

Junho 2022

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

Construir conhecimento pela Aprendizagem Cooperativa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Inês Sofia Tedim Matos Ferreira

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Construir conhecimento pela Aprendizagem Cooperativa

Inês Sofia Tedim Matos Ferreira

Porto

2022



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Investigação apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção
do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico

Por Inês Sofia Tedim Matos Ferreira

Sob a orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Porto

2022

AGRADECIMENTOS

*“Há gente que fica na história,
Da história da gente...” (Marisa, 2001)*

A vida é como um puzzle que vamos montando peça a peça. Ao longo dessa montagem cruzamo-nos com pessoas especiais. Mais uma peça do puzzle está a ser colocada, mais um sonho realizado...

Na certeza de que foi um percurso bonito e marcado por pessoas muito especiais que me acompanharam e viveram comigo os momentos mais felizes da minha vida. É tempo de agradecer...

Em primeiro lugar aos meus pais pelo exemplo de força, resiliência e fé e por todo o esforço que fizeram para que eu pudesse concluir o meu sonho. Agradeço por todos os conselhos e por acreditarem sempre em mim. As palavras serão sempre muito poucas para lhes agradecer.

Aos meus irmãos por estarem sempre ao meu lado, por me ajudarem em todos os momentos e pelos conselhos. À minha “Kikinha” que me ajudou a crescer enquanto pessoa e me mostrou o “amor de tia”.

Ao meu Ricardo que é um companheiro desde o primeiro. Aquele que acredita sempre em mim, que me ajuda em tudo o que eu preciso. Obrigada por todos abraços, conselhos e amor sem fim! Sem ele, este percurso teria sido mais difícil.

À minha família. Obrigada por serem um exemplo de união.

Às minhas princesas Maria e Maria Filipe e ao meu príncipe, Salvador, por serem os melhores afilhados do mundo e por me mostrarem que ser criança é poder ser-se tudo em qualquer momento.

À Patrícia e à Margarida por serem família e por estarem sempre ao meu lado. Obrigada por tudo!

À minha Francisca por ser um pilar neste percurso. Foi um prazer poder partilhar todas as aprendizagens a teu lado. Obrigada por toda a força!

Às amigas que a faculdade me trouxe, são e serão para sempre as melhores e é para mim um orgulho enorme poder ter partilhado tantos momentos convosco, Mafalda e Maria, obrigada por tudo!

À minha orientadora, Doutora Daniela Gonçalves, por ter acreditado sempre em mim e por me ajudar em todo este percurso, que teve sempre altos e baixos. Obrigada por ser um exemplo, é impossível ficar indiferente quando nos cruzamos consigo! Obrigada!

A toda a comunidade educativa da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti o meu sentido agradecimento. Aos professores que são companheiros e conselheiros desta jornada académica, obrigada!

À Bruna por ser uma amiga em todos os momentos e por me transmitir o gosto pela educação. Obrigada!

A todas as crianças, alunos, professoras, educadoras cooperantes e auxiliares com quem tive o prazer de me cruzar, pela forma como me transmitiram conhecimento e pelo carinho com que sempre me receberam, o meu muito obrigada. Sou grata por toda a aprendizagem que construímos!

“O sonho começa com um professor que acredita em ti, que te empurra e te encaminha até ao próximo nível” Don Rather (2008).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo perceber de que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada na valência de Pré-Escolar e no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de que forma os docentes podem aplicar esta metodologia, tendo em conta as suas vantagens e os seus constrangimentos.

Desta forma, será tratado ao longo do relatório os desafios de uma educação no século XXI, refletindo acerca de uma possível mudança ou inovação no seio escolar, assim como o papel do docente numa educação presente e de futuro. De natureza qualitativa, a técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por entrevista, realizado aos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de perceber de que forma estes profissionais valorizam a importância da cooperação no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas principais vantagens e constrangimentos.

As principais conclusões do estudo revelam que a aprendizagem cooperativa, quando aplicada, traz vantagens à aprendizagem não apenas cognitiva, mas também social dos alunos. Contudo, no que se refere à utilização desta metodologia no processo de ensino e de aprendizagem, alguns professores mostram-se resistentes à sua utilização.

Palavras-Chave: aprendizagem cooperativa; metodologias ativas; educação; mudança; inovação.

ABSTRACT

The present study has the goal to understand how cooperative learning can be used in Pre-School and 1st Cycle of Basic Education teaching and how teachers can apply this methodology, while taking in consideration its advantages and constraints.

In this way, this report will address the challenges of education in the 21st century, while reflecting on a possible change or innovation within the school, as well as the role of teachers in present and future education. Of a qualitative nature, the interview survey was the technique used for data collection, carried out with teachers of the 1st Cycle of Basic Education, in order to understand how these professionals value, the importance of cooperation in the development of student's learning, having into account its main advantages and constraints.

The main conclusions of this study reveal that cooperative learning, when applied, brings advantages to student's not only cognitive but also social learning. However, regarding the use of this methodology in the teaching and learning process, some teachers are resistant to using it.

Keywords: cooperative learning; active methodologies; education; changing; innovation.

ÍNDICE

RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Desafios Educacionais Contemporâneos.....	3
2. Inovação ou Mudança	9
3. Papel do Docente: Presente e Futuro	13
3.1. Trabalho cooperativo na ação docente	17
4. Aprendizagem Cooperativa	20
II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	29
1. Âmbito e objetivos de investigação	29
2. Princípios da ação educativa	30
a) Prática de ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	30
b) Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	32
2.1. Caracterização da Instituição A.....	34
2.1.1. Caracterização do Grupo A.....	36
2.2. Caracterização da Instituição B.....	38
2.2.1. Caracterização do Grupo B.....	39
3. Apresentação e análise da prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	40
3.1. Intervenção Educativa A	40
Avaliação A	41

3.2. Intervenção Educativa B	42
Avaliação B	42
3.3. Intervenção Educativa C	43
Avaliação C	44
III – ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO	44
1. Apresentação e análise dos dados do inquérito por questionário	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
ANEXOS.....	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género	45
Gráfico 2 – Ano de escolaridade que leciona	45
Gráfico 3 - Conceito de Aprendizagem Cooperativa	46
Gráfico 4 - Diferentes Abordagens da Aprendizagem Cooperativa	47
Gráfico 5 - Aprendizagem Cooperativa enquanto atividade benéfica.....	47
Gráfico 6 - Vantagens da Aprendizagem Cooperativa na Formação Inicial e Contínua dos Professores	48
Gráfico 7 - Trabalho prévio na aprendizagem cooperativa	48
Gráfico 8 - Papel determinante do professor na Aprendizagem Cooperativa	49
Gráfico 9 - Aprendizagem Cooperativa promove o trabalho de grupo	49
Gráfico 10 - Organização de grupos heterogéneos na aprendizagem cooperativa	50
Gráfico 11 - Organização de grupos homogéneos na aprendizagem cooperativa	50
Gráfico 12 - Gestão de tempo na implementação da aprendizagem cooperativa	51
Gráfico 13 - Dificuldade da aprendizagem cooperativa: gestão de tempo	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Planificação Intervenção Educativa A (Pré-Escolar)	63
Anexo II – Momentos Intervenção Educativa A	64
Anexo III – Posters de Apresentação da Intervenção Educativa A	65
Anexo IV – Planificação Intervenção Educativa B (Pré-Escolar)	66
Anexo V – Momentos Intervenção Educativa B	67
Anexo VI – Planificação Intervenção Educativa C (1º Ciclo)	68

Anexo VII – Momentos Intervenção Educativa C (1º Ciclo).....	69
Anexo VIII – Apresentação dos trabalhos em grande grupo (1º Ciclo).....	70
Anexo IX – Grelha de Avaliação da Intervenção Educativa C (1º Ciclo)	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Idade média dos docentes, por nível de ensino (2018/2019).....	8
Tabela 1 – Sintaxe do modelo da aprendizagem cooperativa	21
Tabela 2 – Grupos de Aprendizagem Cooperativa	23

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação foi realizado com o intuito de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tendo como principal finalidade perceber de que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada nos diferentes contextos de educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha desta temática prende-se com o facto de estudar as Metodologias Ativas, mais concretamente, a Aprendizagem Cooperativa para poder aplicá-la em contexto de sala de aula, como forma de promover a autonomia, a confiança e a resolução de problemas no ambiente educativo. Esta investigação foi realizada em dois grupos distintos, um grupo de 5 anos, numa instituição da Maia e um grupo do 4º ano, num colégio de Matosinhos, onde ao longo de cerca de três meses foi realizada a prática profissional em educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Paralelamente, também foi realizado um inquérito aos professores de 1º Ciclo, de forma a perceber quais as perceções dos mesmo relativamente à aprendizagem cooperativa, de que forma deve ser aplicada e quais as suas vantagens e desvantagens.

O demais relatório encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre três temáticas com recurso a diversos autores que fundamentam a investigação. Primeiramente, considerou-se fundamental perceber quais os principais desafios contemporâneos que a escola do século XXI está a ultrapassar e de que forma a escola se modificou ao longo dos tempos até chegar aos dias de hoje. De seguida, procurou-se perceber de que forma esta mudança trouxe inovação para os contextos educativos e como os dois conceitos podem estar diretamente relacionados ou não. Por último, depois de toda a reflexão acerca desta mudança, considerou-se oportuno refletir sobre o papel do professor nas salas de aula, fazendo um paralelismo entre o passado e futuro docente. Face a todas as mudanças que ocorreram na educação contemporânea, considerou-se importante perceber de que forma a aprendizagem cooperativa tem acompanhado esta evolução e quais os seus progressos.

No segundo capítulo, Enquadramento Metodológico, será apresentada a natureza desta investigação, bem como as técnicas utilizadas para a recolha de dados. Neste capítulo, será explicitado a caracterização dos diferentes contextos, assim como dos dois grupos onde foi realizada a intervenção educativa.

No terceiro e último capítulo do relatório, serão apresentados e analisados os resultados acerca do inquérito realizado aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por último, apresentam-se as considerações finais, onde será feita uma reflexão acerca de todo o percurso, bem como, as referências bibliográficas e anexos que complementam e sustentam toda a estrutura do trabalho realizado.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico está organizado em três temas que, em nosso entender, são imprescindíveis quando nos referimos à educação, a saber: desafios educacionais contemporâneos, inovação ou mudança e o papel do docente. Desta forma, entende-se que o maior desafio educacional contemporâneo é a criação de uma escola de todos e para todos, onde cada um na sua individualidade aprende com os outros, onde o conhecimento é construído através da investigação e do trabalho colaborativo entre o professor e o aluno. Para que este objetivo seja cumprido, é necessário que haja inovação e mudança, é preciso suscitar a criatividade para se criar novidade, novos métodos, novas estratégias que têm como principal foco a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Nesta mesma perspectiva, o professor adquire um papel fundamental em todo o processo referido anteriormente, pois vai ter de se adaptar a todas estas mudanças. Deste modo, o professor deve ter em conta todos os desafios que a sociedade impõe e deve adaptar-se, deve inovar, deve avaliar constantemente as suas práticas, com vista a proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem.

1.Desafios Educacionais Contemporâneos

A contemporaneidade diz respeito ao tempo presente, sobretudo ao modo como cada sujeito, vivendo em sociedade, é capaz de olhar para o futuro a partir de um tempo passado, que não pode ser jamais uma forma de nostalgia de tentar construir o que se faz em termos de educação e formação, pois o futuro é o presente feito utopia (Pacheco, 2019, p. 70).

No decorrer de toda a história da escola, esta desenvolve-se e adapta-se a diferentes funções e obedece a determinada(s) lógica(s). Remetendo para o passado, geralmente, quando pensamos sobre o conceito de escola tradicional, damos-nos conta de que a escola se centrava na transmissão de conhecimentos, isto é, o professor era detentor de todo o conhecimento de forma acabada e considerado um modelo a seguir. Assim, a figura do professor tradicional é vista como o centro da aprendizagem. Segundo Savani (citado por Protetti, 2010) “a escola se organiza como uma agência centrada no

professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que são transmitidos” (p. 76).

Ao longo dos anos, a formulação conceptual evoluiu para um novo conceito ou uma nova forma de pensar a escola, o ensino e a aprendizagem. A Escola Contemporânea veio assim substituir a primazia da transmissão de conhecimento da educação, recentrando o processo na experiência vivenciada pelos alunos. Assim sendo, o aluno assume especial importância, pois o seu processo de ensino e de aprendizagem passa a ser mais ativo e autónomo. Assim sendo, a escola contemporânea do séc. XXI, como refere Neves (2015), “[...] expande-se com o objetivo de abranger o maior número de alunos, de todas as camadas e grupos sociais [...]” (p. 239).

Neste sentido, a escola contemporânea tem como principal finalidade a criação de uma escola de todos e para todos, onde cada um conta, sendo que o conhecimento é adquirido pela constante descoberta do aluno, ficando reservado o papel ao professor de mediador/orientador. Esta ideia está reforçada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (2015), onde se afirma que “toda a pessoa tem direito à educação (...) a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.” Deste modo, entende-se que a escola contribui para a formação pessoal e social de cada um, pois através da gestão de conflitos entre os alunos, dá a cada aluno enquanto futuro cidadão alicerces para aprender a gerir e a relacionar-se com os outros.

Para completar a ideia anteriormente referida, e de acordo com Sousa & Mateus (2016), “o conhecimento é um processo que resulta do ato de investigar a realidade, através de experiências e vivências no mundo, com os corpos e consciências geradoras de intenção” (p. 239). Neste sentido, a educação é entendida como uma pequena parte da sociedade, isto é, as crianças e os alunos são parte integrante de uma sociedade que os ajuda a crescer enquanto cidadãos ativos, isto é, agentes de mudança social. Esta nova realidade, conduziu a que as escolas reformulassem e criassem novos documentos orientadores com o intuito de que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades. Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento referencial para todas as comunidades escolares ao nível curricular, no planeamento e na avaliação interna e externa, este documento apresenta princípios, valores e áreas de

conhecimento que devem ser transversais a todos os alunos. Como foi referido anteriormente, devem ser proporcionados momentos em que a criança seja capaz de refletir, exprimir-se e investigar sobre aquilo que a rodeia, tal como refere este documento, “as competências na área de pensamento crítico requerem observar, identificar analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins et al.,2017, p. 24).

Estes desafios contemporâneos permitem, segundo Neves (2015), que “[...] as aprendizagens individuais e coletivas vão assumindo novos contornos, contribuindo assim para que os atores independentemente do papel que desempenham se desenvolvam e possam enriquecer mutuamente” (p. 241). Logo, entendemos que a escola se revela uma organização em que existe um trabalho colaborativo, ou seja, ninguém trabalha sozinho e todos contribuem para a sua própria aprendizagem, aprendem a pensar criticamente, através de novas metodologias, adquirindo novos conhecimentos que visam melhorar a educação. Como menciona Leite (2011), “a educação fornece habilidades, formas de pensar, sentir e falar, utilizar, modificar e produzir ferramentas, assim como formas preferenciais de usar uma sequência de estratégias e lógicas que posteriormente podem ser negociadas” (p. 2). Consequentemente, é fundamental ajudar os alunos a desenvolver o seu sentido crítico e, o mais importante, a saber fundamentá-lo. Desta forma, entende-se que “[...] a educação passa por ajudar as crianças e jovens a pensar sobre os valores implicados nas diferentes situações e consequências para si e para os outros” (Gonçalves & Moura, 2014, p. 293).

A escola é um ambiente propício de aprendizagem significativa, pois tal como nos dizem Schlickmann & Schmitz (2015), “[...] as vivências normais e comuns são esquecidas num piscar de olhos, enquanto aquelas significativas serão lembradas e relembradas por décadas e décadas” (p. 6) Na mesma linha, Freire (citado por Neves, 2015) também refere que a escola dever ser “[...] encarada como uma comunidade educativa, uma escola que preconiza o saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 240). Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer relativamente ao aperfeiçoamento da escola, para que esta se torne justa para todos e para cada um/a. Um dos muitos

exemplos que se pode referir é que a escola ensina todos os alunos da mesma forma e tal não pode acontecer, visto que cada pessoa é diferente e tem de ser encarada nesta individualidade - “parece, à primeira vista, que o ensino é justo, já que é igual para todos, mas não se pode tratar por igual aquilo que é diferente” (Cardoso, 2019, p. 32).

Em virtude desta aprendizagem individual/personalizada, é necessário ter em conta o conceito de diferenciação pedagógica no exercício da prática profissional. Este conceito define-se como “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Resendes & Soares, 2002, p.28). Para complementar a ideia acima referida, Ferraz et al. (1994) refere que “diferenciar é, por definição, dar uma atenção individualizada a cada aluno, é tratar os alunos de uma maneira diferente, consoante as suas necessidades” (p. 2). Ora, é importante referir que as crianças e alunos não são iguais, não têm o mesmo ritmo de trabalho e desenvolvimento, têm perfis diferentes, valores e culturas distintos, o que se reflete no seu desempenho, pois torna-se também diferente. Nesta perspetiva, torna-se fundamental o papel do docente, uma vez que, é imprescindível que conheça as suas crianças para poder adequar estratégias, tendo em vista a melhor aprendizagem, tal como referem os autores Resendes & Soares (2002): “conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (p. 23). Por outro lado, como já foi referido anteriormente, a escola prepara as crianças e alunos para a vida na sociedade, como membros ativos, então esta diferenciação também tem de estar adequada a esta realidade.

Então, o que é necessário ter em conta? Como pode um professor aplicar esta estratégia de diferenciação?

Primeiramente, é preciso estar-se consciente de que este processo só terá sucesso se existir um empenho pelas duas entidades interessadas (o professor e o aluno), ou seja, é necessário um trabalho colaborativo destes dois agentes. De seguida, o professor deve ter consciência de que os objetivos que propõe não podem ser datados (este processo tem uma data indefinida), “diferenciar é correr riscos, sair da norma, sem nenhuma certeza de ter razão ou chegar a resultados visíveis” (Ferraz, et al., 1994, p. 5). Portanto, é preciso estruturar um plano onde se torna imperativo definir objetivos, (cada aluno

deve ser capaz de...) construir materiais diversificados que serão o suporte da aprendizagem e avaliar as competências já adquiridas.

Logo, como já foi referido, o conceito de diferenciação pedagógica está subjacente às necessidades de todos e de cada um. Para que tal seja concretizado, é preciso ter em conta o conceito de inclusão e de escola inclusiva. Por sua vez, entende-se que a educação para a contemporaneidade deve refletir acerca destes conceitos, tendo sempre em consideração um direito que assiste a todas as crianças e jovens “toda a pessoa tem direito à educação” (Declaração Universal dos Direitos do Homem). Por conseguinte, já há alguns anos que a UNICEF tem lutado para que todas as crianças tenham direito a uma educação de acordo com as suas características, do meio envolvente, uma educação que congregue toda a diversidade existente. Assim, pensou e elaborou um projeto que fosse ao encontro de uma aprendizagem de natureza inclusiva e daí surgiu o DUA (Desenho Universal da Aprendizagem), que tem como principal finalidade ajudar a criar salas de aula “onde a aprendizagem é acessível a uma grande variedade de alunos, garantindo que as crianças tenham direito a uma educação adequada, inclusiva e capacitadora” (Johnstone, 2014, p. 9). Este projeto tem como principal foco a criação de um sistema de educação assente em cinco dimensões, sendo estas: os alunos, o ambiente, o conteúdo, o processo e os resultados e, a partir destas, desenvolve um conjunto de estratégias que podem ser aplicadas em cada uma delas.

Em Portugal, a partir do ano de 2018, foi promulgada uma lei que aposta neste conceito de escola inclusiva, isto é, assume-se como prioridade a “necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (Decreto-Lei nº54/2018). Neste sentido, reconhece-se que existem competências que devem ser atingidas por todos e cada um - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção Geral da Educação, 2017). Contudo, sabe-se que para atingir esta meta, todos os percursos de todos os alunos vão ser diferentes, tendo em conta a sua própria singularidade. Para tal, é preciso ter em conta os princípios que orientam a educação inclusiva: 1-educabilidade universal; 2-equidade; 3-inclusão; 4-personalização; 5-flexibilidade; 6-autodeterminação; 7-envolvimento parental; 8-interferência mínima.

O envelhecimento populacional é uma realidade que se tem vindo a acentuar já desde há vários anos e pode constituir-se como um dos principais desafios contemporâneos. Esse envelhecimento é sentido em vários domínios nos diferentes países da União Europeia. No nosso país, esta situação pode ser explicada pela extensão da idade da reforma, 66 anos e sete meses. Mais concretamente, na carreira docente, a idade média dos professores é superior a 45 anos, vejamos o seguinte gráfico:

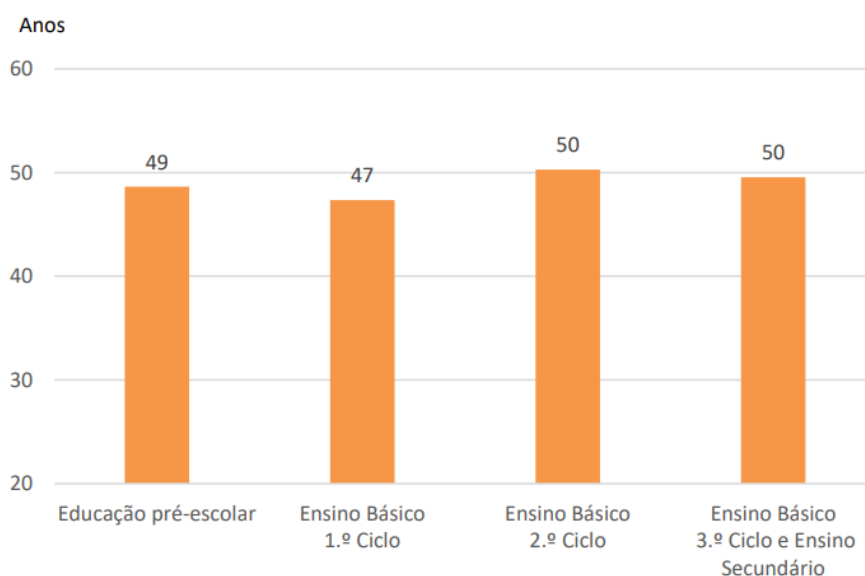


Figura 1 – Idade média dos docentes, por nível de ensino (2018/2019)

Após a análise do gráfico, verificamos que em todos os níveis de ensino a idade média dos professores é sempre superior aos 45 anos de idade. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE),

(...) continua a sobressair, em 2018/2019, o aumento da percentagem de docentes, em exercício de funções na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, que integram a faixa etária dos 50 ou mais anos de idade, no ensino público. Por outro lado, a percentagem dos que tinham menos de 30 anos era quase residual (0,6%) (CNE, 2020, p. 12).

Michael Huberman (citado por Duarte, 2021) publicou “uma coletânea de textos referindo as sete fases perceptíveis da carreira do professor – (1) entrada na carreira; (2) estabilização; (3) diversificação; (4) pôr-se em questão; (5) serenidade e distanciamento afetivo; (6) conservantismo e lamentações; (7) desinvestimento - explicando a perspetiva que adotou no seu estudo” (p. 23).

Ainda é de salientar que as diferentes fases não ocorrem de forma linear e são influenciadas pelos diversos contextos onde os professores estão inseridos. Alves (citado por Duarte, 2021) refere que “ao longo da sua carreira profissional, o professor pode vivenciar tanto o bem-estar, quanto o mal-estar profissional, dependendo da forma como enfrenta as questões decorrentes do seu contexto de vida e do contexto educativo” (p. 27).

Nesta perspetiva, considera-se que o maior desafio da educação contemporânea é adaptar-se a todas as alterações que advêm da sociedade do séc. XXI e conseguir readaptar-se ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta todos os aspetos que foram referidos anteriormente.

2. Inovação ou Mudança

Primeiramente, é necessário desconstruir os conceitos de inovação e mudança para, posteriormente, realizar uma comparação destes dois termos. Desta forma, a palavra inovação deriva do latim *innovatio* significa ato ou efeito de inovar. Por outro lado, a palavra mudança significa modificação, alteração ou transformação de algo. Desta forma, vários autores se pronunciaram acerca destes dois conceitos, por exemplo, segundo Lagarto (2013), “o conceito de inovação, muitas vezes ligado ao conceito próximo de criatividade, pode ser analisado a partir de diferentes perspetivas” (p. 1). De acordo com este autor, o conceito de inovação pode ser definido como algo que nunca ninguém fez ou então a mudança a partir de alguma coisa já feita.

Tendo em conta o mesmo autor, este afirma que a inovação e a mudança são dois conceitos muito difíceis de se colocarem em prática, uma vez que “muitos professores continuam convencidos que, se os seus resultados são bons com métodos antigos, não vale a pena mudar” (Lagarto, 2013, p. 2). Nesta perspetiva, é importante refletir acerca do papel do professor na escola contemporânea, uma vez que, diariamente, os alunos são confrontados com novas formas de aprender e é necessário ir ao encontro dessas necessidades. Por outro lado, os autores Kamylyis et. al. (citado por Lagarto, 2013) importa considerar o seguinte: “educational innovation is not easy to accomplish; in formal education settings, it is often regarded as a highly demanding challenge that usually meets resistance because of its intrinsic complexity” (p. 2). Deste modo, concludo

que a inovação implica uma mudança, que para a maioria dos educadores e professores é difícil de se realizar. No entanto, se recuarmos até ao ano de 2020 apercebemo-nos que os docentes e toda a comunidade educativa teve de se reinventar, pois toda a fase pandémica que vivemos levou a que a inovação pedagógica fosse uma temática a refletir. Tal como referem Marques & Gonçalves (2021), “também na área da educação, sobretudo na fase do confinamento, em que, em poucas semanas, foi necessária uma enorme adaptação do ensino e da aprendizagem, facilitada pelos meios digitais, a temática da inovação pedagógica tem estado em destaque (...)” (p. 37), uma vez que, foi necessário encontrar soluções para resolver os problemas que surgiam diariamente. Desta forma, entendemos que a inovação pode surgir através de uma situação ou problema no qual o professor tem de dar resposta.

Os conceitos inovação e mudança só obtêm resultados se forem trabalhados paralelamente. Para reforçar a ideia anterior, é de considerar que “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008, p. 1). No entanto, Lima (2017) afirma que os professores ainda não conseguiram “desligar-se” da escola tradicional e que arranjam pretextos para culpabilizarem a escola em vez de alterarem a sua prática e a forma do ensino. Este mesmo autor refere ainda que os professores “afirmam que cabe à direção da escola promover a inovação e incentivar a aplicação de dinâmicas inovadoras na sala de aula; há outros que esperam que a mudança venha por decreto, por decisão ministerial” (Lima, 2017, p. 47).

De acordo com Glatter (citado por Oliveira & Courel, 2013), este processo de mudança apresenta diferentes etapas pela quais é preciso experienciar, sendo estas: a introdução de novos ideais e práticas; implementação das propostas apresentadas anteriormente e estabilização, isto é, quando estas alterações já se tornam parte integrante da comunidade escolar.

De facto, este processo torna-se fundamental para que haja inovação, uma vez que os resultados não são imediatos e é necessário implementar as medidas e aguardar até que surtam o efeito desejado. A pergunta que se coloca é: o que é necessário fazer para que haja mudança e inovação na escola?

Primeiramente, é importante referir que os docentes são os principais agentes para que a mudança e a inovação sejam implementadas e, para isso, é importante refletirem sobre a sua prática profissional. De seguida, é importante frisar que esta reflexão deve ter sempre em vista uma melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os alunos. Assim sendo, estes têm de arriscar em fazer diferente, ou seja, estar em constante experimentação de métodos e técnicas que sejam mais adequados ao perfil dos alunos com quem trabalham. Contudo, é necessário ter em consideração que apesar da escola ter um grau de autonomia e flexibilidade, nem tudo depende da instituição. Como refere Caldwell (citado por Jesus & Alves, 2019), é preciso “(...) ter as necessárias capacidades, disposição para assumir riscos e um ambiente profissional em que os objetivos de futuro não sejam indevidamente estrangidos por requisitos de responsabilidade ou limitações de tempo” (p. 207).

Posteriormente, é de referir que a cooperação entre os professores é também um fator fulcral neste processo, uma vez que, através da partilha de experiências e ideias estes se sentem mais determinados em realizar inovação “[...] estes tendem a inovar quando se sentem mais confiantes e seguros em relação à sua prática pedagógica” (Lima, 2017, p. 54).

Contudo, Glatter (citado por Oliveira & Courel, 2013), também afirma que “[...] a mudança, quando ocorre, não é necessariamente para melhor, dependendo da apreciação que cada um faz” (p. 100), ou seja, considera-se fundamental refletir sobre as mudanças a longo prazo, isto é, saber colocar-se de parte para apreciar se as mudanças realmente foram ou não inovadoras e se corresponderam ao resultado desejado.

Por conseguinte, “[...] sublinhar a necessidade de as mudanças concorrerem para melhorias observáveis, recentrando o olhar do que merece ser considerado como “inovação educativa” no domínio da melhoria das aprendizagens” (Jesus et al., 2019, p. 206). Assim sendo, para este autor, é imprescindível que as inovações educativas sejam sentidas ao nível da aprendizagem. Entende-se por inovação educativa “um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e provocam mudanças nas práticas educativas vigentes, sempre que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Jesus et al., 2019, p. 206).

Esta inovação tem de ser entendida como, não apenas uma mudança das aprendizagens, substituindo por novas práticas, mas também e fundamentalmente, inovação enquanto ação dentro de cada sala de aula com cada criança e aluno individualmente.

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento da escola, deparamo-nos com uma escola totalmente dependente de terceiros, uma escola sem autonomia e flexibilidade para poder inovar. No “século XX, a inovação era uma receita predefinida vinda de fora dos serviços centrais para que as escolas e os professores a adotassem, sempre associada a uma lógica que buscava a generalização orientada pelos princípios da experiência educacional” (Oliveira et al., 2018, p. 126). Contudo, a escola que temos hoje já dá conta de uma mudança, ou seja, existe abertura para que, dentro de determinada estrutura, a escola já possa ter essa autonomia, isto é, uma escola que dialoga com todos os agentes educativos e se adapta tendo em consideração o sucesso académico dos alunos “no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade poderem: i) dispor de maior flexibilidade na gestão curricular” (Decreto-Lei nº55/2018). Neste sentido, entende-se que a escola contemporânea tem autonomia curricular e consegue fazer a gestão do currículo, adaptando-o ao contexto escolar e aos seus agentes. Vejamos a forma de olhar para o currículo: é necessário ter em consideração as crianças e alunos como seres únicos e específicos, para isso, é imprescindível que cada um tenha o seu currículo adaptado às suas necessidades e especificidades. Nesta perspetiva, é preciso pensar no currículo tendo como base os princípios da educação contemporânea, ou seja, “é então necessário repensar o currículo, na certeza, porém de que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz é o protagonista desse processo, quando encontra oportunidades de construção do conhecimento” (Estrela, 2020, p. 89).

De acordo com Guerra (2019), “si a escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigências de los nuevos tempos, perderá su sentido” (p.22). Na mesma linha, Guerra (citado por Jesus *et al.*, 2019, p. 192) diz que “[...] a escola não pode permanecer ancorada em velhas conceções, em velhas práticas, em dinâmicas obsoletas. Mudam os tempos, mudam as responsabilidades. Também mudam as pessoas” (Jesus *et al.*, 2019, p. 206). Neste sentido, como referem os dois

autores citados anteriormente, a escola tem de dar respostas a questões sociais, ou seja, a escola e a sociedade andam “de mãos dadas”, uma vez que a escola se insere na sociedade, é importante que se adapte e inove perante as situações emergentes.

Deste modo, toda a organização escolar deve estar preparada para a mudança e inovação, pois é necessário repensar a forma como se deve ensinar. Para tal, é indispensável proporcionar aos professores desde a sua formação um conjunto de alicerces base que serão o suporte da sua prática. Contudo, é sempre preciso ter em consideração a qualidade e o processo de aprendizagem e aplicar diversas estratégias de inovação para que, realmente, a mudança aconteça, “a mudança implica inúmeras variáveis e em todas elas encontraremos resistência, conflitualidade, avanços e recuos, momentos de angústia e de desilusão” (Lima, 2017, p. 58).

3. Papel do Docente: Presente e Futuro

Ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar os alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida (Cardoso, 2013, p. 37).

Num ambiente educativo, torna-se imprescindível que a relação professor e aluno seja colaborativa e cooperativa, uma vez que, é necessário que o professor adapte a sua prática aos alunos em questão. Desta forma, Esteves (2017) afirma que “quando começa a trabalhar com um grupo de alunos, impõe-se que o professor atue deliberadamente para os conhecer tão bem quanto possível, enquanto pessoas e enquanto aprendentes” (Esteves, 2017, p. 17). Segundo esta autora, é fundamental que o professor caracterize o seu grupo de alunos de forma individual, ou seja, conheça a sua forma de ser e estar na vida, na escola e na sala de aula, conheça as suas atitudes, emoções e as suas potencialidades. Portanto, é essencial que os professores tenham como intenção desenvolver os alunos como seres integrais, facilitando conhecimentos e competências de naturezas diversas.

Desta forma, entende-se que “é necessário superar a visão de que estas criaturas são “moldadas” de forma mecânica pelo mundo e pela sociedade através das atividades, jogos, e programas que exploram o fascínio infantil, no intuito de transformá-las em “gente grande” (Schlickmann & Schmitz, 2015, p. 5) para tal, o professor assume um

papel muito importante na vida dos seus alunos, uma vez que, deve orientá-los, mas também aprender com eles “não cabe a ele dar o trajeto pronto, mas sim ensinar o aluno a juntar seus pés e mover-se, tal como este é desafiado na sociedade real” (Schlickmann & Schmitz, 2015, p. 6). Neste sentido, o conceito de escola tradicional onde o professor era o centro da aprendizagem, o detentor de todos os conhecimentos e onde os alunos eram apenas “máquinas” memorizadoras de conhecimento, deixa de existir na escola atual. Desde logo, entende-se que o atual papel do professor é preparar os alunos para a vida na sociedade e, para tal, desenvolve um conjunto de competências necessárias para este exercício. “Dar aulas encerra em si o conceito de um professor que, qual depósito exclusivo de saber, desempenha o papel de transmissor do seu conhecimento aos alunos” (Lima, 2017, p. 19).

Nesta perspetiva atual, traduz-se como essencial que o professor (desde a sua formação) seja habituado a realizar diferenciação pedagógica, que para Vota (citado por Esteves, 2017), tem de ter em conta diferentes aspetos, tais como: a tarefa que propõe aos alunos; a forma como explicita a tarefa; os recursos; a diversificação das tarefas; o tempo e a avaliação. Assim sendo, para este autor é fundamental que o professor seja capaz de alterar/ajustar o currículo consoante as dificuldades e especificidades de cada aluno. Pode fazê-lo através da planificação das suas aulas, uma vez que, “[...] ditará, de forma determinante, a apreensão da matéria pelos alunos” (Cardoso, 2013, p. 145). Deste modo, a planificação de uma aula ou uma atividade, deve ter em consideração alguns aspetos salientados por Cardoso (2013), sendo estes: o conhecimento que quer transmitir; refletir sobre a melhor forma de transmitir estes conhecimentos; a avaliação dos conhecimentos apreendidos; a melhor estratégia para conseguir alcançar os objetivos que devem ser atingidos.

Portanto, a planificação deve ser composta por três alicerces essenciais, sendo estes: os conteúdos que irão ser trabalhados, com quem vão ser trabalhados, tendo sempre em conta a diversidade pedagógica existente na sala de aula, e como os vai pôr em prática.

No entanto, cada professor, de forma individual deverá adaptar as estratégias que vai usar, consoante os alunos que tem, pois não é possível ensinar a todos os alunos da mesma forma, uma vez que, todos têm características diferentes e nem todos aprendem da mesma maneira, pois “a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente,

o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo” (Cadima, et al., 1997, p. 14). Desta forma, considera-se essencial que o professor reflita sobre a sua prática, ou seja, o docente tem de ser capaz de refletir criticamente sobre a sua prática. Como refere Elmore (citado por Gonçalves, 2015) “desenvolvimento profissional de sucesso – já que é especificamente concebido de forma a melhorar também a aprendizagem do aluno – deve ser avaliado de forma contínua, e fundamentalmente sobre a base do efeito que tem sobre os resultados dos alunos” (p. 49). É, então, importante refletir sobre a prática para que possa melhorar as suas estratégias e adequá-las ao contexto em que está inserido,

é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspetos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (Gonçalves & Nogueira, 2019, p. 526).

Nesta reflexão feita pelo professor, é necessário ter em conta o papel fulcral que o professor assume na vida das crianças e alunos, “o professor pode ser determinante para o crescimento das crianças e para a sua formação como cidadãos, dando-lhes oportunidades de aprendizagem e experiências significativas” (Lima, 2017, p. 21).

Para além de todos os desafios que foram mencionados anteriormente, o maior desafio da escola contemporânea é a diversidade de culturas, saberes e potencialidades existentes no contexto escolar. Assim sendo, é importante construir uma relação educativa que tenha em conta os seguintes aspetos: “relacionar a formação com a mudança da escola; promover aprendizagens efetivas relevantes; trabalhar de forma integrada todas as dimensões do perfil profissional; criar um clima de comunicação e colaboração; apostar na inovação para a melhoria das competências profissionais” (Gonçalves, 2015, p. 50).

Consequentemente é necessário “repensar os princípios e objetivos que estiveram na origem da escola, redefinindo as suas funções e o sentido da mudança” (Neves, 2015, p. 240), para que este processo de transformação e inovação aconteça.

Neste sentido, como já foi referido no tópico anterior, é preciso que o docente seja inovador na sua prática profissional, é necessário dar resposta às necessidades dos seus

alunos e, para isso, tem de conceber e aplicar novas estratégias e métodos. Para tal, é necessário definir objetivos/metapas de aprendizagem tendo em conta que é necessário ajudar os seus alunos a colmatarem as suas dificuldades.

Um profissional de educação, deve ter também em consideração as dimensões do perfil geral de desempenho, isto é, deve refletir sobre a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida e da aprendizagem. Por conseguinte, os educadores e professores devem conseguir integrar na sua prática todas estas dimensões, de modo a possuir as competências necessárias para o desempenho profissional docente.

Logo, considera-se que um profissional docente tenha a capacidade de encontrar soluções inovadoras para as dificuldades com que se depara. Assim, segundo Gouveia et. al (2014), o professor deve ser capaz de: “improvisar soluções de carácter temporário; gerar propostas inovadoras com base em novas relações, padrões e combinações dos recursos disponíveis; consegue perspetivar novas oportunidades; é flexível na resolução dos problemas; reformula soluções em função de uma maior eficácia, adequação e/ou dimensão estética; incentiva o aparecimento de novas ideias; é recetivo a ideias novas e implementa-as” (p. 2060).

O que é necessário melhorar e ter em conta no papel do docente no futuro? Inicialmente, é preciso estar atento às crianças e alunos com quem se trabalha. Lima (2017) refere duas regras que devem ser o ponto de partida para a prática docente, sendo estas: afeto e arriscar. Na primeira, afeto, tal como já foi referido acima, os professores devem conhecer os seus alunos, conhecer as suas capacidades, desejos, angústias e interesses. Na segunda, arriscar, este autor refere-se à prática docente como um desafio contante, para tal, o docente deve ser capaz de arriscar, criar e pensar “fora da caixa”.

Desta forma, o professor do futuro deve ser aquele que reflete sobre a escola atual e sobre as mudanças sociais e perante estas circunstâncias, é capaz de inovar e mudar, “o essencial, neste momento, é, acima de tudo, refletir em como os tempos mudaram, como o mundo se transformou e os comportamentos das pessoas se alteraram” (Lima, 2017, p. 24). Por outro lado, Cardoso (2019) afirma que perante os novos desafios que

a escola apresenta, é também imprescindível que o papel do professor também seja alterado. Logo, segundo o mesmo autor o papel do professor passará sobretudo pelo trabalho colaborativo entre todos os professores, como por exemplo, na preparação de aulas e testes; analisando as avaliações juntos; planeamento das aulas em conjunto; organização de eventos; trabalhar em prol do sucesso académico dos alunos; criar planos de ação para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos (Cardoso, 2019, p. 127).

Em contrapartida, é necessário que, num futuro, próximo a escola saiba “atrair” os jovens para a profissão docente pois, atualmente, vemos que muitas escolas da europa têm muita dificuldade em recrutar professores. Assim sendo, muitos países europeus já começaram a criar planos com vista a valorizar a profissão docente, tornando-a mais moderna e qualificada.

Neste sentido, entende-se que o papel do professor está diretamente relacionado com a mudança/ inovação que a escola vai sofrendo. Desta forma, é preciso que o professor tenha em consideração as mudanças pelas quais a escola ultrapassa e se adapte a essas inovações e, para isso, é também preciso (re)configurar a sua prática.

3.1. Trabalho cooperativo na ação docente

O trabalho cooperativo na ação docente é um tema referido por vários autores e, neste sentido, para abordar esta temática, é necessário ter em consideração a opinião de diferentes autores para depois podermos sustentar a nossa opinião.

De acordo com Trindade (2002) “não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa” (p. 39). Ou seja, para este autor, a cooperação tem em vista determinado resultado, assim sendo, não consiste apenas na junção de pessoas em grupo, mas tem em vista o alcance de um resultado.

Roldão (2007) acrescenta ainda que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27). Por outro lado, esta autora acrescenta ainda que para que

exista trabalho colaborativo, os professores têm de estabelecer um plano que oriente e organize as suas tarefas dentro do grupo para que se possa alcançar com sucesso aquilo que se pretende, para que todos se envolvam e participem ativamente nas tarefas, tendo em consideração as diferentes potencialidades de cada um e que, conseqüentemente, o conhecimento de cada um seja enriquecido através desta interação.

Trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor. Trabalhar cooperativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte (Roldão, 2007, p. 28).

O autor Lima (2002), coloca uma questão muito pertinente: por que razão os professores não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, em atividades práticas conjuntas?

Neste sentido, o autor responde dizendo que esta questão pode ter mais do que uma resposta. Uma das perspetivas dos docentes é a incerteza e o facto de sentirem que têm algo a perder com esta colaboração, uma vez que, se sentem mais expostos à crítica por parte dos outros colegas, podendo esta levar ao desânimo ou à perda de autoestima pessoal e profissional. Em contrapartida, um dos fatores para não haver colaboração é a estruturação e organização das escolas, ou seja, na maior parte das vezes não existe tempo, espaço ou estímulo para trabalhar em conjunto. O mesmo autor, acrescenta: “um outro argumento prende-se com o facto dos currículos escolares, demasiado rígidos, restritos e centralizados, não permitirem a criação de oportunidades de colaboração” (Lima, 2002, p. 182). Para concluir, este autor, ainda refere que a não existência de colaboração pode advir do facto de não existirem relações pessoais e/ou de amizade que favoreçam o trabalho em equipa. Silva (2013), vai ao encontro do que foi referido pelo autor acima dizendo que “o desenvolvimento de formas eficazes de colaboração levará os docentes a sentirem-se mais confiantes e seguros nas suas capacidades”(p. 183).

Do mesmo modo, a prática colaborativa “pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração”

(Hargreaves, 1998, p. 211) e, estas “podem ser ampliadas, abarcando o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento” (Hargreaves, 1998, p. 219).

De acordo com Pugach & Johnson (1995), a colaboração entre professores visa cumprir quatro papéis: apoiar ou dar suporte aos colegas que enfrentam dificuldades - visa o apoio dos colegas entre si em todos os momentos, criando relações de suporte; facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas - ajuda mútua para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, tarefas ou desafios de forma autónoma; informar e partilhar experiências – partilha de informações ou experiências com vista a resoluções problemáticas; e prescrever um conjunto de medidas a ser implementadas por outros colegas, que beneficiam de uma ajuda complementar – partilha de experiências e conhecimentos entre si (p. 172- 174).

Para complementar, Arends (1995) afirma que “os professores contribuem para escolas eficazes ao trabalhar com sucesso em conjunto com os colegas, os líderes da escola tal como o director, os pais, e ao proporcionar liderança para a melhoria da escola” (p. 504) e Postic (1995) acrescenta ainda que é em “equipa que os professores têm possibilidade de conceber dispositivos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento das capacidades intelectuais fundamentais, de raciocínio, de juízo (...)” (p. 10).

A colaboração entre professores pode expressar-se de variadas formas, a saber: no desenvolvimento de projetos, planificação de tarefas e/ou intervenções de diversa ordem. Este tipo de trabalho permite aos profissionais de ensino realizarem uma aprendizagem conjunta “numa partilha de saberes e o ampliar do conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas (...). A colaboração entre professores deve ser uma iniciativa dos próprios” (Dias, 2008, p. 235). Esta iniciativa interdependente contribui significativamente para o aumento da motivação individual de cada um dos membros, ao mesmo tempo que desenvolve um processo de comunicação de tal modo positivo que potencia a criação de ideias e uma maior influência mútua.

Lucena (2009) afirma que se torna “fundamental o trabalho colaborativo entre professores dos vários ciclos de ensino, para que cada um adquira conhecimento do

conjunto das aprendizagens que os alunos devem realizar ao longo de todo o ensino básico” (p. 26).

4. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

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 objeto (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

A metodologia de trabalho cooperativo é um conceito antigo. Vilhena (citado por Silva, 2011) refere que já “Aristóteles afirma que as teorias da aprendizagem partem da experiência como fonte privilegiada de aprendizagem. Todo o conhecimento deve começar pela sensação” (p. 45), onde em várias obras já se fazia referência a esta ideia de que o trabalho em equipa facilita a aprendizagem de cada membro do grupo. Neste sentido,

Sócrates (...) acreditava que o conhecimento transmitido por um professor, ou por outra pessoa, não poderia ser compreendido ou ensinado por si só. O objectivo educacional de Sócrates era que os indivíduos se definissem a si próprios através da auto-avaliação e da auto-análise (Vilhena, citado por Silva, 2011, p. 39).

Vários autores problematizaram este conceito – Fathman & Kessler (citado por Lopes & Silva, 2009) - e definem a aprendizagem cooperativa como “um trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p. 3). Na mesma perspectiva, Balkcom (citado por Lopes & Silva, 2009) acrescenta ainda que “a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em pequenos grupos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p. 3). Desta forma, entende-se que o trabalho cooperativo é uma estratégia que pode ser utilizada no ensino com vista a abordar uma temática, onde os alunos/crianças adquiram conhecimento acerca da mesma. Contudo, este conhecimento é enriquecido por todos, e, por cada um/a, na medida em que todos devem participar de modo a obter um resultado final que espelhe a aprendizagem do grupo. Assim, entende-se que a aprendizagem cooperativa para além de ajudar a promover o comportamento cooperativo e as relações entre os diferentes grupos de alunos/as, também propicia o desenvolvimento da aprendizagem escolar (Arends, 2008).

Para que esta metodologia seja aplicada é necessário ter em conta cinco elementos básicos, sendo estes:

- a interdependência positiva, onde os alunos sabem que o trabalho de cada um é fundamental e apoiam-se uns aos outros, contrariando a ideia de competição dentro do próprio grupo;
- responsabilidade individual e de grupo, isto é, depois de serem definidos objetivos a alcançar os alunos têm de ter consciência de que para os alcançar cada membro tem de cumprir a sua parte;
- interação estimuladora, preferencialmente face a face, todos os elementos do grupo dão a sua opinião, criam-se situações de debate e cada intervenção é tomada em consideração, são estabelecidas relações pessoais essenciais para o desenvolvimento do trabalho;
- competências sociais, isto é, desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho em grupo como, por exemplo, esperar pela sua vez, pedir ajuda, resolver conflitos, partilhar ideias, entre outros; processo de grupo ou avaliação do grupo, ou seja, cada membro avalia o trabalho e em que medida estão a alcançar os objetivos definidos inicialmente, bem como, a forma como podem melhorar a eficácia do grupo (Moreira, 2019, p. 4).

Para complementar o que foi referido anteriormente, Arends (2008) refere que para orientar aulas de aprendizagem cooperativa são necessárias seis fases e, conseqüentemente, os comportamentos do/a professor/a devem ser adequados às mesmas. Vejamos a tabela seguinte:

Fases	Comportamentos do professor
Fase 1: Clarificar objetivos e estabelecer a prontidão.	O professor apresenta os objetivos da aula e estabelece a prontidão para a aprendizagem.
Fase 2: Expor a informação.	O professor expõe a informação aos alunos oralmente ou através de um texto.

Fase 3: Organizar os alunos em equipas de aprendizagem.	O professor explica aos alunos como formar equipas de aprendizagem e ajuda os grupos a fazerem a transição de forma eficiente.
Fase 4: Dar assistência ao estudo e ao trabalho de equipa.	O professor presta assistência às equipas de aprendizagem durante a realização do trabalho.
Fase 5: Testar as matérias.	O professor testa o conhecimento dos alunos acerca das matérias de aprendizagem ou os grupos expõem os resultados do seu trabalho.
Fase 6: Proporcionar o reconhecimento	O professor encontra formas para reconhecer o esforço e a realização ao nível individual e de grupo.

Tabela 2 – Sintaxe do modelo da aprendizagem cooperativa (Arends, 2008, p. 360)

As diferentes fases anteriormente referidas requerem que o/a professor/a planifique as suas aulas tendo em consideração esta metodologia de trabalho. Assim sendo, primeiramente, é preciso escolher o conteúdo adequado a estudar, isto é, este tem de ser de acordo com os interesses e conhecimentos prévios dos alunos pois, caso contrário, corre-se o risco de os alunos perderem o interesse. Contudo, é fundamental que este conteúdo seja baseado nos programas curriculares e nos manuais escolares. De seguida, é importante que os professores decidam de que forma vão organizar os diferentes grupos de trabalho. Esta questão pode variar de acordo com os objetivos estabelecidos pelos docentes para esta tarefa. Posteriormente, um aspeto a ter em consideração é a construção ou disponibilização dos materiais, pois como em qualquer outra aula, é preciso que os professores, para além da informação que vão expor oralmente, é necessário que recorram a textos, fichas de trabalho e guias de estudo. Em seguida, é essencial que orientem os alunos para o desempenho de tarefas e papéis, pois muitos alunos não estão habituados a esta metodologias e precisam de instruções e orientações específicas para conseguirem realizar as tarefas. Por último, é imprescindível organizar o espaço e o tempo, pois ajudará o/a professor/a a ser mais

realista quanto ao tempo que irá necessitar para abordar o conteúdo e, posteriormente, é importante que o espaço seja propício a diferentes disposições das mesas de trabalho.

Tal como refere Piscalho & Pedreira (2018) “a implementação de atividades de aprendizagem cooperativa tem, conseqüentemente, todo um trabalho prévio à sua implementação, assim como durante a mesma e após a atividade estar concluída (...)” (p. 69). Primeiramente, é necessário que o/a professor/a defina os objetivos e quais as estratégias que vai utilizar (organização dos grupos/espço); de seguida, é necessário que explique aos alunos a atividade e a forma como vão realizá-la, bem como, orientar todo o processo de trabalho; por fim, é importante que avalie todo o processo de aprendizagem e ouça as crianças, no que diz respeito ao trabalho colaborativo. De acordo com Freitas e Freitas (2002), existem cinco etapas, que o/a educador/a deverá ter em consideração para que a aprendizagem cooperativa seja implementada corretamente dentro da sala, sendo estas: definir, claramente, os objetivos de trabalho; posteriormente, proceder à formação dos grupos, a disposição da sala e os materiais que vão ser necessários; em seguida, explicitar a atividade; por último, recolher os dados sobre os elementos de cada grupo e por fim intervir, caso o grupo, não esteja a corresponder ao desejado.

Neste sentido, entende-se que esta metodologia é bastante complexa e exige que sejam seguidos alguns critérios para que se possa pô-la em prática de forma adequada.

Como já foi referido anteriormente e, para além de todos os elementos apresentados, é também necessário ter em atenção a constituição dos grupos. Segundo Johnson et al. (1998) existem três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: grupos formais, grupos informais e grupos cooperativos de base.

Grupos Formais	Grupos Informais	Grupos de Base
Funcionam durante um período de tempo (ex: horas ou semanas).	Funcionam durante um curto período de tempo (ex: minutos ou horas).	Funcionam durante um longo período de tempo (ex: 1 ano).

Trabalham juntos para conseguir objetivos comuns.	Utilizados para uma atividade de ensino direto (ex: concentração; promoção de um ambiente propício à aprendizagem, entre outros).	Têm como principal objetivo dar apoio, estímulo ou auxílio que cada aluno precisa para ter sucesso escolar. Permite relacionamentos responsáveis e duradouros.
Garantem a participação ativa dos alunos na organização da matéria, respetiva explicação e integração nas estruturas conceptuais.		

Tabela 2 – Grupos de Aprendizagem Cooperativa

Na mesma perspetiva, Silva et al. (2018), referem que a aprendizagem cooperativa “envolve a utilização de grupos pequenos heterogéneos, onde os alunos trabalham juntos com dois objetivos fundamentais: cooperar para maximizar a sua aprendizagem e aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários (p. 15).

A atitude/papel do docente para pôr em prática a aprendizagem cooperativa é fundamental para que a aprendizagem cooperativa seja eficaz. “Estruturar a sala de aula de modo a que o professor não seja o único que ensina, mas também a que os alunos, em pequenos grupos cooperativos sejam capazes de ensinar-se a ajudar-se mutuamente para aprenderem” (Silva et al., 2018, p. 30) Neste sentido, é necessário que o professor planifique e avalie a aprendizagem dos alunos, de modo a conseguir perceber se os objetivos que definiu inicialmente foram atingidos. Por outro lado, é necessário que o professor organize o ambiente educativo, de forma a conseguir que todos os alunos trabalhem diferentes coisas dentro do mesmo espaço; contudo, é necessário que este ambiente seja apelativo para suscitar o envolvimento dos alunos.

Todavia, alguns autores referem que a aprendizagem cooperativa pode ser implementada tendo em conta diferentes abordagens e/ou métodos. Neste seguimento, apresentam-se algumas abordagens ou métodos mais utilizados pelos professores na sala de aula.

1. STAD – Students teams achievement divisions

Esta abordagem de trabalho foi desenvolvida por Robert Slavin e os seus colaboradores e constitui-se como a abordagem simples e clara. Os professores que a utilizam expõem aos alunos, todas as semanas, nova informação sendo que esta pode ser realizada através de uma apresentação oral ou com o auxílio a textos. De seguida, os alunos são agrupados em equipas de quatro ou cinco elementos e realizam fichas com exercícios relativos às aprendizagens que estão a desenvolver, ajudando-se mutuamente através da orientação dada pelo professor, das questões que fazem uns aos outros ou através dos debates que realizam. Quando terminam o estudo em grupo, são avaliados individualmente através da realização de mini testes. No final, realiza-se a verificação do progresso dos alunos de acordo com as avaliações individuais e, por último, o professor reconhece e atribui recompensas a cada equipa.

2. Jigsaw ou Método dos Puzzles

O Jigsaw foi desenvolvido por Elliot Aronson e pelos seus colaboradores e, posteriormente, foi adaptado por Slavin. Nesta abordagem os alunos são divididos em equipas de cinco ou seis elementos também referidos como grupos base que, mais adiante, se dividem em outros grupos (grupo especialistas). Esta divisão permite que os alunos se tornem “especialistas” na parte da matéria que depois vão ter de transmitir ao grupo inicial ou grupo base. Contrariamente ao método anterior, o professor não expõe a matéria, sendo que esta é apresentada apenas em forma de textos. Contudo, o método de avaliação e reconhecimento é igual ao apresentado na abordagem STAD.

3. Investigação em grupo

As características desta abordagem foram realizadas por Herbert Thelen, contudo, foi sofrendo alterações e foi sendo mais aprofundada por Shlomo Sharan. Considerada como uma abordagem mais complexa e mais difícil de implementar e, por isso, menos utilizada pelos docentes na implementação da aprendizagem cooperativa. Contrariamente às duas abordagens referidas anteriormente, os alunos são responsáveis pela planificação dos tópicos que vão estudar, e da forma como vão investigar. Assim, os alunos são divididos em equipas de cinco ou seis elementos, no entanto, a formação dos grupos pode ser realizada de acordo com os seus interesses,

amizades, necessidades ou outra forma que considerem mais adequada. Depois de constituídas as equipas, os alunos darão início ao processo de investigação profunda e, posteriormente, preparam a apresentação para a turma. Shlomo Sharan especifica seis passos da abordagem de investigação em grupo, sendo estes: I- Seleção do tópico; II – Planificação cooperativa; III – Implementação; IV – Análise e síntese; V - Apresentação do produto final; VI – Avaliação.

4. Mesa Redonda

O método da Mesa Redonda é da autoria de Kagan. Importa referir que este método é muito utilizado para o desenvolvimento da criatividade, partilha, verificação e consolidação de conhecimentos, promoção de interdependência positiva e desenvolvimento da escrita criativa. Primeiramente, o professor organiza os alunos em grupos heterogéneos de três ou quatro elementos e entrega a cada grupo uma folha com uma tarefa, estipulando o tempo para a realização da atividade. De seguida, os alunos trabalham juntos, registando à vez a sua resposta na folha fornecida, até que o tempo estipulado se esgote. Posteriormente, é eleito um porta-voz de cada grupo que tem como função a de partilhar o resultado final do seu grupo com a turma. A avaliação é realizada pelo professor durante o processo e na apresentação do produto final e, posteriormente, pelos alunos fomentando a heteroavaliação.

5. Cabeças Numeradas Juntas

Este método foi desenvolvido por Kagan (1995) e permite averiguar os conhecimentos anteriormente consolidados pelos alunos, sendo mais utilizado para revisão da matéria. Para a implementação deste método, o professor deve organizar os alunos em grupos de quatro elementos e, em cada grupo, atribui um número de 1 a 4 a cada aluno (este processo pode ocorrer de forma aleatória ou por escolha dos alunos). De seguida coloca diversas questões de diferentes formas (resposta curta, verdadeiro e falso, escolha múltipla, preenchimento de espaços) e pede que em grupo respondam à questão colocada, estipulando assim um tempo para o realizarem. Após o término do tempo estipulado, o professor indica um número, de 1 a 4, e o aluno que corresponder a esse número deverá responder (oralmente ou por escrito). Se os alunos acertarem, os colegas devem saudá-los, caso a resposta esteja incorreta, deve encorajá-los a não

desanimar. Por fim, o professor deve recompensar e atribuir mérito a cada equipa de acordo com os pontos obtidos.

6. Folha Giratória

Método desenvolvido por Kangan (1994). Os alunos são divididos em grupos heterogéneos de quatro elementos e cada grupo elege um porta-voz. O professor distribui a cada grupo uma folha de cartolina dividida em quatro secções, o assunto principal encontra-se no centro da folha, e cada secção é um subtópico do tema principal. Compete ao professor decidir se o assunto é igual para todos, não tendo de ser obrigatoriamente para todos os grupos. Cada aluno começa a trabalhar numa secção (3 a 4 minutos) explorando o assunto, dando a sua opinião, ideias, etc. Ao sinal do professor os membros de cada grupo rodam a folha um quarto de volta, no sentido dos ponteiros do relógio. A tarefa termina quando todos os elementos do grupo tiverem dado a sua opinião em cada secção. Por fim, o porta-voz de cada grupo expõe à turma as principais ideias explanadas pelo grupo.

7. Pensar – Formar Pares – Partilhar

Criado por Lyman (1987), o método *Pensar-Formar Pares-Partilhar* é muito aplicado pelos professores quando precisam de aprofundar conhecimentos, desenvolver o gosto pelo trabalho em equipa e pela escola e manter os alunos envolvidos nas tarefas. Os alunos são divididos em grupos heterogéneos de quatro elementos numerados de 1 a

4. O professor menciona qual o assunto/problema que vai ser alvo de discussão, dá tempo aos alunos para pensar e formular as ideias (Pensar), de seguida, são formados pares (dentro do próprio grupo) de acordo com os números que foram atribuídos, por exemplo, os números ímpares são um par e os números pares são outro par (Formar pares) e partilhadas as ideias individuais. Posteriormente, o grupo chega a uma resposta comum e, por fim, partilham a conclusão com a turma (Partilhar).

8. TGT – Teams Games Tournaments (Torneios em Equipas ou “Mesas de Combate”)

Este método foi criado por Robert Slavin e é muito semelhante a outro método criado pelo mesmo autor, o STAD. Assim, o único parâmetro que difere é o tipo de avaliação

que é realizada. Portanto, enquanto que no método STAD são realizados mini testes, no método TGT os alunos preparam-se para torneios onde realizam jogos com perguntas relacionadas com a aprendizagem que desenvolveram. As perguntas são respondidas individualmente pelos alunos, mas consoante a resposta certa ou errada, têm a oportunidade de adquirir pontos para o grupo base.

Após a análise e descrição das diferentes abordagens e métodos, entende-se que a aprendizagem cooperativa facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que, permite que haja uma flexibilidade curricular onde todos possam participar, estando assim envolvidos em todo este processo.

II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo é apresentada a técnica de investigação, bem como a finalidade da investigação realizada. Serão ainda apresentados os dois contextos onde foi realizada a intervenção educativa e os dois grupos implicados na investigação/intervenção.

1. Âmbito e objetivos de investigação

A presente investigação foi realizada em duas realidades educativas, nomeadamente, Pré-Escolar e ensino em 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como principal objetivo compreender de que forma é que as utilizações de diferentes metodologias de intervenção educativa influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, utilizou-se como base os documentos oficiais que sustentam a prática docente destes dois ciclos, sendo estes as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste sentido, importa caracterizar o contexto escolar a estudar, bem como os agentes implicados nesta investigação e escolher os métodos e técnicas a utilizar para a recolha de informação. Existem dois tipos de investigação, a investigação qualitativa que se caracteriza pelo seu foco multimetodológico, ou seja, não existe um método específico associado uma vez que todos os métodos têm vantagens e desvantagens que se podem complementar de forma a tornar a investigação mais consistente. Esta investigação tem na sua natureza quatro características que a distingue, segundo Pinto, Campos & Siqueira (2018), a saber: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente da sua colheita; os dados recolhidos são essencialmente de caráter descritivo; o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências; a análise dos dados é feita de forma indutiva. Deste modo, entende-se que todos os dados recolhidos são fruto de uma investigação cujos principais agentes são o investigador e todo o meio envolvente à investigação e que os resultados obtidos culminam num processo realizado pelos intervenientes. Tal como refere Fortin (2003), “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa [...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o

fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (p. 22). Importa também referir que as técnicas utilizadas para a recolha de dados qualitativos são a entrevista não estruturada, a observação e o grupo focal.

Relativamente à investigação quantitativa, tem como principal característica a recolha e a análise de dados e baseia-se em factos objetivos; como refere (Fortin, 2003), “o método de investigação quantitativa é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (p. 22). Neste mesmo sentido, Vilelas (2009) também refere que os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, isto é, tudo se traduz em números para que de seguida possa ser classificado e analisado e os resultados são o culminar de descrições acerca das conclusões retiradas das observações.

Tendo em consideração estes dois tipos de investigação descritos anteriormente, o presente estudo baseia-se numa investigação qualitativa, uma vez que é o mais apropriado tendo em conta a problemática a estudar.

2. Princípios da ação educativa

a) Prática de ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Um profissional de educação, ao longo de toda a sua prática, deve ter em consideração alguns documentos que a suportam, sendo estes as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto que aborda as diferentes dimensões que os/as educadores/as desenvolvem ao longo da sua docência.

Ao longo de toda a prática de estágio supervisionada em educação pré-escolar, a estagiária considerou que este primeiro contacto com um grupo de crianças foi muito positivo e permitiu-lhe aprender com as crianças. Todo o trabalho desenvolvido foi realizado em equipa com a educadora cooperante e a auxiliar que também lhe permitiram desafiar-se e adquirir alicerces para se formar enquanto futura educadora. É importante referir que após a realização do estágio, foi feita uma reflexão por parte da estagiária acerca da sua postura e participação no decorrer do mesmo. Desta forma, considera que ao longo desta pequena caminhada foi construindo e moldando uma

futura educadora que promove atividades de acordo com os interesses e gostos das crianças, bem como, adapta as mesmas tendo em consideração as individualidades de cada um; diversifica as aprendizagens que proporciona; planeia tendo em consideração os documentos oficiais para a educação pré-escolas (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar); e ainda, reflete sobre a sua prática e o contexto em que está inserido.

No que diz respeito ao grupo de crianças onde foi realizada a prática de estágio, o investimento recaiu sobre momentos para o desenvolvimento de algumas competências que, anteriormente, foram referidas por diversos autores, tais como:

- I. a autonomia de cada criança, através da valorização e respeito pelas suas conquistas, de atividades autónomas (por exemplo, atividades do dia do responsável da sala, escolha das atividades que vai realizar), de acordo com Gonçalves & Moura (2014) “[...] a educação passa por ajudar as crianças e jovens a pensar sobre os valores implicados nas diferentes situações e consequências para si e para os outros” (p. 293);
- II. desenvolvimento do trabalho colaborativo, onde as crianças realizaram diferentes atividades em grupo, onde desenvolveram diferentes competências como a escuta e respeito pela opinião, sentimentos e necessidades dos outros, resolução de conflitos de forma autónoma, comportamentos de entreajuda e apoio para com os outros, pois tal como refere Neves (2015), relativamente às aprendizagens coletivas, estas contribuem “[...]para que os atores independentemente do papel que desempenham se desenvolvam e possam enriquecer mutuamente” (p. 241);
- III. desenvolvimento de aprendizagens de acordo com o ritmo e necessidades de cada criança, através da diferenciação pedagógica realizada para todas as crianças tendo em consideração que as crianças não são todas iguais e têm ritmos de aprendizagem diferenciados, pois como menciona Patrocínio (2017) “é fundamental que haja uma diferenciação, adaptação e individualização curricular tendo em conta as necessidades e características de cada aluno”(p. 15), o que levou a que as atividades realizadas fossem adaptadas às crianças que

tinham mais dificuldade, mas também àquelas que já estavam mais desenvolvidas.

Desta forma, tornou-se fundamental que a estagiária conhecesse as crianças para poder adequar estratégias, tendo em vista a melhor aprendizagem das crianças. Assim, como referem os autores Resendes & Soares (2002) “conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (p. 23).

Neste sentido, a estagiária considera que ainda há um longo caminho a percorrer e muitos aspetos a melhorar, mas a prática profissional irá ajudar a superar essas dificuldades. Por outro lado, considera ter transmitido muitos conhecimentos às crianças, bem como, ter sido ajudada a florescer enquanto educadora. Numa perspetiva futura, espera continuar a aplicar todas as aprendizagens que adquiriu e superar os aspetos que ainda podem ser melhorados.

b) Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Um profissional de educação, mais concretamente, um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei 241/2001, desempenha uma responsabilidade específica, no sentido em que “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei 241/2001). Logo, é da total responsabilidade do professor planificar, de modo que encontre estratégias para que todos e cada um dos alunos tenham sucesso; organizar e orientar o seu método aos alunos, tendo sempre a capacidade de inovação e tornando-os mais autónomos; e, por último, avaliar os conteúdos já lecionados para que possa dar um feedback aos alunos, tendo em visto o progresso e sucesso dos mesmos.

Na verdade, ensinar não é “dar matéria”, “cumprir o programa”, “sumariar os conteúdos previstos e planificar”. Efetivamente, segundo Roldão (2010) “ensinar é, (...) acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que provoquem ativamente a aprendizagem do outro” (p. 11). Assim, ao longo de toda a prática de estágio

supervisionada em 1º Ciclo este conceito foi sempre uma preocupação constante, no sentido em que foi necessário observar e analisar as práticas e ações da docente, tanto na sua dimensão profissional, social e ética, na dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, como na sua dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade.

Tal como referido anteriormente, o trabalho de um profissional docente não passa apenas por preparar as aulas em prol do programa e dos critérios estabelecidos a cumprir. Esta é, de facto, uma profissão que exige muita dedicação no seu dia-a-dia, requer espírito de observação e análise relativamente à turma que tem ao seu encargo, no sentido de adequar e individualizar os seus métodos de ensino para o aproveitamento de cada aluno. O papel do professor começa por facultar a informação aos seus alunos, para que estes tenham as ferramentas necessárias para construir o seu próprio conhecimento, de forma a tornarem-se cidadãos ativos, ambiciosos, disciplinados e competentes.

O grande objetivo do professor é desenvolver competências, incorporando o seu conhecimento científico das diversas áreas do saber, de maneira a beneficiar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos e de competências sociais, com o objetivo de criar alicerces para ser um cidadão ativo e responsável.

Na mesma linha de pensamento, Day (citado por Severino, 2004) refere que os profissionais de educação devem ser “formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados” (p. 13). Deste modo, o facto de a estagiária estar sempre focada em atender às especificidades de cada aluno foi um dos maiores desafios, bem como, refletir acerca da sua prática. Todo o trabalho desenvolvido foi sempre pensado e planeado tendo em consideração as necessidades dos alunos e os conteúdos necessários a abordar, o que permitiu que conseguisse aprender com os mesmos, mas também proporcionar-lhes momentos de aprendizagem lúdica e diferente daquilo que estão habituados. Importante salientar que a professora

cooperante sempre ajudou e manifestou o seu feedback das aulas, o que permitiu que todo este processo fosse uma constante evolução.

Desta forma, com toda a prática realizada a estagiária considera o primeiro ciclo extremamente importante na vida de qualquer aluno, na medida em que, é o início da construção de bases muito importantes para o resto da vida. Neste sentido, o papel do professor é determinante, uma vez que a sua dedicação, atenção e interesse são a chave para o desenvolvimento dos seus alunos.

Contextos de investigação

A presente investigação foi realizada em duas instituições de ensino particular, localizadas no distrito do Porto. Nos subcapítulos consequentes, encontra-se uma descrição mais detalhada sobre a caracterização da instituição A e B, bem como, dos dois grupos que participaram nesta investigação.

2.1. Caracterização da Instituição A

A presente instituição é um estabelecimento de ensino particular, composta por três valências educativas, sendo estas o Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário e encontra-se localizado na Área Metropolitana do Porto.

Segundo o Projeto Educativo, esta instituição “(...) teve a sua génese na vontade de construir um projeto de educação diferente, alicerçado na qualidade educativa, recursos humanos e nas estruturas físicas” (Projeto Educativo, 2015-2019, p. 8) e encontra-se dividida em três polos com diferentes valências educativas: Pólo I- Creche e Pré-Escolar; Pólo II- Ensino Básico; Pólo III- Ensino Secundário.

Assim sendo, a instituição tem dois diretores pedagógicos que acumulam também as funções de direção administrativa e financeira. No que diz respeito à equipa docente e não docente, esta deve ser “referência e que proporcione uma oferta educativa de acordo com a filosofia e os valores que sustentam este Plano Educativo” (Projeto Educativo, 2015-2019, p. 14). A equipa é composta por: nove educadoras de infância; uma professora de educação artística; duas professoras de inglês; vinte e cinco professores de 1.º CEB; quarenta e sete professores de 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino

Secundário; uma terapeuta da fala; uma nutricionista e ainda um serviço de psicologia. No que se refere ao 1º. Ciclo, importa referir que o colégio proporciona aos alunos uma sala de estudo, que funcionam habitualmente com os professores titulares de cada turma. Relativamente à equipa não docente, é constituída por vinte e dois elementos que, em conjunto com alguns docentes, “(...) executam tarefas de auxílio na preparação, organização e execução de atividades” (Projeto Educativo, 2015-2019, p. 14).

Esta instituição tem ao dispor alguns documentos que a estruturam e, pelos quais se deve reger, sendo eles: Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular do Colégio e o Projeto Curricular de Grupo. Contudo, devido à situação pandémica que o país atravessa, também foi elaborado o Plano de Contingência que segue todas as recomendações da Direção Geral de Saúde e cujo objetivo é dar resposta à “necessidade de proteger toda a comunidade educativa” (Plano de Contingência, 2020, p. 1), podendo ser alvo de alterações sempre que assim se justificar.

No que diz respeito ao Regulamento Interno, este tem como finalidade “organizar e disciplinar a atividade e as relações da Comunidade Educativa, bem como definir o modo de utilização das diversas áreas e espaços” (Regulamento Interno, 2017, p. 6). Desta forma, neste mesmo documento, esta instituição é caracterizada por ser “um estabelecimento de ensino particular com autonomia pedagógica que lhe confere orientação e adoção de instrumentos escolares, planos de estudo e conteúdos programáticos, avaliação das aprendizagens, efetuar matrículas, emissão de diplomas e certificados de matrículas, de aproveitamento e de habilitações” (Artigo 6, Regulamento Interno, 2018, p. 8). Este documento integra todos os direitos e deveres de toda a comunidade educativa, bem como, todo o funcionamento da instituição e dos órgãos nela existentes.

De acordo com o Projeto Educativo, o colégio tem como ideal “construir em ambiente de liberdade, responsabilidade e solidariedade um mundo verdadeiramente melhor” (Projeto Educativo, 2015-2019, p. 7). O Plano Curricular do Colégio tem como base “explicitar a função curricular de cada área curricular do respetivo plano de estudos; operacionalizar as competências gerais do currículo nacional; definir o modelo de

intervenção pedagógico-didático bem como estabelecer as orientações a seguir nas áreas curriculares não disciplinares” (Plano Anual de atividades, 2016, p. 2). No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, segundo este documento “preconizamos uma pedagogia em participação, em modelos pedagógicos de cariz construtivista, onde as atividades são significativas para as crianças; de forma flexível, espaço e tempo são apropriados pela criança, ao seu ritmo e de acordo com as suas necessidades e interesses, numa construção globalizadora dos saberes, através de atividades e projetos desenvolvidos pela criança, mediados por uma equipa docente especializada e envolvida” (Projeto Curricular do Colégio, 2015-2019, p. 17).

O Plano Anual de Atividades da Instituição visa organizar as atividades que se irão realizar ao longo do ano letivo, estando presentes neste mesmo documento as datas, as prioridades, as atividades, os objetivos e os intervenientes necessários para a realização das mesmas.

Desta forma, as ofertas educativas existentes são: Filosofia com Crianças (a partir dos 5 anos); ArtLab (ateliê/oficina de educação artística e conhecimento do mundo); Música e Jogo Dramático/ Teatro; Atividades/projetos de Língua Inglesa; Desafios Criativos (matemática e jogos de tabuleiro); TIC e GreenLab (atividades de exploração no exterior).

2.1.1. Caracterização do Grupo A

Na valência de Jardim de Infância, o papel do educador adquire uma função muito importante. “São os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” (OCEPE, 2016, p. 33). Assim, é necessário que o educador se adapte a cada criança individualmente e a ajude a integrar-se no grupo.

A prática pedagógica decorre numa sala de 5 anos. O grupo tem um total de vinte e cinco crianças, sendo que doze são do sexo masculino e treze do sexo feminino. De forma geral, este grupo caracteriza-se por ser muito alegre, participativo, criativo e com muita curiosidade.

No que diz respeito ao grupo, é considerado heterogéneo em idade, tendo algumas crianças que ainda não completaram os cinco anos de idade. O grupo apresenta uma criança com necessidades educativas e algumas crianças são acompanhadas pelos serviços de psicologia, bem como duas crianças são acompanhadas por terapeutas da sala. Caracteriza-se por ser um grupo muito autónomo nas suas tarefas diárias (almoço, idas à casa de banho, escolha das áreas). A educadora da sala também permite que as crianças sejam muito ativas e participativas nas tarefas do dia a dia, como por exemplo, a escolha de um responsável diário, ao qual cabe realizar algumas atividades. “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões” (OCEPE, 2016, p. 36).

Em idade pré-escolar, “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (OCEPE, 2016, p. 8). Posto isto, foi possível observar as várias relações que existem na sala, ou seja, interações entre criança-criança e criança-adulto. Relativamente às interações entre criança-criança, destaca-se a interajuda que existe no grupo, principalmente com a criança que apresenta necessidade educativas, todos o ajudam a integrar-se nas atividades que fazem ao longo do dia. Por outro lado, também é notório nos pequenos conflitos que existem, que as crianças os resolvem sozinhas, sem a intervenção do adulto. Na relação entre a criança-adulto, a educadora permite que as crianças brinquem e explorem livremente não interferindo nas suas escolhas. É também importante referir que todas as crianças respeitam a educadora, bem como, têm uma relação de cumplicidade com a mesma.

Relativamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, esta encontra-se dividida em três Áreas de Conteúdos, sendo estas: a Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação, subdividida em quatro domínios, domínio da Educação Física, domínio da Educação Artística, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática; por último, temos a Área do Conhecimento do Mundo.

No que diz respeito ao grupo etário dos 5 anos, estes apresentam as suas maiores dificuldades relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. Uma vez que este grupo irá no próximo ano começar a frequentar o primeiro ciclo, tem sido feito um trabalho de preparação/superação de algumas dificuldades nesse sentido. Desta forma, tem sido trabalhado com as crianças atividades relativas à consciência fonológica, consciência de palavra e consciência sintática, relativamente ao domínio da matemática, as crianças realizam atividades dos diferentes temas: Números e Operações e Geometria e Medida, de modo a preparar as crianças para a transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.2. Caracterização da Instituição B

A instituição B é um estabelecimento de ensino privado, constituída por três valências educativas, sendo as quais o Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário e situa-se na Área Metropolitana do Porto. Enquanto instituição/organização educativa, este estabelecimento de ensino rege-se por princípios e objetivos que se explicitam em três documentos fundadores, a saber: o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Regulamento Interno.

No que diz respeito ao Projeto Educativo, este foi desenhado tendo em consideração a criança na sua individualidade, ajudando-a a desenvolver e a potenciar as suas capacidades e competências, de acordo com as suas características e ritmo próprios; por outro lado, foi também importante refletir em torno da criança como um ser social e em interação com os outros e com o ambiente envolvente, ajudando-a a enfrentar os desafios da aprendizagem e da sua participação enquanto cidadã ativa na sociedade atual.

Relativamente ao Projeto Curricular, este visa responder a um conjunto de questões, sendo estas: os conteúdos a aprender, as capacidades e competências a desenvolver e a estimular, as atividades e as estratégias mais adequadas para atingir aqueles objetivos, os princípios orientadores, os critérios, os indicadores e os instrumentos comuns de avaliação pedagógica a utilizar por todos os docentes.

No que concerne ao Regulamento Interno, este documento regula toda a ação da escola enquanto organização e de todos os seus agentes na sua ação educativa, definindo as regras de convivência entre os vários membros da comunidade escolar – princípios orientadores e normas que regulam as relações entre alunos, educadores e professores, auxiliares de educação, colaboradores com funções administrativas ou de apoio logístico, pais e encarregados de educação, parceiros e colaboradores externos; o modelo de organização escolar – os órgãos de direção e as estruturas de gestão curricular e pedagógica, os serviços especializados de apoio educativo; e as normas gerais de funcionamento.

2.2.1. Caracterização do Grupo B

O professor do 1º ciclo do Ensino Básico “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei 241/2001). Neste sentido, compreende-se que o docente deve adequar as diferentes estratégias que utiliza aos alunos com quem se depara. Desta forma, é importante que o professor planifique, de modo a que encontre estratégias para que todos os alunos tenham sucesso, no que diz respeito ao seu processo de ensino e aprendizagem; organize e oriente o seu método aos alunos, tendo sempre a capacidade de inovação e tornando os seus alunos mais autónomos; e, por último, avaliar os conteúdos já lecionados, para que possa dar um feedback aos alunos, tendo em visto o progresso e sucesso dos mesmos, bem como, possa refletir acerca da sua prática.

A prática pedagógica decorreu numa turma de 4º ano de escolaridade. O grupo tem um total de vinte e um alunos, sendo que dez são do sexo feminino e onze do sexo masculino. De forma geral, este grupo caracteriza-se por ser muito organizado, participativo e interessado. Relativamente ao grupo de alunos, é considerado heterogéneo em idade, tendo alguns alunos que ainda não completaram os nove anos de idade e ainda um aluno que já completou os dez anos de idade. O grupo apresenta uma criança com necessidades educativas e algumas crianças são acompanhadas pelos serviços de psicologia e de educação especial dentro da sala de aula, bem como três

alunos que são acompanhados por terapeutas da fala e um aluno que frequenta a terapia ocupacional fora da instituição.

Carateriza-se por ser um grupo autónomo nas suas atividades, contudo, ainda apresentam algumas dificuldades no que diz respeito à escuta das opiniões dos outros colegas, isto é, não conseguem esperar pela sua vez para falar, o que se torna confuso e, conseqüentemente, existem alunos que ficam com dúvidas quanto a algum conteúdo. A turma em questão está habituada a trabalhar em grupos, no entanto, ainda necessita de melhorar alguns aspetos importantes para que o trabalho seja concluído.

Relativamente ao grupo do 4º ano, este é muito equilibrado nas diferentes áreas curriculares. Contudo, as áreas curriculares em que apresentam maior dificuldades são o Português e a Matemática, pois existem alunos em diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, enquanto uns conseguem atingir os objetivos propostos para este ano de escolaridade, outros ainda se encontram mais atrasados, estando alguns a um nível de segundo ano de escolaridade. Na disciplina de Estudo do Meio, os alunos adotam uma postura de interesse e curiosidade na aprendizagem de novos conteúdos ou aperfeiçoamento daqueles que já conhecem.

Para além das áreas curriculares acima mencionadas, os alunos ainda participam em diferentes atividades proporcionadas pela instituição com vista a torná-los cidadãos mais conscientes e responsáveis com a sociedade.

3. Apresentação e análise da prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar

3.1. Intervenção Educativa A

Na primeira intervenção, a estagiária pretendeu que as crianças aprofundassem os seus conhecimentos relativos ao projeto que estavam a trabalhar (China), abordando diversos temas relacionados com este país, sendo estes: população, capital (Pequim), províncias, muralha da China e o alfabeto chinês. Para tal, decidiu utilizar como metodologia de intervenção o trabalho de grupo e agrupou as crianças em pequenos grupos, criados intencionalmente, a partir de critérios associados ao relacionamento, no sentido de realizarem as pesquisas. Esta divisão dos grupos teve como principal

finalidade promover relações interpessoais com crianças que habitualmente não estão habituadas a trabalhar.

Após a pesquisa, as crianças, com a ajuda da estagiária, selecionaram alguma informação que consideraram pertinente e através de imagens ou pequenas palavras criaram um cartaz que serviu de suporte para a apresentação que realizaram no final da semana.

Avaliação A

Tendo em conta a avaliação e a monitorização da intervenção educativa, no final da atividade foram colocadas às crianças várias questões e gravadas pela estagiária. De salientar, pela sua pertinência, e tendo em conta o propósito da atividade, foram as seguintes respostas selecionadas:

“O que fizeste nesta atividade?”

R: “Nós falámos sobre a China, Pequim.”

L. P.: “Fizemos um cartaz sobre as Províncias da China.”

AF: “Pesquisámos por a capital da China.”

B: “Estivemos a fazer um projeto sobre a China.”

A.C.: “Fiz um cartaz para apresentar para os meus amigos.”

“O que aprendeste?”

J. D.: “Aprendi o Abecedário Chinês, são 26 letras.”

L: “Nós aprendemos sobre as Províncias da China, eu gostei porque são muito giras.”

C: “Eu aprendi sobre a capital da China, Pequim.”

D: “Tem mais meninas do que meninos na China e tem 1,5 biliões de pessoas.”

C. S.: “A população da China é a quantidade das pessoas que há.”

G: “Falámos sobre a muralha da China e eu aprendi que levava tijolos, pedras e terra.”

“O que mais gostaste de realizar?”

R: “Eu gostei porque eu aprendi muitas coisas e eu gostei da China porque eu aprendi que tem a Cidade Proibida e a Muralha da China.”

“Gostaste de trabalhar com o teu grupo? Porquê?”

C.P.: “Eu gostei de trabalhar com os meus amigos porque eles ajudaram-me mais a fazer o cartaz da China.”

F: “Eu gostei só porque foi divertido.”

J.P: Eu gostei de aprender com o meu grupo porque aprendi mais da muralha da China.”

B: “Eu gostei de trabalhar com o meu grupo porque eles me ajudaram a aprender mais coisas.”

3.2. Intervenção Educativa B

Na primeira intervenção, a estagiária pretendeu que as crianças aprofundassem os seus conhecimentos relativos ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, criando para esta atividade um tapete adaptado do Jogo Twister e uma roleta que serviu de suporte ao mesmo, abordando alguns fonemas. Para tal, decidiu utilizar como estratégia de intervenção a gamificação; primeiramente, as crianças jogaram o jogo, individualmente e, de seguida, jogaram-no a pares, de modo a que a estagiária percebesse as diferenças sentidas pelas crianças em particular e depois com os seus pares.

Avaliação B

Tendo em conta a avaliação e a monitorização da intervenção educativa, no final da atividade, foram colocadas às crianças várias questões e gravadas pela estagiária. De salientar, pela sua pertinência, e tendo em conta o propósito da atividade, as seguintes respostas selecionadas:

“O que fizeste nesta atividade?”

A.C.: “Tinha que rodar e quando calhasse aquela letra, a seguir eu tinha de pôr o pé.”

J.D.: “Como se joga é assim: tinha uma roleta e calhava uma letra e nós tínhamos que rodar e depois calhava uma letra e nós tínhamos nesse animal ou qualquer coisa, nós tínhamos de tocar com a mão, com o pé.”

R.: “Nós tínhamos um tabuleiro e nós tínhamos que girar a roleta e a letra que saía nós tínhamos muitos animais para pôr com a mão ou o pé.”

C.C.R.: “Nós que fazer...rodar a roleta e a letra que calhar, nós tínhamos de descobrir qual era o que rimava e pôr o pé ou a mão.”

“O que aprendeste?”

L.P.: “Eu aprendi palavras difíceis.”

M.L.: “Eu aprendi que aquelas palavras começavam com a primeira letra.”

B.D.: “Eu aprendi palavras novas.”

“O que mais gostaste de realizar?”

L: “Eu gostei porque foi giro e eu gosto dos teus jogos.”

C.S.: “Eu gostei de jogar o jogo por causa que eu joguei com os meus amigos.”

3.3. Intervenção Educativa C

Na intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária pretendeu que os alunos adquirissem conhecimentos, relativamente ao tema proposto para estudo do meio, os primeiros povos que habitaram a Península Ibérica, através da aprendizagem cooperativa. Para isso, decidiu utilizar, como metodologia de intervenção, o trabalho de grupo e agrupou-se os alunos em pequenos grupos, já habitualmente divididos na sala de aula.

Os alunos começaram por visualizar um pequeno vídeo da escola virtual acerca dos primeiros povos. De seguida, foram dadas algumas instruções por parte da estagiária de como se deveriam organizar no grupo e quais as tarefas que deveriam realizar (1. Leitura da informação fornecida; 2. Seleção da informação relativa ao povo a estudar, de acordo com os critérios; 3. Organização da informação em folhas de rascunho; 4. Correção dos erros ortográficos; 5. Pintura das letras para o cartaz; 6. Organização da informação no cartaz; 7. Colagem de toda a informação e imagens no cartaz). A estagiária pretendeu frisar que a informação foi selecionada a partir de outros livros de 4º ano de escolaridade e foi fornecida aos alunos, uma vez que, quando procurou as informações na internet estas estavam muito dispersas e, por vezes, desatualizadas, e não queria que

os alunos ficassem com uma perspectiva errada acerca desta temática. Por fim, os alunos criaram um cartaz que serviu de suporte para a apresentação que realizaram aos colegas na semana posterior.

Avaliação C

Como forma de avaliar se os alunos atingiram os objetivos propostos na planificação e de perceber quais as principais dificuldades na colaboração do trabalho, a estratégia de avaliação utilizada foi a *rubric*. Esta avaliação consiste na enumeração de diferentes critérios, e para cada critério são definidos níveis de desempenho, o que permite identificar os pontos fortes e fracos de cada aluno, bem como o tipo de dificuldades que apresentam, promovendo a sua progressão e possibilitando reorientar e corrigir estratégias. A avaliação é composta por cinco critérios: seleção e síntese da informação, organização do trabalho, apresentação do trabalho, responsabilidade individual e de grupo e cooperação. Para cada um destes critérios foram definidos três níveis de desempenho: baixo, médio e elevado (Anexo VIII- Grelha de Avaliação 1º Ciclo).

III – ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, serão apresentados os dados de investigação relativos ao inquérito por questionário aplicado aos professores de 1ºCiclo do Ensino Básico, com a finalidade de perceber de que forma estes professores compreendem a importância da cooperação no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas principais vantagens e constrangimentos. O restante inquérito foi construído na plataforma Google Forms e, primeiramente, foi testado por docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico de forma a perceber se o mesmo estava operacional para ser divulgado. Posteriormente ao pré-teste, foi partilhado nas redes sociais e em grupos de professores. Foram obtidas 205 respostas, no período de um mês. No final deste capítulo, em forma de síntese, será realizada uma análise dos principais resultados da investigação.

1. Apresentação e análise dos dados do inquérito por questionário

Num primeiro momento os entrevistados indicaram a sua idade, o género e o ano de escolaridade que se encontravam a lecionar.

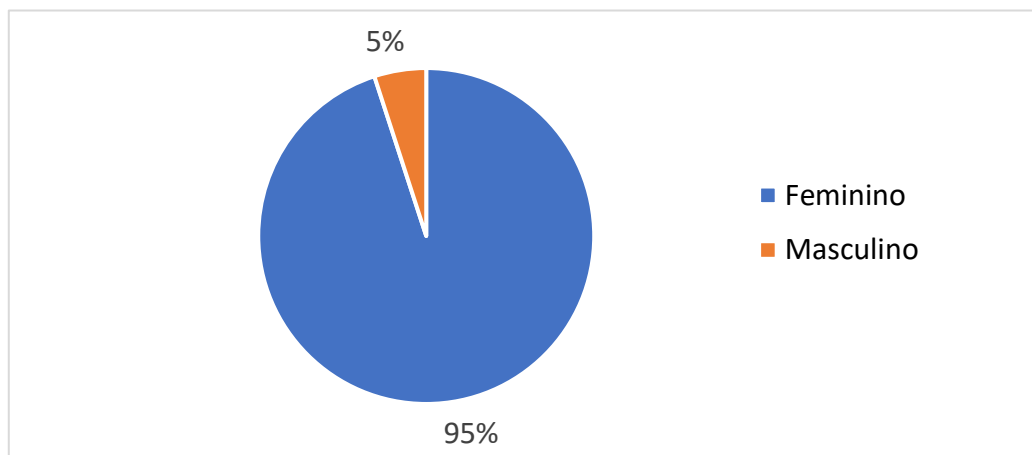


Gráfico 1 - Género

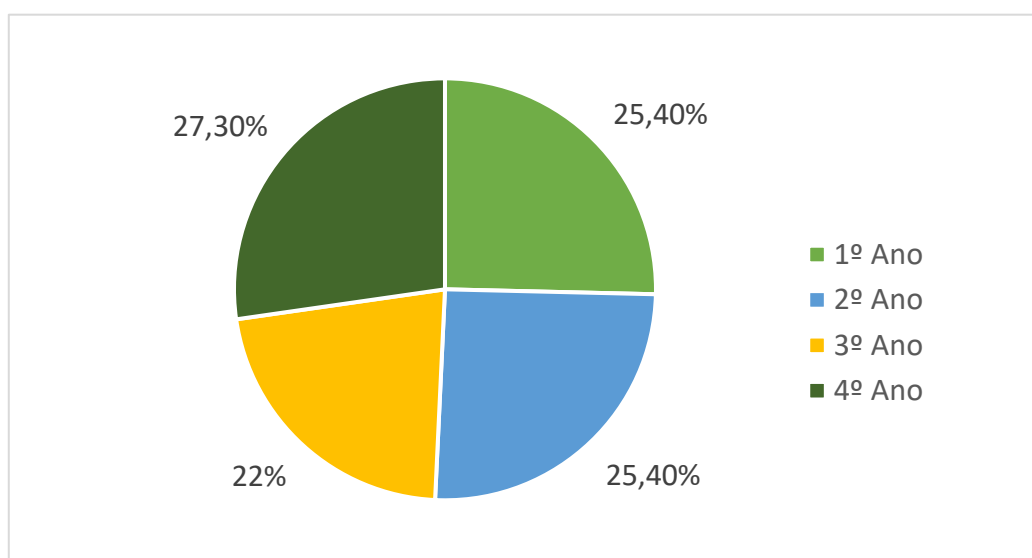


Gráfico 2 - Ano de escolaridade que leciona

Em relação aos 205 inquiridos, 95% (195 respostas) eram do sexo feminino e 5% (10 respostas) eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos.

Mais de metade dos inquiridos (77%) têm idade superior a 40 anos e 23% têm idade inferior a 40 anos.

No que diz respeito ao ano de escolaridade lecionado pelos inquiridos, 25,4% (52 respostas) lecionam, atualmente, o 1º ano ou o 2º ano de escolaridade; 22% (45 respostas) estão a lecionar o 3º ano de escolaridade; e 27,3% (56 respostas) lecionam o 4º ano de escolaridade.

Num segundo momento, os inquiridos tinham de assinalar qual a sua posição (de acordo com uma escala pré-definida – tipo likert (Discordo Fortemente, Discordo, Concordo, Concordo Fortemente, Não sei/ sem opinião), relativamente ao tema da aprendizagem cooperativa.

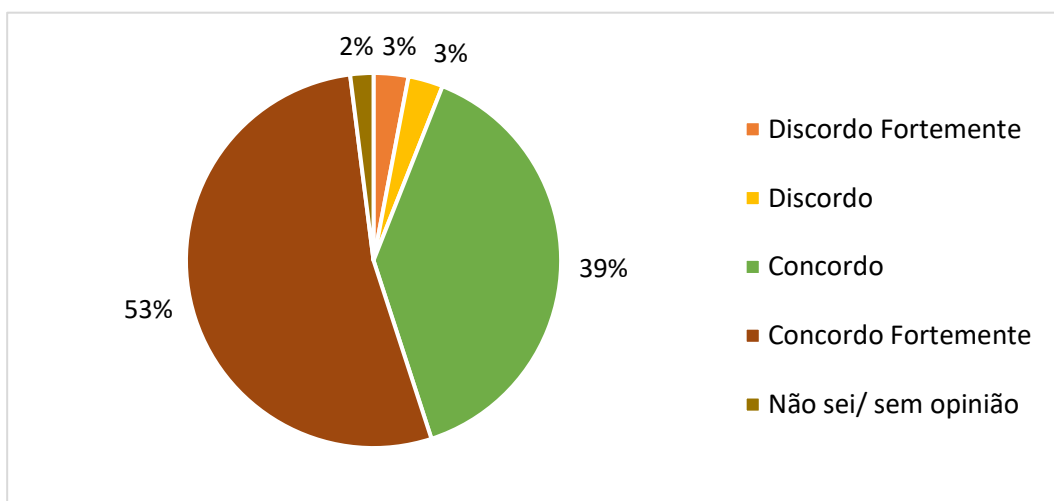


Gráfico 3 – Conceito de Aprendizagem Cooperativa

Relativamente ao conceito de aprendizagem cooperativa, a maioria dos inquiridos (92% - correspondente a 188 respostas) concorda com a afirmação, sendo que 6% (12 respostas) dos inquiridos discorda e 2% (5 respostas) não sabe ou não tem opinião.

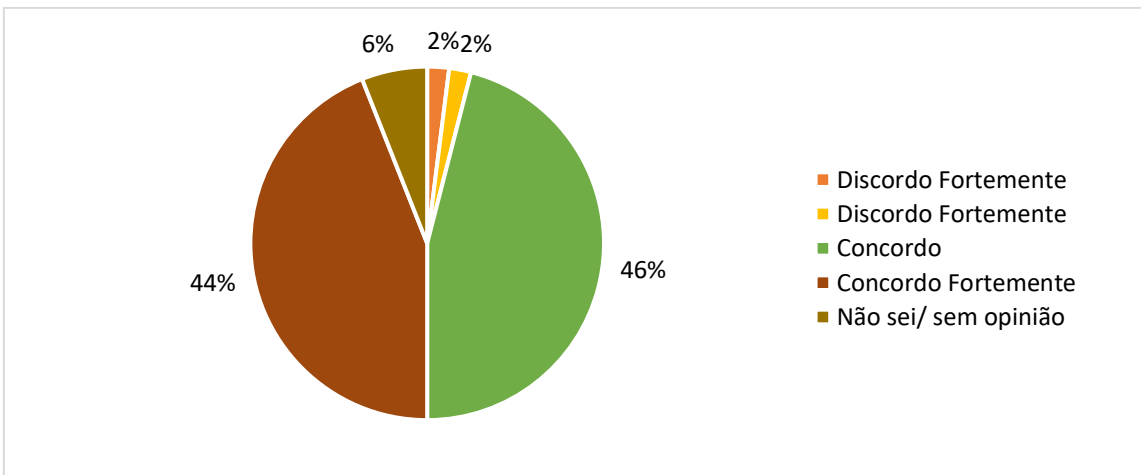


Gráfico 4 – Diferentes Abordagens da Aprendizagem Cooperativa

Quanto às diferentes abordagens da aprendizagem cooperativa, 90% (correspondente a 186 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 4% (6 respostas) discorda e 6% (13 respostas) respondeu que não sabia ou não tinha opinião.

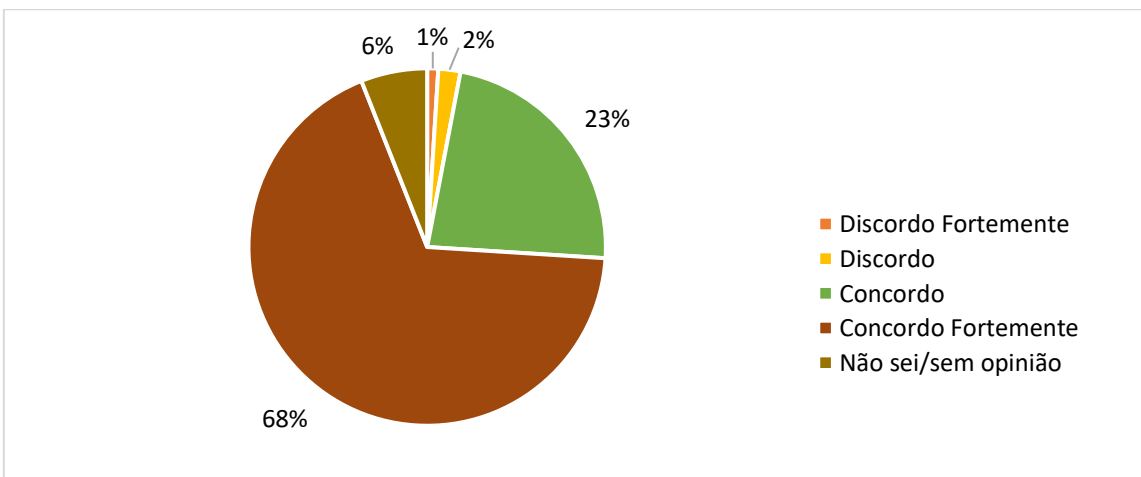


Gráfico 5 - Aprendizagem Cooperativa Enquanto Atividade Benéfica

No que diz respeito à utilização da aprendizagem cooperativa enquanto atividade benéfica para a aprendizagem dos alunos, 91% (186 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 3% (7 respostas) discorda e 6% (12 respostas) não sabe ou não tem opinião.

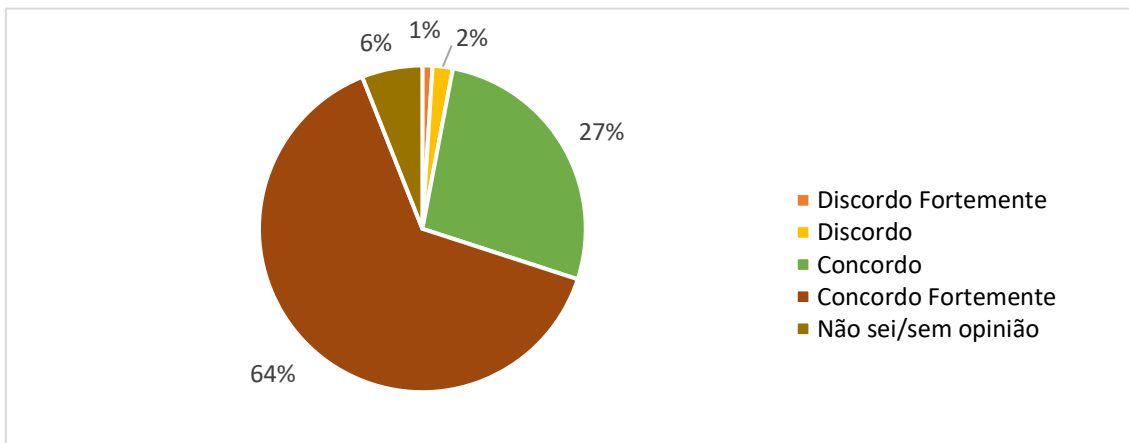


Gráfico 6 – Vantagens da Aprendizagem Cooperativa na Formação Inicial e Contínua dos Professores

Relativamente às vantagens da aprendizagem cooperativa na formação inicial e contínua dos professores, a maioria dos inquiridos (91% - 186 respostas) concorda com a afirmação, 3% (7 respostas) discorda e 6% (12 respostas) não sabe ou não tem opinião.

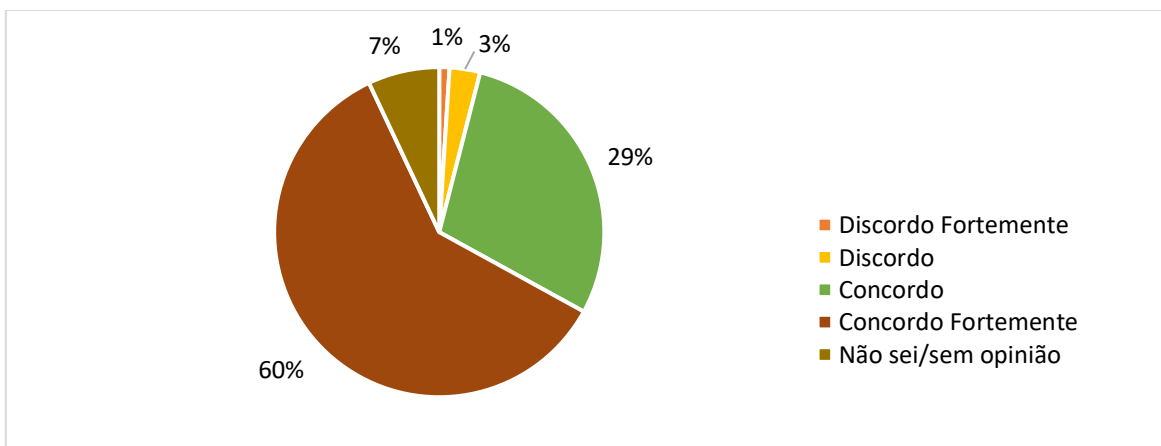


Gráfico 7 – Trabalho Prévio na Aprendizagem Cooperativa

No que concerne ao trabalho prévio realizado pelo professor antes da aplicação da aprendizagem cooperativa, 89% (182 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 4% (9 respostas) discorda da afirmação e 7% (14 respostas) respondeu que não sabia ou não tinha opinião.

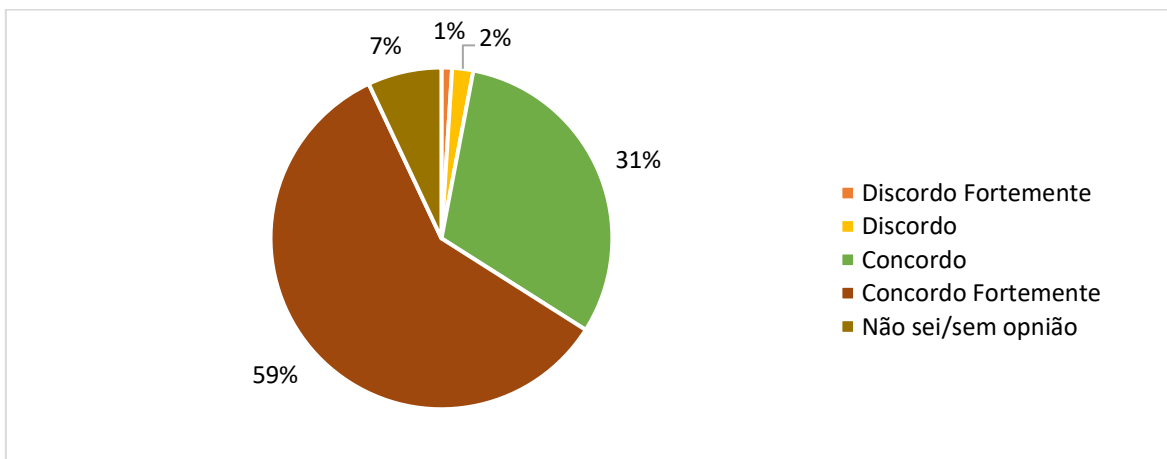


Gráfico 8 – Papel Determinante do Professor na Aprendizagem Cooperativa

Relativamente ao papel determinante do professor na aplicação da aprendizagem cooperativa, 90% (185 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 3% (5 respostas) discorda e 7% (15 respostas) não sabe ou não tem opinião acerca da afirmação.

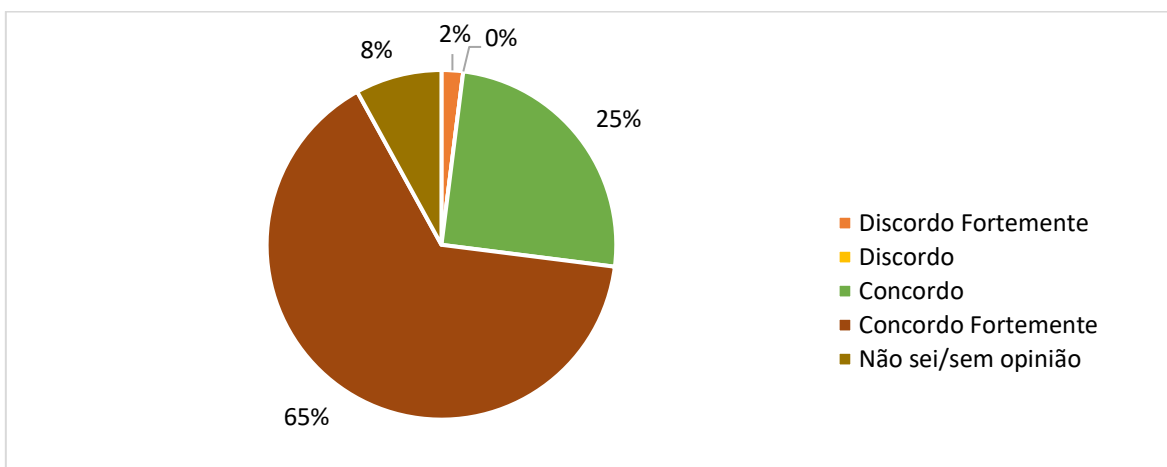


Gráfico 9 – Aprendizagem Cooperativa Promove o Trabalho de Grupo

Quanto à aprendizagem cooperativa promover o trabalho de grupo, a maioria dos inquiridos concorda com a afirmação (90% - 186 respostas), uma minoria discorda (2% - 3 respostas) e 8% (16 respostas) não sabe ou não tem opinião.

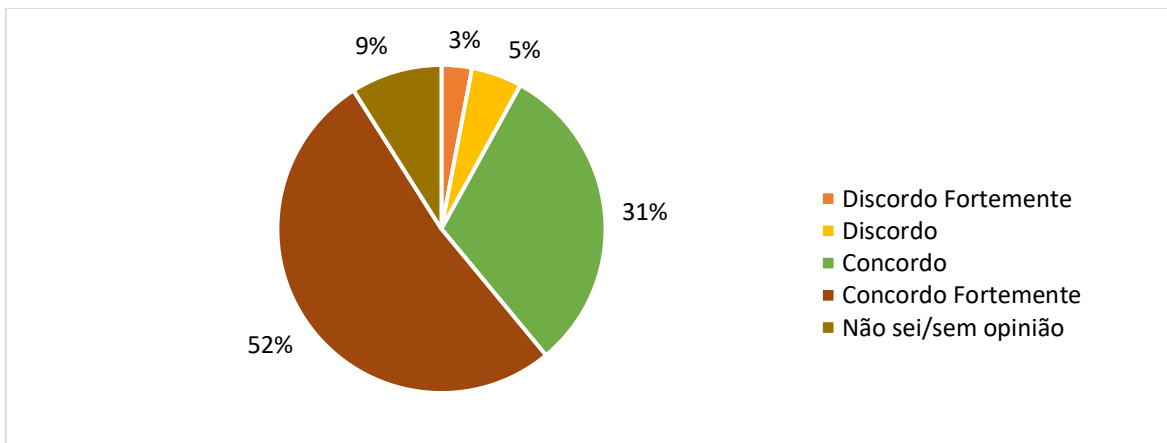


Gráfico 10 – Organização de Grupos Heterogêneos na Aprendizagem Cooperativa

No que diz respeito à organização de grupos heterogêneos quando a aprendizagem cooperativa é colocada em prática, 83% (171 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 8% (16 respostas) discorda e 9% (18 respostas) não sabe ou não tem opinião acerca da afirmação.

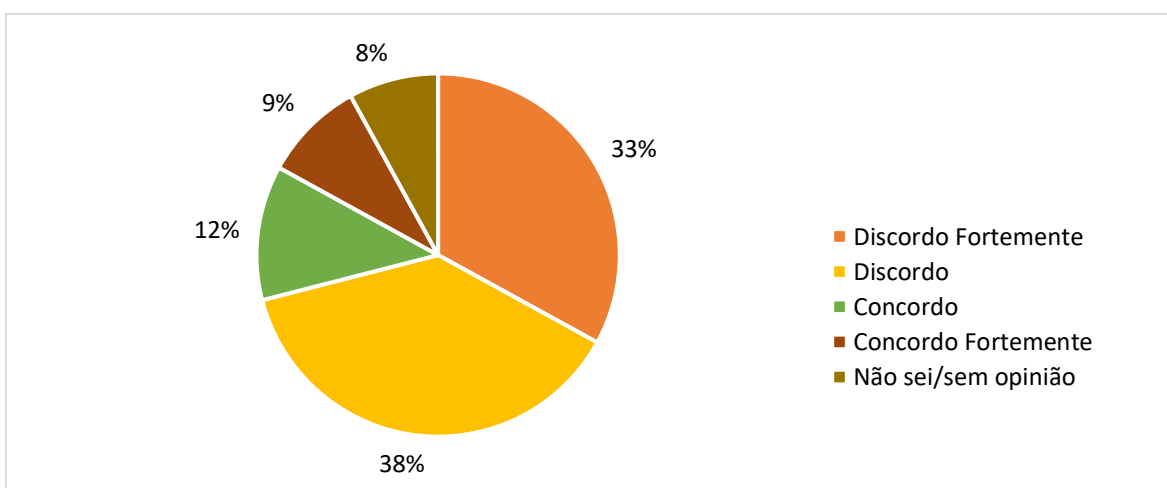


Gráfico 11 - Organização de Grupos Homogêneos na Aprendizagem Cooperativa

Quanto à organização de grupos homogêneos quando a aprendizagem cooperativa é colocada em prática, a maioria dos inquiridos (71% - 145 respostas) discorda da afirmação, 21% (44 respostas) concorda com a afirmação, e 8% (16 respostas) não sabe ou não tem opinião quanto a esta questão.

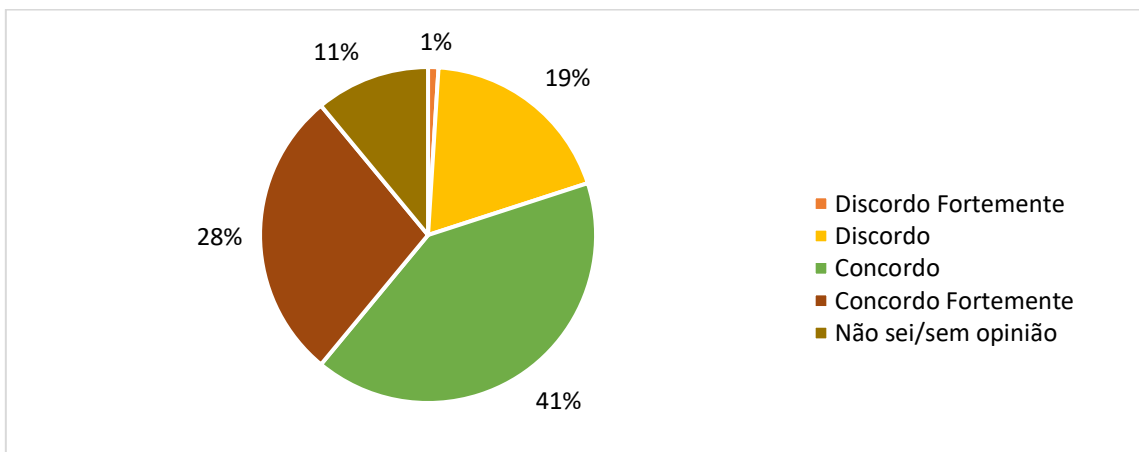


Gráfico 12 – Gestão de Tempo na Implementação da Aprendizagem Cooperativa

Relativamente à gestão do tempo, 69% (142 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 20% (41 respostas) discorda e 11% (22 respostas) não sabe ou não tem opinião quanto a esta afirmação.

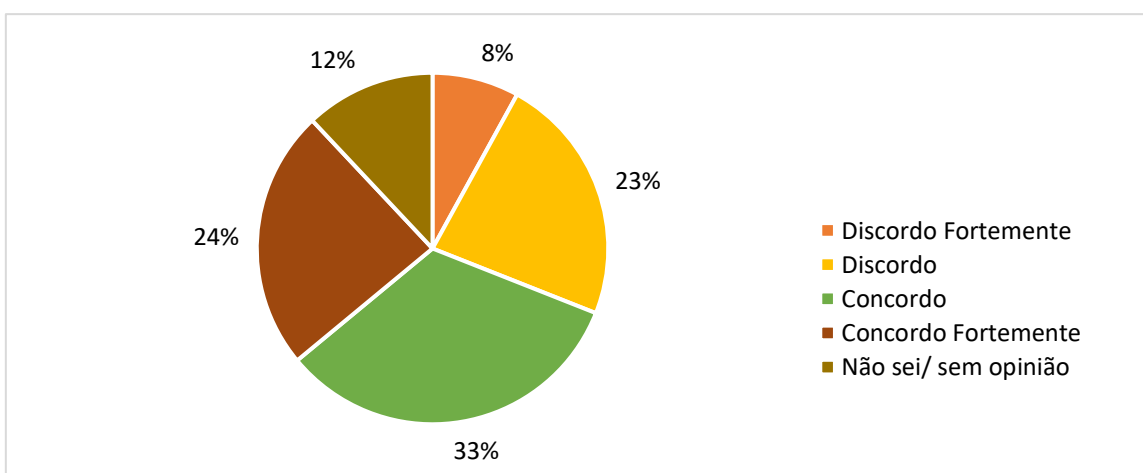


Gráfico 13 – Dificuldade da Aprendizagem Cooperativa: Gestão de Tempo

No que diz respeito à gestão de tempo ser a principal dificuldade quando se põe em prática a aprendizagem cooperativa, mais de metade dos inquiridos (57% - 117 respostas) concorda com a afirmação, 31% (64 respostas) discorda da afirmação e 12% (24 respostas) não sabe ou não tem opinião.

Integrou ainda o inquérito por questionário, um espaço onde os professores poderiam registar livremente um exemplo de implementação da aprendizagem cooperativa. Da análise das respostas, salienta-se as seguintes opções: “trabalho de grupo”; “trabalho de pares”; “trabalho por projeto”; “resolução de problemas”; “trabalho de tutoria de pares”; “trabalho de pesquisa”, considerando que este tipo de iniciativa aporta diversas vantagens (“entrevista entre alunos”; “partilha de conhecimentos”; “ambiente de estudo mais positivo”; “melhoria das competências no pensamento crítico”; partilha de saberes”; “promoção da responsabilidade individual e de grupo”; “troca de experiência/troca de conhecimentos”; “ensino mais dinâmico e apelativo para os alunos, aprendizagem centrada no aluno”, “autonomia”).

Não obstante, os docentes apontam desvantagens - “gestão de tempo e planeamento”; “dependência das decisões de um elemento do grupo”; “participação quase nula de alguns elementos do grupo”; “desmotivação para alguns alunos”; “se for bem implementada, não há desvantagem”; “disponibilidade dos docentes para a implementação, tempo curricular para cada área do saber”; “trabalho mais barulhento, mais dispersão por parte dos alunos em trabalho indireto com a titular de turma”- que revelam as dificuldades dos docentes em organizar este tipo de abordagem mais centrado na atividades dos alunos.

Em síntese, com as respostas obtidas através do inquérito por questionário, chegou-se à conclusão que na sua maioria, os inquiridos conhecem esta metodologia e reconhecem as suas vantagens quando aplicada. Identificam que é necessário existir um trabalho prévio do professor para que esta metodologia seja implementada, tal como já foi referido pelos autores Piscalho & Pedreira (2018), “a implementação de atividades de aprendizagem cooperativa tem, conseqüentemente, todo um trabalho prévio à sua implementação, assim como durante a mesma e após a atividade estar

concluída (...)” (p. 69). Reconhecem as principais vantagens da integração desta metodologia em salas de aula como, por exemplo, o trabalho em grupo ou pares, a partilha dos conhecimentos, entreaajuda e partilha de saberes. Ao reconhecerem estas vantagens, os docentes vão ao encontro do autor Arends (2008) quando refere que a aprendizagem cooperativa propicia o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Contudo, também é unânime quando referem as principais desvantagens como sendo um trabalho mais barulhento, disponibilidade dos docentes para pôr em prática esta metodologia. Por fim, é notório que a principal dificuldade e a justificação para a não implementação desta metodologia é a gestão de tempo.

Considera-se relevante acrescentar que muitos dos inquiridos responderam às questões como “não sei/sem opinião”, o que mostra a dificuldade dos docentes em tomarem posição face às afirmações que constam no instrumento de recolha de dados. Para além disso, esta opção pode advir do facto de que o inquérito contempla a obrigatoriedade de resposta a todas as questões, tendo em conta a finalidade da presente investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo compreender de que forma é que as metodologias ativas, mais concretamente, a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada nos diferentes contextos de educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Primeiramente, importa aferir que a utilização das metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Morán, 2015, p. 18). Desta forma, é importante superar a ideia de uma educação tradicional, centrada no professor, e focalizar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Ao longo de todo o estudo foi possível perceber que a aprendizagem cooperativa transcende a aprendizagem de conteúdos e ajuda os alunos a desenvolverem-se socialmente. Aliás, o Projeto COOPERA permite que os alunos aprendam de forma integral, ou seja, desenvolvem em simultâneo as suas capacidades cognitivas, inteiramente relacionadas com os conhecimentos académicos, e as suas competências e atitudes sociais. Lopes & Silva (citado por Dias & Neves, 2019) referem que esta metodologia vai para além do trabalho de grupo justificando que “[...] quando um grupo trabalha de uma forma mais tradicional é possível que interajam, mas num grupo cooperativo as atividades são elaboradas de modo a que todos participem para a sua realização” (p. 103).

Considerando a temática em estudo, os resultados dos inquéritos constituíram-se como uma mais-valia para perceber de que forma os professores de 1º CEB percebem a importância da formação de grupos cooperativos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Perante as intervenções realizadas com as crianças da Educação Pré-Escolar e com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível concluir que ambos são capazes de construir conhecimento através da constituição de grupos cooperativos. Ao longo do seu desenvolvimento, as crianças conseguem exprimir melhor as suas ideias/pensamentos e isso foi notório nos alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico; concluímos que estes apreciavam bastante este tipo de aulas mais dinâmicas e criativas.

Construir conhecimento através da aprendizagem cooperativa permite aos alunos o desenvolvimento de um percurso académico e promove o comportamento cooperativo e as relações entre os diferentes grupos, fomentando assim competências essenciais para um crescimento integral e harmonioso. Portanto, é bom lembrar que para trabalhar cooperativamente é preciso “estruturar a sala de aula de modo a que o professor não seja o único que ensina, mas também a que os alunos, em pequenos grupos cooperativos sejam capazes de ensinar-se a ajudar-se mutuamente para aprenderem” (Silva et al., 2018, p. 30).

Importa referir que “as crianças aprendem melhor quando interagem com as outras, essa interação ajuda no desenvolvimento de competências sociais e cooperativas, que pouco provável seriam desenvolvidas quando a criança trabalha sozinha” (Dias & Neves, 2019, p. 105).

Que este relatório sirva todos aqueles que acreditam que a construção de conhecimentos e relações acontece (também e fundamentalmente) a partir de um ser solidário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá. (2018). *Projeto COOPERA: Aprendizagem Cooperativa e Otimização da Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico*.
http://www.escultorfsa.pt/images/2016-2017/COOPERA/2016_11_17_Projeto_COOPERA_PortalAgrupamento.pdf
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação. O professor que está a revolucionar a escola*. Objetiva.
- Borges, M. L. (2017). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: múltiplos olhares*. Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve Faro, 23-25 de fevereiro de 2017.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. d. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, R. J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Cardoso, R. J. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz.
- Casco, S. A. K. (2015). El estrés, ¿Promueve o dificulta la innovación en el ámbito educativo?: experiencias curriculares. *IJERI*, 4, 1-11.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2021). *Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar*. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 241/01 de 30 de agosto. Diário da República nº 201 - I Série A. Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série A. Ministério da Educação.

- Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série A.
Ministério da Educação
- Dias, I., & Neves, I. (2019). A Aprendizagem Cooperativa numa escola inclusiva: contributo para a cidadania das crianças. In *II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos*, (pp.100-112). FPCEUP/CIIE. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2819>
- Dias, P. (2008). Pontos de partida para uma dinâmica de trabalho colaborativo. In GTI (Ed.), *O professor de Matemática e os projectos de escola* (pp. 233 – 253). Lisboa: APM.
- Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Duarte, R. D. (2021). *O envelhecimento da classe docente: implicações na (des) motivação profissional*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Esteves, M. (2017). A diferenciação pedagógica e a formação de professores. In II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares (pp. 12-21). <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8999/6/e-book%20final%2017-05-2017.pdf#page=14>
- Ferraz, J. M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. IIE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliar_diferenciar.pdf
- Fino, C. N. (2008). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Mendonça & A. Bento (Org.), *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Grafimadeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/808>.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3.ª ed.). Lusociência.

- Gonçalves, D. & Moura, G. (2014). Promoção do Pensamento Crítico no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. In C. Machado, I. Sá-Chaves, C. Tenreiro-Vieira & R. Vieira, *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas Atuais no Panorama Internacional*. UA Editora.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada (pp.525-536). CIE-Uma. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2809>
- Gouveia, J., Craveiro, C., Santos, A., Silva, B., Santos, C., Brandão, I., & Martins, M. (2014). Competências transversais: a construção do perfil profissional dos docentes de educação básica. In *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português* (pp. 301-320). UA Editora. <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/2137>
- Guerra. (2018). Inovar o Morrir. In Escola e Mudança (Org.), Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas (pp. 20 - 43). <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/26050/1/9789898835543.pdf>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Jesus, A., & Alves, J. M. (2019). Inovação Pedagógica, Formação de Professores e Melhoria da Escola (Estudo de Caso). In *Atas do III Seminário Internacional* (pp. 203- 229). Universidade Católica Portuguesa.
- Jesus, P., César, B., Baptista, C., & Cruz, R. (2019). A perceção da influência do decreto-lei n.º 55/2018 nas organizações escolares. In *Atas do III seminário internacional- Educação, territórios e desenvolvimento humano*, (pp. 57-80). Universidade Católica Portuguesa.
- Johnstone, C. (2014). *Acesso à Escola e ao Ambiente de Aprendizagem II–Ambiente Físico, Informação e Comunicação*. UNICEF.
- Lagarto, J. R. (2013). Inovação, TIC e sala de aula. In *As Novas Tecnologias e os Desafios para uma educação Humanizadora*, (pp. 133-158). Universidade Católica Portuguesa.

- Leite, C. (2011). *Educação no Contexto Contemporâneo: As Possibilidades do Lugar*. Editora da Universidade de S. Paulo.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Manuscrito Editora.
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D. A., & Hypólito, Á. (2014). *Trabalho Docente e Formação. Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. Universidade do Porto
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lucena, M. J. (2009). *A Matemática entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo – Trabalho colaborativo entre professores (Dissertação de Mestrado)*, Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Machado, J., & Matias Alves, J. (2015). *Professores, escola e município: Formar, conhecer e desenvolver*. Universidade Católica Editora
- Marques, H. & Gonçalves, D. (2021). Do conceito de inovação pedagógica. *Vivências Educacionais*, 7(1), 36-45. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3033>
- Marques, L. Mata, L. Rosa, M. & Silva, I. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação Geral.
- Mateus, C. C., & Sousa, D. N. (2016). *A educação em mudança no século XXI: Ecos de Ciências na Educação Contemporânea para a 1ª Infância*. *Saber & Educar*, (21), 76-85.
- Melo, L. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º ciclo (Relatório de Estágio)*. Universidade dos Açores.
- Monteiro, A., Figueiroa, A., Couto, J., & Campos, O. (2018). Ambientes Educativos Inovadores: a realidade de escolas portuguesas. *Saber & Educar*, 25.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania:*

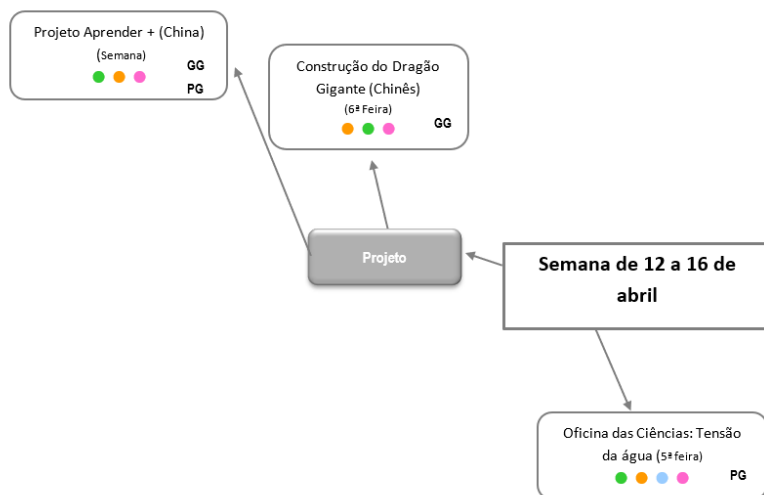
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf

- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso Com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor.
- Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. *Revista Tendências pedagógicas*, 26, 237-252. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2135/2227>
- Oliveira, A., Rocha, G., Orvalho, L. (2018). *Estimulando ambientes de aprendizagem. O referencial de inovação pedagógica da ETPM em ação* (pp. 125-146). Universidade Católica Editora
- Oliveira, I., & Courel, C. (2013). *Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores*. *Interações*, 9(27).
- Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- Patrocínio, J. (2017). *Como me vê e como me respondes? A diferenciação pedagógica e a participação da criança no processo de ensino – aprendizagem*. (Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pedreira, M. (2018). *A aprendizagem cooperativa como estratégia para a educação pré-escolar* (Tese de Doutoramento). Instituto Politécnico de Santarém.
- Pinto, E., Campos, C. & Siqueira, C. (2018). *Investigação qualitativa: perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição*. Associação Portuguesa de Nutrição.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto Editora.
- Protetti, F. H. (2010). Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional? *Revista Espaço Acadêmico*, 9(106), 75-83.
- Pugach, M. C. e Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, Collaborative Schools*. Love Publishing.
- Resendes, G. L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71,24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Roldão, M. (2010). Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. T. Ens, & M. A. Behrens, *Formação do Professor - profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). PUCPR.
- Schlickmann, L., & Schmitz, L. L. (2015). Da escola tradicional à escola contemporânea: algumas considerações sobre a constituição do espaço escolar. *Anais do 6º SEMIC do Curso de Pedagogia da FAI Faculdades*.
- Severino, F. M. (2004). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação). Universidade de Évora.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor.
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso. 1ª Edição*. Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, J. C. (2003). *Colaboração entre professores: Realidade(s) e desafios* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Silva, S. (2011). *Itinerários de @prendizagem colaborativa-cooperativa em contexto online*. (Tese de Doutoramento). Universidade Aberta, Lisboa.
- Sousa, J. R. F., Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Viana, I. C. (2020). *Currículo, inovação e flexibilização em educação*. Universidade do Minho.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Edições ASA.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Sílabo.

ANEXOS

Anexo I – Planificação Intervenção Educativa A (Pré-Escolar)



Legenda 1: ● Área da Formação Pessoal e Social ● Área do Conhecimento do Mundo
 ● Área da Expressão e Comunicação ● Domínio da Educação Física ● Domínio da Educação Artística: ● Subdomínio da Música ● Subdomínio da Dança ● Subdomínio do jogo dramático/Teatro ● Subdomínio das Artes Visuais ● Domínio da Linguagem Oral ● Domínio da Abordagem à Escrita ● Domínio da Matemática

Legenda 2: GG- Grande Grupo; PG- Pequeno Grupo; P- Pares; I- Individual;

●●● * Planificação Professora Expressão Musical e dramática ●●● ** Planificação Professora de Inglês ●●● *** Planificação Professor de Filosofia

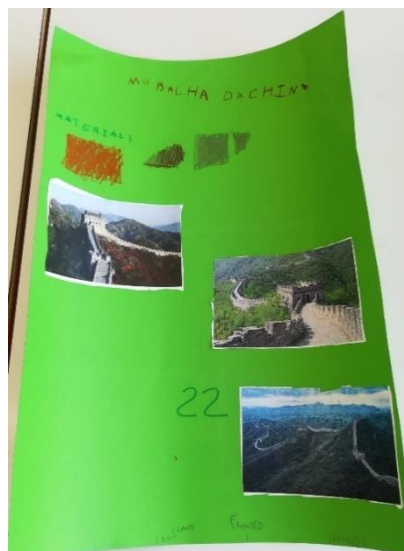
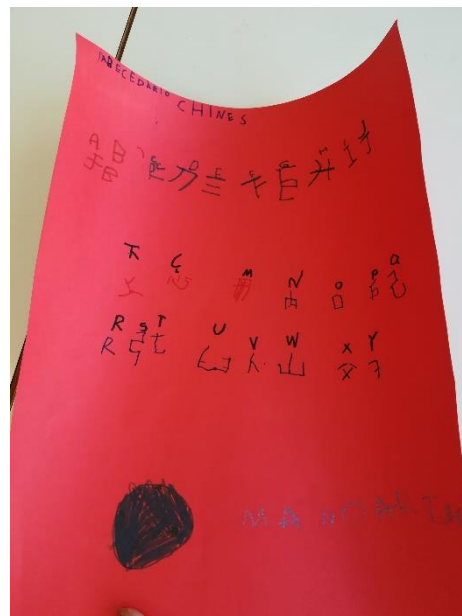
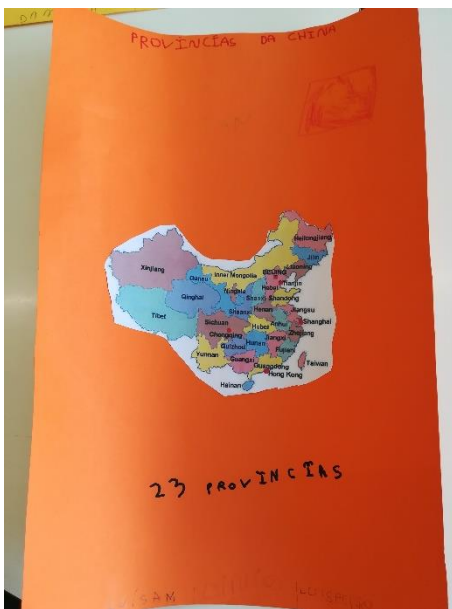
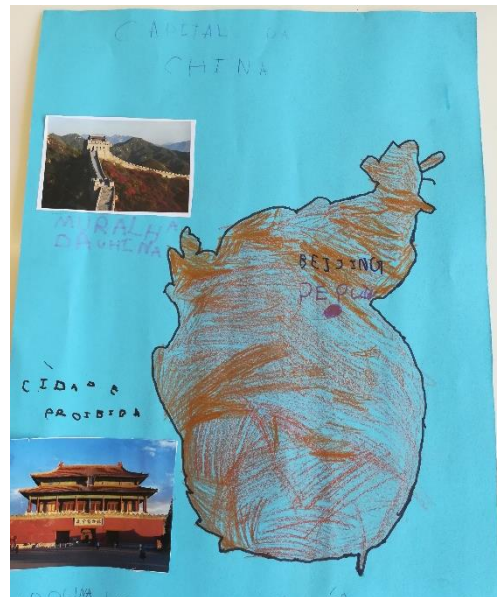
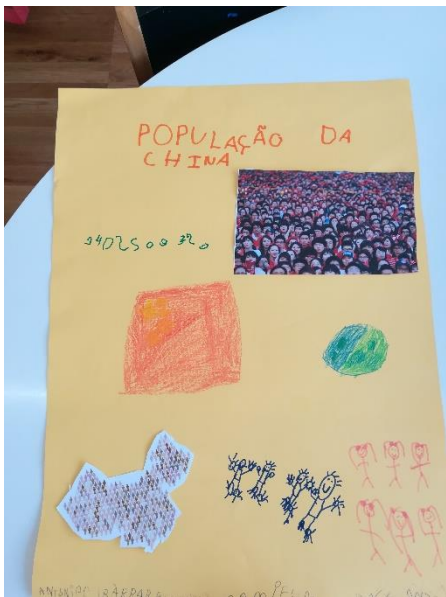
AValiação diagnóstica 4 ou 5 anos | esta planificação contempla os objetivos e estratégias definidas no seguimento da avaliação pedagógica e psicológica realizada a cada criança neste primeiro trimestre. Os resultados atingidos no âmbito desta intervenção poderão ser consultados no portfólio individual (plataforma digital CHILDIDARY) e na respetiva avaliação trimestral.

EIXO ESTRUTURADOR: ÁSIA: CHINA			
Aprendizagem a promover	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Atitudes
<p>Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. (Projeto Aprender +; Oficina das Ciências)</p> <p>Demonstrar curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais. (Projeto Aprender +; Oficina das Ciências)</p> <p>Participar com interesse (observar e experimentar). (Projeto Aprender +)</p> <p>Adquirir e utilizar novo vocabulário. (Palavras Chinesas relacionadas com os diferentes temas do projeto; Oficina das Ciências – “moléculas”)</p> <p>Elaborar frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade. (Projeto Aprender +; Oficina das Ciências)</p> <p>Identificar letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita e sabe o nome de algumas delas. (Projeto Aprender +)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações (alargamento lexical); participação num diálogo; Compreensão oral <ul style="list-style-type: none"> compreensão de vários tipos de textos orais de carácter simples (adivinhas, poemas, lengalengas, trava-línguas...); Vocabulário adequado a diferentes temas e situações (alargamento lexical); Antecipação, observação e explicação dos resultados; 	<ul style="list-style-type: none"> Projeto Aprender + - China Inês Oficina das Ciências: tensão da água https://sarianne.se/2012/09/16/experiment-ytspanning/ 	<ul style="list-style-type: none"> Empenho; Motivação; Interesse; Cooperação; Iniciativa; Persistência; Respeito; Confiança; Partilha; Apoio; Enteajuda;

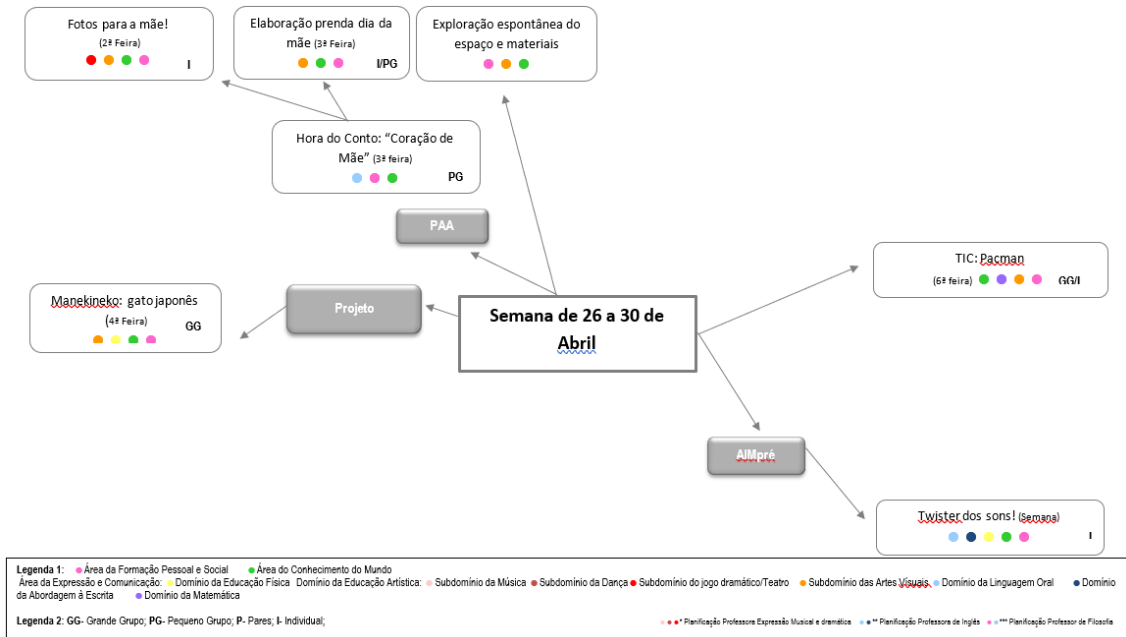
Anexo II – Momentos da Intervenção Educativa A



Anexo III – Posters de Apresentação da Intervenção Educativa A (Pré-Escolar)



Anexo IV – Planificação Intervenção Educativa B



AValiação diagnóstica 4 ou 5 anos | esta planificação contempla os objetivos e estratégias definidas no seguimento da avaliação pedagógica e psicológica realizada a cada criança neste primeiro trimestre. Os resultados atingidos no âmbito desta intervenção poderão ser consultados no portfólio individual (plataforma digital **CHILDOPARY**) e na respetiva avaliação trimestral.

EXO ESTRUTURADOR: ÁSIA: CHINA			
Aprendizagem a promover	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Atitudes
<p>Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. (Hora do Conto)</p> <p>Demonstrar curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais. (Atividades realizadas ao longo da semana)</p> <p>Compreender breves relatos ou textos narrativos transmitidos oralmente. (Hora do Conto)</p> <p>Participar com interesse (observar e experimentar). (Atividades realizadas ao longo da semana)</p> <p>Elaborar frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade. (Atividades realizadas ao longo da semana)</p> <p>Identificar letras. (Exploração das letras – Beebot)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações (alargamento lexical); participação num diálogo; Compreensão oral <ul style="list-style-type: none"> compreensão de vários tipos de textos orais de carácter simples (adivinhas, poemas, lengalengas, trava-línguas...); Vocabulário adequado a diferentes temas e situações (alargamento lexical); Antecipação, observação e explicação dos resultados; 	<ul style="list-style-type: none"> Hora do Conto: "Coração de Mãe" (Recurso Digital) – Diferenciação pedagógica: António Castro e Clara Inês https://pt.slideshare.net/pfmoura/corao-de-me-3874655 	<ul style="list-style-type: none"> Empenho; Motivação; Interesse; Cooperação; Iniciativa; Persistência; Respeito; Confiança; Partilha; Apoio; Ente ajuda;
<p>Descobrir e referir palavras que acabam ou começam da mesma forma. (Twister dos Sons; Exploração das Letras – Beebot)</p> <p>Explorar diferentes jogos e materiais (dominós, puzzles, jogos da memória, jogos de encaixe...) (Dominó; Beebot)</p> <p>Usar o nome dos números e, posteriormente numerais escritos, para representar quantidades. (Dominó)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conceito de número Sensibilização ao som e desenvolvimento da percepção auditiva: <ul style="list-style-type: none"> Semelhanças e diferenças entre sons; Discriminação fonética; Separação de palavras, dentro de uma oração; Segmentação silábica; Identificação da sílaba inicial e final. Exploração de materiais: Dominós; 	<ul style="list-style-type: none"> AIMpré <ul style="list-style-type: none"> Continuação da exploração das letras: beebot (recurso digital – atividades de codificação) Inês Dominó das adições; Inês Twister dos sons! Inês 	

Anexo V – Momentos da Intervenção Educativa B



Anexo VI – Planificação Intervenção Educativa C (1º Ciclo)

MODELIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Aula n.º

6

Planificação de aula de Estudo do Meio

Colégio:		Data:	8/11/2021
Professora estagiária:	Inês Ferreira	Turma:	4ºano
Orientador(a) Cooperante:		Horário:	
Supervisor(a):			

SUMÁRIO

Os primeiros povos na Península Ibérica.

Enquadramento Curricular.

Área curricular:	Estudo do Meio
Domínio:	Sociedade
Objetivos gerais:	Investigar a origem, as tradições, vestígios dos primeiros povos na Península Ibérica. Elaborar um cartaz sobre os primeiros povos da Península Ibérica.

Aprendizagens Essenciais

- Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.
- Reconhecer e valorizar o património natural e cultural - local, nacional, etc.- identificando na paisagem elementos naturais (sítios geológicos, espaços da Rede Natura, etc.) e vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas, etc.), costumes, tradições, símbolos e efemérides.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

A – Linguagens e textos.
B – Informação e comunicação.
E – Relacionamento interpessoal.
F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.
H – Sensibilidade estética e artística.

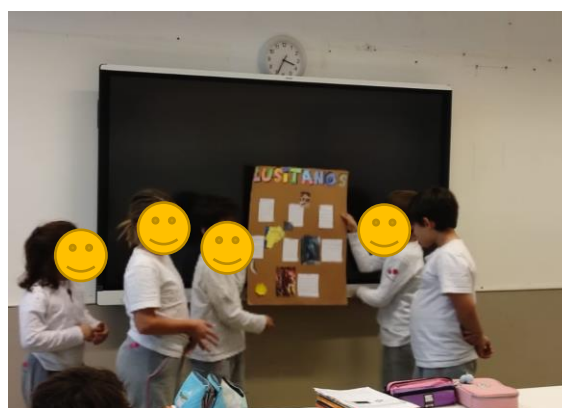
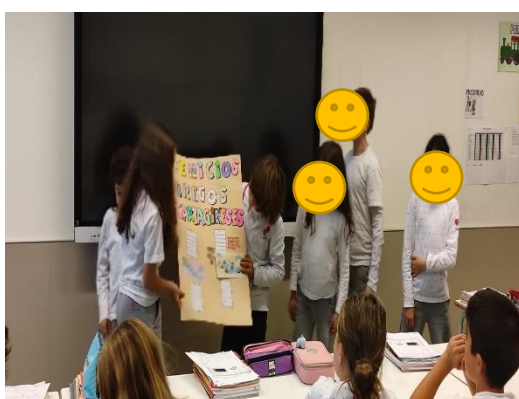
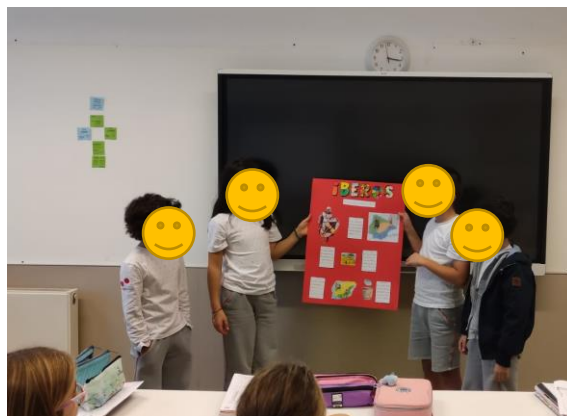
Articulação com outras áreas curriculares

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
(Ao longo da semana de 8 a 10 de novembro)	<p>Os alunos irão visualizar vídeos da escola virtual e da escola mágica, relacionados com o tema a estudar.</p> <p>Posteriormente, os alunos terão de realizar um trabalho de grupo e estarão organizados consoante os grupos já estabelecidos na sala. De seguida, terão ao seu dispor um conjunto de informações acerca dos diferentes povos da Península Ibérica e, de acordo com os critérios estabelecidos deverão procurar informação relativa ao seu grupo, que dê resposta aos critérios.</p> <p>Por último, terão de produzir e apresentar, em grupo, um cartaz que contenha a informação recolhida.</p>	<p>Cartolinas</p> <p>Vídeo Escola Virtual</p> <p>Vídeo Escola Mágica</p> <p>Informações</p>

Anexo VII – Momentos da Intervenção Educativa C (1º Ciclo)



Anexo VIII – Apresentação dos trabalhos em grande grupo (1º Ciclo)



Anexo IX – Grelha de Avaliação da Intervenção Educativa C (1º Ciclo)

Trabalho de Grupo através da Aprendizagem Cooperativa				Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Critérios	Níveis de Desempenho						
	Baixo (1)	Médio (2)	Elevado (3)				
Seleção e Síntese da Informação	Seleciona a informação para menos do que 3 critérios fornecidos, revelando uma limitada capacidade de síntese.	Seleciona a informação para mais de 3 critérios fornecidos, revelando uma aceitável capacidade de síntese.	Seleciona toda a informação de acordo com os critérios fornecidos, revelando uma boa capacidade de síntese.	3	3	3	3
Organização do Trabalho	Não organiza a informação segundo a ordem pela qual sucedeu na História.	Organiza alguma informação segundo a ordem pela qual sucedeu na História.	Organiza toda a informação segundo a ordem pela qual sucedeu na História.	2	3	3	2
Apresentação do Trabalho	Não comunica de forma adequada e não revela grande	Comunica de forma adequada e revela globalmente	Comunica de forma adequada e revela	3	2	2	1

	proficiência no domínio do tema.	proficiência no domínio do tema.	grande proficiência no domínio do tema.				
Responsabilidade Individual e de Grupo	Não demonstra responsabilidade individual e de grupo ao longo da realização do trabalho.	Demonstra alguma responsabilidade individual e de grupo ao longo da realização do trabalho.	Demonstra responsabilidade individual e de grupo ao longo da realização do trabalho.	2	2	2	2
Cooperação	Não coopera na elaboração do trabalho, com os restantes elementos do grupo.	Coopera, em parte, na elaboração do trabalho, com os restantes elementos do grupo.	Coopera ao longo de toda a elaboração do trabalho, com os restantes elementos do grupo.	2	3	1	1