



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

O TRABALHO COLABORATIVO NA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NO 1º CEB: PERCEÇÕES DE PROFESSORES

Mestranda: Diana Pereira Miranda

Orientadora: Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

PORTO

2020

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.

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Porto

2020

À minha avó,
À minha «Lininha».

AGRADECIMENTOS

Com o término de uma das etapas mais importantes da minha vida, não posso deixar de referir aqueles que estiveram presentes ao longo de todo este caminho, e que permitiram que chegasse até aqui.

À minha mãe, Cristina, por nunca me ter deixado desistir, por me fazer ver sempre o lado mais positivo.

Ao meu pai, Paulo, que me ter ensinado a superar todo e qualquer obstáculo, sem que este deixasse marca no meu caminho.

Por me terem proporcionado esta caminhada.

Às minhas amigas pelo companheirismo, por estarem sempre presentes, por me fazerem distrair nos momentos mais difíceis. Por terem aparecido no meu caminho e ficarem para a vida.

À minha madrinha de curso, Marta Sampaio, por ser um apoio constante, por ter sempre as palavras certas na altura certa. Por ser um exemplo.

À minha orientadora, Doutora Maria Ivone Neves, pela enriquecedora partilha de saberes, por todas as críticas construtivas que me permitiram alcançar melhores resultados.

À professora cooperante, Diana Mesquita, por me ter recebido de braços abertos e por me ter proporcionado tantos momentos de aprendizagem. Por me ter permitido traçar o meu próprio caminho.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Prática em Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Este intitula-se “Importância do Trabalho Colaborativo no Trabalho de Projeto com crianças do 1º CEB: percepções de professores” e a sua temática vai ao encontro à Aprendizagem Colaborativa e à Metodologia de Trabalho de Projeto.

Este estudo foi desenvolvido com a pergunta de partida: De que forma o Trabalho de Projeto fomenta o Trabalho Colaborativo entre alunos, na perspetiva dos professores?

Para o efeito da presente investigação, foi adotada uma metodologia qualitativa, na qual se recorreu à utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a análise documental, a análise de conteúdo e um inquérito por aplicado a docentes do 1º ciclo do ensino básico numa instituição de ensino particular.

Os dados obtidos nesta pesquisa permitem concluir que os professores do 1º ciclo entrevistados consideram o trabalho colaborativo é fomentado no quotidiano dos alunos, mas é alavancado através da vivência de projetos. Os docentes referem ter como preocupação atender ao perfil identitário do aluno no processo de formação de grupos de trabalho para o decorrer de projetos e que essas dinâmicas fortalecem e estreitam as interações entre os alunos e contribuem para o desenvolvimento dos seus skills sociais.

Foi ainda revelado pelos docentes que os alunos, de uma forma geral, gostam e são mais recetivos à realização de tarefas que assentem no trabalho colaborativo com os seus pares.

Palavras-chave: Trabalho de Projeto; Trabalho Colaborativo; Competências Sociais.

ABSTRACT

This internship report was developed within the scope of Supervised Teaching Practice in the 1st Cycle of Basic Education, integrated in the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st CEB. This is entitled “Importance of Collaborative Work in Project Work with children from the 1st CEB: teachers' perceptions” and its theme is in line with Collaborative Learning and Project Work Methodology.

This study was developed with the starting question: How does Project Work foster Collaborative Work among students, from the perspective of teachers?

For the purpose of this investigation, a qualitative methodology was adopted, in which the use of data collection techniques and instruments was used, such as document analysis, content analysis and a survey applied to teachers of the 1st cycle of basic education in a private educational institution.

The data obtained in this research allow us to conclude that the teachers of the 1st cycle interviewed consider collaborative work is fostered in the students' daily lives, but is leveraged through the experience of projects. The professors say they are concerned with meeting the student's identity profile in the process of forming work groups for the duration of projects and that these dynamics strengthen and narrow the interactions between students and contribute to the development of their social skills.

It was also revealed by teachers that students, in general, like and are more receptive to carrying out tasks based on collaborative work with their peers.

Key-words: Project work; Collaborative Work; Social Skills.

ÍNDICE

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
CAPÍTULO I – PRÁTICAS EDUCATIVAS ATIVAS	1
1. Escola Tradicional versus Escola Nova	4
2. O Movimento da Escola Moderna	8
3. A Metodologia de Trabalho de Projeto	10
3.1. Fases do Trabalho de Projeto.....	12
4. As interações: essência do Trabalho de Projeto	14
CAPÍTULO II - O TRABALHO COLABORATIVO E O TRABALHO DE PROJETO	18
1. Interfaces entre o Trabalho Colaborativo e o Trabalho de Projeto	18
1.1 A negociação	20
1.2 Distribuição de papéis no grupo	20
1.3 Capacidade de decisão e de fazer escolhas.....	22
2. Papel de interlocutor do Professor	22
3. Papel ativo do aluno	24
4. Grupos heterogéneos	26
5. Desenvolvimento de skills sociais e de cooperação.....	28
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	31
CAPÍTULO III – Metodologia de Investigação	31
1. Âmbito e finalidades da Investigação	31
2. Pertinência do tema	32
2.1. Pergunta de partida e objetivos.....	36
2.2. Preocupações éticas	37
3. Contexto da investigação	37
3.1. Caraterização da instituição.....	37
3.2. Sujeitos participantes	38
4. Técnicas e instrumentos metodológicos.....	38

4.1. Análise Documental	39
4.2. Inquérito por questionário	40
CAPÍTULO IV – Análise e Discussão de Dados	41
1. Triangulação de Dados.....	49
1.1. Planificação/organização Curricular.....	50
1.2. Competências Sociais	51
1.3. Trabalho Colaborativo.....	52
1.4. Trabalho de Projeto	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
BIBLIOGRAFIA	62
APÊNDICES.....	69
ANEXOS	73

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Papel do aluno na Escola Tradicional e na Escola Moderna	25
Tabela 2 - Categorização das Competências Sociais	51
Tabela 3 - Categorização do Trabalho Colaborativo.	52
Tabela 4 - Categorização do Trabalho de Projeto.....	55
Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos inquiridos	41
Gráfico 2- Soft skills	43
Gráfico 3 - Existe algum modelo curricular a que estejam vinculados na instituição?	44
Gráfico 4 - De que forma avalia cada aluno individualmente durante o trabalho de projeto? 45	
Gráfico 5 - Quais dos seguintes elementos considera essenciais numa lógica colaborativa? .46	
Gráfico 6 - A criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou?	47
Gráfico 7 - Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?	48
Gráfico 8 - Critérios subjacentes na formação dos grupos de trabalho.	49

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PE – Projeto Educativo

TC – Trabalho Colaborativo

TP – Trabalho de Projeto

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – PRÁTICAS EDUCATIVAS ATIVAS

As práticas de educação são dificilmente codificáveis: contingentes, desenvolvem-se no empírico, segundo as necessidades dos sucessivos momentos. Está aí a sua força e a sua fraqueza. A sua força porque elas são concomitantes da vida a ponto de se confundirem com ela, de se fundirem nela, adquirindo assim um poder de estruturação (e de conformação) inigualável; a sua fraqueza porque são imprevistas, não fundamentalmente desprovidas de racionalidade, mas, em todo o caso, superficialmente irracionais, improgramáveis. Foi em função destas fraquezas inerentes que a escola apareceu, historicamente, como uma necessidade: a solução para satisfazer uma socialização considerada suficiente em relação ao desenvolvimento determinado de uma sociedade determinada.

(Leite, Malpique, & Santos, 2001, p. 65)

De acordo com esta citação confirmamos que as práticas educativas não são constantes nem gerais. Adquirem um papel evolutivo, uma vez que apresentam pontos fortes e pontos fracos, permitindo uma adaptação natural em relação quer ao grupo de trabalho, quer ao tempo em que vivemos. Estas características permitiram à escola assumir o seu papel enquanto fonte de aprendizagens e local de desenvolvimento para um grande número de indivíduos, com disciplinas que visam o desenvolvimento social do indivíduo.

De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a “escola é um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Monteiro, et al., 2017, p. 1), implicando que a escola seja um ambiente propício à execução dos direitos e deveres das crianças descritos na ENEC.

Dewey (2002) advoga que a atitude de ouvir significa passividade, absorção, significa que há um certo número de materiais já prontos, que foram preparados pelo professor e cujo conteúdo deve ser assimilado pela criança da forma mais perfeita possível e no menor tempo possível. Por conseguinte, o instinto da linguagem é a forma mais simples de expressão social da criança. “É um importante recurso educativo, talvez o mais importante de todos” (Freitas E., 2013, p. 47).

Por seu lado, Spodek e Brown (1996) centraram-se em compreender a base de estudo científico das crianças, considerando “que a criança se desenvolvia através de um processo de desabrochar natural. A educação deveria acompanhar o desabrochar natural, proporcionando

experiências educativas adequadas às competências em desenvolvimento das crianças pequenas” (Spodek & Brown, 1996, p. 24). Assim, criaram níveis médios de desenvolvimento e verificavam se cada criança era capaz de os atingir. Tal levou à existência da avaliação que ajudaria os professores a determinar o que estas crianças eram capazes de aprender.

Ao longo dos anos, o currículo para a primeira infância foi influenciado por teorias de desenvolvimento psicológico, designadamente, as teorias de aprendizagem de Thorndike. As suas teorias valorizavam

pequenas formas de expressão como a arte e os jogos dramáticos. Estas atividades funcionavam como uma catarse, através da qual as crianças pequenas podiam libertar-se de temores, ansiedades e hostilidades. Se não dessem expressão a esses sentimentos, eles seriam reprimidos e poderiam influenciar negativamente as suas vidas adultas.

(Spodek & Brown, 1996, p. 24)

Nos anos 60, os estudos direcionados para a psicologia do desenvolvimento da criança incidiam na determinação dos efeitos dos programas da educação pré-escolar nas crianças. Assim, desenvolveu-se “um grande interesse pela influência do meio sobre a inteligência e a convicção de que a intervenção durante a primeira infância podia afetar a inteligência em desenvolvimento das crianças” (Spodek & Brown, 1996, p. 30). Para tal, utilizavam os resultados de testes de QI como a variável de resultado, o que apesar de, realmente, aumentarem, o mesmo não se verificou a longo prazo.

Nos anos 80 e 90 assistiu-se à glória de uma «sociedade pedagógica», de uma “sociedade que generalizou uma relação pedagógica com as crianças, os jovens e os adultos. Em vez de uma educação aberta sobre as dimensões da vida, assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como «Educação e formação ao longo da vida»” (Nóvoa, 2014, p. 178). Deste pensamento, surgiu o Movimento da Escola Nova que

se caracteriza por valorizar a existência de momentos específicos quer para se promoverem situações de trabalho que envolvam a cooperação entre os alunos na execução de tarefas académicas, em situações de estudo ou no desenvolvimento de projectos, quer para se aprender a cooperar e desenvolver competências neste âmbito que permitam que os alunos se possam tornar mais capazes no domínio da cooperação com os outros, enquanto finalidade académica que possa ter impacto em comportamentos e actividades a desenvolver quer no presente, quer no futuro e noutros contextos de vida.

(Trindade & Cosme, 2010, p. 39)

Na década de 1890, a psicologia começou a ser desenvolvida tendo em vista o desenvolvimento da criança e, por isso, todos os modelos anteriores a esta data eram pouco influenciados pela área. “O conhecimento das características da criança era intuitivo e os

programas baseavam-se sobretudo em concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências no desenvolvimento das crianças” (Spodek & Brown, 1996, p. 37). Assim, esses modelos diferiam muito dos modelos atuais.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a pedagogia em 1996 passou a dar enlevo à participação da criança, ou seja, passou a organizar-se “em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (p. 13). A pedagogia é, deste modo, um espaço de triangulação entre ações, teorias e crenças. Para além disso, estes autores apresentam dois modos essenciais de pedagogia.

O primeiro é o modo da transmissão que se centra no conhecimento que quer propagar, através da passagem do património cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo. Neste, o professor é visto como “o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 14). Os mesmos autores defendem que os objetivos desta figura atentam a criança como um ser que não possui conhecimento, “é a da tábua rasa, a da folha em branco”, aferindo a sua função pedagógica como “a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (idem, p. 14). Deste modo, a motivação da criança não parte dela própria, mas, sim, de fatores extrínsecos, como o professor, imagem central da pedagogia. “Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas (...)” (idem, p. 15).

Segue-se o modo da participação que se centra nos indivíduos responsáveis por construir o conhecimento e que participam nos processos de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a pedagogia participativa centra os seus objetivos no “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa”, sendo a criança “um ser com competência e atividade” (p. 15) promovendo o desenvolvimento da motivação intrínseca, interesse da criança em determinada tarefa ou conhecimento. Cabe ao professor organizar o ambiente educativo e “observar a criança para a entender e lhe responder” (idem, p. 15), proporcionando, deste modo, um processo de aprendizagem interativo.

Os mesmos autores defendem que a democracia promove a colaboração na aprendizagem e a procura de sucesso educativo, apelando sempre ao respeito pelos direitos humanos, nomeadamente o direito a aprender. Desta forma, o principal objetivo da pedagogia-em-participação é a “construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18).

A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade.

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 16)

Atualmente, sabemos que os modelos curriculares assentam em teorias específicas de aprendizagem, porém o mesmo não se pode afirmar em relação ao surgimento dos primeiros modelos.

Ao longo do século XX e com a institucionalização do Movimento da Escola Nova, assistimos ao surgimento de documentos internacionais e legislações nacionais que conferiram visibilidade aos direitos das crianças, como a 1ª Declaração Universal dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (1959). Nesta, a criança passa a ser, não apenas objeto de direitos, mas também sujeito de direitos, ou seja, a criança passa a ter direitos que é capaz de exercer diretamente e sem intermediários.

A par dos direitos à provisão (...) e dos direitos relativos à protecção, surgem os direitos relativos à participação, respeitantes a direitos civis e políticos da criança, designadamente o direito ao nome e identidade, a ser consultada e ouvida, a ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e tomar decisões em seu proveito.

(Araújo & Andrade, 2008, p. 98)

1. Escola Tradicional versus Escola Nova

No século XVII, surge o método pedagógico da Escola Tradicional. Nesta altura, a ideia que se fazia da criança a educar e o contexto sociopolítico vivido eram traduzidos através de dois princípios fundamentais, explícitos por Rocha (1988):

(a) Ideia seiscentista da criança: vítima de diferentes fatores daquele tempo, como a duração da vida, os matrimónios negociados pelos pais e o direito de primogenitura. Posto isto,

“importava, pois, ministrar-lhes uma educação que os introduzisse na mentalidade geral” (Idem, p. 19).

(b) Situação escolar da época: nas poucas escolas existentes, as orientações pedagógicas didáticas seguidas deixavam muito a desejar - não existiam metas fixas a atingir; “as disciplinas que, por natureza, são conexas, eram ensinadas sem atender às suas relações mútuas, mas mantendo-as separadas” (Idem, p. 19); e cada professor utilizava um método diferente, bem como cada escola.

De acordo com Trindade e Cosme (2010, p. 22), “Roger Cousinet denuncia a Escola Tradicional como um espaço anti-social cujos efeitos educativos são catastróficos do ponto de vista da educação que aí se proporciona”. Cardoso (2019, p. 24) acrescenta que a “função tradicional da escola sempre foi transmitir conhecimentos, provendo os alunos de competências vitais”.

No fim do século XIX e princípio do atual, assiste-se ao aparecimento, em escala notável, de uma reacção, por vezes apaixonada, contra determinado lote de processos educativos que se haviam introduzido na escola sobretudo a partir do século XVII. Ao calor dos primeiros tempos – que levou a deturpar atitudes e a radicalizar posições – sucedeu uma era de reflexão mais serena que permite apresentar mais tranquilamente os pontos de vista em confronto.

(Rocha, 1988, p. 15)

Nesta altura, desencadeou-se uma revolução pedagógica conhecida pelo nome de Escola Nova. Rocha (1988, pp. 40-56) apresenta diversos fatores que motivaram esta transição:

a) Novos ideais filosófico-científicos: As ideias pós-renascentistas serviram de base para vários filósofos como Rousseau protestarem contra as malformações da educação - saber livresco e irreal, um “ensino que não gera convicções pessoais” (Rocha, 1988, p. 40) e métodos escolares demasiado rígidos - e proporem novas orientações pedagógicas - uma educação ativa, realista, intuitiva, direcionada para o aluno, que incentiva e valoriza os esforços de cada um. “Numa palavra: em lugar de se exigir uma adaptação da criança à realidade educativa é esta que deve adaptar-se e pôr-se ao serviço da criança real” (Idem, p. 40). Tal ideal levou a um maior conhecimento da criança, passando a ser considerada um ser digno de aprender, que vive do presente e de aprendizagens valiosas para a fase em que se encontra (ao invés de ensinamentos para o futuro enquanto adulto).

Sigmund Freud, psicanalítico, considera que o psiquismo humano está dividido em três sistemas: o id, o ego e o super-ego. Cada um deles desenvolve-se em diferentes fases de desenvolvimento e requer uma integração suave no quotidiano da criança, “de modo a garantir o equilíbrio e a saúde psíquica do educando” (idem, p. 50).

Jean Piaget, psicólogo, já no início do século XX, contrariou a teoria existente que dizia a criança como um adulto em miniatura. Para isso, apresentou diferentes estádios de desenvolvimento da inteligência das crianças, sendo eles o estádio sensório-motor, o estádio pré-operatório, o estádio das operações concretas e o estádio das operações abstratas. Estes variam consoante a exposição da criança a diversos fatores, como, por exemplo, a intensidade das estimulações culturais. O psicólogo defendeu que “em toda a aprendizagem, é preciso respeitar a ordem das fases do desenvolvimento e dos progressos da inteligência” (idem, p. 52).

Émile Durkheim, sociólogo, analisou manifestações da vida social no desenvolvimento humano, concluindo o homem como um conjunto da concepção de homem e de sociedade. Posto isto, considera que a educação deve ensinar o homem a viver em sociedade e para a sociedade.

John Dewey, filósofo, assumiu a Escola como “uma «função social», a qual terá que ser entendida como uma das principais finalidades das novas escolas a construir” (Trindade & Cosme, 2010, p. 20), um “genuíno centro de vida comunitária activa, ao invés dum lugar onde se aprendem lições” (Dewey, 2002, p. 23).

Jean-Jacques Rousseau, filósofo, “começa a pensar a infância como uma fase da vida de pleno valor, relacionando educação com liberdade, coisa que nenhum dos anteriores educadores tinha considerado” (Santos L. C., 2010, p. 139). Este defende que a criança deve realizar aprendizagens em função do ambiente em que se encontra, isto é, nada deve ser forçado.

Rousseau, para além de definir a criança como um ser distinto do adulto, um ser a respeitar na sua especificidade e virtualidades próprias, define, mais do que isso, a importância da infância no âmbito do processo de sobrevivência da espécie humana e do modo como contribui para que o homem e a mulher adultos se afirmem como tal.

(Trindade R. , 2009, p. 270)

b) Disseminação das ideias inovadoras: O dinamismo e originalidade das ideias defendidas na época apontavam para a urgência de se operar a revolução educativa (Rocha, 1988, p. 53). Posto isto, as ideias foram apresentadas em revistas e livros, porém adquiriram força revolucionária ao «descerem à rua», como nos diz Rocha (1988), ou seja, através da sua

disseminação em conferências de diversos autores. Paralelamente, foram constituídas associações e comunidades que difundiram estas ideias inovadoras e se concretizaram em Escolas Novas.

c) As Escolas Novas: “Para que um movimento tenha êxito, torna-se necessário que, ao lado dos activistas e teóricos, apareçam realizadores que tentem dar corpo efectivo, em instituições, às ideias expendidas” (Rocha, 1988, p. 54). As Escolas Novas deram resposta a várias necessidades verificadas no momento da sua institucionalização como a inclusão de novos métodos de ensino, atividades desportivas, atividades manuais, a coeducação dos sexos, o escutismo, o canto coral e, até, o acolhimento de crianças abandonadas. Santos (2010, p. 140) acrescenta “a Correspondência Escolar, a Imprensa Escolar e o Cinema Educativo”. Perante esta situação, a onda inovadora que se vivia desejava ir mais além, concretizada pela existência de diversos pedagogos exemplares.

d) “Uma plêiade de grandes pedagogos” (p. 40): Concretamente, S. Freud (1856-1939), E. Durkheim (1858-1917), J. Dewey (1859-1952), M. Montessori (1870-1952), O. Decroly (1871-1932), A. Ferrière (1879-1960), J. Piaget (1897-1980) e Rousseau (1712-1778). Estes autores contribuíram significativamente para a implementação da Escola Nova, uma vez que se debatiam com o facto de que as teorias aplicadas ao desenvolvimento dos alunos não se interligava com a sua própria cultura e, com a qual, Trindade “denuncia o erro daqueles que definem as finalidades educativas sem ter em consideração o potencial de desenvolvimento humano das crianças” (p. 271).

não são os alunos, individualmente considerados, que deverão constituir o eixo pedagógico nuclear dos projectos de formação que têm lugar nas escolas, mas a organização social do trabalho de aprendizagem, a qual, por isso, deverá contribuir para a construção de comunidades de aprendizagem onde cada um aprende à medida que os outros aprendem e se sabe que todas as aprendizagens são pessoais, ainda que ninguém aprenda sozinho.

(Trindade R. , 2009, p. 277)

Assim, a escola assumiu-se enquanto espaço educativo no qual as crianças aprendem com o professor, umas com as outras, mas, também, consigo próprio, proporcionando momentos de aprendizagem dentro e fora da sala da aula para todas as crianças e respetivas culturas. Posto isto, a educação permanente passou a ser vista como um requisito do mundo do trabalho e, por isso, um direito e agora, segundo Nóvoa (2014), “impõe-se como uma obrigação para conseguir um trabalho digno” (p. 179).

Trindade (2012, p. 32) considera que (i) “o papel atribuído aos alunos como receptores passivos de um saber construído por outros”; (ii) “a normatividade metodológica das abordagens” pedagógicas; (iii) “a natureza do estatuto e da função assumida pelos programas escolares nos seios das mesmas”; e (iv) “as limitações da instrução como modo de formação” são as razões mais relevantes que justificaram a recusa da Escola Tradicional.

Em meados do século XX, surgiu o movimento de renovação do Ensino designado por Escola Nova que se caracteriza por valorizar os alunos enquanto interlocutores. “Constitui uma das imagens de marca do Movimento da Educação Nova” “a valorização da Natureza como espaço e recurso educativo” (Trindade R. , 2009, p. 270).

No final do século XX, diversos pontos de partida levaram à institucionalização do método pedagógico da Escola (ou Educação) Nova. Com esta foram introduzidos trabalhos em grupo, atividades escolares fora da sala de aula (passeios pelo campo e visitas de estudo), novas práticas curriculares (trabalhos oficinais e agrícolas), gestão dos tempos livres para atividades geridas pelos alunos (jogos, trabalho de pesquisa) e novos espaços de participação social (associações, clubes e jornais escolares) (Santos L. C., 2010, p. 140).

Deste Movimento surgiu também a ideia dos “alunos como centro de gravidade dos projectos de educação escolar” (Trindade R. , 2012, p. 89), uma vez que os programas de estudo passaram a ter por base os interesses da criança.

A construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação.

(Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43)

Por forma a defender pensamentos como os de Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), surgiu um movimento, intitulado Movimento da Escola Moderna, com ideais como a “afirmação da escola como um espaço de interlocução cultural” e a “valorização das aprendizagens dos alunos como condição da afirmação, não do campo das pedagogias da aprendizagem, mas do campo das pedagogias da comunicação” (Trindade R. , 2009, p. 276).

2. O Movimento da Escola Moderna

Nos anos 80 e 90, surgiram os modelos contemporâneos, nomeadamente o modelo defendido pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM caracteriza-se, segundo Sérgio

Niza (1996), pela sua perspetiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação socio centrada, enraizada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos. “O esforço didático e organizador do docente assenta (...) na convicção de que as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das respetivas histórias” (p. 139). Para os docentes do MEM, a escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática:

Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

(Niza, 1996, p. 141)

Em 1968, Freinet redigiu a carta da Escola Moderna com os seguintes princípios:

1. *La educación es el desarrollo total de la persona y no una acumulación de conocimientos, un amaestramiento o una servidumbre.*
2. *Nos oponemos a todo adoctrinamiento.*
3. *Nos negamos a la ilusión de una educación que es suficiente por ella misma, una educación asséptica, al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionam.*
4. *La escuela de mañana será la escuela del trabajo.*
5. *La escuela ha de estar centrada en el niño. Es el niño quien, con nuestra ayuda, construye su personalidad.*
6. *La investigación experimental es la base y la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar para la cooperación.*
7. *Los educadores que siguen la pedagogía Freinet son responsables de la orientación y de la extensión de las ideas cooperativas.*
8. *Nuestro movimiento de la Escuela Moderna está preocupado por mantener las relaciones de simpatía y colaboración con todas las organizaciones que trabajan en el mismo sentido.*
9. *Nos relacionamos con la Administración.*
10. *La pedagogía Freinet es, por esencia, internacional.*

(Muñoz, 2001, p. 257)

Na escola reconstituem-se, recriam-se e produzem-se os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (Niza, 1996). A comunidade dirige-se por um sistema de organização cooperada no qual as decisões sobre as atividades são partilhadas e discutidas por todo o grupo. Assim, as normas do grupo são discutidas em jeito

democrático, bem como os interesses e conhecimento do grupo. Deste modo, é formado um sistema interativo de cooperação no qual o conhecimento se apropria e integra, passando assim a ser utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto.

3. A Metodologia de Trabalho de Projeto

Dewey (2002) afirma que a introdução na escola de diversas formas de ocupação ativa, como a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), permite que toda a essência da escola seja renovada. A escola ganha a possibilidade de se associar à vida, de se tornar uma segunda casa para a criança onde esta aprende através da experiência direta. “Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (p. 26).

Muitas atividades podem dar origem a um projeto, sendo o ponto fulcral base a identificação do problema transversal a todo o grupo. “O conteúdo ou tópico de um projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 5). Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), neste processo tornou-se evidente que a unidade básica que une atividades e projetos é a intencionalidade. Ambos implicam o envolvimento das crianças e a dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa e apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema. Dewey (2002) corrobora que “A tarefa prática fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência direta das coisas; põe-na em contacto com as realidades” (p. 30).

Por outro lado, Vasconcelos (2011), entende Trabalho de Projeto como uma abordagem pedagógica centrada em problemas. Leite, Malpique e Santos (2001) complementam, afirmando ainda que é “uma prática, largamente experimental, uma investigação-acção, na qual se elaboram respostas, empíricas, contestáveis sem dúvida, para este tipo de questões” (p. 71).

Neste sentido, a componente prática escolar não se limita “a permitir a introdução da ciência que os ilumina, que os torna pertinentes, prenes de significado, em suma, que os faz ultrapassar o estatuto de meros exercícios para as mãos e os olhos; para além disso, a compreensão científica assim adquirida torna-se um instrumento indispensável de participação livre e activa na vida social moderna” (Dewey, 2002, p. 31). Esta componente, de acordo com Leite, Malpique e Santos (2001), tem como objetivo “determinar quando há que agir neste ou

naquele sentido – sucessão de acções –, o que há a fazer – conteúdo das acções – e como fazer, que meios, técnicas a utilizar – processo” (p. 75).

O Trabalho de Projeto (TP) “incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz & Chard, 1997, p. viii). Esta metodologia de ensino e de aprendizagem realça o papel do professor no sentido em que este incentiva a criança a interagir com pessoas, objetos e o ambiente envolvente, “de formas que tenham um significado pessoal para ela” (idem, p. 5), incentivando-a a colocar questões, resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento quanto a situações significativas do mundo que as rodeia.

Concordamos que o Trabalho de Projeto está implícito na pedagogia progressiva, defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011). De facto, esta abordagem defende a experiência enquanto conceito aglutinador da interação entre o homem, a natureza e o mundo social, sendo que estes elementos se apresentam num “*continuum* dinâmico, em permanente mudança” (p. 51). Assim, o conhecimento “é o «modo inteligente» que o homem possui de conduzir estas interações e através dele transformar a natureza, construindo-se a si e ao mundo” (idem, p. 51). Tal como testemunhamos na abordagem de TP, a Pedagogia Progressiva “assume um compromisso axiológico de fundo com os valores e ideias de uma sociedade democrática”, implicando “substituir o saber livresco pelo «saber experimental»” (idem, p. 51). Assim, podemos afirmar que,

a construção de sujeitos criativos, críticos e esteticamente formados é a finalidade última da educação, e, como tal, são estes também os objetivos educativos que a educação formal deve prosseguir. O pensamento reflexivo e experimental, comprometido com o desenvolvimento e melhoria da ação, é uma condição base da construção de pessoas ativas, abertas e transformadoras.

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, pp. 51-52)

Os projetos tratam-se de uma ação planeada para responder a uma pergunta que fizemos inicialmente, sendo caracterizado por uma cadeia de atividades que se têm de «desenhar» mentalmente. Niza (1996) considera a antecipação do processo de atividades como a característica que torna fundamental a estimulação deste trabalho, “que pressupõe a passagem da atividade escolhida para um conjunto de atividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente” (p. 148).

Segundo Leite, Malpique e Santos (2001), o TP contém métodos e técnicas próprias que lhe conferem o estatuto de metodologia “que resulta da necessidade de articular, de forma coerente e sistémica, um projecto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com

diferentes formações, diferentes experiências, aptidões, saberes, alimento para o trabalho inter/transdisciplinar” (p. 75).

Já Maria Gonçalves (2001) defende que o TP é uma investigação-ação, que autentica um novo sentido à aprendizagem no interior da escola. “Distribui-se por etapas sem fronteiras definidas e em cada uma delas desenvolvem-se as estratégias de abordagem dos problemas” (p. 44).

3.1. Fases do Trabalho de Projeto

Vasconcelos (2011), identifica quatro fases no desenvolvimento do TP enquanto Leite, Malpique e Santos (2001) identificam apenas três.

Na primeira fase, ocorre a identificação e definição do problema, ou seja, formula-se a questão a investigar, antecipando-se os assuntos a ser abordados ao longo da investigação. Nesta fase, partilham-se os conhecimentos do grupo sobre o assunto e esquematiza-se a informação de forma organizada. Segundo Leite, Malpique e Santos (2001), o primeiro momento é de identificação e formulação do problema, ocorrendo já o processo de divisão do grupo em pequenos grupos para que cada um se centre num problema parcelar.

Na segunda fase, de planificação e desenvolvimento do trabalho, Vasconcelos (2011) defende a raiz da palavra planear que nos aponta “para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidirecionalidade de uma planificação tradicional e linear” (p. 15). Neste ponto inicia-se o lado dinâmico do processo: faz-se a previsão de possíveis desenvolvimentos do projeto, elaboram-se metas e teias com linhas de pesquisa,

define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?

(Vasconcelos, 2011, p. 15)

Leite, Malpique e Santos (2001), consideram que esta fase é caracterizada pelo trabalho de campo, implicando que cada grupo recolha dados através do contato “com a realidade envolvente, quer no âmbito teórico, no contexto social, político, cultural, institucional” (p. 76). Katz e Chard (1997) defendem que a apresentação de informações novas constitui o ponto essencial desta fase. “Um papel importante do professor durante esta fase é incentivar a utilização independente pelas crianças de capacidades que já possuem” (p. 175).

Na terceira fase, as crianças iniciam processo de pesquisa através de experiências relacionadas com o que querem saber, Vasconcelos (2011) intitula esta fase como a fase da execução. Organizam a informação da forma que considerarem mais pertinente e útil, gráficos, sínteses, tabelas ou até fotografias de momentos mais ativos. Deste modo, a informação obtida pode e deve ser contrastada com as perguntas iniciais e a informação já analisada previamente, alcançando sempre um ponto de situação que permite adaptar a teia aos novos interesses e curiosidades do grupo. Leite, Malpique e Santos (2001) defendem que esta fase patenteia o último passo, envolvendo a apresentação e avaliação final do projeto. O projeto desenvolvido em pequenos grupos é, então, apresentado ao grande grupo, com a partilha do produto final acompanhada de um relatório de todo o percurso. A avaliação é realizada ao longo do trajeto e assume um papel especial no fim do mesmo. “Ela é globalizante – avaliação do produto final – e vai desencadear a conscientização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim que o processo é aberto, crescente, imparável” (Leite, Malpique, & Santos, 2001, p. 76). Katz e Chard (1997) defendem que, enquanto última fase do projeto, as crianças devem apresentar “uma compreensão completa do tópico” (p. 175). Acrescentam, ainda, que a “representação social e simbólica ajudam-nas a integrar a sua compreensão modificada e mais completa do mundo real” (idem, p. 176).

Na quarta e última fase, a palavra chave de Leite, Malpique e Santos (2001) é a divulgação. O grupo termina a investigação necessária e partilha o seu saber com a comunidade envolvente. Pode elaborar-se uma exposição num local comum a toda a comunidade educativa, ou até um portefólio.

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa.

(Dewey, 2002, p. 35)

A MTP é uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, envolvendo uma vertente académica e sociocultural. Segundo Katz e Chard (1997), o TP deve ser de duração curta, prolongar-se apenas durante dias ou semanas, mas adequada ao tema de interesse da criança. Um projeto pode ser mais curto e menos aprofundado, ou mais aprofundado e, por isso, ter uma maior duração.

De acordo com Rangel e Gonçalves (2010), “A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias.” (p. 26). Neste sentido, defendemos que a MTP deve ser tida em conta pelos professores em tempos específicos. Com isto, queremos realçar a ideia da necessidade de

diversificação das abordagens constituintes da prática pedagógica. Por essa razão, é natural que o peso e tempo de utilização desta metodologia variem ao longo dos anos letivos e, até, conforme o ciclo em questão.

O trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las.

(Katz & Chard, 1997, p. 10)

A MTP pode ser utilizada em todas as idades e níveis do sistema educativo, em contexto escolar ou fora dele, mantendo algumas características essenciais que definem a sua especificidade, segundo Rangel e Gonçalves (2010):

- Permite a resolução de problemas (parte de questões e/ou problemas reais para as quais não há em vista uma resposta para a sua resolução e esclarecimento);
- As questões/problemas deverão ser pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho (nem que seja apenas em termos da compreensão e conhecimento sobre essas questões);
- Na investigação das respostas a estas perguntas, é exigida uma planificação e distribuição de tarefas;
- A informação e os dados recolhidos terão que ser tratados e organizados com vista a apresentação dos mesmos ao grande grupo;
- A criança seleciona o tema do projeto e a que nível se vai realizar (Katz & Chard, 1997);
- As crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a selecionar tarefas que elas próprias possam orientar (Katz & Chard, 1997);
- O trabalho final representa o enriquecimento do conhecimento do grupo em relação à questão inicialmente formulada.

4. As interações: essência do Trabalho de Projeto

“As crianças (...) são cidadãos e cidadãs, pelo que, conseqüentemente, toda a comunidade tem responsabilidade na sua educação” (Patacho & Santomé, 2017, p. 276). Conforme verificamos na ENEC, a Cidadania surge enquanto conteúdo que está “integrada transversalmente no currículo” (Monteiro, et al., 2017, p. 9) e implícita nos domínios e competências a desenvolver ao longo do ano.

Assiste-se (...) a uma inversão de perspectivas: se antes a cidadania só era outorgada aos que davam garantias suficientes de civismo, agora é preciso preparar para ser bons cidadãos todos aqueles que se tornarão «simples cidadãos» sem nada terem pedido.

(Perrenoud, 2005, p. 21)

Por forma a que todas as pessoas sejam capazes de ser bons cidadãos, é necessário que todas elas tenham acesso a “exemplo, experiência directa e narrativas” (Marques R. , 2008, p. 16). “A institucionalização da infância operou a transformação da criança em aluno e, por essa via, atribuiu-lhe uma condição de *quase*-cidadã ou de cidadã em processo, limitativa da possibilidade da sua plena afirmação como cidadã de pleno direito” (Sarmento, 2018, p. 235).

“O papel da escola pública parece-nos de crucial importância na educação para a cidadania: é que a escola pública, por definição, acolhe todos, é parte integrante da vida da cidade democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 111). De facto, a escola tem o dever de reproduzir na criança o sentimento de pertença, considerando as suas crenças e valores, os seus interesses e saberes, as suas necessidades e dificuldades e, essencialmente, o seu contexto familiar e socioeconómico, uma vez que a “Cidadania deve estar embutida na própria cultura de escola – assente numa lógica de participação e de corresponsabilização” (Monteiro, et al., 2017, p. 5). “Conviver com a diversidade e integrar cada pessoa, respeitando-a como um ser único no mundo, é um desafio que o professor do século XXI deverá ser capaz de assumir” (Carneiro, Neves, & Trevisan, 2019, p. 8).

Segundo Leite, Malpique e Santos (2001), a MTP está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber. Interdisciplinar uma vez que relaciona diferentes conteúdos das variadas áreas no decorrer da elaboração do projeto. Transdisciplinar já que há um modo de pensar organizado que envolve os diferentes conteúdos numa só unidade, para um só fim.

Num currículo deste tipo, as atividades e o conteúdo têm uma relevância mais vertical que horizontal. A relevância vertical refere-se à instrução que prepara o aluno para o nível de instrução seguinte – uma espécie de educação «para o futuro». A relevância horizontal refere-se à aprendizagem que prepara o aluno para resolver problemas correntes dentro e fora da sala de aula ou da escola.

(Katz & Chard, 1997, p. 7)

De acordo com Rangel e Gonçalves (2010), esta metodologia garante e favorece uma educação motivada e aberta, uma vez que:

- Parte de questões que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio em que vivem, mantendo e estimulando neles o hábito de questionamento sobre aquilo que os rodeia, por

forma a proporcionar-lhes a visão de que a escola está ao serviço do conhecimento e da compreensão do mundo. Deste modo, adquirem uma maior motivação para o processo da aprendizagem.

- Favorece uma educação participada e partilhada, onde os alunos são envolvidos na planificação do trabalho a realizar, tanto a nível concetual como funcional, definindo o que querem estudar, o que já sabem sobre o assunto, o que querem aprofundar, saber mais e melhor, e o que vão fazer para isso.

- Promove uma educação cooperativa e em interação, permitindo que o grupo trabalhe em conjunto na organização do trabalho, na recolha de materiais e informação, no tratamento de dados, na procura de respostas e soluções para o problema e na produção de resultados e sínteses.

- Fomenta uma educação integrada e integral através da mobilização de recursos mais alargados para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema. Desta forma, apela à mobilização dos diferentes sentidos, utilizando recursos muito variados, diversificando as abordagens e vivências e mobilizando saberes e competências de diferentes domínios.

Katz e Chard (1997) acrescentam que se “pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com outras partes do currículo” (p. 20), enriquecer “a sala com materiais novos”, criar “novas áreas de trabalho na sala” e “fazer visitas de estudo que nos ajudem a compreender melhor o que é descoberto” (Reis, 2018, p. 24).

Reis confere que “o olhar sobre as coisas e sobre o outro, altera-se” (2018, p. 24).

Ora, “se a criança não dispõe, ainda, de uma razão prática adequadamente desenvolvida, então precisa de direção, orientação, supervisão e correcção dos adultos” (Marques R. , 2008, p. 24). Com isto, deduzimos que o professor será o exemplo das crianças, proporcionando-lhes momentos de experiência de uma cidadania ativa, que decorrem na escola. Segundo Vigotsky através de Mendiburu (2001), “el aprendizaje escolar precede al desarrollo” (p. 221), que é como quem diz, a aprendizagem escolar precede o desenvolvimento da criança, corroborando a perspectiva de Marques (2008) de atribuir a devida importância à escola. Perrenoud (2005) acrescenta, ainda, que a educação cívica enquanto disciplina

não se reduz à transmissão de valores ou de conhecimentos sobre a organização da comunidade. Ela passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo.

(Perrenoud, 2005, p. 31)

Trindade (1998) defende que “a formação pessoal e social dos alunos ocorre em função do conjunto de interações que se constroem nos mais diversos contextos escolares” (p. 219), sendo que essas interações podem ser “com os professores e os colegas de turma que, no seu conjunto, contribuem para promover, explícita ou implicitamente, aprendizagens de natureza (...) cognitiva, social, ética e moral” (idem, p. 219).

A importância que a investigação tem atribuído à aprendizagem social demonstra bem que aprender não é, apenas, um problema do indivíduo isolado mas depende das estruturas em que ele vive. Sendo a escola a instituição que, depois da familiar, maior responsabilidade detém na formação, a ela pertence definir como deve organizar-se no sentido de proporcionar à criança (adolescente, adulto) as aprendizagens mais convenientes. A aprendizagem cooperativa é, senão a resposta, uma das respostas mais consequentes.

(Freitas & Freitas, 2002, p. 16)

Lopes, Sousa, Ribeiro e Gonçalves (2018) suportam a perspectiva de que o Trabalho Colaborativo (TC) é desenvolvido pelos alunos, coadjuvados de um corpo docente “(...) que seja capaz de articular e confiar nos seus pares, sem reservas, como forma de conseguir uma maior conjugação de saberes e práticas, que tornem o processo de ensino diferenciador, rico e motivador para o aluno” (p. 77).

“Com uma criança que é naturalmente social e um docente competente que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter” (Kilpatrick, 2006, p. 29).

Concluimos que “é o modo como as interações pedagógicas contribuem para que os alunos possam beneficiar do contacto ou mesmo do confronto com os professores, com os seus pares e com o património cultural que as escolas disponibilizam que importa discutir” (Trindade & Cosme, 2010, p. 104).

CAPÍTULO II - O TRABALHO COLABORATIVO E O TRABALHO DE PROJETO

1. Interfaces entre o Trabalho Colaborativo e o Trabalho de Projeto

Freitas e Freitas (2002) apontam diversos benefícios nas práticas cooperativas na escola, sendo eles a melhoria quer das aprendizagens na escola, quer das relações interpessoais, bem como da autoestima. Consideram que também desenvolve e estimula o pensamento crítico, proporcionando maior capacidade de aceitação das opiniões dos outros, o que resulta no reduzido número de problemas disciplinares e aumento das atitudes positivas para com a comunidade educativa. Os “projetos colaborativos, que mobilizam os alunos em prol de um objetivo comum,” permitem-lhes “tomar consciência da sua responsabilidade e da importância das aprendizagens individuais para o sucesso do projeto” (Sousa, 2018, p. 63).

De facto, todos estes benefícios resultam numa maior motivação intrínseca a nível individual, o que nos leva a concluir que cada elemento de cada grupo se vai sentir motivado para aprender e para trabalhar com os restantes elementos da turma ou do grupo.

“Trabalhar num projeto que implique os participantes numa atividade concreta e realista, tem-se revelado como uma fonte de motivação importante para os alunos, pois faz a ponte entre as atividades da sala de aula e da vida real” (Sousa, 2018, p. 63). Desta forma, aferimos que através de projeto podem ser abordados diferentes conteúdos, ainda que a ligação ao seu quotidiano e a naturalidade do estudo lhes proporcione momentos motivadores.

A aprendizagem de quem quer que seja deriva, sobretudo, de uma possibilidade que se oferece, mais do que um propósito que se determina. Uma possibilidade que pode ser concretizada em função da oportunidade que um acto educativo, organizado tão intencionalmente quanto possível como um acto de comunicação, pode suscitar e animar.

(Trindade R. , 2009, p. 281)

Freitas e Freitas (2002) epilogam este ponto com a seguinte afirmação: “o conceito de aprendizagem cooperativa é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis da escolaridade” (p. 21).

Johnson, Johnson e Holubec, citados por Lopes e Silva (2009) e Freitas e Freitas (2002) elencam cinco elementos essenciais que têm de estar presentes para que uma aula seja colaborativa, para além da formação dos grupos.

O primeiro denomina-se interdependência positiva e significa que, no grupo, os alunos trabalham em conjunto para maximizar a aprendizagem de todos e de modo a que o sucesso de um seja o sucesso dos outros. “Os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem” (Lopes & Silva, 2009, p. 16): já que todos os elementos do grupo têm tarefas destinadas, todos os elementos recebem a mesma importância no que toca ao sucesso do grupo.

O segundo elemento é a responsabilidade individual e de grupo que dita que o grupo só alcança os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte. A “avaliação individual/responsabilidade pessoal pela aprendizagem”, transmite-nos a ideia de que a avaliação do grupo é resultado das diferentes avaliações individuais e que, por isso, cada indivíduo tem impacto no resultado final do conjunto (Freitas & Freitas, 2002). Assim, todos os elementos do grupo realizam a sua parte, adquirindo os conhecimentos inerentes a ela e desenvolvendo-se enquanto indivíduos. “O grupo deve ter objetivos claros e deve ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada elemento do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 17).

O elemento número três é a interação estimuladora, preferencialmente face a face.

Enquanto a interdependência positiva cria as condições para que os alunos trabalhem juntos, é a interação face a face que efectiva as possibilidades de que os alunos trabalhem em conjunto, promovam o sucesso uns dos outros e estabeleçam as relações pessoais que são essenciais para o desenvolvimento dos valores pluralistas.

(Lopes & Silva, 2009, p. 18)

Esta ligação permite que os alunos se preocupem com os outros elementos e desenvolvam competências sociais ao longo do trabalho (Freitas & Freitas, 2002).

Como quarto elemento, Lopes e Silva (2009) apresentam as competências sociais como elemento imprescindível ao TC. “O professor tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa com a mesma seriedade e precisão com que ensina as matérias escolares” (p. 19), só assim serão capazes de liderar o grupo e tomar decisões para otimizar o clima do grupo. O “uso apropriado de skills interpessoais e de pequeno grupo” é necessário para o bom funcionamento do grupo e, deste modo, para o êxito do trabalho (Freitas & Freitas, 2002).

O quinto e último ponto representa o processo de avaliação do grupo, que permite que os alunos analisem se estão a alcançar as suas metas e se as suas relações de trabalho são eficazes. Deste modo, permanecerão envolvidos no processo e irão encará-lo como um momento sério e útil (Lopes & Silva, 2009). A “avaliação do processo do trabalho do grupo”, baseia-se na

reflexão sobre as ações efetuadas, decisões tomadas e no que deve ser mudado (Freitas & Freitas, 2002), tendo em conta “as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras” (Lopes & Silva, 2009, p. 19).

1.1 A negociação

O TP pode ser realizado em qualquer nível de ensino, apesar do papel do adulto adquirir menor relevância com o aumento do grau académico. Em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o professor assume-se como especialista no assunto a investigar e tem à sua disposição recursos especializados para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem. Segundo Katz e Chard (1997), “o professor deve fazer todos os esforços para ajudar qualquer criança que tenha dificuldades na aquisição de capacidades académicas” (p. 30), defendendo uma visão puerocentrista.

Por forma a que o professor seja capaz de promover a participação da criança deve observar, escutar e negociar. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) completam que a observação requer o conhecimento de cada criança individual, uma vez que a mesma ação pode ter significados diferentes para outra criança “que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura” (p. 32). A escuta assemelha-se ao processo de observação uma vez que é contínuo e a componente individual de cada criança permite que o professor tenha conhecimento sobre os “seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, pp. 32-33). A negociação simboliza o processo de debate no momento da planificação, no qual a criança define quais as suas intenções e ouve as dos seus colegas, por forma a delinear o seguimento da investigação do Projeto. “O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (idem, p. 33).

1.2 Distribuição de papéis no grupo

Por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis (Lopes & Silva, 2009). Para evitar que os alunos não queiram participar num grupo ou que não saibam de que modo a sua presença tenha impacto no mesmo, são designados papéis que “indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (p. 23). Deste

modo, é potenciada a interdependência entre os membros do grupo, já que os seus papéis estão interligados e são complementares.

Os grupos de trabalho têm o intuito de se entremudarem e desenvolverem competências transversais a qualquer conteúdo programático, as *soft skills*. Por forma a que se estabeleça o espírito de equipa dentro de cada grupo, o professor deve atribuir um papel a cada elemento. “Os papéis indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 23).

Lopes e Silva (2009) inspiram-se em Johnson, Johnson e Holubec para apresentar vantagens da atribuição de papéis como a limitação de atitudes passiva e dominante dentro do grupo, a garantia de que cada aluno adquire as práticas exigidas e a promoção de uma interdependência positiva através da distribuição de papéis que se complementam e interligam. Os autores ostentam diferentes papéis que podem ser atribuídos aos alunos, conforme os objetivos, as características do trabalho e a idade dos alunos.

O primeiro papel a ser apresentado é o verificador, que “procura certificar-se de que todos os membros do grupo compreenderam bem a tarefa” (Lopes & Silva, 2009, p. 24). Este elemento deve proporcionar conversas sobre o acordo ou desacordo das ideias do grupo e, no final, verificar se os documentos produzidos estão completos.

O papel do facilitador envolve, para além de ler as instruções e distribuir tarefas, confirmar que cada aluno desempenha o seu papel e organiza o grupo, coordenando as etapas envolvidas na atividade. A par disso, o harmonizador preocupa-se com o ambiente do grupo, prevenindo conflitos, felicitando e encorajando os demais.

O intermediário deve fazer a ligação entre o grupo e o professor, o que, a nosso ver, impulsiona a autonomia do grupo. Para isso, deve consultar todos os membros do grupo antes de consultar o docente e, depois, transmitir ao grupo as suas indicações. O controlador do tempo, como o nome sugere, controla o tempo gasto para cada atividade realizada, sugerindo uma divisão das diferentes etapas em diferentes tempos, e alerta para o término da hora programada para a realização do mesmo.

Por fim, o observador “realça os progressos feitos pelo grupo no que diz respeito a uma competência específica” (Lopes & Silva, 2009, p. 27), através da comunicação aos restantes membros do grupo ou a toda a turma.

Por seu lado, Pato (1995) identifica três tipos de líderes emergenciais, ou seja, que emergem com o decorrer das atividades desenvolvidas pelo grupo: (i) o líder autocrático impõe as suas ideias e estratégias e distribui as tarefas sem confrontar as opiniões dos restantes

elementos. “Pensa e age sozinho, convencido e convencendo o grupo de que, ao proceder assim, está a agir em proveito de todos” (p. 53); (ii) o líder passivo não se impõe e, por isso, é seguido sem ser questionado. Os colegas esperam dele a primeira palavra; (iii) o líder democrático assume-se enquanto pessoa consciente do que o rodeia e coordena e orienta as atividades em simultâneo. É considerado o fator integrante do grupo e conhece as opiniões dos outros elementos. Por isso mesmo, pode ser selecionado para porta-voz do grupo. Este cargo só deve ser mantido durante uma semana para evitar que os restantes elementos adquiram uma postura passiva.

1.3 Capacidade de decisão e de fazer escolhas

Por seu lado na MTP, Katz e Chard (1997) consideram que tanto a criança como o professor têm um papel ativo no desenrolar da investigação no trabalho de projeto. As autoras defendem que a criança realize escolhas sobre a divisão de tarefas, ou seja, selecionar a tarefa que pretendem elaborar e sobre quando querem realizar a tarefa, por exemplo ter um prazo de dois dias e escolher em que altura desses dois dias o vai realizar. O espaço onde a realizam também pode ser diferenciado e adaptado à atividade: a sala pode adquirir novos espaços com características que potencializem a sua aprendizagem. Outro fator que, segundo as autoras, pode depender da criança é a escolha de companheiros, uma vez que todas as crianças apresentam experiências sociais diferentes e, assim, se fazem “descobertas importantes sobre o que a amizade, a comunicação, a cooperação, a colaboração e o conflito envolvem” (Katz & Chard, 1997, p. 164). Neste caso, o papel do professor também é importante, uma vez que oferece estratégias alternativas para a resolução dos problemas sociais existentes através de oportunidades para conversar, trabalhar e brincar umas com as outras.

Na escola atual, o aluno é estimulado a assumir um maior protagonismo pedagógico. “A influência educativa de um professor não tem que se pautar obrigatoriamente por tais padrões que exprimem o vínculo privilegiado que se estabelece entre tal tipo de influência e o paradigma pedagógico (...)” (Trindade & Cosme, 2010, p. 78).

2. Papel de interlocutor do Professor

Os professores são organizadores de ambientes de aprendizagem porque deverão ser entendidos, acima de tudo, como interlocutores qualificados (Cosme, 2006), contribuindo, assim, quer para promover uma tal organização, quer para que os seus alunos se apropriem

e participem tanto na configuração dessa organização, como assumam, a seu modo e também, o papel de interlocutores.

(Trindade R. , 2009, p. 280).

O professor deve estabelecer expectativas claras para o trabalho de modo a que as crianças saibam o que é esperado delas, através de instruções dadas oralmente ou expostas na sala para que as crianças se tornem independentes na realização de determinadas atividades. “O professor pode utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projectos” (Katz & Chard, 1997, p. 169).

“Um dos aspetos fundamentais da prática docente é a gestão do currículo, em especial o modo como o professor atende aos objetivos e unidades temáticas nele indicados e como tem em conta as características dos alunos e as condições/recursos da escola”, argumentam Lopes, Sousa, Ribeiro e Gonçalves (2018, p. 75). Segundo Trindade (2010), a abordagem do paradigma pedagógico “tende a secundarizar ou a ignorar o impacto da ação docente no domínio das aprendizagens e da formação dos alunos” (p. 77), porém torna-se impossível ser aluno sem que um docente capaz coordene o seu percurso educativo.

Os critérios de avaliação devem ser transmitidos ao grupo prontamente, para que sirvam de guião para o aluno, seja através de um instrumento criado só pelo professor, ou em conjunto com os alunos, e que atribua responsabilidades a cada elemento do grupo. Por fim, o profissional deve “ensinar aos alunos como trabalhar em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 55), isto é, deve treiná-los para serem capazes de resolver conflitos, permitir que os alunos se conheçam e identifiquem interesses em comum.

Lopes e Silva (2009) consideram que o papel do professor é diferente consoante os diferentes momentos do projeto. Na fase de pré-implementação, o professor “deve atribuir ou ajudar os alunos a escolher papéis em que revelam eficácia, usando competências que dominam e que lhes permitam aperfeiçoar aspectos de maior fragilidade,” por forma a que estes sejam capazes de adquirir “novas competências” (p. 54). Durante a fase de implementação do projeto, “os alunos assumem o papel mais importante” (Lopes & Silva, 2009, p. 64). Deste modo, o professor deve assumir-se como um regulador do comportamento dos seus alunos e intervir, se necessário, uma vez que este deve ajudar os alunos a prevenir e a encontrar soluções para a resolução de conflitos.

Compete ainda ao professor a tarefa de ajudar e elogiar os alunos que cumprem o trabalho a realizar. Na última fase do projeto, Lopes e Silva (2009, p. 65) sustentados em Johnson, Johnson e Smith defendem que cabe ao docente avaliar o trabalho desenvolvido por cada elemento dos grupos de trabalho, refletindo sobre o trabalho desenvolvido e encerrando o projeto com uma apresentação à turma. Esta avaliação do professor não dispensa a autoavaliação de cada aluno sobre a sua prestação no trabalho em equipa bem como a avaliação dos pares.

De acordo com abordagem concetual de Lopes e Silva (2009), concluímos que, ainda que o professor adquira diferentes papéis durante o desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto, em nenhuma fase deixa de ser essencial. Consideramos que nesta perspetiva, “Os professores como interlocutores qualificados (...) passam a assumir uma influência pedagógica mais decisiva porque, entre outras razões, perdem a centralidade educativa que o seu papel como instrutores lhes conferia” (Trindade & Cosme, 2010, p. 80). Deste modo, adquirem um papel essencial na organização do processo educativo, uma vez que atribuem, também, um papel mais independente e autónomo ao aluno.

O prático reflexivo “é um intelectual crítico e agente de mudança” (Vieira, 2010, p.19) que desenvolve uma pedagogia para a autonomia, e se responsabiliza por criar oportunidades que transformem “os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes” (Ibidem), favorecendo a emancipação do exercício da reflexividade através duma relação dialógica com os seus educandos. Nesse sentido, quanto mais se problematizam os alunos, mais eles serão desafiados a relacionar os problemas uns com os outros e a compreensão resultante vai sendo cada vez mais crítica e desencadeadora de novas compreensões.

(cit. por (Neves, 2016, p. 59))

3. Papel ativo do aluno

Rousseau, no século XVIII, estabeleceu a ligação entre educação e liberdade e declarou que “tudo o que a criança tiver que aprender deve ser fruto das suas próprias descobertas, em vez de serem impostas de fora” (Santos L. C., 2010, p. 139). Já Freinet, em meados da década de 40, apresentou certos ideais da Escola Nova que comparamos à Educação Tradicional na seguinte tabela:

Escola Tradicional	Escola Moderna
Textos produzidos por adultos	Textos produzidos por crianças
Planos de trabalho definidos no exterior	Planos de trabalho feitos na escola conjuntamente com os alunos
Seleção entre os alunos, competição	Defesa dos interesses das crianças e da comunidade de pertença
A criança tem um papel passivo na aprendizagem	A criança tem um papel ativo na aprendizagem
Explicação exaustiva das matérias, verbalismo excessivo	São fornecidos materiais e documentos para as crianças chegarem por si ao conhecimento
Avaliação imposta pelo professor com base em testes e exames	Avaliação contínua ao longo do ano não baseada num resultado formal; autoavaliação e coavaliação
Valorização dos melhores alunos	Valorização de todos os alunos

Tabela 1 - Papel do aluno na Escola Tradicional e na Escola Moderna

(Santos L. C., 2010, pp. 141-142)

Também a Convenção sobre os Direitos da Criança originou uma mudança fulcral na educação no que diz respeito à individualidade dos alunos dentro da sala de aula: artigo 29º, “1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (Unicef, 2019, p. 24).

Mais tarde, o Movimento da Escola Moderna perfilhou a importância de “reconhecer os alunos como seres tão singulares como capazes” (Trindade R. , 2009, p. 269). Segundo Trindade (2009), “a infância (...) não é uma adultez imperfeita nem tampouco pode ser definida como um tempo de preparação. Pelo contrário, tem um valor próprio” (p. 270) e positivo. Esta posição reflete-se, então, na MTP através da consideração do potencial de desenvolvimento humano dos alunos no momento de definir as intencionalidades educativas do Projeto.

De acordo com Cohen e Fradique (2018), os alunos devem possuir conhecimento e “saber integrá-lo, analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se, com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros” (p. 63), sem nunca descuidar a sua responsabilidade pelas opções curriculares e pela concretização dos projetos em que estão

envolvidos. Estes mesmos autores, elencam variadas ações que são da responsabilidade do aluno no âmbito de um Projeto interdisciplinar, como: (i) Tomada de decisão; (ii) Planificação do trabalho; (iii) Distribuição de funções, tarefas e responsabilidades; (iv) Registo e sistematização em diários de bordo para evidenciação do trabalho; (v) Pesquisa, seleção e tratamento de informação; (vi) Conceção e execução de planos de trabalho; (vii) Análise e interpretação dos resultados e formulação de conclusões; (viii) Recolha de evidências do trabalho realizado e dos resultados obtidos; (ix) Comunicação (escrita e oral) dos resultados obtidos; (x) Avaliação intermédia e final dos resultados alcançados e do trabalho concretizado.

Trindade e Cosme (2010, p. 30), valorizam a

aprendizagem cooperativa como uma reivindicação que, de algum modo, se relaciona com a necessidade de se transitar de ações educativas que privilegiam o individualismo discente para ações educativas que, pelo contrário, chamam a atenção para a cooperação como estratégia propulsora de aprendizagens nos contextos escolares.

Deste modo, concluímos que o aluno adquire um papel central na MTP, no sentido em que tudo acontece por ele (de acordo com as suas ações) e para ele (adquirir novos conteúdos), ou seja, o aluno seleciona os conteúdos a estudar e torna-se mais rico nesse mesmo conteúdo.

4. Grupos heterogéneos

Muitos professores acreditam que estão a praticar a aprendizagem colaborativa sem terem conhecimento dos elementos essenciais que a caracterizam e muitos alunos têm uma noção pouco clara de como interagir com os colegas, fator essencial para que exista colaboração. É importante compreender que trabalho em grupo não significa necessariamente trabalhar cooperativamente, já que para Lopes e Silva (2009), a “cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (p. 15). Primeiramente, o professor deve diagnosticar as “competências sociais básicas” dos “alunos, com vista a decidir sobre a pertinência do seu ensino” (idem, p. 33).

Com a criação de grupos espontâneos, Pato (1995) alerta-nos para a prevalência das afinidades afetivas nos critérios de seleção dos membros do grupo por parte das crianças. No 1º CEB, as amizades são temporárias e, por vezes, traduzem-se em comportamentos de submissão por parte de algumas crianças, refletindo-se, a médio ou longo prazo, em conflitos. Para além disto, “os grupos formados por alunos do mesmo sexo reproduzem as características

do desenvolvimento desse sexo nessa faixa etária, sem o contraponto do outro sexo, favorável a um crescimento equilibrado” (p. 29). Cochito (2004, p. 45) alega que

uma razão fundamental para que os grupos sejam constituídos por alunos de diferentes competências e diferentes estilos de aprendizagem relaciona-se com as vantagens cognitivas da cooperação (...). Será fundamental procurar assegurar que os próprios alunos se apercebam que constituem um recurso importante para o grupo e que muito depende do seu contributo.

Para além disso, Pato (1995) distingue os grupos colaborativos entre grupos fixos e variáveis. Os grupos variáveis são grupos formados para situações pontuais, sem qualquer objetivo comum, semelhante aos espontâneos. Os grupos fixos são formados para atividades a longo prazo e

deve haver a preocupação de assegurar que esses grupos dispõem de tempo de vida para crescimento na sua estruturação (...) para que possam atingir um grau de maturidade em que a dinâmica grupal é por si mesma reprodutora das potencialidades do trabalho de grupo.

(Pato, 1995, p. 30)

São grupos que sobrevivem aos pedidos de mudança por parte de alguns elementos, “situações inerentes à fase de adaptação” (idem, p. 30). A autora afirma ainda que “se há conflito, há interação, logo, o grupo começou a existir, o que é positivo” uma vez que “a superação desse obstáculo favorece a coesão do grupo e enriquece a sua dinâmica” (idem, p. 30).

Gonçalves (2001), define que o número de elementos considerado eficiente para um grupo de trabalho é de 5 a 7 elementos, sendo que é preferível que este seja ímpar para facilitar a resolução de problemas através da votação, por exemplo.

Lopes e Silva (2009) destacam três tipos de grupos: os grupos formais, os grupos informais e os grupos de base. Os grupos formais têm em vista a duração a curto ou médio prazo, no qual os indivíduos trabalham para objetivos comuns, garantindo a participação ativa dos alunos nas diferentes tarefas. Os grupos informais apresentam-se por curta duração, podendo sintetizar o seu trabalho numa reunião, num início ou final de aula. Ambos os grupos servem para o professor se certificar que as crianças efetuam as tarefas inerentes às atividades por ele propostas como “organizar, explicar, resumir e integrar conhecimento nas suas estruturas conceptuais” (p. 22). Os grupos de base funcionam em longa duração permitindo e proporcionando que os seus elementos se apoiem, estimulem e ajudem por forma a atingir um bom desempenho escolar. “Os grupos de base permitem que os alunos estabeleçam

relacionamentos responsáveis e duradouros que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento das suas obrigações escolares (...) e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social” (p. 22).

Para além de todos estes tipos de grupos, Pato (1995) afirma que qualquer grupo pode ser homogéneo, se os seus alunos apresentam um grau de aproveitamento semelhante, contribuindo “para que a aprendizagem decorra em circuito fechado, acentuando-se os desníveis entre os extremos, reforçando-se as atitudes de partida numa compartimentação de culturas, capacidades e conhecimentos” (p. 27). Pelo oposto, os grupos podem (e devem) ser heterogéneos, ou seja, integram alunos com diferentes aptidões e competências, por forma a que todos beneficiem com o confronto de ideias. Um aluno que adquire um saber mais rapidamente, é capaz de explicar e tirar dúvidas a uma criança com mais dificuldade no processo, sendo positivo para ambas as partes.

A verbalização do pensamento imposta pelo trabalho de grupo e, particularmente, pela necessidade de clarificar ideias, desmontar raciocínios, tirar dúvidas ou ajudar o colega com dificuldades de aprendizagem é, por si só, um contributo muito enriquecedor para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de comunicação.

(Pato, 1995, p. 28)

Cochito (2004) acrescenta que não é pertinente manter os mesmos grupos durante um período demasiado longo, visto que a primeira finalidade da aprendizagem cooperativa é “aproximar, criar oportunidades de compreender diferentes pontos de vista, conciliar modos de saber e fazer seria absurdo limitar a experiência dos alunos a grupos fixos e potencialmente reprodutores de ‘fechamento’” (p. 45).

5. Desenvolvimento de skills sociais e de cooperação

Quando falamos de trabalho de grupo tradicional, apenas nos estamos a referir a um grupo de pessoas que tem uma mesma tarefa para realizar e que pode ou não comunicar durante a sua realização. Porém, para que esse trabalho seja considerado colaborativo, implica que as tarefas estejam planeadas por forma a que sejam todos a realizá-la, sem prescindir a colaboração de nenhum elemento do grupo. Neste, não existe competição, os alunos sabem que só conseguem alcançar os seus objetivos se todos assim o fizerem e, por isso, dedicam-se ao sucesso do grupo.

Posto isto, é necessário que os alunos sejam capazes de estabelecer uma relação saudável com todos os elementos do grupo. “Desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento são

processos sociais e a cooperação é indispensável à sua construção. Cooperar, no entanto, não deriva automaticamente da proximidade física. Implica igualdade e diferença” Cochito (2004, p. 4).

Segundo Lopes e Silva (2009), o trabalho ou aprendizagem colaborativa tem vantagens que podem ser agrupadas em “benefícios sociais”, “benefícios psicológicos”, “benefícios académicos” e “benefícios na avaliação”.

Começamos pela componente social e encontramos vantagens como o desenvolvimento de relações interpessoais, promoção da gestão de conflitos, aumento do sentido de responsabilidade individual e de todos os elementos do grupo, desenvolvimento de relações positivas com vários indivíduos diferentes entre si, melhoria da capacidade de encarar a situação através da perspectiva dos outros e, assim, criticar a situação e não a pessoa, estimulação do espírito de equipa, desenvolvimento das competências de liderança, passagem de aprendizagem centrada no professor para aprendizagem centrada no aluno.

(...) competências sociais podem ser consideradas ‘competências de vida’ e constituem um meio de o indivíduo se poder adaptar à mudança. É por este motivo, sublinha-se, que elas não podem deixar de ser objecto de atenção e têm de ser ‘ensinadas’, não como um conteúdo que se transmite, mas através da experimentação e vivência de situações reais e simuladas.

(Cochito, 2004, p. 34)

Em relação à componente psicológica, o TC promove o aumento da autoestima e da satisfação das crianças no alcance dos seus objetivos. Por outro lado, diminui o grau de ansiedade nos alunos.

Academicamente, é estimulado o pensamento crítico dos alunos no debate e discussão de ideias. “As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos” (Lopes & Silva, 2009, pp. 50-51), os objetivos de aprendizagem são promovidos em detrimento dos objetivos de desempenho e os alunos tornam-se mais persistentes na conclusão de exercícios. Deste modo, são proporcionadas novas formas de avaliação tais como observação do grupo, avaliação do espírito de equipa e avaliações escritas individuais, dando imediato feedback quer aos alunos quer ao professor sobre a eficácia do trabalho colaborativo que está a ser realizado.

Existem, ainda, segundo Lopes e Silva (2008), determinados skills sociais que ampliam o trabalho colaborativo na sala de aula, como a partilha e a entreaajuda, respeitar a sua vez para falar e a dos seus colegas, olhar nos olhos de quem está a falar e sorrir. Estes permitem que as

crianças saibam estar em ambientes escolar, familiar e social. Os autores acrescentam quatro níveis de skills de cooperação: (i) skills de formação - correspondem à organização do grupo, ou seja, permitem um melhor funcionamento do mesmo, através de ações como utilizar um tom de voz adequado, encorajar os colegas, assumir a sua responsabilidade e não culpabilizar os restantes elementos; (ii) skills de funcionamento - direcionadas para a gestão do grupo, carecem de estímulos variados para maior motivação através de atitudes como expressar apoio aos colegas, solicitar ajuda ou oferecer-se para explicar algo a um colega; (iii) skills de procedimentos - associam-se ao uso de estratégias de raciocínio para um maior e melhor conhecimento da informação obtida, através de competências como resumir os conteúdos, adicionando pormenores importantes e questionando o grupo por forma a descobrir novas informações e, no final, decorar o que foi aprendido; (iv) skills de estímulo - como o nome indica, devem funcionar como estímulo para os companheiros de grupo através da aceitação do erro enquanto fator de crescimento, da crítica das ideias expostas e não da pessoa que as exibiu e de que o pensamento divergente origina diferentes conclusões que podem, todas elas, ser válidas após a sua análise cuidada a partir de diferentes perspetivas obtidas através do diálogo entre membros.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Âmbito e finalidades da Investigação

A presente investigação foi realizada no ano letivo 2019/2020 e tem com o finalidade compreender de que forma o Trabalho de Projeto fomenta o Trabalho Colaborativo entre alunos através de entrevistas realizadas a um grupo de oito docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) numa instituição particular no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada realizada pela estagiária do Mestrado em educação Pré-Escolar e 1º CEB.

O desenho metodológico inicial desta pesquisa, de uma forma geral, pretendia observar os projetos vividos pelos alunos da turma do 3º ano de escolaridade, ouvir os alunos e intervir de forma direta para compreender as interfaces entre o trabalho colaborativo e o trabalho de projeto.

A alternativa possível que encontramos para a realização da investigação foi focar-nos apenas na perspetiva dos professores. Esta opção foi a alternativa que encontramos face aos constrangimentos decorrentes da interrupção de aulas presenciais devido à pandemia do Covid-19.

Organizamos este capítulo relativo à componente empírica apresentando a pertinência da temática da investigação, onde perfilhamos a pergunta de partida e os respetivos objetivos do estudo. De seguida, é apresentada uma análise de outros estudos que contribuíram previamente para o foco desta investigação. Na contextualização do trabalho é caracterizada a instituição onde se realizou a intervenção, o contexto educativo e o grupo de docentes com o qual decorreu a pesquisa. Por fim, serão apresentadas as técnicas e instrumentos metodológicos aplicados.

A investigação realizada é classificada como qualitativa, uma vez que, de acordo com Tuckman (2000, p. 508), existem dois pressupostos essenciais dessa metodologia: (1) Os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, no seu ambiente próprio inalterado; (2) Os acontecimentos só são compreendidos assim que compreendermos a perceção e a interpretação feitas pelos seus participantes.

Bardin (2011) caracteriza o paradigma qualitativo enquanto “procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (p. 141).

“Do ponto de vista da recolha de dados, em bom rigor, do que se trata é de apreender o sentido que os actores atribuem aos seus discursos e às suas práticas” (Canastra, Haanstra, & Vilanculos, 2015, p. 13) e, por isso, o instrumento metodológico utilizado foi o inquérito por questionário que

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos (...), ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

(Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188)

2. Pertinência do tema

O Trabalho de Projeto é uma metodologia utilizada em várias valências de educação que pode ter vantagens a nível cognitivo e psicomotor, mas também a nível sociocultural, uma vez que permite que os alunos trabalhem com pessoas com diferentes ritmos, ideias e/ou culturas e que as conheçam verdadeiramente. O Trabalho Colaborativo está presente em várias componentes da vida social e pessoal do ser humano. Ora, para que o TP decorra cooperativamente e colaborativamente, é necessário dividir o grande grupo em diversos pequenos grupos, conforme indicam Freitas e Freitas (2002) e que, deste modo, seja capaz de desenvolver as suas competências sociais, juntamente com o seu sucesso escolar.

De facto, o Trabalho de Projeto é um conteúdo incluído em várias unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica. Nesta, foi possível compreender que é uma metodologia que traz inúmeras vantagens no desenvolvimento de competências da cidadania em crianças. De acordo com a ENEC (Monteiro, et al., 2017), o professor deve “saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas” (p. 14) e “possuir competências de trabalho, nomeadamente, em trabalho de projeto” (idem, p. 14).

O Trabalho Colaborativo, para além da componente educativa, apresenta-se, também, enquanto componente coletiva da prática desportiva. Após vários anos ligados a esta prática e

defendendo uma visão colaborativa nos mais variados aspetos pessoais e profissionais, consideramos pertinente compreender de que forma esta se aplica em contexto de sala de aula.

Posto isto, representa um desafio aprofundar esta metodologia através de uma visão colaborativa e torná-la numa temática de pesquisa, que exigiu alguma revisão da literatura para além de um estudo prático em contexto de 1ºCEB.

Desta forma, é apresentada uma análise de outros estudos que contribuíram para o foco da presente investigação para melhor compreender os estudos previamente realizados no seu âmbito.

3. Contributo de outros estudos sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto e o Trabalho Colaborativo

O estado da arte foi crucial para a construção do enquadramento teórico bem como, para o desenho metodológico deste estudo, pelo que se revelou pertinente conhecer alguns dos estudos que de alguma forma fossem significativos no âmbito da temática desta investigação.

Segundo o relatório de estágio realizado por Valente (2012), intitulado “O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1ºCEB”, verifica-se que é necessário um trabalho estratégico e intencional, por parte do professor, para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para a elaboração de um trabalho de grupo digno de aprendizagem cooperativa.

De acordo com o relatório de estágio realizado por Ferreira (2016), intitulado “cooperar para aprender: contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico” verifica-se, segundo as conclusões do mesmo, que o trabalho de grupo tem um impacto muito positivo na criança, definindo metas e percursos que contribuem para um resultado comum, através do contributo individual de cada um. Defende ainda que “a escola deverá repensar o seu papel e garantir condições de desenvolvimento pessoal e social, criando estratégias e preparando os alunos para a cooperação e colaboração” (p. 15).

Santos (2015) realizou um estudo sobre “Conceções de Aprendizagem e Decisões Curriculares para o 1º CEB”, visando o término do seu doutoramento, no qual verificamos que os professores valorizam a metodologia de trabalho de projeto, apesar de sentirem alguns

entraves no desenvolvimento do mesmo por parte da organização escolar. “É fundamental que sejam conhecidas as decisões estruturais e pedagógicas com clareza e rigor, bem como os objetivos do ensino e o que se pretende que os alunos aprendam nas escolas, em particular para o 1.º CEB. Esta transparência na comunicação facilita a partilha de ideias e de projetos comuns, dos indivíduos e da sociedade” (p. 217).

Fernandes (2014) no seu relatório para obtenção de grau mestre intitulado “O trabalho de Projeto como metodologia no 1º Ciclo do Ensino Básico”, defende que a sala de aula deve ser adaptada à prática experimental, por forma a promover os diferentes tipos de comunicação e trabalho de equipa, possibilitar atividades como observação de materiais, experiências, pesquisa, debates e análise de documentos como um mapa ou um gráfico. Estimula, também, a observação diária das experiências em curso. Deste modo, “a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, motiva-os a trocar informações entre eles, circulando pela sala sempre que necessário, pegando nos materiais e observando os vários estudos em curso” (p. 38).

Monteiro (2013) realizou um estudo intitulado “A cooperação e a relação entre os pares através do trabalho de projeto” num grupo com crianças entre os 3 e os 6 anos. “Pensou-se que o trabalho em projeto iria permitir a este grupo uma participação ativa e cooperativa, partilhando ideias, fazendo pesquisas e investigações sobre temas do seu interesse, desenvolvendo assim várias áreas de aprendizagem, melhorando a cooperação e a interação com o outro” (p. 18). De facto, compreendemos que o TP fomentou a cooperação e a autonomia das crianças.

Martinho (2018) desenvolveu o estudo “O envolvimento da criança em pedagogias transmissivas e ativas” no seu relatório de mestrado com o intuito de compreender se as pedagogias utilizadas pelo professor estavam relacionadas com a taxa de reprovação dos alunos em Portugal, no 1º CEB. De facto, segundo as crianças alvo do seu estudo, as aulas ativas captam melhor a sua atenção, levando a maior compreensão da matéria dada.

Segundo Moreira (2013), no seu trabalho de finalização de mestrado “Aprender a cooperar, cooperar para aprender: contributos da Expressão Dramática na introdução à aprendizagem cooperativa” “aborda a Expressão Dramática enquanto instrumento facilitador da introdução da metodologia de aprendizagem cooperativa na sala de aula” (p. viii). Durante o seu estudo, incentivou os diferentes comportamentos que permitem às crianças desenvolver

competências sociais e cooperativas, obtendo resultados muito positivos a este nível. Deste modo, concluiu que é possível desenvolver este tipo de competências em crianças de 1ºCEB.

Ainda noutro relatório de estágio, Pimentel (2013) em “O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3.º ano do Ensino Básico” concluiu que a abordagem cooperativa “motiva a partilha, o debate de ideias, a discussão, promovendo aprendizagens significativas mais complexas e abrangentes, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico desde os primeiros anos de escolaridade” (p. iv).

O relatório de estágio de Marques (2014) que tem o título “A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais: Contributos do Projeto Curricular Integrado”, contribuiu para o desenvolvimento de competências interpessoais positivas. “Constatou-se (...) que, conforme progrediam ao nível das competências sociais, também se tornavam mais eficientes nos trabalhos realizados, demonstrando um especial gosto pelas estratégias da Aprendizagem Cooperativa e uma grande motivação e entusiasmo nos assuntos relacionados com o Projeto Curricular Integrado” (p. V).

Correia (2018), no seu relatório de estágio intitulado “A aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais: contributos do Projeto Curricular Integrado” apresenta como principal objetivo averiguar o impacto da Aprendizagem Cooperativa na promoção de competências sociais. De facto, o projeto em questão revelou uma gradual aquisição de competências sociais nos alunos.

No relatório de estágio “Cooperar para aprender e Aprender para cooperar: construir uma aprendizagem partilhada e participativa” de Duarte (2018) foi possível concluir que o facto de o ambiente educativo ser um espaço atrativo e adequado às necessidades das crianças promove um ambiente facilitador e construtor de experiências educativas significativas. Para isto, Duarte salienta que “a escuta, a cooperação, a partilha de saberes e a participação ativa das crianças na tomada de decisões”, por exemplo através de projetos, tem implicações positivas no desenvolvimento da criança.

Marques (2014), no seu estudo relativo à Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais verificou que através de estratégias da aprendizagem colaborativa, os alunos desenvolveram competências sociais que se tornaram uma motivação para o projeto curricular que estava a ser desenvolvido.

No estudo “Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais: Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança”, Gonçalves (2017) apresenta a aprendizagem cooperativa como metodologia capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, para além das aprendizagens adquiridas e verificou que “cooperar constituiu a palavra-chave no processo de ensino-aprendizagem”.

Barbosa (2015), através do estudo das potencialidades do trabalho de projeto no grupo, atenta ao papel do adulto e da criança ao longo do mesmo. A autora, no relatório intitulado “O papel de crianças e adultos no desenvolvimento de um Trabalho de projeto: relato de um caso” conclui que o adulto “tem um papel determinante, mas que não deve ressaltar ao papel do criança” (p. 59) e que, durante todo o processo de aprendizagem, o grupo desenvolveu competências sociais e pessoais entre si e com o adulto.

Por sua vez, Sintra (2018), que destaca uma abordagem puerocentrista durante a investigação “A participação ativa da criança no processo ensino-aprendizagem”, constata que a autonomia da criança nas suas tarefas constitui um fator de desenvolvimento ativo no qual a criança demonstra os seus interesses e dúvidas de forma natural. Tal permite que o educadora assuma um papel menos protagonista, ainda que essencial.

Os estudos referenciados permitiram compreender que a aprendizagem cooperativa pode estar presente em vários contextos de diferentes formas, nomeadamente na MTP. Esta metodologia, ainda que gerida pelas crianças, deve ser bem estruturada por parte do professor por forma a que o respetivo estudo se proceda de forma cooperativa. De facto, os estudos apresentados revelam que o TP proporciona um melhor desenvolvimento dos alunos, apresentando bons resultados no que diz respeito ao desenvolvimento das competências sociais nos mesmos.

2.1. Pergunta de partida e objetivos

Por forma a estabelecer um fio condutor da intencionalidade da investigação, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: De que forma o Trabalho de Projeto fomenta o Trabalho Colaborativo entre alunos, na perspetiva dos professores?

Desta pergunta decorrem os seguintes objetivos: compreender, a partir da visão dos professores, se o trabalho de projeto promove o trabalho colaborativo; entender se os docentes desenvolvem o trabalho colaborativo na Metodologia de Trabalho de Projeto; compreender de

que forma são geridas as competências sociais dos alunos na formação dos grupos de trabalho e perceber se o aluno tem um papel ativo e central na planificação dos docentes.

2.2. Preocupações éticas

Qualquer estudo implica questões éticas que foram demonstradas perante a realização do presente. A operacionalização deste projeto foi negociada diretamente com a coordenadora pedagógica da instituição onde o mesmo foi realizado. Importa salientar a preocupação demonstrada no que respeita ao anonimato dos sujeitos implicados ao longo da investigação, bem como a identificação da instituição envolvida. Ao nível desta, foi obtido um consentimento informado que permitiu a existência da pesquisa. Para isso, foram comunicados os objetivos do estudo e os procedimentos envolvidos para os alcançar.

3. Contexto da investigação

3.1. Caracterização da instituição

O estabelecimento onde foi realizada a investigação integra as valências pré-escolar, 1ºCEB, 2ºCEB, 3ºCEB e ensino secundário e está localizada no distrito do Porto. A partir da análise dos documentos Projeto Educativo (PE) e Regulamento Interno concluímos que a instituição onde decorreu o estudo é privada e, “como iniciativa/projeto de uma congregação religiosa, assume-se primordialmente como uma escola católica” (PE, 2019/2020, p. 5).

Os valores e finalidades educacionais transmitidos pela comunidade educativa da instituição baseiam-se na

valorização do ser e não do ter, com a conseqüente promoção de um verdadeiro sentido de justiça; (...) do respeito por si e pelos outros; (...) do espírito de iniciativa e concretização que pressupõe a aceitação, compreensão e integração das diferenças.

(PE, 2019/2020, p. 9)

A instituição defende que o processo educativo deve ser centrado na interdisciplinaridade, disponibilizando um projeto curricular integrado com as Áreas Curriculares Disciplinares de frequência obrigatória como português, matemática, estudo do meio, educação artística, educação física e apoio ao estudo, mas, também, educação moral religiosa católica, inglês e projeto de promoção da leitura e escrita. Esta linha orientadora consente uma

ação educativa baseada numa visão e missão globais prévias; ou seja, são cruciais na boa gestão do currículo os «fatores de coerência de currículo»: currículo nacional, currículo

da escola, manuais escolares, conteúdos de aprendizagem, pedagogia, avaliação, devem estar alinhados uns com os outros e reforçar-se mutuamente.

(PE, 2019/2020, p. 8)

A metodologia privilegiada pela instituição é o Trabalho de Projeto, a partir de projetos curriculares de turma adequados à mesma. A escola considera que “a globalidade de metodologias e estratégias a utilizar para a (...) implementação” de um projeto só é “previsível a partir da construção do Projeto Curricular de Turma” (PE, 2019/2020, p. 41), adaptando a sua multiplicidade e interdisciplinaridade às diferentes características do grupo de alunos, sem nunca esquecer a componente da cidadania. “A prática educativa (...) procura favorecer o desenvolvimento da pessoa humana em todas as suas dimensões, facilitando-lhe a formação da consciência crítica de cidadão, sem esquecer a sua individualidade própria” (PE, 2019/2020, p. 7).

Com esta análise documental podemos concluir que a instituição desenvolve nos seus alunos a capacidade de gestão de projetos através de competências como planeamento, organização, gestão, liderança, capacidades de negociação e de trabalhar quer individualmente quer em grupo, sem nunca esquecer os valores éticos, morais e sociais subjacentes à vida em comunidade. É, também, motivo de realce o tipo de Metodologia (de TP) que guia os profissionais da instituição, para uma melhor compreensão dos pontos que se seguem.

3.2. Sujeitos participantes

Definiu-se como sujeitos da pesquisas, oito professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico da instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que, esta “privilegia o trabalho cooperativo entre todos os elementos da comunidade educativa” (PE, 2019/2020, p. 8) e que a “metodologia pedagógica utilizada para implementação dos Projetos Curriculares de Grupo é (...) a Metodologia de Projeto” (PE, 2019/2020, p. 26). Desta forma, o objetivo é apurar as perspetivas dos docentes face à relação entre dois conceitos que são aplicados de forma regular na sua prática profissional naquela instituição: o TC e o TP.

4. Técnicas e instrumentos metodológicos

Ao longo da intervenção em contexto de 1ºCEB, foram utilizados técnicas e instrumentos “rigorosos e confiáveis” (Canastra, Haanstra, & Vilanculos, 2015, p. 8) para a recolha de dados

significativos que permitem responder à pergunta de partida e aos objetivos traçados inicialmente.

Uma das técnicas utilizadas foi a análise documental que incide apenas nos documentos e, segundo Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, p. 36), “traduzirá o tratamento prévio fundamental e indispensável que permitirá posteriormente a realização da análise do conteúdo”. Nesta fase, os dados obtidos “serão necessariamente mais abertos do que os da análise de conteúdo, a partir da qual se pretendem obter informações mais finas” (idem, p. 36).

Por fim, o inquérito por questionário realizado às docentes foi submetido a uma análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a “análise de conteúdo (...) visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (p. 46) e “tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração” (idem, p. 44).

4.1. Análise Documental

Numa primeira fase do desenho metodológico criado, consideramos pertinente analisar os documentos da instituição onde incidiu o estudo como o Regulamento Interno e o Projeto Educativo. Este “tratamento da informação contida nos documentos”, “tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2011, p. 47).

Esta análise teve como objetivo primordial compreender de que forma é regida a instituição a nível de métodos de intervenção educativa de modo a permitir delimitar o grupo de sujeitos participantes e a proporcionar um questionário adequado aos princípios e valores dos profissionais que trabalham na instituição.

De facto, o grupo docente tem por base da sua metodologia educativa a Metodologia de Trabalho de Projeto, como verificamos na caracterização da instituição e, por isso, tornou-se muito claro que estariam aptos para discutir este assunto através da resposta ao inquérito por questionário proposto.

4.2. Inquérito por questionário

Para fins investigativos, consideramos pertinente desenvolver um questionário junto do grupo docente de 1ºCEB da instituição onde foi realizado o estágio profissionalizante integrado no ciclo de estudos.

O guião do questionário (Apêndice 1) caracteriza-se como semiaberto, uma vez que possui questões de resposta aberta e fechada, através de escolha múltipla e caixas de verificação. Deste modo, são apresentadas vinte perguntas de resposta aberta e doze perguntas de resposta fechada.

Para além disso, o inquérito está organizado em sete dimensões: a primeira procura identificar os sujeitos participantes, pessoal e profissionalmente. A segunda concerne à planificação/organização curricular de cada docente, para melhor compreender de que forma incluem as soft skills no processo avaliativo. A terceira dimensão do inquérito por questionário foi elaborada com o intuito de compreender qual o modelo pedagógico utilizado por cada docente. A quarta, por sua vez, revela as noções relativas à vivência de TP ao longo do ano letivo, à sua harmonização com as metas curriculares do 1ºCEB e à avaliação cognitiva do aluno durante o processo. A quinta procura identificar elementos essenciais para uma lógica colaborativa. Segue-se a sexta dimensão que averigua o papel do aluno durante o TP e de que forma é que os docentes promovem a sua autonomia na sala de aula. Por fim, a última dimensão interroga sobre as competências que influenciam o processo de formação de grupos de trabalho.

O inquérito por questionário foi alvo de uma observação indireta, uma vez que o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação procurada (Quivy & Campenhoudt, 2005) e adquire a “autenticidade”, “credibilidade”, “representatividade” e “significado” apresentados por Flick (2009, p. 233).

O inquérito seria publicado na plataforma *Google Forms*, por forma a ser partilhado com o grupo docente da instituição em questão, uma vez que este formato é fiável, prático, exhibe as respostas de modo organizado e garante o anonimato dos inquiridos.

Após a recolha dos questionários respondidos pelos inquiridos (ver anexos 1 a 5) e de uma primeira leitura pelo investigador, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), o investigador encontra-se em condições para proceder ao tratamento e análise dos dados quer por via manual quer informática.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

No presente ponto será realizada a análise, reflexão, descrição e triangulação dos resultados obtidos nos inquiridos por questionário, por forma a dar resposta à questão de partida e aos objetivos pressupostos. Nesta fase, “Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (Bardin, 2011, p. 127).

Procedemos à análise e interpretação dos resultados da investigação, através da procura de relações entre os dados obtidos e as teorias apresentadas na parte I, que serão divulgados através de representações gráficas e por excertos de respostas levantadas pelos inquiridos.

É importante referir que foram obtidas cinco respostas dos oito inquiridos (n=5), todos do sexo feminino.

I - Identificação do grupo docente

Foi importante questionar os professores em relação à sua idade, ao número de anos que exerce a profissão e às suas habilitações literárias, para identificar o grupo docente.

As idades dos inquiridos estão compreendidas entre os 34 e os 42 anos, sendo que 40% da amostra tem 42 anos (n=2). 60% da amostra exerce a profissão docente há 15 anos (n=3). Quanto às habilitações literárias dos professores, comprovou-se que apenas 1 docente (Inq. 1, q. 2) possui o mestrado na área (Gráfico 1).

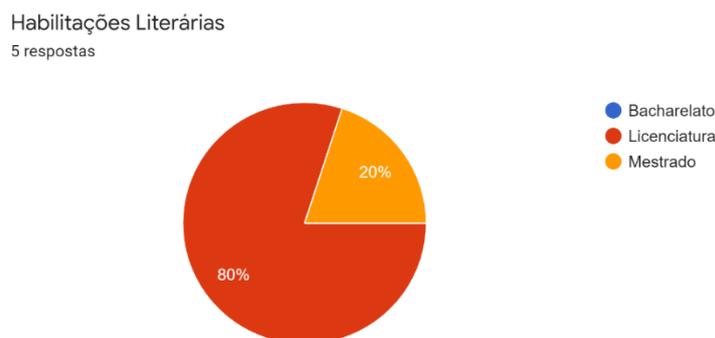


Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos inquiridos

II - Planificação e organização curricular

Foi importante questionar os inquiridos sobre o tipo de planificação elaborada no início do ano letivo, à qual um inquirido menciona apenas a planificação anual, dois docentes conjugam essa organização com a mensal e com a “matriz e guião de projeto” (Inq. 3, q. 4) e um professor considera o Plano Anual de Atividades da instituição e do ano de escolaridade, planos mensais e semanais (Inq. 5, q. 4). Apenas um docente não menciona a planificação anual, mencionando apenas a planificação mensal e semanal (Inq. 2, q. 4).

Quando questionadas sobre o papel dos alunos na planificação curricular, as professoras mostraram que as suas planificações são baseadas e orientadas pelo seu grupo de trabalho através de respostas como “Na planificação anual, não há intervenção dos alunos. Na planificação semanal e na orientação das ideias/projetos/produtos, sim. Fazemos Diários de Turma, momento no qual os alunos têm espaço para apresentar as suas ideias. E costumam ser muito criativas” (Inq. 1, q. 5); “Na avaliação da semana dão indicações de atividades que gostariam de desenvolver na semana seguinte” (Inq. 3, q. 5) e “Vai variando ao longo do ano” (Inq. 5, q. 5).

Na questão que incide a pertinência do seu ensino, tendo em consideração as competências sociais básicas dos alunos, as docentes tiveram oportunidade de dar a sua opinião em relação à concordância com a afirmação e de mencionar em que tipo de planificação as incluem. Todas as respostas foram positivas (100%), realçando a planificação semanal e o plano do dia. Uma docente considera que a planificação das competências sociais está inerente a “todas as atividades que envolvam o domínio de competências sociais, que envolvam o respeito e a ajuda e que promovam o trabalho em equipa” (Inq. 5, q. 6) e outra docente acrescenta que “Toda a planificação tem por base o perfil identitário do aluno” (Inq. 1, q. 6).

Foi pedido aos docentes que assinalassem, de uma lista de soft skills, quais consideram mais pertinentes ver desenvolvidas nos seus alunos. As suas respostas estão elencadas no Gráfico 2 no qual podemos verificar que apenas “respeitar a opinião dos colegas” foi assinalada por todos os inquiridos (100%). “Sorrir” foi apenas considerada por 40% dos mesmos (n=2).

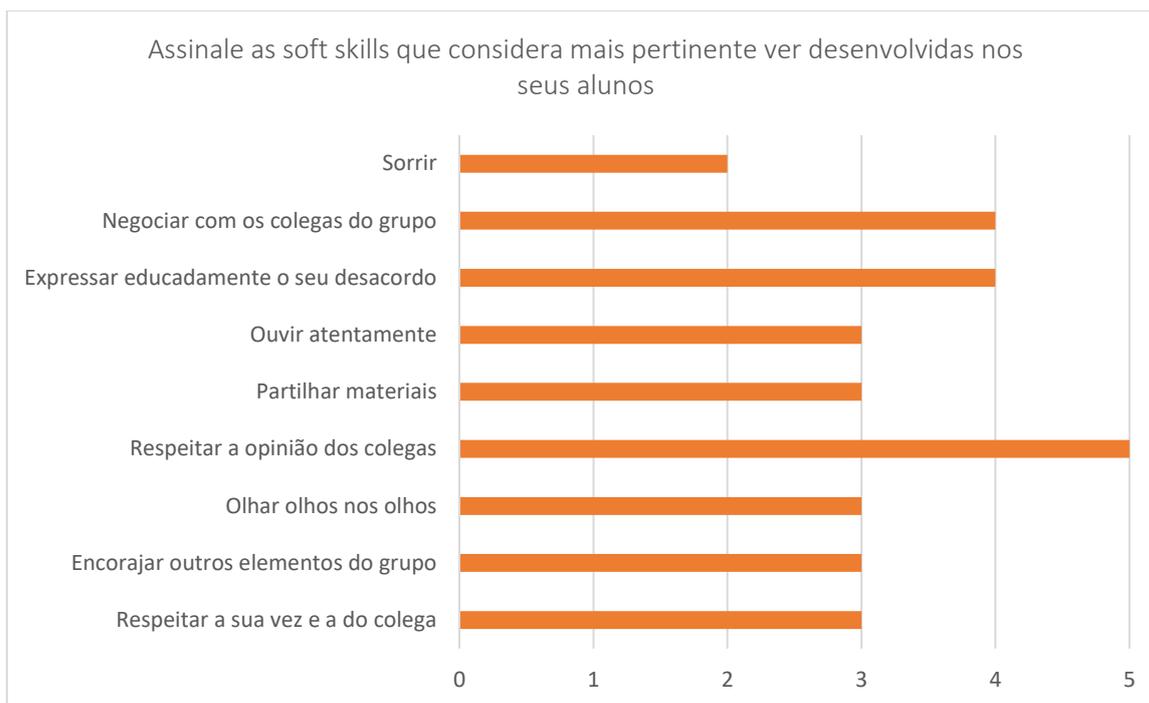


Gráfico 2- Soft skills

A pergunta que se segue diz respeito à avaliação dessas mesmas competências sociais numa perspetiva anual. As docentes consideram que essas competências são avaliadas em situações informais do quotidiano da turma, porém apenas uma docente menciona que realiza a mesma “Através de muita observação dirigida e preenchimento de algumas grelhas de observação com indicadores específicos” (Inq. 5, q. 8).

III - Modelos de intervenção

O grupo docente foi questionado em relação à existência de um modelo curricular que represente um vínculo à instituição através de uma pergunta fechada e a resposta foi negativa por 60% da amostra (n=3) e positiva por 40% (n=2), como podemos verificar no Gráfico 3. Na resposta seguinte, foi pedido que identificassem esse modelo no caso de uma resposta positiva, à qual mencionaram o “Projeto “X”” (Inq. 1, q. 10) e a “abordagem baseada em projeto” (Inq. 3, q. 10).

Na instituição onde trabalha existe algum modelo curricular a que os docentes do 1ºCEB estejam vinculados?

5 respostas

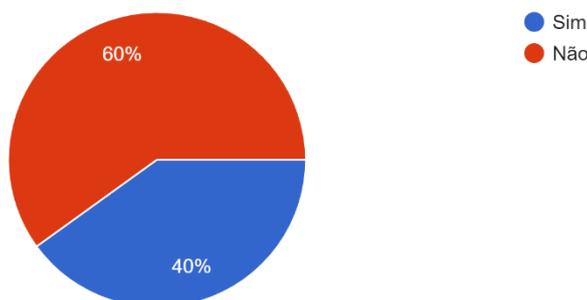


Gráfico 3 - Existe algum modelo curricular a que estejam vinculados na instituição?

De seguida, segue-se uma resposta aberta que lhes permite dar a sua opinião em relação ao método que utilizam e justificar a sua resposta. 80% dos inquiridos afirma que concorda com o modelo curricular utilizado “porque é um modelo flexível que me permite reajustar aos interesses dos meus alunos” (Inq. 2, q. 11), “pois permite liberdade para cada docente poder adequar as suas intervenções ao seu grupo de aluno e ao seu par pedagógico” (Inq. 5, q. 11) e porque “torna o aluno agente e promotor da sua aprendizagem” (Inq. 3, q. 11). Um dos inquiridos não concorda com o método utilizado na instituição e não justificou a resposta.

Foi importante questionar se os docentes mobilizam outro modelo pedagógico na sua prática profissional e 100% dos inquiridos confirmou que utiliza outro. Apenas uma docente identificou esse método: “Mobilizo outro, nomeadamente o MEM, movimento pedagógico com o qual me identifico há vários anos” (Inq. 1, q. 12).

IV - Metodologia de Trabalho de Projeto

Este grupo de perguntas inicia-se com duas perguntas de resposta fechada, com as quais pretendemos saber se os docentes conhecem a MTP e se vivenciaram TP no presente ano letivo. 100% dos inquiridos (n=5) respondeu afirmativamente a ambas as questões.

Consideramos pertinente, de seguida, questionar sobre a harmonização do TP com as metas curriculares do 1ºCEB e verificamos que todos os docentes (n=5) consideram que estas são possíveis de serem conjugadas no momento de ensino aprendizagem. Esta pergunta levou-nos a pensar de que forma é que os docentes avaliam, então, os seus alunos nos momentos de

TP e as respostas apresentam-se agrupadas por instrumentos de avaliação mencionados no Gráfico 4.

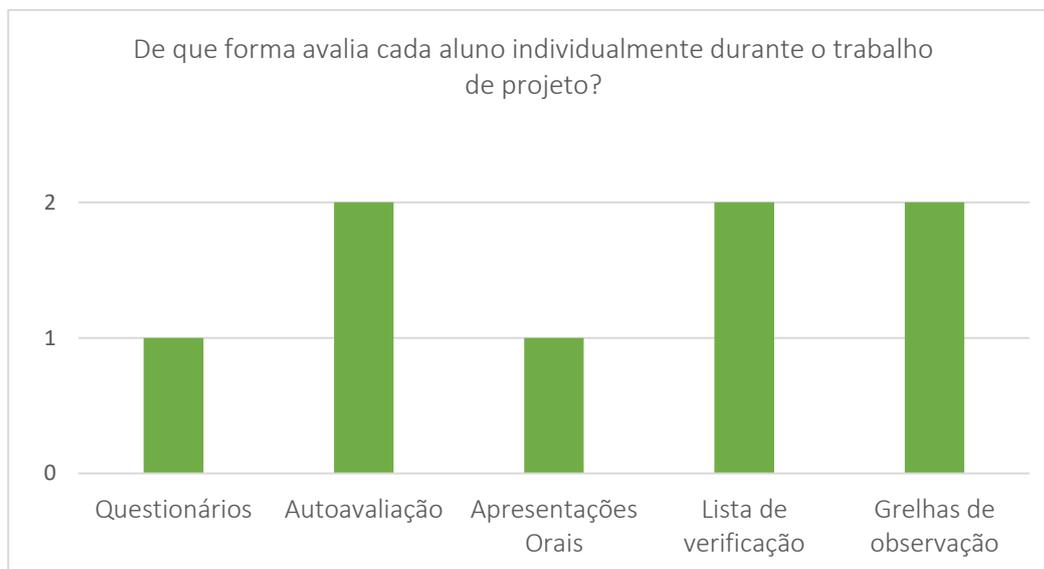


Gráfico 4 - De que forma avalia cada aluno individualmente durante o trabalho de projeto?

Em relação à recetividade dos alunos quando se vive TP, foram apresentadas uma questão de resposta fechada e uma de resposta aberta, que permitiu que as docentes justificassem a primeira. 100% dos inquiridos respondeu positivamente quando questionados sobre a existência de recetividade por parte dos alunos à vivência de projetos lúdicos. Esta recetividade é justificada através de palavras como “entusiasmo, empenho, ideias, dinamismo, partilha de materiais pessoais, etc.” (Inq. 5, q. 18) que demonstram que “é o momento em que os alunos se sentem mais felizes, onde mais interagem e, muitas vezes, onde mais aprendem. A capacidade de iniciativa e a criatividade são muito valorizadas” (Inq. 1, q. 18).

V - Trabalho de Projeto e Trabalho Colaborativo

Consideramos pertinente iniciar este grupo de questões com a identificação de interfaces ou pontos comuns entre TP e TC, perante a qual as docentes responderam afirmativamente na questão de resposta fechada.

Foram também questionadas sobre o desenvolvimento de TC noutros momentos para além de TP, perante a qual 100% dos docentes identificaram diferentes momentos do dia a dia das suas turmas nos quais o desenvolvem, “por exemplo, em situações de trabalho autónomo em que a entreatjada entre pares surge naturalmente” (Inq. 5, q. 20). Uma docente argumentou que

“não existe trabalho de projeto sem trabalho colaborativo, uma vez que o fazemos tendencialmente em grupos. Mas existe, inúmeras vezes, trabalho colaborativo noutras dinâmicas que não o projeto” (Inq. 1, q. 20).

Em relação às estratégias de avaliação mobilizadas para monitorizar o processo de ensino aprendizagem dos alunos, as inquiridas apresentam diferentes instrumentos e técnicas para o processo, tais como “Observação direta, capacidade de seguir o plano de projeto, resposta aos objetivos a que o grupo se propõe...” (Inq. 1, q. 21), “grelhas de observação” (Inq. 2, q. 21), “auto e heteroavaliação” (Inq. 3, q. 21), “Avaliação formativa, acompanhamento do trabalho de cada grupo, com listas de verificação das etapas alcançadas” (Inq. 4, q. 21), “exercícios de verificação intermédios e finais, fichas de monitorização do processo” (Inq. 5, q. 21).

Como resposta à pergunta “Quais dos seguintes elementos considera essenciais numa lógica colaborativa?”, apresentamos o Gráfico 5.

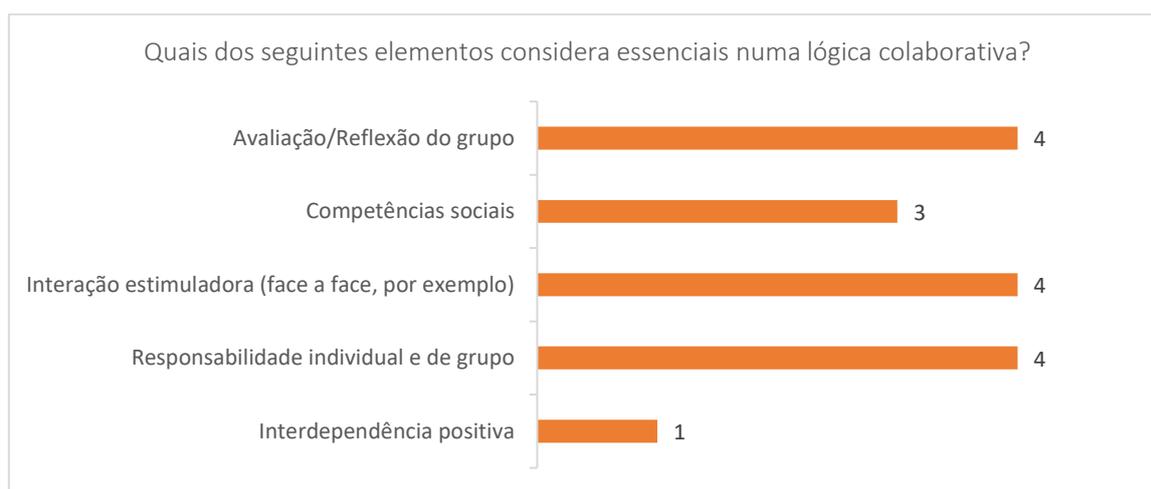


Gráfico 5 - *Quais dos seguintes elementos considera essenciais numa lógica colaborativa?*

VI - Papel do aluno na Metodologia de Trabalho de Projeto

Os inquiridos foram questionados em relação à concordância com a afirmação de Lopes e Silva (2009) “O grupo só alcança os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte” e de que forma a revêm na sua sala de aula. 20% dos docentes (n=1) não concordam com a afirmação e 80% concordam (n=4), afirmando que “todos precisam de se sentir integrantes e cruciais no processo” (Inq. 3, q. 23) e que “é algo que se vai adquirindo à medida que crescem. Os mais dinâmicos, acabam por ensinar e contagiar os outros, o que é muito positivo” (Inq. 1, q. 23).

Questionamos, ainda, se a criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou, que como vimos previamente, foi realizado este ano letivo e 60% dos inquiridos (n=3) respondeu que os alunos foram ativos, ao contrário dos restantes 40% (n=2), como verificamos no Gráfico 6.

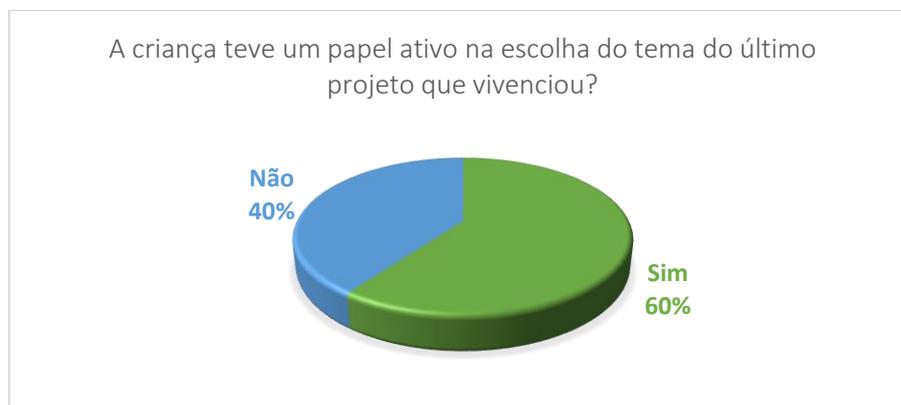


Gráfico 6 - A criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou?

Questionamos os docentes sobre a organização do momento de atribuição de papéis, uma vez que Lopes e Silva (2009) afirmam que por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis. As respostas obtidas foram “no trabalho de grupo, há sempre distribuição de papéis, embora todos sejam responsáveis. Porta-voz, moderador...” (Inq. 1, q. 25); “Na minha presença, decidem quem vai procurar e o que vai procurar” (Inq. 2, q. 25); “Cada um seleciona o seu papel” (Inq. 3, q. 25); “Umhas vezes os alunos escolhem outras vezes são lhe atribuídos por mim” (Inq. 4, q. 25); “A escolha do tema advém dos interesses do grupo, a dinamização da apresentação e, por vezes a formação dos grupos de trabalho” (Inq. 5, q. 25).

No que diz respeito à autoavaliação dos alunos, os docentes foram questionados sobre a disponibilização de um instrumento que permita os alunos realizarem a mesma e 100% dos inquiridos respondeu de forma positiva. Quando questionados em relação às estratégias que aplica por forma a que os seus alunos sejam livres e autónomos, os inquiridos mencionam momentos de escolha do produto final e dos grupos, “um guião para realizarem as pesquisas e organizarem os conhecimentos” (Inq. 2, q. 27) e momentos em que o docente apresenta propostas e os alunos apresentam alternativas (Inq. 4, q. 27).

No seguimento da autonomia do aluno, questionamos os docentes sobre a existência de um documento de grupo ou de turma no qual os alunos possam expor as suas dúvidas sem a intervenção obrigatória do professor, perante o qual dois docentes (40%) declararam que não

existe e três docentes (60%) responderam afirmativamente. Destes últimos três, dois deles identificaram recursos como o “plano de projeto, que a professora monitoriza em todas as fases do trabalho” (Inq. 1, q. 28) e o “guião individual do projeto” (Inq. 4, q. 28).

VII - Constituição dos grupos de trabalho

Os docentes foram questionados de que forma orientam o processo de formação de grupos de trabalho dos seus alunos, perante a qual obtemos as seguintes respostas: “Normalmente não é aleatório e obedece a critérios próprios da vida da turma” (Inq. 1, q. 29); “Pensados previamente por mim ou pelos interesses demonstrados” (Inq. 2, q. 29); “Guião do projeto” (Inq. 3, q. 29); “Umás vezes os alunos escolhem os seus pares, outras vezes os grupos são definidos por mim de acordo com o trabalho a desenvolver e as características de cada elemento” (Inq. 4, q. 29); “Depende do trabalho, por vezes sou eu que decido, outras vezes deixo que as crianças se entendam e se organizem” (Inq. 5, q. 29).

De seguida, questionamos os inquiridos sobre o número de elementos que constituem os grupos de trabalho e elencamos as respostas no Gráfico 7.

Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?
5 respostas

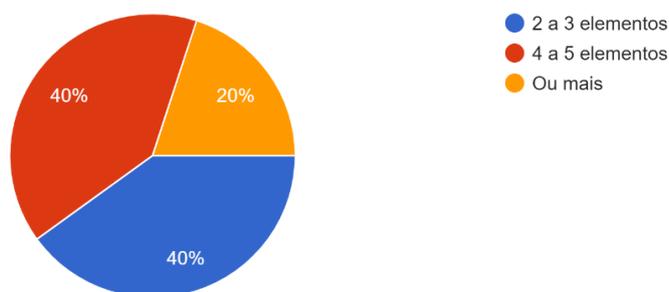


Gráfico 7 - Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?

Pato (1995) e Cochito (2004) defendem que os grupos homogéneos acentuam os desníveis entre os extremos e os heterogéneos beneficiam com o confronto de ideias. Posto isto, os inquiridos deveriam expor se concordam com a informação e justificar a sua resposta. Nesta questão obtivemos respostas como “Sim” (n=2, 40%), “Em parte. Mas a minha opção é, tendencialmente, grupos heterogéneos” (Inq. 1, q. 31), “Sim, na formação de grupos tenho sempre este aspeto em conta: uns ajudam e desenvolvem os outros” (Inq. 2, q. 31) e “Nem sempre” (Inq. 5, q. 31).

Na última pergunta do questionário, foi pedido que os docentes assinalassem os critérios perante os quais juntam ou separam alunos, ou se não têm em consideração esse critério. Apresentamos os resultados no Gráfico 8 para uma melhor compreensão.

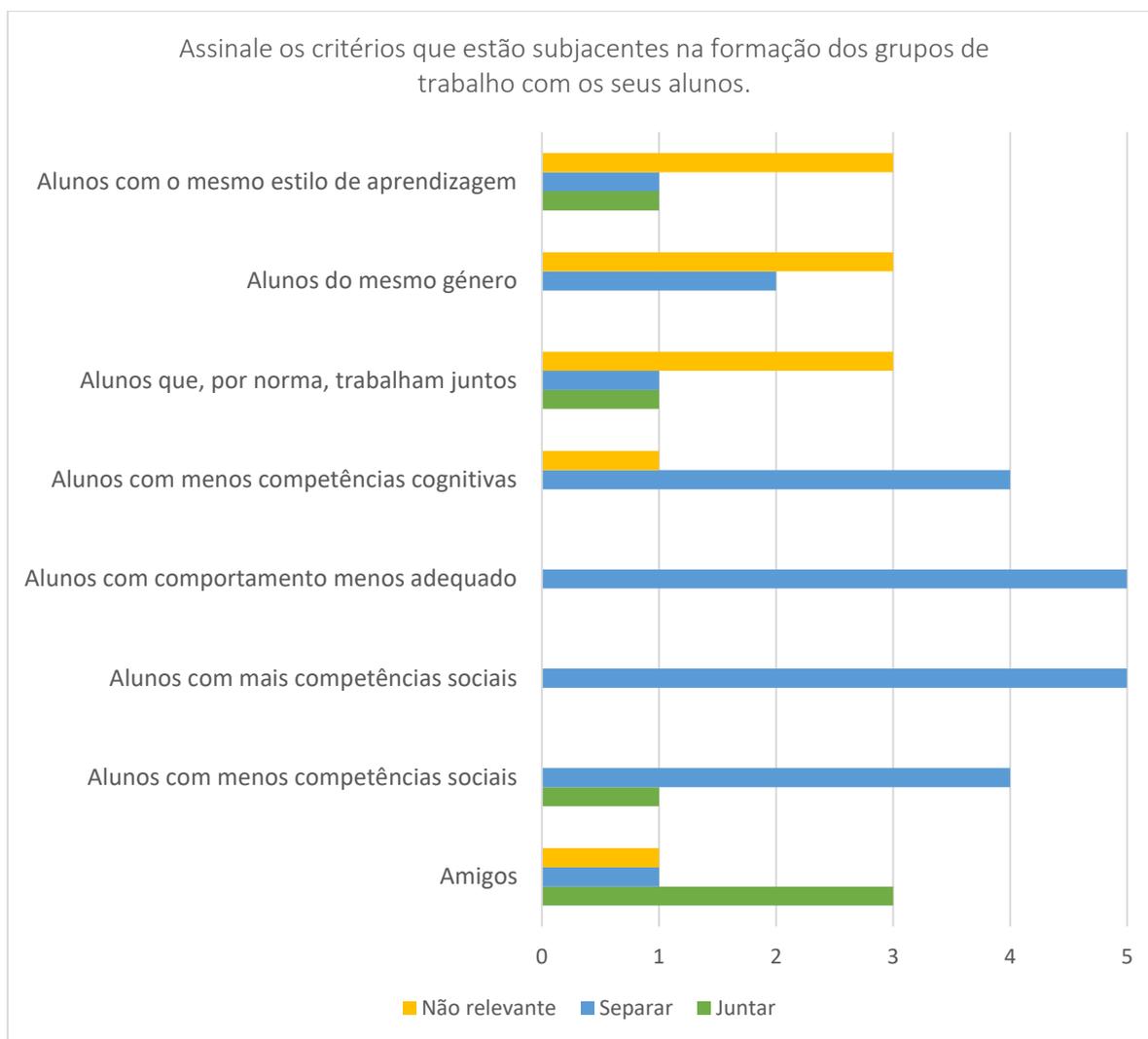


Gráfico 8 - Critérios subjacentes na formação dos grupos de trabalho.

1. Triangulação de Dados

Após a apresentação dos dados obtidos pelo inquérito por questionário, cabe-nos, neste momento, cruzar e confrontar os dados obtidos e retirarmos as principais conclusões dos mesmos, sendo um dos pontos mais eloquentes da presente investigação, conforme nos diz Bardin (2011) “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos” (p. 127).

Assim, compreendemos que o inquérito por questionário constitui um ponto essencial para a perceção dos conceitos estudados nesta investigação e que pretendeu dar resposta à pergunta de partida “De que forma o Trabalho de Projeto fomenta o Trabalho Colaborativo entre alunos, na perspetiva dos professores?”, tendo em consideração os objetivos do estudo: compreender, a partir da visão dos professores, se o trabalho de projeto promove o trabalho colaborativo; entender se os docentes desenvolvem o trabalho colaborativo na Metodologia de Trabalho de Projeto; compreender de que forma são geridas as competências sociais dos alunos na formação dos grupos de trabalho e perceber se o aluno tem um papel ativo e central na planificação dos docentes.

De acordo com Flick (2009), uma das características essenciais da análise de conteúdo é a categorização. Esta “tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (Bardin, 2011, p. 147). “As categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste” (Flick, 2009, p. 291).

Apresentamos, nos pontos seguintes, as categorias estudadas ao longo da investigação e que destacamos do inquérito por questionário realizado.

1.1. Planificação/organização Curricular

Uma vez que existem diferentes tipos de planificação e que cada um desses tipos apresenta mais ou menos flexibilidade e adaptação, foi perguntado aos docentes que tipo de planificação elaboram para relacionar, mais tarde, com o papel dos alunos na mesma (Q. 4 e 5). De facto, uma docente mencionou que organiza a sua planificação de forma anual (Inq. 1, q. 4), não mencionando qualquer tipo de adaptação durante o ano letivo, o que impede que TP esteja incluído nessa mesma planificação, como nos dizem Lopes, Sousa, Ribeiro e Gonçalves (2018), “o modo como o professor atende aos objetivos e unidades temáticas nele indicados e como tem em conta as características dos alunos e as condições/recursos da escola” (p. 75) constitui um dos aspetos mais decisivos da prática docente.

Por outro lado, na questão 5 o mesmo inquirido acrescentou “Na planificação anual, não há intervenção dos alunos. Na planificação semanal e na orientação das ideias/projetos/produtos, sim. Fazemos Diários de Turma, momento no qual os alunos têm espaço para apresentar as suas ideias. E costumam ser muito criativas” (Inq. 1, q. 5). As

planificações mensais e semanais são suscetíveis de mudanças decorrentes do percurso educativo dos alunos e o plano do dia permite uma melhor estruturação do mesmo.

Quando questionadas sobre o papel dos alunos na planificação curricular, as professoras demonstraram-se abertas a ouvir os desabafos das crianças e tê-los em consideração em planificações futuras, comprovando que “O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33), verificando que o aluno desenvolve um papel ativo e central na planificação dos docentes.

1.2. Competências Sociais

Categorias	Subcategorias	Evidências
Competências Sociais	Planificação	“toda a planificação tem por base o perfil identitário do aluno” (Inq. 1, q. 6)
	Desenvolvimento	“cada atividade desenvolvida, cada dinâmica escolar, promove esse tipo de competências” (Inq. 1, q. 8)
	Avaliação	“através de muita observação dirigida e preenchimento de algumas grelhas de observação com indicadores específicos” (Inq. 5, q. 8)

Tabela 2 - Categorização das Competências Sociais.

Tendo em consideração as competências sociais dos alunos, foi pertinente compreender de que forma as docentes incluem esta componente na sua planificação. As inquiridas demonstraram sensibilidade para o assunto, admitindo que “toda a planificação tem por base o perfil identitário do aluno” (Inq. 1, q. 6), constatamos uma vez mais, que o aluno desenvolve um papel ativo e central na planificação dos docentes. Como nos indica Lopes e Silva (2009), o TC promove o aumento da autoestima e a satisfação das crianças no alcance dos seus objetivos, diminui o grau de ansiedade nos alunos e, por outro lado, aumenta as expectativas quer para o aluno quer para o professor. Uma inquirida revelou que “todas as atividades que envolvam o (...) o respeito e a entajuda e que promovam o trabalho em equipa” (Inq. 5, q. 6) permitem o desenvolvimento de competências sociais no aluno.

Freitas e Freitas (2002) defendem que as soft skills devem estar presentes para que uma aula seja colaborativa. Desta forma, elaboramos uma lista de soft skills, que consideramos adequadas a alunos de 1ºCEB, perante a qual os inquiridos revelam que a skill mais importante é “respeitar a opinião dos colegas” (Gráfico 2, q. 7), selecionada por todos, o que nos leva a concluir que os docentes pretendem manter o bom ambiente na sua sala de aula, através de uma relação de respeito entre as pessoas envolvidas. Para além disso, as docentes consideram que “cada atividade desenvolvida, cada dinâmica escolar, promove esse tipo de competências” (Inq. 1, q. 8) e que a avaliação das mesmas ocorre “através de muita observação dirigida e preenchimento de algumas grelhas de observação com indicadores específicos” (Inq. 5, q. 8).

No que diz respeito à avaliação das competências sociais, Leite, Malpique e Santos (2001) consideram que “Ela é globalizante – avaliação do produto final – e vai desencadear a conscientização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim que o processo é aberto, crescente, imparável” (p. 76).

1.3. Trabalho Colaborativo

Categories	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Trabalho Colaborativo	Momentos de desenvolvimento		“por exemplo, em situações de trabalho autónomo em que a entreajuda entre pares surge naturalmente” (Inq. 5, q. 20)
	Componentes Desenvolvidas	Interdependência positiva	1 inquirido
		Responsabilidade individual e de grupo	4 inquiridos
		Interação estimuladora	4 inquiridos
		Competências sociais	3 inquiridos
		Avaliação/Reflexão do grupo	4 inquiridos
	Formação de grupos	Número de elementos	2 inq. - 2 a 3 elementos. 2 inq. - 4 a 5 elementos. 1 inq. - mais elementos.
		Grupos heterogéneos	“uns ajudam e desenvolvem os outros” (Inq. 2, q. 31)

Tabela 3 - Categorização do Trabalho Colaborativo.

De acordo com Freitas e Freitas (2002), “o conceito de aprendizagem cooperativa é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis da escolaridade” (p. 21). Desta forma e tendo em consideração o objetivo “entender se os docentes desenvolvem o trabalho colaborativo na Metodologia de Trabalho de Projeto” do presente estudo, o docente 5 identifica como situações promotoras do TC, “por exemplo, em situações de trabalho autónomo em que a entreajuda entre pares surge naturalmente” (Inq. 5, q. 20).

É também importante realçar que, segundo um outro inquirido, “não existe trabalho de projeto sem trabalho colaborativo, uma vez que o fazemos tendencialmente em grupos. Mas existe, inúmeras vezes, trabalho colaborativo noutras dinâmicas que não o projeto” (Inquirido 1, questão 20). É importante compreender que trabalho em grupo não significa necessariamente trabalhar cooperativamente, já que, segundo Lopes e Silva (2009), a “cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (p. 15). De acordo com Cochito (2004) “desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento são processos sociais e a cooperação é indispensável à sua construção. Cooperar, no entanto, não deriva automaticamente da proximidade física. Implica igualdade e diferença” (p. 4).

Segundo Johnson, Johnson e Holubec, citados por Lopes e Silva (2009), existem cinco elementos essenciais que têm de estar presentes para que uma aula seja colaborativa, para além da formação dos grupos. Perante esta teoria, foi pedido que os inquiridos selecionassem os elementos que consideram mais pertinentes ver desenvolvidos nos seus alunos e verificamos que nenhuma das competências foi assinalada por todos os docentes e que a “interdependência positiva” apenas foi assinalada por um docente (Gráfico 5). As componentes com maior número de escolhas foram “Responsabilidade individual e de grupo”, “Interação estimuladora” e “Avaliação/Reflexão do grupo”. De facto, Lopes e Silva (2009) argumentam que “Os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem” (p. 16), estabelecendo a ligação entre os diferentes elementos do grupo, em função do sucesso do outro, corroborando e defendendo todos os pontos apresentados previamente.

Gonçalves (2001), define que o número de elementos considerado eficiente para um grupo de trabalho é de 5 a 7 elementos, sendo que é preferível que este seja ímpar para facilitar a resolução de problemas através da votação, por exemplo. As respostas dos inquiridos são

bastante divididas no que diz respeito ao número de elementos dos grupos (Gráfico 7), o que nos leva a concluir que se pode tornar um processo pouco colaborativo no caso de serem entre 2 a 3 elementos (2 dos inq.) e que a intervenção do professor seja demandada nos grupos com um número par de elementos. Dois docentes consideram que o número ideal é de 4 a 5 e apenas um identifica um número superior. Estes dois fatores podem ser considerados impeditivos da produtividade e positividade do TC, tendo em vista o terceiro objetivo desta investigação.

No que diz respeito à heterogeneidade dos grupos, Cochito (2004) alega que “uma razão fundamental para que os grupos sejam constituídos por alunos de diferentes competências e diferentes estilos de aprendizagem relaciona-se com as vantagens cognitivas da cooperação” (p. 45). Por sua vez, Pato (1995) afirma que qualquer grupo pode ser homogêneo, se os seus alunos apresentam um grau de aproveitamento semelhante, “acentuando-se os desníveis entre os extremos, reforçando-se as atitudes de partida numa compartimentação de culturas, capacidades e conhecimentos” (p. 27). Pelo oposto, os grupos heterogêneos integram alunos com diferentes aptidões e competências, por forma a que todos beneficiem com o confronto de ideias: “se há conflito, há interação, logo, o grupo começou a existir, o que é positivo” já que “a superação desse obstáculo favorece a coesão do grupo e enriquece a sua dinâmica” (idem, p. 30).

Considerando a teoria de Cochito (2004) e Pato (1995), os docentes inquiridos acusam uma formação heterogênea dos grupos de trabalho, tendo em conta que “uns ajudam e desenvolvem os outros” (Inq. 2, q. 31). Para além disso, as docentes seguem diversos critérios no processo de formação de grupos reunidos no Gráfico 8.

Verificamos, junto dos docentes, que prevalece a união de amigos, apesar de Pato (1995) nos alertar para a prevalência das afinidades afetivas nos critérios de seleção dos membros do grupo por parte das crianças, uma vez que no 1ºCEB, as amizades são temporárias e, por vezes, traduzem-se em comportamentos de submissão por parte de algumas crianças. A separação de alunos com comportamento menos adequado e com mais competências sociais é efetuada pelos inquiridos e não são considerados relevantes critérios como “alunos com o mesmo estilo de aprendizagem”, “alunos do mesmo género” e “alunos que, por norma, trabalham juntos”, contrariamente ao que Pato (1995) afirma: “os grupos formados por alunos do mesmo sexo reproduzem as características do desenvolvimento desse sexo nessa faixa etária, sem o contraponto do outro sexo, favorável a um crescimento equilibrado” (p. 29).

No decorrer do processo de formação de grupos, segundo Trindade (2009), os professores “são organizadores de ambientes de aprendizagem (...) contribuindo, assim, quer para promover uma tal organização, quer para que os seus alunos se apropriem e participem tanto na configuração dessa organização, como assumam (...) o papel de interlocutores” (p. 280). Por sua vez, os docentes admitem que os grupos de trabalho são “pensados previamente por mim ou pelos interesses demonstrados” (Inq. 2, q. 29), “Normalmente não é aleatório e obedece a critérios próprios da vida da turma” (Inq. 1, q. 29), “Umás vezes os alunos escolhem os seus pares, outras vezes os grupos são definidos por mim de acordo com o trabalho a desenvolver e as características de cada elemento” (Inq. 4, q. 29) e “Depende do trabalho, por vezes sou eu que decido, outras vezes deixo que as crianças se entendam e se organizem” (Inq. 5, q. 29), contrariando a teoria apresentada. Desta forma, damos resposta aos objetivos “compreender de que forma são geridas as competências sociais dos alunos na formação dos grupos de trabalho” e “perceber se o aluno tem um papel ativo e central na planificação dos docentes”.

1.4. Trabalho de Projeto

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Trabalho de Projeto	Autonomia do aluno	Distribuição de Papéis	“no trabalho de grupo, há sempre distribuição de papéis, embora todos sejam responsáveis. Porta-voz, moderador” (Inq. 1, q. 25)
		Instrumentos de auto e heteroavaliação	“plano de projeto, que a professora monitoriza em todas as fases do trabalho” (Inq. 1, q. 28) e o “guião individual do projeto” (Inq. 4, q. 28)

Tabela 4 - Categorização do Trabalho de Projeto.

É importante iniciar a triangulação dos dados obtidos nesta categoria com a constatação do facto de todos os docentes inquiridos terem vivenciado TP no presente ano letivo.

Segundo Leite, Malpique e Santos (2001), o Trabalho de Projeto contém métodos e técnicas próprias que lhe conferem o estatuto de metodologia “que resulta da necessidade de articular, de forma coerente e sistémica, um projecto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com diferentes formações, diferentes experiências, aptidões, saberes, alimento

para o trabalho inter/transdisciplinar” (p. 75), conforme verificamos juntos dos docentes quando questionados sobre a harmonização do TP com as metas curriculares do 1ºCEB.

No que diz respeito à autonomia do aluno, consideramos pertinente analisar questões como a atribuição dos papéis dentro do grupo de trabalho, a avaliação realizada individualmente ou pelo docente no decorrer do projeto e a existência de um documento de grupo ou de turma no qual os alunos possam expor as suas dúvidas sem a intervenção obrigatória do professor.

Lopes e Silva (2009) afirmam que por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis. “Os papéis indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (p. 23). Posto isto, averiguamos de que forma os professores orientam este processo e concluímos que apenas um dos inquiridos mencionou que “no trabalho de grupo, há sempre distribuição de papéis, embora todos sejam responsáveis. Porta-voz, moderador” (Inq. 1, q. 25). Por outro lado, este nem sempre é efetuado, apenas a atribuição de tarefas: “Na minha presença, decidem quem vai procurar e o que vai procurar” (Inq. 2, q. 25). Quando confrontados com a teoria que Lopes e Silva (2009) nos apresentam relativa ao grupo só alcançar os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte e de que forma a revêm na sua sala de aula, afirmaram que “todos precisam de se sentir integrantes e cruciais no processo” (Inq. 3, q. 23) e que “é algo que se vai adquirindo à medida que crescem. Os mais dinâmicos, acabam por ensinar e contagiar os outros, o que é muito positivo” (Inq. 1, q. 23). Como acrescentam Lopes e Silva (2009), “os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem” (p. 16).

“O grupo deve ter objectivos claros e deve ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objectivos e aos esforços individuais de cada elemento do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 17). Para além da distribuição de papéis, verifica-se necessário permitir que os alunos reflitam sobre o trabalho realizado. Os “projetos colaborativos, que mobilizam os alunos em prol de um objetivo comum,” permitem-lhes “tomar consciência da sua responsabilidade e da importância das aprendizagens individuais para o sucesso do projeto” (Sousa, 2018, p. 63), comprovando que o trabalho de projeto promove o trabalho colaborativo.

No que diz respeito à disponibilização de um instrumento que permita a realização da autoavaliação por parte dos alunos, por forma a examinar o modo como estão a funcionar os grupos de aprendizagem (questão 26), perante todas as ações passadas e tendo em conta “as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras” (Lopes & Silva, 2009, p. 19), três

inquiridos identificam recursos como o “plano de projeto, que a professora monitoriza em todas as fases do trabalho” (Inq. 1, q. 28) e o “guião individual do projeto” (Inq. 4, q. 28). “O professor pode utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projectos” (Katz & Chard, 1997, p. 169). A questão merecia uma melhor investigação no dia a dia dos inquiridos e respetivos alunos, por forma a compreender de que forma realmente acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reforçando a análise e a triangulação de dados apresentadas anteriormente, importa refletir sobre a pergunta de partida que originou e orientou o estudo: “De que forma o Trabalho de Projeto fomenta o Trabalho Colaborativo entre alunos, na perspectiva dos professores?”

Compreendemos que “nas escolas do século XXI, existem lideranças esclarecidas, motivadoras e transformacionais capazes de fomentar o profissionalismo colaborativo” (Cohen & Fradique, 2018, p. 17). Desta forma, propusemo-nos a investigar de que forma é desenvolvido o Trabalho Colaborativo através da Metodologia de Trabalho de Projeto pelo grupo de docentes atual.

Principiamos a investigação com uma caracterização da Escola Tradicional e a sua transição para a Escola Nova, o que nos permitiu, desde logo, compreender que a escola deve ser um local onde as crianças são crianças, capazes de aprender, de exercer os seus direitos e os seus deveres, de partilha de culturas, de conhecimentos e de experiências. O MEM veio corroborar essa ideia pela sua perspectiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação socio centrada, enraizada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos (Niza, 1996).

De seguida, esclareceu-se que a MTP surgiu na comunidade educativa numa lógica de naturalizar a escola. Com isto queremos dizer que “resulta da necessidade de articular, de forma coerente e sistémica, (...) um grupo de indivíduos com diferentes formações, diferentes experiências, aptidões, saberes, alimento para o trabalho inter/transdisciplinar” (Leite, Malpique, & Santos, 2001, p. 75). Diferentes investigadores identificam diversas fases no processo, porém o mais importante é garantir que todos os procedimentos ocorrem de forma organizada e com uma sequência lógica. De realçar que, após a organização dos grupos de trabalho e atribuídos os papéis, os alunos devem agir por conta própria, apenas com a orientação do adulto, o que lhes traz uma responsabilidade acrescida e lhes permite tomar decisões, aceitar opiniões, controlar o tempo e os materiais necessários, planificar e organizar as suas tarefas e, por fim, idealizar e realizar a apresentação ao grande grupo.

Como essência desta metodologia, destacamos que a motivação intrínseca do aluno cresce sempre que o tema é relevante para si; a avaliação (auto e hétero) é constante, o que lhes permite compreender as mudanças e alterações que devem ser efetuadas; é possível relacionar as mais diversas áreas do currículo e, o facto de os alunos apresentarem interesses e competências diferentes, permite-lhes compreender que repartir o trabalho entre eles faz com

que o processo seja mais simples mas, também, atribui responsabilidade a todos os elementos do grupo, já que sem o trabalho de um, o grupo não tem sucesso. Caso estes indicadores não se verifiquem, quer o TC quer o TP correm o risco de não serem produtivos e positivos.

Esta discussão e a sua relação com a cidadania, permitiu-nos concluir que a educação cívica enquanto disciplina

não se reduz à transmissão de valores ou de conhecimentos sobre a organização da comunidade. Ela passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo.

(Perrenoud, 2005, p. 31)

Para a execução de trabalho de projeto são constituídos grupos de trabalho com o intuito de se entretajarem e desenvolverem competências transversais a qualquer conteúdo programático, as soft skills. Nesta fase da investigação, respondemos ao objetivo “compreender de que forma é gerido o processo de formação de grupos de trabalho pelo professor”. Ora, no que diz respeito ao TC, não podemos deixar de mencionar que “o conceito de aprendizagem cooperativa é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis da escolaridade” (Freitas & Freitas, 2002, p. 21).

Compreendemos que para que todos os alunos sejam capazes de desenvolver competências sociais, é importante atribuir papéis aos alunos para que cada um cumpra a sua tarefa e dê espaço ao próximo para realizar o que lhe diz respeito. Esta lógica estabelece uma relação direta e imprescindível entre dois conceitos essenciais desta investigação: TC e TP.

Desta forma, compreendemos que, a partir da visão dos professores, o Trabalho de Projeto promove e é promovido pelo trabalho colaborativo, conforme o primeiro objetivo da investigação. Durante o TP o professor adquire um papel secundário, no sentido em que apenas deve orientar o grupo e prevenir conflitos, o que nos permite concluir que “a influência educativa de um professor não tem que se pautar obrigatoriamente por tais padrões que exprimem o vínculo privilegiado que se estabelece entre tal tipo de influência e o paradigma pedagógico (...)” (Trindade & Cosme, 2010, p. 78).

É importante sobressair a ideia de que o aluno é o centro do processo ensino aprendizagem em MTP, declarando assim uma visão puerocentrista segundo a qual os alunos são o centro da aprendizagem. Os docentes devem “atribuir ou ajudar os alunos a escolher papéis em que

revelam eficácia, usando competências que dominam e que lhes permitam aperfeiçoar aspectos de maior fragilidade,” por forma a que estes sejam capazes de adquirir “novas competências” (Lopes & Silva, 2009, p. 54), sendo fulcral na sua prática “a gestão do currículo, em especial o modo como (...) atende aos objetivos e unidades temáticas nele indicados e como tem em conta as características dos alunos e as condições/recursos da escola” (Lopes, Sousa, Ribeiro, & Gonçalves, 2018, p. 75). Para além disso, os docentes que responderam ao inquérito por questionário, mencionaram verificar situações não programadas de TC como na resolução de problemas em que os alunos se entre ajudam, em situações de trabalho autónomo no qual se formam pares pedagógicos e nos trabalhos em grupo, respondendo a um dos objetivos desta investigação “entender se os docentes desenvolvem o trabalho colaborativo na Metodologia de Trabalho de Projeto”.

A análise dos documentos da instituição permitiu-nos perceber de que forma são regidas e norteadas as linhas orientadoras do processo educativo na instituição e permitiu que a construção do guião do inquérito fosse adequada em conformidade. Tal como confirma Bardin (2011, p. 47) “a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Este estudo revelou-se bastante interessante e pertinente em termos de aprendizagens profissionais, na medida em que permitiu perceber de que forma é realizada a gestão do TP por diferentes docentes e que o facto de cada aluno ser diferente entre si e todas as turmas terem organizações diferentes, proporciona diferentes visões de como gerir o TC na sala de aula.

Nesta investigação nem tudo surgiu de forma simples, sendo que se verificaram limitações ao longo do desenvolvimento do presente relatório. Inicialmente, desenhou-se uma metodologia de observação participante que foi iniciada com o grupo onde foi realizado o estágio profissionalizante. Já havia sido iniciado o processo de escolha do tema a estudar, a elaboração de teias enquanto linhas orientadoras das pesquisas a realizar e a distribuição dos alunos por grupos. É relevante mencionar que os alunos adquiriram um papel ativo durante todo o processo, contrariamente ao que estão habituados, o que se traduziu numa motivação e integração do processo bastante notórias.

Por motivos da pandemia que atualmente vivemos, não foi possível dar continuidade ao desenho metodológico delineado previamente e todas as atividades escolares a decorrer foram cessadas de forma repentina. Deste modo, o contacto do grupo de estagiárias com a instituição

foi escasso durante as semanas de maior incerteza, impedindo que este processo tivesse qualquer continuidade.

Desta forma, delimitou-se que o mesmo estudo iria ser realizado através das percepções dos professores de 1ºCEB dessa mesma instituição, uma vez que estes vivenciam projetos em todos os semestres de todos os anos letivos. Para isso foram adaptados os objetivos da investigação e a metodologia, que passou a ser realizada através de um inquérito por questionário ao grupo docente.

A escolha dos sujeitos do estudo foi específica e limitada, uma vez que o foco era apresentar conclusões claras sobre uma instituição e respetivos profissionais que utilizam a MTP em todos os semestres dos anos letivos e que, por isso, conhecem a metodologia e os seus princípios. O facto de ter obtido poucas respostas no inquérito por questionário foi inesperado e desvantajoso para a investigação.

Consideramos, ainda, que o estudo teria adquirido proporções de outra ordem caso tivesse sido levado a cabo como originalmente estava previsto, uma vez que é pertinente verificar as situações divulgadas pelos inquiridos a olho nu. O projeto inicial para obter e ouvir as vozes das crianças, certamente iria ser mais esclarecedor e permitia-nos alcançar respostas mais próximas da realidade. Desta forma, o processo de triangulação de dados obteria uma visão mais rica e pertinente.

A partir das respostas aos inquéritos por questionário compreendemos que os professores admitem promover momentos de trabalho colaborativo no dia a dia dos seus alunos, contudo, no desenvolvimento de projetos este comportamento é acentuado e acrescido. Foi, também, possível concluir que os alunos são o centro das suas planificações mensais e semanais, como esperado. Porém, há docentes que admitem uma planificação anual que visa apenas orientar a sua função pedagógica. Por último, verificamos que os professores têm em consideração o perfil identitário do aluno, ou seja, as características e competências sociais de cada aluno, no processo de formação de grupos de trabalho para o decorrer de projetos.

Com isto, concluímos que este estudo merecia uma continuidade no sentido de compreender como é que os alunos se sentem em relação ao desenvolvimento desta metodologia na escola que frequentam. Para isso, seria pertinente desenvolver um projeto lúdico no qual os alunos tivessem a possibilidade de ter um papel ativo durante todo o processo e incluir as suas opiniões numa reflexão aprofundada.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, S., & Andrade, F. (2008). Da participação convencional à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade, & A. Azevedo, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Barbosa, A. (2015). O papel de crianças e adultos no desenvolvimento de um Trabalho de projeto: relato de um caso. *Relatório de Estágio*. UMinho: Instituto de Educação.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira: INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz, editores.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, I., Neves, I., & Trevisan, G. (jan./jun. de 2019). O contexto sociocultural dos alunos e as práticas pedagógicas do professor de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em Portugal. *Revista Liberato*, 20(33), pp. 1-112.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Correia, A. (2018). A aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais: contributos do Projeto Curricular Integrado. *Relatório de estágio*. UMinho: Instituto de educação.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Duarte, A. (2018). Cooperar para aprender e aprender para cooperar: construir uma aprendizagem partilhada e participativa. *Relatório de estágio*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.
- Duarte, A. (2018). Cooperar para aprender e Aprender para cooperar: construir uma aprendizagem partilhada e participativa. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Fairsten, G., & Rodríguez, M. C. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. Em J. Trilla, E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairsten, J. A. Fernández Fernández, . . . I. Vila, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177-205). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Fernandes, S. (2014). O trabalho de Projeto como metodologia no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Relatório de estágio*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Ferreira, A. (2016). Cooperar para aprender: contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças de EPE e 1º CEB. *Relatório de estágio*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freitas, E. (2013). Metodologia de trabalho de Projeto - Visão e Participação. *Relatório de estágio*, 37-58. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Freitas, M. L., & Freitas, C. (2002). Teoria - Aprendizagem Cooperativa. Em *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-64). Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, C. (2017). Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais: Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança. *Relatório de estágio*. Porto: ESEPF.
- Gonçalves, M. O. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *Perfil da abordagem de Projeto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). Prefácio. Em L. Katz, & S. Chard, *A abordagem de projeto na educação de infância* (pp. i-xiv). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Mangualde: Pedagogo.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). Metodologia de Projeto - Um projecto de mudança? Em E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, *Trabalho de Projeto 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (pp. 59-82). Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, I. F., Sousa, A. S., Ribeiro, P., & Gonçalves, D. (2018). Abordagens metodológicas diferenciadas na promoção de aprendizagens no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Práticas Curriculares nos quotidianos escolares*, pp. 71-78.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Marques, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, T. (2014). *A Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de Competências Sociais: Contributos do Projeto Curricular integrado*. UMinho: Instituto de educação.
- Marques, T. (2014). *A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais: Contributos do Projeto Curricular Integrado (Estudo no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico)*. *Relatório de estágio*. UMinho: Instituto de Educação.
- Martinho, A. (2018). *O envolvimento da criança em pedagogias transmissivas e ativas*. *Relatório de estágio*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.
- Mendiburu, I. V. (2001). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Em J. Trilla, E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairsten, J. A. Fernández Fernández, . . . I. Vila, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 207-227). Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Monteiro, P. (2013). A cooperação e a relação entre os pares através do trabalho de projeto. *Relatório de estágio*. Lisboa: Escola Superior de Educação e Ciências.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, A. (2013). Aprender a cooperar, cooperar para aprender: contributos da expressão dramática na introdução à aprendizagem cooperativa. UMinho: Instituto de educação.
- Muñoz, F. I. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. Em J. Trilla, E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairsten, J. A. Fernández Fernández, . . . I. Vila, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-269). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Neves, M. I. (2016). Supervisão e Formação de Profissionais de Educação reflexivos: Estudo de Caso num estágio de um curso de formação inicial de Educadores de Infância. *Tese de Doutoramento*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação: Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Tecnologias.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. S. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*(41), pp. 171-185.
- Oliveira Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 25-61). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

- Patacho, P., & Santomé, J. (2017). "... cada macaco no seu galho". A participação democrática na escola pública. *Revista Portuguesa de Educação*, 275-304.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. São Paulo: ArtMed Editora.
- Pimentel, J. (2013). O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3.º ano do Ensino Básico. UMinho: Instituto de educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às práticas, I*, 1-43.
- Reis, M. (2018). Como desenvolver projetos de intervenção: Ser criança é agir na comunidade. Em C. Felgueiras, C. Rolo, G. Vilhena, I. Santana, I. Niza, J. Segura, . . . P. Paulus, *Revista do Movimento da Escola Moderna* (pp. 23-30). Lisboa: IDG.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Santos, G. (2015). Conceções de Aprendizagem e Decisões Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Tese de Doutoramento*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Santos, L. C. (2010). A Construção da "Pessoa" - Pedagogias Inovadoras, as novas realidades educativas e a noção de "pessoa". *ESCOLA: espaço de preservação, criação e transmissão*. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Sarmiento, M. J. (maio-ago de 2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), pp. 232-240.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sintra, A. (2018). A participação ativa da criança no processo ensino-aprendizagem. *Relatório de estágio*. Campus Universitário de Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget.

- Soares, P. (2011). O quotidiano no jardim-de-infância segundo a metodologia de trabalho de projecto. *Relatório de Estágio*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sousa, F. (2018). Inovação no Ensino por Projeto: Um Estudo de Caso de Resolução Criativa de Problemas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, pp. 61-76.
- Spodek, B., & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspetiva Histórica. Em J. Oliveira Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (maio/agosto de 2009). Reconhecer os alunos para reinventar a escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. *Educação e Pesquisa*, pp. 265-285.
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da Escola. Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: U. Porto Editorial.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). A escola como espaço de formação: que implicações educativas? Em R. Trindade, & A. Cosme, *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas* (pp. 17-27). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem. Curitiba: Editora Melo.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.
- Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. UNICEF Portugal: Comité Português para a UNICEF.
- Valente, A. (2012). O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1ºCEB. *Relatório de estágio*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 109-117.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - dgidc.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Estudo sobre trabalho de projeto e trabalho colaborativo

O presente inquérito insere-se no âmbito de uma investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Tem como finalidade conhecer a opinião dos professores do 1ºCEB sobre o Trabalho Colaborativo e o Trabalho de Projeto desenvolvido com crianças do 1ºCEB.

Este questionário demora aproximadamente 20 minutos a preencher e é confidencial e anónimo. Ao participar neste inquérito concorda que as suas respostas (anónimas) possam ser usadas e partilhadas para fins de investigação científica.

Obrigada pelo seu tempo e cooperação,

A estudante, Diana Miranda

I - Identificação do docente

1. Idade.
2. Há quantos anos exerce a profissão docente?
3. Habilitações literárias

<input type="checkbox"/>	Bacharelato
<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Outra opção

II - Planificação/organização curricular

4. Que tipo de planificação elabora no início de cada ano letivo?
5. Qual é o papel dos seus alunos na sua planificação curricular?
6. Segundo alguns autores o professor deve diagnosticar, para além dos conhecimentos curriculares dos alunos, as competências sociais básicas, com vista a decidir sobre a pertinência do seu ensino. Concorda com esta afirmação? Em caso afirmativo em que tipo de planificação estas competências estão contempladas?

7. Assinale as soft skills que considera mais pertinentes serem desenvolvidas nos seus alunos.

- Respeitar a sua vez e a do colega
- Encorajar outros elementos do grupo
- Olhar olhos nos olhos
- Respeitar a opinião dos colegas
- Partilhar materiais
- Ouvir atentamente
- Expressar educadamente o seu desacordo
- Negociar com os colegas do grupo
- Sorrir

8. Como avalia o desenvolvimento das competências sociais dos seus alunos ao longo do ano letivo?

III - Modelos pedagógicos de intervenção

9. Na instituição onde trabalha existe algum modelo curricular a que os docentes do 1ºCEB estejam vinculados?

- Sim
- Não

10. Indique o modelo a que se referia na pergunta anterior.

11. Concorda com o modelo curricular utilizado? Se sim, porquê?

12. Sustenta a sua intervenção apenas nesse modelo pedagógico ou mobiliza outro no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos? Porquê?

IV - Metodologia de Trabalho de Projeto

13. Conhece a metodologia de trabalho de projeto?

- Sim
- Não

14. Se respondeu sim à pergunta anterior, vivenciou trabalho de projeto este ano letivo?

- Sim
- Não

15. Considera possível conciliar Trabalho de Projeto com as metas curriculares 1ºCEB?

16. De que forma avalia cada aluno individualmente durante o trabalho de projeto?

17. Há recetividade da parte dos alunos quando vivem projetos lúdicos na sala de aula?

- Sim
 Não

18. Justifique a sua resposta.

V - Trabalho de Projeto e Trabalho Colaborativo

19. Identifica interfaces ou pontos comuns entre o Trabalho de Projeto e o Trabalho Colaborativo?

- Sim
 Não

20. Desenvolve o Trabalho Colaborativo noutros momentos para além dos Projetos? Se sim, em quais?

21. Que estratégias de avaliação mobiliza, no decorrer dos projetos, para monitorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos?

22. Quais dos seguintes elementos considera essenciais no trabalho colaborativo?

- Interdependência positiva
 Responsabilidade individual e de grupo
 Interação estimuladora (face a face, por exemplo)
 Competências sociais
 Avaliação/reflexão do grupo

VI - Papel do aluno na metodologia de trabalho de projeto

23. "O grupo só alcança os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte."
Concorda com a afirmação? De que forma a revê na sua sala de aula?

24. A criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou?

- Sim
 Não

25. Lopes e Silva (2009) afirmam que por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis. De que forma organiza este momento na sua sala de aula?

26. Os alunos possuem algum instrumento para realizarem a sua autoavaliação no final de cada sessão de trabalho?

- Sim
- Não

27. Que tipo de estratégias utiliza por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas?

28. Durante a fase de desenvolvimento do projeto, existe algum documento de grupo ou de turma no qual os alunos possam expor as suas dúvidas sem a intervenção obrigatória do professor? Qual?

VII - Critérios de constituição dos grupos de trabalho

29. De que forma organiza ou orienta o processo de formação de grupos de trabalho dos seus alunos?

30. Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?

- 2 a 3 elementos
- 4 a 5 elementos
- Ou mais

31. Autores como Pato (1995) e Cochito (2004) defendem que os grupos homogéneos acentuam os desníveis entre os extremos e os heterogéneos beneficiam com o confronto de ideias. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.

32. Assinale os critérios que estão subjacentes na formação dos grupos de trabalho com os seus alunos.

	Juntar	Separar	Não relevante
Amigos			
Alunos com menos competências sociais			
Alunos com mais competências sociais			
Alunos com comportamento menos adequado			
Alunos com menos competências cognitivas			
Alunos que, por norma, trabalham juntos			
Alunos do mesmo género			
Alunos com o mesmo estilo de aprendizagem			

ANEXOS

ANEXO 1 – RESPOSTA DO INQUIRIDO 1

I - Identificação do docente

1. Idade: 36 anos.
2. Há quantos anos exerce a profissão docente? 14 anos.
3. Habilitações literárias

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Mestrado |
| <input type="checkbox"/> | Outra opção |

II - Planificação/organização curricular

4. Que tipo de planificação elabora no início de cada ano letivo?

Anual.

5. Qual é o papel dos seus alunos na sua planificação curricular?

Na planificação anual, não há intervenção dos alunos. Na planificação semanal e na orientação das ideias/projetos/produtos, sim. Fazemos Diários de Turma, momento no qual os alunos têm espaço para apresentar as suas ideias. E costumam ser muito criativas.

6. Segundo alguns autores o professor deve diagnosticar, para além dos conhecimentos curriculares dos alunos, as competências sociais básicas, com vista a decidir sobre a pertinência do seu ensino. Concorda com esta afirmação? Em caso afirmativo em que tipo de planificação estas competências estão contempladas?

Toda a planificação tem por base o perfil identitário do aluno.

7. Assinale as soft skills que considera mais pertinentes serem desenvolvidas nos seus alunos.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Respeitar a sua vez e a do colega |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Encorajar outros elementos do grupo |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Olhar olhos nos olhos |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Respeitar a opinião dos colegas |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Partilhar materiais |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Ouvir atentamente |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Expressar educadamente o seu desacordo |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Negociar com os colegas do grupo |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sorrir |

8. Como avalia o desenvolvimento das competências sociais dos seus alunos ao longo do ano letivo?

Diariamente. E acredito que cada atividade desenvolvida, cada dinâmica escolar, promove esse tipo e competências.

III - Modelos pedagógicos de intervenção

9. Na instituição onde trabalha existe algum modelo curricular a que os docentes do 1ºCEB estejam vinculados?

- Sim
 Não

10. Indique o modelo a que se referia na pergunta anterior.

Projeto “X”.

11. Concorda com o modelo curricular utilizado? Se sim, porquê?

Sim, estou de acordo, identifico-me como pessoa e profissional e ajudo a construir.

12. Sustenta a sua intervenção apenas nesse modelo pedagógico ou mobiliza outro no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos? Porquê?

Mobilizo outro, nomeadamente o MEM, movimento pedagógico com o qual me identifico há vários anos.

IV - Metodologia de Trabalho de Projeto

13. Conhece a metodologia de trabalho de projeto?

- Sim
 Não

14. Se respondeu sim à pergunta anterior, vivenciou trabalho de projeto este ano letivo?

- Sim
 Não

15. Considera possível conciliar Trabalho de Projeto com as metas curriculares 1ºCEB? Absolutamente.

16. De que forma avalia cada aluno individualmente durante o trabalho de projeto?

Questionários, autoavaliação, apresentações orais...

17. Há receptividade da parte dos alunos quando vivem projetos lúdicos na sala de aula?

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

18. Justifique a sua resposta.

É o momento em que os alunos se sentem mais felizes, onde mais interagem e, muitas vezes, onde mais aprendem. A capacidade de iniciativa e a criatividade são muito valorizadas.

V - Trabalho de Projeto e Trabalho Colaborativo

19. Identifica interfaces ou pontos comuns entre o Trabalho de Projeto e o Trabalho Colaborativo?

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

20. Desenvolve o Trabalho Colaborativo noutras momentos para além dos Projetos? Se sim, em quais?

Sim. Não existe trabalho de projeto sem trabalho colaborativo, uma vez que o fazemos tendencialmente em grupos. Mas existe, inúmeras vezes, trabalho colaborativo noutras dinâmicas que não o projeto.

21. Que estratégias de avaliação mobiliza, no decorrer dos projetos, para monitorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos?

Observação direta, capacidade de seguir o plano de projeto, resposta aos objetivos a que o grupo se propõe...

22. Quais dos seguintes elementos considera essenciais no trabalho colaborativo?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Interdependência positiva |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Responsabilidade individual e de grupo |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Interação estimuladora (face a face, por exemplo) |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Competências sociais |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Avaliação/reflexão do grupo |

VI - Papel do aluno na metodologia de trabalho de projeto

23. "O grupo só alcança os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte."
Concorda com a afirmação? De que forma a revê na sua sala de aula?

Concordo. É algo que se vai adquirindo à medida que crescem. Os mais dinâmicos, acabam por ensinar e contagiar os outros, o que é muito positivo.

24. A criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou?

- Sim
 Não

25. Lopes e Silva (2009) afirmam que por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis. De que forma organiza este momento na sua sala de aula?

No trabalho de grupo, há sempre distribuição de papéis, embora todos sejam responsáveis. Porta-voz, moderador...

26. Os alunos possuem algum instrumento para realizarem a sua autoavaliação no final de cada sessão de trabalho?

- Sim
 Não

27. Que tipo de estratégias utiliza por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas?

Por exemplo, na escolha do produto final, na escolha dos grupos...

28. Durante a fase de desenvolvimento do projeto, existe algum documento de grupo ou de turma no qual os alunos possam expor as suas dúvidas sem a intervenção obrigatória do professor? Qual?

Existe o plano de projeto, que a professora monitoriza em todas as fases do trabalho.

VII - Critérios de constituição dos grupos de trabalho

29. De que forma organiza ou orienta o processo de formação de grupos de trabalho dos seus alunos?

Normalmente não é aleatório e obedece a critérios próprios da vida da turma.

30. Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?

- 2 a 3 elementos
 4 a 5 elementos
 Ou mais

31. Autores como Pato (1995) e Cochito (2004) defendem que os grupos homogéneos acentuam os desníveis entre os extremos e os heterogéneos beneficiam com o confronto de ideias. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.

Em parte. Mas a minha opção é, tendencialmente, grupos heterogéneos.

32. Assinale os critérios que estão subjacentes na formação dos grupos de trabalho com os seus alunos.

	Juntar	Separar	Não relevante
Amigos			x
Alunos com menos competências sociais		x	
Alunos com mais competências sociais		x	
Alunos com comportamento menos adequado		x	
Alunos com menos competências cognitivas		x	
Alunos que, por norma, trabalham juntos			x
Alunos do mesmo género			x
Alunos com o mesmo estilo de aprendizagem			x

ANEXO 2 – RESPOSTA DO INQUIRIDO 2

I - Identificação do docente

- Idade: 38 anos.
- Há quantos anos exerce a profissão docente? 15 anos.
- Habilitações literárias

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado |
| <input type="checkbox"/> | Outra opção |

II - Planificação/organização curricular

- Que tipo de planificação elabora no início de cada ano letivo?

Planificação mensal e semanal.

- Qual é o papel dos seus alunos na sua planificação curricular?

Centro das aprendizagens.

6. Segundo alguns autores o professor deve diagnosticar, para além dos conhecimentos curriculares dos alunos, as competências sociais básicas, com vista a decidir sobre a pertinência do seu ensino. Concorda com esta afirmação? Em caso afirmativo em que tipo de planificação estas competências estão contempladas?

Sim, nas planificações diárias.

7. Assinale as soft skills que considera mais pertinentes serem desenvolvidas nos seus alunos.

<input checked="" type="checkbox"/>	Respeitar a sua vez e a do colega
<input type="checkbox"/>	Encorajar outros elementos do grupo
<input checked="" type="checkbox"/>	Olhar olhos nos olhos
<input checked="" type="checkbox"/>	Respeitar a opinião dos colegas
<input checked="" type="checkbox"/>	Partilhar materiais
<input checked="" type="checkbox"/>	Ouvir atentamente
<input type="checkbox"/>	Expressar educadamente o seu desacordo
<input type="checkbox"/>	Negociar com os colegas do grupo
<input type="checkbox"/>	Sorrir

8. Como avalia o desenvolvimento das competências sociais dos seus alunos ao longo do ano letivo?

Bom.

III - Modelos pedagógicos de intervenção

9. Na instituição onde trabalha existe algum modelo curricular a que os docentes do 1ºCEB estejam vinculados?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input checked="" type="checkbox"/>	Não

10. Indique o modelo a que se referia na pergunta anterior.

11. Concorda com o modelo curricular utilizado? Se sim, porquê?

Sim, porque é um modelo flexível que me permite reajustar aos interesses dos meus alunos.

12. Sustenta a sua intervenção apenas nesse modelo pedagógico ou mobiliza outro no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos? Porquê?

Mobilizo outro sempre que é necessário.

IV - Metodologia de Trabalho de Projeto

13. Conhece a metodologia de trabalho de projeto?

Sim
 Não

14. Se respondeu sim à pergunta anterior, vivenciou trabalho de projeto este ano letivo?

Sim
 Não

15. Considera possível conciliar Trabalho de Projeto com as metas curriculares 1ºCEB?

Sim.

16. De que forma avalia cada aluno individualmente durante o trabalho de projeto?

listas de verificação.

17. Há recetividade da parte dos alunos quando vivem projetos lúdicos na sala de aula?

Sim
 Não

18. Justifique a sua resposta.

Os alunos trazem logo livros e iniciam de imediato as pesquisas.

V - Trabalho de Projeto e Trabalho Colaborativo

19. Identifica interfaces ou pontos comuns entre o Trabalho de Projeto e o Trabalho Colaborativo?

Sim
 Não

20. Desenvolve o Trabalho Colaborativo noutros momentos para além dos Projetos? Se sim, em quais?

Sim, na realização de outras tarefas como: resolução de problemas, interpretação de textos...

21. Que estratégias de avaliação mobiliza, no decorrer dos projetos, para monitorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos?

grelhas de observação.

22. Quais dos seguintes elementos considera essenciais no trabalho colaborativo?

<input type="checkbox"/>	Interdependência positiva
<input checked="" type="checkbox"/>	Responsabilidade individual e de grupo
<input checked="" type="checkbox"/>	Interação estimuladora (face a face, por exemplo)
<input checked="" type="checkbox"/>	Competências sociais
<input checked="" type="checkbox"/>	Avaliação/reflexão do grupo

VI - Papel do aluno na metodologia de trabalho de projeto

23. "O grupo só alcança os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte."
Concorda com a afirmação? De que forma a revê na sua sala de aula?

Sim.

24. A criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input checked="" type="checkbox"/>	Não

25. Lopes e Silva (2009) afirmam que por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis. De que forma organiza este momento na sua sala de aula?

Na minha presença, decidem quem vai procurar e o que vai procurar.

26. Os alunos possuem algum instrumento para realizarem a sua autoavaliação no final de cada sessão de trabalho?

<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

27. Que tipo de estratégias utiliza por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas?

É-lhes dado um guião para realizarem as pesquisas e organizarem os conhecimentos.

28. Durante a fase de desenvolvimento do projeto, existe algum documento de grupo ou de turma no qual os alunos possam expor as suas dúvidas sem a intervenção obrigatória do professor? Qual?

Não.

VII - Critérios de constituição dos grupos de trabalho

29. De que forma organiza ou orienta o processo de formação de grupos de trabalho dos seus alunos?

Pensados previamente por mim ou pelos interesses demonstrados.

30. Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?

<input type="checkbox"/>	2 a 3 elementos
<input checked="" type="checkbox"/>	4 a 5 elementos
<input type="checkbox"/>	Ou mais

31. Autores como Pato (1995) e Cochito (2004) defendem que os grupos homogéneos acentuam os desníveis entre os extremos e os heterogéneos beneficiam com o confronto de ideias. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.

Sim, na formação de grupos tenho sempre este aspeto em conta: uns ajudam e desenvolvem os outros.

32. Assinale os critérios que estão subjacentes na formação dos grupos de trabalho com os seus alunos.

	Juntar	Separar	Não relevante
Amigos	x		
Alunos com menos competências sociais		x	
Alunos com mais competências sociais		x	
Alunos com comportamento menos adequado		x	
Alunos com menos competências cognitivas		x	
Alunos que, por norma, trabalham juntos			x
Alunos do mesmo género			x
Alunos com o mesmo estilo de aprendizagem			x

ANEXO 3 – RESPOSTA DO INQUIRIDO 3

I - Identificação do docente

1. Idade: 34 anos.
2. Há quantos anos exerce a profissão docente? 12 anos.
3. Habilitações literárias

<input type="checkbox"/>	Bacharelato
<input checked="" type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Outra opção

II - Planificação/organização curricular

4. Que tipo de planificação elabora no início de cada ano letivo?

Planificação anual; Matriz e guião de projeto.

5. Qual é o papel dos seus alunos na sua planificação curricular?

Na avaliação da semanal dão indicações de atividades que gostariam de desenvolver na semana seguinte.

6. Segundo alguns autores o professor deve diagnosticar, para além dos conhecimentos curriculares dos alunos, as competências sociais básicas, com vista a decidir sobre a pertinência do seu ensino. Concorda com esta afirmação? Em caso afirmativo em que tipo de planificação estas competências estão contempladas?

Sim, estas áreas são tidas em consideração na planificação semanal e diária.

7. Assinale as soft skills que considera mais pertinentes serem desenvolvidas nos seus alunos.

<input type="checkbox"/>	Respeitar a sua vez e a do colega
<input type="checkbox"/>	Encorajar outros elementos do grupo
<input type="checkbox"/>	Olhar olhos nos olhos
<input checked="" type="checkbox"/>	Respeitar a opinião dos colegas
<input type="checkbox"/>	Partilhar materiais
<input type="checkbox"/>	Ouvir atentamente
<input checked="" type="checkbox"/>	Expressar educadamente o seu desacordo
<input checked="" type="checkbox"/>	Negociar com os colegas do grupo
<input type="checkbox"/>	Sorrir

8. Como avalia o desenvolvimento das competências sociais dos seus alunos ao longo do ano letivo?

Todas as competências que considerei estarem em déficit foram trabalhadas ao longo do ano e obtiveram resultados positivos.

III - Modelos pedagógicos de intervenção

9. Na instituição onde trabalha existe algum modelo curricular a que os docentes do 1ºCEB estejam vinculados?

<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

10. Indique o modelo a que se referia na pergunta anterior.

Trabalhamos a abordagem baseada em projeto.

11. Concorda com o modelo curricular utilizado? Se sim, porquê?

Sim, torna o aluno agente e promotor da sua aprendizagem.

12. Sustenta a sua intervenção apenas nesse modelo pedagógico ou mobiliza outro no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos? Porquê?

Mobilizo outros. Considero que a riqueza está em proporcionar aos alunos várias experiências que sejam significativas e que promovam a sua individualidade.

IV - Metodologia de Trabalho de Projeto

13. Conhece a metodologia de trabalho de projeto?

- Sim
 Não

14. Se respondeu sim à pergunta anterior, vivenciou trabalho de projeto este ano letivo?

- Sim
 Não

15. Considera possível conciliar Trabalho de Projeto com as metas curriculares 1ºCEB?

Sim.

16. De que forma avalia cada aluno individualmente durante o trabalho de projeto?

No guião do projeto contemplamos momentos de autoavaliação e há um Feedback constante ao aluno.

17. Há recetividade da parte dos alunos quando vivem projetos lúdicos na sala de aula?

- Sim
 Não

18. Justifique a sua resposta.

Sentem-se envolvidos e motivados.

V - Trabalho de Projeto e Trabalho Colaborativo

19. Identifica interfaces ou pontos comuns entre o Trabalho de Projeto e o Trabalho Colaborativo?

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

20. Desenvolve o Trabalho Colaborativo noutros momentos para além dos Projetos? Se sim, em quais?

Sim, trabalho colaborativo com o par pedagógico e com a restante equipa.

21. Que estratégias de avaliação mobiliza, no decorrer dos projetos, para monitorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos?

Auto e heteroavaliação.

22. Quais dos seguintes elementos considera essenciais no trabalho colaborativo?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Interdependência positiva |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Responsabilidade individual e de grupo |
| <input type="checkbox"/> | Interação estimuladora (face a face, por exemplo) |
| <input type="checkbox"/> | Competências sociais |
| <input type="checkbox"/> | Avaliação/reflexão do grupo |

VI - Papel do aluno na metodologia de trabalho de projeto

23. "O grupo só alcança os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte."

Concorda com a afirmação? De que forma a revê na sua sala de aula?

Sim, todos precisam de se sentir integrantes e cruciais no processo.

24. A criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou?

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

25. Lopes e Silva (2009) afirmam que por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis. De que forma organiza este momento na sua sala de aula?

Cada um seleciona o seu papel.

26. Os alunos possuem algum instrumento para realizarem a sua autoavaliação no final de cada sessão de trabalho?

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

27. Que tipo de estratégias utiliza por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas?

Check-list.

28. Durante a fase de desenvolvimento do projeto, existe algum documento de grupo ou de turma no qual os alunos possam expor as suas dúvidas sem a intervenção obrigatória do professor? Qual?

Não.

VII - Critérios de constituição dos grupos de trabalho

29. De que forma organiza ou orienta o processo de formação de grupos de trabalho dos seus alunos?

Guião do projeto.

Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?

- | | |
|-------------------------------------|-----------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | 2 a 3 elementos |
| <input type="checkbox"/> | 4 a 5 elementos |
| <input type="checkbox"/> | Ou mais |

30. Autores como Pato (1995) e Cochito (2004) defendem que os grupos homogéneos acentuam os desníveis entre os extremos e os heterogéneos beneficiam com o confronto de ideias. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.

Sim.

31. Assinale os critérios que estão subjacentes na formação dos grupos de trabalho com os seus alunos.

	Juntar	Separar	Não relevante
Amigos	x		
Alunos com menos competências sociais		x	
Alunos com mais competências sociais		x	
Alunos com comportamento menos adequado		x	
Alunos com menos competências cognitivas		x	
Alunos que, por norma, trabalham juntos	x		
Alunos do mesmo género		x	
Alunos com o mesmo estilo de aprendizagem	x		

ANEXO 4 – RESPOSTA DO INQUIRIDO 4

I - Identificação do docente

1. Idade: 42 anos.
2. Há quantos anos exerce a profissão docente? 15 anos.
3. Habilitações literárias

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado |
| <input type="checkbox"/> | Outra opção |

II - Planificação/organização curricular

4. Que tipo de planificação elabora no início de cada ano letivo?

Planificação anual e mensal.

5. Qual é o papel dos seus alunos na sua planificação curricular?

Gestão conjunta da planificação semanal.

6. Segundo alguns autores o professor deve diagnosticar, para além dos conhecimentos curriculares dos alunos, as competências sociais básicas, com vista a decidir sobre a pertinência do seu ensino. Concorda com esta afirmação? Em caso afirmativo em que tipo de planificação estas competências estão contempladas?

Planificação semanal e plano do dia.

7. Assinale as soft skills que considera mais pertinentes serem desenvolvidas nos seus alunos.

<input type="checkbox"/>	Respeitar a sua vez e a do colega
<input checked="" type="checkbox"/>	Encorajar outros elementos do grupo
<input type="checkbox"/>	Olhar olhos nos olhos
<input checked="" type="checkbox"/>	Respeitar a opinião dos colegas
<input type="checkbox"/>	Partilhar materiais
<input type="checkbox"/>	Ouvir atentamente
<input checked="" type="checkbox"/>	Expressar educadamente o seu desacordo
<input checked="" type="checkbox"/>	Negociar com os colegas do grupo
<input type="checkbox"/>	Sorrir

8. Como avalia o desenvolvimento das competências sociais dos seus alunos ao longo do ano letivo?

Evoluíram significativamente ao longo do ano.

III - Modelos pedagógicos de intervenção

9. Na instituição onde trabalha existe algum modelo curricular a que os docentes do 1ºCEB estejam vinculados?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input checked="" type="checkbox"/>	Não

10. Indique o modelo a que se referia na pergunta anterior.

11. Concorda com o modelo curricular utilizado? Se sim, porquê?

0.

12. Sustenta a sua intervenção apenas nesse modelo pedagógico ou mobiliza outro no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos? Porquê?

Mobilizo outros de acordo com as necessidades do grupo.

IV - Metodologia de Trabalho de Projeto

13. Conhece a metodologia de trabalho de projeto?

- Sim
 Não

14. Se respondeu sim à pergunta anterior, vivenciou trabalho de projeto este ano letivo?

- Sim
 Não

15. Considera possível conciliar Trabalho de Projeto com as metas curriculares 1ºCEB?

Sim.

16. De que forma avalia cada aluno individualmente durante o trabalho de projeto?

Com grelhas de observação e listas de verificação.

17. Há recetividade da parte dos alunos quando vivem projetos lúdicos na sala de aula?

- Sim
 Não

18. Justifique a sua resposta.

Os alunos envolvem-se afetivamente e efetivamente na apropriação dos conhecimentos.

V - Trabalho de Projeto e Trabalho Colaborativo

19. Identifica interfaces ou pontos comuns entre o Trabalho de Projeto e o Trabalho Colaborativo?

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

20. Desenvolve o Trabalho Colaborativo noutros momentos para além dos Projetos? Se sim, em quais?

Sim. Sempre que possível trabalham em pequenos grupos.

21. Que estratégias de avaliação mobiliza, no decorrer dos projetos, para monitorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos?

Avaliação formativa, acompanhamento do trabalho de cada grupo, com listas de verificação das etapas alcançadas.

22. Quais dos seguintes elementos considera essenciais no trabalho colaborativo?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Interdependência positiva |
| <input type="checkbox"/> | Responsabilidade individual e de grupo |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Interação estimuladora (face a face, por exemplo) |
| <input type="checkbox"/> | Competências sociais |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Avaliação/reflexão do grupo |

VI - Papel do aluno na metodologia de trabalho de projeto

23. "O grupo só alcança os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte."
Concorda com a afirmação? De que forma a revê na sua sala de aula?

Não.

24. A criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou?

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

25. Lopes e Silva (2009) afirmam que por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis. De que forma organiza este momento na sua sala de aula?

Umhas vezes os alunos escolhem outras vezes são lhe atribuídos por mim.

26. Os alunos possuem algum instrumento para realizarem a sua autoavaliação no final de cada sessão de trabalho?

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

27. Que tipo de estratégias utiliza por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas?

Apresento algumas propostas e os alunos apresentam alternativas.

28. Durante a fase de desenvolvimento do projeto, existe algum documento de grupo ou de turma no qual os alunos possam expor as suas dúvidas sem a intervenção obrigatória do professor? Qual?

O guião individual do projeto.

VII - Critérios de constituição dos grupos de trabalho

29. De que forma organiza ou orienta o processo de formação de grupos de trabalho dos seus alunos?

Umhas vezes os alunos escolhem os seus pares, outras vezes os grupos são definidos por mim de acordo com o trabalho a desenvolver e as características de cada elemento.

30. Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?

- | | |
|-------------------------------------|-----------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | 2 a 3 elementos |
| <input type="checkbox"/> | 4 a 5 elementos |
| <input type="checkbox"/> | Ou mais |

31. Autores como Pato (1995) e Cochito (2004) defendem que os grupos homogéneos acentuam os desníveis entre os extremos e os heterogéneos beneficiam com o confronto de ideias. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.

Sim.

32. Assinale os critérios que estão subjacentes na formação dos grupos de trabalho com os seus alunos.

	Juntar	Separar	Não relevante
Amigos		x	
Alunos com menos competências sociais	x		
Alunos com mais competências sociais		x	
Alunos com comportamento menos adequado		x	
Alunos com menos competências cognitivas		x	
Alunos que, por norma, trabalham juntos		x	
Alunos do mesmo género		x	
Alunos com o mesmo estilo de aprendizagem		x	

ANEXO 5 – RESPOSTA DO INQUIRIDO 5

I - Identificação do docente

1. Idade: 42 anos.
2. Há quantos anos exerce a profissão docente? 15 anos.
3. Habilitações literárias

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado |
| <input type="checkbox"/> | Outra opção |

II - Planificação/organização curricular

4. Que tipo de planificação elabora no início de cada ano letivo?

Plano anual de atividades da instituição, Plano anual de atividades do ano de escolaridade, planos mensais e planos semanais.

5. Qual é o papel dos seus alunos na sua planificação curricular?

Vai variando ao longo do ano.

6. Segundo alguns autores o professor deve diagnosticar, para além dos conhecimentos curriculares dos alunos, as competências sociais básicas, com vista a decidir sobre a pertinência do seu ensino. Concorda com esta afirmação? Em caso afirmativo em que tipo de planificação estas competências estão contempladas?

Em todas as atividades que envolvam o domínio de competências sociais, que envolvam o respeito e a ajuda e que promovam o trabalho em equipa.

7. Assinale as soft skills que considera mais pertinentes serem desenvolvidas nos seus alunos.

<input checked="" type="checkbox"/>	Respeitar a sua vez e a do colega
<input checked="" type="checkbox"/>	Encorajar outros elementos do grupo
<input checked="" type="checkbox"/>	Olhar olhos nos olhos
<input checked="" type="checkbox"/>	Respeitar a opinião dos colegas
<input checked="" type="checkbox"/>	Partilhar materiais
<input checked="" type="checkbox"/>	Ouvir atentamente
<input checked="" type="checkbox"/>	Expressar educadamente o seu desacordo
<input checked="" type="checkbox"/>	Negociar com os colegas do grupo
<input checked="" type="checkbox"/>	Sorrir

8. Como avalia o desenvolvimento das competências sociais dos seus alunos ao longo do ano letivo?

Através de muita observação dirigida e preenchimento de algumas grelhas de observação com indicadores específicos.

III - Modelos pedagógicos de intervenção

9. Na instituição onde trabalha existe algum modelo curricular a que os docentes do 1ºCEB estejam vinculados?

- Sim
 Não

10. Indique o modelo a que se referia na pergunta anterior.

11. Concorda com o modelo curricular utilizado? Se sim, porquê?

Sim, pois permite liberdade para cada docente poder adequar as suas intervenções ao seu grupo de aluno e ao seu par pedagógico.

12. Sustenta a sua intervenção apenas nesse modelo pedagógico ou mobiliza outro no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos? Porquê?

Sim.

IV - Metodologia de Trabalho de Projeto

13. Conhece a metodologia de trabalho de projeto?

- Sim
 Não

14. Se respondeu sim à pergunta anterior, vivenciou trabalho de projeto este ano letivo?

- Sim
 Não

15. Considera possível conciliar Trabalho de Projeto com as metas curriculares 1ºCEB?

Sim.

16. De que forma avalia cada aluno individualmente durante o trabalho de projeto?

Através de grelhas de observação específicas para o efeito e de todos os apoios que são dados em sala de aula durante a realização do trabalho.

17. Há recetividade da parte dos alunos quando vivem projetos lúdicos na sala de aula?

<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

18. Justifique a sua resposta.

Entusiasmo, empenho, ideias, dinamismo, partilha de materiais pessoais, etc.

V - Trabalho de Projeto e Trabalho Colaborativo

19. Identifica interfaces ou pontos comuns entre o Trabalho de Projeto e o Trabalho Colaborativo?

<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

20. Desenvolve o Trabalho Colaborativo noutras momentos para além dos Projetos? Se sim, em quais?

Por exemplo, em situações de trabalho autónomo em que a entreaajuda entre pares surge naturalmente.

21. Que estratégias de avaliação mobiliza, no decorrer dos projetos, para monitorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos?

Observação, apresentações, grelhas, exercícios de verificação intermédios e finais, fichas de monitorização do processo...

22. Quais dos seguintes elementos considera essenciais no trabalho colaborativo?

<input checked="" type="checkbox"/>	Interdependência positiva
<input checked="" type="checkbox"/>	Responsabilidade individual e de grupo
<input checked="" type="checkbox"/>	Interação estimuladora (face a face, por exemplo)
<input checked="" type="checkbox"/>	Competências sociais
<input checked="" type="checkbox"/>	Avaliação/reflexão do grupo

VI - Papel do aluno na metodologia de trabalho de projeto

23. "O grupo só alcança os seus objetivos se cada membro for responsável pela sua parte."

Concorda com a afirmação? De que forma a revê na sua sala de aula?

Sim.

24. A criança teve um papel ativo na escolha do tema do último projeto que vivenciou?

<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

25. Lopes e Silva (2009) afirmam que por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas, é pertinente atribuir-lhes papéis. De que forma organiza este momento na sua sala de aula?

A escolha do tema advém dos interesses do grupo, a dinamização da apresentação e, por vezes a formação dos grupos de trabalho.

26. Os alunos possuem algum instrumento para realizarem a sua autoavaliação no final de cada sessão de trabalho?

<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

27. Que tipo de estratégias utiliza por forma a que os alunos tenham liberdade para exercer a sua autonomia na execução de tarefas?

Vários.

28. Durante a fase de desenvolvimento do projeto, existe algum documento de grupo ou de turma no qual os alunos possam expor as suas dúvidas sem a intervenção obrigatória do professor? Qual?

Sim.

VII - Critérios de constituição dos grupos de trabalho

29. De que forma organiza ou orienta o processo de formação de grupos de trabalho dos seus alunos?

Depende do trabalho, por vezes sou eu que decido, outras vezes deixo que as crianças se entendam e se organizem.

30. Por norma, quantos elementos constituem os grupos de trabalho?

- | | |
|-------------------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | 2 a 3 elementos |
| <input checked="" type="checkbox"/> | 4 a 5 elementos |
| <input type="checkbox"/> | Ou mais |

31. Autores como Pato (1995) e Cochito (2004) defendem que os grupos homogéneos acentuam os desníveis entre os extremos e os heterogéneos beneficiam com o confronto de ideias. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.

Nem sempre.

32. Assinale os critérios que estão subjacentes na formação dos grupos de trabalho com os seus alunos.

	Juntar	Separar	Não relevante
Amigos	x		
Alunos com menos competências sociais		x	
Alunos com mais competências sociais		x	
Alunos com comportamento menos adequado		x	
Alunos com menos competências cognitivas			x
Alunos que, por norma, trabalham juntos			x
Alunos do mesmo género			x
Alunos com o mesmo estilo de aprendizagem			x