

Avaliação global da cooperação na formação de educadores e professores 1.º CEB

Sónia Galinha¹, Ricardo São João², Paula Vaz³, Jacinto Jardim⁴
sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt, ricardo.sjoao@esg.ipsantarem.pt, paulavaz@ipb.pt,
jacinto.jardim@uab.pt

¹ *CIE-UMa, Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira; CIEQV, Centro de Investigação em Qualidade de Vida; Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal*

² *CEAUL, Centro de Estatística e Aplicações, Universidade de Lisboa; Escola Superior de Gestão e Tecnologia, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal*

³ *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

⁴ *GabEEC, Gabinete de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania; CIDH, Universidade Aberta, Delegação do Porto, Portugal*

Resumo

No contexto da Educação, a cooperação consiste na capacidade de operacionalizar em conjunto conhecimentos, atitudes e habilidades com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma duradoura e equilibrada. São múltiplas as vantagens do trabalho cooperativo. Nesta linha, constitui-se como objetivo central desta comunicação apresentar os resultados da aplicação da Escala de Avaliação Global da Cooperação (EAGC) com recurso a uma amostra não-probabilística, por conveniência, de cento e um estudantes do ensino superior português priorizando licenciaturas em Educação Básica e Mestrados que habilitam para a docência. A EAGC é uma escala de autorregisto, de resposta fechada, tipo Likert de cinco pontos composta por nove itens. A EAGC foi administrada online no segundo semestre do ano letivo 2019/2020, sendo disponibilizado o link do questionário aos alunos dos referidos ciclos, assegurando a plataforma informática a resposta de um único inquirido por respondente cuja adesão e participação ao estudo foi de forma voluntária. Os dados obtidos centram-se nos valores de: Trabalho em equipa e colaboração com os colegas; Perspetiva sobre o contributo da cooperação no que respeita ao desenvolvimento de novas ideias; Sentimento sobre a importância do trabalho em grupo para cada um; Comparação entre gosto de trabalho grupal versus individual; Apreciação do trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos que proporciona; Trabalho de Grupo e fortalecimento de relações entre colegas; Contributo do trabalho de grupo para frequência da vida académica; Avaliação grupal versus avaliação individual; e Relação entre trabalho em grupo e rendimento. O tratamento da informação, bem como a sua análise estatística, teve como suporte o software R, tendo sido assegurada a confidencialidade e o anonimato dos inquiridos. Foram ainda utilizadas variáveis sociodemográficas que se afiguraram promissoras na contextualização, interpretação e discussão dos resultados. No presente estudo, o valor da média amostral obtido na EAGC foi 35 ($\pm 6,5$) revelando assim uma elevada capacidade de cooperação nestes estudantes.

Palavras-Chave: cooperação, formação docente, educação, avaliação.

Abstract

In the context of Education, cooperation consists of the ability to jointly operationalize knowledge, attitudes and skills with a view to achieving a common purpose, maximizing the potential of each individual in a lasting and balanced way. The advantages of cooperative work are manifold. In this line, the main objective of this communication is to present the results of the application of the Global Cooperation Assessment Scale (EAGC) using a non-probabilistic sample, for convenience, of one hundred and one students of Portuguese higher education prioritizing degrees in Basic Education and Master's degrees that qualify for teaching. The EAGC is a five-point Likert type self-recorded, closed-response scale composed of nine items. The EAGC was administered online in the second semester of the 2019/2020 academic year, with the questionnaire link being made available to students in the aforementioned cycles, ensuring the computer platform answered a single survey by a respondent whose participation and participation in the study was voluntary. The data obtained are centered on the values of: Teamwork and collaboration with colleagues; Perspective on the contribution of cooperation regarding the development of new ideas; Feeling about the importance of group work for each one; Comparison between taste of group versus individual work; Appreciation of teamwork, especially for the moments it provides; Group work and strengthening relationships between colleagues; Contribution of group work to the frequency of academic life; Group assessment versus individual assessment; and Relationship between group work and income. The treatment of information, as well as its statistical analysis, was supported by the R software, with the confidentiality and anonymity of the respondents ensured. Sociodemographic variables were also used, which appeared promising in the contextualization, interpretation and discussion of the results. In the present study, the value of the sample mean obtained in the EAGC was 35 (\pm 6.5) thus revealing a high capacity for cooperation in these students.

Keywords: cooperation, teacher training, education, assessment.

1 Enquadramento

Dentro duma multiplicidade conceptual atribuída à cooperação, esta pode ser caracterizada como a atividade pela qual indivíduos agem em conjunto com vista à realização de tarefas para um fim comum. Refere-se ao modo pelo qual os indivíduos conjugam as suas forças e os seus saberes para atingirem o mesmo objetivo, numa atitude proactiva e participada por todos. Para as comunidades de prática, partilhar informação e pesquisar novos instrumentos, pode iniciar cooperativamente um processo continuado de ensino-aprendizagem e de investigação no contexto letivo, dentro e fora da sala de aula.

No contexto da Educação, a cooperação consiste assim na capacidade de operacionalizar em conjunto conhecimentos, atitudes e habilidades com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma duradoura e equilibrada traduzindo melhorias do desempenho do grupo (Jardim, 2010, 2019).

De acordo com Vaz-Pinto (2004), “aprender a cooperar com os outros no próprio ato de aprender, é assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser-Com-os-Outros” (p. XIII). Ainda segundo o mesmo autor, “aprender, aprender com os outros, valorizar a diversidade, interagir, para cima, para o lado, para baixo, fazer desmoronar preconceitos e ideias comuns” (p. XIII).

São múltiplas as vantagens do trabalho cooperativo para a vida das escolas, tais como: humanizante para o ambiente académico, ao nível dos relacionamentos entre os intervenientes e fomento de habilidades pessoais e sociais positivas, e também no fortalecimento de novas perspetivas e possibilidades pedagógicas, reflexão conjunta sobre as práticas (Comoglio & Cardoso, 1996; Formosinho & Machado, 2008; Formosinho, 2009; Kaendler, Wiedmann, Rummel, & Spada, 2015).

Num estudo de Abdullah (2017) realizado com crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade, os resultados revelaram uma relação positiva e significativa entre todas as subdimensões das habilidades sociais (aceitar críticas, mostrar respeito, resolver problemas, aceitar direitos, responsabilidades e assertividade) com os seguintes Grandes Fatores de Personalidade: extroversão, agradabilidade, consciência, abertura.

A sala de aula cooperativa dá ênfase à avaliação de regulação que acompanha os progressos do aluno e lhe dá oportunidades e instrumentos para se autoavaliar. A preocupação do professor consiste em, dentro do possível, fornecer *feedback* permanente e, em tempo útil, dar indicações do que cada aluno pode fazer para melhorar, ajudá-lo a reconhecer os seus pontos fortes e fracos. Este *feedback* é baseado na descrição objetiva do que foi observado e que procura balancear aspetos positivos e dificuldades (Deci & Flaste, 1996, citados por Cochito, 2004).

De acordo com Pereira, Motta, Vaz, Pinto, Bernardino, Melo, Ferreira, Rodrigues, Medeiros e Lopes (2006), a entrada para a Universidade constitui um momento de transição, qual etapa marcante no desenvolvimento dos jovens, exigindo adaptações a novas realidades. É importante neste contexto o suporte social, que será tanto mais eficaz, de acordo com os mesmos autores, quanto mais próximo estiver do aluno, uma vez que a sua receptividade irá variar de acordo com as perceções que o aluno tem da eficácia desse apoio, e também das suas características de personalidade.

Num estudo de Dixe, Custódio, Catarino, Ventura, Loreto, Carrasqueira, Caetano e Nóbrega (2010) relativamente à autoavaliação da cooperação constatamos que rapazes e raparigas evidenciam resultados médios semelhantes neste constructo, não se verificando diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Já sobre a construção de comunidades de prática, Cochito (2004) defende dois vetores: “aprender ao longo da vida” e “aprender com a vida”. O conceito de literacia significa não só a existência de conhecimento, mas também a competência para aprender e quem não revelar essa apetência para a aprendizagem e para uma permanente atualização dificilmente se manterá atualizado. “Esta relação com o conhecimento implica não só a consciência da ‘incerteza’ e da ‘temporalidade’ daquilo que se sabe, como a consciência daquilo que não se sabe e a capacidade de estabelecer e regular percursos de aprendizagem” (Carneiro, 2001, citado por Cochito, 2004, p. 7). Estes percursos não são delineáveis sem a dimensão relacional da aprendizagem e sem a participação ativa em grupos de aprendizagem em par. Qualquer que seja o contexto, a competência de cooperação é fundamental ao crescimento das pessoas e das organizações.

Para Roldão (2007a, 2007b), a dinâmica de exposição do pensamento, a discussão de dados e ideias, a procura do consenso e a superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes, incentivando um maior envolvimento no trabalho desenvolvido, na resolução de problemas e na construção de estratégias. Deste modo, o

trabalho colaborativo surge claramente associado à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.

De acordo com Martins (2013), o trabalho conjunto colaborativo proporciona o crescimento profissional dos professores envolvidos ao nível da melhoria das competências reflexivas e do enriquecimento do conhecimento didático, levando, conseqüentemente, à mudança de práticas didáticas quer na sala de aula, quer fora dela. Deste trabalho coletivo, emergem resultados mais positivos do que quando o trabalho é realizado individualmente na sequência da mera partilha de experiências, o que conseqüentemente se traduz numa melhoria das práticas, situação observada a propósito do Projeto Fénix, uma modalidade diversificada de organização do grupo-turma que consiste na criação de “Turmas Fénix” - ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio (Direção-Geral de Educação, 2020). Day (2001) salienta que há uma grande dose de trabalho emocional envolvida no processo de ensino e que, sendo positivas ou negativas, as ligações emocionais estabelecidas entre os professores e os alunos fornecem energias e promovem a articulação de tudo o que eles fazem. As vantagens do trabalho colaborativo situam-se ao nível da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, na conceção, implementação e desenvolvimento em conjunto de recursos didáticos, numa visão mais holística dos saberes promovida pelo trabalho de partilha desenvolvido. Segundo Martins (2013), uma das mais-valias dos professores é o aumento da reflexão conjunta sobre o trabalho realizado o que permite uma construção de recursos didáticos mais articulados e contextualizados.

Também para Ávila de Lima e Fialho (2015), a colaboração entre docentes é considerada como um “poderoso fator de aprendizagem profissional dos professores e de eficácia das escolas” (p. 27). Os resultados obtidos ao nível individual mostram que o envolvimento colaborativo dos docentes não apresentou associação significativa com as perceções sobre a eficácia da escola, mas mostrou uma associação clara e de sentido negativo com as perceções de dificuldade do trabalho docente (Ávila-Lima & Fialho, 2015).

2 Metodologia

2.1 Objetivo

Constitui-se como nosso objetivo central apresentar e discutir os resultados da aplicação da Escala de Avaliação Global da Cooperação (EAGC) com recurso a uma amostra não-probabilística, por conveniência, de estudantes do ensino superior português realizada nas regiões do Alentejo e do Norte de Portugal, priorizando licenciaturas em Educação Básica e Mestrados que habilitam para a docência.

2.2 Instrumento

A EAGC, da autoria de Jardim e Pereira (2006), foi criada com o objetivo de avaliar o grau de propensão dos estudantes do ensino superior trabalharem cooperativamente. A EAGC é uma escala de autorregisto de resposta fechada tipo Likert de cinco pontos (1- nunca, 2- raramente, 3- algumas vezes, 4- frequentemente, 5- sempre). As escalas tipo Likert são escalas compostas por um conjunto de frases/afirmações, usualmente designadas por itens, em relação a cada uma das quais os inquiridos manifestam o seu

grau de concordância. A EAGG é, ainda, composta por nove itens, que correspondem às afirmações que os estudantes apreciaram: 1. Quando trabalho em equipa gosto de colaborar com os meus colegas; 2. Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias; 3. Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante; 4. Gosto mais de trabalhar em grupo do que individualmente; 5. Aprecio o trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos de diversão que proporciona; 6. Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas, mais os estimo; 7. O trabalho em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de trabalho/ensino; 8. Prefiro a avaliação de grupo à avaliação individual; 9. Quando trabalho em grupo, tenho melhor rendimento.

Para cada item da EAGC está subjacente um valor/domínio. Nessa medida os dados recolhidos via questionário centram-se nos seguintes valores/domínios: 1. Trabalho em equipa e colaboração com os colegas; 2. Perspetiva sobre o contributo da cooperação no que respeita ao desenvolvimento de novas ideias; 3. Sentimento sobre a importância do trabalho em grupo para cada um; 4. Comparação entre gosto de trabalho grupal versus individual; 5. Apreciação do trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos que proporciona; 6. Trabalho de Grupo e fortalecimento de relações entre colegas; 7. Contributo do trabalho de grupo para frequência da vida académica; 8. Avaliação grupal versus avaliação individual; e 9. Relação entre trabalho em grupo e rendimento.

2.3 Procedimentos

A EAGC foi administrada *online* no início do segundo semestre do ano letivo de 2019/2020, sendo disponibilizado o link do questionário aos alunos dos referidos ciclos de estudos. A plataforma informática assegurou a resposta de um único questionário por respondente cuja adesão e participação ao estudo foram feitas de forma voluntária.

Tratando-se de uma amostragem não-probabilística por conveniência, não utilizámos como metodologia a estatística inferencial fruto das limitações inerentes, mas sim a estatística descritiva. Mensura-se a atitude do estudante, através de medidas de localização do nível selecionado para cada item, tendo por base o *package* estatístico HH (Heiberger & Robbins, 2014) do *software* R (R Core Team, 2019). Na análise descritiva, quando utilizadas como medidas de localização, a média virá acompanhada pelo respetivo desvio padrão ($\pm dp$), ao passo que a mediana virá acompanhada pela respetiva amplitude interquartil ($\pm AIQ$). O critério da adoção da mediana como medida de localização é justificado perante variáveis cuja dispersão é elevada. O tratamento da informação, bem como a sua análise estatística, assegurou a confidencialidade e o anonimato dos inquiridos. Foram, ainda, utilizadas variáveis sociodemográficas que se afiguraram promissoras na contextualização, interpretação e discussão dos resultados.

2.4 Caracterização da amostra

A amostra de inquéritos rececionados *online* é constituída por 101 estudantes que experienciaram a EAGC, maioritariamente do sexo feminino (88%). A média das idades é 21,25 anos ($\pm 3,86$ anos), tendo o estudante mais novo e o mais velho, respetivamente, 19 e 27 anos.

No que diz respeito à região (NUTSII) de residência do estudante no período de aulas, a distribuição geográfica foi a seguinte: Alentejo (60%), Norte (22%), Área Metropolitana de Lisboa (10%), Centro (1%); Não Sabe/Não Responde (7%). Na Figura 1, constata-se

que a maioria dos estudantes (50%) vive com a família. Na presente amostra, e provavelmente em oposição ao senso comum, a menor percentagem dos estudantes vive em residência/quarto alugado (10,6%). A quase totalidade dos inquiridos é solteiro(a) (98%), sendo os restantes casados(as)/união de facto. Apenas 13% dos inquiridos possuem estatuto de trabalhador estudante.



Figura 1: Residência do estudante no período de aulas.

A Figura 2 ilustra que o nível de escolaridade com maior frequência é a Licenciatura (76%). No que diz respeito aos mestrados, 66% dos estudantes frequentam um mestrado que os habilita para a docência.

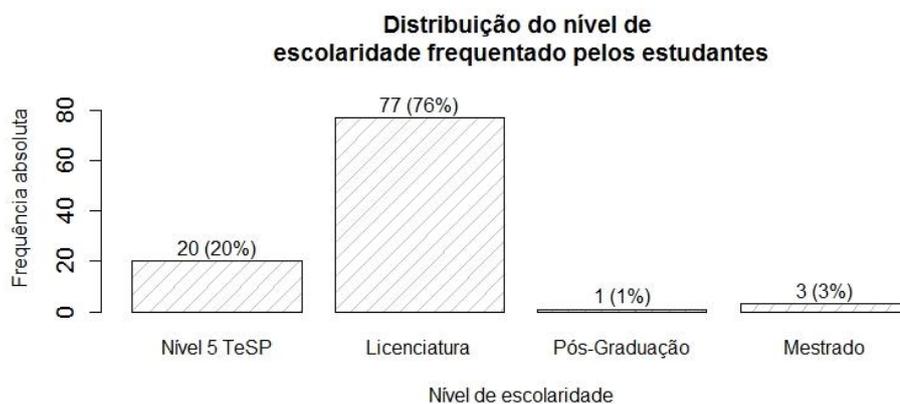


Figura 2: Distribuição do nível de escolaridade frequentada pelos estudantes inquiridos.

Nas suas deslocações ao estabelecimento de ensino, podendo ser referido mais do que um meio (Figura 3), os meios de transporte mais utilizados pelos estudantes são: a pé (50%), transportes públicos (35%), viatura própria (23%) e bicicleta/trotinete/skate (2%). O tempo mediano de deslocação no trajeto da morada do estudante até ao estabelecimento de ensino é 20 minutos (amplitude interquartil: 40 minutos).

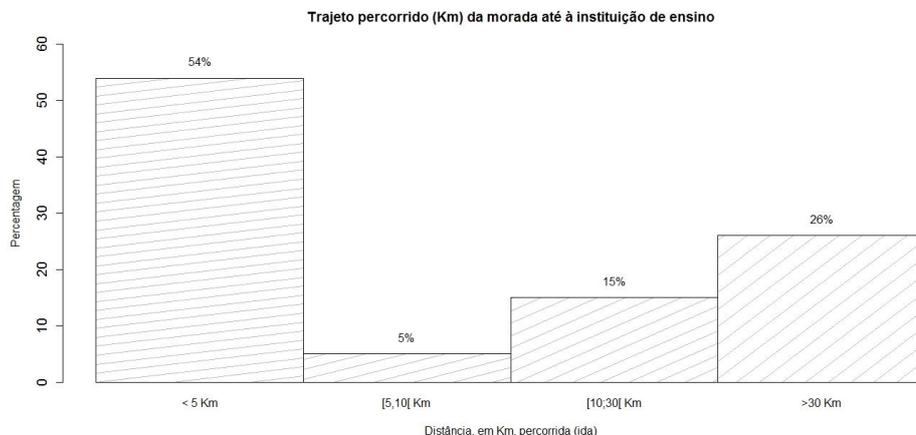


Figura 3: Distância aproximada, em Km, do percurso (ida) que o estudante faz diariamente da sua morada até à instituição de ensino em tempo de aulas.

Adicionalmente, verifica-se que 72% dos estudantes, que percorrem distâncias diárias em cada trajeto superiores a 30 km, o faz em transportes públicos e os restantes em viatura própria.

Quando interrogados se a primeira opção aquando da sua candidatura ao ensino superior corresponderia à instituição e curso que frequentam, 65% e 63%, respetivamente, respondeu afirmativamente. Quando interrogados se o curso que frequentam obrigou-os a mudar da zona habitual de residência, 48% dos inquiridos também respondeu afirmativamente.

2.5 Resultados da aplicação da EAGC

Finda a caracterização sociodemográfica dos estudantes passamos para a análise dos resultados da EAGC. A Figura 4 apresenta uma síntese das respostas dadas pelos estudantes.

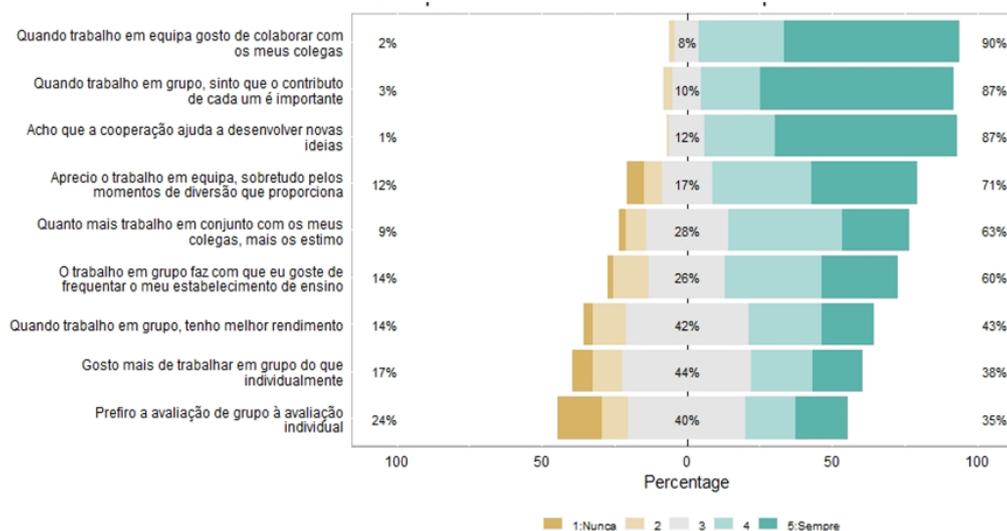


Figura 4: Síntese das respostas dadas pelos inquiridos à EAGC, segundo uma escala de Likert com cinco pontos.

Perante a afirmação “Quando trabalho em equipa gosto de colaborar com os meus colegas”, a quase totalidade dos inquiridos (90%) expressa uma disponibilidade frequente ou imediata, 8% revela neutralidade, enquanto que apenas 2% manifesta não ter intenção em colaborar.

Quando questionados “Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante” e “Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias”, os inquiridos manifestam uma concordância similar elevada na sua disponibilidade (87%), ligeiramente mais pronunciada na primeira afirmação.

Uma vez questionados “Aprecio o trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos de diversão que proporciona”, 71% expressam que o trabalho em equipa traz consigo frequentemente ou sempre associados momentos lúdicos.

Verifica-se que, nas afirmações seguintes, começa a haver um aumento no padrão da neutralidade dos respondentes, variando de 28% a 40%, uma vez que as respostas se situam na mediana da escala (3- algumas vezes).

Nas afirmações “Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas, mais os estimo” e “O trabalho em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de ensino”, o padrão nas respostas é similar, reunindo menor consenso a última afirmação (14% versus 9%).

Verifica-se que, nas três últimas afirmações que dizem respeito a um “melhor rendimento”, ao “gosto de trabalhar em equipa” e à “avaliação individual”, o padrão de neutralidade é igual ou superior a 40%, pese embora haver uma maior percentagem no padrão de respostas com os níveis frequentemente (4) e sempre (5) superior aos níveis nunca (1) e raramente (2).

A última afirmação, relativa à tipologia de avaliação (individual versus em grupo), parece ser aquela que reúne menor consenso visto que a diferença entre os níveis mais extremos da escala é apenas 11%. Numa análise global à Figura 4, verificamos que os estudantes inquiridos indiciam uma maior preferência pelas atividades/iniciativas que envolvam cooperação e realizadas em equipa.

Na Figura 5 é possível fazer uma leitura detalhada da percentagem de respostas em cada item da EAGC nos seus cinco níveis. A sua leitura é auxiliada por uma legenda. Quanto maior for a percentagem de respostas dadas em cada nível da escala, maior será a aproximação à coloração lilás. Na primeira coluna, a cinzento, está patente a média das respostas a cada item da EAGC com o respetivo desvio-padrão entre parêntesis.

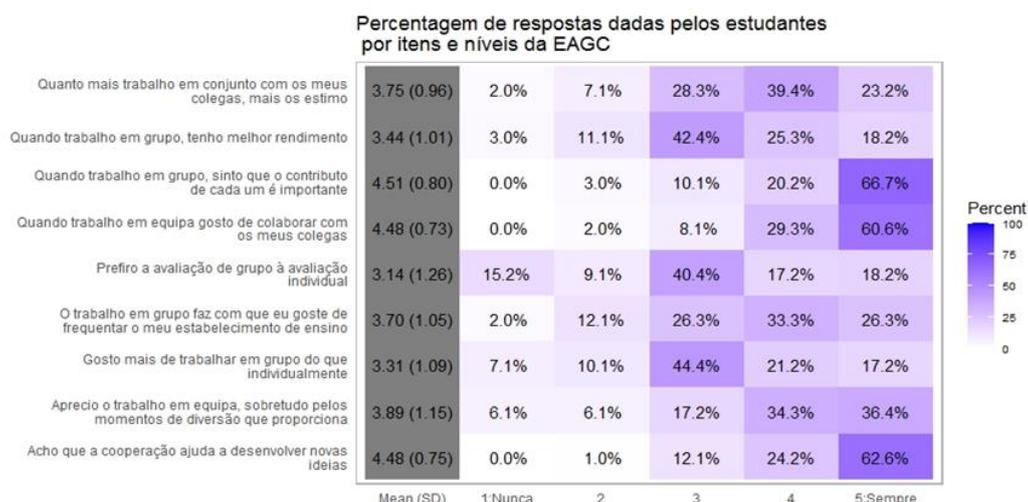


Figura 5: Percentagem de respostas em cada item da EAGC nos seus cinco níveis.

Verifica-se que, nas afirmações “Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante”, “Quando trabalho em equipa gosto de colaborar com os meus colegas” e “Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias”, não foram registadas respostas no primeiro nível da escala (1- nunca) e, simultaneamente, foram estas as afirmações que registaram taxas de respostas superiores a 60% no nível mais elevado da escala (5- sempre). De assinalar que as referidas afirmações apresentam valores médios elevados (≥ 4.48 valores) com desvios-padrão associados reduzidos (≤ 0.8) fazendo com que os coeficientes de variação sejam reduzidos ($\leq 17,7\%$) indiciando, por isso, que as referidas médias sejam representativas. Não obstante se verificar que, em termos globais e em particular para cada um dos itens da EAGC, os valores médios serem sempre superiores ao padrão da neutralidade (3- algumas vezes) revelando capacidade de cooperação, nas afirmações cuja percentagem de respostas é mais elevada na mediana da escala (entre 40,4% e 44,4%) conflui uma maior percentagem de discordâncias (entre 14,1% e 24,3%).

3 Conclusões

A interpretação da EAGC está diretamente relacionada com o resultado do somatório dos valores obtidos em cada um dos itens do questionário para cada indivíduo. Segundo Jardim e Pereira (2006) valores entre 9 e 21 são sinal de uma cooperação baixa; valores entre 22 e 33 revelam uma capacidade de cooperação média; valores entre 34 e 45 revelam uma capacidade de cooperação elevada. No presente estudo, o valor da média amostral obtido para os 101 estudantes do ensino superior na EAGC foi 35 ($\pm 6,5$) revelando assim uma elevada capacidade de cooperação nestes estudantes. Concluímos assim que os indivíduos demonstram uma competência de cooperação acima da média. Aspetos sociodemográficos presentes influenciam positivamente esta competência, apresentando-se como fatores protetores. Os indivíduos demonstram capacidade de relação interpessoal, dinâmicas pessoais e sociais pró-ativas, gosto por trabalho em equipa, operacionalização de esforços e habilidades com vista a um fim comum, contribuição de novas ideias para o desenvolvimento do grupo e integração no esforço coletivo. A avaliação global da cooperação na formação de educadores e professores 1.º

CEB assume-se como campo investigativo emergente no seio do estudo das soft-skills em Educação. Este estudo permite-nos corroborar os estudos de Day (2001), Roldão (2007a,b), Formosinho e Machado (2008), Formosinho (2009), Jardim (2010), Dixe, Custódio, Catarino, Ventura, Loreto, Carrasqueira, Caetano e Nóbrega (2010), Kaendler, Wiedmann, Rummel e Spada (2015) e Direção-Geral de Educação (2020). A possibilidade futura de uma amostra de maior dimensão suportada por métodos probabilísticos com um desenho de estudo longitudinal permitirá a inferência, determinar a influência e o impacto das referidas variáveis sociodemográficas na escala EAGC bem como a evolução dos níveis de cooperação na população de estudantes do ensino superior.

4 Referências

- Abdullah, M. Q. (2017). The relationship between social skills, self-esteem and big five personality factors among children. *Psychology & Psychological Research International Journal*, 2(3), 1-8. Acedido em <https://medwinpublishers.com/PPRIJ/PPRIJ16000129.pdf>
- Avila de Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53. doi: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2
- Cochito, M. I. (Coord.) (2004). *Cooperação e educação intercultural. Cadernos de Formação 3*. Lisboa: ACIME, Alto Comissariado Para a Imigração e Minorias Étnicas. Acedido em <https://www.cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/recursos/cooperacao-e-aprendizagem.pdf>
- Comoglio, M., & Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in grupo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral de Educação. (2020). *Portefólio de práticas*. Acedido em <https://www.dge.mec.pt/portefolio-de-praticas>.
- Dixe, M.A., Custódio, S., Catarino, H., Ventura, M. C., Loreto, D., Carrasqueira, N., Caetano, C., & Nóbrega, E. B. (2010). Competências pessoais e sociais dos estudantes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 17-25. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/277231538_Competicencias_pessoais_e_sociais_dos_estudantes_do_ensino_superior
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. Acedido em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf
- Heiberger, R. M., & Robbins, N. B. (2014). Design of diverging stacked bar charts for Likert scales and other applications. *Journal of Statistical Software*, 57(5), 1-32. doi: 10.18637/jss.v057.i05
- Jardim, J. (2019). Cooperação. In J. Jardim, & J. E. Franco (Dir.), *Empreendipédia - Dicionário de educação para o empreendedorismo* (pp. 153–156). Lisboa: Gradiva.
- Jardim, J. (2010). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Lisboa: Edições Piaget.

- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Manual de competências pessoais e sociais - Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Porto Editora.
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27, 505-536. Acedido em <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-014-9288-9>
- Martins, S. (2013). *O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento profissional de professores do Projeto Fénix, na ESPS*. Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Revista Análise Psicológica*, 24(1), 51-59. Acedido em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100006
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing. Acedido em <https://www.R-project.org/>
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. Acedido em <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>
- Roldão, M. (2007b). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. Acedido em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Vaz-Pinto, A. (2004). Cooperação e aprendizagem. In M. I. Cochito (Coord.), *Cooperação e educação intercultural. Cadernos de Formação 3* (pp. 1-82). Lisboa: ACIME, Alto Comissariado Para a Imigração e Minorias Étnicas. Acedido em <https://www.cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/recursos/cooperacao-e-aprendizagem.pdf>

Colégio do Forte: educar com e nos valores, nos e pelos afetos

Maria João Brandão da Silva Gaspar¹, Ricardo Aldir Corrêa dos Santos¹, Adriana Pereira Gorgita dos Santos¹, Estela Pinto Ribeiro Lamas²
mgaspar2006@hotmail.com, ricardo.santos@colegiodoforte.com,
adrianacolegiodoforte@gmail.com, estela.lamas@mac.com

¹ *Colégio do Forte, Portugal*

² *Universidade Metodista Unida, Moçambique*

Resumo

O Colégio do Forte é um projeto que surgiu em 2009, somente com a valência de Creche. Pretendemos apresentar o projeto em que nos empenhamos há mais de uma década, focando-nos nos princípios que nos norteiam e nos objetivos que procuramos, com determinação, atingir, objetivos que são reconsiderados a cada nova etapa que traçamos. Porque acreditamos ser um direito da criança o acesso a um ambiente seguro, assente num princípio orientador – Crescer Forte pelos Afetos –, temos procurado disponibilizar soluções de apoio aos pais para um pleno equilíbrio entre a vida profissional e familiar. A partir da reflexão sobre essa primeira década, uma vez que, atualmente, decorrente da exigência das crianças e dos pais, oferecemos outras valências, para além do Jardim de Infância e do 1.º CEB, apresentaremos considerações, sobre a expansão do espaço físico partilhando a expansão que, recentemente em setembro de 2019, levou à abertura de um novo polo para os 2.º e 3.º CEB. Sentimos, também, que importa contrabalançar os anos de muita luta, em que nos envolvemos com as muitas conquistas alcançadas, lutas motivadas pelo sorriso das crianças, pela alegria e pela vontade de aprender cada vez mais e melhor, que todos os dias sentimos. Se bem que no início das nossas atividades, o Colégio do Forte fosse visto com desconfiança e a equipa que o criou fosse vista como ‘louca’, acusada de querer mudar tanta ‘coisa’ instituída no/pelo sistema educativo, com o decorrer do tempo e com os resultados ‘visíveis’, o seu valor e impacto levou a que o Colégio do Forte passasse a ser visto como uma instituição educacional diferente, como uma escola que educa no verdadeiro sentido da palavra – educa com valores e nos valores, nos e pelos afetos. É uma instituição que respeita, que questiona, que estimula o conhecimento, a descoberta, a pesquisa, a curiosidade, o saber. Por isso mesmo, ao trazermos o nosso projeto, empenhamo-nos em questionar em que se implica o Colégio do Forte como instituição educativa, uma vez que entendemos que, para que as crianças aprendam, para que possamos criar condições para o desenvolvimento humano, os intervenientes no processo educativo têm, de estar sempre comprometidos com uma aprendizagem contínua, uma aprendizagem que implica uma escola em que todos aprendemos com todos e com tudo, em que não existem limites para a construção do conhecimento, em que as portas, paredes e exterior da instituição respiram e transpiram as vidas das crianças e das famílias.

Palavras-Chave: aprender, criança, desenvolvimento, educação/investigação, valores.