqui analisadas, nomeadamente a idade, percurso escolar, grau de escolaridade dos progenitores e situação económica do agregado familiar, poderão contribuir para explicar algumas das situações detetadas.

Deste modo da amostra constituída pelos 20 alunos, 80% são do sexo masculino e 20% do sexo feminino, pelo que em termos de género a amostra é desequilibrada.

■ Masculino ■ Feminino

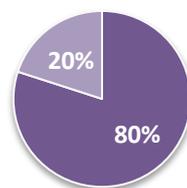


Gráfico 1 - Género dos alunos
(dados recolhidos caracterização da turma: elaboração própria)

Outra variável de caracterização sociográfica relevante prende-se com a idade. Desta forma, ao analisarmos o seguinte gráfico, podemos constatar que estamos perante um grupo etário compreendido entre os 14 e os 18, surgindo como média de idades os 15 anos, o que não deixa de ser um fator de normalidade, uma vez que estamos perante uma turma de 10^o ano. De salientar, que 27% dos alunos apresentam ter mais de 16 anos, o que indicia, desde já, a existência de alunos que já vivenciaram, pelo menos uma vez, a experiência do insucesso escolar.

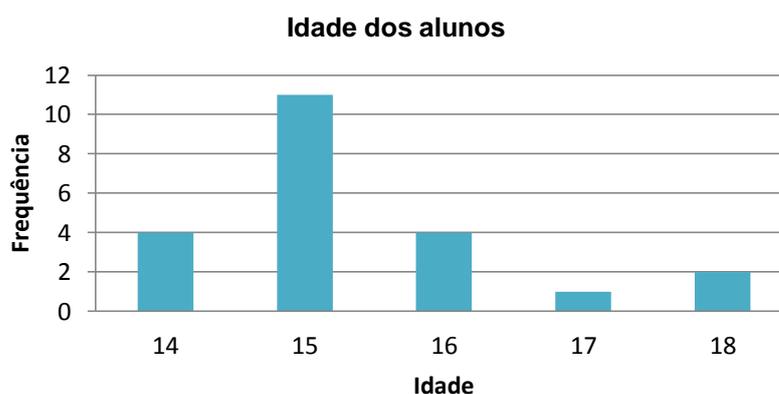


Gráfico 2 - Idade dos alunos
(dados recolhidos caracterização da turma: elaboração própria)

No que diz respeito ao agregado familiar dos alunos, 13 vivem com o pai e a mãe, sendo que destes, 6 são filhos únicos, 11 têm um irmão e os restantes possuem mais do que 1 irmão. De notar que 41% dos alunos vivem em famílias monoparentais.

No que concerne à escolaridade dos progenitores, esta é uma variável que não raras vezes influencia a construção das trajetórias escolares dos seus filhos. Atualmente, o que os números têm demonstrado é que as novas gerações apresentam níveis de escolaridade mais elevados do que os seus progenitores, mas tal não deve ser interpretado como a expressão de uma mobilidade social ascendente, na medida em que é necessário levar em consideração quer o desenvolvimento histórico das sociedades, quer a frequência da escolaridade obrigatória.

Neste sentido, ao observarmos o quadro seguinte podemos constatar que estamos perante agregados familiares caracterizados por baixos níveis

de escolaridade. Com efeito, 57,1% dos casos o pai não possui mais do que o 3º ciclo e só 14,3% possuem um nível superior. A mesma situação se passa em relação à mãe, mantendo-se a percentagem das que possuem qualificações superiores.

	Pai		Mãe	
	Nº de casos	%	Nº de casos	%
Não sabe/não responde	6	28,6	0	0
Primeiro Ciclo	1	4,7	3	14,3
Segundo Ciclo	4	19,1	6	28,6
Terceiro Ciclo	1	4,7	4	19,1
Secundário	6	28,6	5	23,7
Bacharelato/Licenciatura	3	14,3	3	14,3
Total	21	100	21	100

Quadro 3- Grau de escolaridade dos progenitores
(dados recolhidos caracterização da turma: elaboração própria)

No que respeita à condição perante o trabalho dos pais, em 61% dos casos o pai trabalha, estando os restantes 39% desempregados. Em relação às mães, 72,7% encontram-se a trabalhar e 27,3% estão desempregadas. Ora, esta característica das sociedades atuais, sobretudo a entrada da mulher no mercado de trabalho, pode constituir um obstáculo para o acompanhamento familiar, na medida em que se torna difícil a deslocação dos pais à escola para se inteirarem do percurso escolar dos seus filhos.

Face à situação económica do agregado familiar, encontramos diferenciações, que na maioria dos casos têm reflexos no desempenho escolar. Cerca de 31,8% dos alunos são beneficiários do subsídio escolar, o que denota estarmos perante agregados familiares de baixos recursos económicos.

Terminada a caracterização quer do espaço quer dos intervenientes, será dado destaque à descrição da prática letiva.

PARTE 4 – DESCRIÇÃO DA PRÁTICA LETIVA SUPERVISIONADA

Esta parte destina-se a apresentar a prática letiva, a apresentação dos resultados obtidos e, simultaneamente, à análise destes resultados, tendo em linha de conta os postulados teóricos avançados, de modo a que se possa dar a imagem do trabalho desenvolvido.

De qualquer forma, devemos ter em conta que os números decorrentes da análise dos resultados de um inquérito por questionário, não deverão ser forçados. O facto de se tratar de uma amostra reduzida, à qual foram colocadas questões que pressupõem uma avaliação subjetiva leva-nos a ter especial atenção, na medida em que podem conduzir a valores exagerados face à realidade concreta, ou pelo contrário, a valores mais baixos.

1. Enquadramento da disciplina de economia no currículo

Tal como se encontra definido no programa da disciplina de Economia “A iniciação ao estudo da Economia é hoje, no início do século XXI, indispensável à formação geral do cidadão português e da União Europeia, qualquer que seja o percurso académico que este venha a seguir” (p. 3).

Com efeito, os problemas económicos assumem hoje uma dimensão à escala planetária, pelo que se revela fundamental dotar os nossos alunos de instrumentos básicos indispensáveis ao entendimento da realidade social, e da sua análise numa perspetiva económica. Sendo uma disciplina introduzida no 10º ano, este aspeto assume ainda mais relevância, na medida em que deverá contribuir por um lado para a iniciação de uma nova perspetiva científica e por outro lado para a motivação para a eventual continuação de estudos nesta área.

O objetivo do ensino da economia, para além da sua importância enquanto veículo de construção da personalidade do aluno, designadamente ao nível da autonomia, responsabilidade e solidariedade, pretende dotar os

alunos da capacidade para descodificar a terminologia económica, que se afigura como parte integrante da linguagem corrente de modo que lhe permita compreender o funcionamento das sociedades contemporâneas, fornecendo-lhes uma base lógica de entendimento e raciocínio que possibilite a análise e reflexão crítica dos fenómenos de natureza económica, integrando-os no seu contexto social mais amplo.

Caso estes objetivos sejam atingidos, o ensino da disciplina de economia terá cumprido a sua missão.

2. Planificação de médio prazo

Como refere Arends (2008, p. 266) “[e]nsinar é mais do que falar. As aulas (...) requerem uma extensa preparação para serem bem-sucedidas.”

No ensino, tal como em qualquer atividade complexa e com uma dimensão significativa, planear o trabalho a desenvolver assume uma extrema relevância, na medida que necessitamos de uma linha de orientação, um fio condutor que norteie a nossa linha de atuação. Quando definimos objetivos, metodologias e competências estamos implicitamente a traçar as grandes linhas de um caminho a percorrer.

A planificação atempada e cuidadosa não é algo que apenas “dará jeito se as coisas correm mal”, mas é algo que é exigido a um profissional consciente da sua missão e do seu papel.

O sucesso de um professor está na avaliação prévia de tudo aquilo que vai fazer de modo a atingir os objetivos delineados. Arends (2008, p. 44) considera que “[a] planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor.” Segundo este autor a literatura sugere que a planificação que conduz à compreensão e aceitação de metas claras e alcançáveis aumentam a produtividade do aluno, possibilitando que aulas bem planeadas se caracterizem por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações.

Também é verdade que nem sempre as coisas correm conforme o planeado, mas um planeamento adequado permite uma gestão mais eficaz

do tempo, evitando que nos percamos, que nos concentremos no que é fundamental, e não desperdicemos energias e recursos, a ponderar o passo seguinte.

Bento (2003) considera que a planificação é uma atividade prospetiva, na medida em que representa o elo de ligação entre as pretensões inerentes aos programas das disciplinas e ao sistema de ensino, e a sua realização prática, e que se encontra contemplada na seguinte sequência:



Figura 3 - Etapas da planificação

Fonte: Esquema realizado com base (Bento 2003, p. 15).

A planificação e as tomadas de decisão sobre a instrução assumem extrema relevância no ensino, na medida em que irão ter consequência quer na aprendizagem do aluno quer no seu comportamento na sala de aula. Com efeito, Arends (2008) refere que investigações realizadas têm demonstrado que a planificação pode aumentar a motivação do aluno, ajudando-o a centrar-se na aprendizagem, contribuindo para diminuir os problemas de gestão da sala de aula. No entanto o autor adverte para os aspetos negativos, nomeadamente para o perigo de os professores ficarem demasiado “presos” ao plano, tornando-se insensíveis às propostas dos alunos. De qualquer forma, o autor reitera que tanto a teoria como o bom senso sugerem que qualquer tipo de atividade, se planificada, os resultados a obter serão bem melhores.

Ao proceder à planificação das aulas, deveremos ir além da seleção criteriosa de conteúdos e da preparação científica dos mesmos. É essencial que reflitamos sobre os objetivos da aula – centrando a sua atenção e interesse na figura do aluno enquanto aprendente e não, na do professor, enquanto transmissor do saber. É ao aluno que pertence o papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem. É por este motivo que as perspetivas construtivistas mais recentes colocam o centro da planificação

centrada no aluno e não nos professores, sendo este um elemento crucial na aprendizagem cooperativa.

2.1. Planificação da unidade letiva

A unidade letiva “Rendimentos e repartição dos rendimentos” é parte integrante do programa de Economia dos cursos científico humanístico.

De acordo com o programa da disciplina, com o desenvolvimento desta unidade pretende-se analisar os mecanismos de formação e de repartição dos rendimentos, os objetivos e os meios de redistribuição desses rendimentos, assim como as causas da persistência de desigualdades na sua repartição.

Em consonância com o preconizado no programa de Economia, a lecionação desta unidade foi orientada para desenvolver nos alunos as seguintes competências e atitudes:

- Desenvolver competências no domínio do “aprender a aprender”.
- Desenvolver o gosto pela pesquisa.
- Pesquisar informação em diferentes fontes, nomeadamente com a utilização das novas tecnologias da informação.
- Analisar documentos de diversos tipos – textos de autor, notícias da imprensa, dados estatísticos, documentos audiovisuais.
- Interpretar quadros e gráficos.
- Elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada.
- Desenvolver o espírito crítico.
- Desenvolver a capacidade de discutir ideias, de as fundamentar corretamente e de atender às ideias dos outros.
- Desenvolver o espírito de tolerância, de respeito pela diferença e de cooperação.
- Desenvolver a capacidade de intervir de forma construtiva.

Neste sentido, a planificação desta unidade procurou dar resposta, quer aos objetivos gerais da disciplina de Economia A, quer às competências consagradas no programa da disciplina, integrando, como não poderia deixar de ser, a metodologia da aprendizagem cooperativa sempre que se revele oportuno. Tendo em conta estas premissas, resultou a planificação que se encontra em anexo (anexo 1).

3. Planificação de curto prazo

Apesar de, tal como referido anteriormente, a planificação de médio prazo ser crucial na estruturação do processo de ensino aprendizagem, na medida em esta orientará a ação do professor, não é por si só suficiente, na medida em que cada parte do processo deverá ser estruturada com precisão, tendo em conta os objetivos a atingir em cada aula.

Assim, a planificação de curto prazo permite a concretização das diferentes partes do percurso definido no plano de médio prazo.

Segundo Cardoso (2013, p. 147), no planeamento de uma aula devemos ter em consideração três aspetos:

- 1- Os conteúdos que iremos trabalhar;
- 2- As características dos alunos;
- 3- O modo como se vai trabalhar os conteúdos: quais as estratégias mais adequadas em função das respostas às duas questões anteriores.

Com base nas questões anteriores, poderemos decidir sobre a forma mais eficaz de gerir o processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, tal como defende Cardoso (2013, p. 147) “o processo de aprendizagem que o professor escolherá nunca será neutro em relação aos alunos que terá de ensinar”. Assim, consoante o tipo de alunos, as suas experiências e vivências em relação aos temas que serão tratados, o professor deverá recorrer às melhores estratégias para conseguir chegar ao maior número de alunos.

Wise, citado por Cardoso (2013, p. 145), considera que uma aula só estará devidamente preparada se o professor conseguir responder de forma clara às seguintes questões:

- O que quero que os alunos aprendam?
- Qual a melhor forma de lhes transmitir estes conhecimentos?
- Como posso avaliar se realmente aprenderam e se sabem aplicar esses conhecimentos?
- Qual a melhor estratégia para corrigir os que não atingiram os objetivos?

Uma planificação bem-feita e bem utilizada pode assegurar uma apresentação ordenada e inspirar a nossa confiança. Mas apresenta outras vantagens: ajuda-nos a organizarmo-nos de modo a cobrir todos os conteúdos a abordar, indica-nos os auxiliares a utilizar, quando e por que ordem devem ser utilizados, estabelece um fio condutor que ajuda a orientar toda a aula, a manter o rumo face aos objetivos e facilita a avaliação dos alunos. Posteriormente, permite ajustar, os desvios verificados no desenvolvimento da aula. Numa palavra, é um instrumento que tende a aumentar a eficácia do professor.

3.1. Planificação das aulas lecionadas

Na planificação das aulas lecionadas e que se são parte integrante do anexo 1, procurei de forma sistemática contemplar a participação ativa de todos os alunos, favorecer as aproximações construtivistas e a avaliação formativa. Foi ainda estabelecido como propósito na planificação realizada a emergência de uma capacidade crítica por parte dos alunos, envolvendo-os no processo, convidando-os a refletir sobre as suas práticas, seguindo as sugestões metodológicas apresentadas no programa da disciplina onde se refere que

torna-se evidente a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno; um processo ativo que promova a aquisição rigorosa de conhecimentos, incentive o desenvolvimento de competências e de atitudes socialmente úteis e que fomente a autonomia (Silva, 2002, p. 8).

4. Descrição da prática pedagógica

Consumada a abordagem teórica e a descrição da planificação realizada, é chegada a hora de descrever o processo pedagógico realizado.

A minha intervenção ocorreu no início do terceiro período, tendo sido distribuída por sete aulas de noventa minutos.

4.1. Descrição sumária das aulas lecionadas

Numa reunião prévia com a professora cooperante, onde foi debatida a estratégia que pretendia aplicar, chegámos à conclusão que as cinco aulas previstas seriam escassas, pelo que acordámos que lecionasse a unidade 6 na íntegra. Foram também analisadas as atividades nas quais a professora cooperante estava envolvida, tendo sido solicitado o meu contributo na realização de uma atividade no âmbito do “Dia da Europa” com a turma em questão.

Antes de iniciar a primeira aula, a professora cooperante esclareceu os alunos sobre o contributo individual de cada um para a atividade do Dia da Europa, apresentando sugestões de *sites* onde deveriam pesquisar as informações necessárias para o efeito. Esta intervenção demorou um pouco mais do que o previsto em virtude das questões que os alunos iam colocando.

Terminado o esclarecimento, iniciei a aula com registo do sumário, o que aliás, foi prática comum a todas as aulas.

Seguidamente foram introduzidos breves esclarecimentos sobre a metodologia a utilizar – Aprendizagem Cooperativa, e foi comunicada a constituição dos grupos elaborados com a colaboração da professora cooperante. O tempo despendido nesta explicação revelou-se insuficiente, visto que os alunos colocavam sucessivamente questões sobre o modo como o trabalho iria decorrer. Este aspeto, encontra-se relacionado com o facto de estes alunos não se estarem familiarizados com o método

apresentado, tentando-se, na medida do possível, clarificar todas as dúvidas colocadas, alertando-se, no entanto, que com o decorrer das aulas muitas das incertezas apresentadas iriam ser naturalmente esclarecidas.

Após algum tumulto inerente ao reposicionamento dos alunos de modo a integrarem o respetivo grupo, foi solicitado a cada grupo o registo das regras de funcionamento que no seu entender seriam indispensáveis, para que o grupo tivesse sucesso no desenvolvimento do trabalho, de forma concisa, nunca ultrapassando 10 regras. Esta atividade permitiu verificar que os alunos têm consciência clara das regras básicas para o bom funcionamento do trabalho de grupo, conforme se poderá verificar pelos documentos por eles elaborados e que se encontram em anexo (anexo 3).

Tal como defendem diversos autores (Slavin, 1994, Jonhson, 1997, Kagan, 1994) para que se estabeleça entre os alunos um clima de cooperação, devem colocar-se duas condições essenciais: o professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução de uma tarefa, e, os alunos serem capazes de exercer essa autonomia, sendo que ambas poderão ser conseguidas a partir da atribuição de papéis aos alunos. Os papéis indicam o que cada membro deve fazer, e, o que poderá esperar que cada membro do grupo faça. Deste modo, e tendo em conta a constituição dos grupos foram atribuídos os seguintes papéis, aos quais foram associadas algumas tarefas:

Mediador	Ocupa-se com a manutenção da atenção dos colegas de grupo na tarefa proposta.
	Encoraja os colegas a participar.
	Procura prevenir conflitos.
	Preocupa-se com o clima do Grupo.
Intermediário	Faz a ligação entre o Grupo e o professor.
	Após consulta a todos os elementos do Grupo expõe as dúvidas ao professor.
Facilitador	Lê as instruções.
	Tem a seu cargo orientar a execução da tarefa do seu Grupo.
	Coordena as diferentes etapas envolvidas na realização da atividade

Quadro 4 - Tipos de papéis atribuídos aos alunos

Fonte: Elaboração própria com base em Lopes & Silva (2009, p. 23-27)

A atribuição dos papéis não foi arbitrária, antes teve em consideração as características dos alunos.

A aula prosseguiu com uma breve exposição dos conteúdos a desenvolver e os objetivos a atingir nesta unidade. Segundo Hattie, citado por Cardoso (2013, p. 148), definir os objetivos melhora o desempenho do professor em 27% dos casos. Paralelamente, explicitar os objetivos de forma clara aos alunos, no início da aula, contribui para que o aluno se concentre nos propósitos da aula.

Posteriormente foi efetuado um enquadramento da unidade 6 – Rendimentos e repartição dos rendimentos nas unidades lecionadas anteriormente, e, com recurso ao *PowerPoint*, foi introduzida a leção dos conteúdos, com a exposição da relação da atividade produtiva com a formação dos rendimentos. Neste ponto, tive a preocupação de rever alguns conceitos abordados em unidades anteriores, nomeadamente o conceito de produção, a razão da sua existência e os fatores intervenientes no processo produtivo, de modo a contextualizar a importância da atividade produtiva na formação dos rendimentos. Recorrendo a alguns exemplos, foi introduzido o conceito de valor acrescentado, relacionando-o com a criação de riqueza gerada pelo ato produtivo.

Após verificar se restavam algumas dúvidas relativamente aos conceitos anteriores, e com recurso a algumas imagens, utilizei a técnica *Brainstorming*⁵, com o objetivo de aproveitar o contributo dos alunos por forma a aferir os destinatários dos rendimentos primários. Esta técnica foi utilizada com o intuito de proporcionar o envolvimento dos alunos, valorizando o seu contributo.

Apesar de estar previsto no plano de aula iniciar a abordagem da repartição funcional dos rendimentos, devido à intervenção da professora cooperante tal não foi possível. Assim, terminei a aula solicitando a contribuição dos alunos na realização de um esquema síntese dos conceitos abordados.

⁵ Brainstorming – técnica que tem como objetivo estimular a criatividade. Esta técnica contribui para que o clima pedagógico que se gera na sala de aula seja muito propício à melhoria das relações interpessoais.

Tal como definido no plano de aula, a avaliação das aprendizagens foi realizada com recurso à grelha de observação (parte integrante do anexo 2), considerando a participação dos alunos, o desempenho no trabalho realizado em grupo, bem como a sua postura e atitude. De referir que, este instrumento de avaliação foi o privilegiado nas aulas posteriores.

Refletindo sobre a forma como decorreu esta primeira aula, considero que os objetivos delineados foram amplamente atingidos, tendo ficado satisfeita com o trabalho realizado, bem como com a participação dos alunos. A metodologia da aprendizagem cooperativa esteve quase sempre presente, por vezes de forma implícita, sendo que em alguns momentos foi mais visível, nomeadamente na definição das regras feitas em grupo.

Na segunda aula os alunos estavam particularmente agitados, tendo demorado um pouco a sentarem-se e a acalmar. A aula iniciou através de questões à turma sobre os conceitos abordados na aula anterior, sendo projetado o esquema que havia sido realizado, aparecendo cada conceito à medida que os alunos o mencionavam. Esta prática permitiu-me aferir se os conceitos abordados tinham sido assimilados pelos alunos. A maioria respondeu de forma positiva, existindo um ou outro elemento que estava menos participativo.

Atendendo que o ensino da economia propícia a articulação dos conceitos com o contexto do mundo em que vivemos, partindo de exemplos da realidade conhecida pelos alunos, foi apresentado a repartição funcional dos rendimentos, analisando as diversas formas de remuneração dos fatores produtivos. Neste ponto, foi solicitado aos alunos que em grupo analisassem os rendimentos auferidos pelos familiares ou conhecidos. Examinando em contexto de turma as conclusões dos vários grupos, verificou-se a referência a prestações sociais (subsídio de desemprego e rendimento social de inserção). Quando questionados sobre se as prestações sociais seriam uma forma de remuneração dos fatores produtivos, a maioria foi perentória a afirmar que não. No entanto, quando questionei a razão de serem atribuídas, constataram-se perspetivas divergentes, o que permitiu que se fizesse desde logo, uma distinção entre o conceito de rendimentos primários e a

redistribuição dos rendimentos, realçando que esta matéria deve ser estudada de modo mais aprofundado nas próximas aulas.

Esclarecidas todas as dúvidas sobre as formas de remuneração dos rendimentos primários, foi distribuída uma ficha de trabalho, (que integra o anexo 4), sobre os conceitos abordados na aula. O objetivo consistia na realização individualmente, e posteriormente, que procedessem ao confronto das respostas no seio do grupo de modo a que ao analisar as respostas divergentes conseguissem chegar a um consenso. Durante a realização desta tarefa circulei entre os grupos com o intuito de me assegurar que todos os intervenientes estavam envolvidos no trabalho. Foi o primeiro contato com a realização de um trabalho cooperativo, recorrendo ao método “aprendendo juntos”. Optou-se por uma abordagem bastante simples de modo a que os alunos se fossem familiarizando com o método. Na interação dos alunos para comigo, recorri aos papéis que lhes haviam sido distribuídos, pelo que quando um aluno colocava uma questão e não se encontrava a desempenhar o papel de intermediário, era chamado à atenção sobre qual o seu papel no grupo. Esta “correção” revela-se importante na medida em que os jovens devem aprender a respeitar as regras que lhes são indicadas, para que percebam que socialmente existem determinados tipos de comportamento associados a determinadas tarefas/papéis e que os devem respeitar. É claro que apesar de devolver a pergunta, aguardando que a mesma fosse feita pelo elemento indicado, não deixei nenhum aluno sem resposta.

No final da aula, tendo sido de resto procedimento ao longo de toda a unidade, foi efetuado um esquema síntese dos conceitos tratados.

A terceira aula iniciou com uma avaliação diagnóstica que consistia na realização de uma atividade, onde eram projetadas frases que os alunos tinham de completar com os conceitos estudados, e, depois de discutida a resposta em grupo. Pretendeu-se com esta atividade por um lado proceder a uma revisão e consolidação dos conhecimentos, e, por outro lado introduzir o trabalho cooperativo na análise da resposta correta, privilegiando-se a interação entre os alunos, bem como a sua participação na construção do seu próprio conhecimento.

Em seguida foi analisada a repartição pessoal dos rendimentos, e recorrendo a exemplos foi ilustrada a desigualdade na repartição dos rendimentos pelas famílias.

A aula prosseguiu com a exposição dos indicadores, leque salarial, e rendimento *per capita*, seguida da resolução de exercícios práticos, recorrendo mais uma vez à resolução individual e a correção no grupo, sendo, posteriormente, efetuada a correção em contexto de turma.

Mais uma vez recorrendo à técnica de *brainstorming* foram analisadas as limitações subjacentes ao uso do indicador do rendimento *per capita*. Nesta turma, esta técnica revelou-se uma estratégia acertada, principalmente porque verifiquei que por vezes conferenciavam entre eles antes de intervir, o que resultava, na maioria das vezes, em contributos pertinentes para o tema/conteúdo em análise. Não sendo uma técnica específica do método de aprendizagem cooperativa, é uma alternativa válida desde que se proporcione a faculdade de os alunos discutirem e analisarem as questões no seio do grupo.

Em todas as aulas tive a preocupação de fazer uma breve abordagem aos conceitos abordados na aula anterior, normalmente com recurso a um esquema elaborado para o efeito. Esta estratégia tinha como objetivo proceder a uma contextualização dos conceitos a abordar e esclarecer eventuais dúvidas que existissem relativamente aos conceitos tratados nas aulas anteriores. Assim, a quarta aula iniciou com a revisão das limitações subjacentes ao rendimento *per capita*, servindo como introdução para justificar o recurso a alguns elementos de correção como as curvas de Lorenz, o índice de Gini e o Índice de desenvolvimento humano.

De modo a exemplificar estes instrumentos, recorri a um gráfico em *Excel*, sendo introduzidos diferentes valores por forma a verificarem o deslocamento da curva e o aumento ou diminuição do valor do índice de Gini, consoante fosse maior ou menor a concentração de rendimentos. O que na minha perspetiva poderia facilitar a aprendizagem dos alunos relativamente a estes dois conceitos, não foi muito feliz, não porque a maioria dos alunos não tentam assimilar a aproximação ou afastamento da

curva, e, as razões que estavam na sua origem, mas devido à intervenção de um aluno, que levantou uma questão pertinente, mas à qual não tive capacidade de resposta imediata, levando-me a recorrer à ajuda da professora cooperante e do orientador. Este episódio apesar de me ter deixado constrangida, revelou-se importante na medida em que é a prova de que não são só os alunos que aprendem, nós também temos a possibilidade de aprender com eles, como foi o caso.

Esclarecida e ultrapassada a dúvida, procedeu-se à distribuição de uma ficha de trabalho cujo método de resolução seguia a mesma linha definida na utilização da estratégia cooperativa, ou seja, o aluno resolvia individualmente e de seguida comparava os resultados com os colegas, analisando e discutindo as divergências encontradas, de modo a alcançar a resposta adequada.

Para introduzir o conceito da redistribuição dos rendimentos, recorri à projeção de um vídeo, seguido de debate, sobre a pobreza na cidade do Porto, com o intuito de sensibilizar os alunos para a importância do papel do Estado nessa redistribuição de modo a atenuar as desigualdades criadas pela distribuição primária. Terminado o debate, a aula prosseguiu com a exposição dos princípios subjacentes à redistribuição dos rendimentos.

Analisando a forma como decorreu esta aula, exceção feita ao contratempo relatado, considero que os objetivos delineados foram amplamente concretizados, na medida em que se verificou quer pelos resultados da realização da ficha de trabalho quer pelo contributo dos alunos no debate que compreenderam os conceitos tratados, e que a estratégia utilizada na implementação do trabalho cooperativo começava a dar frutos.

Para a quinta aula estabeleceu-se como objetivo proceder à distinção das diferentes políticas do Estado na redistribuição dos rendimentos. No entanto, foi sugerido pela professora cooperante fazer somente uma breve referência, visto que no ano seguinte iriam abordar esta questão com mais detalhe, quando for lecionada a intervenção do Estado na economia. Assim, procedeu-se à distribuição de três textos (um por aluno, em cada grupo) de modo a que procedessem à sua leitura e sintetizassem as principais

conclusões, para posteriormente em conjunto elaborarem um resumo sobre as principais medidas adotadas pelo Estado de modo a diminuir as desigualdades sociais. Os textos tiveram também o objetivo de sensibilizar os alunos para as graves dificuldades que muitas famílias estão a atravessar, fruto do atual contexto económico.

No final, e após a leitura das conclusões dos vários grupos, foi projetado um *PowerPoint* onde eram apresentadas as diferentes políticas de intervenção do Estado.

Terminada a exposição, questionou-se os alunos sobre o que entendiam ser o rendimento disponível, aproveitando os seus contributos, para em conjunto ser deduzida a sua fórmula.

Para a sexta aula foi definida uma estratégia que passou pela síntese de todos os conteúdos abordados ao longo da unidade, seguindo-se a realização de uma ficha de trabalho sobre os conteúdos tratados na aula anterior, aproveitando para esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo.

Posteriormente iniciou-se a abordagem das desigualdades na repartição dos rendimentos em Portugal e na União Europeia, que será objeto de trabalho de grupo com recurso a pesquisas realizadas na internet na aula seguinte.

A aula terminou com a análise de alguns gráficos que evidenciam as desigualdades, sendo debatidas as diferenças registadas.

Analisando a forma como decorreu esta aula, pude verificar que a generalidade dos alunos demonstrou ter assimilado os conceitos fundamentais, registando a participação da maioria, apelando à participação daqueles que se mostravam relutantes em contribuir.

A sétima, e última aula por mim lecionada consistiu na realização do trabalho de grupo com recurso às TIC. Esta aula decorreu numa sala de informática, tendo os alunos sido distribuídos de modo a que estivessem dois alunos por computador. A todos os elementos de cada grupo foi fornecido um exemplar da atividade proposta, estando as tarefas orientadas para que cada aluno desse um contributo individual para o trabalho final. Como o objetivo passou por abordar as desigualdades em Portugal e na

União Europeia, considerando os vários aspetos que podem estar na sua origem, o tema de investigação de cada grupo era diferente. Lamentavelmente, não foi possível realizar a apresentação das conclusões na aula devido a vários fatores: por um lado a dificuldade por parte dos alunos na pesquisa sugerida, aliada ao facto de terem ocorrido diversas interferências, computadores que não funcionavam, etc.

Esta aula permitiu-me aferir que apesar de estar socialmente instituído que os jovens dominam as TIC, tal, na minha opinião, não corresponde à verdade, podendo-se mesmo estabelecer uma analogia, ainda que forçada, com o fenómeno da literacia/alfabetização. Isto é, efetivamente os jovens sabem aceder à Internet, mas não dominam as competências necessárias para a correta seleção e interpretação da informação. Não obstante, mais uma vez, a cooperação e interação entre os alunos revelou-se bastante eficaz, permitindo que a experiência de alguns elementos contribuísse para ultrapassar algumas dificuldades.

A leção desta unidade terminou com a correspondente aula de revisões, tendo sido sugerido pela professora cooperante, que a mesma assentasse na resolução da ficha de avaliação do manual.

4.2. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

“A forma como os professores avaliam revela o modo como os alunos aprendem, ao mesmo tempo que deixa transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem”.

Alves (2004, p. 43)

Para aferir o sucesso do processo educativo e das aprendizagens, será necessário avaliá-lo.

A avaliação é um tema controverso por natureza, porque no âmbito da avaliação das aprendizagens é preciso avaliar aptidões cognitivas, sócio-afetivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao *domínio* essencial da avaliação.

O conceito acima citado faz-nos refletir sobre o quão complexo é o processo, tendo em conta a abrangência que o próprio acarreta, na medida em que, sabendo que ensinar e avaliar são elementos interdependentes e indissociáveis, deveremos ponderar sobre os métodos avaliativos que praticamos, atendendo que estes fornecerão ao aluno informações essenciais que lhe permitam aprender melhor, dando indicações sobre o seu desempenho escolar.

Segundo Zabalza, citado por Gaspar e Roldão (2007, p. 92), a avaliação constitui “uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular e centra-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos”, situando-se a dois níveis: “o nível de regulação e verificação das aprendizagens conseguida pelos alunos”, e “o nível de regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, da sua pertinência, coerência e adequação – avaliação curricular” (2007, p. 92). Esta questão é pertinente na medida que poderemos planejar uma estratégia, mas esta não ser exequível, devendo a mesma ser adaptada à realidade e contexto em que a aprendizagem é desenvolvida.

Esta ideia é também defendida por Abrantes (2000, p. 9), que considera que “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos”.

Cabe-nos então refletir sobre a seguinte questão: De que forma pode a avaliação ser promotora do sucesso dos alunos? Partindo desta premissa, é considerado pela maioria dos autores que as práticas curriculares devem passar sobretudo pela avaliação formativa, autêntica e reflexiva, que na opinião de Fernandes (2008, p. 1) “é comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar”. Com efeito, ao avaliarmos tarefas contextualizadas, abordando problemas complexos, considerando os erros, (sendo que a exploração dos mesmos se traduz numa componente importante para a construção de competências), ponderando estratégias diversificadas, usando variados instrumentos de avaliação e múltiplos critérios de correção, deveremos

avaliar não apenas a aquisição dos conteúdos, mas também, a aquisição de competências.

De acordo com o D.L. nº 139/2012, a avaliação formativa,

assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, (...) obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

Tem como finalidade dar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, permitindo que seja ajustado às características dos alunos, fornecendo o *feedback* necessário para se consciencializarem sobre os seus sucessos e fracassos.

Decorrente da evolução do entendimento dado à avaliação formativa, surgem diversos autores, que optam por designá-la de outra forma. Este é, por exemplo, o caso de Pinto & Santos (2006) que a denomina de “avaliação reguladora”, na medida em que considera que a mesma se centra na dimensão pedagógica, ou seja, uma avaliação *para* as aprendizagens.

O professor deverá ser um facilitador e dinamizador das aprendizagens, pelo que deveremos ter sempre a preocupação de tornar a aprendizagem significativa, conseguindo deste modo o envolvimento dos alunos, para que estes desenvolvam as competências essenciais.

Outro instrumento de avaliação consignado no D.L. nº 139/2012, é a avaliação sumativa “que se traduz na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: a avaliação sumativa interna, e a avaliação sumativa externa”. Esta forma de avaliar enquadra-se na dimensão social, já que se centra na avaliação *das* aprendizagens. A classificação assume a função de seleção, de orientação e de certificação, sendo a integração ou exclusão os efeitos sociais mais visíveis.

Tendo presente a relevância e impacto que a avaliação/classificação assume no percurso formativo de um estudante, não poderemos excluir o grau de subjetividade que lhe possa estar associado, tal como sustenta Cabrito (2007, p. 182) ““avaliar” é também uma das operações intelectuais

mais questionáveis e difíceis e em relação à qual opiniões e atitudes são diferentes, de tal modo que, por vezes, são mesmo contraditórias”. Assim, este autor defende o recurso a uma “bateria de indicadores de natureza quantitativa, mas também qualitativa” (2007, p. 197) por forma a abranger toda a realidade que se pretende avaliar, servindo como um indicador do desempenho de cada aluno de modo a que este possa tomar medidas no sentido de o melhorar.

Alguns autores impulsionadores da aprendizagem cooperativa, como David e Roger Johnson (1997) defendem o uso da classificação dos alunos com base no trabalho desenvolvido pelo grupo.

A este respeito Kagan (2006) discorda, argumentando que avaliar em função do desempenho do grupo poderá ser injusto, na medida em que por exemplo dois alunos com a mesma capacidade e motivação, se incluídos em grupos de desempenho distinto, poderão ter resultados muito divergentes o que não aconteceria caso não fossem influenciados pelo desempenho dos colegas. Assim, este autor defende que a avaliação deve ser essencialmente individual, embora considere que os alunos devem receber *feedback* sobre o trabalho que fazem em grupo. O *feedback* do professor, dos companheiros, colegas, e a autoavaliação é muito produtivo. Mas a avaliação deve ser um reflexo do que o aluno faz, e não um reflexo do que os outros alunos fazem ou não fazem.

Considero que a perspetiva de Kagan (2006) será a mais justa para os alunos, pelo que nos instrumentos utilizados para avaliar o trabalho desenvolvido, privilegiei a avaliação individual, embora a avaliação do trabalho desenvolvido pelo grupo também tenha sido objeto de avaliação.

Apesar desta minha escolha não seguir fielmente os pressupostos da filosofia da aprendizagem cooperativa, na medida em que considera que o sucesso do grupo depende do seu desempenho como um todo, devido à curta duração da experiência pareceu-me o procedimento mais justo e adequado.

4.3. Análise dos resultados

Uma das melhores maneiras de mostrar o impacto da prática desenvolvida é dar a palavra aos verdadeiros protagonistas: os alunos.

Neste sentido, com o intuito de verificar quais as percepções dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa procedeu-se à aplicação de um inquérito por questionário.

Infra apresentam-se os resultados obtidos no inquérito aplicado, registando-se o número de ocorrências relativamente à escala definida: 1 – *Nunca*; 2 – *Raramente*; 3 – *Algumas Vezes*; 4 – *Frequentemente*; 5 – *Sempre*.

		Competência				
		1	2	3	4	5
Formação	Aceito trabalhar com o grupo que me é atribuído.			1	6	13
	Junto-me ao meu grupo sem perturbar os colegas.	1	1	1	9	8
	Falo baixo de modo a não perturbar o resto da turma.			5	11	4
	Ouçoo com atenção o que está a ser dito pelos outros membros do grupo.			1	7	12
	Espero pela minha vez de falar e não interrompo os outros.			4	12	4
	Encorajo os meus colegas a participar.		2	3	3	12
	Peço ajuda aos colegas sempre que necessário.			4	5	11
	Agradeço a ajuda dos colegas.			2	2	16
Funcionamento	Participo no trabalho proposto.			2	5	13
	Oriento o trabalho (clarifico os objetivos, dou e sigo instruções).		2	4	12	2
	Apoio o esforço dos outros.			1	10	9
	Elogio as ideias dos colegas.			3	9	8
	Ofereço-me para ajudar.			2	10	8
	Identifico as situações que causam problemas ao bom funcionamento do trabalho em equipa.		2	7	9	2
	Compreendo os sentimentos dos meus colegas.			5	9	6
	Expresso os meus sentimentos quando se revela apropriado.		2	6	6	6
Formação	Reconheço as minhas capacidades.			6	6	8
	Concentro-me nas tarefas.			4	9	7
	Explico as tarefas aos colegas que têm dificuldades.		1	2	10	7
	Relaciono o que estou a aprender com assuntos			5	10	5

	aprendidos anteriormente.					
	Refliço sobre o que foi dito pelos outros elementos do grupo.		1	2	14	3
	Planeio sobre a melhor forma de apresentar e comunicar as conclusões a que o grupo chegou.		1	6	8	5
	Verifico se o grupo está pronto a apresentar as suas decisões.			6	10	4
	Tomo decisões.		2	3	9	6
	Critico as ideias e não as pessoas.			1	10	9
Fermentação	Apresento os meus argumentos.		2		8	10
	Defendo os meus argumentos integrando os dos outros.			3	13	4
	Sou capaz de integrar várias ideias numa só posição.		1	4	12	3
	Quando se justifica peço esclarecimentos.		1	8	8	3
	Completo as propostas dos outros com nova informação.		1	7	9	3
	Coloco questões que originem novos conhecimentos.		3	4	12	1
	Analiso o que aprendi.		1	3	12	4
	Avalio a minha aprendizagem.		2	2	10	6

Quadro 5 - *Questionário inicial sobre a percepção de cooperação*
 Fonte: Adaptado de Johnson *et al* (1984)

A análise dos resultados do primeiro grupo de questões, relativas a formação permite-me, grosso modo, aferir que os alunos reconhecem e dizem assumir as regras mínimas necessárias para um funcionamento adequado do grupo ao responder, maioritariamente, de forma positiva, às questões levantadas.

Também no que diz respeito ao funcionamento dos grupos, verifica-se um posicionamento maioritariamente concordante com as afirmações colocadas, denotando que os alunos se encontram familiarizados com as competências necessárias para o desenvolvimento das atividades, isto é, percebem que devem desempenhar determinadas tarefas, e definir relações de trabalho.

De igual forma, ao orientarmos o nosso olhar para as percepções dos alunos relativamente às competências que requerem do aluno uma maior elaboração cognitiva, agrupadas na formulação e fermentação, constata-se que a maioria dos alunos entendem ser detentores dessas competências, levando-me a concluir que os mesmos conseguem refletir e sistematizar os

conteúdos abordados, por um lado, e acreditam possuir as competências necessárias para a construção do conhecimento.

De uma maneira geral, percebe-se que os alunos reconhecem as competências fundamentais de cooperação, desde as mais elementares, indispensáveis para o bom funcionamento da aprendizagem cooperativa, até às mais complexas, onde é solicitado ao aluno que participe de forma efetiva e ativa na construção do seu próprio conhecimento.

No final da experiência, e na tentativa de avaliar quais as percepções dos alunos relativamente ao método de ensino onde se privilegia uma aprendizagem cooperativa, recorreu-se, novamente, à aplicação de um inquérito com algumas questões abertas de modo a permitir mais liberdade de resposta relativamente a determinadas questões basilares.

Desta forma, e porque, como já referido, me interessava perceber quais as impressões dos alunos, foram selecionados alguns comentários do questionário realizado e que é parte integrante do anexo 5, os quais se reproduzem de seguida.

Relativamente à questão **“O que pensas do trabalho cooperativo nas aulas de economia?”**, como se pode validar pelos excertos infra, é possível verificar que o trabalho cooperativo foi para a grande maioria dos alunos positivo, quer por se tratar de uma forma de ensinar interessante, quer por promover a interação entre os alunos.

“O trabalho cooperativo mostrou-se interessante e importante.”

“Acho bastante interessante e é uma ajuda para os alunos com mais dificuldades.”

“O trabalho cooperativo ajudou-me a aproveitar não só o meu conhecimento, como também o conhecimento dos colegas.”

“Gostei bastante do trabalho cooperativo que tivemos e espero repetir.”

“O trabalho cooperativo desenvolve o espírito de equipa e melhora a aprendizagem”

“Penso que foi um bom método de aprendizagem.”

“Acho que foi muito enriquecedor, foi uma experiência diferente e estou confiante que melhorou a nossa percepção da matéria.”

De notar que esta questão registou apenas uma resposta menos positiva:

“Para quem o aproveitou, foi um bom método.”

No que concerne à segunda questão sobre **“Quais os aspetos que mais gostaram e porquê”**, obtiveram-se as seguintes respostas:

“Trabalhar em grupo, pois podemos trocar ideias.”

“Trocar ideias com os restantes elementos do grupo, porque assim consigo tirar certas dúvidas que tenho.”

“O facto de a professora responder a todas as perguntas do grupo.”

“O facto de podermos debater em grupo e em turma, pois podemos perceber as diferentes ideias e pontos de vista de cada um.”

“Realizar trabalhos nos computadores, porque foi diferente.”

Vários alunos referiram que o que gostaram mais foi trabalhar em grupo, e outros que gostaram de tudo.

Como podemos validar pelas repostas apresentadas é possível perceber que algumas das metas da aprendizagem cooperativa foram atingidas com sucesso, na medida em que alguns alunos referem a importância de aprender com os restantes elementos.

Relativamente à questão sobre **“Quais os aspetos que menos gostaram”** a maioria não respondeu, ou respondeu “nada” e “gostei de tudo”. No entanto um aluno respondeu “confunde-se muito”, e um outro “esteve um pouco barulhento”. Outra resposta refere a “falha de recursos informáticos” devido a algumas avarias registadas na sala de informática.

Curiosamente somente um aluno fez referência ao grupo apontando esse facto como aspeto negativo, referindo não ter uma relação muito boa com os colegas. Atendendo que os grupos foram escolhidos por mim com a aprovação da professora cooperante, regista-se que a maioria ficou satisfeita com o grupo atribuído.

Finalmente no que respeita à questão se “**Gostariam de trabalhar em grupos cooperativos nas outras disciplinas e porquê**”, os alunos responderam:

“Sim, é mais motivante.”

“Sim, ajuda na aquisição de conhecimentos.”

“Sim gostaria, porque é mais fácil e tira-se mais proveito.”

“Sim, sinto-me mais à vontade.”

“Sim, acho uma boa maneira de nos motivar.”

“Sim, porque é melhor para comunicarmos entre nós.”

“Sim, porque é uma mais-valia para nós, ou seja, conseguimos tirar as nossas dúvidas e ajudar os outros e aprendemos a cooperar.”

Também nesta questão as respostas permitem aferir que os alunos perceberam as principais virtualidades da aplicação deste método.

De modo geral, neste primeiro grupo de questões é possível constatar que a grande maioria, 97%, considerou a experiência muito positiva.

Nas restantes questões deste questionário foi utilizada uma escala de quatro níveis entre o “*concordo totalmente*” e “*discordo totalmente*”, questionando sobre os aspetos nos quais o trabalho em grupos de aprendizagem cooperativa ajudou os alunos nas aulas de economia. Da análise desses resultados podemos constatar que a generalidade dos alunos reconhece os benefícios do trabalho cooperativo.

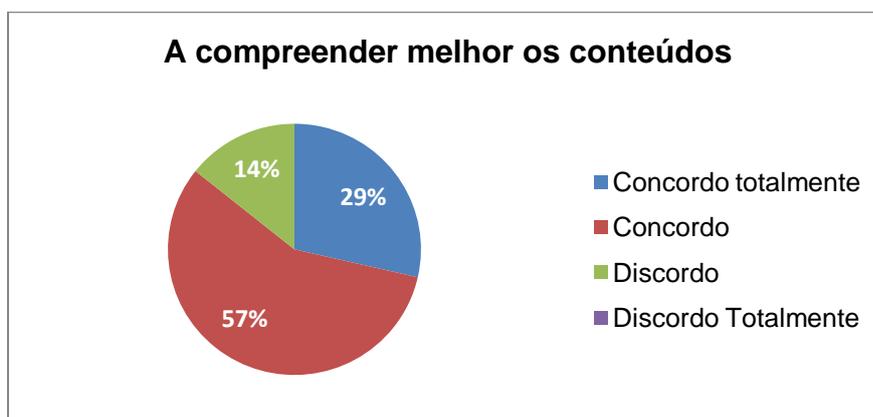


Gráfico 3 - Compreensão conteúdos programáticos
(Elaboração própria: dados recolhidos através de questionário)

Assim, ao analisar a perceção dos alunos relativamente ao contributo da aprendizagem cooperativa para uma melhor compreensão dos conteúdos programáticos, verifica-se que 86%, concordam que os ajuda a aprender, permitindo-nos reiterar que se trata de um método de ensino bastante eficaz, com benefícios reconhecidos pelos próprios alunos.

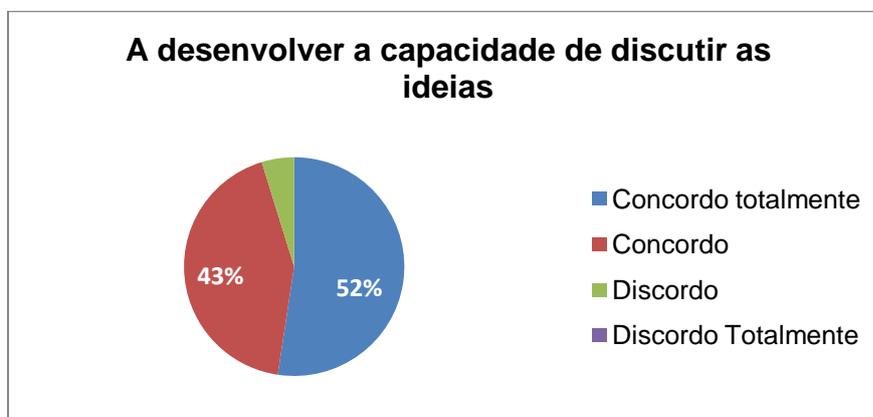


Gráfico 4 - *Desenvolvimento da capacidade de discutir ideias*
(Elaboração própria: dados recolhidos através de questionário)

Quando questionados relativamente ao contributo que este tipo de aprendizagem permite no que diz respeito a desenvolver a capacidade de discutir ideias, verifica-se que a grande maioria dos alunos (95%) reconhece a sua virtualidade a este nível. Este aspeto permite-me aferir que os alunos consideram importante aprender em interação com os outros, considerando que a mesma lhes permite construir uma visão diferente sobre as coisas/certos conteúdos (Ver gráfico 1, em anexo).

De salientar que apenas 24% dos alunos inquiridos consideram que esta experiência lhes permitiu perceber que preferem trabalhar sozinhos (Ver gráfico 2, em anexo).

Outra questão abordada prende-se com a impressão que estes alunos tinham relativamente à importância dos seus contributos na aprendizagem dos outros. Com efeito, interessava perceber qual o seu posicionamento relativamente a um dos princípios básicos das aulas cooperativas – a interação simultânea. Como se pode observar no gráfico que se segue, 91% dos inquiridos concordam que se trata de um método onde se promove a capacidade de interajuda. De facto, ajudar os outros a

aprender e encorajar a participação de todos é um fator crucial para o sucesso da aprendizagem cooperativa, reconhecendo estes alunos a virtualidade deste método neste domínio. Não obstante, para 14% dos alunos, é uma perda de tempo explicar a matéria aos outros colegas (Ver gráfico 3 em anexo), podendo denotar que é preciso dar tempo aos alunos para se familiarizarem com as estratégias de cooperação, nomeadamente com os resultados que esta permite promover.

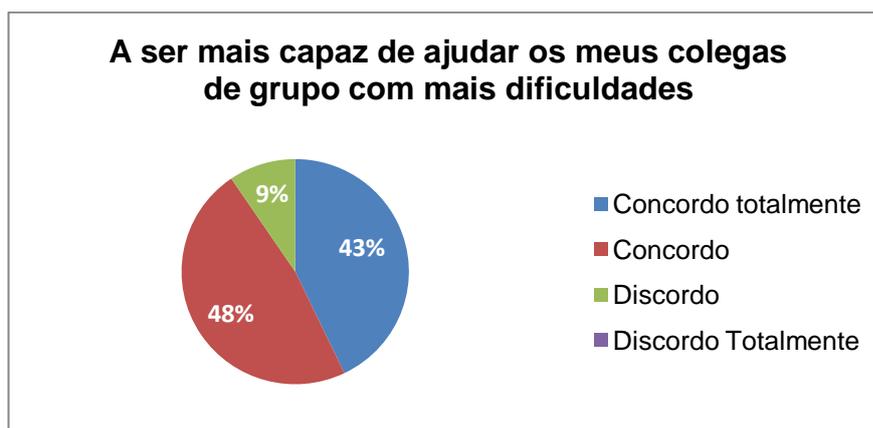


Gráfico 5 - Capacidade de ajudar colegas com mais dificuldades
(Elaboração própria: dados recolhidos através de questionário)

Intimamente associada a esta questão, encontra-se o grau de envolvimento do aluno. Espera-se que o trabalho cooperativo ao promover o diálogo entre os alunos contribua para um maior envolvimento destes numa determinada tarefa. Na sala de aula cooperativa, o envolvimento dos alunos é basilar. Para 86% dos alunos a experiência vivenciada fomenta de forma mais ativa o envolvimento na realização das tarefas (Ver gráfico 4 em anexo).

Também assumia alguma relevância perceber a influência da aprendizagem cooperativa no aumento da motivação dos alunos. De igual modo, à semelhança do que se verificou na maioria das questões anteriores regista-se a concordância dos alunos sobre os efeitos positivos desta metodologia. 92% dos alunos responderam que se sentiram mais motivados para a aprendizagem dos temas abordados nas aulas (Ver gráfico 5 em anexo).

No que concerne aos resultados obtidos no teste da unidade verificou-se uma melhoria significativa nos resultados quando comparados com os testes anteriores, de acordo com a grelha disponibilizada pela professora cooperante (anexo), conforme espelhado no gráfico abaixo:

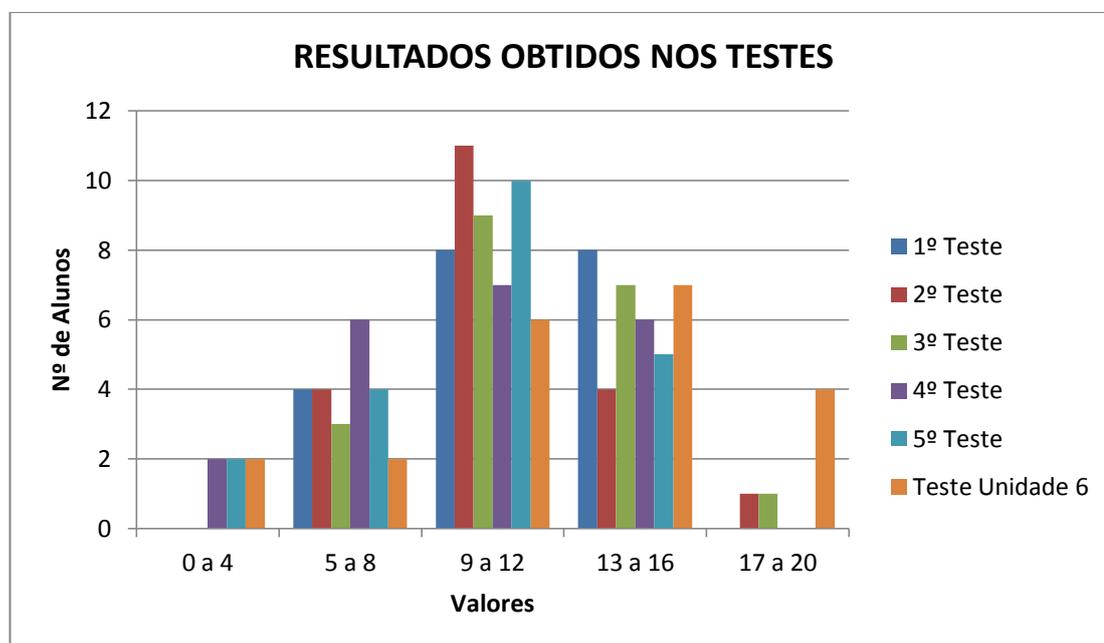


Gráfico 6 - Comparação dos resultados dos testes de avaliação sumativa (elaboração própria, com base nos elementos fornecidos pela professora cooperante)

Pela análise dos resultados obtidos considero que a experiência foi bastante positiva, apesar de não ter conseguido que 4 dos alunos atingissem nota positiva.

A análise dos resultados desta intervenção, não ficaria completa sem o registo da opinião dos alunos relativamente ao trabalho por mim realizado. Registei com agrado que a grande maioria dos alunos considerou o meu desempenho bastante positivo, considerando que expliquei de forma clara, que consegui transmitir claramente o que era pretendido em cada atividade, e que os métodos de ensino utilizados nas aulas foram adequados. Os alunos foram unânimes ao considerar que consegui estabelecer um bom relacionamento com eles. No quadro seguinte, figuram os resultados do inquérito realizado.

Questão	Sim	Não	Por vezes
1 A professora explicou sempre de forma clara?	20	0	1
2. Em todas as atividades pedidas foi-vos transmitido claramente o que se pretendia fazer?	19	0	2
3. Durante as aulas conseguiram ir tendo <i>feedback</i> do vosso desempenho?	16	1	4
4. A professora mostrou-se disponível para o esclarecimento de dúvidas?	20	0	1
5. Achaste que os recursos utilizados/disponibilizados foram úteis?	17	0	4
6. A informação das apresentações em <i>Power Point</i> estava bem estruturada?	19	0	2
7. Consideras que os métodos de ensino utilizados nas aulas foram adequados?	19	0	2
8. A professora conseguiu estabelecer um bom relacionamento com os alunos?	21	0	0

Quadro 6 - *Perceção dos alunos sobre o trabalho desenvolvido pela professora* (elaboração própria: dados recolhidos através de inquérito)

Neste questionário foi incluído um espaço para que os alunos pudessem apresentar sugestões e comentários. A maioria dos alunos não apresentou qualquer comentário, tendo um aluno referido que se verificou bastante empenho e dedicação da minha parte, e um outro comentário referia que considerava ser uma boa professora, visto que consegui explicar bem e manter um bom ambiente na sala de aula.

Por conseguinte, considero que os resultados globais são francamente positivos, tendo tido a preocupação, de durante a realização desta experiência atender às aspirações dos alunos, às suas características, procurando introduzir estratégias com o objetivo de fomentar a sua participação nas atividades e promover a atenção nos assuntos tratados.

A análise dos resultados demonstram que nesta turma em particular a implementação deste método surtiu efeito, embora considere que a experiência foi demasiado curta para que seja possível afirmar ser este o caminho a seguir.

4.4. Síntese reflexiva das aulas lecionadas

Concluído o processo e analisados os resultados, considero que o que foi promovido foi uma pré-implementação da aprendizagem cooperativa, na medida em que implementar verdadeiramente esta estratégia implica tempo. Tempo para que os alunos interiorizem a filosofia subjacente ao método, tempo para diagnosticar e ensinar competências sociais de modo a assegurar o bom funcionamento do grupo, tempo para estabelecer comportamentos desejados, tempo de que eu não dispunha em virtude de serem programadas nove aulas, para lecionar uma unidade em que o programa da disciplina sugere doze tempos letivos.

Apesar deste constrangimento, pude constatar, que os alunos começaram a aderir gradualmente com maior empenho às atividades propostas, registando a participação efetiva da generalidade dos alunos.

Em determinadas alturas registei alguma dispersão e ansiedade por parte de alguns alunos. Uns por estarem demasiado preocupados em cumprir com as tarefas que lhe haviam sido propostas, outros porque esperavam que os problemas com que se deparavam fossem resolvidos pelos colegas. A meu ver esta situação é normal. Não nos poderemos esquecer que este método era para eles uma novidade, e que tinham de desempenhar algumas tarefas com as quais não estavam familiarizados, pois tinham de gerir vários aspetos no seio do grupo, que para eles era uma novidade.

O desafio de escolher tarefas interativas adequadas à heterogeneidade dos alunos foi, a meu ver, conseguido, tendo a preocupação de utilizar o método subtilmente de modo a familiarizar os alunos com as diferentes interações inerentes à sua utilização.

De referir que durante o percurso me deparei com vários dilemas. Questionei-me muitas vezes se a abordagem que estava a utilizar seria a mais correta, sobre o modo mais eficaz de conseguir ajudar os alunos a aprender.

Na realidade, penso que não serão só os professores em início de carreira que enfrentam dilemas desta natureza, visto que todos os professores têm um único objetivo: conseguir que os seus alunos aprendam e, na minha perspetiva, tal só é alcançado se conseguirmos que eles se envolvam no processo de ensino aprendizagem.

Parte destas questões, às quais não obtive resposta, advém do facto de ter implementado uma abordagem, que apesar de não ser nova, não é muito utilizada nas nossas escolas. Os alunos não estão familiarizados com o método, pelo que existe um longo caminho a percorrer de modo a que se consiga alcançar a plenitude dos benefícios que lhe são apontados.

4.5. Limitações ao estudo

Na minha perspetiva, o facto de não me encontrar familiarizada com o método, conduziu muitas vezes a que as minhas reflexões não fossem tão claras e precisas como eventualmente poderiam ter sido. Por outro lado, o facto de exercer uma atividade profissional a tempo inteiro acabou por constituir um entrave, nomeadamente em termos de tempo de dedicação à realização das pesquisas necessárias, o que obviamente se traduz num conteúdo não tão diversificado como o desejável.

Tal como é referido por muitos autores, uma das causas de maior *stress* e dificuldade que os professores em início de carreira enfrentam, é a gestão da sala de aula, e na minha curta experiência no ensino, pude constatar isso mesmo. Senti uma enorme ansiedade nos primeiros dias, não tendo uma noção clara de como agir perante determinadas situações. Assim, considero que este trabalho contribuiu para refletir sobre essa minha experiência e ajudou-me a encontrar respostas para alguns dos meus anseios. Sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer e a melhorar, mas posso afirmar que este trabalho contribuiu para essa melhoria e que os primeiros passos para o sucesso já foram dados.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho procurou-se demonstrar a eficácia da aprendizagem cooperativa aplicada em grupos heterógenos como um procedimento para adaptar o ensino às atuais mudanças sociais e aos objetivos consagrados no programa da disciplina de Economia A, de modo a promover a atenção dos alunos.

Existem muitas razões para decidir que a aprendizagem cooperativa vale o esforço. Em primeiro lugar, porque a generalidade dos estudos têm demonstrado ter um efeito positivo sobre a aprendizagem do aluno quando comparados com a aprendizagem individual ou competitiva (Johnson & Johnson, 1999; Slavin e Chamberlain, 2003). Em segundo lugar, a aprendizagem cooperativa potencia o rápido esclarecimento de dúvidas (resultantes da interação com os colegas), quando comparada com o ensino individualizado (Shindler, 2004). Em terceiro lugar, as competências interpessoais e de colaboração que podem ser aprendidas através das atividades de aprendizagem cooperativa, serão no futuro uma enorme mais-valia no percurso pessoal e profissional dos jovens. Em quarto lugar, tem o potencial para produzir um nível de empenho difícil de conseguir com outros métodos de aprendizagem (Slavin, Hurley, e Chamberlain 2003). Em quinto lugar, pode ser uma ferramenta poderosa para vários objetivos de transformação, incluindo a construção de laços comunitários, a aprendizagem de competências na resolução de conflitos, aprender a considerar as necessidades dos outros, e aprender a ser um membro de equipa eficaz (Watson & Battistich, 2006).

Os paradigmas associados à aprendizagem cooperativa representam uma filosofia de vida, bem como uma estratégia de aprendizagem. Na sua essência traduzem a ideia de que sempre que as pessoas se reúnem em grupos com um propósito comum, conseguirão atingir melhor e mais facilmente os seus fins. No entanto, verifica-se que o nosso sistema educativo, continua a valorizar a competição entre os alunos. Os investigadores nesta área defendem, que a fim de mudar este paradigma, as

estruturas de aprendizagem cooperativa terão de ser introduzidas nas primeiras situações de aprendizagem e ser utilizadas ao longo do percurso de aprendizagem de cada aluno.

Realizar esta mudança, promover a alteração das atitudes comportamentais dos alunos implica que os professores tenham de adotar uma nova postura face ao ensino. Têm de mudar a forma como abordam o ensino de modo a facilitar a interação entre os alunos na sala de aula. Isto não significa que se abandone o método tradicional essencialmente expositivo, significa que o mesmo deverá ser usado com moderação.

Um sistema bem desenvolvido vai se tornar autossustentável ao longo do tempo. Com efeito, as abordagens de cooperação não são estáticas, podendo e devendo ser adaptadas às características dos alunos e ao perfil do professor. Neste sentido, considera-se que não são só os alunos que beneficiam com a abordagem cooperativa, o professor também acaba por ser beneficiado através da partilha de ideias, debate e reflexão crítica sobre os problemas que surgem com a abordagem cooperativa. Os professores que utilizam este método de forma eficaz têm a capacidade de modificar continuamente suas atividades e adotar novas estruturas, de modo a lidar com as diferentes situações e em função dos seus alunos. Este é um aspeto da aprendizagem cooperativa que pode ser especialmente gratificante para professores, na medida em que poderá constatar os ganhos do seu trabalho.

A aprendizagem cooperativa continua a ganhar popularidade por uma série de razões. As evidências mostram que aumenta a realização do aluno, promove o autoconceito e aumenta a consideração pelos outros.

Panitz (1997) considera que a aprendizagem cooperativa também pode ajudar a diminuir a atitude fatalista em relação à escolaridade, que é frequentemente encontrada entre alunos de grupos minoritários e aqueles que experimentaram repetidos fracassos na escola. Segundo este autor, quando esses alunos percebem o valor de sua contribuição e esforço, aumenta o locus de controlo interno e é promovida a crença na própria capacidade.

De acordo com Panitz (1997) já em 1969 Postman e Weingartner, alertavam para o facto de que um conhecimento reflexo de verdades fixas e imutáveis, do certo e do errado, e assente na relação unidimensional do ensino, onde o professor encerra dentro de si toda a sabedoria, não fazia mais sentido numa sociedade em constante mudança. Como defende Moreira ainda hoje nos debatemos com este tipo de ensino, onde não se envolve o aluno na sua própria aprendizagem, onde não lhe é dada a possibilidade de construir significado para o que aprende, onde o professor e os manuais assumem o protagonismo.

Como refere Bourdieu (1987),

pode produzir-se uma “manipulação” de química ou física, em vez de a receber montada de uma ponta a outra e limitar-se a registar os resultados; pode produzir-se uma peça de teatro, um filme, uma opera uma crítica de filme, uma recensão de livro (...), em vez de dissertar apenas, sem esquecer que mesmo nas atividades mais teóricas, como a lógica ou as matemáticas, há sempre um lugar para a descoberta ativa. (p. 107).

Na verdade, para além de não permitir que os alunos se tornem indivíduos críticos e reflexivos, a escola hoje preconiza novas convicções como o acesso à informação diversificada enquanto algo necessário e o uso da tecnologia como imprescindível.

Na falta de melhores palavras, termino este trabalho com uma citação de Nóvoa (2006, p. 8-9), que apesar de ser um pouco longa, espelha tudo o que se tentou por em evidência ao longo deste relatório. Para este autor,

uma escola capaz de colocar em prática mecanismos de diferenciação pedagógica, a descoberta mais importante da pedagogia moderna, feita no princípio do século XX, quando se saiu da ideia da pedagogia simultânea, que era a pedagogia tradicional mais básica, isto é, tratar todos os alunos como se fossem um só, como uma massa uniforme, e passar a dizer que é preciso que cada aluno receba um tratamento diferenciado, específico. Mas as práticas dos professores continuam a ser excessivamente homogêneas e uniformes, e a considerarem pouco a capacidade de diferenciação pedagógica. Isto porque muitas vezes os professores têm dificuldade em recorrer ao elemento central da diferenciação pedagógica: a **possibilidade** do trabalho em cooperação dos alunos dentro da sala de aula. Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica. A experiência da Escola da Ponte,(...) é

um exemplo do trabalho de diferenciação pedagógica. Na sala de aula, o professor é mais um organizador das diversas situações de aprendizagem. Trata-se de uma escola extraordinariamente focada na aprendizagem.

Por fim, uma escola focada na aprendizagem deve ser um local onde as crianças aprendem a estudar, aprendem a trabalhar. Hoje há um deficit claro: as nossas crianças aprendem pouco a estudar e a trabalhar. É um problema que se pode verificar nos países do sul da Europa, nas escolas portuguesas, italianas, gregas, em parte das francesas, e também nos países da América do Sul, diferentemente do que se vê nos países do norte da Europa, cujas escolas estão bastante focadas na aprendizagem do estudo, do trabalho, do trabalho autónomo, em grupo, no trabalho cooperativo. É central dispormos dessas ferramentas, principalmente quando se discute a importância da aprendizagem por toda a vida.

Tal como refere Nóvoa (2010, p. 42) “agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram nela o seu lugar”. É preciso não esquecer que neste processo de formação onde estão a desenvolver as suas identidades pessoais, querem ser valorizados, querem pertencer, querem “ser”.

É neste tipo de salas de aula, cooperativa e solidária, que os alunos florescem.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P (2000). *Princípios sobre currículo e avaliação*. In Proposta de reorganização curricular do ensino básico, (documento de trabalho). Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.
- Aguado, M.J.D. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'École Capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bento, O. (1996). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bertucci, A., Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Conte, S. (2010). *O impacto do tamanho dos grupos de Aprendizagem Cooperativa*. *Jornal de Psicologia Geral*, nº 137 (3), p. 256-272.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *A Reprodução – elementos para uma teoria do ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Bourdieu, P. (1987). *Propostas para o ensino do futuro*. In *Cadernos de Ciências Sociais* Nº 5. Porto.
- Cabral, A. & Nick, E. (1998). *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix.

- Cabrito, B. G. (2009). *Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?*. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, nº 78, p. 178-200
- Cabrito, B. & Oliveira, M. (1992). *Didáctica das Ciências Económico-Sociais*. Apontamentos – Universidade Aberta.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Coll C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. & et al (2001). *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York. Free Press.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In M. Wittrock Handbook of Research on Teaching, p. 392-431. New York: MacMillan
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho. *Diário da República*. Lisboa.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L.V & Freitas, C.V (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, T. M. & Ribeiro, I. S. (2008). *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XII, Nº2, p. 295-310. Pedroso: Colégio Internato dos Carvalhos.
- IASCE, *International Association for the study of Cooperation in Education*. [online] disponível em <http://www.iasce.net/>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*, (7th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperative learning in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente.

Kagan, S. (2006). *The Instructional Revolution*. San Clemente.

Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto.

Leitão, F.R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição de Autor

Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Missão para a Sociedade da Informação. (1997). Livro Verde para a Sociedade da Informação. [online] consultado em 16 junho 2014, disponível em <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>

Lopes, J. T. (1997). *Tristes escolas. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Morais, A.M. (2004). *Basil Bernstein - Sociologia para a Educação*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Nóvoa, A. (1991). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* in Stoer, S. R. (org). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.

Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Conferência SINPRO. São Paulo.

- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. [online] consultado em 26 de junho de 2014, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Nóvoa, A. (2010). *Pedagogia: A terceira margem do Rio*. Conferência: Que currículo para o Séc. XXI?. [online] consultado em 26 de junho de 2014, disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>
- Pais, M.; Oliveira M.; Góis, M.; & Cabrito, B. (2013). *Economia A 10.º Ano*. Lisboa: Texto Editora.
- Panitz, T. (1997). *Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning*. [online] consultado em 10 de agosto de 2014, disponível em <http://home.capecod.net/~tpanitz/ebook/contents.html>
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa, Relógio d'Água.
- Patrocínio, T. (2004). *Tornar-se Pessoa e Cidadão Digital*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1970). *Epistemologia Genética*. Rio de Janeiro: Vozes
- Pinto, J., Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2009) *Estratégias de ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolla, J. S. (1994). *Do acesso ao (In)Sucesso – A Questão das (Des)Igualdades*. Lisboa: Edições ASA.

Ross, A. O. (1979). *Aspectos Psicológicos da Aprendizagem e Dificuldades na Leitura*. São Paulo: McGraw-Hill.

Silva, E. (2002). *Programa de Economia A*. Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação [Online]; disponível em www.dgidc.min-edu.pt.

Slavin, R. E. (1994). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. (2nd ed.) Boston: Allyn Bacon.

Slavin, R., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003) *Cooperative Learning and achievement: Theory and research*. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.) *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology* (p. 177-198) New York: John Wiley.

Shindler, J. (2004). *Teaching for the Success of all Learning Styles: Five Principles for Promoting Greater Teacher Effectiveness and Higher Student Achievement for all Students*. [online], consultado em 23 de julho de 2014 disponível em: www.calstatela.edu/faculty/jshindl/l

Veiga, F.H. (2011). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

Watson, M., & Battistich, V. (2006). *Building and sustaining caring communities*. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 253-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [online], consultado em 3 de setembro de 2014, disponível em: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=open_access_dissertations

ANEXOS

(conteúdos disponíveis em CD Rom)

Anexo 1 – Planificações da Unidade Didática – Rendimentos e Repartição dos Rendimentos

- Planificação de Médio Prazo da Unidade 6 – Rendimentos e Repartição dos Rendimentos
- Planos de aula lecionadas (1 a 7)

Anexo 2 – Materiais didáticos, Recursos e Grelhas de avaliação

- Apresentação *PowerPoint*
- Fichas de trabalho (1 a 4)
- Atividades de Grupo (1 a 3)
- Guião de exploração de Vídeo
- Grelha de avaliação – Aulas
- Grelha de avaliação - Grupo

Anexo 3 – Questionários

- Questionário inicial – Perceção dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa
- Questionário final – Avaliação da metodologia aplicada
- Questionário – Avaliação do desempenho da professora

Anexo 4 – Elementos de pré-implementação

- Regras elaboradas pelos alunos
- Constituição dos grupos
- Atribuição de tarefas
- Reorganização da disposição da sala de aula

Anexo 5 – Gráficos