

ALEXANDRA LEITE FERNANDES

**PRÁTICAS DE ENSINO DO FUTURO EDUCADOR/PROFESSOR
E APRENDIZAGEM COOPERATIVA
RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

ESPECIALIDADE

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADORA

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA DA SILVA DAMIÃO SERPA



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PONTA DELGADA,

ABRIL DE 2012

ALEXANDRA LEITE FERNANDES

**PRÁTICAS DE ENSINO DO FUTURO EDUCADOR/PROFESSOR
E APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa.

*Estarmos juntos é um começo,
continuarmos juntos é um progresso,
trabalharmos juntos é a chave do sucesso.*

Napoleon Hill, n/d

RESUMO

O presente relatório de estágio retrata as situações vividas ao longo de dois semestres de práticas pedagógicas em dois contextos escolares diferentes, um a nível do pré-escolar realizado na escola de S. Pedro e outro a nível do 1.º ciclo, efetuado na escola de Santa Clara, onde desempenhamos funções de docência em ambos os contextos.

No decorrer das intervenções, foram concebidas diversas atividades que visaram a promoção de aprendizagens significativas em diferentes domínios, interações, mas foi dada ênfase às experiências de cooperação e colaboração entre as crianças/alunos preconizando, assim, uma metodologia de ensino centrada na Aprendizagem Cooperativa. Tivemos como objetivos, observar, o comportamento das crianças e os seus efeitos aquando da realização de atividades cooperativas e colaborativas.

Para o estudo da cooperação entre alunos, recorreu-se à observação (participante e não participante) que possibilitou a recolha dos dados para verificarmos se as crianças do pré-escolar e os alunos do 1º ciclo revelavam atitudes de cooperação, em especial em atividades concebidas para o efeito.

Evidenciamos, assim, que alguns alunos não conseguiam trabalhar cooperativamente, não criando nenhum tipo de estratégias de cooperação mesmo após terem sido dadas sugestões. Contrapondo, constatámos que a maioria das crianças, efetivamente, utilizava estratégias de cooperação, quer por modelagem, quer pelas instruções, mas recorriam a estratégias que visassem alcançar os objetivos propostos.

Dos dados recolhidos, apurámos que o trabalho cooperativo não é algo que se constrói logo e já, é algo que se vai construindo, necessitando de repetidamente ser promovido. Neste sentido, concluímos que a nossa intervenção abriu caminho para as práticas cooperativas nas crianças, visto ter-lhes proporcionado momentos de interação, reciprocidade, interajuda e colaboração que instigaram ao exercício de atitudes de cooperação, onde aprender com o outro (de “mãos dadas”) também é produtivo e eficaz.

Palavras-chave: Metodologias de ensino; Intervenções pedagógicas; Aprendizagem cooperativa; Trabalho cooperativo e colaborativo.

ASBTRACT

This probation report portrays the situations experienced over two semesters of teaching practices in two different school contexts, at a pre-school performed at school S. Pedro and the other at the 1.º Cycle, Santa Clara school, where we perform relevant technical tasks of teaching in both contexts.

There were several activities designed during the interventions, that aimed at the promotion of meaningful learning in different domains and interactions, but emphasis was given mainly to the experiences of cooperation and collaboration between children / students advocating thus a teaching methodology focuses on Cooperative Learning. Our main objectives were to observe children's behavior and their effect during cooperative and collaborative activities.

To study the cooperation between students we used an observational study (participant and non-participant) that allowed the assemblage of data to verify if children from pre-school and pupils of the 1st cycle revealed cooperative attitudes, specially on activities designed for this purpose.

From the data shown we conclude that our intervention opened the way for cooperative practices in children / students, since the children have provided moments of interaction, reciprocity, mutual help and collaboration of those who instigated the pursuit cooperation attitudes, where learning from each other ("holding hands") is also productive and powerful.

Keywords: Teaching methodologies; educational interventions; cooperative learning; cooperative and collaborative work.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta dimensão envolveu um conjunto de pessoas que direta ou indiretamente em muito contribuíram e colaboraram para que fosse possível a sua concretização, merecendo assim o meu reconhecimento e gratidão.

Deste modo, em primeiro lugar, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos à Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, que teve um papel fulcral durante todo este processo, por ter aceite orientar-me, desde logo, neste trabalho, pela permanente disponibilidade, dedicação, apoio prestado, pelas suas sugestões e/ou críticas preciosas, pela mestria pedagógica e rigor científico com que me orientou durante as fases deste trabalho. Muito Obrigada.

Gostaria de agradecer, também, à minha orientadora de ambos os estágios, Mestre Ana Cristina Sequeira, pelo apoio no cumprimento dos últimos requisitos do Mestrado, por ter acreditado em mim e por ter instigado em mim o espírito desafiador e de quer ir mais além.

Às Cooperantes, Educadora e Professora, que para além de toda a atenção e disponibilidade, ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas, permitiram-me crescer enquanto futura profissional.

Às funcionárias da Biblioteca e do DCE (D. Grimaneza, D. Conceição e Dr.^a Manuela), pela paciência e delicadeza com que atendiam aos meus pedidos nas minhas, muitas, idas à biblioteca e ao departamento.

A todos os meus colegas e amigos, em particular, às minhas colegas de estágio, Ana Melo, Joana Marques e Sara Medeiros que se mostraram sempre muito cooperativas e colaborativas em todos os momentos e experiências que vivenciámos ao longo das nossas práticas, pelas suas críticas e chamadas de atenção e por permanecerem fiéis mesmo nos momentos de maior desabafo.

Um enorme e sentido agradecimento à minha família, que amo, pelo carinho, apoio incondicional e confiança depositada em mim. Aos meus Avôs, Titá, Francisca e Pai que apesar de longe sempre estiveram aqui para me apoiar, reconfortar e para me animar. À minha Mãe e à minha Irmã, que me aturaram e ampararam, mesmo nas alturas mais difíceis não deixaram de acreditar em mim compreendendo as minhas ausências e más disposições.

Ao meu querido Hélder, pela paciência, dedicação, disponibilidade, carinho, conforto, amor, amizade e ânimo. Por acreditares em mim, mais do que eu própria, por simplesmente estares lá...

A todos o meu muito OBRIGADA!

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	I
ASBTRACT	II
AGRADECIMENTOS.....	III
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	10
1.1. Importância da Aprendizagem Cooperativa em contexto educativo	11
1.2. Objetivos do Relatório de Estágio	15
1.3. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de dados	16
1.3.1. Observação	17
1.3.2. Questões escritas sobre o processo da aprendizagem cooperativa.....	19
1.3.3. Análise Documental	19
1.4. Descrição do contexto educativo	20
1.4.1. Caracterização da Escola e do Meio da prática no pré-escolar	20
1.4.2. As Crianças e as suas rotinas na sala de jardim-de-infância	22
1.4.3. Caracterização do Meio, da Escola e da Turma de 1º ciclo	28
CAPÍTULO II. ENTRANDO ALUNO SAINDO PROFESSOR – CONSTRUINDO UM PERCURSO	32
2.1. Formação inicial de Professores: implicações do estágio	33
2.2. Currículo e Programas	39
2.3. Projeto Formativo: guião no processo de ensino-aprendizagem.....	42
2.3.1. Planificação no processo educativo.....	45
2.4. Modelos de Ensino e Metodologias Implementadas.....	48
2.4.1. Prática no Pré-escolar.....	49
2.4.2. Prática no 1º ciclo.....	53
CAPÍTULO III. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA – UM MEIO PARA ATINGIR UM FIM.....	57
3.1. Operacionalização da Aprendizagem Cooperativa	58
3.2. Teorias da Aprendizagem Cooperativa.....	62

3.3. Intervenientes nos processos cooperativos	66
3.4.1. Relação Aluno/Aluno.....	66
3.4.2. Relação Professor/Professor.....	68
3.5. Características da Aprendizagem Cooperativa	72
3.6. A Aprendizagem Enquanto Metodologia de Ensino.....	75
3.6.1. Métodos Cooperativos	76
3.7. Apresentação e análise dos dados obtidos	82
3.7.1. Prática no Pré-escolar.....	83
3.7.2. Prática no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXOS	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Métodos cooperativos no pré-escolar (Retirado de Lopes & Silva, 2008).....	77
Tabela 2 - Métodos cooperativos no 1º Ciclo (Retirado de Lopes & Silva, 2009)	79
Tabela 3 - Registo de observação da atividade “Ciclo do mel” (1.º momento)	84
Tabela 4 - Registo de observação da atividade “Ciclo do mel” (2.º momento)	85
Tabela 5 - Avaliação dos comportamentos cooperativos e colaborativos por categorias	89

INTRODUÇÃO

O presente relatório intitulado: *Práticas do Ensino do Futuro Educador/Professor e a Aprendizagem Cooperativa*, desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade dos Açores, o qual apresenta como o elemento de avaliação fulcral do curso.

O relatório de estágio, instituído pelo artigo 9.º do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, no quadro do Regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores (2.º artigo do Regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores), visa “a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”, condição necessária, a par da sua defesa pública, para a obtenção de qualificações a nível da docência para a educação do pré-escolar e 1º ciclo.

Trata-se de uma reflexão sobre conhecimentos, decisões e ações desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, um projeto pessoal que se constitui como a integração de todos os saberes e capacidades desenvolvidos ao longo da formação, por isso, interdisciplinar, centrado em temas e problemas perspetivados por nós, a partir da realidade contatada.

Foi neste contexto que optamos por aprofundar a temática da *Aprendizagem Cooperativa*, na qual tivemos como intuito observar, no âmbito da implementação de atividades colaborativas/cooperativas, os comportamentos das crianças/alunos, e averiguar os seus efeitos.

Assim, este documento encontra-se dividido em três capítulos, procurando-se, em cada capítulo, fazer a articulação entre aspetos de natureza mais conceptual com elementos de carácter prático, ou seja, elementos referente à nossa intervenção.

No capítulo I - de Contextualização do problema, ligado ao tema de aprofundamento deste relatório, pretendemos elucidar aspetos inerentes à importância da aprendizagem cooperativa, uma vez, que esta metodologia de ensino tem vindo a revelar práticas de sucesso.(e.g., Arends, 1995; Slavin, 1996; Johnson & Johnson, 2009; Lopes & Silva, 2009). Seguidamente serão descritos os objetivos a atingir, quer em termos de relatório quer de intervenções efetuadas nas escolas. De seguida descrevemos os contextos educativos, onde foram efetuadas as duas intervenções, uma no Pré-Escolar outro no 1º Ciclo.

No capítulo II- Entrando aluno Saindo Professor – Construindo um percurso, serão evidenciadas questões ligadas à formação inicial de professores, visto tratar-se de um momento fulcral do percurso acadêmico, o qual visa a aquisição e ampliação de conhecimentos, onde são demonstrados e concebidos diferentes instrumentos e ferramentas úteis o exercício da profissão, isto é, momento dedicado a “aprender a ensinar”. O educador/professor deve estar munido de fundamentos teóricos e instrumentos que o auxiliem e facilitem melhor a sua atuação baseada numa ação refletida e ponderada. Seguem-se os Currículos e Programas, o que constituem meio imprescindível, para o exercício da prática docente. No entanto, nós, enquanto futuros profissionais, utilizamos como ferramenta de trabalho o projeto formativo que se assemelha aos projetos curriculares dos docentes direcionados para o seu grupo/turma, com o intuito de progressivamente nos adaptarmos ao exercício da profissão. Posteriormente, apresentamos as questões de planificação, que nos acompanharam ao longo de toda a prática, habilitando-nos de competências de organização, estruturação e planeamento. Por último, mas de igual modo importante, abordarmos os modelos de ensino, onde os professores se baseiam, tal como nós, de forma a direcionarem o seu ensino para uma prática guiada e orientada através de pressupostos e fundamentos conceptuais. Em consonância com os modelos de ensino, serão explanados quais as metodologias/estratégias por nós utilizadas.

No capítulo III, Aprendizagem cooperativa – uma meio para atingir um fim, no qual pretende-se efetuar a operacionalização do conceito, visto que, muitas vezes, o trabalho cooperativo contemplado nessa metodologia de ensino é considerado basicamente como trabalho de grupo. O que não é completamente errado mas é um conceito incompleto, pois a aprendizagem cooperativa envolve muito mais.

Seguidamente, as teorias de aprendizagem, que (in)diretamente focam a aprendizagem cooperativa, das quais destacam-se as perspetivas sociais, de coesão social e cognitivas, considerando autores como Piaget e Vgostsky. Apresentaremos os intervenientes no processo cooperativo enfatizando a relação aluno/aluno e professor/professor, considerando experiências cooperativas. Assim, identificaremos características/elementos chave para a aprendizagem cooperativa e alguns dos métodos preconizados pela teoria, referenciando quais os utilizados na prática pedagógica.

Por último, e também importante, segue-se a apresentação e a análise dos dados das intervenções efetuadas no pré-escolar e 1ºciclo onde explanamos as ações das nossas intervenções.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Neste capítulo pretende-se contextualizar o tema de aprofundamento efetuado, que servirá para elucidar o leitor da problemática que nos serviu de base para a construção do mesmo.

Inicia-se o capítulo explanando a importância da Aprendizagem Cooperativa em contextos educativos, expõem-se os objetivos do presente relatório e os procedimentos utilizados para a recolha de dados. No final deste capítulo faz-se uma caracterização dos contextos educativos onde decorreram os estágios das unidades curriculares PES I e PES II.

1.1. IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Vive-se atualmente em muitas escolas um ambiente em que a aprendizagem é feita, apenas, num processo individual e competitivo, em que, para alguns alunos vingarem, tem que haver outros que fracassem, tornando assim o processo de aquisição do conhecimento um processo solitário e individual, onde o aluno executa tarefas sozinho através da orientação do professor (Abreu, Mesquita & Anchieta, 1997; Freitas & Freitas, 2003; Ribeiro, 2006;)

Com efeito, verifica-se que esta conceção do ensino permanece, ainda, muito centrada no professor onde os alunos apreendem as informações, essencialmente, a partir daquilo que o professor transmite. Por conseguinte, neste tipo de ensino o que é valorizado é a interação aluno-professor, não deixando margem para a atenção das interações que ocorrem entre aluno-aluno. O que nos remete para Abreu, Mesquita e Anchieta (1997:s/p) quando afirmam que “como se sabe, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa ser actualizado. O ensino será centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”.

Na ótica de Vidal (2002:47) “o aluno do ensino tradicional tem um papel passivo, com poucas responsabilidades. (...) É um ensino baseado na memorização e na imitação do que faz o professor”. Desta forma, denota-se que, no ensino tradicional, existe pouco espaço para interações entre os alunos. Por sua vez, não sendo contempladas as interações entre os alunos em sala de aula, torna-se ainda, menos visível, a implementação de trabalhos de carácter colaborativo/cooperativo, metodologia que tem vindo a ser considerada uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, visto contribuir para o desenvolvimento holístico dos alunos.

Assim, cabe à escola e ao professor explorarem novas situações, pois esta noção de ensino não é concordante com o desenvolvimento integral da criança, uma vez que a criança vive e é parte integrante de um meio social, onde deve começar a ter noções de convivência e de inter-relações com os outros. Esta ideia está patente em Postic (1992:37) quando argumenta que:

a escola é um local de confronto com o mundo social. Nela a criança observa os outros, adquire o conhecimento dos comportamentos do próximo, das intenções, dos valores, das normas que os sustentam. Deseja desempenhar o papel de certos camaradas, dos quais inveja o estatuto. Experimenta o que poderia torná-la semelhante a estes e constata resultados disso. São essas experiências que lhe permitem conhecer a sua distância relativamente aos outros e que lhe reflectem a sua própria imagem.

É através deste pressuposto que Druart e Waelput (2005) referem que torna-se fulcral que aprendamos a conviver e viver juntos numa sociedade, cada vez mais diversificada e complexa, da qual somos membros. Neste sentido, torna-se importante garantir o envolvimento e os limites para que se estabeleçam formas de assegurar o bem-estar das crianças, a partir da mais tenra idade, isto é, desde o jardim-de-infância. Assim, a escola e o professor devem advogar esta questão pois o sistema educativo “é o segundo grande espaço de socialização nas nossas sociedades. (...) Com efeito, através das estratégias educativas, os formandos organizativos e estilos de gestão, o modelo de professores, os modelos de avaliação, etc., nós, professores e professoras, estimulamos determinados modelos de convivência” (Jares, 2007:28/29). De acordo com o autor, conviver indica viver com os outros, regendo-nos por determinados valores sociais em função do contexto social em que estamos inseridos e é aqui que se denota o papel da escola na transmissão desses valores.

Todavia, como nos indicam os irmãos Johnson, a percepção que os alunos têm acerca uns dos outros e a forma como interagem entre si são um dos aspetos que, no âmbito da educação, têm sido, de certo modo, negligenciados (Johnson. & Johnson, 2009).

Para Johnson e Johnson (2009) o tempo despendido pelo professor na organização das suas aulas (para que cada aluno aprenda, por intermédio dos livros didáticos, de currículos e programas escolares) e, ainda, o tempo despendido na forma como o professor interage com

cada aluno, torna difícil, em determinadas circunstâncias, a observação das interações que ocorrem entre os alunos, não incidindo assim nas questões da interação.

Neste enquadramento, umas das questões que atualmente alguns autores se têm debruçado refere-se ao estudo das concepções professores/alunos acerca do ensino tradicional, das crenças de que o aluno só aprende a trabalhar individualmente e de que a competição é indicador de empenho e motivação. Simultaneamente, pretende-se refletir em que medida o trabalho em grupo e o trabalho cooperativo, contrariamente à individualidade, se mostram benéficos nas aprendizagens significativas dos alunos, ao promoverem as potencialidades e competências sociais dos mesmos.

Ribeiro (2006:1) diz-nos que, “frente aos tradicionais cenários nos quais a aprendizagem era uma actividade solitária e individual, (...) próprios de uma cultura autoritária e pouco solidária na apropriação do saber, a nova cultura de aprendizagem propõe que esta seja também uma actividade social, e não apenas uma actividade individual e particular”.

Arends (1995:370 sintetizando um estudo efetuado por Johnson, Rynders, Johnson, Schimdt e Haider, 1979) comenta os resultados deste estudo (que tinha como objetivo mostrar as interações entre alunos não-deficientes e alunos deficientes mentais suscetíveis de formação) em função de três condições experimentais: a um grupo de alunos correspondia uma “condição cooperativa”; a outro, uma “condição individualista”; e ainda a outro, uma “condição laissez faire” sendo que, nesta última não eram dadas quaisquer indicações/instruções aos alunos.

Após a análise e interpretação dos resultados obtidos, verificou-se que cada aluno com deficiência, em média, estabeleceu 17 interações positivas com pares que não possuíam deficiência na “condição cooperativa”; foram verificadas 5 interações na “condição individualista”; e por fim denotou-se 7 interações positiva na “condição laissez faire”.

Segundo Arends (1995), os resultados do estudo supramencionado, à semelhança de outros, vêm comprovar a importância da aprendizagem cooperativa em contexto educativo, bem como, fornecer indicações a professores mais céticos em relação ao trabalho cooperativo, pois “as estruturas orientadas para o individualismo e para a competição, presentes em tantas das tarefas de aprendizagem realizadas em sala de aula, não encorajam as interações positivas entre os alunos de heranças culturais e condições diferentes. Redefinir a estrutura de orientação e torna-la mais cooperativa parece ajudar a desenvolver interações positivas” (Arends, 1995:371).

As várias investigações neste domínio têm obtido uma generalização considerável, para além do que é realizada por diversos pesquisadores com diferentes orientações, em diferentes contextos e países, ao longo de onze décadas distintas (Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

Para Johnson, Johnson e Stanne (2000:s/p), os diversos mas positivos resultados que derivam da cooperação “têm desencadeado numerosos trabalhos de investigação sobre aprendizagem cooperativa focada na prevenção e tratamento de uma grande variedade de problemas sociais tais como a diversidade (racismo, sexismo, inclusão de deficientes), o comportamento antissocial (delinquência, abuso de drogas, *bullying*, violência incivilidade), a falta de valores pró-sociais, alienação, o egocentrismo, a solidão, as patologias psicológicas, a baixa autoestima, entre outros”

Em síntese, pode-se concluir que a aprendizagem cooperativa é, sem dúvida, um método eficaz que se torna mais eficiente no ensino e na aprendizagem dos alunos comparativamente às aulas lecionadas no ensino tradicional (Freitas, 1997). Aliás, as interações que ocorrem entre os alunos, para além de contribuírem para o desenvolvimento de competências sociais, estimulam e desenvolvem competências cognitivas pois, através dessas interações, torna-se mais fácil para os alunos esclarecerem as suas dúvidas, debaterem as mesmas, e resolverem problemas acerca dos diversos conteúdos escolares.

Efetivamente, no processo ensino-aprendizagem, há a preocupação em esclarecer as dúvidas e em permitir que o aluno possa trocar impressões com os seus colegas e participar, de forma conjunta, na realização de tarefas, de forma a melhorar o seu entendimento. Assim sendo, o aluno, quando cria algo em colaboração com outros, está a experimentar e a usar o seu raciocínio e a apropriar-se de outras lógicas, logo as hipóteses de haver aprendizagens são mais elevadas.

Neste enquadramento encontramos Allport (1954, citado por Prenda, 2001:64) que nos diz que “para favorecer a superação deste problema é necessário promover actividades que dificilmente se dão de forma espontânea, nas quais: se produza o contacto intergrupar com suficiente duração e intensidade como para estabelecer relações estreitas, se proporcione experiências em que os membros dos distintos grupos tenham um estatuto similar e cooperem na execução dos mesmos objectivos”.

A aprendizagem Cooperativa é um tema que ainda gera alguma controvérsia a nível dos docentes e do próprio ensino, contudo é um tema, atual, que tem ganho cada vez mais força e relevo na comunidade educativa. O que é facto é que o uso da aprendizagem

cooperativa é de tal forma importante para a educação que é praticamente impossível procurar livros sobre métodos de ensino, diários de professores, livros de instrução sem que se encontre referência a este método (Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

Foi neste sentido que na nossa prática educativa se desenvolveu um conjunto de atividades que promovessem competências de cooperação e interação entre os alunos, procurando implementar algumas das estratégias de cooperação ao longo dos dois estágios, as quais serão apresentadas e interpretadas no 3º capítulo.

Através destas estratégias tentámos, igualmente, verificar se a questão das idades influenciava nas ações de cooperação, visto que, trabalhámos com dois grupos heterogêneos, um com idades entre os 3 e os 6 anos e outro com idades entre os 7 e os 8 anos.

1.2. OBJETIVOS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Conforme evidenciámos no tópico anterior, temos como objetivo deste relatório aprofundar e explicar a temática da Aprendizagem Cooperativa, contudo não é o nosso único propósito. Como futuros profissionais de educação pré-escolar e do 1º ciclo, devemos ter em consideração os parâmetros do currículo, baseado numa ideologia de inclusão mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem e desenvolvimento holístico dos alunos.

Neste sentido, na construção do presente relatório, tivemos em conta dois objetivos principais, um a nível do currículo e do perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, e outro a nível da promoção da aprendizagem cooperativa em contexto de aula.

No que refere ao 1º objetivo, a nível do currículo e o do desempenho profissional, projetamos para este relatório, os seguintes objetivos:

- Explorar em que medida as questões teóricas da formação inicial de professores podem ter influência nos estágios pedagógicos.
- Recolher informação pertinente sobre as crianças, suas famílias, ambiente educativo, escola, seu funcionamento e meio social envolvente, contextualizando assim a nossa intervenção pedagógica.
- Analisar as intenções e opções adotadas nas intervenções educativas, bem como as respetivas justificações e fundamentações, considerando literatura da especialidade.

- Relatar o trabalho realizado no âmbito das unidades curriculares: Prática Educativa Supervisionada I e II, retratando os resultados alcançados.
- Refletir sobre o trabalho efetuado na prática relacionando as práticas em análise com teorias, princípios, estudos empíricos e/ou conceitos da área de especialidade.

No que refere ao 2º objetivo principal, promoção da aprendizagem cooperativa em contexto de aula, pretende-se, de forma mais específica:

- Explorar formas de concretizar o trabalho cooperativo.
- Analisar a aprendizagem cooperativa e suas implicações na sala de aula.
- Identificar os intervenientes nos processos cooperativos.
- Observar o comportamento de crianças em atividades de cooperação.
- Averiguar efeitos da implementação de trabalhos cooperativos com crianças.

1.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:185) a fase de recolha de dados incorpora uma fase de pesquisa importante, pois “esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação”. Neste sentido, a escolha dos instrumentos e a recolha dos dados devem ser utilizadas de acordo com os objetivos e a metodologia da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992, Almeida & Freire, 2003).

Ao longo dos dois estágios pretendemos recolher o máximo de informação e, por conseguinte, obter o maior número de dados para que pudessem ser posteriormente analisados. Pretendeu-se recolher dados reais, observados e constatados, junto dos crianças/alunos, visto que, “na recolha de dados procurar-se-á, tanto quanto possível, reunir ou fazer emergir materiais que revelem mais diretamente sistemas de sentido efetivamente operantes nos sujeitos. Porém, só é possível retirar de um material informações sobre aquilo que ele testemunha exactamente” (Hiernaux, 1997:167).

Convencionou-se para a recolha dos dados uma estrutura baseada num dualismo de procedimentos. Para tal, este relatório contou com a orientação de duas diretrizes, a destacar: a observação e a análise documental.

1.3.1. OBSERVAÇÃO

Tornou-se pertinente recorrer à observação como forma de analisar os comportamentos dos alunos, as suas dificuldades e necessidades, bem como as dinâmicas das salas, uma vez que a observação “permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” (Pais & Monteiro, 1996:54).

Nesta ótica, é importante que o professor saiba o que observar, a fim de melhor conhecer os seus alunos e de conseguir juntar informação que lhe permite desenvolver a sua prática abrangendo todos eles, mesmo com a heterogeneidade que se vive hoje em dia nas escolas. Assim sendo o “professor, para poder intervir no real do modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994:26).

Pais e Monteiro (1996:54) partilham deste pressuposto quando afirmam que “praticando a observação, o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efetuar será mais fácil, porque adaptada à realidade”

Nesta sequência de ideias, em termos de procedimentos, optou-se inicialmente pela **observação naturalista não participante**, a qual consistia em observar as crianças no seu contexto natural, neste caso, em contexto de pré-escolar e 1ºciclo, permitindo-nos identificar e anotar em grelhas de observação (*vide* anexo I) os comportamentos dos alunos, as suas interações e, ainda, as dinâmicas empregadas pela educadora e professora na transmissão de conteúdos, para que então se criassem estratégias adequadas no momento de intervenção. Foram efetuadas três dias de observação em cada um dos estágios, em que no pré-escolar correspondeu a 15 horas aproximadamente, e no 1ºciclo correspondente aproximadamente a 22 horas.

O que nos remete para Sampieri, Collado e Lúcio (2006:587) que defendem que “observação qualitativa não é mera contemplação («sentar-se a ver o mundo e a tomar notas»); nada disso, implica estarmos em profundidade em situações sociais e manter um papel activo, assim como uma reflexão permanente. Estar atento aos detalhes, sucessos, inventos e interações”.

Saliente-se que, durante a observação efetuada mantivemo-nos à parte, sem interferir nas rotinas e na dinâmica da aula, realizando assim uma observação distanciada e desarmada, pois mantínhamos um papel de espetador e a recolha de informação era naturalista, onde apenas se descrevia o que acontecia (Estrela, 1994).

Mais especificamente, no estágio de pré-escolar, recolheu-se o máximo de informação aquando da observação do grupo, das interações das crianças umas com as outras e das crianças com a Educadora. Esta observação permitiu-nos, igualmente, inteirar-nos das rotinas diárias das crianças um aspeto de extrema importância para compreendermos toda a organização de uma sala de pré-escolar e do funcionamento da mesma.

Todavia, um dos aspetos que se tornou limitador aquando a observação incidia na necessidade de observarmos as crianças sem qualquer tipo de intervenção (observação não participante), mesmo quando estas procuravam interagir. Essa dificuldade no caso no 1º ciclo, não foi sentida, uma vez que a própria dinâmica da aula era diferente, exigindo outro tipo de atenção na decorrer das aulas.

Para além das observações iniciais, foi-nos igualmente possível observar semanalmente as interações e comportamentos do(a) grupo/turma aquando das intervenções das colegas estagiárias, o que se mostrou ser uma mais-valia para as intervenções seguintes. Nestas alturas realizámos uma observação sistematizada e intencional (Estrela, 1994), no sentido em que era realizada de forma rotineira e que sabíamos especificamente o que pretendíamos observar naquele tempo letivo ou naquela atividade específica para que pudéssemos utilizar nas nossas intervenções seguintes como ponto de partida daquilo que as crianças sabiam, adequando de forma os processos às suas características ou situações.

Importa referir que no caso do pré-escolar esta observação era realizada de oito em oito dias, enquanto no 1º ciclo era intercalada, pois eram duas semanas sucessivas de observação seguindo-se uma semana de intervenção. Neste enquadramento, realizámos uma observação instrumental (Estrela, 1994), pois partimos para ação, munidos de instrumentos de observação, neste caso de grelhas de observação onde registámos as atividades que estavam a decorrer, os comportamentos e acrescentámos algumas inferências, relativamente ao que se passava.

Nas semanas em que estávamos a intervir, também existiu momentos de observação, do grupo de crianças (no pré-escolar) ou da turma (no 1º ciclo), onde realizámos uma observação com registos intermitentes, visto que houve momentos em que não houve registos/anotações por estarmos a intervir e a atenção era mais no trabalho com e para as crianças.

Contudo, foram proporcionados momentos específicos em que as crianças realizavam trabalho autónomo, o que permitia os registos das interações e dos comportamentos, neste caso tínhamos uma atitude de observador participante no sentido em que esta “corresponde a

uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o seu estatuto” (Estrela, 1994:35). Para facilitar a realização de registos de observação das actividades decorridas no dia, visto que estávamos a intervir, recorreu-se a uma observação armada (Estrela, 1994), onde se construíram listas de verificação (*vide* anexo II) que permitiram documentar de forma esquemática os comportamentos e atitudes dos alunos.

Assim sendo, ao longo dos estágios realizámos vários momentos de observação participativa ou distanciada (Estrela, 1994), onde o nosso campo de observação variou consoante o objetivo de análise. Neste sentido realizámos observações molares (Estrela, 1994), onde recolhemos informações mais abrangentes para de certa forma termos noção total das ações. Contudo, houve momentos em que a observação passou a ser molecular (Estrela, 1994), no sentido em que a observação era feita apenas através de uma parcela da ação, onde se observava e registava apenas aquela atividade específica. O campo de observação também alterava a nível verbal ou gestual, no sentido em que por vezes a observação se centrava nas questões da linguagem e interações dos alunos e noutras vezes era direcionada para gestos/movimentos ou mesmo diferentes comportamentos.

1.3.2. QUESTÕES ESCRITAS SOBRE O PROCESSO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Para o presente relatório foi também utilizado como instrumento de recolha de dados, questões que foram elaboradas e aplicadas aos alunos do 1ºciclo, no final do estágio curricular, as quais visavam conhecer a perceção dos alunos acerca do trabalho cooperativo que efetuaram ao longo do 1ºperíodo. Estas questões foram elaboradas com o intuito de confrontar as observações anotadas acerca dos comportamentos de cooperação/colaboração, aquando a promoção de atividades cooperativas, com a perceção que os alunos tinham acerca desta promoção.

1.3.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

Foi utilizado ainda como instrumento de recolha de informações, no período inicial dos estágios e antes das intervenções realizadas, a consulta documental que consistiu na análise de documentos oficiais e registos escolares, a saber: o Projeto Educativo da Escola (PEE), para compreender o funcionamento organizacional da instituição escolar; o Projeto

Curricular de grupo (PCG) e Projeto Curricular de turma (PCT), visto tratar-se de um instrumento educacional que engloba as dificuldades e potencialidades dos alunos, os objetivos e as estratégias propostas para a turma em questão, e ainda, o processo individual dos alunos, que de forma mais pormenorizada dá-nos a conhecer o aluno e o seu processo de ensino-aprendizagem. A partir deste instrumento foi possível uma melhor compreensão do contexto de intervenção, tendo em consideração a individualidade do grupo de alunos, o que contribuiu para uma avaliação mais aprofundada das reais necessidades do contexto escolar

Como afirma Saint-Georges (1997:30), por análise documental entendemos não só a pesquisa bibliografia mas "apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante de heurística da investigação. Abre muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma relação complementar (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-acção), e, assim chega, por vezes, a criar material empírico novo”.

1.4. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, realizaram-se dois estágios, um no contexto de pré-escolar e outro no âmbito do 1º ciclo.

O nosso estágio realizado no Pré-escolar ocorreu durante o 2º semestre do ano letivo de 2010/2011 e teve lugar numa sala dos 4 aos 6 anos da escola EB1/JI de S. Pedro, pertencente ao núcleo da EB2/3 Roberto Ivens.

O estágio da segunda prática educativa decorreu no 1º Semestre do ano letivo de 2011/2012, numa turma do 3º ano da escola EB1/JI de Santa Clara, pertencente ao núcleo da Escola Básica Integrada Canto da Maia.

1.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO MEIO DA PRÁTICA NO PRÉ-ESCOLAR

A Freguesia de S. Pedro, onde fica localizada a Escola Básica e Jardim de Infância de S. Pedro (EB1/JI), situa-se na costa sul da ilha de S. Miguel e constitui uma parte integrante da cidade de Ponta Delgada.

No sector da educação, a freguesia possui um vasto leque de estabelecimentos, que vão desde creches até à Universidade. Encontramos quatro instituições de ensino pré-escolar, uma escola para cada um dos ciclos e, ainda, o Ensino Superior - Universidade dos Açores.

Relativamente ao seu património cultural e religioso, em S. Pedro podemos encontrar quatro igrejas, sem que durante a nossa prática tivesse surgido a oportunidade de as visitar. Contudo, aquando da aproximação das Festividades do Senhor Santo Cristo, tornou-se oportuno realizar uma visita de estudo, no âmbito cultural, à Igreja e Convento da Nossa Senhora da Esperança, situada na freguesia de S. José, a fim de visitar o oratório do Santo Cristo.

A visita a estes locais proporcionou uma aprendizagem de valor histórico e cultural da Região Autónoma, onde as crianças tiveram oportunidade de visitar todo o convento, bem como o altar do Santo Cristo, o que lhes permitiu conhecer um pouco da sua história.

Segundo Trindade (2002), “as visitas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos. (...) A importância das visitas de estudo diz respeito quer ao modo como fazem, ou não, sentido para os alunos. (...) Permitindo um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem o contacto real e concreto das coisas” (Trindade, 2002:30 – parte prática).

Relativamente às infraestruturas, a escola EB1/JI de S. Pedro é constituída por três edifícios, todos eles dedicados à atividade escolar, todos com boas condições para a mesma. O que verificámos ao longo da nossa prática foi a insuficiência de salas para apoio educativo para as crianças do pré-escolar, visto que as sessões que existiam de apoio educativo fora da sala eram realizadas num *hall* adaptado para o efeito.

Constatámos, igualmente, que por se tratar de uma escola que abrange o Jardim de Infância e o 1º. Ciclo torna-se um aspeto facilitador na promoção de interação entre os diferentes níveis de ensino, bem como a convivência e intercâmbios educativos entre crianças da mesma idade.

Ao nível dos recursos Humanos¹ encontravam-se a lecionar 26 docentes, incluindo uma professora de inglês e um de educação física, e 6 auxiliares. O número de alunos efetivos era de 379 alunos, dos quais 60 estavam no ensino pré-escolar e 319 alunos no 1ºciclo. Refira-se que 19 destes mesmos alunos estavam acompanhados em Regime de Educação Especial e, ainda, 44 alunos receberam Apoio Educativo.

¹ Dados recolhidos no ano letivo 2010/2011, podem não estar atualizados no presente momento.

1.4.2. AS CRIANÇAS E AS SUAS ROTINAS NA SALA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

A sala constitui um espaço privilegiado para a criança aprender, devendo oferecer as condições essenciais para se poder assegurar o respeito pela sua especificidade e desenvolvimento integral.

A sala de estágio (*vide* Figura 1), ampla, com bom arejamento e iluminação adequada, por ter três grandes janelas que ocupam quase a totalidade de uma das paredes, possui um espaço que preconiza uma orientação construtivista e cognitivista, onde se privilegia uma ação direta sobre os objetos que, por sua vez, possibilitará às crianças uma aprendizagem ativa.

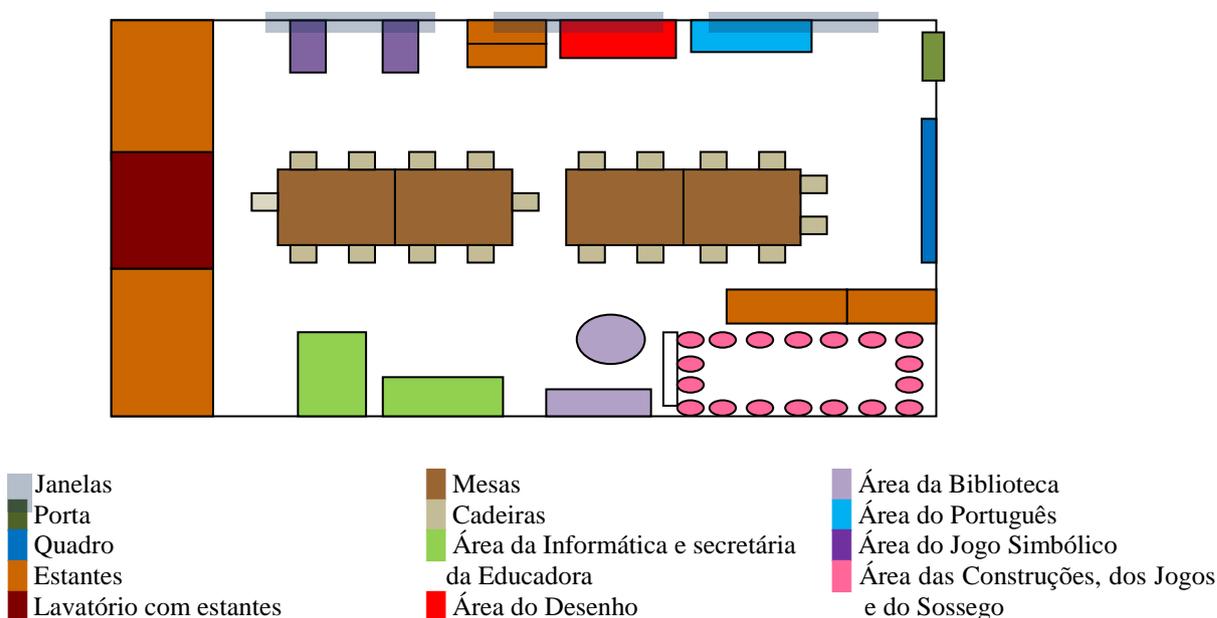


Fig.1- Esquema da sala de Jardim de Infância

Assim, a sala, encontra-se dividida por áreas de interesse, que permitem aprendizagens diferenciadas de acordo com diferentes domínios do conhecimento. Por outro lado, “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objectos que estão disponíveis e onde os encontrar” (Hohmann & Weikart, 2004:165), permitindo-lhe um maior conhecimento do ambiente à sua volta e, como tal, o desenvolvimento da sua autonomia, uma vez que a criança é capaz de por ela própria fazer escolhas em função dos seus interesses, explorando a(s) área(s) ou materiais que pretende.

Ademais, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “estas áreas de interesse, devem ser alvo de constante reflexão para que não se tornem espaços estereotipados e sem qualquer intencionalidade educativa” (Ministério da Educação, 2002:38).

A sala dispõe de diferentes áreas, nomeadamente do desenho, da leitura, das construções, dos jogos didáticos, da informática, do jogo simbólico, do Português e do sossego. Existem ainda, quatro mesas polivalentes a todas as áreas que ficam situadas no centro da sala e nas quais se realizaram diversas atividades, sem qualquer especificidade.

Além disso, no fim da sala encontravam-se algumas estantes que serviam de arrumo para os materiais das crianças, como por exemplo, capas individuais, materiais, livros, etc. A decoração das paredes era feita através de trabalhos realizados pelos alunos e por conteúdos ou temáticas que estavam a ser explorados, como foi o caso de: cartazes das letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas); cartazes com os números; placards dos sentimentos – frases verbalizadas pelas crianças e escritas pela educadora; cartazes com a estação do ano em que se encontravam; comboio com os aniversários; calendário meteorológico; cartazes com o cuidado do corpo; lista do que se deve fazer na sala (comportamentos); pirâmide dos alimentos e a família; cartazes com rimas; mapa de presenças e comportamentos; das alturas das crianças na porta e do peso destas na parede, feitas no 1º Período para fazer comparação com o 3º Período, do ano letivo de 2010/2011.

Numa das paredes estava, igualmente, colocada a sequência das rotinas dos dias da semana, desde a entrada até à saída após o almoço, para que as crianças as pudessem consultar. Esta sequência estava representada através de imagens e de palavras onde se indicava, de forma sucessiva, da parte da manhã: acolhimento, pendurar as coisas, bom dia, atividades orientadas, ir à casa de banho, lanche, recreio, atividades orientadas, ida à casa de banho e almoço; da parte de tarde: recreio, atividades livres e hora da saída.

É de referir que esta disposição da sala foi organizada com as próprias crianças, segundo o que a Educadora nos informou numa conversa informal. Tinha organizado as áreas no início do ano letivo em conjunto com as crianças e estas tiveram liberdade para, de acordo com os seus gostos, estruturar a sala. Contudo, a estrutura da sala era passível de alteração sempre que achássemos pertinente ou conveniente de acordo com as atividades que estávamos a realizar.

Na nossa prática realizámos logo algumas alterações pontuais. Quando visualizámos um filme transformámos o espaço central da sala, onde estavam dispostas as mesas e as

cadeiras, em mini sala de cinema, onde as cadeiras ficavam dispostas em filas de modo a proporcionar melhor visualização. Houve igualmente momentos em que o acolhimento não ocorria na zona de descanso. Caso houvesse uma atividade a seguir que fosse preciso movimentos, as almofadas eram colocadas no centro da sala e as mesas recolhidas.

Neste enquadramento, podemos evidenciar que a estrutura da sala não era estanque, adaptando-se às atividades e necessidades das crianças. Contudo estas mudanças eram pontuais, pois no geral a estrutura da sala mantinha-se.

No que concerne às áreas de interesse, não houve modificação daquelas que existiam. Contudo ao longo da nossa prática introduzimos mais uma área, que foi a dos fantoches, visto que se realizou uma atividade onde as crianças construíram os seus fantoches e no fim realizaram uma dramatização com eles. A partir desse momento, implementou-se na sala um espaço destinado aos fantoches, área que a Educadora indicou já ter intenção de acrescentar.

Mediante as observações que realizámos, pudemos constatar que as áreas em que a sala se encontrava dividida eram adequadas aos interesses das crianças. Inclusive, algumas delas estavam quase sempre ocupadas pelas mesmas crianças. Por exemplo, a área que denominamos de Jogo simbólico, onde tinha móveis e objetos de uma casa de bonecas era quase sempre escolhida pelas mesmas 3 ou 4 crianças e a área de informática estava sempre ocupada pelo mesmo aluno que gostava imenso de trabalhar e jogar no computador. Estes aspetos sugerem que as preferências das crianças se refletiam nas suas escolhas, promovendo assim aprendizagens significativas que potenciavam o seu desenvolvimento.

Nesta sala, para além da sua estrutura física, foi-nos possível verificar, como era organizado o dia destas crianças bem como as rotinas a que estavam habituadas. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2007a:69) “criar uma rotina diária é basicamente (...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”.

A organização e gestão do tempo foram dois fatores valorizados pela Educadora, através do estabelecimento de rotinas diárias, que permitiram à criança aperceber-se das sequências temporais e da sucessão dos vários acontecimentos.

Estabelecer rotinas e horários favorece, desta forma, a promoção de um ambiente previsível, onde as crianças se sentem seguras e confiantes, pois conseguem prever o momento seguinte. Este princípio está bem visível no modelo curricular High-Scope através do qual “a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem como, conhece o tempo

da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo de rotina (...) é também conhecimento do antes, do depois e do agora” (Oliveira-Formosinho, 2007a:70).

Não obstante, estava também presente a ideia de flexibilidade de outras atividades diárias, pois “nem todos os dias são iguais [e] as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Ministério da Educação, 2002:40). Assim, as rotinas, a par de outras atividades diárias flexíveis, permitiram a criação de condições favoráveis para satisfazer as necessidades das crianças.

Neste sentido, “a convivência com os seus pares, através de rotinas e da realização de actividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionaram como terapias para lidar com experiências negativas” (Sarmiento, 2004:23/24).

Durante as nossas observações constatámos que o grupo se regia pelo seguinte horário: trabalho com as crianças desde as 9h da manhã, até às 10h:30min; intervalo, regressando às 11h; continuação dos trabalhos das 11h até às 12h30min; almoço até às 13h30min; e saíam, sensivelmente, às 15h.

Com efeito, durante a nossa prática, o dia estruturava-se respeitando o esquema de rotinas da Educadora, referido anteriormente, onde às 9h da manhã as crianças começavam a entrar na sala, após terem colocado os seus casacos e mochilas nos bengaleiros dispostos no corredor, de seguida sentavam-se nas suas almofadas que estavam dispostas na área do sossego.

Após a maioria das crianças ter chegado, o responsável da turma (escolhido diariamente, pelo sistema de ordem alfabética) marcava as presenças no respetivo quadro, bem como registava o dia, a semana e o mês e o tempo. Entretanto iniciávamos sempre o dia com a canção do bom dia. Excepcionalmente à segunda-feira, depois do bom dia, proporcionávamos um momento em que as crianças relatavam algo que se tinha passado no fim-de-semana.

Após o acolhimento, seguiam-se as atividades preparadas para o dia, sensivelmente até às 10h15min, altura em que era indicado ao chefe do dia para chamar as crianças para se agruparem para a hora do lanche. Antes do lanche havia a ida à casa de banho de forma ordeira.

Durante o intervalo e após lancharem, as crianças brincavam livremente no recreio. De regresso à sala retomavam e/ou iniciavam atividades dirigidas e orientadas por nós até ao

meio dia, hora em que o chefe iniciava a canção de “chamamento” para o almoço. Entretanto, iam novamente à casa de banho e às 12h15min deslocam-se para o refeitório.

Quando regressavam do almoço, sentavam-se calmamente nas cadeiras, cruzavam os braços e pousavam as cabeças em cima dos braços a fim de relaxarem um pouco enquanto ouviam música calma, durante cerca de 5/10min. Após esse relaxamento eram distribuídas as suas fotos a cada criança para cada um colocar numa das áreas onde pretendiam brincar/trabalhar. Normalmente o período de tarde era dedicada às atividades livres, a não ser que houvesse pontualmente algum trabalho para terminar. Às 14h45min as crianças começavam a arrumar a sala e a preparar-se para a saída.

O conhecimento destas rotinas revelou-se ser de extrema importância, pois através destas organizámos as nossas intervenções na sala. Contudo, importa referir que a nossa atuação, por exemplo, foi condicionada por nos termos de adaptar a essas mesmas rotinas. Exemplo disso, destacam-se as atividades livres realizadas da parte da tarde onde, por as crianças ocuparem esse tempo a brincar e a interagir nas áreas livremente, limitavam a nossa intervenção.

Salvaguardámos, no entanto, a liberdade que a educadora nos concedeu para terminarmos algumas atividades no período da tarde, quando por diversas razões não tínhamos concluído tudo no período de manhã. Assim, o condicionamento refere-se apenas aos momentos de planificação.

A par do conhecimento das rotinas devemos conhecer o grupo de crianças com o qual trabalhámos, e que caracterizamos de seguida, para que se possa adequar o processo ensino/aprendizagem de forma a promover o desenvolvimento integral e integrante das crianças.

Quem partilha deste pressuposto é o Ministério da Educação pois refere nas Orientações Curriculares que o “conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referenciais tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” (Ministério da Educação, 2002:25).

É necessária uma observação atenta e sempre em constante atualização de todos os aspetos que fazem parte do desenvolvimento de cada criança, tendo em conta que nenhuma criança é igual a outra e que, por isso, não devemos descuidar as individualidades dentro do mesmo grupo.

A nível do grupo, podemos constatar que era composto por 19 crianças, sendo 11 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

A par desta observação direta do grupo, também tivemos acesso aos processos individuais dos alunos bem como do Projeto Curricular de Grupo (PCG), cedido pela educadora, para melhor conhecimento do grupo de crianças com quem iríamos intervir.

Trata-se de um grupo heterogéneo tanto a nível das idades como a nível das situações familiares. A maioria das crianças vive com os pais/pais e irmãos que corresponde a um tipo de família nuclear, mas também havia famílias monoparentais, pois algumas crianças vivem com tios, avós ou outros parentes e uma está inserida num lar de acolhimento.

Podemos apurar que, apesar da heterogeneidade do grupo, a maioria revelava, aquando das nossas intervenções, interesse por aprender, demonstrando, de uma forma geral, curiosidade e interesse na participação das atividades.

Através das indicações da Educadora e das observações prévias que realizámos ao grupo, verificamos que uma grande parte do grupo tem dificuldades a dois níveis: na área de expressão e comunicação, nomeadamente, na oralidade, com troca de fonemas e linguagem pouco perceptível e nos grafismos; na área de formação pessoal e social, especificamente no cumprimento de regras, questões de partilha e de interação grupal.

Existiam 2 alunos que beneficiavam de terapia da fala e 3 que tinham apoio educativo. Uma das crianças, além de beneficiar de apoio a nível da linguagem, demonstrava ainda dificuldades ao nível da atenção e concentração. Uma das crianças que recebia apoio educativo estava, no referido ano letivo, a aguardar uma avaliação especializada por parte dos Serviço de Psicologia e Orientação, pois, suspeitava-se ser uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ainda duas crianças encontravam-se à espera de serem avaliadas pela Terapeuta da Fala.

É de salientar que havia na sala uma criança que usufruía de apoio diário de uma Educadora do Ensino Especial, sendo uma criança com NEE diagnosticada com um défice cognitivo ligeiro.

Refira-se que estes dados foram recolhidos no início da prática educativa mas mantiveram-se até ao fim do estágio não havendo alterações nos apoios.

Perante esta caracterização podemos afirmar que o grupo em questão tinha particularidades que requeriam uma intervenção com intencionalidade e continuidade pedagógicas tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo, intervenção essa que, dia-a-dia, foi alvo de uma contínua avaliação.

1.4.3. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO, DA ESCOLA E DA TURMA DE 1º CICLO

A Freguesia de Santa Clara, onde fica localizada a Escola Básica e Jardim de Infância de Santa Clara (EB1/JI).

A nível cultural, para além dos locais a visitar na freguesia de Santa Clara, a sua posição geográfica permite uma maior acessibilidade a outros monumentos da cidade de Ponta Delgada.

A localização da escola facilitou a realização de uma visita aos monumentos locais como foi o caso do Coliseu Micaelense, do Convento e Igreja da Nossa Senhora da Esperança, a Igreja de São José, o Forte de São Brás, aquando da leccionação do conteúdo do “passado do meio local”. Achou-se pertinente visitar estes locais emblemáticos e históricos da cidade a fim de proporcionar “os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada. (...) Assim, será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente” (Ministério da Educação, 2004:102) que os alunos interiorizam e apreendem os conhecimentos.

Refira-se que a visita a estes locais proporcionou a aprendizagem de valor histórico e cultural do nosso País e Região Autónoma, através da exploração destes monumentos onde permitiu que os alunos “reconheçam que os vestígios de outras épocas (...) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado. Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização” (Ministério da Educação, 2004:110).

A Escola Básica Integrada Canto da Maia é uma unidade orgânica do Sistema Educativo que assegura o funcionamento da educação pré-escolar, o 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico e ensino extra-escolar nas freguesias urbanas de Santa Clara e São José, e nas suburbanas de Fajã de Baixo e Fajã de Cima.

A Escola EB1/JI de Santa Clara fica situada na freguesia de S. Clara pertencente ao concelho de Ponta Delgada e é constituída por três edifícios. Um dos edifícios, situado a norte, funciona como refeitório e sala adaptada para educação físico-motora, bem como sala adaptada para atividades extracurriculares (ATL e Escolinhas de desporto). Os restantes dois edifícios são onde se lecionam as aulas.

Saliente-se que estes últimos dois edifícios estão divididos em dois blocos, os quais são compostos por salas de aulas, WC’s para crianças e para adultos e cada um é designado por bloco A, bloco B, bloco C e bloco D.

Em relação ao bloco A, que foi onde realizámos a nossa prática, existem quatro salas direcionadas para turmas do 3º ano. Neste mesmo espaço está instalado o gabinete de NEE.

O bloco B, atualmente, encontra-se desativo por questões de segurança por se situar sobre a passagem da “Gruta de Paim”, não havendo nenhuma ligação deste bloco com os restantes.

No que respeita ao bloco C encontram-se três turmas do 1ºano e uma turma do 2ºano e o “gabinete da coordenadora da escola que funciona em simultâneo como sala de apoio” (referido pela coordenadora E1, *vide* anexo III). Por último, temos o bloco D, onde são lecionadas as aulas a três turmas do 2ºano e onde “tem lugar a sala de TIC (tecnologias de informação e comunicação) e uma reprografia” (E1).

Refira-se que as turmas do pré-escolar, encontram-se num edifício na rua de Lisboa e as quatro turmas de 4ºano frequentam as aulas, de momento, no bloco 4 da Escola sede – Escola Integrada do Canto do Maia.

É de salientar que os três edifícios não têm nenhuma passagem coberta o que dificultou um pouco a nossa prática, pois, como referimos anteriormente, tanto o gabinete de apoio educativo, como a sala de TIC e o ginásio encontram-se noutras blocos, o que condicionava as atividades quando chovia. Exemplo disso refere-se a uma atividade de multimédia que iríamos realizar na sala de TIC e que devido ao mau tempo tivemos de improvisar e realizá-la na sala de aula projetando para a turma toda. Deste modo, a atividade concretizou-se em grande grupo com todo os elementos da turma, em simultâneo.

Ora, tal situação veio confirmar a necessidade de melhoria de infraestruturas da escola, talvez, pelos 31 anos de existência, não respondendo tão eficazmente como uma escola mais recente. Principalmente, devido à falta de espaços para lecionação de todas as turmas de todos os anos em edifícios próximos, os alunos foram privados da convivência com os colegas do 4º ano, uma vez que se encontravam noutra escola a ter aulas. Também, a falta de espaços cobertos para o recreio e de passagens cobertas entre os diferentes edifícios, como se referiu, faz com que as crianças tenham que ficar retidas na sala de aulas quando as condições atmosféricas são más.

Comunidade Escolar²

Neste ano letivo, 2011/2012, a escola de Santa Clara possui um total de 342 alunos os quais estão distribuídos em várias turmas dos diferentes anos de escolaridade. Como refere a coordenadora da escola, na entrevista realizada, “existem três turmas do Jardim de Infância e quinze turmas do 1º ciclo”.

O ensino pré-escolar é frequentado por cinquenta e cinco alunos com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos.

Já no que concerne ao 1ºciclo encontramos cinquenta e nove crianças distribuídas por três turmas no 1ºano; o 2º ano possui oitenta e dois alunos, os quais compõem as quatro turmas existentes; o 3ºano abrange setenta e cinco, igualmente com quatro turmas e, por último, o 4ºano do primeiro ciclo, é composto por setenta e dois alunos distribuídos por quatro turmas.

Grosso modo, as idades dos alunos situam-se entre os três e os onze anos, havendo, no entanto, maior incidência entre os seis e os nove anos devido a uma maior proporção de turmas do 1º ciclo.

Com base em informações fornecidas pela coordenadora, relativas ao apoio educativo prestado pela escola, podemos constatar em trezentos e quarenta e dois alunos, trinta e um necessitam deste apoio, sendo vinte e sete alunos do 1ºciclo e quatro do ensino pré-escolar. Destas crianças em apoio vinte e uma crianças estão caracterizadas como tendo Necessidades Educativas Especiais, uma no ensino pré-escolar e as restantes vinte no 1ºciclo.

No que toca ao Apoio de Ação Social, verifica-se que a maioria dos alunos possui algum tipo de escalão: I, II e III.

Relativamente ao corpo docente, é vasto e especializado em diferentes áreas. Como nos diz a coordenadora “esta escola é composta por três educadoras de infância, quinze professores titulares de turma, cinco professores de inglês, dos quais quatro fazem parte da escola sede, dois professores de educação física, três professores de apoio educativo e três professores do núcleo de educação especial”.

Para além do pessoal acima referido, a escola ainda possui corpo de pessoal não docente, designadamente, dois assistentes técnicos de educação especial, uma para o Jardim de Infância e outro para o primeiro ciclo, e oito assistentes operacionais, três e cinco, respetivamente.

² Dados recolhidos no ano letivo 2011/2012, podem não estar atualizados no presente momento.

A nível da turma de 3.ºano onde estagiámos, podemos constatar que era composta por vinte alunos, dos quais catorze raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Saliente-se que um dos alunos apresenta NEE, sendo que usufrui de Apoio Educativo especializado, tendo-lhe sido diagnosticado Síndrome de Asperger.

Em consonância com o estágio ocorrido no Pré-escolar, além da observação direta do grupo, também tivemos acesso aos processos individuais dos alunos, bem como, ao Projeto Curricular de Turma (PCT), cedido pela professora titular, para melhor conhecimento do grupo de crianças com quem iríamos intervir.

A turma, no seu global, é considerada uma turma com bom aproveitamento, pois “conseguiram desenvolver as competências em todas as Áreas Curriculares com alguma facilidade”³ no ano transato.

Existem apenas três alunos, que beneficiam de apoio, uma vez que possuem mais dificuldades na execução de tarefas, principalmente na área do Português, daí o seu rendimento não ser tão elevado com o da restante turma.

Deste modo, estes alunos continuam a beneficiar de um Plano Individual e de Apoio Educativo. Acrescente-se que dois desses três alunos beneficiam de apoio nas áreas de Português e Matemática, enquanto que um apenas recebe apoio na área de Português.

Relativamente ao aluno com NEE, constata-se que o mesmo desenvolveu, satisfatoriamente, as competências delineadas no seu Currículo Individual Adaptado no ano letivo transato.

Em suma, poder-se-á afirmar que a turma, na sua globalidade, apresenta um nível geral bom, nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, relativo ao processo de aprendizagem e, conseqüente, desempenho escolar. Para além de não se evidenciar comportamentos de indisciplina em contexto de aula.

Com efeito, no que diz respeito ao comportamento na sala de aula, a turma cumpriu as regras estabelecidas, apesar de, por vezes, ter surgido a necessidade de alertar as crianças para o cumprimento das mesmas, por demonstrarem alguma falta de atenção/concentração.

³ Citação da Professora titular, retirada do PCT da Turma.

CAPÍTULO II. ENTRANDO ALUNO SAINDO PROFESSOR
– CONSTRUINDO UM PERCURSO

A contextualização teórica que se irá realizar, permite-nos lançar um olhar atento sobre as decisões e ações desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, bem como das temáticas envolventes no processo de formação que desenvolvemos.

Neste capítulo, ambicionámos dar uma visão de todo o trabalho realizado nos estágios que decorreram numa turma do pré-escolar e numa turma do 1º ciclo. Desta forma, iremos abordar questões teóricas ligadas à formação inicial de professores e aos currículos e programas. Iremos clarificar os instrumentos de recolha de dados, a elaboração do projeto formativo e da planificação no decorrer do processo ensino-aprendizagem, caracterizar as escolas e o(a) grupo de crianças/turma onde se realizaram os estágios, evidenciar as metodologias implementadas e por fim falar do processo de reflexão ocorrido na pós-ação educativa.

2.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO

Hoje em dia, deparámo-nos cada vez mais com as questões da formação. Ouve-se frequentemente nas notícias, que se deve apostar na formação pessoal, que as pessoas devem procurar instruir-se mais, formar-se em áreas de interesse, entre outros.

Neste sentido Moita (1995:115) refere que formar “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação”.

Na área do Ensino, evidenciam-se mais estas questões, visto que os professores se devem atualizar com novas práticas, modelos ou metodologias de ensino. Verifica-se uma constante mudança na educação e no ensino, forçando o professor a receber formação nas diferentes áreas de conteúdo ou mesmo a nível das mudanças do currículo, visto que “os professores tal como os outros profissionais precisam de actualizar as suas competências e os seus conhecimentos – no caso dos professores as suas competências pedagógicas e o conhecimento do conteúdo”. Sachs (2009:101)

De facto, concordamos com Garcia (1999) quando nos diz que, atualmente, todos sentimos a necessidade de formação, que temos consciência do que desconhecemos e do que gostaríamos ou deveríamos de conhecer/saber. É neste campo que emerge a importância das questões de formação inicial de professores. Assim a “formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao

trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de *investir* em formação” (Garcia, 1999:11).

De acordo com este autor, a formação de professores é vista como um momento de diálogo entre pessoas adultas, uma ligação entre formador e formando, onde existe o sentido de mudança, que ocorre num contexto institucional mais ou menos delineado. Esta leva a desenvolver nos docentes um determinado estilo de ensino que procura proporcionar aprendizagens significativas aos alunos (Garcia, 1999).

No entanto, Gómez (1992:95) refere que “a formação de professores não pode considerar-se um domínio autónomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adoptadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula”.

As metáforas a que o autor se refere são as concepções que se faz do professor, onde este é visto como um modelo de comportamentos e um exemplo a seguir, um transmissor de conhecimentos, alguém que planifica e executa tarefas, a principal figura de tomada de decisões e, por consequência, da resolução de problemas. Contudo, essas ideias não são exclusivas do indivíduo. Enquanto docente, estão intimamente ligadas às estruturas da escola e/ou do ensino, às estruturas entre a teoria e a prática e entre a investigação e ação por ele realizada (Gómez, 1992).

Como se verifica, a formação de professores é um processo que está inerente ao processo pessoal de cada um, que não diz unicamente respeito ao formador mas ao formando que participa na sua própria formação, isto é, investe e investiga para que ele próprio possa criar processos cognitivos que lhe permitam interiorizar os respetivos saberes profissionais.

Quem parece partilhar desse pressuposto é Sá-Chaves (1996:41) quando argumenta que “o conhecimento reside exclusivamente nas mentes dos formadores, pronto a ser transmitido ao aprendente em formação, mas pode estar oculto nos meandros da relação que os bons profissionais (...) o aprendente poderá por sua vez, acompanhá-lo nessa compreensão, sendo, simultaneamente, co-autor dessa aventura discursiva de construção do seu saber pessoal e pragmática de intervenção na real com o fim de melhorar e inovar”.

O facto é que numa sociedade dinâmica, como a nossa, a escola exige que o “professor que observe, reflecta e investigue permanentemente a realidade que está a trabalhar. Não se

trata de fazer do professor [necessariamente] um investigador, mas de lhe fornecer os instrumentos metodológicos essenciais para introduzir na sua prática pedagógica quotidiana a atitude e o hábito da questionação permanentemente e metódica da sua actividade educativa” (Patrício, 1990:30).

Ainda neste seguimento, temos Moita (1995) que sintetiza que o processo de formação torna-se numa dinâmica de construção da identidade individual, no sentido em que a pessoa se forme, se transforme num processo de interação mas que não deixe de se sentir igual a si própria, nem mude a sua história.

Acrescente-se que a formação de professores deverá estar direcionada para a competência profissional dos docentes onde esta poderá ser atingida ou adquirida, no caso dos estudantes em formação, ou poderá ser aperfeiçoada e/ou enriquecida nos profissionais no ativo (García, 1999).

Torna-se, assim, claro que as questões da formação não são exclusivas para docentes já no ativo; são importantes para estes no sentido de se desenvolverem e completar como agentes educativos estando a par das mudanças da educação e do ensino e das diferentes áreas do currículo. Contudo, são, de igual modo, importantes para os alunos futuros professores.

Na perspetiva de García, a “iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do «aprender a ensinar» (...) realiza-se a transição de estudantes para professores” (García, 1992:66).

Neste sentido os estágios pedagógicos são vistos “como espaços curriculares, são uma realidade circunscrita a determinados tipos de cursos e a níveis de escolaridade mais avançados. Embora nem sempre se verifique um consenso acerca da função do estágio, discutindo-se se constitui um espaço de formação ou um espaço de pré-profissionalização (...) [é antes de mais] um espaço de formação privilegiado, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção” (Trindade, 2002:67).

No seguimento destas ideias, no que concerne ao estágio, este “constitui simultaneamente o culminar do que a Universidade considera ser a formação inicial do professor e a integração legítima no mundo profissional. Trata-se assim de uma situação dupla e aparentemente contraditória da formação dos professores. É o terminar de uma situação de aluno com estatuto bem definido como tal é o entrar na profissão. Ainda é aluno, mas já é professor” (Galvão, 1996:72).

Desta forma, as “experiências vividas pelos futuros professores enquanto alunos têm conseqüências profundas no conhecimento, concepções e atitudes que desenvolvem em relação (...) aos alunos, ao ensino, à aprendizagem, à inovação e à profissão” (Borrvalho, 2002). Esta consideração vem reforçar o que atrás foi dito, pois de facto, foi nesta fase inicial da docência, estando na posição de educador e professor em contato com as crianças, que demos o “salto” de alunos universitários para professores estagiários, onde, para além dos livros, passamos a ter as crianças como base e fiel das nossas aprendizagens. Sentimos, efetivamente, o impacto e a importância desta formação inicial que nos colocou no ativo mas com orientação e com auxílio de docentes experientes. Os estágios que realizámos tiveram como principais objetivos a nossa integração no ambiente de sala de aula, na escola e na relação com o meio envolvente, bem como responsabilização pela docência.

Neste sentido, Loughran (2009) dá enfoque à pedagogia da formação de professores, referindo que os professores estagiários têm a oportunidade de se expandir enquanto profissionais não estando agarrados a uma aprendizagem básica sobre como “ensinar”. Um professor experiente e “bem-sucedido” pode induzir os alunos futuros professores numa “ilusão” não propositada mas real, no sentido em que o professor experiente tende a partilhar a sua própria prática e a proporcionar experiências aos estagiários da sua ação. Esta partilha e entrega de experiências e atividades podem ser bastante aliciantes para os alunos futuros professores mas pode ser simultaneamente prejudicial, pois os estagiários absorvem a experiência do professor como uma única via de ação. Neste caso, os alunos futuros professores pensam estar a “aprender aquilo que pensam que querem” e na verdade não estão, pois podem não estar a ser desafiados e estimulados para quererem mais do que as simples aquisições da prática de alguém (Idem).

Enquanto estagiárias, partilhamos do mesmo pressuposto, pois, vivenciámos tal situação ao longo da nossa prática no pré-escolar. Importa, no entanto, ressaltar que não atribuímos essa responsabilidade à Educadora mas sim à nossa falta de experiência e segurança, uma vez que tentávamos adotar, unicamente, as estratégias utilizadas pela Educadora, que verificámos que resultavam. Exemplo disso foi o esquema das rotinas das crianças que nos cingimos a cumprir, permanecendo na nossa “zona de conforto” e não alterando nem acrescentando nenhuma rotina nova, mesmo com consentimento da Educadora para o fazer.

Apesar da inexperiência e das limitações apontadas no estágio do pré-escolar, as mesmas não se verificaram no estágio do 1º ciclo. Primeiramente, por termos tido uma prática

anterior, dotando-nos de mais experiência, maior conhecimento e uma percepção mais aprofundada de formas de atuação.

Neste sentido, refletindo sobre o nosso percurso e comparando as duas práticas (pré-escolar e 1º ciclo), denotamos que houve um crescimento em todos os sentidos, pois na intervenção que ocorreu no 1º ciclo, para além de recorrermos a algumas das estratégias de lecionação usadas pela Professora titular, procurámos utilizar novas metodologias, diferentes estratégias, materiais e recursos. Ademais, em termos de funcionamento da aula, mais precisamente, a nível do horário, tivemos a liberdade de o alterar quando necessário, com o consentimento da professora titular, o que vem a demonstrar uma maior capacidade de gestão, de organização e autonomia, a qual não ocorreu com tanta frequência e facilidade no pré-escolar.

Desta forma, perspetivamos que “o estágio como espaço de aprendizagem só o poderá ser mediante a adopção de um projecto de gestão pedagógica”, isto é, a nossa adaptação às práticas, que permitiu “concretizar a relação entre três vértices decisivos: o da formação, o da intervenção e o da investigação” (Trindade, 2002:67).

Retomando o exemplo da nossa prática de estágio, denotamos que deve coexistir uma articulação entre os saberes transmitidos, neste caso durante a formação académica, e os saberes da prática educativa (estágio). Aliás, verificamos que vários autores, como já evidenciámos, apostam numa mudança ao conceito tradicional da formação de professores, pois se antes a universidade era apenas um lugar de transmissão de saberes teóricos, em que apenas a teoria era privilegiada, atualmente é defendido que deve haver uma ponte entre a teoria e a prática.

Neste enquadramento, Serpa, Morais e Cabral (1999:30) elucidam esta ideia pois indicam que “se, durante anos, a formação valorizou a componente teórica, hoje há uma generalizada abertura para que a componente prática permita ao estudante tomar contacto com os problemas da sua futura profissão, com o objetivo de ele aprender a ultrapassá-los”. Esta mesma ideia está patente em Peres (n/d:s/p), quando diz que:

os próprios estudantes, na sua formação, apercebem-se de que há uma espécie de voz paralela em relação a este discurso. Mas há que assumir uma nova postura em relação aos projectos de formação. Uma relação constante entre a teoria e a prática, entre o terreno escolar e o terreno universitário. As instituições de ensino superior devem trabalhar os dispositivos pedagógico-

didáticos, mas é no terreno escolar/educativo que eles se põem em prática, isto é, observando, praticando, trabalhando, e refletindo sobre a epistemologia da prática. É neste vai e vem, teoria/prática, que a formação dos professores deve ser construída.

Nesta ordem de pensamentos, torna-se claro que “o ensino e, portanto, o processo de ensinar sobre o ensino” (Loughran, 2009:20) são duas problemáticas complexas que elevaram as questões da formação de professores. Torna-se assim, importante definir o conceito de formação, pois, como vimos, pode-se encarar um conceito de finalidade ou de processo. De finalidade se direcionada para os jovens futuros professores no fim da sua formação inicial e de processo quando acompanha toda a carreira dos docentes.

Acrescente-se que as “instituições de formação inicial de professores têm sido confrontados com o problema da articulação entre o domínio dos conteúdos das disciplinas ou das áreas a ensinar, o saber ensiná-las e o desenvolver a capacidade de reflexão sobre o trabalho realizado” (Serpa, Morais & Cabral, 1999:28).

Pretende-se, assim, apostar numa mudança na formação, tanto a nível das instituições que proporcionam essa formação, como a nível dos conteúdos, meramente teóricos na formação inicial, e também a nível das mentalidades dos professores experientes. Essas mudanças devem apoiar a liberdade dos alunos futuros professores no sentido de adquirirem competências para estabelecer “o quê”, o “como” e “quando” ensinar, devem igualmente proporcionar a reflexão e a consciencialização dos limites que a profissão confere.

É neste sentido que Marcelo (2002) afirma que “fazer das nossas escolas locais que se ensina, mas na qual os professores aprendem, representa a grande mudança que precisamos. E para isso, nada melhor que entender que o direito de aprender dos nossos alunos deve ser o princípio que orienta a formação. Uma formação dirigida para assegurar uma aprendizagem de qualidade nos nossos alunos, comprometida com a inovação e a atualização. (...) Uma definitiva que contribua para re-profissionalizar a docência contra aqueles que pretendem simplificar a complexidade do ato de ensinar”.

Conclui-se assim que formar é uma atividade complexa e ténue que exige do indivíduo a criação de um projecto pessoal (Galvão, 1996). Com efeito, a maneira de ser e agir dos professores está relacionada com as suas histórias de vida, com os contextos em que se inserem e com as formas por meio das quais o sistema marca o tipo de ensino a oferecer;

quais conteúdos; que tipos de alunos devem ser formados, entre outros. Estes são componentes que alicerçam as práticas docentes (Landini, 2010).

2.2. CURRÍCULO E PROGRAMAS

Não há consenso em relação à definição de “currículo”. Através da literatura da especialidade, podemos verificar que existem inúmeras definições para o conceito, não se chegando assim a uma definição exata e absoluta.

É neste enquadramento que Ribeiro (1990:11) refere que existe uma “diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”.

Apesar disso, verificamos na revisão da literatura que existem alguns pontos comuns à maioria das definições do currículo, nomeadamente, “a existência de uma relação muito estreita entre «currículo» e «prática»” (Vilar, 1994:14).

Da análise efetuada, realçam-se dois sentidos do currículo, o primeiro em que o currículo é visto como lista de conteúdos e programas, “como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades” e o segundo visto como prática que se constrói e reconstrói a cada momento.

Segundo Vilar (1994) há diversidade porque este conceito não é algo estanque nem abstrato mas tem na sua base uma construção cultural, histórica e socialmente determinada. O autor refere ainda que este conceito diz respeito a uma prática que depende do currículo e da teoria respetiva. Esta mesma ideia está patente em Roldão (2000:11) quando afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias” assim sendo, ao pensar-se no currículo pensa-se, indiscutivelmente, no «social».

A nível do primeiro sentido do currículo, temos Arends (1999:62) que comenta “o currículo na maioria das escolas do básico e secundário é organizado à volta de disciplinas escolares (História, Biologia, Matemática e assim por diante) utilizadas pelos estudiosos para organizar a informação sobre o mundo físico e social”. Reafirma ainda, que, apesar dos encarregados pelas reformas curriculares defenderem que esta maneira não é a melhor forma de organizar os conteúdos, a verdade é que continuarão em uso as mesmas estruturas.

Machado e Gonçalves (1991) partilham deste mesmo pressuposto ao indicarem que as teorias mais tradicionais do currículo focam-se apenas no processo de ensino e das atividades

planeadas para transmitir conhecimentos, valores e atitudes. Referem, ainda, que estes são transmitidos intencionalmente e de modo formal, mas o currículo também tem a ver com “aquilo que isso significa em termos de aprendizagens que se adquirem e que são consideradas necessárias” (Roldão, 2000:12).

A ideia de Zabalza (1994:12) de que o “*currículo* é o conjunto dos pressupostos de partidas das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”, está mais próxima do segundo sentido do currículo.

Nesta ótica, constata-se que em toda a prática educativa subsiste sempre a opção sobre o que ensinar, como organizar as aprendizagens e como avaliar os resultados (Roldão, 1999). Assim, o currículo englobaria algo mais do que apenas os objetivos, conteúdos ou processos pois seria aquele “que teria, de facto, impacto sobre os educandos: não aquilo que o indivíduo é capaz de fazer numa situação de aprendizagem, mas o que ele é capaz de fazer como consequência do que aprendeu ou dos valores implícitos presentes no ambiente educacional” (Januário, 1988:51/52).

Pode-se afirmar que o “verdadeiro currículo está sempre presente a fazer-se e a refazer-se na vida de cada pessoa. Só na sua relação directa com os sujeitos da educação é que o currículo ganha uma verdadeira substância educativa e formativa, quer numa dimensão pessoal, quer num contexto institucional” (Carvalho, 2006:68).

Hoje em dia, no conceito de currículo, pretende-se frisar a dimensão de construção do ensino-aprendizagem onde se integram três conceitos essenciais, designadamente objetivos, conteúdos e processos. Assim, planeiam-se e organizam-se atividades, experiências e situações de aprendizagens e ainda áreas de informação, pretendendo que se reflita sobre a pertinência dos seus fins e objetivos educacionais.

Poderá ver-se também o currículo mais numa vertente política da educação, isto é, como nos diz Pacheco (2001:19), “um instrumento que reflecte quer as relações sempre existentes entre a escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos”. Verifica-se, portanto, que o verdadeiro trabalho pertence à escola, no sentido, que esta deve acautelar que se aprenda o que, efectivamente, se vai precisar pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, admissível (Roldão, 2003). Nesta ótica, fala-se num currículo escolar, onde este é “o conjunto de

aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999:24).

Deste modo, é importante que os docentes se “curricularizem”, no sentido de pensarem e criarem novas perspectivas, novas noções para o trabalho que é realizado na sala de aula (Zabalza, 1994). Assim, Zabalza (1994:33/34) enfatiza a ideia de currículo “centrado na escola”, no sentido em que é na escola que se dinamiza a programação. Podemos ter, desta forma, um currículo centralizado, que se trata do programa, e ainda uma programação descentralizada, eficaz em cada escola, por estar relacionada “com os recursos do meio”, pois a escola não é apenas uma instituição localizada em tal sítio, mas é também uma instituição social e cultural que abrange a comunidade envolvente. O currículo torna-se “consensual” pela colaboração e participação de todos os agentes educativos envolvidos direta ou indiretamente na escola e tem “incidência directa ou indirecta em todo o leque de experiências dos alunos”, visto que une diferentes níveis de ensino e ainda atividades extra-escolares. Por último é caracterizado como “clarificador” para professores, pais, alunos etc, no sentido em que todos os intervenientes ficam a saber o que cabe a cada um, o que cada um aprende, o que se vai ensinar, o que se vai trabalhar, quais as matérias que são necessárias, trata-se de uma explanação do que se vai executar na escola.

No que concerne ao programa, podemos referir que se trata de um documento oficial de valor nacional onde se indicam conteúdos, objetivos, competências e estratégias de aprendizagem, normalmente, direcionados para uma área de lecionação específica.

Deste modo, o “Programa traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo (...) podemos referir-nos a ele como o conjunto de experiências de aprendizagem por que devem passar todas as crianças de um sistema escolar” (Zabalza, 1994:13).

Neste enquadramento, Zabalza (1994:15) evidencia que o programa tem funções, de controlo pois,

ajuda o professor a verificar se as aquisições dos alunos, no final de um período escolar”; “comparação” visto que “tranquiliza o professor quando ele necessita de comparar o que desenvolveu e conseguiu na sua aula com o que foi desenvolvido e conseguido em outras salas”; “protecção” no sentido em que “dá ao professor garantias acerca das exigências que possam

ultrapassar o que o próprio Programa exige, mesmo que essas exigências sejam do tipo administrativo”; “contrato” pois este “concretiza e torna efectivo o compromisso de trabalho do professor, definindo o que lhe é exigido oficialmente”; “profissionalização” através do qual “influi de maneira clara (no mínimo, deveria fazê-lo) no sentido a dar à formação dos professores que o vão trabalhar, tanto no que se refere à formação inicial como à formação em serviço.

2.3. PROJETO FORMATIVO: GUIÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na ótica do tópico anterior, “um bom diagnóstico é, como se disse, um elemento essencial de um bom projecto” (Capucha, 2008:21), neste sentido baseamo-nos nesta diretriz para organizar este tópico.

Aos educadores e professores que exercem a profissão docente é-lhes pedido, pelo Ministério da Educação, que construam “instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo” (Ministério da Educação: Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007), o que é direccionado para o grupo de crianças de cada educador/professor designa-se por Projecto Curricular de Grupo/Turma (PCG/T) e trata-se de um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar [e do currículo, para o 1º ciclo], e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (Ministério da Educação: Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

A nós, enquanto futuros professores em formação, foi-nos incumbida a realização de um Projeto Formativo (PF) para a nossa prática pedagógica, projeto que faz parte do nosso currículo de formação inicial para a carreira docente. Assim sendo, o nosso PF equipara-se, de certa forma, aos PCG ou PCT dos educadores e professores já formados, no sentido em que “o projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto” (Barbier, 1993:52).

Os projetos emergem com o propósito de envolver as experiências de vida e interesses dos alunos com o ensino, “aparece a propósito de uma acção específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular, inédita, de

operações que permitem realizá-lo e para a qual os actores implicados não dispõem, portanto, de uma imagem prévia dessa estrutura de operações” (IDEM, 1993:44).

A importância de uma ação estruturada, pensada, planificada e orientada verifica-se na ideia de Zabalza (1994:12) quando indica que há “uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa”.

O projeto é visto como um documento norteador e orientador da prática do docente, onde elucida todas as intenções de lecionação que têm para um determinado grupo de crianças ou turma de alunos.

Torna-se assim clara a relação de dualidade existente “entre a ambição e a consciência das limitações” (Carvalho & Diogo, 2001:9) onde se evidencia o papel fulcral da antecipação. “Esta permite a distanciação da situação vivida para, através da previsão. Desenhar a situação desejada e o caminho para alcançar. (...) De certo modo esta previsão corresponde aos projectos preventivos. Uma previsão mais científica e elaborada, que recorre a sistemas conceptuais ou de racionalização” (IDEM).

Nesta linha de pensamento, tivemos essa preocupação na elaboração dos dois projetos formativos, tentando-se fazer um documento que explanasse as nossas ideias, as nossas intenções e os nossos objetivos para trabalhar com o grupo ou a turma em questão.

Nós partilhamos o pressuposto Barbier de que “um projecto não aparece a propósito de qualquer realidade: aparece a propósito de uma *acção* específica, não uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realizá-lo e para a qual os actores implicados não dispõem, portanto, de uma imagem prévia dessa estrutura de operações” (1993:44).

É de referir que este não foi um processo simples, exigindo grande esforço, ponderação e reflexão devido à nossa inexperiência, visto que “é necessário que o professor tenha abertura e flexibilidade para relativizar a sua prática e as estratégias pedagógicas, com vistas a propiciar ao aluno a reconstrução do conhecimento. O compromisso educacional do professor é justamente saber o quê, como, quando e por que desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica” (Prado, n/d:16). A elaboração deste projeto obrigou ao conhecimento da realidade onde se iria intervir e ao aprofundamento bibliográfico, o que nos possibilitou a estruturação de toda a ação a desenvolver.

O “ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas” (Prado, n/d:14). Assim procurámos construir projetos que fossem ao encontro das preocupações e inquietações da educadora e da professora titular relativamente às dificuldades do grupo de pré-escolar e da turma de 3º ano.

No estágio do pré-escolar, delineamos o plano de ação a partir das orientações curriculares, do Projecto Educativo de Escola (PEE), do Projecto Curricular de Escola (PCE), do Plano Anual de Actividades (PAA) e do Projecto Curricular de Grupo (PCG), cedido pela educadora.

Em relação ao estágio no 1º ciclo, a elaboração do projeto formativo tornou-se mais simplificada já que tínhamos noções sobre a construção/elaboração do mesmo e contávamos com um programa de ensino que nos situava mais nos conteúdos a lecionar. Assim sendo, apesar da organização e planificação das aulas estar a nosso cargo, o facto de termos um guião para nos orientar, possibilitava-nos ter consciência de quais os conteúdos que deveríamos abordar de forma a desenvolver as competências que pretendíamos nos alunos. Contámos, neste nível de ensino, igualmente, com o PEE, o PAA e o PCE. Todavia, o PCT encontrava-se em construção na altura da elaboração do nosso PF, que coincidiu com o início do ano letivo, o que não nos impediu que tivéssemos acesso aos objetivos propostos para turma, uma vez que a professora titular partilhou connosco as problemáticas da turma e as suas propostas para trabalhar com a mesma, nesse ano letivo.

Aquando da observação do grupo, no caso do pré-escolar e posterior análise do Plano Curricular de Grupo, constatámos que o grupo possuía algumas lacunas na área da Formação Pessoal e Social, a nível da interacção e cooperação do grupo. Já na turma do 3º ano, através da observação inicial e da conversa com a professora titular verificámos que a turma ainda não tinha desenvolvido aprofundadamente competências de atenção e concentração.

Como tal, e de forma a colmatar essas lacunas, formulamos na prática pedagógica I, pré-escolar, a seguinte questão problema “Em que medida é que o trabalho de grupo promove o desenvolvimento social da criança?” e na prática pedagógica II, 1º ciclo, a seguinte pergunta “Qual o efeito da implementação de trabalhos cooperativos em contexto de sala de aula?”.

Ao longo dessas práticas tentámos desenvolver estratégias que nos permitissem perceber quais as implicações do trabalho cooperativo no comportamento das crianças e se efetivamente melhorava a sua atenção e concentração.

Segundo Prado, “o projeto do professor pode ser constituído pela própria prática pedagógica, a qual será antecipada (relacionando as referências das experiências anteriores e as novas possibilidades do momento), colocada em ação, analisada e reformulada. De certa forma, essa situação permite ao professor assumir uma postura reflexiva e investigativa da sua ação pedagógica e, portanto, caminhar no sentido de reconstruí-la” (Prado, n/d:14).

Neste seguimento, para uma prática mais consciente, estes projectos, para além de um melhor conhecimento das escolas de São Pedro e de Santa Clara, promoveram a reflexão sobre as intenções e as práticas que se planeou pôr em ação e valorizam ainda a diversidade de metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, vejamos o que o próprio Ministério da educação refere ao indicar que “os diferentes Projectos Curriculares de Grupo/Turma devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da acção educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo.” (Ministério da Educação: Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

2.3.1. PLANIFICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Com se refere no ponto anterior, as práticas foram acompanhadas de planificações onde explanávamos o que realmente iríamos trabalhar e/ou ensinar às crianças durante o tempo em imediato que iríamos intervir semanalmente.

Com efeito, Carvalho e Diogo (2001:13) indicam que a “planificação, está ligada à intervenção e transformação desejada do real. Tem «um pé» na situação vivida (incluindo a sua historicidade) e um pé na situação desejada; comporta a linha condutora da acção, dando a esta acção um significado e um sentido específico, isto é: age-se assim para... A acção pressupõe a mobilização dos meios e situa-se nas realidades representadas”.

Já Sprinthall e Sprinthall (1993:351) referem que o “objectivo do plano é proporcionar uma sequência de passos que se vão seguindo enquanto ensina a matéria. Naturalmente, não existe uma única forma óptima de organizar uma aula ou unidade de planificação”.

Por sua vez, Capucha (2008:13) indica que “planear é, antes de mais, pensar a mudança de uma determinada maneira. Trata-se desde logo de pensar antes de ela acontecer, não apenas no sentido cognitivo da análise prospectiva, mas também no sentido prático da intervenção”. É neste sentido, que devemos articular os conhecimentos aprendidos com a

nossa prática, por forma a saber os aspetos que devemos incidir e/ou alterar quando necessário.

Através desta breve alusão teórica, podemos constatar que a planificação é um processo complexo mas de extrema importância para uma boa prática docente. Para além dos conceitos teóricos, podemos verificar que as opiniões dos professores divergem nos conceitos de planificação.

Zabalza (1994:48/49) sintetiza três categorias, propostas por Clark e Peterson, relativamente às razões pelas quais os docentes planificam. Estas categorias tornam-se um pouco discrepantes, no sentido em que agrupam as opiniões dos professores a nível de necessidades pessoais pois estes indicam que serve para “reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança”; outro grupo era identificado pelos professores que consideravam a planificação como um processo de gestão de recursos na apreensão de conceitos que “conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo”; por último o grupo que identificava a planificação como mecanismo de ação: “qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação”.

Estas considerações vêm reforçar o que atrás foi dito, pois verifica-se que a planificação é encarada, também, de diferentes maneiras pelos vários professores, embora possa haver pontos comuns nos processos de planificação. Apesar de poderem ser feitos por motivos divergentes e diferentes, a verdade é que todos planificam e podem passar por processos semelhantes. Como nos indicam Sprinthall e Sprinthall (1993), o professor não deve apenas atender à interação entre os estilos de ensino e os modos de aprendizagem dos alunos, deve, também, aprender a estruturar eficazmente todo o seu material através das planificações das suas aulas.

Neste sentido verifica-se “a necessidade de controlar o que acontece através de actividades propositadas e organizadas que conduzem aos resultados visados”. Assim sendo, as questões de planificação e a “tomada de decisões são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (Arends, 1995:44).

Nós enquanto aprendizes de professores tentámos, ao longo dos estágio, planificar as nossas intervenções semanais, evidenciando num documento o tudo que envolvia a nossa prática nessa semana. “De facto, o progresso de aprender a ensinar é descrito (...) como um processo em que os candidatos a professores aprendem a decidir quais os conteúdos

curriculares importantes para a aprendizagem dos alunos e a forma como esse currículo pode ser posto em prática na sala de aula através da realização de actividades de aprendizagem” (Arends, 1995:44).

Desta forma, era compilado num documento designado de sequência didática, a explicação de todo o processo da nossa prática, a qual continha as justificações das opções tomadas, uma grelha de estruturação de toda a sequência didática focando as competências (foco e associada) que pretendíamos desenvolver nas crianças, durante a semana de intervenção, os conteúdos a abordar, as metas que as nossas actividades possibilitavam atingir, os descritores de desempenho ou objetivos, as experiências de aprendizagem (que continham as actividades/estratégias/notas, a avaliação dos processos e os recursos) e, ainda, a identificação das áreas a explorar e o tempo dedicado às actividades das respectivas áreas.

O documento contemplava ainda a descrição pormenorizada da ação a desenvolver durante o tempo que estivéssemos a intervir naquela semana, bem como os anexos a utilizar no momento de lecionação ou no desenvolvimento de actividades, no caso do pré-escolar.

Sendo assim, no primeiro dia da semana da nossa intervenção, entregávamos a planificação, sendo no caso do pré-escolar quinzenalmente e no 1º ciclo de três em três semanas uma vez que, nesta última, estávamos organizados em trios pedagógicos. Tratava-se assim, de uma *planificação semanal e da unidade* que “corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico. (...) O plano da unidade associa num conjunto uma série de objectivos, conteúdos e actividades que o professor tem em mente” (Arends, 1995:60).

É de salientar que este documento não era estático, sendo passível de alteração nas nossas práticas, caso surgisse, algum imprevisto ou contratempo.

Parafraseando Bastos (2001:39), o certo é que nem “sempre conseguimos voar conforme nosso plano de voo. Contudo, estou certo que não voamos, pelo menos na maioria do tempo, no sentido contrário do planejado”. Por conseguinte, este documento servia de elemento norteador da nossa ação.

Para nós a planificação foi vista com uma estratégia onde implicava prever o que iria acontecer. Contudo para esta previsão foi necessário apetrecharmo-nos de referências bibliográficas, observarmos atentamente as crianças com quem iríamos trabalhar, e conhecermos exaustivamente os programas em vigor de forma que pudéssemos adotar estratégias que visassem o desenvolvimento de competências nos alunos. Com efeito, “quando os professores são capazes de analisar o modo como estão desenvolvendo o processo

educacional, passam a descobrir que o importante é o *porque* ensinam e não o *como*” (Sousa, Angotti & Bastos, 2001:57).

Através destas planificações consecutivas podemos comprovar, ao longo dos dois estágios que, efetivamente, estes processos de planificação tiveram uma conotação forte no sentido de dar um acompanhamento e fortalecimento de competências tanto aos alunos como a nós professoras estagiárias, bem como ajudar os alunos a terem maior noção das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que tiveram de cumprir (Arends, 1995).

Duas grandes dificuldades, durante todo este processo, por nós foram sentidas. Em primeiro lugar, o facto de sermos pouco experientes a nível dos processos de planificação e, em segundo, a preocupação que tínhamos em seguir as sequências didáticas ao pormenor, não nos distanciando do planificado. Com efeito, esta última tornou-se um obstáculo, num ou noutro momento, na medida em que no decorrer das intervenções, deparávamo-nos com situações onde os alunos na realização das atividades tinham níveis e *timings* de desempenho diferentes. Por sua vez, era comprometida a planificação estipulada, ou seja, ao invés dos alunos realizarem, por exemplo, cinco atividades, efetuavam quatro.

No entanto, importa salientar que com o passar do tempo tais limitações foram superadas, quer por maior conhecimento do desempenho dos alunos, quer pela redução de atividades aquando da planificação, quer pela maior experiência e gestão no desenvolvimento das atividades. Estas considerações remete-nos para a seguinte afirmação: “tudo o que se diga a respeito dos processos de planeamento (...) não pode ser mais do que um guião indicativo que se pode sugerir, mas nunca um receituário rígido” (Capucha, 2008:14).

2.4. MODELOS DE ENSINO E METODOLOGIAS IMPLEMENTADAS

Aquando da planificação e estruturação de um tema ou conteúdo para lecionar ou transmitir deve-se ter em conta as estratégias a adotar e os métodos a utilizar. Neste sentido é importante ter conhecimento dos modelos pedagógicos a adotar antes de partir para a ação. O modelo pedagógico reporta-se a um sistema educativo caracterizado por juntar valores, uma teoria e, como não podia deixar de ser, uma prática (Oliveira-Formosinho, 2007).

Deste ponto de vista Sprinthal e Sprinthal (1993:307) indicam-nos que “um modelo de ensino representa um conjunto específico de estratégias de ensino concebidas para alcançar um tipo particular de resultado da aprendizagem dos alunos”.

Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2007:34) refere que “o modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre acção. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma práxis pedagógica”.

O facto é que nenhum modelo isolado representa, exclusivamente, a forma de se ensinar. A eficácia no ensino resulta da interação de técnicas específicas que permitam a combinação num modelo particular e, principalmente, na capacidade de se usar os diferentes modelos existentes (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Nestes sentido devem-se criar estratégias que permitam explorar diferentes modelos, não esquecendo, porém, que é necessário adaptar os variados modelos às diferentes realidades e níveis de ensino.

2.4.1. PRÁTICA NO PRÉ-ESCOLAR

Enquanto equipa educativa pretendemos oferecer às crianças um modelo de atendimento que visa o seu desenvolvimento global, harmonioso e integrado, atendendo às suas necessidades físicas, biológicas, intelectuais e afetivas. Esta ideia é defendida por Vasconcelos (1990, cit. Dias, 2011:12) quando afirma:

O educador é, então, um condutor de aprendizagens e fomentador de experiências enriquecedoras, é estar em permanente busca, estar comprometido e solidário com o seu projecto, com sua missão, onde cada criança é uma missão.

Todavia, denotamos que na educação pré-escolar ainda são criadas algumas barreiras, visto que, por vezes, não é considerada como um ensino importante e essencial. No entanto, “se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola, é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, 2007:9).

Neste enquadramento, na educação pré-escolar é contemplado um conjunto de modelos curriculares, os quais integram um conjunto de objetivos, métodos e estratégias que facilitaram a nossa prática junto das crianças.

Já Formosinho (2007:11) nos dizia que “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos de organização do espaço e do tempo escolar”, reconhecendo-se que a autonomia do docente e das instituições em relação ao Estado expressa-se através da adoção de um modelo curricular.

Sendo assim, passamos a comentar três dos modelos curriculares particularmente valorizados na educação pré-escolar, a saber: o modelo de *High Scope*, o modelo de *Reggio Emília* e o Movimento da Escola Moderna (MEM), em que em qualquer deles é atribuída uma grande importância à organização de espaços para a promoção de relacionamentos agradáveis num ambiente atraente, onde as crianças possam procurar atividades que lhe sejam mais significativas. Acredita-se que estas têm um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo e das relações e interações que estabelecem com os outros.

Relativamente ao modelo *High-Scope* para a Educação de Infância, evoluiu desde a década de 60, iniciado por David Weikart com a formulação de um programa pensado na preparação das crianças para a entrada na escola, até aos dias hoje, em que a criança é perspectivada como ator do seu desenvolvimento, sendo um dos princípios gerais do seu funcionamento “**processo de planejar-fazer-rever**” (Hohmann & Weikart, 2004:4). Este modelo baseia-se nas teorias construtivistas que explicam o desenvolvimento como uma organização de estádios, sendo estas estruturas qualitativas próprias, numa sequência invariável. O desenvolvimento e a aprendizagem são resultado da interação entre o sujeito e o ambiente. Assim, esta teoria considera que as fontes do conhecimento são, simultaneamente, de origem interna e externa. Sendo o meio envolvente realmente muito importante para as aprendizagens da criança, o papel do educador consiste na organização desse mesmo ambiente, preparação do espaço, dos materiais e das experiências (Hohmann & Weikart, 2004), “para que cada criança possa então ter actividade auto-iniciada” (Oliveira-Formosinho, 2007a: 60).

Neste modelo, a organização deve ser um processo anterior à atividade da criança e, deste modo, a planificação é um instrumento essencial bem como a observação sistemática e a avaliação. “Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho,

2007a: 60). Este modelo "obriga", assim, a uma constante reflexão por parte do docente. Em jeito de resumo, os princípios orientadores da abordagem High-Scope podem ser facilmente visualizados na "Roda da Aprendizagem" de Hohmann e Weikart (2004:6) que contempla a "aprendizagem pela acção", como princípio central, e a "interacção adulto-criança", "ambiente de aprendizagem", "avaliação" e "rotina diária", como complementares.

Relativamente ao Modelo de *Reggio Emília*, "a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana" (Lino, 2007:96).

É importante que as crianças sejam "encorajadas a explorar o ambiente e a expressar-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música". (Lino, 2007:102)

Neste modelo de *Reggio Emília* a criança é considerada como aprendiz competente, com capacidade e facilidade de aprender, quer individualmente por intermédio das suas experiências, quer pela interacção com o educador, família e/ou outros alunos (Nono, n/d).

Segundo este modelo, o ambiente físico das escolas do pré-escolar deve ser pensado de forma a promover a interacção social, aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, o professor e a comunidade em geral (Lino, 2007).

Para finalizar, temos o Movimento da Escola Moderna que é caracterizado por um projeto democrático, já que, para os docentes do MEM, a escola é definida "como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática" (Niza, 2007:127).

Neste modelo, é preconizada uma perspetiva social em que o desenvolvimento das crianças se constrói por intermédio das práticas sociais, tendo em conta os aspetos históricos e culturais, questionando uma perspetiva individualista do desenvolvimento infantil (Folque, 1999). Para o autor agora referenciado, a aprendizagem efetuada pelas crianças deve ser mais estimulada pelo grupo do que pelo próprio professor, e é esta interacção recíproca que ocorre entre alunos-professores e alunos-alunos que permite ao aluno realizar aprendizagens através de processos de cooperação, onde "todos ensinam e todos aprendem" (Niza, 1996 cit. Folque, 1999:5).

Resumindo, os princípios orientadores deste movimento assentam em valores como o respeito, a autonomização, a solidariedade e a cultura, pelo que é necessário que sejam

explorados de forma a desenvolver competências de cooperação e interajuda úteis para a vida em sociedade (Niza, 2007).

Concluimos, assim, que o modelo curricular constitui um poderoso instrumento para o educador/professor organizar a sua prática e um espaço de constante reflexão entre esta e a teoria.

Como tal, ao longo da prática do pré-escolar não adotámos um modelo específico, mas tentámos integrar alguns princípios de cada modelo que fossem ao encontro de problemáticas identificadas pela Educadora. Isto deveu-se à importância que os três modelos comportam, uma vez que consideram a criança detentora de um papel ativo na procura e construção do seu conhecimento com o mundo da sua autonomia e das relações que estabelece com adultos significativos e os seus pares.

Neste sentido incidimos nos pressupostos da aprendizagem ativa das crianças, onde privilegiámos o diálogo e a partilha de experiências, levando a criança a participar na resolução dos seus problemas e interagindo na resolução dos problemas dos colegas e, ainda, nos pressupostos da colaboração/cooperação, onde proporcionámos atividades cooperativas às crianças e incentivámos a que estas cooperassem e colaborassem, mesmo sem que o exigíssemos.

No estágio do pré-escolar, recorreremos, especialmente, a estratégias dirigidas para a aquisição de competências identificadas no PCG (uma das problemáticas identificadas no PCG), desenvolvendo deste modo o trabalho cooperativo e a interação entre as crianças. Tais estratégias serão abordadas mais especificamente no capítulo seguinte.

Contudo, tendo em conta que “a construção do saber se processa de forma integrada” (Ministério da Educação, 2002:48), articularam-se os conteúdos das diferentes áreas durante toda a intervenção prática, uma vez que, sendo áreas transversais, não podiam ser concebidas isoladamente e, portanto, ao planificar teve-se em atenção todas as áreas – Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo.

2.4.2. PRÁTICA NO 1º CICLO

Na perspectiva de Ribeiro (1990:151), “os modelos de ensino representam diferentes alternativas de estruturar e sequenciar o ensino-aprendizagem, diversas estratégias docentes e vários ambientes de aprendizagem, de acordo com objectivos em vista, características dos alunos e condições contextuais”. Por conseguinte, os modelos curriculares constituíram, assim, um poderoso instrumento para nos termos organizado aquando da nossa prática.

Em virtude disso, pretendemos direccionar a nossa prática para quatro modelos pedagógicos, não os utilizando na íntegra mas servindo-nos dos diferentes aspetos que considerámos de maior relevância, sob uma abordagem holística e integradoras e que melhor se adequaram no decorrer das nossas intervenções, ao grupo de trabalho. Com efeito, baseámo-nos nos modelos Humanistas; nos modelos Sociais; nos modelos Cognitivos e, ainda, nos modelos Comportamentais.

O modelo Humanista está centrado “no desenvolvimento pessoal e na realidade autónoma do educando, desempenhando o professor o papel de conselheiro e facilitador de aprendizagem” (Ribeiro, 1990: 151). Está é, essencialmente, um processo de descoberta do significado pessoal do conhecimento e na realização autónoma do sujeito.

Nos modelos Sociais, à aprendizagem individual é dada pouca relevância e como o próprio modelo indica o trabalho em grupo é salientado, pois centra-se principalmente na interação social, valorizando as relações interpessoais do grupo, onde o professor funciona como líder dos movimentos e aprendizagens realizados pelos alunos (Ribeiro, 1990).

Nos modelos Cognitivos, as estratégias de ensino deverão ser adaptadas ao nível de desenvolvimento dos sujeitos, onde os processos estão centrados na “aquisição e processamento de informações (formação de conceitos, raciocínio indutivo, métodos de investigação ou processos de desenvolvimento intelectual)” (Silva, 1992:10), o professor tem o papel de transmitir a informação e de criar condições para que os alunos autorregulem as suas aprendizagens, desenvolvendo a sua autonomia cognitiva. Neste sentido, podemos verificar que este modelo preconiza a valorização da compreensão em detrimento da memorização.

Contrapondo, os modelos Comportamentais definem com maior exatidão os objetivos finais da aprendizagem, através de uma análise cuidada das tarefas, de modo a determinar os objetivos do percurso. Neste modelo a matéria é apresentada “mediante a decomposição das tarefas de aprendizagem em séries sequenciais e segmentadas do comportamento” (Ribeiro, 1990:153).

É de referir que este último modelo foi utilizado na nossa prática em relação ao aluno U, referido no capítulo anterior como tendo NEE. Este modelo preconiza estratégias de repetição, de ensino individualizado e de demonstrações para imitação, apelando muito a processos de memorização que foram estratégias que tivemos de adotar na construção de atividades diferenciadas para este aluno.

Tendo presente o conjunto de problemáticas e as intenções identificadas no PCT, procurámos ir ao encontro das necessidades das crianças seguindo as orientações e as rotinas usadas pela professora titular em atividades letivas e extralectivas.

Para tal, procedemos a uma observação prévia da turma onde decorreu a prática pedagógica e foram desenvolvidas estratégias de lecionação dos conteúdos propostos pelos Programas do 1º ciclo e indicados pela professora titular.

Estas estratégias resultam de uma adequação dos métodos de ensino existentes, pois “um método pedagógico constitui a totalidade de momentos, situações e técnicas de aprendizagem coordenadas de forma lógica com o fim de alcançar os objetivos concretos previamente definidos” (Silva; 1992:11).

Na realização do projeto formativo, anteriormente referido, houve o cuidado de abordar diferentes metodologias e diversas estratégias de modo a se criarem situações mais significativas para os alunos. Assim sendo, os métodos utilizados por nós, inscritos no projeto formativo, foram o método expositivo, recorrendo à vertente exposição participativa; o método demonstrativo; o método interrogativo e, ainda, os métodos ativos.

Direcionado para determinados conteúdos recorreu-se ao método expositivo, realizando a exploração oral para a turma. Este método foi essencialmente utilizado quando se pretendia que a transmissão dos conceitos fosse realizada respondendo às dúvidas colocadas pela turma. Foi também utilizada na aquisição de novos conteúdos, quando a exploração destes ia ser feita pela primeira vez na turma ou como reforço de informação, fazendo a síntese dos conteúdos.

Neste enquadramento, as atividades que desenvolvemos no âmbito deste método, foram a lecionação do sistema reprodutor (*vide* Anexo IV), onde expusemos os órgãos e o processo de fecundação e onde se utilizou um vídeo que demonstrava o processo da gravidez. Apesar de a lecionação deste conteúdo ter sido do tipo expositivo, os alunos tiveram a oportunidade de participar, uma vez que alguns deles foram incentivados a se dirigirem ao quadro para legendarem as imagens dos aparelhos reprodutores feminino e masculino. Desta

forma, foi-nos possível promover a exposição participativa, implícita neste método captando a atenção e a concentração dos alunos, uma necessidade apontada no PCT.

Outro método utilizado foi o método demonstrativo que se baseia “no conhecimento técnico ou prático do professor e na sua competência para exemplificar uma determinada operação técnica ou prática que se deseja repetida e depois aprendida. [O aluno] deve realizá-la primeiro sob orientação e depois sozinho” (Silva, 1992:35). Este método foi utilizado numa explicação de um exercício, onde dávamos um exemplo e posteriormente pedia-se que os alunos resolvessem o exercício de maneira semelhante ao demonstrado.

Relativamente a este, evidenciamos uma atividade, entre outras, que refletiram o que o próprio método preconiza, a atividade da construção dos postais de Natal com uma técnica de pop-up (*vide* anexo V). Nesta atividade, exemplificámos os passos necessários à execução da técnica e os alunos, através de observação e de instrução, realizavam-na de seguida. É de referir que este método, utilizado em diferentes atividades, esteve presente muitas das nossas intervenções, designadamente, nas rotinas de matemática, pois quando lecionámos novas estratégias de cálculo mental apresentávamos sempre um exemplo e os alunos a partir deste resolviam um exercício da maneira semelhante ao exemplo que tinha sido dado (*vide* anexo VI).

Outro dos métodos que usámos com alguma frequência ao longo da nossa intervenção, foi o método interrogativo, a partir do qual, e tendo em conta os diferentes conteúdos lecionados, se controlaram que conhecimentos os alunos possuíam relativamente a um conteúdo específico, como também, qual a aprendizagem que tinha sido efetuada por cada aluno relativamente a algo que já tivesse sido lecionado antes.

Para além dos métodos referidos anteriormente existiram também os métodos ativos no decorrer das nossas leções. Estes, por sua vez, são vistos “como processo «de fazer fluir» naturalmente o ímpeto, a energia próprios do desenvolvimento mental e a vontade natural do aluno, direcionando-os à aprendizagem escolar” (Rosso & Taglieber, 1992:37/38). Estes métodos têm o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais participativo por parte dos alunos.

Dentro destes pode-se identificar, por um lado, o método por descoberta, onde os alunos têm de desenvolver competências de reflexão e de raciocínio. Este método preconiza que não se transmita apenas a informação, o aluno é que tem de construir a sua aprendizagem. Por outro lado, o método de estudo de casos, que consiste na apresentação de uma situação real ou fictícia, para ser discutida em grupo. Finalmente o método de simulação, onde o aluno

constrói a situação de aprendizagem, ”por analogia” (Silva, 1992:49) trabalha em grupo e realiza a avaliação.

Dos métodos ativos a que recorremos na prática, realçamos o método por descoberta por constituir “na realidade uma contínua reflexão-ação-reflexão, isto é, a ação decorre do pensamento antes de ser executada, deve partir de dentro do indivíduo, como também analisada, refletida após a sua execução para desta extrair relações e coordenação das ações executadas” (Rosso & Taglieber, 1992:37/38).

Nesta sequência, uma das atividades que propusemos aos alunos, recorrendo a este método, foi uma pesquisa sobre os monumentos de Ponta Delgada, incorporando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e contemplando deste modo, o conteúdo do passado do meio local. Após a pesquisa, houve discussão a pares e posteriormente, a apresentação para a turma dos monumentos pesquisados, a sua história e relevância. Com esta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de produzirem e construírem o seu próprio conhecimento através da descoberta visto que “as ações não devem ser isoladas, separadas do pensamento, mas constituem uma unidade inseparável na aprendizagem” (Idem).

Em jeito de conclusão os métodos acima referidos fizeram parte de um leque de metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem que tentaram colmatar, como já foi referido, a problemática da atenção e concentração evidenciada no PCT.

CAPÍTULO III. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA – UM MEIO PARA ATINGIR UM FIM

3.1. OPERACIONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Tem-se vindo a questionar um ensino que se limita à transmissão de conhecimentos pelo professor dada a informação existente sobre os processos de aprendizagem, bem como as mudanças e exigências da sociedade.

Assim sendo, “num momento em que o formato da escola tradicional deixa de responder às necessidades que demanda a sociedade, surge a aprendizagem cooperativa como uma opção metodológica de grande alcance que responde às necessidades de uma sociedade multicultural e diversificada como nossa” (Torrego & Negro, 2012:15). Começaram, portanto, a “surgir alguns círculos educativos” que defendiam esta nova conceção do ensino em que se argumentava que o conhecimento se baseava a nível das experiências pessoais dos alunos (Costa, 1999). Assim, “a aprendizagem, sendo um processo social, resulta[va] da interação entre o [próprio] conhecimento e o adquirido” (Costa, 1999:14).

Como nos indicam Torrego e Negro (2012:16), “é bem sabido que o ensino tradicional considerava que as interações entre os alunos não tinham qualquer valor educativo, por isso tentava minimizá-las. Hoje sabemos que se estas se organizarem corretamente podem gerar um ambiente rico de aprendizagem”.

Neste enquadramento, o ensino deixa de ser apenas uma transmissão de conhecimentos, um relato, dando lugar a oportunidades de diálogo que permitem a construção e emergência de significados (Costa, 1999). Emergem, então, novas vertentes do ensino, começando a explorar-se as dinâmicas de grupo e atividades que envolvessem o trabalho a pares ou de grupo dando lugar ao conceito de aprendizagem cooperativa.

Freitas e Freitas (2003:13) consideram que:

em meados da década de 60, vários investigadores iniciaram um trabalho sistemático de formação, desenvolvimento e avaliação de actividades centradas em grupos de pequena dimensão, originando um corpo de conhecimentos que constitui o fundamento da aprendizagem cooperativa. Tratou-se, essencialmente, de alterar a ideia de usar esporadicamente grupos para fins precisos, limitados no tempo, para uma outra que considerava a aprendizagem cooperativa como um conjunto de técnicas a utilizar consistentemente nas aulas.

O que nos remete para Bessa e Fontaine (2002) que argumentam que, apesar das primeiras investigações, no início de século XX se debruçarem nos resultados da

aprendizagem cooperativa, competitiva ou individualista em função das variáveis, realização e produtividade, é sobretudo a partir de 1970 que a aprendizagem cooperativa adquire uma maior evidência nas salas de aula (Bessa e Fontaine, 2002; Freitas, 1997; Johnson & Johnson, 2009a).

É neste sentido que Slavin (1996:43) sublinha que “a pesquisa sobre a aprendizagem cooperativa é uma das maiores histórias de sucesso na história das investigações educacionais”, ou seja, o seu aparecimento não só contribui para o surgimento de novas pesquisas nesse domínio como também veio proporcionar grandes melhorias no ensino (Slavin, 1996), o que vem reforçar a importância da investigação no campo da educação.

No entanto, importa referir que, “embora haja um crescente consenso entre os pesquisadores sobre os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa sobre o desempenho do aluno, bem como um crescente número de educadores que utilizam a aprendizagem cooperativa em todos os níveis de escolaridade e em muitas áreas, ainda há uma grande confusão e discordância sobre o porquê dos métodos de aprendizagem cooperativa atingirem essa dimensão e, ainda mais importante, em que condições a aprendizagem cooperativa tem esses efeitos” (Slavin, 1996:44).

Com efeito, a aprendizagem cooperativa não deve ser confundida com o trabalho em grupo, pois, criar grupos dentro da sala de aula para aprenderem não é o mesmo que promover a cooperação entre os alunos (Lopes & Silva, 2009; Díaz-Aguado, 2006), visto que, existem diferenças entre ter simplesmente alunos a trabalharem em grupo e ter grupos estruturados para trabalharem cooperativamente (Johnson & Johnson, 2009).

Ademais, os autores citados em último lugar (2009) referem que um grupo que não se encontra estruturado para ser um grupo cooperativo, não ocorre interdependência positiva.

Neste enquadramento, optamos primeiramente por apresentar o que não poderemos considerar de “aprendizagem cooperativa”, contribuindo para uma leitura mais clara e objetiva em torno do conceito.

Para Lopes e Silva (2009:15) a cooperação não deve se entendida como: “pôr os alunos sentados à volta da uma mesa, a falar uns com os outros enquanto fazem os trabalhos individuais; pôr os alunos a fazer uma tarefa individualmente com instruções para os que terminem primeiro ajudem os colegas mais atrasados; ou atribuir uma tarefa a um grupo em que um aluno faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome”.

Neste sentido, é necessário haver uma distinção entre as várias formas de utilizar o trabalho de grupo, visto que “para que exista um grupo de aprendizagem não é suficiente

juntar três ou quatro crianças (ou adolescentes ou adultos) e propor-lhes uma tarefa. Trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com o respeito por princípios e regras” (Freitas & Freitas, 2003:25).

A aprendizagem cooperativa pode ser compreendida como uma “filosofia”, que envolve trabalhar, construir, aprender e trocar ideias em conjunto (Ros, 2001). Uma turma que pratique aprendizagem cooperativa distingue-se de uma turma tradicional, normalmente, devido à sua estrutura e ao ambiente humano em que os alunos estão envolvidos (Freitas, 1997).

Assim, quando falamos em “aprendizagem cooperativa referimo-nos a um amplo e heterógeno conjunto de métodos de instrução estruturados, em que os estudantes trabalham juntos, em grupos ou equipas, ajudando-se mutuamente em tarefas geralmente académicas (Melero & Fernández, 1995, cit. Prenda, 2001:64).

Ademais, Jonhson, Jonhson e Holubeuc (1993, cit. Lopes & Silva, 2009:3) referem-se “à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas.” Por outras palavras, a aprendizagem cooperativa consiste na criação de pequenos grupos e/ou pares, onde haja partilha de conhecimento e experiências enriquecedoras, interação entre os elementos, num ambiente provido de aprendizagens significativas.

Além disso, Freitas (1997:169) afirma que “a aprendizagem cooperativa é aceite sem grandes reservas; um processo que promove a socialização, [e] gera melhores aprendizagens e tem outros efeitos educacionais positivos”. Trata-se portanto de “um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2004:130).

Saliente-se que “a aprendizagem cooperativa não é uma moda passageira, mas uma resposta à necessidade educacional e social, é urgente e oportuna, já que os sistemas de educação e profissionais da educação estão a pedir insistentemente propostas e materiais concretos no campo das metodologias cooperativas de ensino, para responder à crescente diversidade” (Torrego & Negro, 2012:16). O que vai ao encontro de Echeita (2012:23) quando defende que “aprendizagem cooperativa não é apenas uma metodologia alternativa e potencialmente eficaz para o ensino, mas um espaço com capacidade para articular aptidão e valores próprios de uma sociedade democrática para reconhecer e respeitar a diversidade humana”.

Advogando esta perspectiva, Johnson, Johnson e Stanne (2000) mencionam que a aprendizagem cooperativa é, de fato, um termo genérico que abrange vários métodos para organizar e estruturar o ensino na sala de aula, indicam-nos, ainda, que é possível os professores adaptarem os diversos métodos da aprendizagem cooperativa de modo a serem congruentes com as suas práticas e filosofias.

É neste sentido que Lopes e Silva (2009:4) recordam que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”. Assim, pretende-se que a aprendizagem se efetue no meio dos processos dos grupos, onde a turma é um lugar social em que todos os parceiros têm de interagir entre si de forma a resolver os problemas com que são confrontados (Druart & Wealput, 2008).

Saliente-se que “a eficácia da cooperação depende, em parte, da adequação das tarefas que os alunos realizam por meio da cooperação. Quando essas tarefas são atrativas e significativas, tanto a cooperação como a aprendizagem resultam melhor” (Díaz-Aguado, 2006:215). Neste sentido, “incitar as crianças a entreajudarem-se com a finalidade de aprenderem aumenta o rendimento escolar e cria uma interdependência positiva entre eles” (Druart & Wealput, 2008:111).

Evidencia-se assim que o uso da aprendizagem cooperativa é de tal forma importante para a educação que é praticamente impossível encontrar livros sobre métodos de ensino, diários de professores ou livros de instrução que não façam referência a este método (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). “Deve dizer-se, contudo, que a aprendizagem cooperativa se desenvolveu mais como uma prática que foi provando ser bem sucedida do que como resultado de uma teoria genericamente aceite” (Freitas & Freitas, 2003:21).

Em síntese, um dos desafios do ensino deverá ser instruir os alunos para viver e sobreviverem no nosso mundo globalizado, quebrando a noção individualista que ainda está presente em muitas culturas, sendo crucial que se ensine a trabalhar em equipa, a gerir conflitos e a desenvolver o relacionamento interpessoal (Echeita, 2012).

Com efeito, o estudo sobre este dois termos dicotómicos, cooperativo e individual, deveu-se ao “interesse sobre o efeito que as situações cooperativas *versus* as competitivas têm no desempenho individual e grupal. Experiências (...) mostraram consistentemente que as estruturas orientadas para a cooperação (actividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objectivos comuns ao grupo) são mais produtivas do que as estruturas competitivas” (Arends, 1995: 367).

Foi neste enquadramento que, ao longo da nossa prática, pretendemos desenvolver questões ligadas à implementação da atividade cooperativa visto ser uma metodologia de ensino que possui ferramentas úteis e efeitos benéficos nas crianças a nível cognitivo, afetivo e atitudinal.

3.2. TEORIAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Ao longo de décadas vários investigadores investiram na pesquisa acerca deste tema. Por exemplo, Slavin (1996) nas suas pesquisas ao longo dos anos agrupou os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa em teorias que explanam os efeitos e a implementação deste método de ensino. Equacionou a existência de três grandes grupos de perspetivas teóricas: perspetivas motivacionais, de coesão social e cognitivas; esta última subdivide-se em dois grupos menores: perspetiva cognitiva de desenvolvimento e de elaboração.

As **perspetivas motivacionais** patenteiam a ideia de que cada aluno individualmente só obtém sucesso ou realização pessoal se todo o grupo conseguir obtê-lo. Desta forma, “para atingir os seus objetivos pessoais, os membros do grupo devem ajudar os seus colegas de equipa, atingir o sucesso do grupo a ter sucesso e, incentivando-os a exercerem o máximo de esforço” (Slavin, 1996:44).

O objetivo é que os alunos se incentivem e se motivem (e.g. com palavras de louvor) uns aos outros para que todo o grupo triunfe, conseguindo-se, desta forma, criar “estruturas de recompensa interpessoal” (Slavin, 1996:44).

Há críticas a esta teoria, que apontam que o sistema de recompensas diminui as hipóteses de os alunos terem sucesso e induz à competição, visto que há possibilidade de haver diferenciações entre o empenho dos alunos.

Contudo, Slavin (1996:45) garante que “a teoria justificativa dessas recompensas de grupo é que os alunos, se valorizarem o sucesso do grupo, irão incentivar e ajudar um outro grupo para também o atingirem, o que funciona em contraste com a situação tradicional da sala de aula competitiva”. Reforça, ainda, dizendo que existem evidências de aplicações na prática, em diferentes níveis de ensino, onde as recompensas de grupo mostram ser cruciais para se obter aprendizagem através da cooperação.

O segundo grupo de teorias, pertencente às **perspetivas de coesão social**, está ainda ligado às perspetivas motivacionais e postula a conexão do grupo, onde os alunos se ajudam

mutuamente para aprender, de modo que o outro também triunfe. Esta perspectiva, assemelha-se à perspectiva anterior na medida em que recorre a elementos da motivação em função de elementos cognitivos para que haja uma instrução eficiente da aprendizagem cooperativa.

Como se espera esta perspectiva levanta questões nos teóricos motivacionais, que afirmam que os alunos aprendem a ajudar os outros porque isto tem influência nos seus interesses pessoais ou está presente nos seus próprios interesses. Contrariando esta ideia, os teóricos que defendem a coesão social dizem que os alunos aprendem a auxiliar os colegas porque se preocupam com o grupo.

É neste sentido que se afirma que “em geral os métodos que enfatizam a construção e o processo dos grupos, mas que não oferecem recompensas específicas ao grupo com base na aprendizagem de todos os membros do grupo não são mais eficazes do que a instrução tradicional para aumentar a realização” (Slavin, 1996:48).

Contrariando estes dois últimos grupos de teorias, temos as **perspetivas cognitivas**, considera-se “maior alternativa às perspectivas motivacionais e às perspectivas da coesão social na aprendizagem cooperativa, as quais se concentram principalmente sobre as normas do grupo e influência interpessoal. A perspectiva cognitiva, que sustenta que as interações entre os alunos aumentarão o desempenho do aluno por razões que têm a ver com o processamento mental da informação mais do que com a motivação” (Slavin, 1996:48).

Nesta perspectiva, os autores não enfatizam nem os objetivos do grupo propostas pelas teorias motivacionais nem as características de coesão propostas pelos métodos de coesão social. Assim, passemos a conhecer mais algumas ideias das perspectivas cognitivas completadas pela vertente sociocultural.

Nas teorias de desenvolvimento a aprendizagem cooperativa é defendida como interação entre as crianças em torno das tarefas que são implementadas pelos professores, aumentando o nível de conhecimento dos conceitos lecionados. Dito de outro modo, perante as situações de ensino-aprendizagem em que os alunos necessitam de compreender e manipular conceitos, por forma a aprofunda-los, é fulcral que os mesmos sugiram respostas e cheguem a resultados, permitindo alcançar novos níveis de conhecimento, informação e raciocínio (Slavin, 1996). Neste processo são apoiados através da sua interação com objeto e/ou outros sujeitos, neste caso com o grupo de pares e professores. “Os alunos irão aprender uns com os outros, porque nas suas discussões sobre o conteúdo, conflitos cognitivos surgirão, razões inadequadas serão expostas, o desequilíbrio irá ocorrer e uma compreensão de alta qualidade irá emergir” (Slavin, 1996:49).

Assim sendo, partindo desse pressuposto a aprendizagem cooperativa permite aos alunos entre si entrarem em conflito cognitivo, isto é, em divergência de pensamento, aumentando as suas habilidades sociais e de comunicação na procura da construção do seu conhecimento (Negro, Torrego & Zariquiey, 2012).

Por outro lado, a teoria sócio-cultural de Vygotsky, dá grande ênfase às interações sociais das crianças com os adultos como elemento chave na aprendizagem destas, desempenhando o adulto um papel fulcral na organização das aprendizagens (Papalaia, Olds & Fields, 2001).

Shaffer (2005: 248) comenta o contributo de Vygotsky e de Piaget para a compreensão da cooperação nos seguintes termos:

Vygotsky concordou com Piaget que as crianças pequenas são exploradores curiosos ativamente envolvidos na aprendizagem e descoberta de novos princípios. Entretanto, diferentemente de Piaget, Vygotsky acreditava que muitas das “descobertas” realmente importantes que as crianças fazem não resultam de explorações solitárias: pelo contrário, elas ocorrem em um contexto de cooperação, ou colaboração, diálogos entre um tutor mais experiente, que modela a atividade e transmite instruções verbais, a um aluno iniciante, que antes de tudo busca entender as instruções de seu tutor e eventualmente internaliza essa informação, usando para regular a sua própria performance

Por conseguinte, é através das experiências sociais que ocorre desenvolvimento cognitivo (Negro, Torrego & Zariquiey, 2012).

Com efeito, o desenvolvimento cognitivo é concebido como um “processo de interiorização de instrumentos e sinais, mediante a transformação dos sistemas de regulação externa (instrumentos e sinais) em meios de regulação interna de auto-regulação, através de um contexto de relação e interação com o meio e os outros” (Sousa, 2005:44). Assim sendo, a aprendizagem enquanto fator de desenvolvimento passa pelo nível potencial da criança, isto é, a capacidade de a criança desenvolver as atividades por intermédio da instrução e colaboração com o grupo de pares e adultos, e, ainda, pelo nível de desenvolvimento atual, o qual é caracterizada pela capacidade de a criança efetuar as atividades individual e autonomamente.

A partir da interação social que é estabelecida pela criança ocorre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que realiza em colaboração com os outros, ao que Vygotsky

designou de «Zona de Desenvolvimento Proximal», definida por “distância entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes” (Vygotsky cit. Slavin, 1996:48).

De modo complementar, a ideia de *Scaffolding*, segundo Shaffer (2005), consiste na adaptação do apoio, por parte dos alunos mais experientes em prol dos alunos “aprendizes”, para que estes tenham uma maior compreensão na resolução de problemas. Por outras palavras, é o apoio sustentado pela capacidade de os alunos mais experientes se colocarem num nível de compreensão mais ajustado às capacidades dos alunos que, por algum motivo, não tenham compreendido e/ou não tenham conseguido resolver determinada tarefa. Nesta ideia está patente que os próprios alunos assumem um papel importante nas aprendizagens pois eles servem de suporte tanto na reflexão, como na resolução das tarefas a desenvolver. Consequentemente, tais tarefas são mais eficazes quando realizadas em grupo, promovendo a colaboração social que por sua vez estimula o crescimento cognitivo.

Em síntese, a teoria de Vygotsky impulsionou mudanças na educação, quer pelo papel ativo que atribui à criança 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. Assim, os alunos beneficiam de maior oportunidade de se ajudarem mutuamente, seja superando limitações, seja tornando-se mais competentes ao assumirem o “papel de professor”.

3.3. INTERVENIENTES NOS PROCESSOS COOPERATIVOS

3.4.1. RELAÇÃO ALUNO/ALUNO

De acordo com Druart e Wealput (2008), as crianças, desde muito cedo, manifestam um conjunto de capacidades que lhes permitem interagir, imitar e cooperar. Por exemplo, para o autor, a criança por volta dos 4 anos de idade, altura em que frequenta o pré - escolar, começa a compreender que as outras crianças têm um pensamento diferente do seu, pelo que também já consegue perceber a perspetiva do outro. Assim as crianças mostram-se mais suscetíveis para brincarem e interagirem com as outras crianças, aprendendo algumas das regras sociais.

Para Avô (1997:79), “pelos cinco anos o jogo já é francamente cooperativo. As crianças adquirem o gosto de se juntar para brincar, criando regras próprias de convivência e entendimento”.

Neste enquadramento, durante a intervenção no pré-escolar, pudemos observar que estas relações entre as crianças eram mais vivenciadas, principalmente, nos momentos de atividades livres em que escolhiam área de interesse para onde pretendiam ir brincar. Verificava-se, na maioria das crianças, que havia a necessidade de se ligarem aos colegas através das próprias brincadeiras, como por exemplo no jogo do faz de conta, ou no auxílio das construções de legos. Nestes momentos, as crianças brincavam livremente sem qualquer indicação, da nossa parte ou por parte da Educadora, do que fazer ou como o fazer. Era possível observar que as crianças, geralmente, interagem entre si, contribuindo de forma espontânea para o desenvolvimento de competências sociais, um passo fulcral para se desenvolverem processos cooperativos entre as mesmas.

É neste sentido que Druart e Waelput (2008:181) afirmam que “aprender a cooperar desde a mais tenra idade atenua os conflitos, regula as tensões, assegura uma melhor compreensão do outro, enriquece as interações sociais e melhora as competências cognitivas das crianças”.

Denota-se, assim, que “a partir de 6 anos de idade, as interações entre pares convertem-se numa tarefa evolutiva crítica. Mesmo, em idades mais precoces, podem ser vistas como importantes precedentes, em que se torna evidente que, no contexto destas relações, adquirem-se habilidades sociais mais sofisticadas (necessárias para cooperar, negociar, partilhar, competir, defender, criar normas, questionar o que é injusto,

discordar, questionar e modificar laços sociais ou resistir-se à pressão)” (Díaz-Aguado, 2006:42).

No caso do 1º ciclo estas interações eram visíveis, mas de uma forma diferente, visto se viver um ambiente de sala de aula também diferente. Não se observavam momentos de brincadeira livre e espontânea, exceto no recreio. Como tal, verificámos que o que outros já verificaram, por exemplo, Pujolàs (2012:78) ao afirmar que “os alunos trabalhavam individualmente, sem interagirem para não quebrar o ritmo e sem se fixarem no que os outros estão a fazer”.

Contudo, constatámos em vários momentos que os alunos, por iniciativa própria, auxiliavam o colega do lado num exercício, numa dúvida de escrita ou num momento em que este sentisse mais dificuldade.

Por exemplo, uma situação que nos provocou bastante agrado foi numa atividade de dramatização, em que uma das crianças, que possuíam bastantes dificuldades a nível da área de Português, tanto na escrita, como na oralidade, desempenhou um papel que exigia diversas “deixas” (falas da personagem), o que fez com que a própria criança estivesse apreensiva em relação ao papel. No entanto, no dia da dramatização, a criança para além de saber as “deixas” do papel que lhe foi destinado, sabia as das restantes personagens. Quando terminou a dramatização, revelou que estava bastante nervosa mas ao receber felicitações, confessou que não tinha feito o trabalho sozinha, indicando que outras duas crianças se tinham disponibilizado para o ajudar a decorar o texto e assim com a ajuda dos amigos conseguiu decorar tudo corretamente.

A situação supramencionada vem confirmar o que Echeita (2012:28) nos diz: “como resultado de participar num grupo cooperativo deve-se esperar um «produto coletivo», pelo que cada aluno deve progredir e melhorar o seu rendimento, em relação a seu ponto de partida e às suas capacidades”.

Este é apenas um dos muitos exemplos que evidencia o quanto o trabalho cooperativo é benéfico, pois os colegas em cooperação com o aluno conseguiram que este memorizasse as falas da personagem que ia representar, tornando assim possível que tivesse obtido um excelente desempenho. Neste sentido, a interação entre os alunos é um elemento fulcral e indispensável para promover as competências sociais, além de contribuir para o aumento do desenvolvimento cognitivo.

Preconiza-se, assim, que “a aprendizagem cooperativa desenvolve nos alunos a auto-estima, na medida em que as situações de trabalho em comum tendem a fazer diminuir áreas de conflito do conceito que têm de si próprios” (Freitas, 1997:165).

3.4.2. RELAÇÃO PROFESSOR/PROFESSOR

O processo de cooperação não é só eficaz nas crianças. Também tem vindo a tornar-se eficiente a nível dos docentes e das relações entre professores ou educadores.

É neste sentido que Pereira (2005:54) nos indica que “compreender como os professores se relacionam na escola tem sido, nos últimos anos, uma preocupação justificada pelas crescentes problemáticas com que se têm deparado as organizações escolares. Aos professores têm sido exigidos novos papéis e novas responsabilidades (...) sendo a esses profissionais agora pedidas outras formas de ensinar e de se relacionarem nos seus locais de trabalho”.

O que é fato é que se verifica que, com o constante desenvolvimento curricular, o grau de exigência, tanto às escolas como aos professores, tem aumentado cada vez mais. De forma a tentar evitar a decadência do ensino devido às exigências impostas, vários autores têm proposto culturas colaborativas entre os professores ou educadores visto ser um contexto favorável para defrontar os problemas e as dificuldades sentidas, pretendendo-se deste modo que os docentes se relacionem de forma mais eficaz e durante mais tempo (Pereira, 2005; Santos & Bruno, 2010).

Com tal,

absorvidos na sua acção diária, confrontando com a multiplicidade de decisões a tomar, empenhados na procura da melhor solução para cada tipo de solicitação, os professores, que sentem vontade de mudar e estão a investir nessa mudança, precisam de algo mais. É necessária uma organização escolar colegial que quebre o isolamento da sala de aula e que, ao mesmo tempo dê segurança e apoio à sua acção. (...) Nestas condições o local de trabalho transforma-se em organização aprendente, em espaço social de desenvolvimento. Criam-se condições para que os professores apoiem e sustentem «o crescimento uns dos outros» (zeichener,

1993) a caminho de uma aproximação ao professor como investigador e prático reflexivo (Sanches & Conchito, 2002:106).

É neste sentido que se advoga o trabalho de equipa. Ao ser um processo iterativo, permite que os adultos empreguem os pressupostos do método cooperativo uns com os outros, utilizando, assim, a observação coletiva, o pensamento reflexivo e a resolução de problemas de forma a integrarem as opiniões uns dos outros à medida que debatem as questões do currículo. É através desta união e partilha que os membros da equipa beneficiam do constante surgimento de ideias e/ou estratégias, num ambiente de respeito mútuo e auxílio (Hohmann & Weikart, 2004).

Denota-se que as práticas de colegialidade e de autonomia proporcionam uma maior abertura da ação proactiva do professor (Sanches & Conchito, 2002). Através da permuta de vivências e da sua análise conjunta o professor cultiva novas formas de planificar e reorientar a sua própria ação educativa (Zabalza, 1994). É através destes intercâmbios e trabalhando em conjunto que os professores “descobrem ou reafirmam o sabor da aventura que é aprender e ensinar, a motivação e vontade para aprender através de observações partilhadas, e o desafio de expandir e melhorar aquilo que sabem” (Hohmann & Weikart, 2004:132).

Constatámos isso na nossa prática, em ambos os estágios. Aquando da nossa integração no pré-escolar, ficámos surpreendidos pelo trabalho colegial de cooperação e colaboração que existia entre as três Educadoras pertencentes aquela escola. A Educadora, nos primeiros dias de observação, teve a cortesia de nos apresentar às restantes Educadoras, que também tinham a seu cargo outras estagiárias, e em conjunto explicitaram-nos como realizavam o seu trabalho.

Pudemos constatar que todo o trabalho de planificação, de organização dos conteúdos, da criação e/ou adaptação das atividades, para o ano letivo, era realizado em conjunto pelas Educadoras, havia inclusivamente reuniões semanais para planificar as atividades para a semana seguinte, e mesmo as atividades eram construídas em grupo e os materiais eram utilizados por todas, exceto quando coincidiam no mesmo horário, então construíam-se materiais a duplicar.

A questão de partilha de materiais e mesmo de planificação evidenciava-se mais entre a nossa educadora cooperante e uma outra educadora. A terceira não trabalhava totalmente em colaboração com as restantes duas, pelo facto de ter crianças com idades mais novas o que era um fator de diferenciação para algumas das atividades.

O que se pretende transmitir é que esta interação entre as educadoras foi uma mais-valia para nós porque pudemos apercebermo-nos e vivenciar esse ambiente de união e partilha de experiências, algo que não tínhamos noção a nível da educação do Pré-escolar.

A nível do 1º ciclo verificámos, agradavelmente, que o mesmo facto se repetia. O bloco onde lecionámos durante toda a prática era só para turmas do 3º Ano, quatro turmas, como referido no primeiro capítulo.

Apesar de serem mais professoras e um nível diferente de educação, existia identicamente um ambiente de colaboração e cooperação entre as quatro professoras titulares, onde se verificava, igualmente, que a planificação, mensal ou semanal, era realizada em conjunto. Onde em concordância e consonância planeavam, debatiam e, até, resolviam problemas do contexto educativo ou algum problema específico relacionado com as suas turmas. Verificou-se, inclusivamente, que, quando uma das 9 estagiárias a lecionar o 3º ano colocava alguma questão pertinente, dúvida ou alguma sugestão, debatiam essas temáticas em conjunto.

Este ambiente de “colegialidade” foi-nos sugerido para prática de estágio. As Educadoras e Professoras incentivaram-nos a criar esta prática nos estágios com as restantes colegas estagiárias.

Esta competência já havia sido desenvolvida por nós, enquanto estagiárias da mesma sala de estágio, tanto no pré-escolar como no 1º ciclo. Isso verificou-se a nível da interajuda e principalmente a nível da reflexão conjunta ao fim de cada intervenção, onde eram evidenciados os pontos fortes e os pontos que poderiam ser melhorados ou adaptados para as intervenções seguintes. Esse trabalho era realizado, semanalmente, com a educadora ou professora, mas era reforçado por nós no “backstage” por termos uma grande cumplicidade enquanto colegas e amigas.

Neste sentido, concordámos com Galvão (1996:79) quando advoga que “o conhecimento prévio das pessoas que integram o grupo de estágio pode ajudar, quer no processo de adaptação às situações novas, quer na canalização de energias para as atividades, uma vez que o conhecimento anterior de personalidades e de ritmos de trabalho pode reforçar a cooperação e divisão de tarefas”.

A nível do núcleo de estágio esta interação não se verificava tanto, contudo as professoras titulares e as educadoras incutiram-nos este espírito de partilha, que resultou numa maior interação com as colegas que estavam na mesma escola e com as restantes colegas do núcleo.

Por sugestão das professoras, começou-se a realizar as reflexões semanais e os momentos de planificação, com todo o grupo, as três professoras e as nove estagiárias. Estas reflexões semanais já existiam permanentemente na universidade com a nossa orientadora e as colegas de núcleo. Estes momentos foram extremamente ricos, pois constatámos muitas vezes que as nossas preocupações e/ou dúvidas eram semelhantes às das colegas e que, através das diferentes ideias e críticas construtivas, era mais fácil estruturar e planificar as nossas intervenções.

Simultaneamente, começamos a planificar com os elementos A⁴ das outras salas de estágio da nossa escola. O que além de facilitar o trabalho levou à construção de recursos conjuntos, a uma maior noção das estratégias a adotar e de qual o impacto que poderia ter nos alunos numa ou noutra atividade. Esta partilha possibilitou-nos, igualmente, reformular alguns aspetos de uma ou outra atividade quando a colega a implementava primeiro, e/ou apontar possíveis erros ou estratégias que não resultaram tão bem, caso nós interviéssemos em primeiro lugar.

Denota-se, através da revisão da literatura referida anteriormente, que ainda se verifica em algumas escolas o trabalho solitário do docente, onde este trabalha no e para o seu microsistema, limitando à sua turma ou ao seu grupo de crianças. E isso pode facilmente evidenciar-se nas situações de estágio, pois “se por um lado isso pode ser explicado pela situação competitiva do momento (os futuro professores “lutam” por uma classificação), por outro é também verdade que nem sempre se pensa na oportunidade que esse grupo poderia representar para criar condições para uma prática de aprendizagem cooperativa nas classes que hão-de ser suas” (Freitas & Freitas, 2002:116).

O que constatámos foi que este trabalho cooperativo dos professores/educadores e de nós estagiárias foi uma mais-valia para os “nossos” alunos, uma vez que as práticas eram mais ponderadas, mais consciencializadas e estruturadas, obrigando-nos a estar mais atentos e preocupados com o nosso trabalho, o que pode implicar, como diz Pereira (2005) um maior empenho para o ensino dos alunos.

⁴ Nos estágios, para melhor organização, fomos todos identificados por duas ou três letras, de acordo com o número de estagiários distribuídos em cada sala. Cada sala de estágio tinha assim elementos designados por A, B e C, para identificar quando é que cada estagiário intervinha, onde os estagiários A intervinham todos nas mesmas semanas nas diferentes salas das várias escolas.

3.5. CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Como referido anteriormente, não se obtém aprendizagem cooperativa apenas por se colocar os alunos a realizarem trabalhos em grupo, em que apenas alguns alunos trabalham e o grupo recebe os “louros” do trabalho produzido só por alguns dos seus elementos.

Ora a isto não se pode designar de aprendizagem cooperativa, nem sequer de trabalho de grupo, pois neste poderá haver realização do trabalho individualmente, onde cada um faz a sua parte do trabalho e no fim o produto é a junção das partes. No entanto para se realizar aprendizagem cooperativa, como temos vindo a referir, é necessário que haja aprendizagens significativas para os intervenientes através da interação e cooperação entre os alunos pertencentes ao mesmo grupo.

Recorrendo à literatura encontramos vários autores (Arends, 1995; Echeita, 2012; Freitas, 1997; Freitas & Freitas, 2002; Johnson & Johnson, 2009; Johnson & Johnson, 2009a; Lopes & Silva, 2009) que referem que, para que se processe a aprendizagem cooperativa, é necessário a existência de características/componentes ou condições básicas, identificando cinco variáveis. Embora as designações destas componentes possam divergir, dependendo da fonte todas assentam nos mesmos princípios.

Por exemplo, para Johnson & Johnson⁵ (2009a:366) são elas: “*positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, the appropriate use of social skills, and group processing*”. Echeita (2012:26) também identifica cinco condições básicas, designando-as como: “*interdependencia positiva entre los participantes; responsabilidad personal y rendimiento individual; interacción promotora; habilidades sociales; evaluación periódica*”. Já Freitas e Freitas (2002:26) referem que “as componentes enunciadas [são]: interdependência positiva; interação face a face; avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem; uso apropriado de *skills* interpessoais; avaliação do processo do trabalho de grupo”. Ainda segundo Lopes e Silva (2009:15) os “cinco elementos essenciais ou básicos [são]: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupos; a interação estimuladora, preferencialmente face a face; as competências sociais; o processo de grupo ou avaliação do grupo”.

Deste modo, se por um lado são notórias as diferentes denominações das características da aprendizagem, eventualmente devido à tradução efetuada para a língua materna de cada autor, por outro denotam algum consenso na matéria.

⁵ Optou-se por manter as designações no original para se garantir o rigor da sua veracidade.

Com tal, passemos a apresentar as cinco características da aprendizagem.

1. Interdependência positiva

A interdependência positiva é o primeiro elemento da aprendizagem cooperativa. Segundo Lopes e Silva (2009:16) este elemento “cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando junto o sucesso.” Contudo, para que tal ocorra, os elementos do grupo deverão confiar uns nos outros e acreditar que conseguem alcançar os objetivos propostos. Caso contrário, todos os elementos serão alvo de consequências negativas.

Para aqueles autores (2009), as interações que os alunos estabelecem no grupo podem ainda ser classificadas de: interdependência positiva, em que o sucesso de alguns alunos diminui a possibilidade dos restantes o obterem; independência, quando surgem situações de individualismo no grupo; e, por último, dependência, quando há dependência por parte de algum elemento sem que ocorra reciprocidade.

2. Responsabilidade individual:

Neste segundo elemento da aprendizagem cooperativa, todos os elementos de um grupo deverão ser responsáveis por efetuar uma parte do trabalho, sendo as tarefas a realizar responsabilidade de todos. Neste sentido, Echeita (2012:28) afirma que “num grupo cooperativo cada um deve ter atribuída uma tarefa, eventualmente, um papel (...) e ser responsável por realizar a sua parte do trabalho”.

Para Johnson e Johnson (2009) a interdependência positiva proporciona ao grupo o sentido de responsabilidade na concretização das tarefas que se encontram a desenvolver.

Porém, este segundo elemento só existe “quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao individuo para se determinar quem necessita mais de ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão” (Silva & Lopes, 2009:17).

3. Promoção de Interação face-a-face:

“Este é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa” (Freita & Freitas, 2003:28). De acordo com Johnson e Johnson (2009) a interação face-a-face ocorre quando os

alunos se motivam e encorajam os restantes elemento do grupo para atingir os objetivos. Não havendo essa interação, ocorre um trabalho baseado no individualismo.

Neste enquadramento, as tarefas a realizar pelo grupo devem ser providas de boa comunicação e interação entre todos os elementos, numa troca de ideias, de *feedback*, de desafios (Felder & Brent, 2007).

Nesta linha de ideias, a responsabilidade em relação aos colegas, o apoio que ocorre dentro do grupo, a troca de opiniões, as recompensas interpessoais, aumentam quando a interação face-a-face é contemplada pelo grupo. (Silva & Lopes, 2009).

4. O uso apropriado de *skills* (habilidades) colaborativas:

Os alunos deverão ser incentivados e ajudados a desenvolverem e a praticarem a suas habilidades. Segundo Johnson e Johnson (2009) para que ocorra há colaboração, há que ensinar os alunos a desenvolver as suas habilidades, quer interpessoais, quer de trabalho, em pequenos grupos, para que ocorra uma aprendizagem baseada na cooperação de alta qualidade. Com efeito é necessário que confiem uns nos outros, desenvolvam uma boa comunicação, que se apoiem e aceitem diferentes opiniões.

Esta ideia está patente em Lopes e Silva (2009:19) quando defende que “os membros do grupo devem saber liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir conflitos e sentir-se motivados para o fazer”.

5. Avaliação processual do trabalho no grupo:

Tratando-se do quinto elemento da aprendizagem cooperativa, mas não menos importante, refere-se à avaliação do grupo, isto é, quando os elementos têm de fazer uma análise o que necessitam para alcançar o que pretendem e o que necessitam para a melhorar.

Assim, os membros da equipa devem definir os objetivos para o grupo avaliar, periodicamente, a sua eficiência e alterar os procedimentos para alcançar a sua eficácia. Para tal, é necessário que os alunos se habituem a “analisar os resultados, avaliando-os em permanência, através da reflexão sobre o seu trabalho e sobre os objetivos que forem sendo atingidos” (Freitas & Freitas, 2003:34).

É de salientar que “ a aprendizagem cooperativa não é simplesmente sinónimo para os alunos trabalharem em grupo. Um exercício de aprendizagem só se qualifica como aprendizagem cooperativa na medida em que os cinco elementos listados estão presentes (Felder & Brent, 2007:12).

Sendo assim, podemos constatar que, para que ocorra verdadeiramente aprendizagem cooperativa de alta qualidade, existe um conjunto de elementos que o educador(a)/professor(a) deverá ter em consideração. Estes elementos são passíveis de observação aquando da realização de trabalhos que contemplem, entre outros, a cooperação, colaboração, interajuda e espírito de equipa, facilitando a aprendizagem.

3.6. A APRENDIZAGEM ENQUANTO METODOLOGIA DE ENSINO

A educação deverá ser encarada como uma atividade interativa e não sob a forma estática e individualista. Esta ideia está patente na teoria sociocultural de Vygotsky que supõe que todas as ações educativas deviam ocorrer numa interação social e que a aprendizagem é mais eficaz quando ocorre em grupos, do que individualmente, ou seja, a criança aprende de forma mais eficaz quando o faz num contexto de cooperação e colaboração com os seus pares.

A fim de proporcionar aprendizagens através da cooperação, o educador/professor deve direcionar o ensino para um modelo curricular baseado na cooperação, onde “os alunos estão organizados de forma cooperada, tendo conhecimento daquilo que a escola lhes exige que aprendam, a fim de poder[em] direcionar o seu trabalho” (Rainha, 2007:70).

Neste sentido destaca-se “um modelo de ensino, denominado aprendizagem cooperativa, que vai para além da ajuda aos alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contemplando metas e objectivos sociais importantes” (Arends, 1999:365). Segundo o mesmo autor este modelo não se baseia, apenas, numa vertente única do pensamento pedagógico.

Quem parece partilhar, igualmente, deste pressuposto é Sanches (1994:31) ao indicar que “a aprendizagem cooperativa diferencia-se dos outros modelos não só pela sua filosofia própria, mas também, porque posiciona os alunos no centro de atividades lectivas a ser realizadas por pequenos grupos”.

E é com base nesta filosofia que encontramos Trindade (2002:39) que nos diz que “coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa”. Por sua vez, os alunos ao obterem sucesso sentem-se mais envolvidos para com a escola e suas

tarefas e, conseqüentemente, têm maior propensão para obterem melhor desempenho e maior rendimento escolar.

De acordo com Goikoetxea e Pascual (2002) a investigação tem documentado que a promoção da aprendizagem cooperativa tem contribuído para o aumento das relações interpessoais em grupos heterógenos de alunos, quer por questões étnicas, quer pelas suas diferenças em termos de desenvolvimento cognitivo e físico. Com tal, a aprendizagem cooperativa “promove a realização cognitiva e o rendimento académico, pelo menos em comparação com os métodos competitivos (...) e individualistas” (Goikoetxea & Pascual, 2002:228).

Assim sendo, consideramos que a escola, enquanto espaço de aprendizagem, deve proporcionar aos alunos momentos que possibilitem o trabalho em equipa, a cooperação e a partilha de conhecimentos e experiências, elementos chave para uma aprendizagem de sucesso.

De acordo com Felder e Brent (2007), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que pode ser inserida em qualquer tipo de atividade ou tarefa escolar, desde aulas a palestras. Assim, como forma de promover esta metodologia, vários autores tem recorrido a diferentes métodos, que demonstram ser eficazes e eficientes aquando da sua concretização, uma vez que melhora o desempenho dos alunos (Arends, 1995; Jonhson, Jonhson & Stanne, 2000; Trindade, 2002; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2009).

3.6.1. MÉTODOS COOPERATIVOS

É de salientar que devido à complexidade e variedade dos métodos de aprendizagem cooperativa, torna-se difícil a implementação de todos. É necessário que o educador/professor de antemão procure implementar os que melhor se adequam ao seu contexto de intervenção. Como nos é dito por Jonhson, Jonhson e Stanne (2000: n/p) “sem revisão da pesquisa sobre os diferentes métodos da aprendizagem cooperativa, é difícil recomendar um procedimento específico sobre a aprendizagem cooperativa aos professores”.

Ademais, é importante que se tenha em atenção os diferentes níveis de ensino com que os educadores se deparam, pois não podem usar os mesmos métodos cooperativos e estratégias de cooperação que os professores do 1º ciclo. Isto porque as crianças na idade pré-escolar têm particularidades que facilitam ou impedem a sua participação em atividades cooperativas (Lopes & Silva, 2008).

Neste sentido os mesmos autores (2008) referem existir mais de 100 métodos cooperativos, mas na verdade, remetem os seus exemplos sobretudo para atividades cooperativas. No entanto, apenas apontaremos algumas das atividades que foram utilizadas, no caso concreto do pré-escolar e 1º ciclo e suas respectivas características.

Assim, das atividades cooperativas realizadas no pré-escolar, apresentadas na tabela:

Designação da Atividade	Competências	Descrição da Atividade
Senhas para Falar	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da linguagem oral; - Desenvolvimento do pensamento criativo; - Igual participação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega-se às crianças diferentes objetos, de pequenas dimensões, que funcionam com <i>Senhas para falar</i>; - Cada criança tem o seu conjunto de <i>senhas</i> na mão e cada vez que falar terá que colocar uma delas na mesa no momento em fala; - Só poderá colocar a segunda <i>senha</i> quando todos os colegas de grupo tiverem falado pela primeira vez;
Cabeças numeradas juntas	<ul style="list-style-type: none"> - Processamento de informação; - Comunicação; - Desenvolvimento do pensamento; - Revisão da matéria; - Verificação dos conhecimentos anteriores; - Escuta ativa; - Falar num tom de voz baixo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve-se atribuir um número a cada criança de 1 a 4, se o grupo for mais pequeno uma das crianças fica com dois números, depois vão trocando; - Coloca-se a pergunta; - Dá-se tempo para o grupo discutir a resposta, desta forma todas trabalham em conjunto para resolver a questão; - Pede-se a resposta, quando terminado o tempo, dizendo um número para chamar uma criança para responder; - Todas as crianças com esse nº se dirigem para o professor para responderem; - Todas as crianças mostram ao mesmo tempo a sua resposta, desenhada numa folha de papel ou em pequenos quadros;
Graffiti coletivo	<ul style="list-style-type: none"> - Afirmar-se; - Partilhar e comparar ideias; - Ocupar o seu espaço pessoal; - Obedecer a instruções ou ordens; - Defender as suas ideias; 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças estão dispostas à volta de uma folha dividida em partes iguais conforme o nº de alunos do grupo; - Cada divisão corresponde a uma categoria diferente do tema; - Cada aluno desenha/cola na categoria que está à sua frente e depois assina; - Passado algum tempo a folha roda e efetua-se o mesmo processo, tantas vezes quantas o número de categorias;

Tabela 1. Métodos cooperativos no pré-escolar (Retirado de Lopes & Silva, 2008:39/49/154)

Ressalve-se que, na implementação dos métodos no pré-escolar, houve necessidade de fazer algumas adaptações, de acordo com a própria caracterização do grupo. Todavia, a essência do método foi mantida, não afetando os objetivos que contemplam.

Parafrazeando Freitas (1997:166), constatámos que a aprendizagem cooperativa “cobre uma grande variedade de modalidades, sendo muitas técnicas em uso e podendo o professor inovar e experimentar novas sempre que achar conveniente”.

Uma das atividades onde se adaptou a atividade “senhas para falar” (Lopes & Silva, 2008:39) realizou-se no momento da manhã, ainda no acolhimento. As crianças estavam sentadas na área do Sossego (*vide* fig.1⁶) e foram entregues duas peças de legos, amarelas, a cada criança. Foi explicado que só uma podia falar e as outras tinham que estar em silêncio e atentas a ver se o colega acertava. A atividade consistia em colocar, peças de legos em cima de um número, adequando o número de peças à quantidade que este representava. Por exemplo, quando saía o nº 5 tinham de colocar cinco peças. À medida que íamos colocando um número no chão, cada criança punha, em primeiro lugar, a sua peça amarela no centro do círculo em que nos encontrávamos, depois retirava do cesto peças de outras cores para representar o número, se acertasse ganhava a sua peça amarela novamente, mas só poderia usá-la depois dos colegas terem usado uma das suas. Se errasse perdia a vez, e um dos colegas teria a oportunidade de tentar acertar na quantidade do número.

Outra atividade que destacámos, foi quando se realizou uma experiência do ciclo da água, surgindo de uma adaptação de “Cabeças numeradas juntas” (Lopes & Silva, 2008:49). Esta atividade não foi realizada em simultâneo com toda a turma mas dividida em grupos, visto que se ia realizar uma experiência com manuseamento de água quente e tornava-se perigoso executá-la com toda a turma. Em vez disso, foi realizada em grupos de 4 alunos e enquanto um grupo realizava a experiência, os restantes alunos estavam nas mesas a efetuar trabalhos específicos sob a nossa orientação, por exemplo, desenhos ou colagens. No início as crianças escolheram entre si os números, pelo que, quando se dirigiam para o local da experiência, nós não sabíamos a quem correspondia cada número, tornando aleatória a escolha dos alunos para responder.

Para a experiência foi usada uma caixa transparente (*vide* anexo VII) com uma abertura em cima com rede, onde as crianças colocavam algodão. De seguida vertia-se água quente no seu interior, com o nosso auxílio, verificando-se a formação de vapor de água e o embaciamento das paredes da caixa. Nesta fase era sorteado um número que correspondia à criança que iria dar a resposta escolhida pelo grupo para identificar o fenómeno.

Depois de respondido corretamente, as crianças embebiam o algodão em água e novamente sorteava-se um número para que explicassem/identificassem o fenómeno da passagem do estado gasoso para o estado líquido. Por fim apertavam o algodão e verificavam a água a cair, simulando a chuva. Aí era novamente indicado um número para que a criança em causa referisse a passagem para o fenómeno da precipitação. No final perguntava-se ao

⁶ Cf. Capítulo I (p.21)

grupo em questão qual era o fenómeno que faltava, e após todos debaterem a resposta, a criança que ainda não tinha respondido indicava a resposta. Caso ainda existissem dúvidas, repetia-se a experiência para que visualizassem todo o ciclo da água, sem interrupções.

É de salientar que todos estes processos já haviam sido explicados e trabalhados anteriormente com as crianças, através de um vídeo e da construção de um cartaz.

Recorrendo à última atividade, por nós referenciada, “Graffiti coletivo” (Lopes & Silva, 2008:154), destacámos outra das atividades realizadas com o Ciclo do Mel, de referir que esta atividade será explicitada no tópico seguinte.

A nível ao 1.º Ciclo, das várias atividades que foram utilizadas, evidenciamos as seguintes:

Designação da atividade	Descrição
Cantos	Pode-se utilizar esta atividade na lecionação de diferentes conteúdos, desde que os mesmos possibilitem opções diferentes aos alunos. Através desta pretende-se que os alunos aprendam a justificar as suas opções e que simultaneamente aprendam a escutar e a respeitar as opiniões dos outros. Neste sentido cada canto corresponde a uma opção/resposta/preferência. Os alunos têm que se dirigir para eles conforme escolheram a opção ou a resposta. Depois de os alunos estarem todos divididos pelos cantos devem apresentar ao par que permanece no mesmo canto quais as razões que o levaram a escolher aquele canto. Isto processa-se com todos os alunos. No fim cada aluno apresenta à turma as razões que os colegas apontaram na escolha daqueles cantos.
Resolver- Elogiar/ajudar - passar	Esta atividade estimula a interdependência positiva onde “o grupo trabalha em conjunto para produzir um produto comum da sua aprendizagem” (p. 130). Os alunos podem começar por trabalhar a pares e depois é que se agrupam 2 pares. Conforme o problema/pergunta/situação que o professor coloque, os pares devem escrever as suas ideias para solucionar/criar a situação. Depois de cada par já ter escrito, da maneira como pretendeu (texto, diagramas, etc) as ideias de ambos, os alunos juntam-se com outro par e a 4 conversam sobre todas as ideias/respostas propostas e debatem todos em conjunto qual a opção correta que irão optar para responder ou solucionar o problema.
Investigação em grupo	Elaboração de um trabalho em grupo, baseado no espírito coletivo ou de grupo, contempla os seguintes procedimentos: identificação do tema e organização dos alunos; planificação da atividade; realização da investigação; preparação do trabalho final; apresentação do trabalho; avaliação. Este método é um meio facilitador para a interação cooperativa e para melhor/fomentar a comunicação entre colegas.

Tabela 2 - Métodos cooperativos no 1º Ciclo (Retirado de Lopes & Silva, 2009:95/129/149)

A título de exemplo, destacámos uma atividade em que utilizámos o método “cantos”, cujo conteúdo foram os animais, na área de Estudo do Meio, onde tínhamos vários animais e os alunos iam indicando a que classe os animais pertenciam (mamíferos, aves, peixes,

batráquios, répteis e insetos). Estes conjuntos estavam expostos na sala como “cantos” e cada criança tinha que indicar qual a classe a que o animal mostrado pertencia.

No início da atividade os animais eram facilmente conhecidos e praticamente todas as crianças indicavam corretamente os cantos. Contudo, à medida que a atividade avançava o grau de dificuldade ia aumentando e a turma começou a ficar dividida, dando respostas díspares. Por exemplo, ao mostrar uma fotografia da Salamandra, os alunos dividiram-se por dois grupos: batráquios/anfíbios e répteis. Nesta fase cada um dos dois grupos foi organizado em pares e cada aluno teria que explicar ao seu par a razão porque escolheu aquele canto e este teria que registar ou memorizar o que o colega tinha explicado. Após todos os alunos terem explicitado as suas razões passou-se às apresentações à turma, em que cada aluno parafraseou o que o colega tinha dito para justificar a sua escolha (*vide* anexo VIII).

A atividade baseada na estratégia “resolver-elogiar/ajudar-passar” foi utilizada aquando da lecionação do sistema circulatório na área do Português, onde os alunos dispostos em grupos teriam que criar uma história, utilizando elementos obrigatórios, com uma personagem principal e o vilão. Os alunos tinham dois dados que continham as personagens nas diferentes faces, em que um representava a personagem principal e o outro correspondia ao vilão, o resto da história seria da autoria do grupo. Numa fase inicial foi distribuída aos alunos uma folha que continha uma estrutura para se construir um texto (*vide* anexo IX), depois os alunos lançavam os dados, viam quais as personagens que lhes havia saído e registavam na folha. Após selecionadas as personagens, os alunos começaram a debater a restante estrutura da história, partindo de uma “chuva de ideias” que registaram na folha que lhes foi entregue. No fim da “chuva de ideias” os alunos começaram a construir as histórias seguindo essas sugestões.

Os elementos do grupo selecionaram quem escrevia o rascunho, quem passava a limpo, quem era o narrador e quem ia ser a(s) personagem(ns). Após todos os grupos terem redigido a história, passou-se à apresentação das mesmas para toda a turma. Com esta atividade pretendeu-se que os alunos partilhassem ideias, se ouvissem uns aos outros e em conjunto selecionassem a informação que os levaria a construir a história.

Em relação ao último método da Tabela 2, “investigação em grupo”, é necessário referir que não foi utilizado na sua totalidade, pois não foram contemplados todos os passos do método. Este facto deveu-se à falta de tempo, visto que este método preconiza a elaboração de projetos contínuos e a longo prazo. Como nos encontrávamos em estágios com mais duas colegas as intervenções de cada uma só se realizavam de três em três semanas, não foi

possível dar continuidade ao projeto, para além de que nesse intervalo de tempo os conteúdos lecionados também variavam.

Contudo, tentou-se implementar este método, utilizando os seus objetivos, mas apenas estruturado de maneira diferente, onde não existiram tantas etapas, como as referidas na tabela acima.

Para esta atividade foi utilizado o conteúdo de “passado do meio local” na área de Estudo do Meio e Português, lecionado em dois dias. Após ter sido explicado o objetivo da atividade, construção de cartazes relativos a determinados monumentos da cidade de Ponta Delgada, os alunos, divididos em pares /trios, começaram a delinear como o trabalho seria desenvolvido. Começaram por dividir tarefas, após escolherem qual o monumento de que iriam falar e que dados eram necessários recolher. Propuseram que os elementos que tivessem acesso à internet em casa, trouxessem já algumas pesquisas ou informações relativas ao monumento que iriam trabalhar.

No dia seguinte, a aula de Estudo do Meio realizou-se na sala das TIC, onde cada par/trio teve um computador com acesso à internet. Após ter sido explicado e demonstrado como se realizam pesquisas na internet, os grupos começaram a procurar os elementos que tinham identificado como necessários para constarem no cartaz, alternando quem escrevia no computador e quem registava no caderno, para que todos tivessem iguais oportunidades.

Após essa pesquisa, noutra tempo letivo, os alunos regressaram à sua sala onde mantiveram a organização dos grupos e foi-lhes indicado que deveriam redigir um texto sobre o monumento que tinham escolhido. Os alunos organizaram todos os dados que tinham recolhido, tanto em casa como na sala de TIC, iniciando assim a preparação do trabalho final, com a redação do texto. No fim da elaboração do texto passaram à construção do cartaz, onde colocaram o texto corrigido e passado a limpo, a fotografia do monumento que lhes tinha sido cedida por nós, e o embelezamento do cartaz. No fim da construção/elaboração do cartaz, cada grupo apresentou o seu monumento à turma.

Para além das atividades/métodos suprarreferidos, existiram, ainda, outras estratégias que visavam estimular o trabalho cooperativo a pares ou em pequenos grupos, onde estes tinham os mesmos objetivos. Destaco aqui dois exemplos: o do jogo das formas de frase, em que cada par teria de arranjar frases na forma afirmativa e coloca-las, posteriormente, na forma negativa sem usar a palavra “não”, obrigando-os a debater ideias e a arranjar soluções de forma a que as frases estivessem corretas; e o do jogo do Dominó dos Milhares, onde as

crianças, em pares, tinham que conjugar peças de um dominó com diferentes representações e/ou operação de algarismo.

Denota-se, assim, a importância das aprendizagens cooperativas para as crianças, principalmente nestas idades, pois “a cooperação só faz sentido em função de tarefas que (...) implicam a investigação ou a intervenção dos alunos. Não se coopera para, ou por cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa” (Trindade, 2002:39).

Em jeito de conclusão, ao longo das nossas práticas tentámos proporcionar às crianças atividades que permitissem a aquisição de competências sociais no âmbito do trabalho cooperativo.

3.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Como já referimos anteriormente, o estágio que realizámos contou com dois grandes momentos de atuação distintos, os quais ocorrerem em diferentes fases no nosso processo de formação.

Tratando-se de dois contextos de intervenção diferentes e tendo em conta, os objetivos para cada estágio, as idades das crianças e o próprio funcionamento dos dois contextos, a recolha, o tratamento e a análise de dados foi efetuada de forma diferente para cada um.

Assim sendo, no pré-escolar, foram selecionadas algumas das atividades desenvolvidas, as quais eram constituídas por dois momentos intencionais: (1) com instrução em termos de execução da atividade, sem no entanto, ocorrer instrução em termos de estratégias a utilizar no trabalho cooperativo/colaborativo; (2) com instrução em termos de execução de atividade e focando a importância do uso de estratégias no trabalho cooperativo/colaborativo, pois, para além de podermos observar os comportamentos das crianças, podíamos averiguar o efeito da implementação do trabalho cooperativo nas mesmas. Como refere Druart e Waelput (2008:29), “observar o modo como as crianças em idade pré-escolar se apercebem de si próprias e se apercebem das suas relações com os outros, é analisar o desenvolvimento da sua cognição social”.

Relativamente ao primeiro ciclo, foi selecionado um conjunto de atividades implementadas e analisadas em termos de processo evolutivo, isto é, verificámos o efeito das atividades nos alunos desde a primeira à última atividade, a partir de dois indicadores

inerentes ao trabalho cooperativo/colaborativo: (1) Aceitar a opinião e o trabalho dos colegas; (2) Auxiliar os colegas numa tarefa.

Como tal, passemos a apresentar os resultados obtidos acompanhados da sua análise.

3.7.1. PRÁTICA NO PRÉ-ESCOLAR

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, isto é, observar por intermédio das atividades de cooperação, o comportamento das crianças e averiguar o efeito, a curto prazo, da implementação da aprendizagem cooperativa nas crianças, foi desenvolvido um conjunto de atividades. No entanto, neste relatório descreveremos apenas algumas atividades de forma sintetizada, seguindo-se os dados obtidos e as observações efetuadas no decorrer da nossa intervenção. Refira-se que as atividades serão apresentadas por ordem cronológica dos acontecimentos, isto é, pela ordem efetuada, embora em dias ou semanas diferentes.

Passemos a apresentar as atividades desenvolvidas e respetiva análise.

Atividade 1: “O Ciclo do Mel”

Esta atividade deu continuidade a uma atividade anterior, na qual as crianças tiveram a oportunidade de abordar aspetos inerentes ao “Ciclo do Mel”. Neste sentido, articulando com a área de educação físico-motora, foi elaborada uma atividade que, para além de ter o objetivo de interiorizar o conhecimento anterior aprendidos, pretendeu promover o trabalho cooperativo entre os alunos.

Esta atividade consistia na representação das abelhas e do ciclo do mel. As crianças aos pares (uma representando o pólen das flores e outra a abelhas) efetuavam um percurso atadas pelo tornozelo (a abelha a transportar o pólen), onde teriam de ultrapassar um conjunto de obstáculos (a natureza) para chegarem à meta (colmeia).

Esta atividade contou com dois momentos, no primeiro pretendia-se verificar as estratégias que os pares adotavam para resolverem o problema apresentado, isto é, fazerem o percurso até ao fim tendo em conta que estavam atados e necessitavam da coordenação dos dois para que a atividade fosse concretizada com sucesso.

No segundo momento, a atividade era efetuada sob algumas indicações sugeridas por nós, dando, assim, a oportunidade de as crianças compreenderem a importância que o colega representava para os objetivos serem atingidos. “Trata-se de colocar em evidência a

divergência, de forma a ajudar as crianças a encontrarem, elas mesmas, a solução para os seus problemas” (Duart e Waelput, 2008:40).

Baseado no registo de observação referente ao primeiro momento desta atividade, encontramos três grupos distintos, conforme se apresenta na Tabela 3:

Grupo	Nº de grupo de Pares	Registo da observação
1	2 Pares	Permaneceram imóveis, sem efetuarem o percurso, referindo que não conseguiam;
2	2 Pares	Insistentemente tentavam efetuar o percurso mas de forma individualizada;
3	4 Pares	Tentavam criar algumas estratégias para finalizar o percurso, como por exemplo, dá vão as mãos para irem ao mesmo tempo, ou indicavam que iam começar primeiro com os pés que não estavam atados e depois dá vão um passo com os pés atados, ou começavam primeiro com os pés atados.

Tabela 3 - Registo de observação da atividade “Ciclo do mel” (1.º momento)

Podemos constatar, a partir da Tabela 3, que 2 grupos de pares (4 crianças) demonstraram grandes dificuldades na execução do percurso, permanecendo imóveis, indecisas e a procurem estratégias de modo chegarem à meta. De seguida, encontramos 2 grupos de pares que praticamente não colaboravam uns com os outros para resolver o problema e ultrapassar em conjunto os obstáculos a fim de terminarem o percurso, insistentemente tentavam efetuar o percurso mas de forma individualizada não se importando se o seu par conseguia acompanhar ou não. Por último, temos 4 grupos de pares (8 alunos), que procuravam criar algumas estratégias, comunicando entre si e coordenando os seus movimentos para finalizar o percurso, ou seja, trabalhavam cooperativamente.

No segundo momento, após lhes serem dadas algumas sugestões de estratégias que poderiam utilizar para conseguirem efetuar o percurso até ao fim, verificou-se que as mesmas surtiram efeito imediato no comportamento e na estratégia de resolução do problema no decorrer da atividade, surgindo dois grupos distintos, apresentados na seguinte tabela.

Grupo	Nº de grupo de Pares	Registro da observação
1	2 Pares	Insistentemente, tentavam efetuar o percurso mas de forma individualizada
2	6 Pares	Tentavam criar algumas estratégias para finalizar o percurso

Tabela 4 - Registro de observação da atividade “Ciclo do mel” (2.º momento)

Assim sendo, a partir da Tabela 4, observamos que num total de 8 pares, apenas 2 (4 alunos) não conseguiram trabalhar cooperativamente, continuando a não utilizar estratégias de cooperação mesmo após terem sido dadas algumas sugestões. Tal situação demonstra que o trabalho cooperativo não é algo que se constrói logo e já. É algo que se vai construindo, necessitando de repetitivamente ser promovido. No entanto, 6 grupos de pares (12 alunos), quer por modelagem, quer pelas instruções, conseguiram utilizar estratégias que visassem alcançar os objetivos propostos – chegar à meta em conjunto.

2ªAtividade: Construção de um Cartaz “Sequências temporais do ciclo do mel”

Esta atividade foi elaborada no âmbito de expressão plástica, na qual as crianças teriam que decorar um cartaz relativamente às sequências temporais do ciclo de mel (*vide* anexo X). Para tal, as crianças foram distribuídas em pequenos grupos (4 elementos), onde cada grupo teria que preencher (pintar, decorar) uma das sequências sorteadas do ciclo do mel, num conjunto de quarto. Acrescente-se que os grupos desenvolveram esta atividade nas mesas de trabalho, as quais apresentavam uma disposição adequada para a realização do das tarefas em grupo.

Nesta atividade, num primeiro momento, foi explicado às crianças que, em grupo, deveriam decorar o desenho entregue, podendo utilizar os materiais/recursos disponibilizados, um tipo de material para cada grupo. Os grupos foram alertados que deveriam partilhar o material entre si. Após a distribuição do material, um grupo ficou com pontas de feltro, outro com giz colorido, outro com lápis de cor e outro com lápis de cera.

Com refere Lopes e Silva (2008:11) “algumas actividades típicas do jardim-de infância constituem à partida actividades cooperativas (por exemplo, colagens em grupo ou os murais coletivos). O objetivo de grupo (por exemplo, a execução de um mural) que exige um trabalho demasiado volumoso para ser feito por uma só criança e a divisão dos recursos (por

exemplo, baldes de cola e o material artístico) permite criar uma independência positiva e contribui para tornar uma actividade cooperativa”.

Do registo efetuado, foi possível averiguar que em dois grupos houve grande dificuldade na partilha dos materiais. Por exemplo, num dos grupos havia duas crianças que queriam as pontas de feltro só para si, pegando em quatro ou cinco de uma só vez. No outro grupo verificou-se grande dificuldade em relação à partilha do espaço do painel, onde uma criança estava praticamente debruçada por cima do papel para que os outros colegas não pintassem nada na sua parte.

Relativamente ao produto (desenho), verificou-se uma grande divergência em termos de pintura, visto o mesmo espaço estar decorado com bolas, pintas e riscas efetuadas pelos diferentes elementos do grupo.

Num segundo momento, foram dadas orientações a cada grupo, no sentido de estes trabalharem de forma cooperativa: partilharem o material e espaço entre si; pintarem uniformemente o desenho que lhes tinha sido entregue, entre outros aspetos.

Partindo das instruções que lhes foram dadas, denotou-se algumas melhorias, quer em termos de dinâmica de grupo, quer do produto final. No entanto, importa referir que, num ou outro caso, a dificuldade na partilha de materiais por alguns elementos permaneceu, necessitando uma intervenção contínua da nossa parte.

Assim, “organizar a actividade de modo que as crianças partilhem um balde de cola ou outro material e que resolvam os desentendimentos que ocorrem a respeito de um número limitado de recursos, constitui uma boa maneira de iniciar a resolução de conflitos e incentivar a comunicação” (Lopes e Silva, 2008:11).

Após todos os grupos terem finalizado os seus trabalhos, os painéis foram colados de forma aleatória no quadro. De seguida, cada grupo teve de explicar a sua imagem e o que representava no ciclo de mel. Posteriormente, em grande grupo, procurou-se colocar a sequência ordenada das imagens, perfazendo o ciclo temporal do mel.

3ª ATIVIDADE: DESENHO LIVRE

Esta atividade consistiu na realização de um desenho livre relativo a algo que já tivesse sido abordado anteriormente. No entanto, as crianças deveriam efetuar o desenho a pares. Assim, foram formados grupos de pares e entregue a cada par uma folha branca e lápis de cor.

Na explicação da atividade, foi referido que os pares deveriam fazer um desenho livre, partilhando a mesma folha.

Dos vários desenhos realizados, foram diversos os temas escolhidos pelas crianças de entre os quais, primavera, o ciclo da água, Páscoa, ciclo do mel e os animais, temas recentemente explorados.

Em termos de trabalho colaborativo, observou-se que a maioria das crianças tinha tendência para desenvolver a atividade individualmente, pois, para além de desenharem nas margens opostas da mesma folha, manifestaram também alguma dificuldade na partilha do material (folha). Dos registos observados, destaca-se um par que inclusivamente delimitou dois espaços, separando com um risco vertical no centro da folha, um espaço do outro (*vide* anexo XI).

Ao longo da atividade, foi-lhes explicado várias vezes o que se pretendia, isto é, trabalhar em conjunto, em que ambos tinham que contribuir para a construção do desenho. Foi entregue uma nova folha às crianças, para que começassem novamente o desenho. Desta vez, com um tema diferente: “os animais” (*vide* anexo XII).

Apesar das novas indicações dadas, verificou-se que o trabalho ocorria individualmente. A única diferença encontrada do desenho anterior era a disposição da delimitação do espaço: agora a linha encontrava-se em torno de cada um dos desenhos. Inclusive, uma das crianças protestava, pelo facto do seu par estar a copiar o que ela fazia.

Numa abordagem global, das intervenções efetuadas ao longo da prática, constatámos que a maioria das crianças, efetivamente, apresentava grandes dificuldades em trabalhar cooperativamente, nomeadamente, na partilha de materiais ou na colaboração de algumas tarefas. Quando lhes era proposta alguma atividade que envolvia o trabalho cooperativo, as crianças inicialmente sentiam grandes dificuldades na sua execução, sendo quase sempre necessário uma intervenção *in loco* da nossa parte, para que as crianças as superassem.

Tal situação remete para Druart e Waelput (2008:74) quando afirmam que o papel do educador é “um papel polivalente...uma presença permanente. (...) em todas as actividades da vida do quotidiano, imprevistas ou repetitivas, organizadas ou espontâneas, preocupa-se em conseguir que as crianças se tornem mais abertas, mais altruístas, mais cooperantes, mais autónomas”.

Saliente-se que, apesar de a grande maioria ter as dificuldades supramencionadas, existiram algumas exceções, pois verificámos que algumas crianças se entreajudavam,

denotando-se um sentimento de proteção. Em que alguns casos era quase o auxílio ao “irmão mais novinho”.

Como nos indica Paula Rainha, “o ambiente entre os elementos do grupo é muito importante na aprendizagem cooperativa, visto que os alunos dependem uns dos outros para atingirem os seus objectivos. Os membros do grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar actividades, com o objectivo de abarcar os objectivos do grupo” (2007: 69).

Importa ainda referir que verificámos um aspeto curioso e relevante ao longo da nossa prática. Prende-se com que foi o facto de as crianças trabalharem de forma cooperativa quando surgiam problemas e dificuldades. Por exemplo, numa atividade que não tinha como intenção focar o trabalho cooperativo, pois tratava-se do preenchimento individual de um exercício, começou a ouvir-se um burburinho, que rapidamente nos apercebemos do que era. A maioria das crianças estava a ter dificuldades na resolução, e ao invés de solicitarem a ajuda à educadora ou a nós, começaram a solicitar ajuda entre si, perguntando uns aos outros como tinham conseguido resolver os exercícios, surgindo assim diferentes grupinhos que cooperativamente iam trabalhando, de modo a arranjam estratégias para conseguirem terminar de igual modo o exercício.

Perante esta situação, onde não era intencional a realização de trabalho cooperativo, não podemos deixar de mencionar que esta procura espontânea de estratégias e de respostas comuns é muito rica para as aprendizagens das crianças.

Assim, é importante estimular a cooperação na resolução de problemas, visto que “o confronto das diferentes respostas e formas de solução permite que cada criança vá construindo noções mais precisas e elaboradas na realidade” (Ministério da Educação, 2002:78).

3.7.2. PRÁTICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relativamente ao estágio no 1º ciclo, partindo dos dados obtidos que considerámos mais pertinentes, foram codificadas 2 categorias (*vide* anexo XIII), a destacar: (1) Aceitar a opinião e o trabalho dos colegas; (2) Auxiliar os colegas numa tarefa.

Acrescente-se que baseando-nos nas categorias mencionadas, e como forma de alcançar os objetivos propostos, foram criados dois grandes momentos de avaliação, um para a 1ª atividade efetuada e outro referente à última atividade.

Neste enquadramento, pretendeu-se comparar os dados das atividades colaborativas do primeiro dia de intervenção e do último. Após uma “leitura flutuante” destes dados, isto é, uma leitura que deixa o investigador embeber-se “pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos” (Esteves, 2006:113), identificámos 3 grupos de alunos: os que não interagem e/ou não auxiliam os colegas; os que tinha dificuldade em interagir e/ou auxiliar os colegas do grupo e, ainda, os que interagem e/ou auxiliavam os colegas do grupo (tabela 5).

Categoria	Grupo de Aluno	Alunos por atividade	
		1ª Actividade	Última atividade
Aceitar a opinião e o trabalho dos colegas	Não interage em grupo	10 Alunos (A, C, D, E, G, J, P, Q, R, T)	2 Alunos (R,C)
	Interage com dificuldades em grupo	1 Alunos (L)	0 Alunos
	Interage em grupo	6 Alunos (B, F, H, I, M, S)	15 Alunos (A, B, D, E, F, G, H, I, J, L, M, P, Q, S,T)
Auxiliar os colegas no grupo	Não auxilia os colegas no grupo	9 Alunos (A, D, E, G, J, L, P, Q, R, T)	1 Aluno (R)
	Auxilia com dificuldade os colegas no grupo	1 Alunos (C)	1 Alunos (C)
	Auxilia os colegas no grupo	7 Alunos (B, E, F, H, I, M, S)	15 Alunos (A, B, D, E, F, G, H, I, J, L, M, P, Q, S,T)

Tabela 5 - Avaliação dos comportamentos cooperativos e colaborativos por categorias

A partir da leitura da Tabela 5, verificou-se que, na primeira atividade efetuada, que consistia na construção de um cartaz coletivo, resultante de vários textos que cada aluno traria de casa e que em grupo deveria partilhar com os colegas do grupo de forma a criarem um texto único, constatou-se que, dos 17 alunos presentes, a maioria não interagiu em grupo (10 alunos), que apenas 6 alunos demonstraram boa interação na atividade grupal e que um aluno teve alguma dificuldade em interagir em grupo.

Baseado na observação dessa atividade, destacámos os alunos: I, S, J, H e F. Onde se verificaram os seguintes registos de observação:

A criança I está a ler os dados de cada um dos textos, enquanto a F escreve os dados comuns, a H e a S estão a auxiliar a F, dando opiniões. Relativamente à J, como ficou de passar a limpo o novo texto para colocar no cartaz, demonstra desinteresse em ajudar os colegas.

Deste modo, verificamos que os elementos deste grupo demonstraram um bom trabalho em equipa, interagindo uns com os outros e interessando-se pelo trabalho dos colegas, à exceção de um elemento que, eventualmente pelo cargo que lhe foi atribuído pelo grupo, ou pela falta de identificação com o mesmo, não demonstrou um comportamento colaborativo.

A este respeito, recordemos o que Lopes e Silva (2009:17) afirmam “o segundo elemento da aprendizagem cooperativa é a responsabilidade individual e a do grupo. O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada membro será responsável por cumprir a sua parte, para o trabalho comum. Ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros, isto é, ninguém pode «andar à boleia» ou «ser um pendura»”.

Ainda referente à 1ª atividade, mas observando a 2ª categoria apresentada - Auxiliar os colegas do grupo, podemos aferir que 9 alunos (num total de 17 alunos) não auxiliaram os colegas no grupo, seguindo-se 7 alunos que auxiliam e apenas um que demonstrou dificuldades em auxiliar.

Baseando-nos na observação destacámos os alunos: R, M, C, G e A, foram apontados os seguintes registos de observação:

O R tem muita dificuldade em deixar os outros fazerem algo. Quer ser ele a escrever o título no cartaz. De seguida diz: “sou eu que faço os desenhos”. A M responde: “então eu faço o texto” e o R opõe-se dizendo: “Não! Não! Eu escrevo que tenho a letra mais bonita!”.

A C não liga ao que o R diz e argumenta: “não liguês, escreve tu que tens mais jeito. M, vamos colocar a data em que foi construída a estátua!” “Então faz tu sozinha, C”, afirma o R, que imediatamente começou a desenhar no cartaz. A C chamou-me e disse-me: “ele está a fazer corações. Está a estragar o nosso trabalho.” E o R contrapõe “elas não me deixam fazer nada”.

Nesta situação aqui transcrita é visível a má gestão e comunicação no grupo. Neste grupo, desde o primeiro momento da atividade surgiu logo um conflito intergrupar, pelo facto de um elemento impor-se ao grupo e querer efetuar os passos da atividade à sua maneira. A situação agrava-se ainda mais quando outros elementos se opõem, que, por sua vez, faz com que cada elemento trabalhe sozinho, sem se auxiliarem mutuamente. Tal situação leva a que o trabalho cooperativo pretendido seja inexistente e que o conflito no grupo seja predominante.

É neste sentido que realçamos a ideia de que “a forma como se estabelece a comunicação verbal entre os elementos de um grupo é muito importante para a criação e manutenção de um bom clima de trabalho. É necessário que o aluno ouça atentamente o que é dito pelos colegas (...) quando expõe uma ideia ao grupo, o aluno deve procurar ser entendido por todos, o que lhe exige esforço de clareza na linguagem, concepção do tempo necessário, apreensão do que pretende comunicar, paciência e perseverança” (Pato, 1995:49).

Relativamente à última atividade de trabalho de grupo, os alunos tinham que elaborar mensagens para um postal de natal. A maioria dos alunos demonstrou uma boa interação em grupo (15 alunos), à exceção de 2 alunos.

Nos alunos: E, J e Q, verificou-se os seguintes registos de observação:

E, Q e J estão a ter ideias interessantes. Querem fazer uma mensagem a rimar. A E lidera o grupo, mas aceita e aproveita as ideias de todos. A J está a dizer duas rimas “felicidade e alegria rima com é uma harmonia”. A Q diz: “Está ótimo! Podemos pôr assim o natal está a chegar, felicidade e alegria. Qualquer coisa, qualquer coisa é e uma

harmonia”. A E apressa-se a escrever o que as colegas dizem e reforça: “Podemos por que as crianças recebem presentes. é isso que as crianças recebem no natal”.

Como podemos constatar, a interação entre os elementos do grupo é notável nesta atividade, pois há partilha de ideias, há empenho entre os diferentes membros e sintonia no diálogo estabelecido pelo grupo. Os elementos do grupo estão focados no mesmo objetivo: trabalhar em equipa para realizar um poema.

Como nos diz Salgado (1973:29), o trabalho de grupo, como processo pedagógico ativo que é, permite que o aluno se exprima livremente e, portanto, com autenticidade.

Observando ainda a 2ª categoria apresentada, podemos verificar que, dos 9 alunos que não auxiliaram os colegas no grupo na 1ª atividade, apenas 1 aluno manteve essa postura na última intervenção. Assim sendo, os alunos que auxiliaram os colegas passaram a ser 15 na última intervenção e apenas um continuou a possuir dificuldades em auxiliar.

Aos alunos: O e A foram apontados os seguintes registos de observação:

O O está a redigir a frase que a A disse “Gostava que a minha família tivesse um Natal feliz” mas teve dificuldades a escrever a palavra “tivesse” riscou o que tinha escrito e voltou a escrevê-la novamente e voltou a riscá-la, depois disse “já não escrevo mais, está sempre tudo mal”, a A olhou e disse “calma, ta quase certa, só tinhas que pôr dois SS e ficava bem, põe lá para vermos se tá correto se não chamamos a professora, mas está a ficar gira a nossa mensagem”.

Como nos dizem Freita e Freitas (2003:25) esta “estratégia deixa aos alunos a resolução de problemas de aprendizagem (...) incapazes de compreender o que está a ser estudado, sem qualquer outro suporte a não serem eles próprios, perdem a motivação, convivem com dúvidas sobre a sua capacidade de aprender, o que faz baixar a auto-estima”. Através do referido exemplo, podemos constatar que neste contexto o estímulo e a entejuda que o trabalho cooperativo permite foram uma mais-valia para o aluno em questão, pois se estivesse a realizar a atividade sozinho, provavelmente, desistiria da mesma, visto que a sua aprendizagem não seria conseguida individualmente.

Assim, observando a Tabela 5, relativamente à última atividade e comparativamente com a primeira, notamos grandes alterações a nível do desenvolvimento de competências de cooperação por parte dos alunos. Enquanto que num primeiro momento deparámo-nos com

um quadro em que a maioria dos alunos não interagiu e não auxiliava os colegas do grupo, gradualmente, foram se alterando adquiridas competências neste domínio e no final da avaliação apenas dois elementos ainda não interagem e/ou manifestavam dificuldade em auxiliar os colegas do grupo.

Todavia, ressalve-se que não significa que os últimos alunos não tenham tido qualquer tipo de evolução, simplesmente na última atividade tal situação não se verificou.

Deste modo, numa explicação mais pormenorizada, apresentaremos abaixo, os respetivos alunos-alvo da intervenção e o seu nível de desempenho relativamente aos comportamentos cooperativos.

Após uma análise geral de todas as intervenções, analisando, especificamente, aluno a aluno, chegámos à conclusão que se poderia agrupar os alunos em três grupos distintos conforme o seu grau de evolução no desenvolvimento das competências sociais.

Posto isto, no primeiro grupo, juntámos, as alunas I, S, B. e F, pois todas elas demonstraram logo na primeira intervenção que já tinham as competências desenvolvidas, contudo mantiveram, sempre, um bom nível de colaboração e cooperação para com os colegas.

No segundo grupo reunimos os alunos A, D, E, H, J, L, M, P, Q e T, pois todos eles demonstraram evolução a nível dos seus comportamentos de interação e cooperação com os colegas. Esta evolução não se verificou de igual forma em todos estes alunos, pois analisando a lista de verificação (*vide* anexo XIV), podemos constatar que, por exemplo, a A, teve um desempenho menos adequado na 1ª atividade, a nível das competências de cooperação, mas foi sempre evoluindo, chegando à última não demonstrando dificuldades nas mesmas.

Contrapondo, temos o caso do L, que evoluiu mas de forma oscilante pois regrediu um pouco da 1ª intervenção para a 2ª, mas depois na terceira melhorou, evidenciando ainda na quarta dificuldades na interação grupal.

O L é um aluno com um bom desenvolvimento escolar mas introvertido e pouco participativo, contudo revelou evolução quanto à interação. Este facto remete-nos para Pato (1973:29) que indica que “podemos portanto afirmar que o trabalho em equipa tem uma influência benéfica sobre aqueles cuja sociabilização oferece maiores dificuldades”. Refira-se, que este aluno quando questionado sobre as atividades desenvolvidas em grupo e qual era a sua opinião sobre o trabalho colaborativo respondeu negativamente (*vide* anexo XV), contrariamente a todos os outros alunos, indicando que preferia trabalhar sozinho do que em grupo.

O último grupo, que destacámos, é constituído pelos alunos G e R, que foram os alunos que revelaram mais imaturidade no desenvolvimento das competências de colaboração e cooperação, pois, não mostraram sinais de evolução ou se mostraram foram muito reduzidos. No caso da G que teve três intervenções consideradas negativas relativamente à interação e auxílio, na última demonstrou ligeira melhoria, ajudando um colega quando solicitada. Apesar desta melhoria não se pode concluir por apenas uma intervenção positiva que tenha adquirido as competências anteriormente referidas.

Relativamente ao aluno R, houve uma alternância de comportamentos, pois a primeira intervenção foi negativa, a segunda considerada relativamente positiva, na terceira cumpriu os parâmetros com dificuldade e na última intervenção não cumpriu nenhum parâmetro cooperativo. Neste caso específico é visível que o aluno não tem as competências sociais bem desenvolvidas, embora demonstre melhorias com um ou outro aluno específico, não respeita as opiniões nem ações dos restantes colegas e tenta assumir/impor e liderar todos os grupos por onde esteve a realizar as tarefas.

Apesar dos dados obtidos terem sido muito gratificantes, notámos algumas dificuldades aquando da recolha e da análise dos dados. Salientamos que a dificuldade mais sentida foi a recolha de dados por se tratar de um grupo grande, uma turma de 20 alunos (apesar de o grupo em análise estar limitado a 17 alunos), o que de certa forma prejudicou a avaliação precisa deste método.

Como houve muitos grupos a trabalhar ao mesmo tempo não foi possível realizar uma observação e avaliação mais objetiva e pormenorizada de todos os grupos, inclusivamente houve indicadores que foram impossíveis de analisar pois não houve recolha de dados relacionados com esses indicadores, ou com um ou outro aluno, nas diversas atividades.

Outra dificuldade verificada foi na construção e preenchimento das listas de verificação. Além disso, isoladas não nos dão a noção total do desempenho dos alunos.

Desta forma foi necessário recorrermos, várias vezes ao longo do trabalho, às observações registadas das dinâmicas de grupo durante a realização das diferentes atividades efetuadas pelos alunos, quando estes se encontraram a trabalhar autonomamente. No entanto, também se mostraram insuficientes, pois não houve tempo para registar tudo de todos os grupos e de todos os alunos em de todas as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste relatório teve como base explicar a realidade que vivenciámos ao longo das nossas práticas pedagógicas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo, evidenciando não só o trabalho realizado, mas também as dificuldades e as conquistas que obtivemos durante as mesmas.

Nós, que nos encontrámos na fase final desta nossa formação inicial, pretendemos, através deste trabalho, transmitir todas as implicações desta etapa. De facto houve um esforço da nossa parte em fazer jus ao que vivemos e como crescemos enquanto alunos na formação e educadores/professores na educação.

Na elaboração deste relatório tentámos estabelecer um paralelismo entre a literatura e o que constatámos na prática. Assim tentaram-se articular questões direcionadas para a formação inicial de professores e as situações de estágio, com questões ligadas à temática que nos propusemos aprofundar, a aprendizagem cooperativa. Depois deste longo processo de formação, que culmina com este trabalho, apercebemo-nos das dificuldades que tivemos, principalmente no estágio do pré-escolar.

Ao longo dos estágios denotamos uma evolução na nossa prestação. Comparativamente com o estágio do Pré-escolar, o estágio do 1º Ciclo decorreu com maior atenção e maior firmeza nas nossas ações durante as práticas educativas.

No Pré-Escolar sentimos que estávamos ainda muito “presas” ao que nos tinha sido ensinado na universidade, tanto a nível de teorias como de conteúdos do currículo, além do que considerávamos o documento de planificação como uma “bíblia”, que deveria ser levada à risca, não falhando ou saltando algum ponto ou atividade. Houve situações em que deveríamos ter aprofundado e talvez investido mais, nomeadamente nas questões de observação e planificação, a nível das atividades colaborativas. Inicialmente, sentimos que ainda estávamos muito receosas, não investindo totalmente, nem arriscando experimentar situações novas.

No âmbito do 1º Ciclo, não significa que não tivéssemos dificuldades nem “falhas”, mas o facto é que por ser o segundo estágio demos maior atenção aos aspetos que sentimos mais dificuldades no estágio anterior. Assim, nas observações, para a recolha de dados e planificações, tentámos construir documentos mais sólidos e mais eficazes para as nossas práticas, o que efetivamente resultou. Porque se no início do estágio do pré-escolar ainda íamos para as práticas com algumas noções pouco consolidadas, no fim deste e no do 1º ciclo

conseguíamos partir para as intervenções com um plano bem estruturado no papel, onde facilmente notávamos se uma atividade iria resultar e qual a melhor dinâmica a implementar. Reforçamos, assim, o valor imprescindível que os estágios tiveram para nós, onde efetivamente crescemos, aprendemos e evoluímos enquanto profissionais de educação.

No decorrer das intervenções incluímos uma metodologia inovadora, ao debruçarmos sobre a Aprendizagem Cooperativa em contexto de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Procurámos observar, em atividades destinadas à cooperação, o comportamento das crianças/alunos e averiguar o efeito, a curto prazo, da implementação destas atividades. Trata-se de uma proposta metodológica que possibilita aos alunos a cooperação e colaboração no decurso do seu processo de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e a construção e consolidação de conhecimentos de forma conjunta, dando resposta aos objetivos contemplados nas orientações curriculares e nos programas de ensino.

Aliás, durante todo o percurso efetuado nas duas práticas, foram várias as situações, que proporcionadas ou espontâneas, demonstraram que o trabalho cooperativo/colaborativo entre as crianças e até mesmo entre os próprios educadores e/ou professores, apresentou-se como uma mais-valia em termos de desempenho, das relações interpessoais, bem como, no sucesso das atividades ou tarefas pretendidas. Contudo, não esquecemos algumas das dificuldades sentidas, nomeadamente na implementação dos métodos cooperativos, pois a grande maioria tem efeito a longo prazo, onde através de uma ação contínua de um período ou até mesmo de um ano letivo. Com intervenções quinzenais ou mais espaçadas foi um pouco difícil implementar os métodos tal e qual como são preconizados na literatura.

Assim, houve sempre a preocupação de esclarecer as dúvidas e permitir às crianças trocarem impressões com os demais e participarem de forma conjunta na realização de tarefas, para desenvolverem competências de cooperação, de auxílio e de interajuda. Tornou possível reconhecer, tanto no pré-escolar como no 1º ciclo, que experiências focadas na aprendizagem cooperativa contribuem para potenciar competências sociais e cognitivas das crianças.

Comparando entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, notamos que a nível das interações estabelecida e momentos de cooperação tivemos melhores resultados no 1º ciclo, eventualmente, devido à maturidade das crianças e à natureza das atividades por nós propostas. Contudo, ao longo da prática no pré-escolar evidenciámos melhoria nos comportamentos de interação das crianças, nem sempre a nível cooperativo mas com progresso nas interações com os pares e intergrupais.

Podemos concluir que o tempo que possuíamos não nos permitiu aplicar com maior amplitude estes métodos, mas verificámos que as atividades que implementámos surtiram efeito a curto prazo, nos dois contextos em que intervimos, abrindo portas para o desenvolvimento de competências que possibilitem a aprendizagem cooperativa através das interações de colaboração com os outros (crianças e alunos).

É neste sentido que a escola e o educador deve(m) apostar numa educação diferenciada, centrada na cooperação, onde cada criança possa usufruir de processo educativos em grupo.

Sendo assim, o testemunho deste relatório vislumbra-se como contributo para se dar a conhecer a metodologia de ensino baseada na aprendizagem cooperativa, onde a cooperação e a interajuda configuram a ideologia de "aprender de mãos dadas".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A.; Mesquita, J. & Anchieta, J. (1997). *Abordagem do Processo Ensino-Aprendizagem e o Professor*. Brasília: Universidade Católica de Brasília;
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª Edição). Braga: Psiquilíbrios;
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar* (4ª Edição). Amadora: McGraw-Hill;
- Avô, A (1997). *O Desenvolvimento da Criança* (2ª Ed). Lisboa: Texto Editora;
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora;
- Bastos, F. (2001). Investigação-ação emancipatória e prática educacional dialógico-problematizadora em ciências naturais na formação de professores in R. Mion e C. Saito, *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 39 – 47;
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). A Aprendizagem Cooperativa numa Pós-Modernidade Crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 123 – 147;
- Borba, O. (2001). Planejando e agindo na prática educativa: o papel dos registos na organização dos momentos pedagógicos in Mion, R. & Saito, C., *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 58 – 67;
- Borrhalho, A.(2002). Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores. *A Formação de Professores à luz da Investigação – Sessões do XII Colóquio*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião Prático*. Lisboa: DGIDC;
- Carvalho, A. (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora;
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo* (4ª Edição). Porto: Edições Afrontamento;
- Costa, R. (1999). *Aprender a Cooperar e a Trabalhar em Grupo: Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas;
- Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico), I Série – A, n.º201, 5572 - 5575;
- Decreto-Lei n.º74/2006, de 24 de Março (Graus académicos e diplomas do ensino superior), Diário da República, I Série A, n.º60, 2242 – 2257;
- Decreto-Lei n.43/2007, de 22 de Fevereiro (Habilitação profissional para a docência), Diário da República, 1.ª série, n.º38, 1320 – 1328;

- Dias, C. (2011). *A importância de Contar Histórias no Jardim-de-Infância*. Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti;
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación;
- Druart, D. & Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência*. V. N. Gaia: Edições Gailivro;
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar in J. Torrego e A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, 21 – 45. Madrid: Alianza Editorial;
- Esteve, M. (2006). Análise de Conteúdo in Lima, A. & Pacheco, A. (orgs.) (2006), *Fazer investigação de dissertações e teses*, 105 - 126. Porto: Porto Editora;
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª Edição). Porto: Porto Editora;
- Felder, R. & Brent, R. (2007) Cooperative Learning. *Active Learning: Models from the Analytical Sciences*, 34–53. Washington, DC: American Chemical Society. Acedido em 25 de Fevereiro de 2012 in <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/CLChapter.pdf>;
- Freitas, C. (1997). A Aprendizagem Cooperativa in M. Patrício (org.) *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*, 163 – 177. Porto: Porto Editora;
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa* (1ª.Edição). Porto: Edições Asa;
- Formosinho, J. (2007). Prefácio in J. Oliveira-Formosinho (Org.); D. Lino e S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Galvão, C. (1996). Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação. *Revista da Educação*, VI, 1, 71 – 87;
- García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor in A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, 51-76. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases Teóricas y Hallazgos Empíricos que explican su eficacia. *Revista Educacion*, XXI, 5, 227 – 247;
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivos in A. Nóvoa [coord.] *Os professores e a sua formação*, 93- 114. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

- Hiernaux, J. (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos in L. Albarello; F. Digneffe; J. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy e P. Saint-Geoges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (1ª Edição), 156 - 202. Lisboa: Gradiva Publicações;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3ª. Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Maia: Profedições;
- Jesus, S. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Edições Asa;
- Johnson, D. & Johnson, R. (2009). *An Overview of Cooperative Learning*. Acedido em 2de Dezembro de 2011, in <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>;
- Johnson, D. & Johnson, R. (2009a). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 5, 365 – 379;
- Johnson, D.; Johnson, R. & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota;
- Landini, S. (2010). As transformações no trabalho docente: o debate sobre a imaterialidade do trabalho e algumas reflexões sobre formação. *Revista de Educação*, vol. XVII, 2, 29 – 42;
- Lei de Bases do Sistema Educativo: lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República, n.º 166, 1ª Serie.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia in J. Oliveira-Formosinho (Org.); D. Lino e S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*, 93 - 121. Porto: Porto Editora;
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores;
- Loughran, J. (2009). A Construção do Conhecimento e o Aprender a Ensinar sobre o Ensino in M. Flores e A. Simão (2009), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contexto e Perspectivas*, 17 – 37. Mangualde: Edições Pedagogo;
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel;
- Marcelo, C.(2002). Nuevas Políticas para la Formación del Profesorado. *A Formação de Professores à luz da Investigação – Sessões do XII Colóquio*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- Machado, F., Gonçalves, M. & Formosinho, J. (1991). *Currículo Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa;

- Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar;
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4ª Edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Moita, M. (1995). Percurso de Formação e de Trans-formação in A. Nóvoa [coord.], *Vidas de Professor*, 111 – 140. Porto: Porto Editora;
- Negro, A.; Torredo, J. & Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo: Resultados de las investigações sobre su impacto In J. Torrego e A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, 47 – 75. Madrid: Alianza Editorial;
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa in J. Oliveira-Formosinho (Org.); D. Lino e S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*, 122 - 142. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação in J. Oliveira-Formosinho (Org.); D. Lino e S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, 13 - 42. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A Contextualização do Modelo Curricular Hihg-Scope no Âmbito do Projecto Infância in J. Oliveira-Formosinho (Org.); D. Lino e S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, 43 - 92. Porto: Porto Editora;
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora;
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença;
- Papalia, D; Olds, S & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal;
- Patrício, M. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei do Sistema de Bases Educativo*. Lisboa: Texto Editor;
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora;
- Pereira, J. (2005). O Trabalho Colaborativo dos Professores: Interações, Representações e Práticas no contexto do projecto curricular de turma. *Arquipélago – Revista da Universidade dos Açores*, 6, 53 -80;
- Peres, N. (s.d.). *Formação de Professores*. Chaves: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 7 de Março de 2012 in <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=141&doc=105&mid=115>;
- Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa;

- Prado, M. (n/d). *Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações*. Acedido 3 de Março de 2012 in <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>;
- Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperative y sus ventajas en la educación intercultural. *Revista Educativa Digital*, IV, 8, 63 – 75;
- Pujolàs, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. In Torrego e A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, 76 – 138. Madrid: Alianza Editorial;
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1ª Edição). Lisboa: Grávida Publicações;
- Rainha, P. (2007). *Metodologia do Trabalho de Projecto na sala de aula. Estratégias de intervenção pedagógica no desenvolvimento de competências*. Um estudo de caso no 1º ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação;
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora;
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- Rummel, F. (1972). *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Editora Globo;
- Roldão, M. (1999). *Currículo – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão Curricular das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade;
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença;
- Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educacion*, 1, 99 – 110;
- Rosso, A.; Taglibieher, J. (1992). Métodos Ativos e Atividades de Ensino. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências e Educação*, 10, 17;
- Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A distância entre Alfa e Omega. *Revista de Educação*, vol. VI, 1, 37 – 41;
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores in M. Flores e A. Simão, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contexto e Perspectivas*, 99 - 118. Mangualde: Edições Pedagogo;
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político in L. Albarello; F. Digneffe; J. Hiernaux; C. Maroy; D.

- Ruquoy e P. Saint-Geoges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (1ª Edição), 15 - 47. Lisboa: Gradiva Publicações;
- Salgado, A. (1973). *O trabalho de grupo e a adaptação da escola ao aluno*. Porto: Asa Edições.
- Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de La Investigación* (4ª Edição). México: Mcgraw-Hill;
- Sanches, Mª (1994) Aprendizagem Cooperativa: Resolução de problemas em contexto auto-regulação. *Revista da Educação*, IV, nº1/2, 31 – 42;
- Sanches, Mª & Cochito, I. (2002) Ser Professor: Projecto, Trajectos e Modos de Apropriação Identitária. *Revista de Educação*, XI, 2, 89 – 110;
- Santos, L. & Bruno, I. (2010) Evolução da Escrita Avaliativa num contexto de Trabalho Colaborativo. *Revista de Educação*, XVII, 2, 61 – 92;
- Santos, L (2009). *Modelação de sistemas experimentais em ToonTalk para Ambientes Educativos: Ciclo da Água*. Dissertação de mestrado em matemática e ciências da natureza. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- Sarmiento, M. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade in M. Sarmiento e A. Cerisara (org), *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, 9-34. Porto: Edições Asa;
- Serpa, M., Morais, F. & Cabral, C. (1999). Contributos da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. *Arquipélago – Revista da Universidade dos Açores*, 2, 27 – 69;
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. S. Paulo: Thomson;
- Silva, A. (1992). *Manual de Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Seguros
- Silva, D. (2001). *Aprendizagem Cooperativa na Educação Infantil: Desafios e Perspectivas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: Universidade da Amazônia;
- Slavin, R. (1996). Research for the Future – Research on Cooperative Learning an Achievement: What We Kow, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43 – 69;
- Sousa, C.; Angotti, J. & Bastos, F. (2001). Formação permanente na Prática educativa in R. Mion e C. Saito, *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores*, 48 – 57. Ponta Grossa: Gráfica Planeta;
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Mc-Graw-Hill;
- Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Porto: Universidade Fernando Pessoa;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições Asa;
- Torrego, J. & Negro, A. (2012). Introducción In J. Torrego e A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial;
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa Edições;
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa;
- Zabalza, M. (1994). *Planificação Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa;

ANEXOS