



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt
UNIVERSIDADE ABERTA

**O Projeto COOPERA Escola+ 21-23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa:
efeitos de uma oficina de formação**

Vanessa de Almeida Reis Mendes

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela

Prof. Doutora Marta Cristina Lopes Abelha

Dissertação coorientada pela

Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

janeiro de 2024

Licença Creative Commons

Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-ND 4.0© 2 por Vanessa de Almeida Reis Mendes



AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras, Prof. Doutora Marta Abelha pela sua enorme disponibilidade, ensinamentos, compreensão, orientações pertinentes, motivação, recomendações e confiança que depositou em mim, em todo este percurso para a conclusão da dissertação. À Doutora Sónia Moreira, pelos seus preciosos conselhos, ensinamentos, sugestões, motivação e apoio incondicional, revelados em todos os momentos cruciais, deram-me a força necessária para prosseguir. A ambas, o meu muito obrigada!

À diretora do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, Dra. Manuela Machado, pela sua enorme abertura, apoio e grande disponibilidade, autorizando de imediato que fosse possível realizar esta dissertação no seu agrupamento de escolas. Aos professores deste agrupamento que participaram nesta investigação, pela sua grande disponibilidade e que, sem a sua colaboração, não seria possível a concretização desta dissertação.

Aos meus filhos, Sofia e Vítor Miguel, ao meu marido, Vítor, ao Marcelo e à Nana que sempre estão comigo em todos os momentos da minha vida. O seu apoio constante, incentivo e compreensão, fizeram-me sentir que não estava só nesta caminhada difícil e que vale a pena continuar para concretizarmos os nossos sonhos e objetivos.

À minha mãe que, para além de muitos ensinamentos, me demonstrou que é preciso acreditar que, mesmo com muitos obstáculos que possam surgir, com força e determinação, é possível transpor todas as barreiras. Ao meu pai, que cultivava o saber, penso que ficaria muito feliz por saber que a sua filha realizou mais esta caminhada.

Às minhas irmãs e sobrinhos, que sempre me motivaram, incentivaram e acarinharam neste percurso em que tantas sensações são experimentadas surgindo dúvidas, certezas, alegrias, obstáculos e vitórias.

À minha amiga Rosário, um especial agradecimento, pelo seu apoio e carinho.

A todos os outros que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização desta investigação.

A todos, o meu sincero agradecimento!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.
Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 15 janeiro de 2024

Assinatura: Vanessa Almeida Reis Mendes

RESUMO

Numa sociedade em constante transformação, as escolas enfrentam enormes desafios. Nesse sentido, emerge o Projeto Cooperera que pretende impulsionar a transformação de práticas pedagógicas diferenciadoras. Este projeto tem como modelo teórico e pedagógico a Aprendizagem Cooperativa (AC), desafiando professores e alunos a vivenciarem experiências pedagógicas, que trazem identidade às escolas. O Projeto Cooperera integra a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, a Avaliação Pedagógica, a Educação Inclusiva, o Plano de Transição Digital, o Ensino Experimental das Ciências e o Bem-Estar Social e Emocional, indo ao encontro das competências inscritas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O projeto Cooperera desenvolve diferentes ações, investindo na reconfiguração das práticas pedagógicas (incluindo não só o local onde os alunos aprendem, mas também e principalmente a forma como professores e alunos trabalham; como os professores desenvolvem as suas práticas pedagógicas, bem como as relações que estabelecem com os seus alunos). O principal enfoque do projeto é a formação docente.

O estudo incidiu sobre o desenvolvimento do trabalho docente, numa turma de uma ação de formação dinamizada pelo Projeto Cooperera Escola+ 21|23, designada por “Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional” (CCAP), nível 1. A investigação centra-se, exclusivamente, nos 13 formandos que frequentaram a CCAP, pertencentes a um Agrupamento de Escolas da zona norte, de diferentes níveis de ensino (pré-escolar, 1.º e 3.º ciclos do Ensino Básico), tendo em conta as sessões presenciais, em que os professores, em grupos cooperativos experienciam os métodos de AC. O trabalho autónomo implica a implementação desses métodos junto dos alunos. Com esta investigação, ambiciona-se compreender em que medida os efeitos da oficina de formação (Projeto Cooperera Escola+ 21-23), no âmbito do trabalho presencial e do trabalho autónomo, se refletem na promoção e utilização da AC em contexto educativo.

Atendendo às características do estudo em questão, optou-se por uma metodologia qualitativa. Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à entrevista na modalidade de grupo focal e a documentos estruturantes ao desenvolvimento da CCAP. A técnica de análise de dados utilizada nesta investigação foi a análise de conteúdo.

Os resultados obtidos nesta investigação permitiram concluir que os formandos manifestam que a implementação da AC promoveu uma efetiva articulação curricular promovendo a inclusão de todos os alunos e que a CCAP lhes trouxe aprendizagem/atualização de conhecimentos contribuindo o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Formação Docente, Desenvolvimento Profissional Docente

ABSTRACT

In a society facing constant changes, schools face overwhelming challenges. It is in such a context that the Coopera Project emerges with the main purpose of transforming pedagogical practices in the classroom. Having its roots in the practical and theoretical methodology of Cooperative Learning, it defies not only teachers but also students to perform authentic pedagogical experiences bringing a new school culture to the stage; enhancing a more vivid school identity. The Coopera Project integrates the National Strategy for Education, Citizenship; Classroom Assessment, Inclusive Education, the Digital Transition Plan, Experimental Science teaching and favors Social and Emotional Well-being. In fact it meets the competences proposed in the profile of the “Students at the End of the Compulsory Education” (PASEO), in Portugal.

The Coopera Project develops different actions, proposing the reconfiguration of the classroom (including not only the place students learn, but also and mainly the way teachers and students work; how teachers develop their pedagogical practices as well as the relationships they establish with their students).

This study focused on the development of a group of teachers attending training sessions, implemented during a school year as part of the Coopera Escola+ 21|23 Project. These sessions are part of what we call "Professional Communities of Cooperative Learning", (CCAP), level 1. The research focuses exclusively on the 13 trainees who attended CCAP. They all belong to a Schools Grouping in the northern region of Portugal. They represent different levels of education (preschool, 1st and 3rd cycles of Basic Education); they had the opportunity to experience Cooperative methods which they later would extend to their students (using the pedagogical isomorphism). This means the work and training starts in the CCAP and is then part of the autonomous work developed by the teachers in their working context (using the same methodology of Cooperative Learning). This investigation wants to understand the short-term effects of the CCAP upon students and classes, taking into account not only the work during the CCAP sessions, but further within the autonomous work.

Due to the characteristics of the ongoing study, we decided to use a qualitative methodology. Data collection techniques included focus group interviews and documents

structuring the development of the CCAP. The data analysis technique used in this research was content analysis.

The results obtained with this investigation brought us to the conclusion that the use of Cooperative Learning promotes an effective curriculum articulation, strengthening the Inclusion of all students, and contributing effectively to prepare students for the future. And above all, teachers consider the CCAP brought them updated professional knowledge contributing for their personal as well as professional development.

Key-words: Cooperative Learning, Teacher Training, Teacher Professional Development

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|------|
| AGRADECIMENTOS..... | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE | iv |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vii |
| ÍNDICE TABELAS..... | xi |
| ÍNDICE GRÁFICOS | xi |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xii |
| LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS | xiii |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Contextualização e pertinência do estudo | 1 |
| Delimitação do objeto de estudo e questão orientadora | 3 |
| Estrutura do estudo | 5 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 7 |
| 1. O Projeto Coopera | 8 |
| 1.1 Contextualização do Projeto Coopera Escola+ 21 23 | 10 |
| 1.2 Estrutura geral das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional ... | 14 |
| 2. O atual profissional docente: desafios e competências a desenvolver | 19 |
| 2.1 O professor líder como resposta aos desafios e suas competências | 21 |
| 2.2 Desenvolvimento profissional docente como produto de vários fatores | 23 |
| 3. O trabalho docente desenvolvido em equipa | 30 |
| 3.1 Trabalhar coletivamente: a colaboração e a cooperação | 31 |
| 3.2 Liderança do professor e as comunidades de aprendizagem | 36 |
| 4. Aprendizagem Cooperativa em contexto educativo | 38 |
| 4.1 A Aprendizagem Cooperativa | 38 |
| 4.2 Aprendizagem Cooperativa: constituição de grupos e atribuição de papéis..... | 41 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 Métodos de Aprendizagem Cooperativa | 45 |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO | 51 |
| 5. Metodologia de investigação | 52 |
| 5.1 Escolhas metodológicas | 52 |
| 5.2 Instrumentos utilizados na investigação | 54 |
| 5.3 Questões éticas | 60 |
| 5.4 Caracterização do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis..... | 61 |
| 5.5 Participantes no estudo | 66 |
| 6. Apresentação e análise dos resultados | 67 |
| 6.1 Organização dos dados: categorias e sua codificação | 67 |
| 6.2 Análise dos dados recolhidos na CCAP | 74 |
| Considerações finais..... | 98 |
| BIBLIOGRAFIA | 102 |
| Anexo I – Pedido de autorização para a realização da investigação | 110 |
| Anexo II – Consentimento informado | 111 |
| Anexo III - Entrevista Educadora | 112 |
| Anexo IV - Grupo focal 1.º ciclo..... | 117 |
| Anexo V - Grupo focal 3.º ciclo..... | 128 |

ÍNDICE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 3.1 - Diferenças entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa..... | 35 |
| Tabela 5.1 - Formas de recolha de dados que visam responder à questão de investigação.... | 59 |
| Tabela 5.2 - Número de alunos e turmas por estabelecimento de ensino..... | 62 |
| Tabela 5.3 - Número de alunos, por estabelecimento de ensino e escalão da ação social escolar..... | 63 |
| Tabela 5.4 - Objetivos/Estratégias de operacionalização da Área de Intervenção Prioritária “Sucesso Educativo” que são comuns às CCAP do Projeto Coopera Escola+ 21 23..... | 64 |
| Tabela 5.5 - Objetivos/Estratégias de operacionalização da Área de Intervenção Prioritária “Educação e Civismo” que são comuns às CCAP do Projeto Coopera Escola+ 21 23..... | 65 |
| Tabela 5.6 - Objetivos/Estratégias de operacionalização da Área de Intervenção Prioritária “Saúde e Segurança” que são comuns às CCAP do Projeto Coopera Escola+ 21 23..... | 65 |
| Tabela 6.1 - Categoria perceções dos formandos..... | 71 |
| Tabela 6.2 - Categoria identificação de métodos..... | 72 |
| Tabela 6.3 - Categoria promoção do PASEO..... | 72 |
| Tabela 6.4 - Categoria trabalho em equipa..... | 73 |
| Tabela 6.5. - Categoria desenvolvimento profissional..... | 73 |

ÍNDICE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 6.1 - Motivação dos formandos para a frequência da CCAP | 76 |
|---|----|

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1.1 - Esquema conceptual do projeto Coopera Escola+ 21-23..... | 12 |
| Figura 1.2 - Parceiros do projeto Coopera Escola+ 21-23 | 13 |
| Figura 2.1 - O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores | 26 |
| Figura 3.1 - Visões da Colaboração e Cooperação..... | 34 |
| Figura 4.1 - Atribuição de papéis aos alunos nos grupos cooperativos | 44 |
| Figura 4.2 - O método Jigsaw ou método dos Puzzles..... | 47 |
| Figura 5.1 - Estrutura do Diário de Aprendizagem Grupal..... | 58 |
| Figura 5.2 - Distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino que constituem o AESR..... | 62 |
| Figura 6.1 - Nuvem de palavras gerada a partir dos dados recolhidos na investigação..... | 68 |
| Figura 6.2 – Palavras que se destacam pelo número de vezes que se repetem..... | 69 |
| Figura 6.3 - Representação das categorias em formato de árvore..... | 70 |
| Figura 6.4 – Nuvem de palavras dos métodos de AC gerada a partir dos dados..... | 86 |

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AC - Aprendizagem Cooperativa

ACD - Ação de Curta Duração

AE - Aprendizagens Essenciais

AE/ENA - Agrupamento de Escolas/ Escola Não Agrupada

AESR - Agrupamento de Escolas Soares dos Reis

AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular

CCAP - Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

ME- Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OF - Oficina de formação

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Projeto Educativo

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

POCH - Programa Operacional de Capital Humano

PTD - Plano de Transição Digital

TIF - Trabalho Individual Final

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Nesta secção é feita a contextualização da pertinência do estudo fazendo referência à atual sociedade em permanente mudança, e como podem as escolas e os professores responder aos enormes desafios que constantemente enfrentam, para preparar alunos para uma realidade futura que se desconhece. Neste sentido, emerge o Projeto Coopera Escola+ 21|23 que, entre muitas atividades que desenvolve, investe fortemente na formação docente. Este projeto tem como referencial pedagógico a Aprendizagem Cooperativa. Segue-se a definição e delimitação do estudo, apresentando-se a questão orientadora da investigação e as questões geradoras que visam dar resposta a essa questão. Por fim, descreve-se como se encontra estruturado o estudo.

Contextualização e pertinência do estudo

Numa sociedade em constantes transformações e exigente em competências, vive-se tempos de grande adaptabilidade de forma a dar resposta à enorme complexidade e incerteza do atual contexto que vivenciamos. A educação não é exceção, integrando-se também neste quadro. Novos desafios emergem no âmbito de uma “globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Preâmbulo do Decreto-Lei 55 de 6 de julho de 2018). Preparar alunos para uma realidade que se desconhece é uma enorme responsabilidade da comunidade educativa.

Tendo em consideração os atuais documentos estruturantes do sistema educativo português, urge também, um maior investimento das escolas num maior entendimento dos decretos-leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018 por docentes, alunos e encarregados de educação. Estes decretos que visam a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) no Agrupamento de Escolas/ Escola Não Agrupadas (AE/ENA) devem ser lidos, interpretados e implementados de forma conjunta.

O decreto-lei n.º 55, no artigo 4.º, enuncia os princípios orientadores, onde pode ler-se na alínea k) que se pretende a “conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos”. Este currículo integrador deve ser construído em articulação com três documentos estruturantes: o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Espera-se que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, consigam alcançar, no final do 12.º ano de escolaridade, as competências inscritas no PASEO. Contudo, arrisca-se dizer que, os docentes nas suas disciplinas, ou mesmo quando investem na articulação curricular, trabalham em prol de determinadas competências, mas de forma livre, sem existir articulação ou monitorização em nenhuma estrutura intermédia do AE/ENA, ao longo do ano de escolaridade ou mesmo dos anos de escolaridade, que possibilite verificar se, efetivamente, são adquiridas as competências inscritas no PASEO, no final da escolaridade obrigatória.

Ao analisarmos o Inquérito Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS, 2018), o qual é realizado em ampla escala incidindo sobre ambientes de aprendizagem, trabalho docente e direção escolar, verifica-se que em Portugal apenas 45% dos docentes, solicitam frequentemente “aos seus alunos que desenvolvam os seus próprios procedimentos para a resolução de tarefas complexas” (TALIS, 2018, p. 2) o que é manifestamente pouco se pretendermos ir ao encontro do desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO como o “Raciocínio e Resolução de Problemas” ou o “Pensamento crítico e Pensamento Criativo”.

Por outro lado, a colaboração entre professores que se apresenta como uma característica fundamental na cultura de escola, não pode ser apresentada apenas como desenvolvimento profissional dos professores encontrando-se também incluídas a satisfação e motivação docente. Uma forma de desenvolvimento profissional é a “aprendizagem de processos de colaboração [...] em que os professores trabalham em equipa ao longo do tempo para melhorar o ensino e a aprendizagem” (TALIS, 2018, p. 6). Ainda de acordo com o mesmo relatório, em Portugal, observa-se que:

5% dos professores relataram o envolvimento na aprendizagem destes processos no ensino secundário, pelo menos uma vez por mês (média registada nos países e economias participantes: 22%), valor idêntico ao registado no 3.º ciclo do ensino básico (5%). Além disso, 52% dos professores do ensino secundário declararam participar em discussões sobre as aprendizagens de determinados alunos pelo menos uma vez por mês (média registada nos países e economias participantes: 49%), em comparação com 54% registados no 3.º ciclo do ensino básico (TALIS, 2018, p. 6).

No que diz respeito ao ensino secundário constata-se ainda que o “envolvimento em processos de colaboração entre docentes poderia ser ainda mais encorajado” (TALIS, 2018, p. 6).

Para ir ao encontro das fragilidades expostas, emerge o Projeto Coopera Escola+ 21|23 que tem como modelo teórico e pedagógico a Aprendizagem Cooperativa (AC). A AC é uma excelente forma de “se atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para aumentar o nível académico e o sucesso escolar dos alunos, bem como para promover hábitos de trabalho em grupo, através de pequenos grupos ou pares” (Moreira et al., 2022, p. 9), podendo impulsionar transformações de práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto educativo. O projeto Coopera Escola+ 21|23 é um projeto que integra e articula a ENEC, a Avaliação Pedagógica, a Educação Inclusiva, o Plano de Transição Digital (PTD), o Ensino Experimental das Ciências e o Bem-Estar Social e Emocional, indo ao encontro do desenvolvimento das competências inscritas no PASEO.

Delimitação do objeto de estudo e questão orientadora

Tal como foi referido anteriormente, o Projeto Coopera Escola+ 21|23 tem como uma das principais linhas de atuação, a formação docente, desafiando professores e alunos a vivenciarem experiências pedagógicas, que trazem identidade a cada Escola, as quais vão intencionalmente ao encontro dos valores, princípios e áreas de competência inscritas no PASEO.

Neste sentido, pensa-se ser pertinente que o objeto de estudo deste trabalho de investigação incida sobre o desenvolvimento do trabalho dos docentes em uma das

turma Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) de Nível 1, em modalidade de oficina de formação (OF), no Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, situado em Vila Nova Gaia, tendo em conta as sessões presenciais, em que os professores, em grupo experienciam os métodos de AC e o trabalho autónomo que implica a aplicação desses métodos junto dos alunos. Este estudo será centrado unicamente nos docentes que frequentaram esta CCAP.

Com esta investigação, ambiciona-se compreender em que medida os efeitos da oficina de formação (Projeto Coopera Escola+ 21-23), no âmbito do trabalho presencial e do trabalho autónomo, se refletem na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa em contexto educativo.

De acordo com o referido emerge a questão orientadora para a pesquisa que se pretende realizar:

Em que medida os efeitos da oficina de formação (Projeto Coopera Escola+ 21-23), no âmbito do trabalho presencial e do trabalho autónomo, se expressam na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa em contexto educativo?

De modo a responder à problemática de investigação formula-se um conjunto de cinco objetivos de investigação, de evidência necessária para responder à questão principal:

- 1) Caracterizar perceções dos formandos (professores) relativamente à AC, pós oficina de formação (conceções, mais-valias, dificuldades e motivação);
- 2) Identificar, pós implementação da oficina de formação, práticas pedagógicas e didáticas tendo como modelo a AC que os professores afirmam desenvolver;
- 3) Compreender em que medida os métodos de AC utilizados pelos professores com os alunos durante a oficina de formação promoveram os valores, princípios e áreas de competência inscritos no PASEO;
- 4) Compreender de que forma os professores na oficina de formação trabalharam cooperativamente e com autonomia de forma a capacitá-los relativamente aos métodos de AC, analisando os pontos fortes e a melhorar na oficina de formação;

5) Compreender, na perspectiva dos formandos, em que medida a oficina de formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Estrutura do estudo

Este trabalho inicia-se com uma introdução na qual se apresenta uma contextualização da pertinência do estudo, seguindo-se uma breve abordagem ao projeto Cooperar Escola+ 21|23, bem como a questão orientadora do estudo e as questões geradoras que visam responder ao estudo.

Para um melhor entendimento do estudo organizou-se a dissertação em duas partes:

Na Parte I, ENQUADRAMENTO TEÓRICO, onde se apresenta a revisão da literatura focando aspetos basilares para a investigação que se pretendeu realizar. Desta forma, no capítulo 1, apresenta-se o Projeto Cooperar Escola+ 21|23, que tem como modelo conceptual a AC. No subcapítulo 1.1, justifica-se a visão integradora do projeto que articula a AC com a legislação em vigor e os documentos orientadores como o PASEO e a ENEC. Explica-se como surgiu o projeto e é apresentado o esquema conceptual deste projeto, bem como os seus parceiros, as formas de apoio, divulgação e de atuação, dando principal destaque à formação de professores. O subcapítulo 1.2 faz-se referência à estrutura geral das CCAP no âmbito do Projeto Cooperar Escola+ 21|23, tendo como base a formação docente realizada com professores de um mesmo AE/ENA.

No capítulo 2, aborda-se o atual profissional docente identificando-se as competências que deve desenvolver. Desta forma, no subcapítulo 2.1 emerge o professor líder como resposta aos constantes desafios e faz-se referência às suas competências. O subcapítulo 2.2 abarca o desenvolvimento profissional docente como produto de vários fatores.

O capítulo 3 recai sobre o trabalho docente desenvolvido em equipa com especial destaque no subcapítulo 3.1 para a forma como se trabalha coletivamente onde surge a colaboração e a cooperação. O subcapítulo 3.2 é dedicado à liderança do professor e as comunidades de aprendizagem.

O capítulo 4 centra-se na AC em contexto educativo, onde no subcapítulo 4.1 se conceptualiza a AC. No subcapítulo 4.2 explana-se como se procede à constituição dos

grupos e à atribuição de papéis em AC. Por fim, no subcapítulo 4.3 faz-se uma breve descrição dos métodos de AC que são explorados em contexto das CCAP.

A Parte II, ENQUADRAMENTO EMPÍRICO, centra-se no capítulo 5, nos fundamentos da metodologia de investigação. No subcapítulo 5.1, faz-se a justificação das escolhas metodológicas, apresentando-se no subcapítulo 5.2 as técnicas de recolha de dados com e os instrumentos que foram utilizados no estudo. De enorme importância, no subcapítulo 5.3 referem-se as questões éticas que foram cuidadosamente respeitadas na investigação. Por fim, caracteriza-se, no subcapítulo 5.4, o Agrupamento de Escolas Soares dos Reis e no subcapítulo 5.5 os participantes no estudo.

No capítulo 6 apresentam-se os dados obtidos e faz-se a análise dos resultados. O subcapítulo 6.1 é dedicado à forma como se organizou os dados, com alusão às ferramentas digitais que foram utilizadas como suporte a essa organização. Descrevem-se as categorias que foram criadas para a análise dos dados e como se procedeu à sua codificação. No subcapítulo 6.2 apresentam-se de forma detalhada os dados recolhidos na CCAP, e apresentam-se os resultados, justificando a sua interpretação com evidências nos dados obtidos nos instrumentos de recolha.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo, com a referência a algumas ideias relevantes da investigação, assim como as suas limitações, bem como possíveis estudos que poderão ser realizados futuramente.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Projeto Coopera

No capítulo 1, apresenta-se o Projeto Coopera, que tem como referencial a AC. Começa-se por justificar a visão integradora do projeto e a sua articulação com a AFC tendo em conta os seus documentos estruturantes como o PASEO e a ENEC, a inclusão de todos os alunos, a avaliação com o seu carácter eminentemente pedagógico, a tecnologia digital, o aprender ciência e o bem-estar social e emocional, explicando-se a razão do seu surgimento e o nascimento do Projeto Coopera Escola+ 21|23. É apresentado o esquema conceptual deste projeto, bem como os seus parceiros, as formas de apoio, divulgação e de atuação, dando principal destaque à formação de professores. Seguidamente faz-se referência à estrutura geral das CCAP no âmbito do projeto, as quais são dinamizadas com formandos de um mesmo AE/ENA.

Para que as escolas possam responder aos enormes desafios com que se deparam, Saragoça (2018) apresenta várias propostas de ação, das quais se enunciam algumas que se consideram ser mais relevantes: a) Rever estratégias e metodologias em contexto educativo; b) Proporcionar aos alunos ambientes promotores de um clima motivador, propício a aprendizagens significativas; c) Forte investimento na formação de professores e de formadores possibilitando um maior desenvolvimento profissional docente; d) Rever o processo avaliativo dos alunos visando uma avaliação eminentemente pedagógica; e) Utilizar as tecnologias de forma pedagógica recorrendo a estratégias e metodologias para aprendizagens ativas.

No que diz respeito à alínea c) Forte investimento na formação de professores e de formadores possibilitando um maior desenvolvimento profissional docente, o professor deve possuir determinadas características, devendo manter-se em permanente desenvolvimento, investindo enfaticamente no seu desenvolvimento profissional que deve ser fruto de vários fatores que o impulsionam e influenciam. Neste sentido, consideram-se cinco dos principais fatores que podem induzir ao desenvolvimento profissional docente: investimento em formação de qualidade; a permanente reflexão sobre a prática docente; partilha de conhecimento e de práticas; permanente autoformação e desenvolvimento de competências na área das tecnologias digitais. O

profissional docente estar em permanente adaptação e atualização, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional docente.

É importante que se entenda que a profissão docente, bem como o seu desenvolvimento profissional concorrem como sendo um elemento fundamental para assegurar a melhoria das aprendizagens dos alunos (Marcelo, 2009) e a qualidade das escolas.

No que diz respeito à alínea d) Rever o processo avaliativo dos alunos visando uma avaliação eminentemente pedagógica, pretende-se que o objetivo seja a melhoria aprendizagens dos alunos, tendo por base um processo sistemático e pedagógico, sendo parte integrante do ensino e da aprendizagem, devendo estar bem explícita nos referenciais “as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (decreto-lei n.º 55, artigo 22º).

A avaliação pedagógica como processo eminentemente pedagógico, integra a avaliação formativa e sumativa e contribui para a melhoria das aprendizagens, promovendo a regulação do processo educativo. A avaliação formativa assume um papel fundamental, onde o *feedback* de qualidade deve ser distribuído aos alunos, para que tenham consciência das suas dificuldades e consigam compreender estratégias de superação das suas dificuldades, servindo para orientar alunos e professores no caminho a percorrer (Fernandes, 2021). Para corroborar esta ideia, existem estudos, como o Relatório Nacional dos Exames Finais Nacionais do Ensino secundário 2010-2016¹, desenvolvido pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE), que reportam que os alunos que obtiveram melhores resultados nos exames nacionais são os alunos que usufruíram de uma avaliação predominantemente formativa na sala de aula.

Por outro lado, a avaliação sumativa permite classificar e certificar, a partir da recolha de informação, de forma a fazer um balanço pontual e final acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. A melhoria das organizações escolares que promovam o sucesso educativo tem como base uma incessante procura de qualidade a diferentes níveis, de forma a assegurar a todos os alunos, mais e melhores aprendizagens.

¹ Relatório Nacional dos Exames Finais Nacionais do Ensino secundário 2010-2016 encontra-se disponível em https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/Relat_ES_2010_2016_LV.pdf

Indo ao encontro das ações apresentadas por Saragoça (2018) onde se incluem também as ações já referidas anteriormente como a) Rever estratégias e metodologias em contexto educativo; b) Proporcionar aos alunos ambientes promotores de um clima motivador, propício a aprendizagens significativas; e) Utilizar as tecnologias de forma pedagógica recorrendo a estratégias e metodologias para aprendizagens, destaca-se o Projeto Cooperera como uma das possíveis respostas a estas ações.

1.1 Contextualização do Projeto Cooperera Escola+ 21 | 23

O Projeto Cooperera apesar de contar com 13 anos de existência, oficialmente iniciou a sua implementação, no ano letivo 2016/17. Surge da necessidade de um Agrupamento de Escolas pretender melhorar o sucesso educativo dos todos os seus alunos. Neste sentido, foi inserido no Plano de Ação Estratégica do Agrupamento, na monitorização de impacto sendo apresentando como uma medida do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Desde esse ano, tem sido apresentado, executado e disseminado em diversos AE/ENA em diferentes zonas do país (Moreira et al., 2022).

O Projeto Cooperera, tem como modelo teórico e pedagógico a AC, que se entende como um conjunto de métodos, no qual os alunos são organizados para aprender em pequenos grupos heterogéneos com o objetivo de rentabilizar o conhecimento de cada um ou alcançar resultados conjuntos que visem melhorar a aprendizagem (Marr, 1997; Jolliffe, 2007; Slavin, 2011; Johnson & Johnson, 2015).

Este modelo educativo pode ser impulsionador de mudanças de práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto educativo. Baseia-se na utilização de um vasto número de métodos de AC que são ajustados aos diversos níveis de ensino onde se incluem a Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário envolvendo professores de todos os grupos disciplinares. Tem como principal objetivo “a promoção da qualidade da aprendizagem e do sucesso educativo, apostando numa mudança de paradigma no contexto de sala de aula, em alternativa ao ensino tradicional, através da utilização de métodos ativos de ensino e aprendizagem” (Moreira et al., 2022, p. 12). A AC é adequada a todos os níveis de ensino, inclusive para estudantes universitários e há centenas de estudos que comprovaram que é um modelo de ensino eficaz, quando comparado ao

ensino tradicional Slavin (2011).

De acordo com a proposta de operacionalização apresentada e deferida pelo Ministério da Educação (ME) e Direção-Geral da Educação, o Projeto Coopera, a partir de fevereiro de 2022, pela sua relevância e trabalho desenvolvido, surge como um projeto de âmbito nacional e intitula-se Projeto Coopera Escola+ 21|23. É de referir ainda que este projeto, encontra-se articulado com a Escola+ 21-23 no eixo +Ensinar e Aprender, no domínio +recursos educativos, sendo uma das ações específicas do [recuperar incluindo](#).

O Projeto Coopera Escola+ 21-23 tem como principais objetivos (Moreira et al., 2022, p. 12) para os docentes: “• Formar os professores numa metodologia ativa de ensino e aprendizagem (Aprendizagem Cooperativa), que tem ao seu dispor diferentes métodos; • Promover o seu desenvolvimento profissional em contexto, de forma estruturada e apoiada.”.

Em relação aos alunos o projeto tem como objetivos: “• Melhorar o clima de sala de aula; a crença de autoeficácia; as competências sociais; a motivação; o bem-estar emocional e social e o rendimento académico.” (Moreira et al., 2022, p. 12).

Este projeto aposta numa formação de docentes:

que invada a sala de aula; que acrescente valor aos ambientes de aprendizagem; que estabeleça novas regras e que recentre o foco na aprendizagem; no processo em vez do resultado, no modo como se aprende, como se adquirem as competências do PASEO e como se colocam em prática; no modo como se constroem espíritos preparados para intervir, para mudar se for necessário mudar (Moreira et al., 2022, p. 12).

Sendo um projeto integrador, apresenta um modelo conceptual em que a AC surge com a integração da AFC com os seus documentos estruturantes como o PASEO e a ENEC, a inclusão de todos os alunos, a avaliação com o seu carácter eminentemente pedagógico, a tecnologia digital, o aprender ciência e o bem-estar social e emocional conforme é perceptível na Figura 1.1 que se segue:



Figura 1.1 - Esquema conceitual do Projeto Cooperera Escola+ 21|23

(Fonte: Relatório atividades 2022 - Projeto Cooperera Escola+ 21|23)

Para a divulgação e apoio à dinamização do Projeto Cooperera Escola +21|23 existe um canal de YOUTUBE² que contém testemunhos de vários diretores de AE/ENA, representantes para a autonomia e flexibilidade curricular e partilha de práticas relevantes no âmbito da AC.

Desde o seu surgimento, o projeto investe na formação contínua de professores “em contexto, na qual os docentes/formandos desenvolvem uma prática pedagógica baseada na cooperação, na crença de autoeficácia e na melhoria do clima de sala de aula” (Moreira et al.,2022, p. 12). Entre outras ações desenvolvidas no âmbito deste projeto, é dinamizada formação docente nas modalidades de Ações de Curta Duração (ACD) e de Oficinas de Formação (OF) denominadas Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional CCAP (Níveis 1, 2 e 3), acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC).

Numa primeira fase do Projeto Cooperera, que decorreu durante dois anos letivos (2016/2017 e 2017/2018), estiveram envolvidos este processo 5 AE/ENA, 29 turmas (do pré-escolar ao 9.º ano), 60 professores e 730 alunos. Atualmente, e em 7 anos de atuação

² Link do Canal de Youtube do Projeto Cooperera <https://www.youtube.com/channel/UCzrs6ojT-RUM3wsnClDb2Q>

(2016/2017 a 2022/2023) estão envolvidas 57 AE/ENA, 784 turmas (do pré-escolar ao 12.º ano), 827 professores e 16271 alunos.

Apesar de haver uma forte vontade de que o projeto seja disseminado por todo o país, existe uma enorme preocupação para que os princípios do projeto não sejam desvirtuados. Neste sentido, a Equipa Nacional do Projeto Coopera em colaboração a Direção Geral da Educação e o Centro de Formação de Associação de Escolas Gaia Nascente, organizou o “I Seminário Nacional Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional - Coopera: capacitar professores (1.ª edição)” onde decorreu uma formação de formadores. Participaram 20 docentes de todo o país que foram selecionados tendo em conta a sua formação nas CCAP, a sua prática pedagógica regular de AC e sua acreditação enquanto formadores. Pretendeu-se habilitar/atualizar estes docentes para a implementação de um conjunto de métodos de AC, em contexto de ensino, de aprendizagem e de avaliação, desenvolvendo a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia, para a respetiva disseminação nos contextos educativos locais, dando seguimento às CCAP, formação em modalidade OF, níveis 1, 2 e 3.

O projeto tem como principais parceiros as instituições ou programas envolvidos que se apresentam na Figura 1.2 que se segue:








| | |
|---|--|
|  | Agrupamento de Escolas Escultor Fernandes de Sá (do EPE ao 3.º Ciclo) Coordenação e intervenção pedagógica |
|  | Centro de Formação e Associação de Escolas Gaia Nascente (CFAEGN) Formação de professores |
|  | Instituto Piaget / RECI (<i>Research in Education and Community Intervention</i>) Consultoria científico-metodológica |
|  | IPC-ESEC-NIEFI Consultoria científico-metodológica |
|  | Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia Parceiro |
|  | Programa Nacional de Promoção de Sucesso Escolar Convite, Acompanhamento e Parceiro |
|  | Ministério da Educação. Direção-Geral de Educação Parceiros |

Figura 1.2 - Parceiros do projeto Coopera Escola+ 21|23

(Fonte: Projeto Coopera Escola+ 21|23)

1.2 Estrutura geral das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional

No âmbito do Projeto Coopera Escola+ 21|23 estão a ser dinamizadas as CCAP, tendo como alicerces as oficinas de formação (Níveis 1, 2 e 3), acreditadas pelo CCPFC.

As CCAP são precedidas por ACD (com a duração de 3 a 4 horas). São ACD de divulgação e acompanhamento do Projeto Coopera Escola+21|23, que são desenvolvidas o intuito de divulgar a AC, como uma metodologia ativa, “promotora das diferentes competências para os alunos do Séc. XXI; apresentar o Projeto Coopera, como um exemplo de intervenção pedagógica de sucesso, sustentado na AC e identificar diferentes formas de organização pedagógica através do Projeto Coopera” (Moreira et al., 2022, p. 20).

As CCAP decorrem em sete sessões, de quatro horas cada, num total de 56 horas, das quais 28 horas são destinadas ao trabalho presencial, onde os formandos experienciam métodos de AC e as restantes 28 horas são destinadas ao trabalho autónomo, no qual os formandos implementam os métodos experienciados nas diferentes sessões da CCAP com os seus alunos.

As sessões da CCAP são calendarizadas mensalmente, para que neste intervalo de tempo os formandos possam preparar o seu trabalho autónomo que corresponde à planificação e a duas possíveis formas de implementação com métodos cooperativos de diferentes atividades a serem trabalhadas pelos docentes (no mínimo sete) ou uma sequência de atividades a serem trabalhadas de forma sequencial por uma equipa educativa, havendo uma clara incidência e intencionalidade nas AE e no desenvolvimento de competências do PASEO, bem como nos restantes documentos legais de suporte à AFC.

Em traços gerais, todas as sessões são iniciadas com diferentes dinâmicas, com a finalidade de perceber o estado emocional de cada formando, para que se possa agir em consonância. Neste sentido, utilizam-se diversas técnicas de avaliação formativa onde está patente o recurso à ludicidade e criatividade, recorrendo a materiais manipuláveis, do próprio indivíduo (a título de exemplo as mãos ou os dedos) ou utilizando ferramentas

digitais tais como o Mentimeter³. Com esta atividade, pretende-se promover o bem-estar social e emocional, imprescindíveis para o desenvolvimento da crença de autoeficácia experienciada pelos professores em contexto da formação.

Seguidamente, cada grupo cooperativo apresenta a revisão da sessão anterior através da partilha do seu Diário de Aprendizagem Grupal (DAG), composto por vários tópicos, que é realizado, sempre, por cada grupo, no final de cada sessão. Em todos os grupos promove-se a escuta ativa para evitar repetição de ideias já exploradas e consolidadas. O DAG estabelece a ponte entre as diferentes sessões da OF e faz também referência às aprendizagens realizadas pelos formandos. O DAG encontra-se organizado de acordo com a seguinte estrutura: *elementos dos grupos e suas funções; assunto principal de discussão na sessão, novas ideias e informações fundamentais que resultaram da discussão; a melhor ideia da sessão; que princípios, valores e áreas de competências do PASEO foram trabalhados; e preocupações/reflexões/recomendações.*

Em cada sessão, um novo tema teórico de AC é explorado, recorrendo para a sua aprendizagem, à exploração e dinamização de diferentes métodos de AC com aos grupos cooperativos, e por isso heterogéneos formados na 1.ª sessão e mantidos até ao final. Dentro dos diferentes métodos destacamos: Mesa Redonda, Folha Giratória, Telefone (Kagan, 1994), Jigsaw (ou método dos Puzzles) (Aronson et al, 1978), Mistura e Combina (Kagan, 1993), Pensar- Formar Pares- Partilhar (Lyman, 1987), Cabeças Numeradas Juntas (Kagan, 1994).

Segue-se um tempo destinado à partilha de práticas pedagógicas relevantes que emergem nas diferentes turmas e/ou escolas, em contexto real. Este momento é de enorme importância que se revela muito rico pedagogicamente, onde há espaço para a partilha de planificações de aulas, vídeos, testemunhos de alunos, pais, professores.

Na parte final da sessão, todos os grupos cooperativos realizam o seu DAG que será partilhado no início da sessão seguinte. Por fim, a sessão termina como iniciou. Procura-se novamente perceber o estado emocional de cada formando e de geralmente os

³ Plataforma que possibilita criar e partilhar *online* apresentações interativas com a criação de questionário e nuvem de palavras. Para ter acesso à plataforma acesse ao endereço <https://www.mentimeter.com/login>

formandos apresentam-se mais motivados no final de cada sessão como é referido no Relatório de atividades 2022 do Projeto Coopera:

No início das sessões, 432 (80,3%) professores estavam com disposição para a aprendizagem, 98 (18,2%) estavam cansados, mas com disposição para aprender, e 8 (1,5%) estavam sem disposição para a aprendizagem. No final das sessões, 523 (97,6%) dos professores estavam com disposição para a aprendizagem, e 13 (2,4%) estavam cansados, mas com disposição para aprender (Moreira et al., 2022, p. 12).

Todos estes passos permitem ao professor criar também estas diferentes rotinas com os seus alunos envolvidos nos grupos cooperativos, baseado no princípio do isomorfismo pedagógico da formação contínua, que é entendido como:

O isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (Niza, 2009, p. 352):

Segue-se uma breve descrição das atividades realizadas nas setes sessões, de acordo com os sumários das diferentes sessões, realizados pela formadora, que se encontram registados no Centro de Formação de Associação de Escolas:

Sessão 1

- Boas-Vindas. Apresentação da equipa (formandos e formadora) através da dinâmica da caixinha musical.
- Utilização da técnica dos cartões coloridos para saber o estado emocional e a predisposição para o trabalho por parte dos formandos.
- Indicações sobre a metodologia a utilizar na oficina de formação. Estrutura do trabalho autónomo.
- Sistema de Avaliação.
- Constituição dos grupos de trabalho cooperativo (dinâmica do envelope) e distribuição de funções dentro de cada grupo.
- Realização do trabalho prático da sessão.
- Preenchimento do 1.º Diário de Aprendizagem Grupal (DAG_1).
- Indicações do trabalho autónomo (TA) para a sessão seguinte.
- Encerramento com a técnica dos cartões coloridos.

Sessão 2

- Boas-vindas. Utilização da técnica dos cartões coloridos para saber o estado emocional e a predisposição para o trabalho por parte dos formandos.
- Apresentação das equipas de trabalho cooperativo.
- Revisões dos conteúdos explorados na 1.ª Sessão (DAG_1). Redistribuição de funções dentro de cada grupo.
- Definição de Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) e sua importância no processo ensino-aprendizagem. Utilização do método da **Folha Giratória** (Kagan, 1994).
- Construção do código de cooperação através do método da **Mesa Redonda** (Kagan, 1994).
- Partilha das primeiras experiências pedagógicas vividas em contexto educativo.
- Preenchimento do 2.º Diário de Aprendizagem Grupal (DAG_2).
- Indicações do trabalho autónomo (TA) para a sessão seguinte.
- Encerramento com a técnica dos cartões coloridos.

Sessão 3

- Boas-vindas. Utilização da técnica do Polegar para saber o estado emocional e a predisposição para o trabalho por parte dos formandos.
- Revisões dos conteúdos explorados na 2.ª Sessão (DAG_2). Redistribuição de funções dentro de cada grupo.
- Conceito de Aprendizagem Cooperativa (AC) e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Fundamentos da AE (Johnson & Johnson, 1989). Recurso ao método de AC **O Telefone** (Kagan, 1994).
- Partilha de novas experiências pedagógicas vividas em contexto educativo.
- Preenchimento do 3.º Diário de Aprendizagem Grupal (DAG_3).
- Indicações do trabalho autónomo (TA) para a sessão seguinte.
- Encerramento com a técnica do Polegar.

Sessão 4

- Boas-vindas. Utilização da técnica dos cartões coloridos (com recurso ao digital, *mentimeter*) para saber o estado emocional e a predisposição para o trabalho por parte dos formandos.
- Revisões dos conteúdos explorados na 3.ª Sessão (DAG_3), envolvendo a participação de todos. Redistribuição de funções dentro de cada grupo.
- Vantagens na utilização da Ac. Benefícios cognitivos e não cognitivos. Utilização do método de AC **Jigsaw** (ou método dos Puzzles) (Aronson *et al*, 1978).
- Partilha de novas experiências pedagógicas vividas em contexto educativo.
- Preenchimento do 4.º Diário de Aprendizagem Grupal (DAG_4).
- Indicações do trabalho autónomo (TA) para a sessão seguinte.

- Encerramento com a técnica dos cartões coloridos (com recurso ao digital).

Sessão 5

- Boas-vindas. Utilização da técnica dos cartões coloridos (com recurso ao digital, QRCode) para saber o estado emocional e a predisposição para o trabalho por parte dos formandos.
- Revisões dos conteúdos explorados na 4.ª Sessão (DAG_4), envolvendo a participação de todos. Redistribuição de funções dentro de cada grupo.
- Revisão de conceitos estruturantes de AC, através do método **Mistura e Combina** (Kagan, 1993).
- Partilha de novas experiências pedagógicas vividas em contexto educativo.
- Preenchimento do 5.º Diário de Aprendizagem Grupal (DAG_5).
- Indicações do trabalho autónomo (TA) para a sessão seguinte.
- Encerramento com a técnica dos cartões coloridos (com recurso ao digital).

Sessão 6

- Boas-vindas. Utilização da técnica dos cartões coloridos (com recurso ao digital) para saber o estado emocional e a predisposição para o trabalho por parte dos formandos.
- Revisões dos conteúdos explorados na 5.ª Sessão (DAG_5), envolvendo a participação de todos. Redistribuição de funções dentro de cada grupo.
- Aprendizagem Cooperativa (AC) e Avaliação Formativa. Recurso do método de AC: **Pensar- Formar Pares- Partilhar** (Lyman, 1987)
- Revisão de conceitos estruturantes de AC, através do método **Cabeças Numeradas Juntas** (Kagan, 1994).
- Partilha de novas experiências pedagógicas vividas em contexto educativo.
- Preenchimento do 6.º Diário de Aprendizagem Grupal (DAG_6).
- Indicações do trabalho autónomo (TA) para a sessão seguinte.
- Encerramento com a técnica dos cartões coloridos (com recurso ao digital).

Sessão 7

Em regra, a última sessão corresponde à partilha de práticas pedagógicas experienciadas na formação. Na CCAP em estudo, a última sessão não fugiu à regra. Contudo, esta partilha extrapolou a turma e foi estendida a toda a comunidade escolar do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis. Nesse sentido, foi realizada uma ACD (4 horas), dinamizada pelos formandos, designada por “Coopera à mesa com a Aprendizagem Cooperativa”. Participaram nesta ACD 150 professores de todos os níveis de ensino do AE em estudo.

No final da CCAP, os formandos elaboram individualmente, um relatório que consiste numa reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na formação que se designa por Trabalho Individual Final (TIF).

No capítulo 1, fez-se referência ao Projeto Coopera Escola+ 21|23 indicando que, a sua conceção teórica e pedagógica, está alicerçada na AC. É um projeto com mais de uma década. Pretende ser um projeto que visa impulsionar a alteração das práticas pedagógicas que vão ao encontro da legislação em vigor e dos documentos orientadores (ENEC e PASEO) no âmbito da AFC. Uma das suas principais linhas de atuação é a formação de professores. Neste sentido emergem as CCAP, que foram descritas neste ponto para uma melhor compreensão da sua estrutura e funcionamento. Pela sua relevância no desenvolvimento da formação, fez-se alusão a dois documentos estruturantes da CCAP: os DAG e os TIF.

2. O atual profissional docente: desafios e competências a desenvolver

Neste capítulo, dá-se especial destaque ao atual profissional docente, reconhecendo as competências que deve desenvolver. Desta forma, emerge o professor líder como resposta aos constantes desafios, fazendo-se alusão às suas competências. Aborda-se ainda o desenvolvimento profissional docente como produto de vários fatores.

Os professores são confrontados com enormes desafios a que, obrigatoriamente têm de dar resposta. Neste sentido, importa ter em conta teorias educacionais e pedagógicas que são defendidas presentemente. Sabe-se que escola uniformizada, que ensina e avalia todos os alunos da mesma forma, não considera a presente sociedade do conhecimento que tem como alicerces, as competências cognitivas, pessoais e sociais, plasmadas no PASEO, nem tem em conta todos os normativos legais atualmente em vigor, que são uma porta aberta para que se repense a forma tradicional de ensino. As competências que se exigem aos alunos (e a todos nós) na sociedade do conhecimento, não se adquirem com uma metodologia passiva, que exige “proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (Morán, 2015, p.16).

Em ambiente de aprendizagem passiva, a aula é centrada no professor que se apresenta como o transmissor da matéria. Pressupõe-se que os alunos ouvem e compreendem, o que, muitas vezes não acontece. Quando o professor questiona os alunos, na maioria das vezes, são os mesmos alunos que respondem, não ocorrendo muitas oportunidades para que o aluno esclareça as suas dúvidas, não existindo uma verdadeira monitorização das suas aprendizagens.

Na aprendizagem ativa, contrariamente ao que acontece com a aprendizagem passiva, a qual é centrada no professor que é o transmissor da informação, o aluno tem um papel ativo. Neste ambiente de aprendizagem, pretende-se um aluno mais participativo, que se envolva nas tarefas, que aprenda a fazer, fazendo, que reflita, desenvolva o espírito crítico e seja capaz de pensar, construindo o seu próprio conhecimento.

Se pretendemos alunos proativos, é necessário perfilar metodologias em que os alunos se envolvam nas atividades que devem ser cada vez mais complexas, nas quais os alunos têm de tomar decisões e saber avaliar os resultados, com recurso a materiais de qualidade pedagógica. Se pretendemos que sejam criativos, é essencial que possam experimentar diversificadas novas possibilidades para que sejam capazes de ter iniciativa. Conforme Mórán (2015, p. 18), é fundamental que os alunos saibam “pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

A organização do espaço físico das salas de aula, deve ser reestruturado, de forma a propiciar que a aula seja centrada no aluno e em que as salas de aula se apresentem mais multifuncionais. É uma realidade que as organizações educacionais que caminham neste sentido apostam em currículos mais flexíveis, “mais centrados em que os alunos aprendam a integrar conhecimentos amplos, valores, projeto de vida através de problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras individuais e em grupo; presenciais e digitais.” Morán (2017, p.1).

Neste contexto, impõe-se que, cada vez mais, o docente se apresente como professor líder e invista fortemente no seu desenvolvimento profissional.

2.1 O professor líder como resposta aos desafios e suas competências

As circunstâncias em que o professor exerce a docência são bastantes diferentes das que ocorriam há alguns anos. Atualmente, os professores encontram-se mergulhados numa sociedade complexa, com muitas incertezas, na qual muitos docentes vivem em situações precárias, tendo de acumular em diferentes escolas ou deslocar-se geograficamente para muito longe, de um ano para outro. São também muitas vezes criticados e culpabilizados pelo insucesso escolar, quer por alunos, encarregados de educação e políticos (Galvão Ponte & Jonis, 2018).

Tal como referem Herdeiro e Silva (2008, p. 2), “a emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade actual e das teorias educacionais e pedagógicas”. As novas instâncias políticas, económicas e sociais determinam que o professor tenha em conta quatro grandes desafios que, de acordo com Galvão et al. (2018, p. 26), podem ser identificados como: “(i) novas formas de aprendizagem, (ii) grande diversidade de alunos, (iii) evolução da tecnologia, e (iv) desenvolvimento de competências dos alunos para o século XXI”.

Sendo a profissão de professor cada vez mais desafiante, Galvão et al. (2018, p. 29) caracterizam o professor de hoje como um profissional que “(i) reflete sobre as suas práticas, (ii) investe no seu desenvolvimento profissional, procurando atualizar-se e melhorar sempre, (iii) é autónomo, responsável, criativo, (iv) investiga e avalia o seu próprio desempenho, e (v) trabalha em equipa”.

Atendendo às enormes transformações que vivenciamos presentemente, nasce o professor líder que deve ter determinadas características, devendo manter-se em permanente atualização, investindo fortemente no seu desenvolvimento profissional. As constantes transformações que ocorrem na sociedade atual e nos sistemas educativos estimulam uma redefinição do trabalho desenvolvido pelo professor, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional (Meirinhos, 2006).

Os professores são líderes da aprendizagem no seu contexto escolar, ou seja, dentro e fora da sala de aula, nomeadamente em relação aos alunos ou aos colegas, sendo basilar

que invistam fortemente na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento profissional, liderando este processo (Flores, 2018).

A liderança do professor está relacionada com a forma como os docentes fazem a diferença em contexto educativo, na sua participação escolar e no seu envolvimento nas diferentes dimensões que caracterizam o seu trabalho. O professor exerce a sua liderança em diferentes espaços escolares, onde se incluem as atividades desenvolvidas com os alunos, professores, as famílias e restantes elementos da comunidade educativa.

Para Nóvoa (2009) não é possível definir “bom professor” a não ser que se recorra a listas infundáveis de “competências” em que a sua enumeração torna-se pouco tolerável. É uma verdade incontestável que, para se ser um “bom professor”, é fundamental uma preparação adequada na formação inicial do professor, mas é imprescindível um forte investimento no desenvolvimento profissional do docente. Para esse conceito Nóvoa (2009, p. 205) coloca a tónica “numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”, destacando cinco aspetos: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social.

Para que os docentes sejam professores líderes, fazendo a diferença nas suas escolas, é imprescindível que apresentem um conjunto de competências nos domínios científico, pedagógico e relacional (Freitas & Grave-Resendes, 2018). Desta forma, é primordial que os professores sejam capacitados no domínio científico, dominando com rigor e atualidade das disciplinas para as quais estão habilitados para a docência. Por outro lado, devem refletir sobre a componente pedagógica, recorrendo a estratégias e metodologias diversificadas e adequadas ao seu contexto educativo, tendo em conta que cada aluno é um aluno. Não menos importante é a questão relacional que se apresenta como outra peça-chave onde as competências interpessoais são de extrema importância. Emerge ainda o desenvolvimento das competências do docente no âmbito das tecnologias digitais que é reforçada ainda mais pela pandemia, que veio impulsionar a utilização massiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que nunca tinha sido observada anteriormente nas escolas (Trindade, 2020). Atendendo aos enormes desafios exige-se que o professor desenvolva múltiplas competências.

2.2 Desenvolvimento profissional docente como produto de vários fatores

Pelos vários motivos mencionados, os professores e, em particular os professores que cada vez mais, deverão ser líderes, precisam de investir fortemente no seu desenvolvimento profissional, o qual é fruto de vários fatores. Destacam-se quatro pontos que se consideram basilares: 1) A permanente reflexão sobre a prática docente; 2) Reflexão das práticas da autoformação; 3) Desenvolvimento de competências no âmbito do digital; 4) Constante investimento em formação de qualidade, quer em termos científicos, quer em termos pedagógicos, não podendo ficar circunscrita ao tempo em que se realiza a formação devendo transformar-se numa prática efetiva do docente. Neste sentido, identifica-se um quinto ponto que se designa por “Trabalho docente desenvolvido em equipa” que implica a partilha de conhecimento e de práticas com os pares. Pela sua relevância e pertinência é abordado separadamente no ponto 3.

1) Permanente reflexão sobre a prática docente

No que diz respeito à reflexão das práticas, um professor que reflete continuamente sobre as suas práticas fá-lo com a intencionalidade de conhecer e compreender os desígnios das suas atuações em contexto educativo. Reconhece-se que estes professores são investigadores das suas práticas e constroem conhecimento, que de acordo com Meirinhos (2006, p. 56) reflete-se num “professor investigador [que] surge com alguma intensidade, superando o papel do professor reproduzidor [...] oferecendo propostas de enriquecimento profissional, mediante a reflexão sobre a prática”. Nesse sentido, o professor depara-se com uma atitude de investigação-ação, no sentido de que pretende resolver um problema ou melhorar uma situação sendo, de acordo com o mesmo autor, uma prática de investigação transformante da prática profissional, produzindo inovação.

Na verdade, Meirinhos (2006, p. 56) considera que a “postura crítica, na ação e sobre a ação baseada no pensamento reflexivo, pode modificar e desenvolver o conhecimento profissional”. Seguir este caminho é encerrar uma cultura profissional mais autónoma e que se compromete com a transformação educativa.

2) Reflexão das práticas da autoformação

No que diz respeito à permanente autoformação, a sua abordagem ainda não é muito visível. Contudo vem alcançando solidez nos últimos anos atendendo à importância que apresenta na profissional do docente. O docente deve atuar diretamente na sua autoformação que, tal como refere Alves (2021, p.11), insurge-se como o ato de formar-se “através da ação do próprio profissional, da reflexão que se faz sobre ela e da possibilidade de compartilhar consigo mesmo [os] seus anseios e transformações da prática”. Importa desenvolver competências de autoformação, no sentido de que cada indivíduo ser capaz de aprender por si próprio, sendo um profissional que tem a capacidade de dar início e orientar os processos da sua aprendizagem e formação (Meirinhos, 2006). O processo de autoformação desenvolve-se na prática e sobre a prática do ensino de forma reflexiva e ativa, propiciando uma nova atitude de formação social e profissional pessoal. A formação existente deve ser repensada e modificada de acordo com as necessidades que surgem desenvolvendo a predisposição de estudar permanentemente, atuando diretamente na sua autoformação (Alves, 2021).

O professor procure desenvolver competências de autoformação no sentido de cada indivíduo ser capaz de aprender por si próprio, sendo um profissional que tem a capacidade de dar início e orientar os processos da sua aprendizagem e formação (Meirinhos, 2006).

3) Competências na área das tecnologias digitais

Um dos aspetos mais indicados sobre a formação docente, prende-se com a necessidade de os professores desenvolverem competências no âmbito das tecnologias digitais. Desde que as tecnologias digitais despontaram e se impuseram em larga escala na sociedade, não sendo exceção nas escolas, estas tecnologias passaram a exercer pressão sobre a escola e o desenvolvimento do docente, desencadeando variadas reações por parte dos professores (Meirinhos, 2006).

A pandemia veio impulsionar ainda mais a utilização das tecnologias digitais na comunidade educativa, uma utilização massiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que anteriormente nunca tinha sido observada (Trindade, 2020).

Atendendo à enorme adaptabilidade para responder à complexidade e incerteza do que pode ocorrer, os profissionais docentes devem estar que cada vez mais se familiarizados com as tecnologias digitais.

É uma realidade que a maior parte dos docentes não está capacitado em termos das literacias digitais para responder a estes desafios (Figueiredo, 2021). Na verdade, não é só conhecer as tecnologias. Os professores devem recorrer a estratégias e metodologias para aprendizagens ativas com recurso às tecnologias. É preciso um maior investimento não só em aprender tecnologias, mas sobretudo nas pedagogias da nova geração. Alguns professores já usam com desembaraço “as pedagogias do futuro”, mas representam uma ínfima parte da totalidade dos professores. É preciso que a utilização destas pedagogias seja generalizada a todos os docentes (Figueiredo, 2021).

Neste sentido, com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril surge o Programa de digitalização para as Escolas, no âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital das Escolas, que pressupõe o desenvolvimento de um programa para a transformação digital das escolas. Este programa prevê a capacitação digital dos docentes que é considerada decisiva para o desenvolvimento de ambientes considerados como modelos inovadores facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, estão em linha diversas iniciativas do Ministério da Educação (ME) que visam promover o sucesso escolar e que poderão ser decisivos como para uma transformação efetiva na integração das tecnologias na escola, nas vertentes organizacionais e pedagógicas.

O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu, 2018) é o referencial que descreve as competências digitais específicas dos docentes de forma a serem capazes de utilizar as tecnologias de forma pedagógica no sentido de melhorar a qualidade da educação, apresentando como proposta 22 competências elementares, organizadas em 6 áreas, de acordo com a Figura 2.1:



Figura 2.1 - O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

(Fonte: (DigCompEdu, 2018))

A partir deste Quadro desenvolveu-se a ferramenta de diagnóstico: *Check-in* (ferramenta de autorreflexão) que possibilitaram que os docentes fossem posicionados no nível 1, 2 ou 3 proficiência digital, de acordo com as suas competências. Este questionário foi aplicado entre janeiro e fevereiro de 2021, sob a orientação do Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e do Embaixador Digital, a todos os docentes afetos a cada CFAE. A percentagem de respondentes a nível nacional foi bastante elevada, sendo que a grande maioria dos docentes se encontrou posicionados no nível 2. O Plano de Transição Digital (PTD), que decorreu entre abril de 2021 e novembro de 2023, foi financiado pelo Programa Operacional de Capital Humano (POCH) e dinamizado a nível nacional pelos CFAE. Oitenta por cento desse plano incidiram sobre a capacitação digital dos docentes, formação de nível 1, 2 e 3. Esta formação foi implementada através de OF de 50 horas das quais 25 horas são de trabalho presencial e 25 de trabalho autónomo por formadores que foram devidamente capacitados para o efeito. Os restantes vinte por cento do plano financiado pelo POCH incidiram em outras formações, também, no âmbito da capacitação digital. Esta formação pode representar uma enorme

mais-valia no desenvolvimento profissional docente no âmbito das suas competências digitais, desde que se dê destaque a uma melhor relação entre as tecnologias digitais e o modo de as utilizar. O facto de se conhecer as tecnologias digitais, não é um garante que a sua utilização seja pedagógica no processo de aprendizagem.

4) Investimento em formação de qualidade

Apesar de todos os fatores referidos serem alicerçais, é fundamental que no seu desenvolvimento profissional o professor invista constantemente na sua formação. É urgente também repensar a formação existente e adaptá-la de acordo com as necessidades que surgem desenvolvendo no docente a predisposição de estudar permanentemente.

Um constante investimento em formação de qualidade, pode representar um forte contributo para o desenvolvimento profissional. Tal como Herdeiro e Silva (2008, p. 6) referem que a formação profissional é fundamental para capacitar o docente “para a inovação e investigação no âmbito da actividade lectiva, apetrechando-o, assim, de atitudes críticas e actuantes importantes para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino”, relembram que, de acordo com a legislação em vigor, a formação é um direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação.

Um forte contributo para o desenvolvimento profissional pode passar pela formação contínua dos professores ao longo da sua vida profissional. Silva (2000) relembra a Lei nº 46/86 de 14 de outubro, no seu artigo 35º, ponto 1 o qual refere esta formação como um direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação. No mesmo artigo, no ponto 2 ponde ler-se:

a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

Refletindo sobre esse ponto, constata-se que, para alguns docentes (ou serão muitos?), interiorizaram principalmente as últimas palavras do artigo, que refere que a realização da formação possibilita “a mobilidade e a progressão da carreira”. Talvez porque no

artigo 25º, no nº 4 pode igualmente ler-se que "a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira". Urge contrariar esta realidade que patenteia que a formação é sobretudo uma obrigação para o professor poder progredir na sua carreira profissional. Esta atitude face à formação, não valoriza ou dignifica em nada o professor, não contribuindo para o desenvolvimento profissional.

O mesmo autor recorda ainda que, no artigo 35º da mesma Lei, no ponto 1, a formação de educadores e professores deve assentar em princípios que estimulem: uma atitude concomitantemente crítica e atuante; a inovação e a investigação em contexto educativo; uma formação participativa que induzam a uma prática reflexiva e permanente de autoformação e autoaprendizagem. Constatam-se, muitas vezes, nas práticas de formação, que na sua implementação é utilizado um modelo predominante expositivo. Curiosamente, e agora falamos enquanto formanda que têm frequentado inúmeras formações ao longo do seu percurso profissional, a maioria das formações assentam muito pouco nestes princípios, que se encontram plasmados numa legislação que já conta com mais de três décadas.

O modelo de formação centrado na análise é referido por Silva (2000, p. 99) como um modelo em que "as práticas [...] procuram fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si próprios e sobre suas práticas contextualizadas". Este modelo de formação, em que o professor está no centro do processo, pode ser promotor da melhoria da profissionalidade docente e, conseqüentemente da melhoria da qualidade da escola.

O decreto-lei nº 22 de 11 de fevereiro de 2014 estabelece no seu artigo 6.º as seguintes modalidades de ações formação: 1) as ações de formação contínua abrangem os cursos de formação, as oficinas de formação, os círculos de estudos e as ações de curta duração; 2) a título individual ou em pequeno grupo, com um máximo de sete elementos, pode ser solicitada acreditação ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), de estágio ou projeto.

De acordo com Silva (2000, p. 105), nos cursos de formação "o papel e o poder do formador é relevado em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos formandos" revertendo sobretudo para a capacitação de um conjunto de competências e de horas de formação que permitem a progressão da carreira. Contudo, são as

modalidades de formação como as oficinas de formação, os projetos e os círculos de estudo que podem induzir um maior desenvolvimento profissional do docente, uma vez que, tal como é corroborado por (Silva, 2000, p. 105) são as modalidades de formação “que melhor poderão contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho”.

Privilegiando as modalidades de formação referidas, importa que a formação seja direcionada para ações concretas de melhoria da qualidade das escolas e das aprendizagens dos alunos, devendo ser frequentado por um número significativo de professores da mesma escola para poderem trabalhar colaborativamente e cooperativamente na implementação de efetivas mudanças.

A formação não deve ficar encerrada em si própria, em que, cada professor de forma individual frequenta a ação, não partilhando com os seus pares o que de melhor lhe deu a formação. Felizmente, já é uma prática comum em alguns AE, esta importante partilha que se dinamiza em horas destinadas ao trabalho colaborativo.

É fundamental orientar as práticas de formação contínua de docentes no sentido de permitir-lhes não só a aquisição de conhecimentos, numa perspetiva de atualização constante, mas também a racionalidade prática e crítica que possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal do docente (Silva, 2000).

Se pretendemos que o aluno desenvolva, no final da escolaridade obrigatória, as competências inscritas no PASEO, exige-se que o professor também as possua e faça uso das mesmas em contexto educativo com os seus alunos. Se, de acordo com muitos estudos, sabemos que o ensino não deve ser centrado no professor, em que as aulas são predominantemente expositivas, não recorrendo a estratégias e metodologias que promovam aprendizagens ativas, uma vez que não propiciam que se desenvolvam as competências esperadas nos alunos, então, numa lógica de transposição, não será certamente a prática que deve ser dominante nas dinâmicas desenvolvidas na formação de professores.

Tal como refere Machado (2018, p. 48) a formação docente deve “valorizar, não apenas a teoria e a prática, mas igualmente as práticas formativas através das quais se processa a formação e deve advogar o isomorfismo pedagógico”.

Contudo, é ainda hoje uma realidade que a formação docente é dominada mais por menções externas ao contexto do que por referências internas a situações concretas ao trabalho docente. Importa inverter esta tendência de formação docente e se faça um investimento em práticas profissionais como espaço de reflexão e formação (Nóvoa, 2009).

Este ponto, centrou-se no professor líder que emerge nos desafios, do atual contexto educativo. A liderança exercida por este professor relaciona-se com a sua participação e envolvimento nas dimensões que qualificam o seu trabalho junto da comunidade escolar. Para que os docentes sejam professores líderes, proporcionando alteração de práticas nas suas escolas, é necessário que desenvolvam competências que vão ao encontro do seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, deu-se especial enfoque às competências que são necessárias ser desenvolvidas pelo docente, devendo existir um forte investimento numa constante reflexão sobre a sua prática docente e da sua autoformação, não descurando o digital e a formação contínua de qualidade.

3. O trabalho docente desenvolvido em equipa

No capítulo 3, aborda-se o trabalho docente desenvolvido em equipa, com especial destaque para a forma como se trabalha coletivamente podendo emergir a colaboração e a cooperação. É ainda feita referência à liderança do professor e as comunidades de aprendizagem.

O trabalho desenvolvido nas escolas é cada vez mais complexo requerendo-se que se trabalhe em equipa, partilhando práticas que fomentam a construção do conhecimento. É necessário que se compreenda que a competência coletiva é maior do que a soma das competências individuais de cada indivíduo. Tal como é referido por Nóvoa (2009, p. 209) “Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de

integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.”

No sentido de melhorar as aprendizagens de todos os alunos o Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME) estabelece que devem ser “adotadas diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas”. A complexidade dos problemas das escolas determina novos modelos de organização. A organização das escolas por equipas educativas é um modelo que pouco a pouco ganha terreno nas escolas portuguesas, podendo ser uma forma de organização facilitadora do trabalho colaborativo e de partilha de práticas. O entendimento de muitos é que o conselho de turma é uma equipa educativa, uma vez que é formado por um grupo de professores que é responsável por um grupo de alunos. Na realidade, estes docentes não conhecem a filosofia de equipa educativa, a sua organização, em contraposição com a do conselho de turma.

Para Saloio e Lozano (2017, p. 116) os professores que já experienciaram “outras formas de organização, onde a gestão flexível dos currículos é evidente e onde se promove um trabalho colaborativo mais profundo, acreditam noutra tipo de organização pedagógico-administrativa”.

As novas perspetivas de profissionalidade docente impulsionam, tal como refere Nóvoa (2009, p. 209) um acentuar “das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola”. A escola deve investir no desenvolvimento do trabalho organizacional, tal como é referido por Saloio e Lozano (2017, p. 103), com um forte “trabalho de equipa, uma cultura de colaboração, liderança e o rompimento com as rotinas e tradições”.

3.1 Trabalhar coletivamente: a colaboração e a cooperação

É fundamental que os docentes trabalhem em conjunto, segundo Abelha, Martins e Costa (2008, p.2), “no contexto natural do trabalho da escola, respeitando o ritmo, as necessidades e interesses profissionais dos professores, de modo a promover um clima

de confiança que permita a partilha de receios, dificuldades, conhecimentos e perspectivas curriculares”.

Somos confrontados frequentemente com formas de trabalhar coletivamente onde alguns autores fazem alusão a termos como colaboração e cooperação como sendo o mesmo conceito em oposição a outros que afirmam que estes termos não são sinónimos (Kemczinski, Marek, Hounsell, & Gasparini, 2008; Cunha & Uva, 2016; Garavit, 2021;).

Para Baudrit (2005) existem diferentes entendimentos de colaboração em que as conceções europeias e as norte-americanas são divergentes. Garavit (2021) afirma que a linha orientadora europeia se baseia muito em Piaget focando-se no processo cognitivo, onde a autonomia do indivíduo é fundamental. O ponto central é o raciocínio e a evolução do aluno não estando tão centrada no produto final. O grupo é autónomo e sua construção é efetuada ao longo do percurso. Na visão norte-americana, a resolução da tarefa é o foco principal, com uma colaboração construtiva. Nesta perspetiva, o grupo é organizado de forma prévia pelo orientador do processo, onde cada um tem uma função específica a realizar.

Pode-se constatar quatro conceções quando se fala de colaboração e cooperação, com visões divergentes: a colaboração e a cooperação como sinónimos, a colaboração contida na cooperação, a cooperação contida na colaboração, e a colaboração e a cooperação com significados diferentes (Kemczinski et al., 2008; Giusti, 2019). É proposto um quinto entendimento, que de forma alargada, se estende a todas as visões apresentadas, com base na perspetiva de diferentes autores, designada visão ampla. Tem como função aclarar como se expressam as características colaborativas e/ou cooperativas, num ambiente específico *e-learning*, no sentido de que o mesmo seja colaborativo ou cooperativo (Kemczinski et al.,2008).

Na Visão 1, entende-se que a cooperação e a colaboração têm o mesmo significado.

Na Visão 2, assume-se que a colaboração está contida na cooperação:

A colaboração é marcada pela interação, trocas de pensamento sem ocorrer operações racionais, em que o pensamento pode ser via para a comunicação verbal e de coordenação de pontos de vista e discussões. Portanto, a colaboração é antecedente à

cooperação em trocas sociais. A cooperação, vista como uma interação social requer a formação de vínculos e de reciprocidade afetiva entre os sujeitos do processo de aprendizagem, ou seja, interações interindividuais que possibilitam a modificação do sujeito na sua estrutura cognitiva e do grupo como um todo (Giusti, 2019, p. 27).

Desta forma considera-se que a cooperação é iniciada pela colaboração, uma vez que a cooperação é uma metodologia que é construída com base na reciprocidade e no respeito entre todos os indivíduos que visam atingir um objetivo comum (Giusti, 2019).

Na Visão 3 considera-se que a cooperação pode estar contida na colaboração. Nesta visão a cooperação corresponde a trabalhar um projeto onde é realizada a divisão dos trabalhos do projeto a cada elemento do grupo que realiza a tarefa de forma individual. No final são unidas as partes e posteriormente conclui-se o projeto. No que diz respeito à colaboração o termo vai muito para além de um trabalho de grupo não se apresentando como uma relação hierárquica, mas uma relação entre indivíduos que se ouvem, partilham ideias, possibilitando uma constante iteração entre os elementos do grupo (Kemczinski et al., 2008).

De acordo com a Visão 4, a colaboração e a cooperação apresentam-se com significados diferentes excluem-se mutuamente. Meirinhos e Osório (2006) referem que há autores que afirmam que a cooperação corresponde a um processo de aprendizagem estruturado e a colaboração a um processo de aprendizagem da responsabilidade do formando. Na verdade, a colaboração não surge imediatamente e, por vezes, necessita de desenvolver competências de cooperação como pré-requisito.

A quinta visão em que se adota uma Visão Ampla desdobra-se nas restantes visões, estabelecendo que a colaboração e a cooperação estão relacionadas, crendo-se num sistema onde podem:

[...] existir características/funcionalidades colaborativas ou cooperativas, permitindo que existam sistemas somente colaborativos, ou sistemas somente cooperativos, ou ainda sistemas que possuam um grau de colaboração e um grau de cooperação tendo um pouco de características de cada termo, permitindo, que exista então, uma complementaridade entre os dois termos.

A figura 3.1 representa as diferentes visões de colaboração e cooperação:

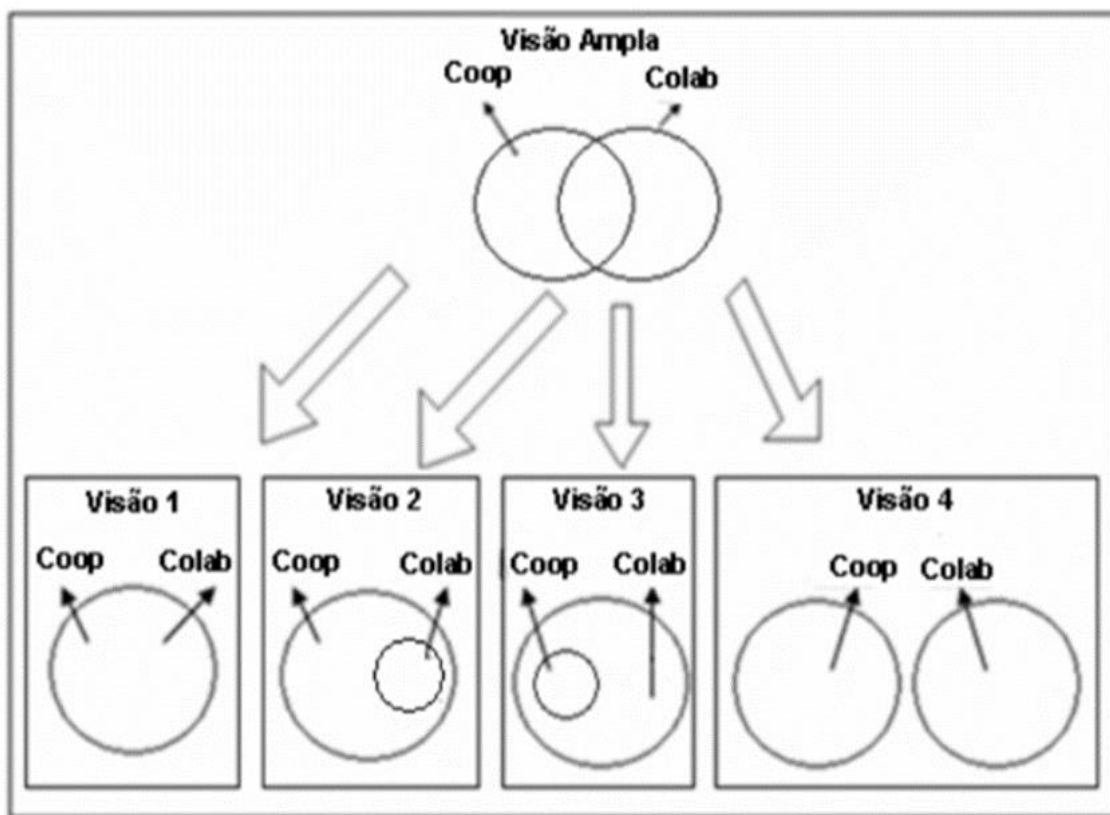


Figura 3.1 - Visões da Colaboração e Cooperação

(Fonte: Kemczinski et al. (2008, p. 6))

Voltando a lembrar que existem várias tentativas para diferenciar a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa não existe um entendimento entre os diferentes autores. O projeto Coopera Escola+21|23 assume a colaboração e a cooperação de acordo com Lopes e Silva (2022, pp. 5-6) que apresentam uma síntese das diferenças entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa de acordo com as ideias de Baudrit (2007), Henri e Lundgren-Cayrol (2001), de acordo com a Tabela 3.1 que se apresenta na página que se segue:

Tabela 3.1 – Diferenças entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa

| Critérios distintivos | Aprendizagem cooperativa | Aprendizagem colaborativa |
|--------------------------------|--|--|
| Objetivo pedagógico | Aprender o conteúdo a desenvolver competências interpessoais | Auxiliar o aluno (formando) a alcançar um objetivo pedagógico e objetivos pessoais, ajudando-o a aprender à sua maneira |
| Objetivos de aprendizagem | Objetivo comum imposto para ser alcançado por todo o grupo | Objetivo comum partilhado, alcançado individualmente |
| Conteúdo | Conteúdo estruturado, geralmente apresentado pelo professor | Estrutura a descobrir, a explorar pelo aluno (formando) numa base individual ou em grupo |
| Situação da aprendizagem | Aprendizagem em grupo; realização de um trabalho coletivo para que haja aprendizagem | Aprendizagem individual, havendo partilha de recursos; utiliza a dinâmica e o trabalho de grupo para que haja aprendizagem |
| Atividade de aprendizagem | Estrutura imposta Orientação guiada | Estrutura flexível e aberta Liberdade para explora e descobrir |
| Constituição dos grupos | Intencional; em função da situação e do perfil do grupo, o professor pode decidir sobre a composição do grupo e deve, preferencialmente, privilegiar a heterogeneidade (grupos heterogéneos) | Decisão deixada ao aluno (formando); se o professor concordar, os alunos escolhem os colegas dos grupos |
| Características das atividades | Muito estruturadas | Pouco estruturadas |
| Papéis | Papéis bem definidos pelo professor | Alguns papéis definidos pelo professor |
| Tarefas | Tarefas distribuída entre os diferentes alunos. | Realizadas individualmente de forma pessoal, sem excluir a possibilidade de realizar uma tarefa cooperativa, |
| Interdependência positiva | Elevada | De moderada a elevada |
| Participação do aluno | Obrigatória | Voluntária e espontânea |
| Responsabilidade do professor | Organiza, supervisiona e enquadra a aprendizagem. Facilita o acesso aos recursos. | É sobretudo um facilitador dando ajuda, quando necessário, e estimulando o grupo, quando necessário. É mais um recurso. |
| Responsabilidade do aluno | É responsável pela tarefa que lhe é confiada e pela aprendizagem dos colegas do grupo | É responsável pela sua aprendizagem, mas comprometido com o grupo. |

(Fonte: Tabela adaptada de Lopes e Silva (2022, pp. 5-6))

3.2 Liderança do professor e as comunidades de aprendizagem

A cultura de aprendizagem realiza-se através de um trabalho partilhado entre os professores líderes, devendo estes realizar uma “aprendizagem colaborativa constante, baseada na investigação da prática, na autoavaliação e numa liderança pedagógica partilhada” (N. Oliveira & I. Oliveira, 2021, p. 6). De acordo com Day (2001) ao conceito de colaboração, está subjacente um forte potencial para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que permite que os professores trabalhem em conjunto, testando diversas estratégias, que possibilitam melhorar as suas práticas.

Em 1991 surgem as Comunidades de Prática propostas Etienne Wenger e Jean Lave, que realizaram um estudo envolvendo cinco comunidades de aprendizagens de ofícios, em diferentes espaços e com circunstâncias variadas. De acordo com estes autores em cada contexto existem identidades próprias com as suas especificidades, o que propicia uma aprendizagem situação no contexto. Referem ainda que a Comunidades de Prática apresenta três elementos estruturantes: o domínio, a comunidade e a prática. O domínio é o interesse comum aos que a integram as Comunidades de Prática mantendo-os unidos e em cooperação. As comunidades são elementos que as integram e os relacionamentos que se estabelecem entre eles. A prática refere-se ao conhecimento específico da temática em estudo, que surge do desenvolvimento e da partilha das Comunidades de Prática (Cabraia, Biondo, & Tracana, 2019).

Tal como referem N. Oliveira e I. Oliveira (2021, p. 15), “as práticas colaborativas contribuem para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, uma estratégia promissora para a qualidade do ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de competências” que possibilitam a alteração de práticas pedagógicas e vão ao encontro de ações que mais se adequam face a problemas e a dificuldades.

O processo de transformação de uma Comunidade de Prática em Comunidade de Aprendizagem vai para além partilha de experiências curriculares almejando-se construir conhecimentos pertinentes ao profissional docente. Assim, de acordo com Cabraia et al. (2019) as Comunidades de Aprendizagem são constituídas quando os seus elementos: discutem crítica e reflexivamente sobre as práticas pautadas em estudo coletivo (leituras;

apresentações de textos; relatos de experiência e dificuldades do cotidiano da sala de aula; discussões; planejamentos para projetos integradores), interagindo com os demais membros da comunidade e refazendo dialeticamente teorias e práticas.

Conforme Flores (2018) é necessário desconstruir o conceito de liderança nas suas vertentes formais e informais, argumentando-se que o profissionalismo docente pode ser aumentado e potenciado pela liderança dos professores, uma vez que constituem elementos fundamentais nos processos de mudança nas escolas, que se identificam como comunidades de aprendizagem, pela sua capacidade de influenciar, mobilizar e inovar.

Ainda de acordo com Flores (2018) na perspectiva de escola como Comunidade de Aprendizagem os professores são incentivados a exercerem a liderança e a estarem comprometidos com os processos de melhoria e da inovação no contexto das suas escolas, não se centrando a liderança apenas no desempenho dos cargos formais das estruturas hierárquicas das escolas. Abarca as diversas formas como os professores fazem a diferença nas suas escolas através da sua influência e capacidade de mobilizar os outros elementos da comunidade educativa (professores, alunos e encarregados de educação), estando comprometido com seu desenvolvimento profissional através da sua liderança, na utilização de práticas inovadoras e na construção partilhada de conhecimento profissional docente que está alicerçada em redes de aprendizagem.

No capítulo 3, foi abordado a importância de se trabalhar em equipa, para fazer face à complexidade de situações que emergem em contexto educativo, indo ao encontro da legislação em vigor e aos documentos orientadores. Fez-se alusão, às equipas educativas que começam a ter uma maior expressão nas escolas portuguesas, onde o trabalho que se desenvolve coletivamente, devem incluir a colaboração e a cooperação. Neste sentido, foram apresentadas diferentes visões sobre os estes conceitos, indicando-se qual a posição do projeto Coopera Escola+ 21|23 no que diz respeito à aprendizagem colaborativa e cooperativa. Por fim, foi feita referência à importância da liderança do professor e às comunidades de aprendizagem, nas quais estes docentes são incentivados a exercitarem a sua liderança, independentemente dos cargos que exerçam nas estruturas hierárquicas das escolas, comprometendo-se com os processos de melhoria da qualidade em contexto educativo.

4. Aprendizagem Cooperativa em contexto educativo

Neste capítulo, aborda-se a AC em contexto educativo, apresentando-se como um modelo educativo promotor de mudanças de práticas pedagógicas diferenciadoras e definindo as suas principais linhas orientadoras. Explana-se como se constituem os grupos cooperativos e a respetiva atribuição de papéis aos elementos dos grupos. Por fim, descreve-se resumidamente os métodos de aprendizagem cooperativa que são explorados em contexto das CCAP.

Nas práticas em contexto educativo, apesar das diferentes metodologias de ensino, é ainda frequente recorrer-se ao que se designa por ensino tradicional no qual o professor surge como a peça fundamental para a transmissão de conhecimentos, em que os alunos são meros recetores de informação. Esta metodologia de ensino individualista e competitiva, que impede momentos de partilha, de colaboração, de entreajuda (Cunha & Uva, 2016) e o desenvolvimento das competências inscritas no PASEO não responde às necessidades impostas pela exigente sociedade em que vivemos.

Existem diferentes estudos que referem que a aplicação de estratégias de AC tem efeito benéfico no rendimento escolar dos alunos e nas suas aprendizagens significativas. Estes estudos encontram-se alinhados com as conclusões de outros estudos em diferentes áreas curriculares (Gonçalves, 2020).

4.1 A Aprendizagem Cooperativa

O uso generalizado e crescente da aprendizagem cooperativa é uma das grandes histórias de sucesso da psicologia social e educacional. Este sucesso depende em grande parte das relações entre teoria, pesquisa e prática. A teoria da interdependência social fornece uma base para qual a AC é construída. Mais de 2000 estudos de pesquisa conduzidos nas últimas 11 décadas sobre AC, envolvendo mais de 50 mil alunos, confirmam a eficácia dos esforços cooperativos (mais de 50 benefícios) sobre os competitivos e individualistas (Johnson & Johnson, 2009).

Diversos investigadores apresentam diferentes definições de aprendizagem cooperativa. Conforme Cunha e Uva (2016, p. 137) a AC recorre a diferentes estratégias “de ensino e

aprendizagem em pequenos grupos, onde os alunos apresentam níveis de aprendizagem e de capacidade distintos, em que cada membro apresenta uma função e todos são responsáveis por aprender o que está a ser ensinado”.

A AC é concebida por um conjunto de aspetos comuns. Um dos pontos mais importantes é, de acordo com Cunha e Uva (2016, p. 138), “a aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só conseguem alcançar os seus objetivos individuais se os restantes membros alcançarem os seus”.

A cooperação é muito mais do que estar ao lado dos seus colegas, discutindo a matéria, a ajudarem-se ou a fazerem a partilha de materiais, apesar de todas estas situações serem importantes na AC (Lopes & Silva, 2022). Para estarmos perante uma aula cooperativa, é imprescindível incorporar cinco elementos fundamentais para a concretização da aprendizagem cooperativa, que se passam a enumerar: 1) interdependência positiva; 2) responsabilidade individual e de grupo da aprendizagem; 3) interação estimuladora, preferencialmente face a face; 4) competências sociais ou uso apropriado de habilidades interpessoais; e 5) processo de avaliação/reflexão de grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Moreira, 2011; Slavin, 2011; Cunha & Uva, 2016; Lopes & Silva, 2022). Descrevem-se resumidamente os cinco elementos básicos para a concretização da AC:

- 1) A interdependência positiva - cria situações nas quais os alunos trabalham em conjunto, no sentido de maximizar a aprendizagem de todos os alunos, conforme referem Lopes e Silva (2022, p. 20) “partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando o sucesso” sendo o coração da AC;
- 2) Responsabilidade individual e de grupo - O grupo tem a responsabilidade de atingir os objetivos a que são propostos e cada elemento do grupo tem o dever de realizar a sua parte (Lopes & Silva, 2022), correspondendo à “responsabilidade de cada um dos membros do grupo pela aprendizagem individual e por ajudar os seus colegas a aprender” (Gonçalves, 2020, p. 22).
- 3) Interação estimuladora, preferencialmente face a face - Quando os professores conseguem que se estabeleça a interdependência positiva, é necessário “maximizar a oportunidade de os alunos promoverem o sucesso de uns dos outros, ajudando-

se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender” (Lopes & Silva, 2022, p. 23);

- 4) Competências sociais ou uso apropriado de habilidades interpessoais – Não é condição suficientes distribuir os alunos em grupo para que consigam trabalhar de forma cooperativa. É fundamental trabalhar com os alunos as competências interpessoais e grupais para que consigam cooperar;
- 5) Processo de avaliação/reflexão de grupo – corresponde à avaliação do grupo ou do trabalho que foi desenvolvido. De acordo com Lopes e Silva (2022, p. 24) a “avaliação tem lugar quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes”. Cada elemento do grupo deve “ser avaliado individualmente e a avaliação final do grupo deve ser a conjugação das avaliações individuais” (Gonçalves, 2020, p. 22).

Existem muitos métodos de AC, que variam em diferentes aspetos. O que os une são a aplicação dos princípios básicos de incentivo cooperativo e estruturas de tarefas para alcançar objetivos cognitivos e não cognitivos em contexto educativo. Os investigadores da AC também estão unidos relativamente à sua crença de que o sistema educacional ideal pode não ser encontrado dentro da faixa de variação entre as salas de aula tradicionais, mas deve ser criado com base em uma sólida teoria psicológica e pedagógica e rigorosamente avaliado na prática da sala de aula (Slavin, 1983).

Acredita-se que a implementação da AC, tal como refere Moreira (2011, p. 151), propicia métodos de ensino que “concedam a cada sujeito aprendiz a capacidade de agir democraticamente na verdadeira acepção do termo e que conseqüentemente se repercutirá de forma positiva não só nos resultados académicos, mas também nas relações afectivas e sociais”.

São inúmeras as recomendações de organismos internacionais, importantes na definição das diretrizes de políticas educativas transnacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que assinalam as competências de cooperação (de relacionamento interpessoal) como sendo uma das “competências básicas que as crianças e jovens devem desenvolver, enquanto

ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e interventiva na sociedade da informação e do conhecimento do Séc. XXI.” (Moreira et al., 2022, p. 11).

4.2 Aprendizagem Cooperativa: constituição de grupos e atribuição de papéis

Considera-se que estamos perante uma aula cooperativa quando se incorpora os cinco elementos fundamentais para a concretização da cooperação. Estes elementos possibilitam identificar os problemas que possam surgir no trabalho em conjunto e agir para que a eficácia dos grupos cooperativos aumente (Johnson et al., 1999).

Tal como é referido por Lopes e Silva (2022), muitos professores creem que estão a pôr em prática o trabalho de grupo quando atribuem uma tarefa a um conjunto de alunos. Contudo, o que muitas vezes acontece é que: a) alguns alunos trabalham e os restantes têm um papel passivo, apesar de falarem uns com os outros sem qualquer intencionalidade ou estruturação; b) cada aluno realiza uma parte do trabalho e no final juntam o trabalho individual de cada um, sem qualquer reflexão ou discussão, considerando que a junção das partes é o produto final.

De acordo com Lopes e Silva (2022, p. 19) a AC é mais do que “é mais do que estar fisicamente perto dos colegas, a discutir a matéria uns com os outros, a ajudarem-se ou a partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” lembrando que é necessário imprescindível integrar, claramente nas atividades os cinco elementos fundamentais da cooperação: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação entre os elementos do grupo, as competências interpessoais e a avaliação processo de avaliação/reflexão de grupo (Moreira, 2011; Cunha & Uva, 2016).

Existem diferentes tipos de grupos de aprendizagem cooperativa grupos: informais, grupos formais, grupos de base e grupos de controvérsia (Johnson & Johnson, 2014; Lopes & Silva, 2022).

Os grupos informais de aprendizagem cooperativa, tem uma curta duração. Os alunos interagem, durante alguns minutos até uma aula completa. Estes grupos devem ser criados para uma atividade de instrução direta, como explicações, demonstrações ou

quando se visualiza um filme (Moreira, 2011; Lopes & Silva, 2022) com a finalidade de evitar a dispersão dos alunos, captando a sua atenção. Possibilita ao professor tempo para se reorganizar, fazendo as suas anotações, circulando “pela aula para ouvir os comentários dos alunos e assim verificar se estes estão a compreender as explicações e a integrar os conceitos” (Moreira, 2011, p.29).

Os grupos formais podem existir durante uma ou várias semanas de aulas e é adequada a todos os conteúdos ou tarefas. Os alunos trabalham em conjunto para atingir objetivos que são comuns, havendo o cuidado de verificar se eles próprios e os seus colegas concluíram a tarefa de aprendizagem definida (Lopes & Silva, 2022). Nestes grupos cooperativos “os alunos envolvem-se activamente nas tarefas intelectuais de organizar o material necessário à realização da tarefa, explorando-o, resumindo-o, integrando-o nas estruturas conceptuais já existentes.” (Moreira, 2011, p.28).

Os grupos de base de base existem durante um longo tempo (duração de pelo menos um ano) e enquanto estão formados são constituídos pelos mesmos elementos. Tem como objetivo primordial fazer com que os elementos constituintes do grupo se ajudem uns aos outros, apoiando-se na concretização das tarefas, dando o estímulo e motivação que cada um necessita para que o trabalho em grupo, seja cada vez mais rentável, e desta forma possibilitar que se instituem relações pessoais e de trabalho durante um longo prazo (Moreira, 2011; Lopes & Silva, 2022).

Os grupos de controvérsia são constituídos durante o tempo que corresponde à tarefa. Estes grupos são formados para realizar uma atividade, em que são divergentes os juízos, as noções, as informações, as teorias ou até mesmo as conclusões. É relevante que, apesar de partilharem de posições diferentes, o grupo consiga chegar a um consenso, sintetizando as soluções encontradas (Lopes & Silva, 2022).

No que diz respeito ao número de elementos que deve ter um grupo, considera-se que há vários fatores que condicionam as suas dimensões. A título de exemplo, podemos referir alguns aspetos: o tempo destinado à tarefa (quanto maior for o número de elementos do grupo, mais tempo será necessário para a concretização da tarefa), a idade e os equipamentos a usar, a experiência dos alunos a trabalhar em grupo, havendo a indicação que o grupo não deve ter mais de 4 elementos (Johnson et al., 1999). Se o grupo não for

demasiado grande “mais oportunidades haverá de interação entre os elementos e maior será a capacidade do professor de acompanhar o desempenho dos alunos, o que garante uma melhor aprendizagem” (Gonçalves, 2020, p. 26). É importante que todos os elementos do grupo consigam ver-se e interagir (Freitas & Freitas, 2003).

Atribuição de papéis nos grupos cooperativo

Para que existe entre os alunos um clima de cooperação, devem considerar-se dois aspectos fundamentais: o professor deve delegar aos alunos uma certa autonomia no cumprimento das tarefas e, por outro lado, os alunos devem conseguir exercer essa autonomia. Estas condições podem ser conseguidas com base na atribuição de papéis aos alunos. O professor pode atribuir uma função concreta a cada aluno diminuindo a possibilidade de os alunos terem uma ação passiva ou dominante no grupo, podendo potenciar interdependência positiva, especialmente quando os papéis atribuídos aos alunos, são complementares e interligados. A atribuição de papéis pode ser uma das formas mais eficazes de garantir que todos os elementos do grupo trabalhem de forma produtiva (Johnson et al.,1999; Lopes & Silva, 2022).

É de salientar que, apesar de a atribuição de papéis possa ser realizada de forma aleatória, aconselha-se, em especial num primeiro momento, que se considere as características dos alunos para a atribuição de funções. Contudo, é importante que, com o tempo todos os alunos experienciem os diferentes papéis, de forma a adquirirem as competências inerentes a todos eles. A rotatividade permite que não exista um líder fixo, mudando em função da responsabilidade das tarefas, pois o líder é escolhido consoante as suas habilidades e os requisitos da tarefa a ser realizada. Também, o fato de os alunos terem diferentes habilidades permite que aprendam uns com os outros e reforcem as habilidades menos desenvolvidas (Pinho, Ferreira, & Lopes, 2013, p. 292). Dependendo dos autores, existem diferentes propostas de papéis que os alunos podem desempenhar. Inspirado nos autores Kagan (1994) e Gaudet et al. (1998), o projeto Coopera Escola+ 21|23 considera os seguintes papéis que podem ser atribuídos ao grupo, que se apresentam na Figura 4.1 que se segue:



Figura 4.1 - Atribuição de papéis aos alunos nos grupos cooperativos

(Fonte: Lopes, Silva & Moreira, 2018), material adaptado e utilizado nas CCAP e incluído nos Kits Projeto Coopera Escola + 21|23)

Gestor de silêncio - Controla o nível do barulho no grupo; **Porta-voz** - Estabelece a ponte entre o professor e o grupo. Está pronto para fazer o ponto de situação. Apesar de ter um papel fundamental na preparação da apresentação, deve garantir que todos os alunos participem de forma equilibrada; **Controlador do tempo ou guardião do tempo** - Certifica se a tarefa é executada no tempo estabelecido. Eventualmente, pode ser pertinente, sugerir que o grupo subdivide o tempo para uma melhor gestão do tempo; **Secretário** - regista as ideias, decisões e planos; **Facilitador** - Orienta e coordena a execução da tarefa. Apesar de representar o líder não pode dar ordens ou tomar decisões sozinho; **Repórter** – Regista as atividades do grupo em fotografias, em áudio ou vídeo; **Gestor de conflitos** - apesar de poderem existir opiniões diferentes dentro do grupo, tenta evitar os conflitos e harmonizar o grupo, através de palavras e/ou ações que representem comportamentos positivos e **Verificador** - Pode efetuar a leitura das instruções e caso algum colega do grupo não tenha compreendido, reformula-as para um melhor entendimento. Certifica se a tarefa ficou terminada e se os objetivos foram cumpridos.

Pode-se considerar ainda outros papéis como o **Guardião do material** que tem a responsabilidade de fazer a gestão dos materiais que são necessários na atividade. Conforme o número de elementos do grupo, o aluno poderá ter mais do que um papel.

4.3 Métodos de Aprendizagem Cooperativa

Apesar das diferentes definições de AC, assume-se, tal como o Projeto Coopera Escola+ 21|23, a AC como um “conjunto de métodos em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam uns aos outros para atingir objetivos comuns de aprendizagem” (Johnson & Johnson, 2009, p. 69). Neste sentido, procede-se a uma breve descrição dos métodos explorados no âmbito das CCAP: Mesa Redonda (Kagan 1994), Folha Giratória (Kagan, 1994), Telefone (Kagan, 1994), Jigsaw (ou método dos Puzzles) (Aronson et al, 1978), Mistura e Combina (Kagan, 1993), Pensar- Formar Pares- Partilhar (Lyman, 1987), Cabeças Numeradas Juntas (Kagan, 1994).

Os métodos que se seguem são adequáveis em todas as áreas de conteúdo no ensino pré-escolar e em todas as disciplinas de todos os anos de escolaridade, inclusive no ensino superior.

Mesa redonda (Kagan 1994)

O método da **mesa redonda**, é da autoria de Kagan, em 1994. É um método de AC extremamente profícuo, tal como refere (Moreira, 2019, p. 8), “para desenvolver a criatividade, partilhar, verificar e consolidar conhecimentos, desenvolver a escrita criativa, promover a interdependência positiva, entre outras competências”, incentivando a participação de todos os alunos, inclusivamente dos menos extrovertidos. É aplicável da forma que se segue:

- O professor prepara, antecipadamente, várias folhas apelativas com as tarefas a desenvolver pelos alunos, entregando uma a cada grupo. É definido o tempo de execução do trabalho que deve ser controlado pelo gestor do tempo;

- Para dar resposta a uma questão ou a um problema que se encontra nas folhas de cada grupo, os alunos trabalham juntos, registando na sua vez, no sentido dos ponteiros do relógio, os contributos de cada um;
- Quando termina o tempo, o porta-voz de cada grupo partilha o resultado;
- O professor realiza a avaliação durante o processo e na apresentação do produto final, onde se incentiva a coavaliação e a heteroavaliação.

Folha Giratória (Kagan, 1994)

O método da **folha giratória**, criado por Kagan em 1994, é aplicável de acordo com as etapas que se seguem:

- Os alunos de cada grupo recebem uma folha de cartolina preparada pelo professor, dividida em quatro partes em que no centro da folha se encontra o tema principal e em cada uma das partes um subtópico;
- Cada aluno do grupo trabalha em simultâneo, num subtópico da folha de cartolina, concebendo as suas ideias ou soluções para o tema principal, durante um determinado tempo. Acabado o tempo, a folha roda no sentido do ponteiro do relógio, finalizando quando todos os alunos tenham dado o seu contributo em todos os tópicos;
- Concluída a integração de todas as ideias e/ou soluções nas diferentes seções, o porta-voz apresenta o trabalho desenvolvido.

Telefone (Kagan, 1994)

O método **Telefone**, também da autoria de Kagan em 1994, é desenvolvido através dos seguintes passos:

- O professor seleciona um aluno de cada grupo para se ausentar, durante algum tempo, sendo-lhe atribuída uma atividade a desenvolver em espaço próprio (por exemplo, na biblioteca escolar) que será supervisionada por um profissional educativo;
- Durante algum tempo (15 a 20 minutos) o professor explica à turma, um determinado conteúdo;
- Durante algum tempo, os grupos idealizam como vão explicar ao aluno ausente do seu grupo, o que acabaram de aprender;

- Os alunos ausentes de cada grupo regressam e os elementos de cada grupo explicam ao aluno que não esteve presente o que aprenderam, recorrendo à simulação de uma chamada telefónica para estabelecer a comunicação;
- Acabada a explicação os alunos que estiveram ausentes é aplicado algum tipo de instrumento de avaliação dos conhecimentos a estes alunos. Os resultados que se obtêm pelos alunos ausentes de cada grupo, é o resultado de cada grupo;
- Se obtiveram sucesso, os alunos celebram. Caso contrário, o grupo vai ajudá-lo a atingir os objetivos e encorajá-lo para que não desanime.

Jigsaw ou método dos Puzzles (Aronson et al, 1978)

O método **Jigsaw** ou **método dos Puzzles** criado por Aronson et al. (1978) era extremamente exigente na preparação de materiais didáticos por parte do professor, sendo mais tarde adaptado por Slavin de forma a ser mais exequível a sua utilização dando origem ao **Jigsaw II**. Na figura 4.2 são explicados os diferentes momentos deste método:

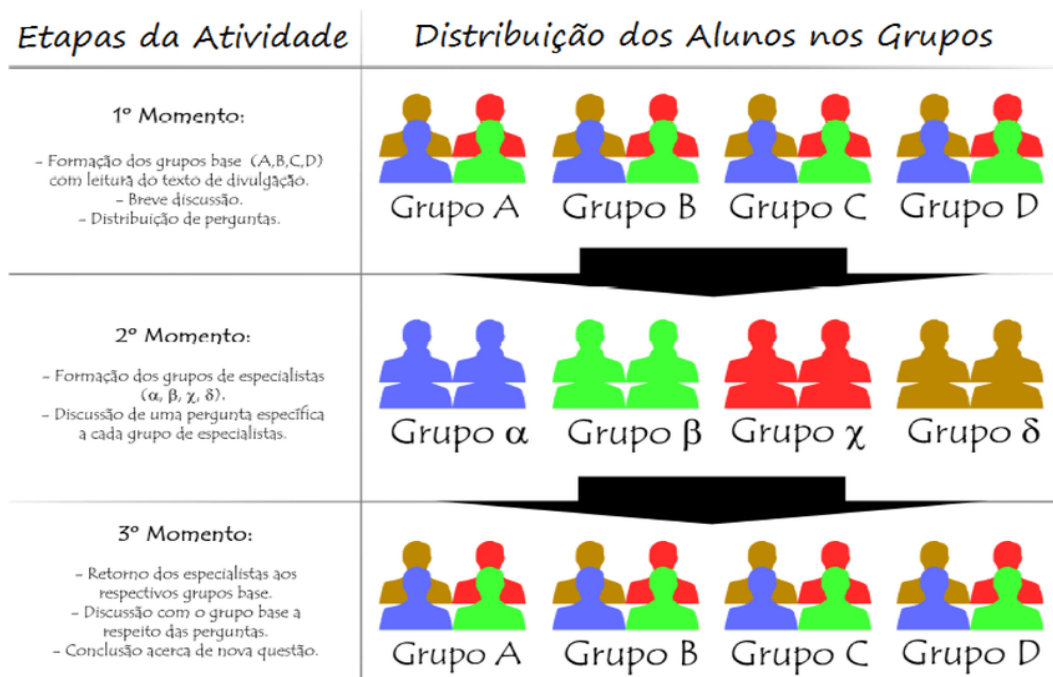


Figura 4.2 - O método Jigsaw ou método dos Puzzles
(Fonte: Leite & Lourenço & Lício, & Hernandes (2013, p. 3))

Mistura e Combina (Kagan, 1993),

O método **Mistura e Combina**, possibilita que os alunos trabalhem sem estarem permanentemente sentados, onde se associa os seus movimentos às aprendizagens dos temas. É possível, também, que se efetuem trocas de elementos dos grupos base, admitindo que os alunos trabalham em díades ou tríades. Descreve-se seguidamente as etapas deste método:

- Os alunos movimentam-se no espaço onde se encontram com um cartão na mão;
- O professor estabelece um código com os alunos para que parem;
- Os alunos encontram o seu par (ou trio) e cada aluno coloca a questão que se encontra no seu cartão. Se o colega acertar, parabeniza-o, caso contrário ajuda-o a responder à questão. Trocam de papéis;
- Os alunos trocam de cartões e os pares ou trios desagregam-se e repetem-se os passos anteriores até que o professor o determine;
- O professor pode contabilizar o tempo que os alunos demoram a encontrar o seu novo parceiro para que os alunos se sintam motivados, estabelecendo tempos recorde para a turma.

Pensar - Formar Pares - Partilhar (Lyman, 1987)

O método **Pensar - Formar Pares – Partilhar**, é um método especialmente pertinente para aprofundar conhecimentos.

Na implementação desta estratégia de aprendizagem cooperativa, podemos salientar os seguintes aspetos:

- os alunos aprendem ou refletem, individualmente, registam as suas ideias de uma forma formal, num espaço, por exemplo numa folha de papel ou outro recurso. A título de exemplo pode solicitar-se que os alunos escrevam as suas opiniões sobre uma temática a ser debatida ou resposta a uma questão específica;
- os alunos partilham com um colega da turma o que registaram. Em alguns casos, o aluno confirma se o seu entendimento foi o mesmo do outro colega parceiro; em outras situações, o professor solicita aos seus alunos, que esclareça ou fundamente as suas

respostas aos seus colegas parceiros. Neste caso, o professor deve estimular os alunos a reconhecerem o que é semelhante e diferente nas suas respostas do par;

- posteriormente, os alunos partilham com o grande grupo o que aprenderam. Neste sentido, várias estratégias podem ser utilizadas pelo professor para o debate: são ouvidos apenas os alunos que levantam o braço ou falam à vez. Os alunos também podem organizar-se entre si, elegendo um que será o Sol e o outro a Lua ou um que será Marte e o outro a Terra. Posteriormente o professor pede, por exemplo, que seja o Sol e a Terra que sejam os primeiros a partilhar;

Neste método, é fundamental que os alunos pensem e registem as suas conceções antes do momento de partilha com o seu par. Caso não exista este tempo, a tendência é para que os alunos se limitem a concordar com o seu par, sem ter em conta o conhecimento que já possuem, o que pode pôr em causa os intentos desta estratégia.

Cabeças Numeradas Juntas (Kagan, 1994)

O método **Cabeças Numeradas Juntas** possibilita a verificação de conhecimentos anteriores, revisão da matéria. Este método proporciona a associação de parceiros de aprendizagem em grupos de quatro elementos, que ficam mais propensos e disponíveis a assumir riscos. Tem implícito a noção de “tempo de espera”, o que possibilita que todos os alunos preparem respostas para as questões propostas e têm de apresentar os motivos que foram considerados e debatidos para a obtenção dessas respostas.

Para a implementação deste método de AC, destacam-se os seguintes passos:

- constituição de grupos de quatro elementos;
- a cada elemento do grupo atribui-se um número de 1 a 4, caso o grupo seja inferior a 4 elementos, o aluno número 3 também assume o número 4. A atribuição de números pode ser realizada pelo professor ou pelos alunos;
- de acordo com a temática selecionada pelo professor, serão colocadas uma ou mais questões, que devem ser de resposta curta, verdadeiro ou falso, escolha múltipla ou para complementar;
- É solicitado aos alunos que, durante algum tempo, trabalhem entre todos, no sentido de dar resposta ao solicitado;

- O professor indica aleatoriamente um número de 1 a 4;
- O aluno selecionado quando dá a resposta, deve: levantar a mão; escrever numa folha a resposta; se for uma resposta de verdadeiro colocar o polegar para cima ou para baixo caso seja falso e se for de resposta múltipla mostra como resposta uma carta (A, B, C ou D);
- Caso todos considerem que está correta, os elementos do grupo saúdam-se.

No capítulo 4, abordou-se os princípios que sustentam a AC, que tem por base a utilização de um grande número de métodos de AC, que podem ser adaptados a todos os níveis de ensino e a todas as disciplinas. A aplicação destes métodos, podem propiciar não só resultados académicos, mas também o desenvolvimento de competências afetivas e sociais. Explica-se como são constituídos os grupos heterogéneos e como se procede à atribuição de papéis e as respetivas funções a desempenhar. São descritos, resumidamente, os métodos de AC que são experienciados nas CCAP.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

5. Metodologia de investigação

No capítulo 5, são apresentados os fundamentos da metodologia de investigação deste estudo. Faz-se a justificação das escolhas metodológicas, descrevendo-se as técnicas e os instrumentos recolha de dados que foram utilizados nesta investigação, bem como as técnicas de análise dos dados. Explica-se como as questões éticas foram cuidadosamente respeitadas. Por fim, caracteriza-se, o Agrupamento de Escolas Soares dos Reis e os participantes no estudo.

De acordo com o contexto educativo atual, torna-se “cada vez mais premente a realização de estudos que contribuam para a reflexão e construção de novos paradigmas que permitam o desenvolvimento profissional e a reconfiguração da prática pedagógica” (Gonçalves, 2020, p.1). Neste sentido, relembra-se que este estudo incide sobre o desenvolvimento do trabalho dos docentes numa ação de formação, CCAP de Nível 1, em modalidade de OF, que decorreu entre janeiro e julho de 2022. Esta ação de formação tem como base os métodos da AC, tendo em consideração as sessões presenciais, em que os professores, em grupo experienciam os métodos de AC e o trabalho autónomo que implica a aplicação desses métodos junto dos alunos. Esta OF foi frequentada por professores no Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, situado em Vila Nova Gaia. Este estudo centra-se exclusivamente nos docentes que frequentaram a CCAP de Nível 1.

A metodologia de estudo foi cuidadosamente ponderada de acordo com a contextualização educativa desta investigação.

5.1 Escolhas metodológicas

O recurso à investigação qualitativa tem sido amplamente reconhecido, uma vez que, tal como referem Del Ant3nio et al. (2018, p. 196) este tipo de investigação procura “compreender e interpretar da forma mais fiel poss3vel a l3gica interna dos participantes ao qual se pretende estudar [...] al3m de desapertar a compreens3o e a an3lise da realidade”.

Apesar de serem identificadas v3rias correntes metodol3gicas que se encontram inseridas

na metodologia qualitativa, destaca-se um ponto que é comum a todas: trata-se da “globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico” (Almeida & Freire, 2008, p. 111), o que pressupõe que se estuda a realidade no seu contexto, sem a fragmentar, tendo em conta principalmente os dados obtidos.

A investigação qualitativa prevê que o investigador se concentre principalmente no entendimento completo e vasto do fenómeno em questão: observa, descreve os acontecimentos e realiza a análise, considerando o contexto e o fenómeno tal como se apresenta. Tem como principal objetivo, realizar a descrição e efetuar a interpretação sem ter a preocupação de avaliar. Tal como refere Fortin (2003, p. 22), esta forma de “abordagem é uma extensão da capacidade do investigador para dar sentido ao fenómeno”, onde o investigador recorre a este tipo de desenvolvimento do conhecimento, evidenciando a importância fundamental do seu entendimento e dos participantes da investigação.

A investigação qualitativa é favorável à análise de casos concretos, tendo por base as manifestações e atividades de indivíduos que integram o seu contexto, de acordo com as suas especificidades no tempo e no espaço Flick (2005).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a metodologia qualitativa apresenta cinco aspetos, que podem ou não estar patentes num estudo considerado de investigação qualitativa e que foram a base considerada para o presente estudo de investigação: o investigador é o principal elemento que procede à recolha de dados que se reportam ao contexto onde se insere a investigação; os dados recolhidos são na sua essência descritivos; o investigador tem como principal foco o processo e não apenas o produto ou os resultados; o investigador tende a fazer a sua análise de forma indutiva; e o significado é extremamente relevante para o investigador. Estes autores consideram que o método qualitativo é mais adequado ao trabalho de investigação em educação atendendo que se centra mais no processo do que no produto, sendo a recolha de dados efetuada no próprio ambiente.

Atendendo às características do estudo em questão, opta-se por uma abordagem qualitativa, tendo em consideração que tem carácter mais interpretativo, sendo uma

base fundamental para o conhecimento dos comportamentos e atitudes dos formandos.

De acordo com Yin (2005), uma de diversas formas de proceder a uma pesquisa em ciências sociais é o estudo de caso que, de forma geral é a estratégia utilizada quando o estudo se encontra centrado em fenómenos atuais e que se integram, de alguma forma, num contexto real. Revela-se pertinente atendendo a que manifesta grande flexibilidade podendo-se anunciar como uma mais-valia no domínio da investigação em educação. Com o passar dos anos, o estudo de caso, tem vindo a afirmar-se e a ter maior protagonismo no campo da investigação educativa (Stake, 1999).

O estudo de caso apresenta-se como uma estratégia de investigação que permite uma análise mais centralizada e possibilita uma melhor compreensão de uma circunstância, procedimento e/ou prática profissional, o que pode auxiliar a responder, tal como é referido por Morgado (2012, p. 7), “aos imperativos da avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas”. Conforme Morgado (2012, p.8), o estudo de caso revela-se uma “metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda”. Pelo apresentado, o estudo de caso, pareceu-nos ser o caminho que mais se adequa ao estudo em questão.

5.2 Instrumentos utilizados na investigação

A seleção de técnicas e instrumentos a serem utilizados neste estudo revela-se, conforme refere Morgado (2012, p. 71), um dos “elementos essenciais, uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação”, sendo necessário selecionar os métodos que serão mais adequados aos fins pretendidos e, definir instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer (Bell, 1993).

Pretende-se optar por algumas técnicas e instrumentos que são os “mais utilizadas no âmbito do estudo de caso, em particular no domínio da investigação educativa” (Morgado, 2012, pp. 71-72) nomeadamente o inquérito e a análise documental. Estas diferentes técnicas de recolha de dados podem ser um instrumento nos estudos de investigação.

Ghiglione e Matalon (1997) elucidam o inquérito “como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar. Neste caso, investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual actua enquanto inquiridor” (pp. 7-8).

O inquérito, pode assumir a forma de entrevista ou de questionário, é um método que possibilita a recolha de dados:

junto dos participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes. A entrevista e o questionário apoiam-se nos testemunhos dos sujeitos, não tendo geralmente o investigador acesso senão ao material que o participante consente em fornecer-lhe (Fortin, 2003, p. 245).

No âmbito das investigações científicas são utilizadas várias modalidades de entrevistas entre as quais se enquadram a entrevista com grupos focais que tem como principal objetivo:

obter informações de natureza descritiva, oriundas da interação entre os participantes de um determinado grupo, durante a realização de um debate sobre assunto de interesse do pesquisador. O grupo focal utiliza então, da interação grupal para produzir saberes e apreender fatos e acontecimentos que poderiam ser menos acessíveis sem a interação vivenciada em um grupo específico, constituído com essa intenção (Oliveira, Cunha, Cordeiro & Saad, 2020).

Para Gatti (2005) o grupo focal apresenta, como uma das características principais, o fato de se trabalhar com a análise e reflexão das intervenções, possibilitando que os participantes sobre determinado assunto que é tratado durante a entrevista, exponham os seus conceitos, concepções e experiências. A expressão verbal resultante nos grupos focais não é descritiva ou expositiva é, conforme Oliveira et al. (2020, p. 10) “sobretudo, uma forma de pensamento que decorre do diálogo, da troca de ideias, da análise dos fatos que vão sendo relatados”.

Uma das principais vantagens do grupo focal surge da interação do grupo onde frequentemente e, de acordo com Gatti (2005, p. 13) são extrapoladas “em muito as

ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame”.

Esta modalidade de entrevista pressupõe que o investigador, com o objetivo de obter informações imprescindíveis para a compreensão do objeto de estudo se reúna com um número de pessoas que são parte integrante da população pesquisada, num determinado local, durante um período. Pressupõe-se a elaboração de um roteiro prévio tendo em conta a problematização do estudo em questão o que irá promover o levantamento de questões significativas. Contudo, este roteiro deve ser utilizado de forma flexível reajustando sempre que necessário com vista a não perder o foco da pesquisa (Gatti, 2005).

Inicialmente, tendo em conta as características dos formandos que frequentaram a CCAP, idealizou-se três grupos focais. Os grupos seriam criados de acordo com o nível de ensino dos docentes da CCAP: educação pré-escolar, 1.º ciclo e 3.º ciclo do Ensino Básico. Atendendo ao número de participantes, foi possível fazê-lo no que diz respeito aos dois últimos níveis de ensino supracitados: 1.º ciclo e 3.º ciclo. No que diz respeito ao grupo das educadoras, como frequentaram apenas duas formandas, foi necessário reformular o que estava previsto inicialmente, uma vez que, uma das educadoras não conseguiu ter disponibilidade de tempo para poder participar. Optou-se, então, por realizar uma entrevista estruturada a uma das educadoras.

Como técnica de análise de dados recorre-se à análise de conteúdo. Este processo possibilita passar um documento considerado primário num documento que é uma sintetização do inicial (Bell, 1993) ou seja, trata-se de apresentar um documento de forma diferenciada do original com a finalidade de facilitar a sua utilização onde “os documentos são agrupados por categorias/temas, segundo critérios comuns, facilitando a sua referenciação e indexação” (Moura, Ramos, Simões, & Yufei, 2020).

Por outro lado, os processos de análise e interpretação do conteúdo, que de acordo com Bardin (2011), corresponde à análise de conteúdo e que é definido pelo mesmo autor como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 48).

A análise de conteúdo tem um espaço cada vez mais relevante na investigação, atendendo a que possibilita o tratamento, de forma sistemática, das informações e testemunhos que apresentam profundidade e complexidade. Quivy e Campenhoudt (2008, p.227) referem que, mais do que qualquer outro método possibilita, no caso de incidir “sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

A categorização, emerge na maioria dos procedimentos centrados na análise de conteúdo, apesar de não ser um procedimento de carácter obrigatório. Define categorização como:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 51).

Relembrando-se o referido na parte I, no ponto 1.2., o DAG é um do documento fundamental para o desenvolvimento das CAPP. O DAG é preenchido pelos formandos, em cada um dos seus grupos cooperativos, no final de cada uma da sessão, possibilitando que, por um lado, se estabeleça a ponte entre as diferentes sessões da CCAP e, por outro, os formandos em grupo, reflitam sobre as suas aprendizagens. Apresenta-se na página seguinte a estrutura do DAG na Figura 5.1:

Grupo: _____ (colocar logótipo criado)

Diário de Aprendizagem Grupal

CCAP 1

| | |
|---|------------|
| Número da sessão: | |
| Data: | __/__/____ |
| Elementos dos grupos e suas funções: | |
| Porta-voz: | |
| Secretário: | |
| Controlador do tempo: | |
| Repórter: | |
| Gestor do Silêncio: | |
| Coordenador: | |
| Assunto principal de discussão na sessão de hoje: | |
| | |
| Novas ideias e informações fundamentais que resultaram da discussão: | |
| | |
| A melhor ideia da sessão de hoje: | |
| | |
| Que áreas de competências do Perfil dos Alunos foram trabalhadas hoje: | |
| | |
| Preocupações/reflexões/recomendações: | |
| | |
| Secretário (a) da Sessão: | |
| | |

Figura 5.1 - Estrutura do Diário de Aprendizagem Grupal

(Fonte: Sónia Moreira, Coordenadora Nacional do Projeto Cooperá Escola+ 21|23)

Relembra-se ainda que, quando termina a CCAP é elaborado o TIF que consiste num relatório de reflexão individual que conta com o desenvolvimento dos seguintes tópicos: *introdução, percurso formativo do formador, conteúdos e aprendizagens realizadas, impacto da oficina de formação na sua vida profissional, trabalho colaborativo realizado com o formador e outros formandos e conclusão.*

Atendendo à relevância do DAG e do TIF, bem como o inquérito por entrevista e os dois grupos focais, recorre-se à análise de conteúdo como técnica que produz deduções de um texto focal para seu contexto social de forma objetiva, fazendo a articulação entre todos os dados recolhidos.

Para facilitar a recolha de dados e sua posterior triangulação, tendo como objetivo responder à questão geradora da presente investigação, elabora-se uma tabela, que permite uma maior compreensão relativamente à forma como os dados foram recolhidos, cruzando-se os cinco objetivos de investigação com os instrumentos de recolha dos dados. De seguida apresenta-se a Tabela 5.1:

Tabela 5.1 - Formas de recolha de dados que visam responder à questão de investigação

| Questão de investigação: Em que medida os efeitos da oficina de formação (Projeto COOPERA Escola+ 21-23), no âmbito do trabalho presencial e do trabalho autónomo, se expressam na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa em contexto educativo? | | | |
|--|---|--|--|
| Objetivos de investigação que visam responderem à questão de investigação | Instrumentos de recolha de dados | | |
| | Diário de Aprendizagem Grupal (tópicos a considerar) | Trabalho Individual Final (tópicos a considerar) | Entrevista/Grupo Focal (tópicos a considerar) |
| 1) Caracterizar perceções dos formandos (professores) relativamente à AC, pós oficina de formação (conceções, mais-valias, dificuldades e motivação). | | Introdução Conteúdos e aprendizagens realizadas Conclusão | Motivação para a frequência da CCAP. Identificação de algumas práticas de AC que já eram utilizadas antes da frequência da CCAP. Dificuldades encontradas na implementação da AC. Classificação na escala de um a cinco, por parte dos formandos da sua motivação na implementação da AC. |
| 2) Identificar, pós implementação da oficina de formação, práticas pedagógicas e didáticas tendo como modelo a AC que os professores afirmam desenvolver. | | Conteúdos e aprendizagens realizadas Percurso formativo do formando Conclusão | Prática de AC que mais impactaram os formandos. |
| 3) Compreender em que medida os métodos de AC utilizados pelos professores com os alunos durante a oficina de formação promoveram os valores, princípios e áreas de competência inscritos no PASEO. | Que áreas de competência do PASEO foram trabalhadas Preocupações/reflexões/recomendações | Conteúdos e aprendizagens realizadas Conclusão | De que forma os métodos de AC facilitaram ou não a promoção do PASEO. |
| 4) Compreender de que forma os professores na oficina de formação trabalharam cooperativamente e com autonomia de forma a capacitá-los relativamente aos métodos de AC, analisando os pontos fortes e a melhorar na oficina de formação. | Novas ideias e informações fundamentais que resultaram da discussão A melhor ideia da sessão de hoje | Trabalho colaborativo com formador e outros formandos Conteúdos e aprendizagens realizadas Conclusão | Destacar três mais valias da CCAP. |
| 5) Compreender, na perspetiva dos formandos, em que medida a oficina de formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. | Novas ideias e informações fundamentais que resultaram da discussão A melhor ideia da sessão de hoje | Impacto da formação na vida profissional | Em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Consegue dar exemplos. |

5.3 Questões éticas

De acordo com Martins (2004), a “metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados” (p. 295). Por outro lado, Valente (2011) alerta para que “à medida que a sociedade evolui e se socorre de meios mais poderosos para obter informação, as questões éticas parecem ser cada vez mais pertinentes” (p. 106). Quando se realiza um estudo com a participação de seres humanos, surgem inevitavelmente questões morais e éticas (Fortin, 2003). No decorrer da investigação, o investigador confronta-se com situações particulares que são fruto de questões morais e que podem ser um elemento que condiciona o rigor da pesquisa. Contudo, “existe um limite que não deve ser ultrapassado: este limite refere-se ao respeito pela pessoa e à protecção do seu direito de viver livremente e dignamente enquanto ser humano” (Fortin, 2003, p. 113).

As questões éticas foram uma preocupação constante no decorrer desta investigação, tendo como alicerces dois princípios basilares para a “para a aceitabilidade ética de um estudo” (Lima, 2006, p. 142), que são dominantes neste contexto, no que diz respeito à investigação relativa a indivíduos: “o consentimento informado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75; Lima, 2006, p. 141; Christians, 2006, p. 246; Almeida & Freire, 2008), que consiste em esclarecer convenientemente os participantes sobre a investigação que se pretende realizar, com o maior de detalhe possível (Vasconcelos, 2006), e a “protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

No atinente à protecção dos indivíduos participantes, para além do consentimento informado, Smith (1992) menciona o anonimato, que se define como a “protecção da privacidade das pessoas-objecto de investigação, pela alteração da identidade e pela limitação de informação que conduza à identificação dos sujeitos” (Vasconcelos, 2006, p. 98). Desta forma, o anonimato e a confidencialidade são direitos que o participante deve ver respeitado na investigação, de modo que a identificação do participante não possa ser associada a algum aspeto referido na investigação.

Neste estudo respeitou-se os aspetos relevantes nas questões éticas da investigação que se demarcam: antes de se iniciar a pesquisa, houve o cuidado de analisar de forma

cautelosa a conformidade ética deste estudo, refletindo se todos os participantes desta pesquisa, poderiam de alguma forma ser lesados: os participantes foram devidamente informados sobre o estudo, de forma clara e precisa; foi assegurada a integridade dos participantes querem a nível físico, mental e moral, sendo acauteladas as situações que os pudessem expor a ocorrência de risco ou que os pudesse causar algum dano; foi também respeitada a confidencialidade dos resultados obtidos, excetuando situações em que, claramente, foi concedido explicitamente pelos participantes ser possível a sua divulgação (Almeida & Freire, 2008).

Destaca-se, ainda, que as questões éticas foram respeitadas em todo o processo investigativo, de acordo com os princípios éticos expressos na Carta Ética da SPCE (Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação), atuando a investigadora “em conformidade com os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e nas diversas Convenções das Nações Unidas referentes à proteção e promoção dos direitos universais” (SPCE, 2020, p.11).

5.4 Caracterização do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis

De acordo com o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis (AESR), em vigor no triénio, 2022/2025, o AE foi constituído em 26 de junho de 2003. Fica situado em Vila Nova de Gaia, na União de Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso. Estas freguesias que anteriormente se caracterizam com marcas de ruralidade, hoje deram lugar à “urbe” apresentando-se como o centro cívico e administrativo do concelho de Vila Nova de Gaia. A sua localização central relativamente às outras freguesias circundantes, possibilitou o desenvolvimento de vários setores de atividade, nomeadamente, indústria, comércio, serviços e turismo. O património histórico e cultural é muito vasto e os artistas atuais e passados retratam a forte dimensão cultural do concelho de Vila Nova de Gaia, como é preconizado pelo patrono do AE: António Soares dos Reis.

O AESR, é constituído pela Escola Básica Soares dos Reis com 2.º e 3.º ciclos, por três Escolas Básicas do 1.º ciclo, Escola Básica do Cedro, Escola Básica de Laborim de Cima e a Escola Básica Joaquim Nicolau de Almeida e, dois Jardins de Infância, Jardim de Infância

do Cedro e Jardim de Infância de Laborim existindo boa acessibilidade entre elas distribuindo-se geograficamente de acordo com a Figura 5.2:



Figura 5.2 – Distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino que constituem o AESR

(Fonte: Projeto Educativo do AE Soares dos Reis, triénio 2022-2025)

No ano letivo 2021/22 o número de alunos do AE Soares dos Reis é de 1626, num total de 67 turmas que se encontram distribuídos conforme tabela 5.2:

Tabela 5.2 – Número de alunos e turmas por estabelecimento de ensino

| Estabelecimentos de ensino | Níveis de ensino | Número de alunos | Número de turmas |
|-------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| EB Soares dos Reis | 2.º e 3.º ciclo | 978 | 38 |
| EB do Cedro | 1.º ciclo | 300 | 13 |
| EB Joaquim Nicolau de Almeida | 1.º ciclo | 176 | 8 |
| EB Laborim de Cima | 1.º ciclo | 79 | 4 |
| Jl Laborim | Pré-escolar | 48 | 2 |
| Jl Cedro | Pré-escolar | 45 | 2 |

(Fonte: Projeto Educativo do AE Soares dos Reis, triénio 2022-2025)

No que diz respeito ao número de alunos por escalão da ação social escolar, dos 1626 alunos, 402 usufruem dos escalões A (183 alunos) ou do escalão B (219 alunos), o que representa um quarto da população total dos alunos do AE.

Tabela 5.3 – Número de alunos, por estabelecimento de ensino e escalão da ação social escolar

| Estabelecimentos de ensino | Número de alunos | Número de alunos com escalão A | Número de alunos com escalão B |
|-------------------------------|------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| EB Soares dos Reis | 978 | 122 | 145 |
| EB do Cedro | 300 | 29 | 39 |
| EB Joaquim Nicolau de Almeida | 176 | 16 | 20 |
| EB Laborim de Cima | 79 | 11 | 14 |
| Jl Laborim | 48 | 4 | 1 |
| Jl Cedro | 45 | 1 | 0 |
| Totais | 1626 | 183 | 219 |

(Fonte: Projeto Educativo do AE Soares dos Reis, triénio 2022-2025)

No ano letivo de 2021/22 o número total de docentes do AE é de 163, sendo 128 do sexo feminino (78,5% dos docentes) e 35 do sexo masculino (21,5% dos docentes). Os docentes do AE são predominantemente do quadro de AE (cerca de 75%). Relativamente às habilitações literárias dos docentes, maioritariamente os docentes são licenciados, apesar de alguns terem mestrado e/ou doutoramento.

No sentido de mobilizar ativamente os alunos tendo em consideração as áreas de intervenção definidas no Projeto Educativo, o AE promove vários Programas/Projetos: ECO-ESCOLAS, PAPES, JORNALÊS, DESPORTO ESCOLAR, MEXER PARA MELHORAR, CLUBE CIÊNCIA VIVA NA ESCOLA Des@fios, PLANO NACIONAL DAS ARTES E CLUBE DO PATRIMÓNIO dá continuidade à implementação do Plano de Recuperação das Aprendizagens de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 de 7 de julho, que aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens.

Importa destacar que no Projeto Educativo do AE Soares dos Reis, surge plasmado, como referência dos seus valores, a Cooperação, referindo que:

É fulcral afirmar-se que a articulação e o trabalho cooperativo entre todos evidenciam-se como promotores do debate e da apresentação de soluções, superando-se obstáculos e construindo-se uma cultura de escola que promova um sucesso educativo de Qualidade, num contexto de comunidade de aprendizagem. Estas Áreas são desenvolvidas em Objetivos, Estratégias de Operacionalização, Instrumentos de Medida e Metas (metas mensuráveis). (Projeto Educativo, 2022, p. 6)

O AE Soares dos Reis após a elaboração de um Diagnóstico Estratégico apontou três Áreas de Intervenção Prioritárias: “Sucesso Educativo”, “Educação e Civismo” e “Saúde e Segurança”, uma vez que são consideradas pela comunidade escolar, como fundamentais para o sucesso do projeto educativo.

Estabelecendo a correlação entre os objetivos e estratégias das Áreas de Intervenção Prioritárias estabelecidas no PE do AESR que são comuns com as CCAP do Projeto Coopera Escola+ 21|23 apresentam-se as Tabela 5.4, Tabela 5.5 e Tabela 5.6:

Tabela 5.4 - Objetivos/Estratégias de operacionalização da Área de Intervenção Prioritária “Sucesso Educativo” que são comuns às CCAP do Projeto Coopera Escola+ 21|23

| SUCESSO EDUCATIVO | |
|--|---|
| OBJETIVOS | ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO |
| Promover o sucesso educativo atendendo à realidade de cada aluno. | Implementação de estratégias e metodologias educativas diferenciadas, mantendo e atualizando os respetivos materiais didáticos e pedagógicos. |
| Promover uma cultura de exigência, trabalho, rigor, responsabilidade e excelência. | Definição e aplicação dos critérios de avaliação de forma rigorosa. |
| Desenvolver capacidades na área das ciências experimentais. | Dinamização de projetos e clubes. |
| Integrar os vários níveis de ensino em diversos projetos. | Atuação junto dos alunos com dificuldades, com planificação de estratégias e de recursos adequados. |
| | Realização de atividades pedagógicas que |

| | |
|--|---|
| | <p>promovam o espírito crítico, a reflexão e a partilha de ideias.</p> <p>Reflexão sobre as práticas pedagógicas e metodologias, visando a convergência de abordagens e rentabilização de recursos.</p> |
|--|---|

(Fonte: Tabela adaptada do Projeto Educativo do AESR, triénio 2022-2025, em articulação com o Projeto Cooperera Escola+ 21|23)

Tabela 5.5 - Objetivos/Estratégias de operacionalização da Área de Intervenção Prioritária “Educação e Civismo” que são comuns às CCAP do Projeto Cooperera Escola+ 21|23

| EDUCAÇÃO E CIVISMO | |
|---|---|
| OBJETIVOS | ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO |
| <p>Promover comportamentos adequados.</p> <p>Desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência.</p> | <p>Promoção de competências de saber estar, respeitar o espaço da sala de aulas, os professores e colegas de turma e de escola.</p> <p>Desenvolvimento de capacidades para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e crítica.</p> |

(Fonte: Tabela adaptada do Projeto Educativo do AESR, triénio 2022-2025, em articulação com o Projeto Cooperera Escola+ 21|23)

Tabela 5.6 - Objetivos/Estratégias de operacionalização da Área de Intervenção Prioritária “Saúde e Segurança” que são comuns às CCAP do Projeto Cooperera Escola+ 21|23

| SAÚDE E SEGURANÇA | |
|---|---|
| OBJETIVOS | ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO |
| <p>Promover autoestima e a autonomia, visando a prevenção de comportamentos de risco.</p> | <p>Realização de Ações de Formação.</p> |

(Fonte: Tabela adaptada do Projeto Educativo do AESR, triénio 2022-2025, em articulação com o Projeto Cooperera Escola+ 21|23)

O AE Soares dos Reis estabelece parcerias com várias instituições como Agrupamento de Centros de Saúde de Gaia, ACES-Gaia, Biblioteca Municipal de Vila Nova de Gaia, Câmara Municipal de Gaia, Junta de Freguesia de Mafamude e Vilar do Paraíso, Casa-Museu Teixeira Lopes, Cruz Vermelha Portuguesa - Delegação de Vila Nova de Gaia, Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia / Espinho, EPE-SNS, Escola Superior de Educação do Porto, PSP- Polícia de Segurança Pública – Escola Segura, Parque Biológico. Tem um protocolo no âmbito do Ensino Articulado com as seguintes escolas: Academia de Vilar do Paraíso (música e dança), Conservatório Regional de Gaia (música), Escola de Dança Ginásio (dança), Escola de Música de Perosinho (música) e Fórum Cultural de Gulpilhares (música). É um dos AE associadas ao Centro de Formação de Associação das Escolas de Gaia Nascente (CFAE-GN).

5.5 Participantes no estudo

Os participantes deste estudo são professores pertencentes AE Soares dos Reis, sendo um dos agrupamentos piloto no Projeto COOPERA Escola+ 21-23. Na oficina de formação “Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional – Nível 1 participam de forma voluntária, 13 docentes, sendo 2 educadores de infância, 4 professores do ensino do 1.º ciclo e 7 professores 3.º ciclo. Uma das professoras do 3.º ciclo é professora bibliotecária. Todos os docentes são professores do Quadro de Agrupamento do AE e têm mais de cinquenta anos de idade, exceto três em que a sua idade é inferior a quarenta e cinco anos. A informação sumária relativa aos participantes justifica-se com o assegurar do “anonimato” dos mesmos.

Em síntese, neste capítulo, apresentaram-se as escolhas metodológicas que, de acordo com o contexto em questão, conduziram à opção por uma metodologia qualitativa. Devido à sua relevância na CCAP, utilizaram-se como instrumentos de recolha de informação, os DAG e os TIF, bem como uma entrevista e dois grupos focais. Os participantes deste estudo foram educadores do pré-escolar e professores do 1.º ciclo e

do 3.º ciclo do Ensino Básico e pertencem todos ao mesmo AE. Abordou-se ainda, como foram respeitadas as questões éticas nesta investigação.

6. Apresentação e análise dos resultados

No capítulo 6, apresenta-se e explica-se como são tratados os dados que se utilizam neste estudo, obtidos através dos instrumentos de recolha usados. Faz-se referência às ferramentas digitais que foram utilizadas com a finalidade de proceder à recolha e organização dos dados, o que possibilitou uma análise mais estruturada e significativa. Descrevem-se as categorias que foram criadas para a análise de conteúdo dos dados e explica-se como se procedeu à sua codificação. Por último procede-se a uma análise detalhada, com apresentação dos resultados, fundamentando com as evidências necessárias para responder à questão geradora desta investigação.

6.1 Organização dos dados: categorias e sua codificação

O processo de análise dos dados inclui a “sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes” (Bogdan & Biklen, p. 205). Nesse sentido, recorreu-se a três ferramentas informáticas que foram facilitadoras na recolha, na organização e na análise de dados: o ZOOM, o Happy Scribe e o webQDA. Seguidamente faz-se uma breve descrição das ferramentas e de que forma foram utilizadas nesta investigação.


O Zoom é um serviço de videoconferência baseado na nuvem que permite reunir virtualmente, em vídeo ou apenas áudio. Entre muitas outras funcionalidades, possibilita a gravação das reuniões. Recorreu-se a esta ferramenta para dinamizar a entrevista à educadora, bem como aos dois grupos focais do 1.º ciclo e do 3.º ciclo, que se encontram transcritos nos anexos III, IV e V: Anexo III (entrevista à educação, que teve a duração de 15m06s); Anexo IV (Grupo focal 1.º ciclo com a duração de 34m58s) e Anexo V (Grupo focal 3.º ciclo, que se realizou durante 29m54s).

O Happy Scribe foi a ferramenta que permitiu fazer a transcrição. Aproveita as potencialidades da inteligência artificial, para transcrever automaticamente áudio ou

vídeo para texto em mais de 100 idiomas. Apesar da transcrição ser bastante fidedigna, reduzindo significativamente o tempo que seria necessário para realizar a transcrição sem o recurso a esta ferramenta, foi necessário fazer a validação da transcrição comparando com os dados recolhidos nos vídeos da entrevista e dos grupos focais.

O webQDA é um *software* destinado à análise qualitativa de dados que permite tratar de forma colaborativa, síncrona ou assíncrona, fontes de texto, imagem, vídeo, áudio, tabelas, ficheiros PDF, vídeos do Youtube, entre outros. Esta ferramenta possibilita o desenvolvimento de projetos originado uma base de dados organizada em categorias, que podem estar, ou não, em estrutura de árvore; é possível codificar, controlar, filtrar, pesquisar e questionar os dados com o objetivo de responder às questões de investigação. Contudo, apesar de ser um *software* poderoso, que propiciou uma melhor organização, interligação e análise dos dados, esta ferramenta foi utilizada apenas como um recurso, não dispensado de forma alguma, uma cuidadosa leitura, análise e reflexão dos dados recolhidos para esta investigação. Foi utilizada a versão 3.0 do webQDA.

Com base nos dados recolhidos neste estudo, o webQDA, possibilitou a criação de uma tabela que assinala as palavras que mais vezes se repetem. Nesse sentido, foi solicitado a este *software* que gerasse as 30 palavras que se destacam, atendendo ao número de vezes que se repetem. Para melhor compreensão e a título de exemplo, apresenta-se a Figura 6.1 que representa as primeiras 10 palavras que mais vezes são referidas pelos formandos:

Efeitos da oficina de formação final 

| Palavra | Repetição | Carateres |
|---------------|-----------|-----------|
| aprendizagem | 222 | 12 |
| trabalho | 212 | 8 |
| alunos | 202 | 6 |
| professor | 178 | 9 |
| formação | 147 | 8 |
| cooperativa | 121 | 11 |
| escola | 114 | 6 |
| métodos | 108 | 7 |
| individual | 81 | 10 |
| aprendizagens | 61 | 13 |

Figura 6.1 – Palavras que se destacam pelo número de vezes que se repetem

(Fonte: Gerado pelo webQDA)

É interessante observar que as cinco palavras mais referidas pelos formandos são: **aprendizagem** (citada duzentas e vinte e duas vezes), **trabalho** (mencionada duzentas e doze vezes), **alunos** (referenciada duzentas e duas vezes), **professor** (indicada cento e setenta e oito vezes) e **formação** (aludida cento e quarenta e sete vezes). As palavras: **cooperativa**, **escola** e **métodos** também parecem ser relevantes para os formandos que são referidas pelos formandos mais de cem vezes. Destaca-se ainda que, a palavra **aprendizagens** é referida 61 vezes. Se forem consideradas conjuntamente as palavras **aprendizagem** e **aprendizagens** verifica-se que este conceito é sem dúvida o mais referido. Importa lembrar que esta ideia pode ser associada a aprendizagem dos próprios formandos ou dos alunos. No sentido de complementar o estudo, e ter uma melhor visualização do referido anteriormente, pareceu pertinente proceder à criação de uma nuvem de palavras gerada pelo *software* webQDA, com todos os dados recolhidos para o estudo. O resultado foi o que se segue:



Figura 6.2 – Nuvem de palavras gerada a partir dos dados recolhidos na investigação
(Fonte: Nuvem de palavras gerada pelo webQDA)

Como é sustentado por Bogdan e Biklen (1994, p. 221), à medida que se procede à análise dos dados, repetem-se ou destacam-se certas “palavras, frases, padrões de

comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos”. Criou-se uma relação entre as descrições objetivas dos dados e a relação que é estabelecida com as causas que demarcam as suas características, procedimento que é traduzido pela determinação de ilações ou deduções lógicas. Para Flick (2009) uma das características fundamentais da análise de conteúdo é a uso de categorias que consiste numa técnica denominada análise categorial. Como resultado deste processo desponta “a identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem transformar todo o texto em unidades de significação, ordenando os dados de forma lógica e resumida” (Morgado, 2012, p. 111). Perante o exposto e o contexto em questão, as categorias foram emergindo e a estruturação adotada foi reformulada diversas vezes evoluindo para o produto final, que se apresenta de seguida, primeiro em formato de árvore, figura 6.3., que foi gerada *software* webQDA e, em segundo lugar, em forma de tabelas com a descrição detalhada de cada uma das categorias.

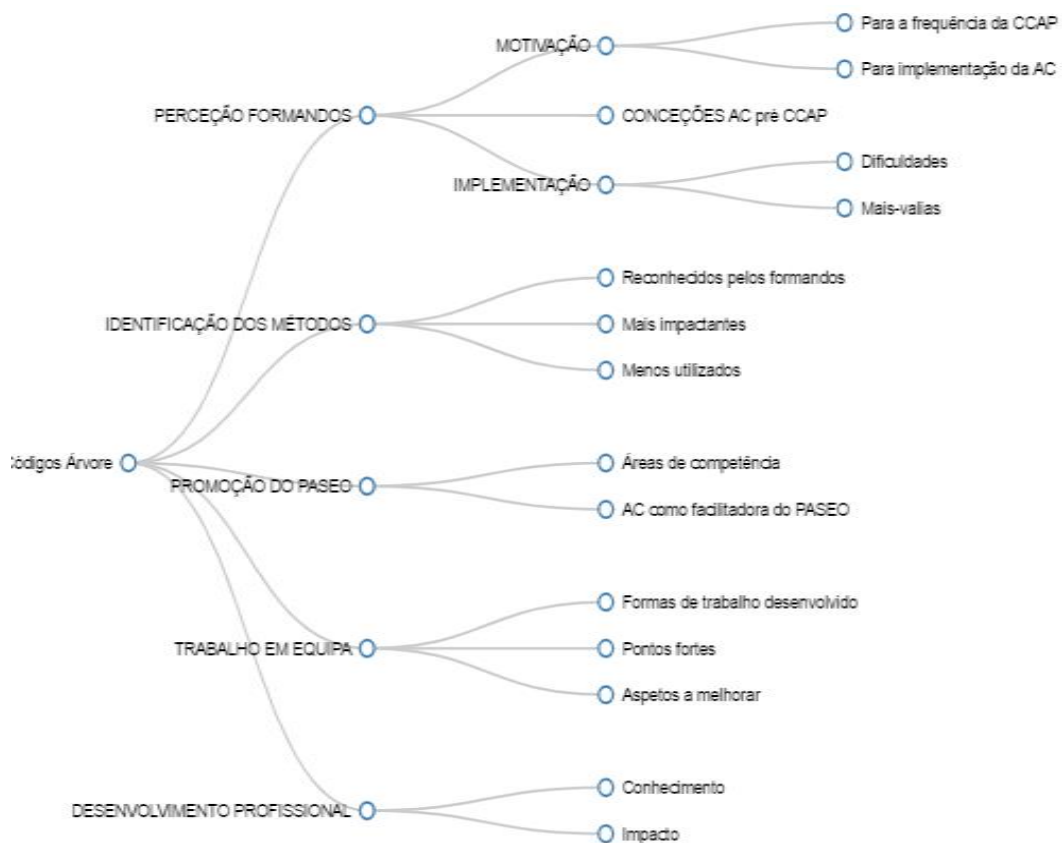


Figura 6.3 - Representação das categorias em formato de árvore

(Fonte: Árvore criada no webQDA)

Considerou-se cinco categorias fundamentais: **percepção dos formandos, identificação de métodos, promoção do PASEO, trabalho em equipa, contributos para o desenvolvimento profissional.**

1. **Percepção dos formandos** - Caracteriza as percepções dos formandos (professores) na CCAP, relativamente à AC, no que respeita à conceção, motivação e implementação. Divide-se em 5 subcategorias, conforme a Tabela 6.1. que se apresenta seguidamente:

Tabela 6.1 - Categoria percepções dos formandos

| Categoria | Subcategorias | Descrição |
|--------------------------|--------------------------------------|---|
| Percepções dos formandos | Conceções sobre AC pré CCAP | Reconhecimento de algumas práticas de AC que já eram utilizadas antes da frequência da CCAP. |
| | Motivação para a frequência da CCAP | Identificação das razões que motivaram os formandos a frequentar da CCAP. |
| | Motivação para a implementação da AC | Identificação da motivação para a implementação da AC |
| | Dificuldades na implementação da AC | Manifestação das dificuldades sentidas pelos docentes em relação à implementação dos métodos de AC. |
| | Mais-valias da implementação da AC | Reconhecimento de mais valias-valias na implementação da AC pelos formandos. |

2. **Identificação dos métodos** - Identifica as práticas pedagógicas e didáticas tendo como modelo a AC que os professores afirmam desenvolver, pós implementação da oficina de formação. Divide-se em 3 subcategorias, conforme a Tabela 6.2. que se apresenta seguidamente:

Tabela 6.2 - Categoria identificação de métodos

| Categoria | Subcategorias | Descrição |
|---------------------------|------------------------------|---|
| Identificação dos Métodos | Reconhecidos pelos formandos | Identificação de métodos conhecidos de AC pelos formandos pós CCAP. |
| | Mais impactantes | Prática de AC que mais impactaram os formandos: razões que justificam esse facto. |
| | Menos utilizados | Métodos que menos impactaram os formandos e suas razões. |

3. **Promoção do PASEO** – Pretende compreender em que medida os métodos de AC utilizados pelos professores durante a CCAP promoveram os valores, princípios e áreas de competência inscritos no PASEO. Divide-se em 2 subcategorias, conforme a Tabela 6.3. que se segue:

Tabela 6.3 - Categoria promoção do PASEO

| Categoria | Subcategorias | Descrição |
|-------------------|-------------------------------|--|
| Promoção do PASEO | Áreas de competência | Identifica as áreas de competência do PASEO trabalhadas pelos formandos na CCAP. |
| | AC como facilitadora do PASEO | De que forma os métodos de AC facilitaram ou não a promoção do PASEO. |

4. **Trabalho em equipa** - Compreensão da forma como os professores na CCAP trabalharam cooperativamente e com autonomia de forma a capacitá-los relativamente aos métodos de AC, analisando os pontos fortes e a melhorar na CCAP. Divide-se em 3 subcategorias, de acordo com a Tabela 6.4. que se apresenta seguidamente:

Tabela 6.4 - Categoria trabalho em equipa

| Categoria | Subcategorias | Descrição |
|--------------------|---------------------------------|--|
| Trabalho em equipa | Formas de trabalho desenvolvido | Identificação das formas de trabalho desenvolvido na CCAP entre formandos e formandos e formadora. |
| | Pontos fortes | Pontos fortes identificados na CCAP. |
| | Aspetos a melhorar | Aspetos a melhorar na CCAP |

5. **Desenvolvimento profissional** - na perspetiva dos formandos, em que medida CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Divide-se em 2 subcategorias, de acordo com a Tabela 6.5 que se apresenta seguidamente:

Tabela 6.5 - Categoria desenvolvimento profissional

| Categoria | Subcategorias | Descrição |
|------------------------------|---------------|--|
| Desenvolvimento profissional | Conhecimento | Aquisição de aprendizagem/atualização pelos formandos na CCAP. |
| | Impacto | Melhoria das práticas dos docentes em contexto educativo pós CCAP. |

No sentido de proporcionar uma melhor organização e acautelar o anonimato dos professores participantes na CCAP, os dados recolhidos foram codificados. Estabeleceu-se a seguinte codificação:

- i) Trabalho Individual Final (TIF) - relatório criado individualmente pelos 13 docentes participantes na CCAP, fez-se corresponder a seguinte codificação - Educadoras: TIFE1 e TIFE2 (2 educadoras); Professores do 1.º ciclo TIF11 a TIF14 (4 docentes); Professores do 3.º ciclo TIF31 a TIF37 (7 docentes). A codificação do 1.º e 3.º ciclos obedece à seguinte codificação: primeiro algarismo simboliza o nível de ensino e o

- segundo o respetivo participante;
- ii) Grupo Focal 1.º ciclo - GF1;
 - iii) Grupo Focal 3.º ciclo - GF3;
 - iv) Entrevista Educadora do Pré-Escolar - EEPE;
 - v) No que diz respeito ao Diário de Aprendizagem Grupal (DAG) - Cada um dos 3 grupos cooperativos preencheu um DAG para cada uma das 7 sessões. A codificação utilizada foi "DAG" seguido do número da sessão, designado de 1 a 7, e por fim o número do grupo, de 1 a 3. A título de exemplo, o DAG53 indica que é o DAG da sessão 5 do grupo cooperativo 3.

6.2 Análise dos dados recolhidos na CCAP

Tratando-se de um aspeto fundamental no estudo, a análise de dados permite ao investigador aumentar a compreensão dos dados e é um agente facilitador da sua apresentação aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Após uma análise cuidadosa e detalhada dos dados e, procedendo à sua triangulação, emergiram os resultados, que foram sustentados nas evidências recolhidas nesta investigação, visando responder à questão orientadora:

Em que medida os efeitos da oficina de formação (Projeto COOPERA Escola+ 21-23), no âmbito do trabalho presencial e do trabalho autónomo, se expressam na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa em contexto educativo?

Para tentar responder a esta problemática de investigação, relembram-se os cinco objetivos de investigação:

Objetivo 1 da investigação - Caracterizar perceções dos formandos (professores) relativamente à AC, pós oficina de formação (conceções, mais-valias, dificuldades e motivação).

Na categoria **Perceção dos formandos** estabeleceram-se cinco subcategorias, que são elencadas de seguida:

1. Conceções sobre AC pré CCAP - consiste no reconhecimento de algumas práticas de AC que já seriam utilizadas pelos formandos antes da frequência da CCAP.

Neste sentido, observa-se que, em todos os ciclos de ensino, pré-escolar, 1.º e 3º ciclos, os formandos afirmam já conhecer e utilizar, algumas formas de trabalhar recorrendo à AC:

“Eles ao sentarem- se também já era nesse sentido, já era nessa organização de sala.” (EEPE);
“...havia dinâmicas de grupo e de trabalho de grupo que não eram tão estruturadas, mas que eu já ia fazendo” (GF1);
“Não tenho a mínima dúvida que usávamos, mas não usávamos de uma forma estruturada” (GF3).

Note-se que o recurso ao trabalho de grupo é referido como uma prática comum, contudo de forma menos organizada e estruturada, tal como é concebido na AC, como refere Moreira (2011, p. 18) onde em pequenos grupos, todos os alunos “têm a possibilidade de participar e trabalhar juntos numa actividade estruturada, que lhes permite claramente perceber e desenvolver os objectivos que se pretendem explorar”:
Ainda em relação aos trabalhos de grupo, apesar de os realizarem com os alunos, é referido que antes da CCAP, não utilizavam a atribuição de papéis e respetivas funções, era menos intencional e sistemático:

“Trabalho de grupo normal, mas sem atribuição de funções, ou destas funções todas” (GF3);
“Agora, o que é que não havia? O que não havia realmente, eu não vi porque eu também nunca pensei e não sentia também necessidade, não é? De haver os papéis, porque quando eles estão realmente envolvidos, as coisas correm sempre muitíssimo bem” (GF3);
“...nós fomos usando os métodos, mas não tínhamos a intenção” (GF3);
“Já fazíamos, mas agora lá está com mais intencionalidade [...]. E fazemo-lo de uma forma mais sistemática” (EEPE).

Por outro lado, 69% da turma (que representa nove formandos), afirmam conhecer determinadas particularidades de alguns métodos (sem identificação da sua designação e detalhes de aplicação):

“Não era com a identificação dos nomes dos métodos, nem com este todo processo que é tudo novo” (GF1);
“...com nomes mais, mais próprios, digamos assim” (EEPE);
“Também são cento e tal métodos, mas eu, por exemplo, alguns métodos [...] já fazia” (GF3).

De realçar que os alunos começam a compreender a terminologia da AC, solicitando que seja utilizado pelos docentes:

“...agora tornou-se muito interessante, porque aí sim ficou de uma forma mais estruturada, mais organizada e com nomes, porque os próprios meninos já dominam esta terminologia. "Professora, hoje vamos trabalhar assim", "Professora, porque é que não fazemos, por exemplo, o do telefone? É que já não fazemos há muito.". Eles próprios. São eles próprios que sentem necessidade destas dinâmicas” (GF1).

De referir que 15% dos formandos (que representam dois docentes do 3.º ciclo) dizem desconhecer os métodos da AC:

“...só com esta ação é que comecei a tomar contacto com estes métodos” (GF3);

“...nunca tinha utilizado nenhum método específico” (GF3).

2. Motivação dos formandos para a frequência da CCAP

De acordo com uma análise detalhada para identificação das razões que motivaram os formandos a frequentar a CCAP, a maioria dos formandos refere não um, mas vários fatores que os motivaram, dos quais se destacam: a) *Aprendizagem/atualização de estratégias e metodologias a utilizar em contexto educativo*; b) *A frequência da ACD que antecede a CCAP*; c) *Influência de outros colegas que já utilizam os métodos de AC no AE*; d) *Formação em equipa*; e) *A formadora ser reconhecida na área da AC*. Para uma melhor compreensão destes fatores apresenta-se o Gráfico 6.1:

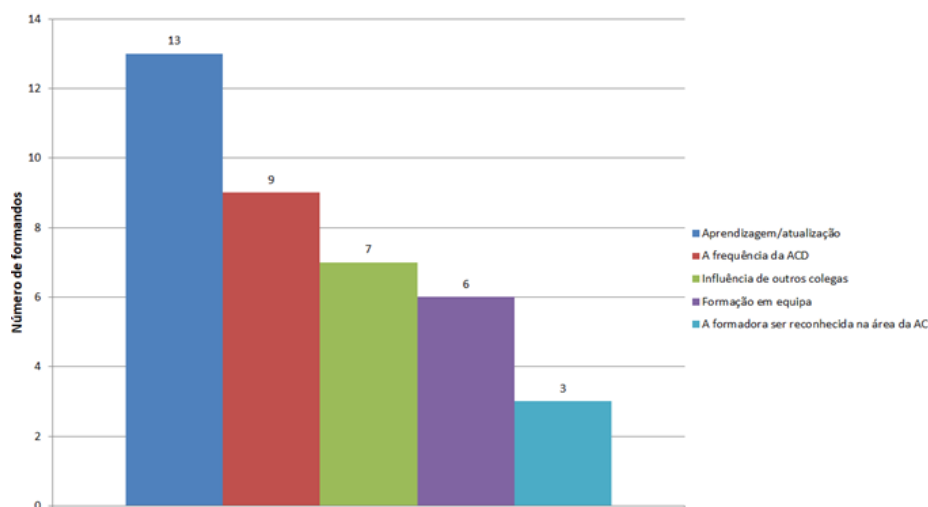


Gráfico 6.1 - Motivação dos formandos para a frequência da CCAP

a) Sapina (2008, p. 112) assume que “é dever do professor, como profissional que é, actualizar-se e renovar constantemente os seus conhecimentos, não só sobre conteúdos, mas conhecimentos de pessoas, acções, métodos..., e isso só é possível com a ajuda da formação contínua”. É, também, esse o entendimento de todos os formandos, uma vez que consideram o fator *aprendizagem/atualização de estratégias e metodologias a utilizar em contexto educativo* como sendo basilar, podendo possibilitar mudança de práticas, num contexto educativo com grande diversidade, independentemente do nível de ensino do professor/educador:

“...a necessidade que sinto em atualizar-me perante os novos desafios em educação, na minha prática diária com os alunos, colegas, pais e demais agentes de ensino.” (TIFE2);

“Como professora e educadora sei que é importante adquirir novos conhecimentos, para ir ao encontro da diversidade dos alunos e às diferentes formas de aprender que eles apresentam” (TIF11);

“...foi querer aprender a fazer diferente, pois não basta dizer que está mal. Se continuarmos a fazer o mesmo, sempre da mesma forma, não podemos esperar resultados diferentes” (TIF32).

b) O fator *a frequência da ACD que antecede a CCAP* foi referido por 9 formandos dos 1.º e 3.º ciclos, como um fator influente de motivação para a frequência da CCAP, o que vem ao encontro do referido por Moreira et al. (2022, p. 20) relativamente ao desenvolvimento das ACD que apresentam uma “metodologia interativa, na qual todos os elementos participam, não só pelos métodos utilizados, como pelo convite à partilha de ideias e experiências, que em muito contribuem para a disseminação desta metodologia ativa de ensino e aprendizagem”:

“...quem esteve nessa ação de curta duração gostou daquilo que viu e, portanto, fomentamos também a participação de outras colegas ... essa reunião deu-nos muita motivação para participar na CCAP” (GF1);

“Contactei com a visão da formadora, quando de uma ação sobre coadjuvação e a vontade de aprender mais ficou” (TIF13).

c) O fator *Influência de outros colegas que já utilizam os métodos de AC no AE* foi referido por 7 formandos do 1.º e 3.º ciclos:

“...o colega também foi um impulsionador [...] disse-nos “é um projeto muito interessante, aprende-se novas estratégias” e fomos ficando assim intrigadas, motivadas. Foi também um dos motivos.” (GF1);

“Eu acho que também era importante referir que nós tínhamos uma colega [...] ela já operacionalizava em contexto de sala de aula os métodos de aprendizagem cooperativa de um modo autónomo, portanto, por iniciativa dela e autodidata. Foi explorando e o feedback que ela ia dando aos colegas era muito positivo das evoluções dos alunos. Logo, isso também influenciou.” (GF3).

d) O fator *Formação em equipa* para a motivação frequência da CCAP é especialmente referido pelos docentes do 3.º ciclo, que destacam o fato de ser uma formação em que todos os professores são do mesmo AE e vários docentes pertencerem ao mesmo ciclo de ensino, funcionando como projeto de escola. Como referem Flores e Simão (2009) em Gonçalves (2020, p. 215) tem vindo a emergir a “necessidade de se encontrarem parceiros e de se construírem projetos comuns tem vindo a ganhar destaque em diversas atividades e organizações, incluindo as que emanam políticas para a formação de professores”, para responder à diversidade de alunos:

“Para mim foi um projeto de funcionamento da escola em que iríamos trabalhar de uma forma cooperativa e pensar todas num problema para dar uma melhor resposta aos nossos alunos.” (GF3);

“...como conhecia muito bem alguns dos colegas que pensavam integrar o projeto, acreditei que iríamos formar uma boa equipa” (TIF32).

e) A *formadora ser reconhecida na área da AC* é apresentado como um fator motivacional que influenciou a frequência da CCAP:

“...também influenciou o facto da Coordenadora do projeto Coopera ter ganho o Global Teacher Prize Portugal e ser conhecida” (EEPE).

3. Motivação para a implementação da AC

De forma geral, a motivação pode ser entendida, como tudo o que impulsiona uma pessoa a agir de determinada forma, podendo originar um comportamento específico.

Este impulso pode ser provocado por um estímulo externo (Chiavenato, 1999; Wyse, 2018). Para uma melhor compreensão da motivação dos formandos face à implementação da AC em contexto educativo, foi-lhes solicitado que, numa escala de um a cinco, classificassem essa motivação pós CCAP. Dos 13 formandos que frequentaram a formação, responderam 10 formandos, o que representa 77% de respostas. Não responderam 3 formandos: 1 de cada nível de ensino (pré-escolar, 1.º ciclo e 3.º ciclo). Verifica-se que os formandos do 1.º ciclo são os mais motivados, atribuindo o nível 5. Todos os restantes (pré-escolar e 3.º ciclo) classificam a sua motivação de 4. Na escala referida, a classificação média dos formandos relativamente à sua motivação para a implementação da AC é de 4,3. É visível que existe motivação por parte dos formandos e vontade de dar continuidade à implementação da AC nas suas práticas pedagógicas:

“É minha intenção continuar a trabalhar com esta metodologia e implementá-la com o novo grupo de crianças que irei receber em setembro” (TIFE1).

Apesar de todos considerarem que se encontram bastante motivados, explicam que é preciso superar as dificuldades (que serão indicadas no ponto seguinte). Consideram que é necessário motivar mais colegas porque a implementação da AC é um trabalho em grupo:

“Mas a motivação é assim... eu sinto-me motivada se for houver condições para poder por cá fora tudo.” (GF1);

“Ah, sim. Exatamente. É preciso ter condições.” (GF1);

“Agora, eu estou motivada, mas depois digo assim, mas vou ter de dar muito do meu tempo extra porque senão não consigo. E como é que vamos mobilizar os outros colegas, não é? Não é? Eu motivada estou. Agora, isto é o que eu digo, é um trabalho em grupo e será muito difícil se nós não tivermos as condições.” (GF1);

“Importância de motivar mais professores do agrupamento para trabalhar nesta metodologia.” (DAG71).

4. Dificuldades na implementação da AC

Os formandos indicam várias dificuldades sentidas relativamente à implementação da AC, que se dividem principalmente em três aspetos: falta *de condições organizacionais*,

envolvimento das lideranças de topo e encarregados de educação e, por fim dificuldades sentidas em relação utilização dos métodos.

No que diz respeito à falta de *condições organizacionais*, a dificuldade mais referida é, sem dúvida, a ausência de horas comuns com os colegas do mesmo ano de escolaridade, impossibilitando o trabalho em equipa:

“A necessidade de existir tempo no horário do professor para reunir com os colegas professores; a necessidade de existir uma equipa multidisciplinar por ano” (DAG71);

“necessidade de atribuição de horário compatível entre os elementos do grupo para construção de materiais e organização de tarefas - tempos de trabalho comum para uma efetiva formação das equipas pedagógicas” (DAG73);

“Na hora que tinha inglês ou eu ia ajudar, outro professor a aplicar determinado método ou vice-versa ou, então havia uma hora em que eu ia fazer material, mas nós estávamos sempre sozinhos a fazer, a construir materiais, estamos sozinhos, entende? Nós combinamos antes, mas isso já é um tempo que tem de haver, ou no intervalo que nós aproveitamos para falar alguma coisa, mas que é um tempo tão curto, ou então no final do horário, ficamos mais um quarto de hora, 20 minutos e ficamos a trabalhar. E isto não é viável para outros professores que queiram ser motivados a participar disto. Tem de haver um tempo comum que nós digamos, vamos nos sentar agora os três, os quatro, os cinco e vamos trabalhar nas ideias sobre isto.” (FG1).

Esse tempo comum é referido como basilar para a implementação da AC, uma vez que:

“...é fundamental ter presente que esta metodologia requer planeamento, organização e existência condições físicas/estruturais favoráveis para a sua implementação” (TIF35).

Afirmam, também, que a *reorganização do tempo escolar* deve ser uma inquietação/preocupação sob o risco de muitos professores não acompanharem uma efetiva mudança de práticas:

“Tem de haver, de facto essa preocupação. Também tem de haver inovação na criação da organização do tempo escolar, porque de outro modo, só quem já tem alguns anos de traquejo e que tem isto, como eu digo, já na sua pré-disposição, porque quer fazer coisas diferentes, vai continuar e vai fazer um trabalho. Mas nem toda a gente vai estar nesse caminho...” (GF1);

“...em particular ao nível da organização de medidas que permitam garantir uma efetiva transformação das dinâmicas do ensino - aprendizagem” (TIF34).

O diretor escolar, enquanto órgão unipessoal, bem como a sua equipa, deve compreender o que está a correr bem e o que pode ser melhorado, propiciando a discussão e a reflexão na comunidade educativa. Assim, a liderança precisa “tomar consciência dos caminhos a seguir e mobilizar recursos para implementar novos modelos.” (Bacich, Neto & Trevisani, 2015, p. 180). Essa perceção, também é sentida pelos formandos no que diz respeito ao envolvimento das lideranças de topo, considerando que têm um papel determinante para que as condições de trabalho sejam criadas para a implementação da AC:

“...o grupo é muito importante, a força do grupo é muito importante. Mas as estruturas, como a direção tem de criar as condições necessárias para esse trabalho [...] É muito importante o papel da direção porque este trabalha só funciona se também for em grupo de professores. Não vale a pena eu tentar fazer sozinha porque não é possível. É importante um grupo e quanto mais melhor, nem que comecemos com dois ou três...” (GF1).

Reforçando ainda que:

“É preciso repensar com as direções, discutir. Se querem ter estes projetos nas escolas, tem que também ajudar os professores, a conseguir implementá-los, senão morrem” (GF1).

Contudo, apesar de considerarem que o envolvimento da liderança de topo é imprescindível, neste processo, o Ministério da Educação deve disponibilizar os recursos elementares para que as escolas possam criar algumas das condições necessárias:

“Eu acho que é uma nota que tem de ficar, se me permite. O Ministério não pode querer ter mudanças sem dar condições às pessoas. Não pode continuar a exigir e a trabalhar na base da boa vontade” (GF1).

No que diz respeito ao *envolvimento encarregados de educação* neste processo também é aludido que:

“É também importante envolver os pais, explicar-lhes bem a metodologia. Embora (...) os miúdos levam um *feedback* muito positivo, eles não levantam problemas e, pelo menos

que eu o tenha apercebido, até gostam. Só que também há um trabalho a fazer com os encarregados de educação destas turmas que estão envolvidas nestas novas dinâmicas. É importante que eles percebam.” (GF1)

Em relação às dificuldades sentidas em relação à utilização da AC, destacam que nem sempre é fácil a gestão do nível de barulho:

“Um dos objetivos também é a diminuição do barulho, com o gestor do silêncio. O facto de eles utilizarem os copos e não estarem sempre a chamar a professora, eles já entenderam e gostam muito (...) só que o silêncio é ainda é um bocadinho difícil de conseguir.” (EEPE);
“...gerir o ruído e movimentação dentro ou fora da sala.” (DAG42).

Ainda em relação à prática da AC em contexto educativo, evidenciam algumas reflexões/preocupações relativas ao envolvimento e inclusão de todos os alunos, e à gestão do tempo na aula cooperativa e na preparação dos materiais:

“Envolvimento dos alunos” (DAG62);
“O envolvimento dos alunos na reflexão das aprendizagens” (DAG63);
“adaptação dos conteúdos e perguntas em linguagem acessível a todos os alunos...
interação e inclusão dos alunos” (DAG32);
“Como conseguir tempo para gerir o trabalho cooperativo” (DAG22);
“Gestão do tempo...a gestão do tempo numa de aula de 50 minutos” (DAG61);
“Tempo disponível para preparação dos materiais” (DAG52).

5. Mais-valias da implementação da AC

No que concerne à implementação da AC em contexto educativo, os formandos referem diversas mais-valias destacando, principalmente, as aprendizagens significativas adquiridas pelos alunos. Conforme Bessa e Fontaine (2002) a AC, quando aplicada corretamente e de forma sistemática, induz a aprendizagens mais relevantes, que são independentes da escola, dos níveis de ensino e da diversidade dos alunos. AC recorre diferentes métodos, centrados no aluno, que vão ao encontro da enorme diversidade de alunos existentes nas escolas, possibilitando que construam o seu próprio conhecimento:

“Entendo que a Aprendizagem Cooperativa será a aposta numa verdadeira aprendizagem de qualidade, pois assenta numa metodologia ativa, utilizando estratégias de ensino variadas, que vão de encontro às necessidades diferenciadas de aprendizagem dos alunos.” (TIF14);

“Os métodos da Aprendizagem Cooperativa (AC) permitem tornar as aprendizagens relevantes para os alunos, pois estes devem participar nas situações de ensino-aprendizagem, assumindo um papel ativo no processo, construindo/reconstruindo os seus saberes...” (TIF13);

“A aprendizagem cooperativa é uma metodologia educativa ativa e inovadora, capaz de mudar práticas pedagógicas. Podem ser aplicadas variadas técnicas de acordo com as diferentes situações educativas e em vários níveis de escolaridade.” (TIF34).

Moreira (2011) refere que a utilização da AC, para além dos benefícios académicos, acresce ainda de outras vantagens educacionais ao nível das relações humanas (que se reflete em relacionamentos significativos), da aceitação entre grupos, as competências sociais e de grupo, o que é corroborado pelos formandos, comprovando-se com as evidências referidas pelos próprios:

“...promovendo não só o sucesso educativo dos alunos a nível académico, mas acima de tudo, o sucesso dos alunos e, o seu próprio sucesso, nas competências sociais e de grupo.” (TIF12);

“...desenvolvem competências de comunicação, liderança, resolução de problemas que tem impacto na construção do conhecimento e são essenciais para o seu papel ativo na sociedade todos têm uma função, todos colaboram e partilham, recursos, saberes, competências e conhecimentos com vista ao sucesso de todos e de cada um, desenvolvendo, simultaneamente, competências académicas e socio-emocionais essenciais para vida” (TIF35);

“Os benefícios na utilização da aprendizagem cooperativa foram visíveis (apesar do tempo da sua aplicação) quer a nível cognitivo e não cognitivo.” (TIF13);

“Em todos estes momentos de partilha e de cooperação, foi um gosto poder ver todos os alunos, sem exceção a trabalhar ativamente, empenhados em contribuir para o sucesso de todos, cada um com as suas especificidades.” (TIF34).

Reforçando que as competências sociais dos alunos, nem sempre são conseguidas com abordagens utilizadas no ensino tradicional:

“... os alunos mobilizam para além dos conteúdos programáticos, conhecimentos e competências sociais que não são fomentadas e desenvolvidas nas aulas de ensino tradicionais... desenvolvendo não só as suas capacidades individuais como também as competências sociais” (TIF14);

“A Aprendizagem Cooperativa não sendo resposta para tudo ultrapassa a abordagem do ensino/aprendizagem tradicional, ao colocar o enfoque nos ideais de solidariedade, conjugação de esforços, responsabilidade individual e de interdependência positiva.” (TIF35).

Os formandos referem que foi surpreendente o enorme envolvimento dos alunos, a sua motivação, a sua criatividade e a sua efetiva aprendizagem:

“O envolvimento dos alunos nestas aulas coadjuvadas e cooperativas foram surpreendentes, bem como a entre ajuda que se verificou em sala de aula, criando-se um ambiente de trabalho muito enriquecedor. Foi notório o estímulo à criatividade, e motivação dos alunos na realização das tarefas que lhes eram propostas, havendo uma cooperação dinâmica no trabalho realizado e todos tiveram possibilidade de participar e aprender” (TIF36).

É, também, uma mais-valia a interação entre os elementos do grupo, contribuindo para o sucesso individual e grupal, onde os elementos do grupo têm tarefas destinadas e são responsáveis por elas e entendem que se falharem não são eles que falham, mas sim o grupo (Moreira, 2019):

“Com estes métodos as crianças percebem que o trabalho individual contribui para o sucesso grupal (TIF11);

“o desempenho de cada um influencia e é influenciado pelo desempenho do outro, sendo que o sucesso educativo coletivo corresponde também ao sucesso educativo individual. (TIF34).

Esta interação pode extrapolar os elementos do grupo:

“A interação entre alunos ocorre tanto dentro do seu grupo como entre os diferentes grupos existentes na sala de aula” (TIF37).

Indo ao encontro da legislação em vigor e à implementação da autonomia e flexibilidade curricular, é referido pelos formandos que a implementação da AC promoveu uma efetiva articulação curricular entre as diferentes disciplinas e o desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular, promovendo a inclusão de todos os alunos:

“Na prática pedagógica foi possível fazer a articulação curricular entre as diferentes disciplinas, promovendo a flexibilidade curricular” (TIF11);

“AC permite a implementação dos domínios de autonomia curricular (DAC), permite a articulação curricular entre diferentes disciplinas, a abordagem interdisciplinar, e promove práticas inclusivas como garante da igualdade de oportunidades na aquisição de competências, o que está em total sintonia com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho” (TIF37);

“Porque é uma verdadeira articulação [...] a articulação não é fictícia é real porque falamos muito em articulação, mas muitas vezes só fica no papel” (GF3);

“As aulas desenvolvidas segundo esta metodologia foram preparadas em par pedagógico, com a professora bibliotecária. Quanto aos três Domínios de Autonomia Curricular desenvolvidos, em que participaram todos os professores do projeto, bem como a professora de Educação Musical, foram experiências extremamente positivas, em que se verificaram efetivamente aprendizagens pelos alunos, fruto do seu forte envolvimento.” (TIF 36).

Lopes e Silva (2022, p.59) referem que a diversidade de opiniões, as “abordagens e perspetivas distintas gera conflitos cognitivos que obrigam os elementos do grupo a procura novas soluções e assimilar abordagens diferentes das suas”. Este facto pode justificar que as desvantagens que ocorram na AC podem superadas tal como é testemunhado pelas evidências que se apresentam:

“As vantagens da aprendizagem cooperativa superam qualquer desvantagem, pois as dificuldades sentidas podem ser ultrapassadas, por exemplo, através da atribuição de funções a cada elemento para a resolução de uma tarefa comum e da partilha dos conhecimentos com os restantes colegas” (TIF33).

Objetivo 2 da investigação - Identificar, pós implementação da oficina de formação, práticas pedagógicas e didáticas tendo como modelo a AC que os professores afirmam desenvolver

Na **Identificação dos Métodos de AC** que os formandos afirmam desenvolver com os alunos, pretendeu-se saber quais são os métodos *reconhecidos pelos formandos*, identificando-se quais são os métodos que consideram ser mais *impactantes* e os métodos que manifestam *utilizar menos* nas suas práticas pedagógicas.

Para ser possível uma melhor perceção dos métodos reconhecidos pelos formandos, construiu-se uma nuvem de palavras no webQDA que se apresenta na Figura 6.4.



Figura 6.4 – Nuvem de palavras dos métodos de AC gerada a partir dos dados

(Fonte: Gerado pelo webQDA)

Pela análise detalhada dos dados recolhidos e tal como é visível na nuvem de palavras, observa-se que todos os métodos de AC experienciados na CCAP são identificados pelos formandos: Folha Giratória, Mesa Redonda, O Telefone, Jigsaw, Mistura e Combina, Pensar- Formar Pares- Partilhar e Cabeças Numeradas Juntas.

Relativamente aos métodos de AC considerados mais impactantes pelos formandos identificaram-se 3 posições distintas, que dependem do ciclo de ensino a que o formando pertence.

No que diz respeito aos formandos do pré-escolar, não elegem nenhum método de AC como sendo o mais impactante, mas referem a importância de conhecer vários métodos e de serem capazes de os adaptar aos meninos da faixa etária com que trabalham (crianças entre os três e os cinco anos):

“É acima de tudo os métodos novos que aprendemos. Estamos a falar de crianças muito pequenas, três, quatro e cinco anos e temos de adaptar um bocadinho os métodos que aprendemos, uns dão para adaptar, outros não. Também adquiri logo o livro [...], os métodos mais adequados aos jardins de infância e a partir daí também recolhi e tenho trabalhado muitos métodos desse livro. Mas é como disse, tem mesmo de ser adaptados, por exemplo o último que trabalhámos, o TGT, adorei.” (EEPE);

“... consoante aquilo que queremos trabalhar também temos de adaptar. O facto de eles saberem que o trabalhar em grupo, o ajudar os amigos, eu já tenho feito alguns vídeos também de um determinado assunto em que eles dizem o testemunho e eles frisam muito isso, o ajudar os amigos, eles gostam mesmo de usar os crachás, gostam de ter os papéis no grupo” (EEPE).

Os formandos do 1.º ciclo nomeiam dois métodos de AC como mais impactantes: o método do telefone e o da folha giratória. Os formandos explicam que são métodos que não implicam muitos recursos, podem ser utilizados em várias situações e para diferentes temáticas. Sentem os alunos motivados e capazes de organizar uma atividade com estes métodos:

“... a técnica do telefone, que foi uma das que eu continuo a aplicar muito, porque as crianças realmente gostam e podem não ter até o telefone perto, eles já fazem instintivamente, por exemplo, com o estojo” (GF1);

“O telefone, nós temos tendência a utilizar os que eles gostam mais e a folha giratória também”;

“Mas o que eles gostaram mais, sem dúvida, foram os outros dois: telefone e folha giratória” (GF1).

“... o telefone, nós não precisamos de grande material de preparação. Precisamos de um plano, transmitimo-lo, discutimos com os alunos [...] eles já tinham autonomia para ajudar a organizar. Enquanto outros implicam um outro trabalho extra.” (GF1);

“Eles próprios também se sentem motivados com isso, porque sabem que já são capazes eles próprios de organizar uma atividade com estes métodos.” (GF1).

Os formandos do 1.º ciclo referem ainda que, o facto de utilizarem mais os métodos do telefone e da folha giratória, prende-se com o seguinte aspeto:

“Com outros métodos é preciso mais material. Eu também concordo com a Professora 2,

é realmente o grande motivo por usar mais é mesmo não precisar tanto material, é muito prático, o telefone faz-se com qualquer coisa, simulam e a folha giratória também se arranja papel facilmente, traça-se e está resolvido. Dá para qualquer tema, dá para qualquer para qualquer disciplina e é rápido.” (GF1.)

No que diz respeito aos formandos do 3.º ciclo, destacam como mais impactantes os métodos: Pensar-Formar pares-Partilhar, Cabeças Numeradas, *O Learning Together* e o TGT uma vez que consideram que depende muito dos objetivos da atividade. É referido por uma formanda que o impacto não está tanto no método, mas sim na forma como passam a trabalhar em grupo, articulando as diferentes disciplinas:

“A experiência que eu tenho, e nós não temos uma metodologia contínua de projeto coopera, nós temos momentos coopera. Eu não senti tanto o impacto a nível do método, eu senti o impacto a nível dos professores que estão a trabalhar, ou seja, a organização, a metodologia, o efeito da aprendizagem quando nos reunimos todos e articulamos, ou seja, o conhecimento não é da física, não é das ciências, não é de TIC, não é de... O impacto surge com o trabalho colaborativo e realmente no ano passado tivemos uma oportunidade, que não voltamos a ter porque não acredito, em que tivemos sete professores durante uma manhã e notava-se, respirava-se conhecimento, não é? E não tinha a ver com o método, porque até usámos métodos diferentes. Tínhamos estações de trabalho cooperativo, mas o que saía, víamos toda a gente profundamente incentivada, feliz, a trabalhar e aquilo transpirava conhecimento. Portanto, era a organização, a colaboração, a cooperação, estamos todos ali unidos. Não houve um método, houve um trabalho que resultou.

Acho que todos os métodos vão resultar, na minha perspetiva. Não há um que seja mais eficaz. Agora, quando trabalhamos em equipa e aquilo está muito articulado, aquilo o que é que vai ser, não é um método, é o conhecimento” (GF3).

Objetivo 3 da investigação - Compreender em que medida os métodos de Aprendizagem Cooperativa utilizados pelos professores com os alunos durante a oficina de formação promoveram os valores, princípios e áreas de competência inscritos no PASEO.

Na categoria **Promoção do PASEO** - Identificam-se as áreas de competência do PASEO trabalhadas pelos formandos na CCAP e de que forma os métodos de AC facilitaram ou não a promoção do PASEO.

É visível nos testemunhos dos formandos, em especial no documento de reflexão, o DAG, que a maioria dos princípios, os valores e as áreas de competência foram trabalhados e refletidos na CCAP, com o objetivo “de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (PASEO, 2017, p. 8):

“Responsabilidade – individual e coletiva” (DAG11);

“Princípios- Aprendizagem; - Inclusão; - Estabilidade; - Base humanista; - Saber; Áreas de competência- Linguagens e Textos; - Informação e Comunicação; - Pensamento crítico e pensamento criativo; - Relacionamento interpessoal; - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Valores- Responsabilidade e integridade; - Curiosidade, Reflexão e Inovação; - Cidadania e participação; - Excelência e exigência” (DAG63);

“Consciência e domínio do corpo” (DAG12);

“Raciocínio e resolução de problemas; - Sensibilidade estética e artística; - Relacionamento interpessoal” (DAG13).

Tendo em consideração o PASEO (2017, p. 31), onde se encontra plasmado que:

A assunção de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.

Ambiciona-se compreender de que forma os métodos de AC facilitaram ou não a promoção do PASEO. Todas as evidências sugerem que a implementação dos métodos de AC pelos formandos, foi ao encontro do desenvolvimento das competências inscritas no PASEO:

“Sim, facilitaram. Como eu estava com um grupo de alunos que necessitavam de apoio e com características um bocadinho diferentes, com dificuldades de aprendizagem, normalmente estes alunos ou não gostam de estudar ou então têm dificuldades e muita insegurança. E esta metodologia permite e tem dado frutos nos dois anos que já estou a fazê-la, a aplicá-la, dá frutos no sentido de eles ganharem confiança, se sentirem úteis, porque eu apesar de não estar na turma, depois eles apresentavam o que faziam aos restantes colegas, eles ganharam também um certo ascendente na sua própria turma e começaram a ser vistos com outros olhos e isso fez com que a vontade de aprender, de conseguir atingir certas metas que eles próprios se impunham, em conversa, fez com que

eles se sentissem motivados para a aprendizagem, houve uma pequena evolução, mas houve evolução em todos eles. Portanto, eu acho que isso é fundamental” (GF1);

“Sim, facilitaram muito. Eu acrescentaria que nestas situações há o elogio que é muito importante, entre eles, «Professora, ele conseguiu fazer isto». Eu tinha meninos com necessidades específicas e tínhamos outros casos mais complicados, primeiro, aqueles com comportamento mais disruptivos, normalmente, ali eram obrigados a ter um comportamento diferente porque não era a professora que chamava a atenção, mas eram os próprios colegas. Depois, acho que a nível de competência, de oralidade, foi algo que eu notei muito neste grupo em que trabalhei o ano passado muito afincadamente no Coopera e este ano bastante, não tanto como ano passado que estava a ser acompanhada. Há aqui um respeito pela opinião do outro, o ouvir, esperar que o outro fale e ouvir o que o outro está a dizer, o dar opinião, aceitar a crítica, sempre que está a apresentar um trabalho e para além disso saber justificar. Não é, «Eu gostei, esteve bem, o trabalho está bom», não porquê? Onde é que está muito bom, mas onde é que poderia melhorar mais qualquer coisa. Eu penso que esta parte social de uma partilha constante tem sido, realmente foi o que ficou enraizado nos trabalhos em grupo e que eles facilmente rodam de grupos sem dizer sem porque é porque é A ou B ou C. A colaboratividade entre eles é enorme. Foi um grupo que notei que realmente foi diferente, foi diferente” (GF1);

“...quando eles estão a trabalhar em grupo e nessas tarefas, eles esquecem realmente quem é o aluno que está com mais dificuldade, todos participam, todos se todos se entreadjudam, têm vontade a falar. Antes de decidirem quem é o porta-voz, quem não é, acabam por ter essa dinâmica de partilha e depois também dá vontade perante a exposição de falarem. Eu acho que são as principais as principais vantagens na minha turma, mais-valias que eu vi: meninos que eram tímidos, meninos que eram inseguros, realmente, quando estão ali, estão ali, acabam todos iguais e o grupo não quer que ninguém falhe, não é? Distribuem tarefas, trabalham todos, falam todos, é muito interessante” (GF1);

“A partir do momento em que eles saem de uma atividade com as aprendizagens. Esta atividade promove vários tipos de aprendizagens, não é só a aprendizagem que está no conteúdo da disciplina, são aprendizagens transversais, só por aí já promove. Lá estão os valores e as competências. Tudo, todas as competências. As competências sociais” (GF3);

“Destacaria as competências sociais dentro da formação pessoal. Em relação à área da formação pessoal e social no pré-escolar. A parte social, o facto de eles trabalharem e estarem sempre a ajudar os amigos e dizer aos amigos se precisam, a parte social eu acho que sim que é muito valorizada nesse ponto. E também, a nível da linguagem, também faço

muito trabalho a nível da linguagem oral e abordagem a escrita também há muitos métodos que nos ajudam a trabalhar nessa área. A área da matemática, também” (EEPE).

Objetivo 4 da investigação - Compreender de que forma os professores na oficina de formação trabalharam cooperativamente e com autonomia de forma a capacitá-los relativamente aos métodos de Aprendizagem Cooperativa, analisando os pontos fortes e a melhorar na CCAP.

Trabalhos em equipa - Identificam-se as formas de trabalho *desenvolvido na CCAP entre formandos e formandos e formadora*, analisando os pontos fortes e a melhorar na formação.

Relativamente à forma como foi desenvolvido o trabalho, os formandos apontam vários aspetos, como pontos fortes da CCAP, que se descrevem seguidamente.

Os formandos referem que a formação decorreu num ambiente de partilha de experiências e recursos. O espírito de entreajuda foi uma constante:

“Todos tiveram oportunidade de tirar dúvidas quanto aos conhecimentos transmitidos e houve partilha de saberes, sendo de salientar o espírito de entreajuda e de cooperação entre os formandos” (TIF34);

“... os formandos puderam discutir os exercícios propostos num espírito de entreajuda que permitiu uma reflexão acerca da minha prática individual na escola, no sentido de promover a ligação entre as competências adquiridas e a implementação criativa da sua utilização em contextos educativos” (TIFE2);

“A troca de saberes e de experiências durante o processo nas sessões presenciais, permitiu consolidar e redefinir objetivos, estratégias e metodologias com vista à maximização da eficácia e adequação do projeto em desenvolvimento” (TIFE2).

Os formandos consideram ser uma mais-valia, o facto de terem trabalhado em grupos cooperativos, com professores do mesmo AE e de diferentes ciclos de ensino, experienciando, assim, diferentes métodos de AC que implementaram em contexto educativo com os seus alunos:

“Foram explorados teoricamente e operacionalizados na oficina de formação e em contexto de sala de aula diversos métodos de aprendizagem cooperativa” (TIF31);

“... o trabalho em equipa permitiu consolidar competências e promover a reflexão através da partilha que se traduziu numa mais-valia para todos” (TIFE2);

“Atribuição dos papéis e funções nos grupos cooperativos” (TIF31):

“Tivemos oportunidade de trabalhar em grupo e partilhar trabalhos com colegas do mesmo agrupamento e de diferentes ciclos” (TIFE2).

Acrescentam ainda que, o trabalho resultante da implementação da AC, sendo mais visível no 1.º ciclo, gerou um trabalho em equipa, no qual as turmas diluíam-se, uma vez que as portas das suas salas estavam abertas a todo o grupo de alunos e professores envolvidos, criando uma certa identidade de escola:

“Quando pedia para fazerem uma apresentação, rapidamente os alunos diziam ao também ao quarto B, ao quarto ao quarto D” e eu e juntávamos cadeiras Juntávamos as aulas. Acabávamos por ser um só grupo. Uma porta aberta. Um só grupo. Quando uma turma faz alguma coisa, a outra turma quer logo ver o que é que a outra turma fez.” (GF1);

“Eu penso que são sementes que nós às vezes não nos apercebemos. Podemos pensar que é alguma identidade entre os três colegas, que também existe, mas foi muito fruto deste trabalho, porque nós ao irmos às salas uns dos outros, ajudar a aplicar os métodos, ajudou um bocadinho e nós não nos apercebemos disso. Mas agora, fazendo uma reflexão, ainda ontem na reunião de pais, foi uma das coisas que fizemos de balanço: a forma como eles trabalham em grupo e querem estar sempre a apresentar trabalhos em grupo.” (GF1);

Também falei disso, a nossa relação dos três colegas e das três turmas, porque acabamos todos por dizer que eles são um bocadinho nossos, eu digo sempre isso. Os alunos da Professora 2 são um bocadinho meus, os alunos do Professor X são um bocadinho meus, não é? E se calhar vocês sentem o mesmo, porque realmente acontece isso. Acontece não acontecia, a verdade é essa.” (GF1).

A este propósito, Flores, Vieira e Ferreira (2014) citados por Flores (2015, p. 9) defendem que é:

através de uma nova pedagogia da formação baseada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, e na interação entre os professores e os formadores [...] no sentido da consciencialização e reconstrução da prática

o que é claramente identificado na CCAP, quando os formandos manifestam que houve oportunidade de refletir individualmente, em pares, em grupos e entre grupos:

“Pensar individualmente, partilhar as ideia, por pares e em grupo. Troca de ideias e complementação das mesmas” (DAG61);

“O trabalho em pequeno grupo e em grupo de turma foi cooperativo e dinâmico permitiu-me interagir com personalidades diferentes, com experiências diferentes, aprendendo a relacionar-me com elas” (TIF31);

“Nesta formação o mais relevante foi a qualidade das interações entre os elementos de grupo e inter-grupos quer a nível das planificações, na partilha de ideias, conhecimentos, competências, recursos e apoio nas dificuldades e na procura de soluções” (TIF35);

“Os professores envolvidos no projeto trabalharam sempre com atitude cooperativa.” (TIF11);

“... desde o início da formação que o trabalho colaborativo e cooperativo foi uma constante, decorrendo num clima de participação, responsabilidade e empenhamento por parte de todos os elementos” (TIF14).

Os formandos manifestam a relevância do papel da formadora nesta CCAP, o que corresponde ao que é assumido por Flores (2015, p. 9) quando afirma que os “formadores têm de assumir um papel interventivo enquanto formadores”:

“O ambiente da formação foi muito bom, a formadora proporcionou verdadeiros momentos de aprendizagem e de partilha entre os formandos [...] A formadora foi clara nas suas apresentações e o entusiasmo com que sempre falou deste projeto, contribuiu em muito para a minha reflexão: *Que escola quero e que professora quero ser?*” (TIF31);

“O papel do formador [...] em estimular e incentivar o espírito de entreajuda entre os formandos [...] foi criado um espaço de cooperação, abertura e partilha pela formadora” (TIFE2);

“O relacionamento da Formadora com os Formandos, nomeadamente a capacidade de comunicação e interação, a capacidade/facilidade de cooperação e de trabalho em equipa, e a capacidade de coordenação de trabalho foi excelente, bem como a assertividade, a capacidade de resolução de problemas, o espírito empreendedor, a iniciativa, a criatividade e a flexibilidade” (TIF31);

“A troca de saberes e experiências entre formandos e formadora foi muito enriquecedora.” (TIF14);

“Foi sempre dado o *feedback* à forma como as atividades sedes envolveram e foi sempre demonstrada disponibilidade para apoiar o trabalho em contexto de sala de aula.” (TIF12).

Os formandos mencionam, ainda, que a formação valorizou não só a teoria e a prática, mas também, tal como é observado por Machado (2018, p. 48), “as práticas formativas

através das quais se processa a formação advogando o isomorfismo pedagógico”:

“Foram explorados teoricamente e operacionalizados na oficina de formação e, em contexto de sala de aula diversos métodos de aprendizagem cooperativa (TIF31);

“Permitiu vivenciar e partilhar dúvidas no momento e perceber como poderemos aprender em grupos heterogéneos, uma vez que no grupo estavam representados 3 níveis de ensino, fazendo de imediato um paralelismo com o contexto da sala de aula” (TIF12);

“A formação foi diversificada, tendo a formadora recorrido às diferentes metodologias que podem replicar-se depois, em contexto sala de aula, para que os formandos melhor percebessem e consolidassem as aprendizagens realizadas” (TIF34);

“... isomorfismo pedagógico e efeito da transferência. Dois conceitos fundamentais para entender como a aprendizagem ocorre e como podemos garantir que os alunos são capazes de aplicar o que aprendem em diferentes situações” (TIF35).

O DAG é assumido pelos formandos como instrumento que permite consolidar as aprendizagens através da partilha das práticas pedagógicas vivenciadas:

“No fim de cada sessão, no Diário de Aprendizagem Grupal, registavam-se, entre outros, os principais assuntos abordados, a melhor ideia do dia bem como as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória trabalhadas na abordagem dos métodos, o que nos recordava que os Princípios, os Valores e as Áreas de Competência patentes no referido documento são para ter bem presentes” (TIF12);

“Eram lembradas as aprendizagens trabalhadas, através dos Diários de Aprendizagem Grupais e partilhadas as experiências pedagógicas vividas” (TIF13);

“No final de cada sessão presencial, cada grupo preenchia o seu Diário de Aprendizagem Grupal (que servia como um instrumento de avaliação formativa) e enviava à formadora por meio da ferramenta digital – Padlet” (TIF14).

É feita referência à última sessão da CCAP, como uma oportunidade, onde foi realizada uma ACD (4 horas) dinamizada pelos formandos, com o objetivo de partilhar e disseminar as práticas relevantes vivenciadas na CCAP com toda a comunidade escolar.

“... os formandos tiveram oportunidade de apresentar aos docentes de todo o Agrupamento de Escolas Soares dos Reis o trabalho realizado com os alunos nas diferentes turmas e as mais-valias que a Aprendizagem Cooperativa pode proporcionar” (TIF34).

Objetivo 5 da investigação - Compreender, na perspetiva dos formandos, em que medida a oficina de formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

No **Desenvolvimento profissional** – procura-se compreender, na perspetiva dos formandos, em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional em relação ao *conhecimento* (aquisição de aprendizagem/atualização pelos formandos na CCAP) e *impacto* (melhoria das práticas dos docentes em contexto educativo pós CCAP).

No que diz respeito ao *conhecimento*, os formandos manifestam que a CCAP lhes trouxe aprendizagem/atualização de conhecimentos no âmbito da AC, assim como outras estratégias e metodologias. Destacam que a consolidação deste conhecimento se deve, em parte, ao facto de o terem aplicado em contexto educativo:

“... as aprendizagens realizadas foram inúmeras e de uma importância significativa” (TIF14);

“Considero que foi muito útil para a minha atividade docente, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos e metodologias” (TIFE1);

“Conhecimento da metodologia ativa e inovadora; modelo pedagógico em que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos” (DAG31);

“Eu por mim tenho muito mais conhecimento do que é este projeto do que tinha antes de iniciar, não é? Portanto, tendo mais conhecimento principalmente por ter aplicado.” (GF3);

“... novos conhecimentos, facultou o desenvolvimento de novas competências, correspondeu a uma necessidade real de formação e permitiu a aquisição de ferramentas muitíssimo motivadoras e pertinentes para a prestação do serviço educativo moderno” (TIF34);

“... posso dizer que tenho maior conhecimento a nível da partilha, da interdisciplinaridade, que mais é que vou dizer, do trabalho cooperativo, do trabalho colaborativo, é por aí.” (GF3).

Outras aprendizagens/atualizações manifestadas pelos formandos, adquiridas na CCAP, prendem-se com a integração da avaliação pedagógica nos métodos da AC. Como refere (Fernandes, 2021, p. 5):

a avaliação deve ser de natureza essencialmente formativa, fornecendo *feedback* aos alunos e professores para regular a aprendizagem e o ensino. Isto significa que a avaliação formativa [...] a avaliação para as aprendizagens, proporciona informações

fundamentais para que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e dos meios e processos que as permitam ultrapassar.

O que vem ao encontro do referido pelos formandos:

“Ao longo de toda as sessões, os grupos foram tomando contacto com os diferentes métodos e aplicando-os aos seus grupos-turmas. A importância da avaliação formativa e dos seus benefícios a nível cognitivo e não cognitivo trouxeram outra dimensão à questão da avaliação.” (TIF13);

“... enquanto docente passei a estar atenta ao processo de avaliação dando um feedback construtivo para melhorar a interação interpessoal e o desempenho académico dos alunos.” (TIF35);

“A importância da avaliação individual e grupal (dar ao aluno para pensar no seu contributo, individual e para o grupo). Valorização e diversificação dos instrumentos. Assegurar que a aprendizagem é efetiva. Dar *feedback*, em momento oportuno” (DAG61).

Fernandes (2021, p. 24) afirma ainda que os professores

têm de apostar na seleção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas e têm de promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis. Os alunos, por seu lado, têm de participar ativamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender.

O que é referido também como mais uma aprendizagem/atualização

“... destaco a importância de dar voz aos alunos, de diversificar o mais possível as nossas aulas, tornando-as mais motivadoras e a importância de diversificar os instrumentos de avaliação” (TIF14);

“... fundamentar a intervenção pedagógica baseada numa abordagem em que os alunos são o centro da aprendizagem eo papel do professor é criar um ambiente colaborativo onde o trabalho em equipa e a troca de conhecimentos são promovidos, bem como, a inclusão, uma vez que há um permanente incentivo ao apoio e à interajuda” (TIF35).

O impacto da intervenção formativa na melhoria e alteração das práticas pedagógicas dos docentes, parece ter contribuído para um melhor desempenho profissional destes docentes, o que é comprovado através das evidências nos testemunhos dos formandos:

“... contribuiu melhorar a minha prática docente” (TIF35);

“Foram criadas condições e capacidades que me irão permitir um melhor desempenho profissional, e assim, mais e melhor produtividade” (TIFE1);

“esta formação contribuiu para a alteração da minha prática pedagógica, possibilitando-me conhecer métodos e estratégias de trabalho colaborativo e cooperativo, criadores de dinâmicas de aula muito ativas que apliquei em sala de aula com muito sucesso” (TIF36);

“A mudança de práticas foi muito significativa, uma vez que a Aprendizagem Cooperativa se centra no aluno e não no professor, e a sua experimentação em contexto da sala de aula foi muito desafiante, mas simultaneamente muito gratificante” (TIF33);

“...eu pude aplicar em contexto de sala de aula e assim constatar o impacto de tal metodologia e de alguns dos seus métodos, foram uma mais-valia tanto para mim como para os meus alunos e, por isso, continuará a fazer parte da minha vida profissional.” (TIF14).

Como se encontra plasmado no PASEO (2017, p. 8):

a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

Neste sentido, o desenvolvimento de competências que se ambiciona que os alunos no final do 12.º ano de escolaridade adquiram inscritas no PASEO, devem existir e ser desenvolvidas também pelos docentes, para que possam enfrentar os novos desafios da educação (PASEO, p. 8) tornando-se professores líderes no seu contexto:

“Penso que estou melhor preparada para continuar a desenvolver as competências sociais e académicas dos alunos, promovendo a responsabilidade individual e a participação de todos, de uma forma mais dinâmica e motivadora, envolvendo os alunos no processo ensino-aprendizagem” (TIF12);

“...fica-me a certeza de que as crianças e os professores desenvolverão mais e melhores competências individuais, quanto mais cooperação houver entre eles. Se todos estivermos envolvidos no processo ensino-aprendizagem tornar-nos-emos mais competentes. Só assim deixaremos a aprendizagem competitiva e individualista.” (TIF11);

“Aprendizagem Cooperativa teve um impacto significativo na minha formação porque exigiu que desenvolvesse competências pedagógicas e de trabalho em equipa para ajudar os alunos a ser mais ativos e envolvidos no seu processo de aprendizagem para alcançar melhores resultados académicos e de desenvolvimento pessoal” (TIF31);

“Esta formação permite-me enquanto agente no terreno adequar os conhecimentos

ministrados ao meu grupo com eficácia, revela ser um instrumento facilitador entre os pares e a comunidade educativa, para além de consubstanciar uma relação pedagógica diferente, mais rica e diversificada, eventualmente mais facilitadora do processo de construção de conhecimento dos alunos que em grupos cooperativos devem experienciar diferentes papéis” (TIFE2).

Considerações finais

Em jeito de conclusão inacabada podemos atestar que a maioria dos formandos afirma ter conhecimento de algumas estratégias da metodologia de AC pré CCAP. Contudo, antes da frequência da CCAP dizem recorrer a trabalhos de grupo, de forma pouco sistemática e intencional, sem atribuição de diferentes papéis e respetivas funções aos alunos, desconhecendo a forma como se designa o método de AC e os seus diferentes passos.

Os formandos apesar de se encontrarem bastante motivados para a implementação da AC no seu contexto educativo, consideram que é necessário disseminar essas práticas com o intuito de motivar outros docentes, uma vez que a implementação da AC é um trabalho em grupo.

Na perspetiva de Robbins (2005), o trabalho de grupo refere-se a tarefas/atividades em que os membros colaboram para alcançar um objetivo comum (Trabalho colaborativo). De acordo com Katzenbach e Smith (1993), o termo "**trabalho em grupo**" pode ser utilizado para descrever uma situação em que os membros do grupo estão mais interdependentes e colaboram mais intensamente. Segundo estes autores, o trabalho em equipa implica uma interdependência significativa entre os membros, onde cada pessoa contribui de forma essencial para o resultado. Nesse sentido, **trabalho em grupo** pode ser considerado uma forma mais específica de colaboração, envolvendo maior integração e cooperação e interdependência entre os membros entre os elementos (trabalho cooperativo). Pós CCAP a maioria dos formandos, passam a designar **os trabalhos de grupo** para **trabalhos em grupo**, referindo que a sua atuação com os alunos no âmbito dos trabalhos em que os alunos se juntam em grupos, foi alterada significativamente.

Na nuvem de palavras criada pelo webQDA era visível a palavra “aprendizagem” surgindo

como a mais referida pelos formandos, o que parece ser compreensível uma vez que o que diferencia o “desenvolvimento do atraso é a aprendizagem” (PASEO, 2017, p. 5). A percepção que inicialmente foi sentida, de que a “aprendizagem” é relevante para os formandos foi comprovando pelas evidências dos testemunhos obtidos, quer no que diz respeito à sua aprendizagem, quer no que respeita à aprendizagem dos alunos. Como é referido no PASEO (2017, p. 5) é significativo o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações”.

Foi observável que o fator “aprendizagem”/atualização dos formandos na sua motivação para a frequência da CCAP surge como a principal causa, uma vez que pode possibilitar mudança de práticas, em contexto educativo diversificado. Curiosamente, ao contrário do que era esperado pela experiência profissional da investigadora e enquanto formadora há mais de 30 anos, bem como o que é aludido em alguma revisão da literatura, pressupunha-se que uma das principais motivações dos formandos para a frequência da CCAP seriam as horas de formação necessárias para a progressão da carreira e, surpreendentemente, não foi encontrada qualquer evidência nesse sentido. Todos os formandos consideraram que o fator “aprendizagem”/atualização de estratégias e metodologias, como a principal motivação para a frequência da CCAP, valorizando também a ACD que antecede a CCAP como um forte fator motivacional, para a frequência da mesma. Foi, também, visível que os formandos manifestam que a CCAP lhes trouxe “aprendizagem” /atualização de conhecimentos no âmbito da AC e dos seus diferentes métodos, os quais experienciaram em grupos cooperativos na CCAP e aplicaram com as suas turmas. Os docentes que desenvolvem um conjunto de competências, podem fazer diferença nas suas escolas podendo propiciar professores líderes nos seus contextos que podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional e existência de comunidades de aprendizagem.

Relativamente aos alunos e de acordo com a revisão de literatura, a AC quando é aplicada corretamente e de forma sistemática, incentiva aprendizagens significativas, que não dependem da escola, dos níveis de ensino ou da diversidade dos alunos, propiciando que os alunos construam o seu próprio conhecimento. Consideram que a AC promoveu uma

efetiva articulação curricular com a dinamização de Domínios de Autonomia Curricular, com a inclusão de todos os alunos.

Os formandos valorizaram muito a forma como foi dinamizada a CCAP, com constantes momentos de partilha e reflexão, entre os formandos e formandos e, formadora uma vez que, a escola que vai refletindo sobre as suas práticas pedagógicas, é “aquela com mais abertura e perfil progressista, poderá navegar com mais tranquilidade.” (Bacich, et al., 2015, p. 180). É, também, considerada uma mais-valia, o facto de o trabalho na CCAP ter sido desenvolvido em grupos cooperativos, com professores de diferentes ciclos de ensino, em equipas educativas, experienciando diferentes métodos de AC que implementaram em contexto educativo.

No Decreto-Lei n.º 75/2008, que rege a presente definição de diretor escolar, está plasmado que o órgão de gestão é um órgão de administração unipessoal, onde se vê reforçada as competências e autonomia do diretor. Como tal é-lhe atribuída a responsabilidade da gestão financeira, administrativa e pedagógica da escola (Piedade & Pedro, 2014). Nesse sentido, os formandos consideram ser muito importante o papel das lideranças de topo para conseguir superar as principais dificuldades, viabilizando o trabalho em equipa. No entanto, consideram que não depende apenas do envolvimento do diretor nesse processo, uma vez o ME, deve disponibilizar os meios necessários para que as escolas possam agir em conformidade.

Em suma, corrobora-se a perspetiva teórica de Sapina (2008, p. 4) considerando-se que a “formação contínua pode ter importância enquanto forma de apoio intelectual e emocional que ajude o professor a (re) encontrar um caminho, quiçá esquecido, ou a descobrir novos caminhos na labiríntica jornada onde parece encontrar-se presentemente “.

Tendo consciência que existem limitações neste estudo que impedem a generalização dos resultados obtidos e, apesar de não ser possível esta generalização, pensa-se ter compreendido quais foram os efeitos da CCAP em estudo, para a promoção e utilização da AC em contexto do AE.

A limitação referida tem especial incidência no facto da amostra não ser representativa de todos os docentes:

- do Agrupamento de Escola Soares dos Reis;
- de diferentes agrupamentos em diversas regiões do país que frequentaram as CCAP, dinamizadas no âmbito do Projeto Cooperera Escola + 21|23;

Antes de finalizar as considerações finais, apresentam-se algumas propostas para possíveis estudos que se consideram pertinentes:

- Investigar os efeitos de várias CCAP para a promoção e utilização da AC, com uma amostra significativa de docentes que frequentaram a formação no âmbito projeto Cooperera Escola +21|23;
- Alargar o estudo realizado, que foi centrado exclusivamente aos docentes, aos alunos dos professores que frequentaram a CCAP.

Finaliza-se esta investigação, corroborando Flores (2015, p. 262), que afirma: “uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.”

BIBLIOGRAFIA

- Abelha, M., Martins, I. Costa, N. (2008). Colaboração docente na área das Ciências Física e Naturais: uma aula em regime de co-docência sobre chuvas ácidas. *Ciência em Tela*, 1(2), 1-10.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrio.
- Alves, J. C. (2021). (Auto) *Formação docente em tempos de pandemia: relato autobiográfico do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. (Monografia de Licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil).
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
- Bacich, L., Neto, A. & Trevisani, Fernando de Mello. (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baudrit, A. (2005). *Aprendizado cooperativo. Origens e desenvolvimentos de um método de ensino*. De Boeck.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabraia, A. C., Biondo, U. L. R., & Tracana, R. B. (2019). Comunidades Aprendentes no Brasil e Portugal: Contributos Para o Desenvolvimento Profissional Docente. *Egitania Scientia*, 1(24), 137-149.
- Chiavenato I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Campus.
- Christians, C. G. (2006). A ética e a política na pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 141-162). Artmed.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

- Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 237/1986, Série I <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 78/2008, Série I <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de julho, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 29/2014, Série I <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 129/2018, Série I <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 129/2018, Série I <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Del António, A. *C semiestruturada como método para coleta dos dados no processo de formação do fisioterapeuta*. <https://www.scribd.com/document/587618640/Grupo-focal-e-entrevista-semiestruturada-como-metodo-para-coleta-dos-dados-no-processo-de-formacao-do-fisioterapeuta>.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Figueiredo, A. D. (2021, outubro). *Transformação Digital e Inovação em Educação*. Edu Summit.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. *In Estado da Educação 2014* (pp. 262-277). Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2018). Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis, In M. A. Flores, A. M. Silva & S. Fernandes (Ora), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 171-194). De Facto Editores.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Freitas, A. I., & Grave-Resendes, L. (2018). Lideranças na Escola. In L. Grave-Resendes, G. Bastos, I. Oliveira (coords.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 42-59). Universidade Aberta.
- Freitas, C., & Freitas, L. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Asa.

- Galvão, C., Ponte, J. P., & Jonis, M. (2018). Os professores e a sua formação inicial. In C. Galvão & J. P. da Ponte (Orgs.), *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas* (pp. 25-46). Instituto de Educação.
- Garavit, J. (2021). *A mediação de novas tecnologias de informação no treinamento colaborativo*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/b8eu5>
- Gatti, B. A (2005). *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Líber Livro Editora.
- Gaudet, D., Jacques, D., Morelli, C., Pagé, M., Robert, G., & Petit, M. (1998). *La Cooperation en Classe: Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Les Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Giusti, N. R. (2019). *Desenvolvimento profissional de professores orientadores de estudos em Educação Matemática por processos formativos de colaboração e cooperação* (Pós-graduação em ensino de ciências e matemática, Universidade Luterana, Canoas, Brasil).
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora
- Gonçalves, S. M. C. (2020). *Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos Resultados Acadêmicos e Sociais dos Alunos: Estudos com Professores e Alunos do Ensino Básico* (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage Collaboratif à Distance - Pour Comprendre Et Concevoir Les Environnements D'apprentissage Virtuels*. Presses De L'université Du Québec.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Universidade de Santa Catarina Florianópolis
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In R. Gillies (Ed.), *Collaborative learning: Developments in research and practice* (pp. 17-46). Nova.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Educador.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Paul

Chapman Publishing.

Kagan, S. (1993). *Cooperative learning: Resources for teachers*. Kagan Publishing.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning (All grades)*. Resources for Teachers.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). The rules for managing cross-functional reengineering teams. *Planning review*, 21(2), 12-13.

Kemczinski A., Marek, J., Hounsell, M. S., & Gasparini, I. (2008). Colaboração e cooperação – pertinência, concorrência ou complementaridade. *Revista Produção Online*, 7(3). <https://doi.org/10.14488/1676-1901.v7i3.68>

Leite, I., Lourenço, A., Lício, J., & Hernandez, A. (2013). Uso do método cooperativo de aprendizagem Jigsaw adaptado ao ensino de nanociência e nanotecnologia. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 35, 1-7.

Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributo para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto Editora.

Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. Pactor.

Lyman, F. (1987). Think- pair-share: An expanding teaching teching technique. *MAA-CIE Cooperative News*. 1(1), 1-2.

Machado, J. (2018). Formação em contexto e colaboração docentes. In E. Machado & J. C. Sousa (Orgs.), *Formação contínua de professores em Portugal - de ontem para amanhã* (pp 47-54). De Facto Editores.

Marcelo, C. G. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.

Marr, M. (1997). Aprendizagem cooperativa: uma breve revisão. *Leitura e Escrita Trimestralmente: Superando Dificuldades de Aprendizagem*, 13 (1), 7-20.

Martins, H. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, 30(2), 289-300.

Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. (Tese doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal).

Meirinhos, M. & Osório, A. (2006). Colaboração e comunidades de aprendizagem. In L. Panizo et al. (Eds.), *Proceedings of the 8th international symposium on computers in education* (pp.270-278). <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5365>.

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.

- Morán, J. (2017). *Metodologias ativas para realizar transformações progressivas e profundas no currículo*. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/transformacoes.pdf>
- Moreira, S., Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S. & Moreira, L. (2022). *Relatório de atividades. Projeto Coopera Escola+ 21/23*. Lisboa: Direção-Geral de Educação. ISBN 978-972-742-527-3
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_de_atividades_2022_-_projeto_coopera_escola_21-23.pdf
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Pactor.
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Optimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico – 1.º Ciclo em Portugal*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha).
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De facto editores.
- Moura, A. C. C., da Silva Portela, A., & de Lima, A. M. A. (2020). Uma experiência de aprendizagem cooperativa no curso de Letras. *Ensino em Perspectivas*, 1(2), 1-12.
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Yufei, L. (2020). Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica. In Costa, C., Rocha, G., & Acúrcio, M. *Metodologia da investigação*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009) Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Salio, M. D. F. D. S., & Morales-Lozano, J. A. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35(35), 101-118.
- Sapina, C. S. P. (2008). Contributos da formação contínua para a motivação docente (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
- Saragoça, J., & Uévora, C. N. (2018). Equidade, Inclusão e Qualidade na Educação Escolar: desafios e ações possíveis. *Fracturas sociais y educativas: desafíos para la Sociología de la Educación Fraturas sociais e educativas: desafios para a Sociologia*, 42.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning. Research on Teaching Monograph Series*. Longman Inc., College Division.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In R. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344–360). Routledge.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21, 89-109.
- Silva, G. B. D., Teodoro, D. L., & Queiroz, S. L. (2019). Aprendizagem Cooperativa no Ensino de Ciências: Uma Revisão Da Literatura. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(3).
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Smith, D. E. (1992). Sociology from women's experience: a reaffirmation. *Sociological Theory*, 10(1), 88-98.
- SPCE (2020). Carta Ética. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Oliveira, C. N., & Oliveira, I. (2021). A compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (22), 1-18.
- Oliveira, G. S., Cunha, A. M., Cordeiro, E. M., & Saad, N. S. (2020). Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?. *Cadernos da FUCAMP*, 19(41).
- Pinho, E. M. D., Ferreira, C. A., & Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 913-937.
- Projeto Educativo. (2022). *Projeto Educativo - Triénio 2022-2025*. Agrupamento de Escolas Soares dos Reis. Vila Nova de Gaia.
- TALIS2018_PRT_CountryNote_AnalisesAdicio quem são os professores de hoje e os alunos portugal.pdf
- TALIS2018_PRT_CountryNote quem são os professores de hoje e os alunos nas salas de aula.pdf
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- Trindade, R. (2020, julho 7). Virtual Educa Connect | Rui Trindade: As implicações do digital na transformação das escolas. [Vídeo] YouTube. <https://youtu.be/cNoYWM-MupY>
- Resultados talis 2018 (Volume II): Professores e Líderes Escolares como Profissionais Valorizados | | talis ILibrary da OCDE
- Robbins, S. (2005). *Comportamento Organizacional*. Pearson Prentice Hall.
- Valente, L. (2011). *Integração das TIC na educação: o caso do Squeak Etoys*. (Tese doutoramento, Estudos da Criança - área de especialização em Tecnologia da

Informação e Comunicação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga).

Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia: investigar a experiência vivida*. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributo para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto Editora.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e método*. Artmed.

Wyse, R. (2018). Motivação: teorias motivacionais do comportamento humano. *Revista de ciências gerenciais*, 22(36), 134-141.

ANEXOS

Anexo I – Pedido de autorização para a realização da investigação

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação no Agrupamento de Escolas Soares dos Reis - Vila Nova de Gaia e respetiva divulgação do nome do Agrupamento

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis,

Dra. Manuela Machado

Braga, 31 de janeiro de 2023

Eu, Vanêssa Almeida Reis Mendes, venho por este meio solicitar a colaboração do V. prestigiado Agrupamento de Escolas, no sentido de realizar a recolha de dados para fins de investigação no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, sob orientação da Prof. Doutora Marta Abelha e coorientação da Doutora Sónia Moreira. Os dados recolhidos serão confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados.

Solicito, ainda V.ª Exaª, autorização para divulgar o nome do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis na dissertação que ficará, quando concluída, em acesso aberto.

O estudo é subordinado ao tema “O Projeto COOPERA Escola+ 21-23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa: efeitos de uma oficina de formação”, com o qual se ambiciona compreender em que medida os efeitos da oficina de formação (Projeto COOPERA Escola+ 21-23), no âmbito do trabalho presencial e do trabalho autónomo, se refletem na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa em contexto educativo. Propõe-se que a turma da ação de formação 546 - Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional-Nível I realizada no Agrupamento de Escolas de V. Exa.

Muito grata pela atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Vanêssa Almeida Reis Mendes

Assinatura da Diretora 31/01/2023


(Maria Manuela Vieira Machado)



Anexo II – Consentimento informado

Caro(a) Professor(a),

Eu, Vanêssa de Almeida Reis Mendes, no âmbito do 2.º do Mestrado em Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, pretendo realizar um estudo com o tema “O Projeto COOPERA Escola+ 21-23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa: efeitos de uma oficina de formação”, cujo objeto de estudo incide sobre o desenvolvimento de uma oficina de formação de Nível 1, tendo em conta as sessões presenciais, em que os professores, em grupo experienciam os métodos de Aprendizagem Cooperativa e o trabalho autónomo que implica a aplicação desses métodos junto dos alunos.

(Antes dar início à sua participação, por favor, leia com atenção a informação que se segue)

Desta forma:

- Estou ciente que o tratamento dos dados, onde se incluem todas as operações efetuadas sobre os dados por mim transmitidos, nos Diário de Aprendizagem Grupal (DAG), no relatório de reflexão final e nas entrevistas em grupos focais, por meios automatizados ou não, é necessário ao exercício das funções de interesse pedagógico que incumbem ao estudo em questão, sendo realizado em conformidade com as respetivas obrigações previstas na lei;
- Asseguraram-me que os processos que dizem respeito ao estudo serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, colocando em causa minha privacidade e identidade;
- Aceito e consinto que os dados sejam transmitidos a outras entidades, exclusivamente no exercício das atribuições e competências pedagógicas do presente projeto;
- Compreendo que sou livre de abandonar o estudo a qualquer momento.
- Declaro que todos os procedimentos relativos à investigação em curso foram claros e responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões;
- A investigadora encontra-se disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre o estudo, através do seguinte endereço de email vanessa.mendes.p@gmail.com.

Depois de devidamente informado(a) e de forma livre e voluntária, autorizo a participação neste estudo.

Data: ____/____/2023

Anexo III - Entrevista Educadora

[00:00:00.000] - Investigadora

Antes de mais, começo por agradecer, mais uma vez, ter aceitado participar neste estudo com o tema “O Projeto COOPERA Escola+ 21-23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa: efeitos de uma oficina de formação”, cujo objeto de estudo incide sobre o desenvolvimento a sua oficina de formação, CCAP Nível 1, depois de terem sido devidamente esclarecidos e, de forma livre e voluntária, terem assinado o consentimento informado. Serão realizadas X questões que podem ir respondendo de forma livre, sem nenhuma ordem específica. Gostaria também de pedir autorização para a gravação deste *focus group*.

Questão 1

O que a motivou a frequentar esta CCAP?

[00:00:50.410] - Professor 1

Foi uma ação de formação que me motivou logo de início e fiz questão também de motivar as outras colegas. Somos um grupo de educadoras muito pequenino, somos quatro educadoras, dois jardins de infância. Assim que recebi a informação sobre a formação lembro-me de reunir com os colegas e dizer que se talvez fosse um bom projeto para abraçar, tendo em conta que são metodologias novas, é a palavra-chave, certo? Inscrevemos-nos as quatro, depois por motivos mais alheios, a cada uma, duas delas saíram. Mas sim, foi um projeto logo que me motivou, entretanto também fui pesquisar alguma coisa, também influenciou o facto da Coordenadora do projeto Coopera ter ganho o Global Teacher Prize Portugal e ser conhecida. Valeu também saber que ia ser uma formação, à priori, muito prática, não é?

[00:02:05.140] – Investigadora

Questão 2

Conseguem identificar algumas práticas de aprendizagem cooperativa que já utilizavam antes frequentar esta CCAP?

[00:02:07.400] - Professor 1

Sim, porque nós no pré-escolar trabalhamos muito a interdisciplinaridade. Nós já fazíamos isso, porque, como eu lhe disse há bocadinho, com apenas uma história, trabalha-se a linguagem oral elaborada em escrita, que nós contamos, depois foi a matemática, trabalhar os números ordinais, há ali uma interdisciplinaridade que nós trabalhamos. Logo, isso já era feito, não é? Não dávamos o tal nome, s o trabalhar em grupos, digamos assim, também já era um bocadinho. Eles ao sentarem-se também já era nesse sentido, já era nesse nessa organização de sala, digamos assim. Portanto não dávamos era estes nomes, claro.

Vamos ouvindo, nós vamos dizendo, olha, nós até já trabalhamos um bocadinho assim, não é? E a coordenadora do projeto coopera, às vezes também já diz que no pré-escolar se calhar é o método, é o lugar onde esta formação até encaixa bem. E também já trabalhamos antes da formação. Agora é que vemos que realmente damos o nome certo às coisas, de uma forma mais estruturada, utilizamos mais vezes, de uma forma mais regular, mais intencional e mais consistente.

Questão 3 - Quais são as práticas de AC que mais o/a impactaram. Porquê?

[00:03:57.620] - Professor 1

É acima de tudo os métodos novos que aprendemos. Estamos a falar de crianças muito pequenas, três, quatro e cinco anos e temos de adaptar um bocadinho os métodos que aprendemos, uns dão para adaptar, outros não. Também adquiri logo o livro que a Sónia também aconselhou, os métodos mais adequados aos jardins de infância e a partir daí também recolhi e tenho trabalhado muitos métodos desse livro. Mas é como disse, tem mesmo de ser adaptados, por exemplo o último que trabalhamos, o TGT, adorei. Tem as três etapas nesse método, em que primeiro era o professor orientar o estudo, neste caso foi uma história, a casa da mosca-fosca, todos ouviram a história em grande grupo, depois em grupos que Coopera fizeram, a recontaram e trabalharam um bocadinho essa história, essa história trabalham os números ordinais, quem é que entra em primeiro, qual é o animal que vem em segundo, qual é o animal que entrou na casa da mosca fosca em terceiro, qual é o quarto, qual é o quinto e vai até ao sétimo. E, portanto, fizeram uma pequenina ficha no grupo todo em que eles tinham de fazer os animais por essa ordem, por essa ordem de chegada à casa da mosca fosca e depois foi o grande torneio, portanto, chegada à casa da mosca fosca e depois foi o grande torneio. Na terceira etapa houve 5 perguntas dessa mesma história e depois fizemos mesmo um mapa onde escrevemos as 5 perguntas, onde íamos escrevendo a pontuação. Ganhou um grupo, o grupo do Unicórnio, houve um momento de feedback logo imediato.

Este foi um método que foi o que me deu mais gozo e foi neste método que eu também vi, por acaso, que tem que haver ali uma alteração a nível de grupo, porque como foram perguntas muito diretas, eles estavam ali expostos, digamos assim, fora do grupo deles, se calhar, porque ia um de cada grupo, não é, na mesa, tinha bem um de cada grupo, e cheguei à conclusão que havia ali um grupinho com meninos com... Como é que eu vou explicar? Com mais dificuldades na resposta das perguntas. Quem teve mais dificuldades naquelas cinco perguntas foi determinado grupo. Se calhar tenho que ali reformular aquele grupo. Outro exemplo são as filas ordenadas, em que eles têm de ordenar uma determinada sequência de um assunto onde organizam por filas. A mesa redonda os meninos também gostam. Depois também consoante aquilo que queremos

trabalhar também temos de adaptar. O facto de eles saberem que o trabalhar em grupo, o ajudar os amigos, eu já tenho feito alguns vídeos também de um determinado assunto em que eles dizem o testemunho e eles frisam muito isso, o ajudar os amigos, eles gostam mesmo de usar os crachás, gostam de ter os papéis no grupo.

Do material, gostam muito do gestor do tempo, porque depois ao gestor do tempo nós além do crachá também, eu comprei uma ampulheta para eles o relógio não é adequado. Só temos uma ampulheta, para o grupo todo, mas fica ali visível e o gestor do tempo depois, um de cada grupo, às vezes diz "olha, o tempo já terminou" ou "o tempo..." e fazemos através de uma ampulheta.

[00:07:36.780] - Investigadora

Questão 4 - Tem encontrado dificuldades na implementação da AC? Se sim, quais.

[00:07:38.860] - Professor 1

Uma das dificuldades continua a ser um bocadinho o barulho.

Um dos objetivos também é a diminuição do barulho, com o gestor do silêncio. O facto de eles utilizarem os copos e não estarem sempre a chamar a professora, eles já entenderam e gostam muito. Conseguem pôr lá o vede quando terminam a tarefa, só que o silêncio é ainda é um bocadinho difícil de conseguir. Há crianças que, apesar de o ano passado já ter feito este projeto e do meu grupo também ter feito este projeto, mas são crianças que vão embora. Portanto, são crianças que vão para o primeiro ciclo e vêm crianças novas. Portanto, é praticamente sempre uma novidade para o grupo todo. Porque quem este ano está com o segundo ano de coopera, digamos assim, onde passado ou tinha três ou tinha quatro anos, portanto, é uma preocupação, digamos assim, e a aprendizagem também não é tão evidente. Tudo isso também dificulta um bocadinho não ter sempre o mesmo grupo. Portanto, haver sempre grupos diferentes todos os anos. Porque, por exemplo, ano passado foram 14 embora e recebi 14 novos.

A continuidade é um bocadinho difícil. Pode ser que venha a existir a continuidade para estes meninos no primeiro ciclo. É melhor. Porque andam ali quatro anos com a mesma colega e trabalhando da mesma maneira e os mesmos alunos.

[00:09:39.160] - Investigadora

Questão 5 - Na escala de um a cinco, como classifica a sua motivação na implementação da AC? Porquê?

[00:09:41.700] - Professor 1

Acho que dava 4, sim, 4, sim. Não dar 5, se calhar é por causa disso mesmo, ainda estas dificuldades que no fundo eu penso que são normais no pré-escolar. Eu até gostaria de falar com outras colegas do pré-escolar a ver se elas sentem o mesmo, porque nós há situações que não estamos sempre a vivenciar em grupos Cooperas, não é? São métodos que eu gosto muito, acho

que cada vez estou a aplicar mais, tanto que eles agora, quando se sentam, já nem perguntam. É sempre em grupos coopera, sempre, sempre que vão fazer uma atividade, porque eles antes sentavam-se aleatoriamente, não é? Onde queriam. Porque nós no pré-escolar, muitas das vezes, é outra coisa que se adaptou, que adaptei na minha sala por causa do projeto Coopera, nós antigamente não tínhamos 25 lugares sentados, havia situações em que uns estavam a fazer jogos, os outros já estavam na manta.

[00:11:04.690] - Investigadora

Questão 6 - De que forma os métodos de AC facilitaram ou não a promoção das competências dos meninos? Porquê?

[00:09:17.710] - Professor 1

Eu acho que só veio a beneficiar, sem dúvida, só houve pontos só positivos. Aprendemos, muita coisa, O trabalhar, ou eles trabalharem em grupos coopera, ou fazerem todo aquele trabalho inicial que tem de ser feito.

Destacaria as competências sociais dentro da formação pessoal. Em relação à área da formação pessoal e social no pré-escolar. A parte social, o facto de eles trabalharem e estarem sempre a ajudar os amigos e dizer aos amigos se precisam, a parte social eu acho que sim que é muito valorizada nesse ponto. E também, a nível da linguagem, também faço muito trabalho a nível da linguagem oral e abordagem a escrita também há muitos métodos que nos ajudam a trabalhar nessa área. A área da matemática, também.

[00:11:02.660] - Investigadora

Questão 7 - Em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Consegue dar exemplos.

[00:11:04.990] - Professor 1

Claro que sim, contribuiu muito. Acho que esta CCAP contribuiu porque é uma metodologia nova, nós temos de inovar, penso que contribuiu nesse sentido. Temos de se ter em conta que as crianças são cada vez, diferentes, cada vez mais perspicazes, nós também temos de as motivar nesse sentido. Não podemos fazer sempre da mesma maneira. São situações novas que aprendemos, são métodos novos, são metodologias, são maneiras de estar e eu acho que nesta aprendizagem, nesta formação que aprendemos tudo isso. Por tudo que se vai aprendendo e tudo que não é que se vai adaptando ao pré-escolar e isso aí sem dúvida e depois vamos dando os nomes certo a determinadas coisas. Já fazíamos, mas agora lá está com mais intencionalidade e com nomes mais, mais próprios, digamos assim. E fazemo-lo de uma forma mais sistemática. Não tenho dúvidas, vou continuar.

[00:13:03.430] - Investigador

Questão 8 - Se tivessem que elementar três mais valias da CCAP quais seriam.

[00:13:05.130] - Professor 1

Aprendizagens, novos métodos, fazer com que o meu trabalho seja mais consistente.

Outra coisa é conseguir mos uma determinada atividade, trabalharmos lá com o grupo todo, porque nós às vezes restringimos a grupos mais pequeninos e é verdade que para esta metodologia conseguimos também com uma atividade trabalhar em grande grupo e que se calhar antes de tudo tínhamos algum receio e alguma dificuldade. Eu acho que isto veio-nos ajudar a trabalhar em grande grupo e ver logo as dificuldades em grande grupo e depois quando não vemos em grande grupo também temos os grupos mais pequeninos que também conseguimos ver. Ou seja, eles estão organizados em pequenos grupos, mas em simultâneo. No pré-escolar dizemos que estamos a trabalhar em grupo quando estão sentados na manta, há muito trabalho de diálogo e de programação e de avaliação do que fizemos ao final do dia. Mas agora com o projeto Coopera eu acho que o grande grupo Coopera, digamos assim, também nos ajuda a trabalhar muitos conteúdos nesse sentido. E depois de ir ao particular.

[00:15:06.430] – Investigador

Damos como terminada esta entrevista. Agradeço, mais uma vez a sua participação neste estudo.

Anexo IV - Grupo focal 1.º ciclo

[00:00:00.000] - Investigadora

Antes de mais, começo por agradecer, mais uma vez, terem aceitado participar neste estudo com o tema “O Projeto COOPERA Escola+ 21-23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa: efeitos de uma oficina de formação”, cujo objeto de estudo incide sobre o desenvolvimento da vossa oficina de formação, CCAP Nível 1, depois de terem sido devidamente informados e, de forma livre e voluntária, terem assinado o consentimento informado. Serão realizadas X questões que podem ir respondendo de forma livre, sem nenhuma ordem específica. Gostaria também de vos pedir autorização para a gravação deste *focus group*.

Questão 1

O que vos motivou a frequentar esta CCAP?

[00:00:53.070] - Professor 3

Houve, eu posso começar, houve uma reunião. Foi através de uma informação do agrupamento, participamos para tomar contato com o projeto e no ano seguinte, através do centro de formação, inscrevemo-nos porque nos interessou, gostamos, quem esteve nessa ação de curta duração gostou daquilo que viu e, portanto, fomentamos também a participação de outras colegas e foi assim que surgiu o grupo da Escola do Cedro.

[00:01:20.980] - Professor 1

E o **Professor 4** também foi um impulsionador, digamos assim, ele já tinha feito.

[00:01:27.740] - Professor 3

Sim, sim, o colega já tinha feito uma formação e já conhecia o projeto.

[00:01:28.400] - Professor 1

O **Professor 4**, como já tinha participado, disse-nos “é um projeto muito interessante, aprende-se novas estratégias” e fomos ficando assim intrigadas, motivadas. Foi também um dos motivos. No meu caso, principalmente, foi saber que o **Professor 4** já tinha participado.

[00:01:52.080] - Professor 2

Sim, eu queria acrescentar que, para além do **Professor 4** ter dado o testemunho dele, realmente nessa reunião em que estive e o Professor 3 também, no nosso agrupamento, para a apresentação do projeto, penso que a dinâmica de trabalho aí incutida pela formadora realmente fez com que nós quiséssemos saber mais e descobrir e, portanto, avançar. E depois com o testemunho do colega que realmente já tinha estado e que havia ali atividades muito interessantes e que era um modelo de aprendizagem interessante a seguir. Penso que esta ACD de introdução é muito importante porque mesmo que não houvesse este testemunho de feedback, essa reunião deu-nos muita motivação para participar na CCAP.

[00:02:48.620] - Investigadora

Questão 2

Conseguem identificar algumas práticas de aprendizagem cooperativa que já utilizavam antes frequentar esta CCAP?

[00:03:06.860] – Professor 3

Eu não tendo turma, sempre trabalhei no apoio, estava como coordenadora de escola, tinha apenas grupos de apoio ou dava apoio em sala de aula. Quando fazia substituições, também procurava não como coopera, porque nem conhecia sequer o projeto, mas havia dinâmicas de grupo e de trabalho de grupo que não eram tão estruturadas, mas que eu já ia fazendo, daí a abertura também existir e depois, quando tive acesso à formação, fazê-lo de uma forma mais estruturada e mais consequente foi muito interessante para mim. Mas já havia esse espírito, essa abertura já existia.

[00:03:59.630] - Professor 1

No meu caso nunca trabalhei no ensinar e investigar, mas muito dentro desses moldes. Trabalhei sempre com colegas que já tinham feito e participei num projeto já antigo no Porto, que era a gestão flexível de currículo, que ia muito ao encontro a este trabalho colaborativo e cooperativo. Portanto, as crianças já faziam trabalho de grupo, de pesquisa, íamos ao terreno, já eram eles que davam as aulas, que faziam as fichas de avaliação para avaliar os colegas, portanto eu já há muitos anos, fazia este tipo de trabalho. Claro que há sempre estratégias novas e aprendi agora também muito com o Cooper. Mas já tinha esta dinâmica também de trabalhar, de pôr as crianças também a investigar e a aprender sozinhas e a expor aos colegas o que é que aprendiam. Portanto, acho que vai muito ao encontro do que foi o Cooper. A minha experiência no dia-a-dia.

[00:05:14.920] - Professor 2

Dinâmica do trabalho em grupo porque estive durante três anos com o Ensinar e Investigar, porque fui colocada numa escola em que o primeiro ano dessa turma foi trabalhado à luz do Ensinar e Investigar e eu depois fiquei com mais três anos, até ao quarto ano com essa turma a trabalhar nesse projeto e depois continuei indo para outras escolas e continuando a frequentar. Também estive no movimento Escola Moderna, portanto já havia muito esta dinâmica de trabalho colaborativo, de partilha e do trabalho em grupo. Portanto, nós, tanto eu como a Professora 1, nós não temos muito aquela disposição, o ambiente educativo, muito de “comboinho”, como nós costumamos chamar, mas sim sempre em grupo.

[00:06:20.680] – Professor 3

Utilizávamos a mesa redonda.

[00:06:22.470] – Professor 2

E a folha giratória.

[00:06:24.490] – Professor 3

Sim, a folha giratória. Não daqueles moldes, mas parecido. A autoavaliação no final do trabalho, as apresentações. Tudo isso gera uma dinâmica porque a formação também anterior, a minha é mais antiga, do ensinar-investigar e do movimento da escola moderna já nos induzia muito nisso, já nos conduzia nesse sentido. E quem se habituou a frequentar essas ações fazia-o. Claro, não lhe

dava era nomes, era trabalho de grupo. Não era com a identificação dos nomes dos métodos, nem com este todo processo que é tudo novo.

[00:07:12.400] – Professor 2

Era estruturado, mas não era com estes métodos, por exemplo, a técnica do telefone, que foi uma das que eu continuo a aplicar muito, porque as crianças realmente gostam e podem não ter até o telefone perto, eles já fazem instintivamente, por exemplo, com o estojo. A folha giratória ou a mesa redonda, cabeças numeradas, que não fazia cabeças numeradas, cada um tinha um número já atribuído, não era a cabeça numerada, mas há aqui algumas práticas, mas não com estes nomes. O que agora tornou-se muito interessante, porque aí sim ficou de uma forma mais estruturada, mais organizada e com nomes, porque os próprios meninos já dominam esta terminologia. "Professora, hoje vamos trabalhar assim", "Professora, porque é que não fazemos, por exemplo, o do telefone? É que já não fazemos há muito.". Eles próprios. São eles próprios que sentem necessidade destas dinâmicas.

[00:08:20.090] – Professor 1

A grande diferença que eu sinto é a parte inicial. Eles refletirem como é que se sentem. Antigamente, eu não fazia essa parte. Faz-se essa parte, principalmente à segunda. Segunda-feira pergunta-se aos alunos, como é que se estão a sentir, como é que foi o fim de semana, deixá-los falar um pouquinho deles. Mas antes de trabalharmos, não tínhamos... Eu falo por mim, por mim não tinha muito esse hábito de perguntar-lhes com eles como é que estão a sentir antes de desenvolver a atividade. Talvez a grande diferença. E depois os nomes realmente. Nós fazíamos, mas sem atribuir nome.

[00:9:02.230] – Professor 2

Em relação aos colegas, eu penso que, e eu falo por aquilo que fomos falando na sala dos professores, os colegas que não tinham esta dinâmica, não tinham se calhar esta experiência de outro, de outros projetos, é a necessidade que nós temos hoje em dia, e mesmo eu tendo estado nesses projetos já há tantos anos, agora temos sempre a necessidade de inovar, porque cada grupo de crianças é diferente, as suas preferências são diferentes, a sua forma de estar é diferente e, portanto, nós precisamos sempre de ir à procura de algo novo que possamos motivar estas crianças que agora têm tantas solicitações externas à escola e à sala de aula. Nós não podemos continuar a querer, mesmo eu não posso continuar ou se calhar a **Professora 1** também poderá dizer isso, não posso continuar como se trabalhava com o Ensinar e Investigar, com alguma das metodologias do movimento da Escola de Moderna, mas nós temos de ir à procura de outras e que sejam mais atualizadas. Quando fui à apresentação vi alguma ligação, mas realmente a forma como foi apresentada, depois também fui ler um bocadinho e fui à procura da literatura que a formadora nos disponibilizou. Fui investigar e achei interessante havia coisas ali que eu achava, isto se calhar não dá para o primeiro ciclo porque nós estamos em monodocência e a coadjuvação não é fácil. No ano passado nós tivemos uma atenção em relação à coadjuvação em que era uma hora semanal para cada um de nós, para a construção de materiais e para a

planificação e para avaliação das próprias atividades, mas até aí não temos e trabalhar sozinho é muito complicado, em contexto de sala aula numa metodologia destas. Nós já estamos um bocadinho à vontade e se calhar tornam-se mais fácil, mas pelo que as colegas me disseram é mesmo esta procura, podem não estar muito desportos, mas há necessidade de inovar e de ir ao encontro das crianças para motivar as crianças.

[00:10:20.010] – Professor 3

Só ia dizer, que tem de haver já uma predisposição para a mudança nas pessoas, porque quem não a tem sempre às vezes um bocado frustrada, mas não faz nada nesse sentido. Agora, há pessoas que têm muita insegurança porque nunca tiveram tanto estes antecedentes e daí serem importantes estas ações, porque tendo acompanhamento e tendo uma orientação, as pessoas, como já estão com essa predisposição acabam por inovar e efetivamente ir aplicando novos métodos. De outro modo, é complicado. As pessoas fogem porque sentem receio, sentem que vai dar muito trabalho e acabam por não fazer. E é pena porque isto é absolutamente necessário e importante.

[00:11:09.050] - Investigadora

Questão 3 - Quais são as práticas de AC que mais o/a impactaram. Porquê?

[00:11:11.160] - Professor 1

O telefone, nós temos tendência a utilizar os que eles gostam mais e a folha giratória também...

[00:11:13.190] - Professor 2

O telefone a folha giratória.

[00:11:14.290] - Professor 3

Sim, sim, sim. E o *Jigsaw*, também.

[00:11:16.430] - Professor 2

Jigsaw, também. É, e o cabeça numeradas

[00:11:18.320] - Professor 1

Eles gostaram, mas dá-nos mais trabalho. Mas o que eles gostaram mais, sem dúvida, foram os outros dois: telefone e folha giratória.

[00:11:20.550] - Professor 3

Concordo.

[00:11:21.020] - Professor 2

E o cabeça numeradas, também.

[00:11:22.350] - Professor 1

Eu não tenho feito muito.

[00:11:23.900] – Professor 2

No meu caso é isto mesmo, é que estes, tanto a folha giratória como a cabeça numeradas, que eu faço aqui uma variante, mas o fundamento é esse, e o do telefone, nós não precisamos de grande material de preparação. Precisamos de um plano, transmitimo-lo, discutimos com os alunos e, por

exemplo, no meu caso, este ano é o quarto ano, eles já tinham autonomia para ajudar a organizar. Enquanto outros implicam um outro trabalho extra.

[00:12:01.240] – Professor 1

Com outros métodos é preciso mais material. Eu também concordo com a **Professora 2**, é realmente o grande motivo por usar mais é mesmo não precisar tanto material, é muito prático, o telefone faz-se com qualquer coisa, simulam e a folha giratória também se arranja papel facilmente, traça-se e está resolvido. Dá para qualquer tema, dá para qualquer para qualquer disciplina e é rápido.

[00:12:37.220] – Professor 2

Eles próprios também se sentem motivados com isso, porque sabem que já são capazes eles próprios de organizar uma atividade com este método.

[00:12:48:23.870] - Investigadora

Questão 4 - Têm encontrado dificuldades na implementação da AC? Se sim, quais?

[00:12:50.650] - Professor 2

Sim. É muito importante o papel da direção porque este trabalho só funciona se também for em grupo de professores. Não vale a pena eu tentar fazer sozinha porque não é possível. É importante um grupo e quanto mais melhor, nem que comecemos com dois ou três, se este grupo continuar motivado e que tenha condições para isso, que é o caso da coadjuvação, horas para esse trabalho de coadjuvação, trabalho de grupo, de equipa, que nos deem tempo para isso e que nos deem horas. Eu acho que as pessoas umas com as outras, o grupo é muito importante, a força do grupo é muito importante. Mas as estruturas, como a direção tem de criar as condições necessárias para esse trabalho.

[00:13:55.390] - Professor 3

Tem de haver de facto um trabalho... Eu sei que as direções participam, mas elas têm de se implicar mais, porque têm de se sentar e criar condições de horários que sejam simultâneos para as pessoas poderem ter este tempo de partilha e de ajuda em sala de aula. Se isso não acontecer, por exemplo, este ano que foi muito mais complicado, as pessoas estiveram mais sozinhas. Eu já avancei um bocadinho, mas é só para dar o exemplo, e depois isso acaba por desmotivar algumas pessoas porque sentem que fazem tudo sem apoio nenhum. Tem de haver, de facto essa preocupação. Também tem de haver inovação na criação da organização do tempo escolar, porque de outro modo, só quem já tem alguns anos de traquejo e que tem isto, como eu digo, já na sua pré-disposição, porque quer fazer coisas diferentes, vai continuar e vai fazer um trabalho. Mas nem toda a gente vai estar nesse caminho. É preciso repensar com as direções, discutir. Se querem ter estes projetos nas escolas, tem que também ajudar os professores, a conseguir implementá-los, senão morrem.

É também importante envolver os pais, explicar-lhes bem a metodologia. Embora eles, como os miúdos levam um *feedback* muito positivo, eles não levantam problemas e, pelo menos que eu o tenha apercebido, até gostam. Só que também há um trabalho a fazer com os encarregados de

educação destas turmas que estão envolvidas nestas novas dinâmicas. É importante que eles percebam. Mas primeiro as direções.

[00:14:49.770] - Professor 1

Eu ia só dizer que no ano passado, durante a formação, gostei muito de ver o trabalho feito no 2.º e no 3.º ciclo. Realmente a dinâmica do coopera, para mim, ela tem mais beleza, é mais bonita, no 2.º ciclo.

[00:15:20.520] – Professor 3

Ah, mas as colegas tinham aulas em comum.

[00:15:22.490] - Professor 1

Exatamente. O facto de eles estarem todos a trabalhar em conjunto, é maravilhoso. Eu achei aquilo fantástico. No nosso caso, as três... É mais complicado. É mais quando tínhamos coadjuvação, claro que fizemos tudo em conjunto, fizemos o trabalho o trabalho cooperativo, mas a articulação não é como no 2.º ou no 3.º. É mais estanque, não é? Mas fizemos como conseguimos. É um dos problemas.

[00:15:57.340] – Professor 2

Eu acho que o trabalhar em um grupo, em momentos, a criatividade também surge para outro tipo de atividades e de outro tipo de materiais, não é? A metodologia pode ser a mesma, mas depois há muita criatividade. E em conjunto é melhor. Porque a nossa coadjuvação como é que funcionava? Na hora que tinha inglês ou eu ia ajudar, outro professor a aplicar determinado método ou vice-versa ou, então havia uma hora em que eu ia fazer material, mas nós estávamos sempre sozinhos a fazer, a construir materiais, estamos sozinhos, entende? Nós combinamos antes, mas isso já é um tempo que tem de haver, ou no intervalo que nós aproveitamos para falar alguma coisa, mas que é um tempo tão curto, ou então no final do horário, ficamos mais um quarto de hora, 20 minutos e ficamos a trabalhar. E isto não é viável para outros professores que queiram ser motivados a participar disto. Tem de haver um tempo comum que nós digamos, vamos nos sentar agora os três, os quatro, os cinco e vamos trabalhar nas ideias sobre isto. E a nós não nos acontecia. Tínhamos uma hora para fazer material, mas era aquilo que combinávamos e cada um fazia uma parte. Portanto, não há uma dinâmica dos professores trabalharem em grupo e depois vamos os meninos a trabalhar numa dinâmica de grupo.

[00:17:42.760] – Professor 1

E depois também no segundo ciclo e no terceiro o que se percebeu, o que eu percebi no ano passado, foi que os colegas realmente da parte da direção estavam com essa dificuldade. A continuidade do projeto foi mesmo essa, eles perceberam que não iam conseguir iam conseguir fazer o que eles queriam fazer. E, portanto, eu acho que o projeto foi um sucesso. Eu ter horários compatíveis uns com os outros. Tinham de trabalhar muitas mais horas para depois se encontrarem e, portanto, tem de haver mesmo essa sensibilidade por parte da direção.

[00:18:04.660] - Investigador

Questão 5 - Na escala de um a cinco, como classifica a sua motivação na implementação da AC?

Porquê? [00:18:06.340] – Professor 3

Eu não tenho dúvida que dou a nota máxima.

[00:18:08.740] – Professor 2

Sim, também. Sim, sim, sim.

[00:18:09.350] – Professor 1

Sim, sim, sim.

[00:18:10.600] – Professor 2

Mas a motivação é assim... eu sinto-me motivada se for houver condições para poder por cá fora tudo.

[00:18:12.380] – Professor 3

Ah, sim. Exatamente. É preciso ter condições.

[00:18:14.370] – Professor 2

Agora, eu estou motivada, mas depois digo assim, mas vou ter de dar muito do meu tempo extra porque senão não consigo. E como é que vamos mobilizar os outros colegas, não é? Não é? Eu motivada estou. Agora, isto é o que eu digo, é um trabalho em grupo e será muito difícil se nós não tivermos as tivermos as condições.

[00:19:04.040] - Investigadora

Questão 6 - De que forma os métodos de AC facilitaram ou não a promoção do PASEO? Porquê?

[00:19:06.200] – Professor 3

Sim, facilitaram. Como eu estava com um grupo de alunos que necessitavam de apoio e com características um bocadinho diferentes, com dificuldades de aprendizagem, normalmente estes alunos ou não gostam de estudar ou então têm dificuldades e muita insegurança. E esta metodologia permite e tem dado frutos nos dois anos que já estou a fazê-la, a aplicá-la, dá frutos no sentido de eles ganharem confiança, se sentirem úteis, porque eu apesar de não estar na turma, depois eles apresentavam o que faziam aos restantes colegas, eles ganharam também um certo ascendente na sua própria turma e começaram a ser vistos com outros olhos e isso fez com que a vontade de aprender, de conseguir atingir certas metas que eles próprios se impunham, em conversa, fez com que eles se sentissem motivados para a aprendizagem, houve uma pequena evolução, mas houve evolução em todos eles. Portanto, eu acho que isso é fundamental.

[00:20:18.850] - Professor 1

No meu caso, foi além de tudo o que a Professora 3 disse, é realmente quando eles estão a trabalhar em grupo e nessas tarefas, eles esquecem realmente quem é o aluno que está com mais dificuldade, todos participam, todos se todos se entreadjudam, têm vontade a falar. Antes de decidirem quem é o porta-voz, quem não é, acabam por ter essa dinâmica de partilha e depois também dá vontade perante a exposição de falarem. Eu acho que são as principais as principais vantagens na minha turma, mais-valias que eu vi: meninos que eram tímidos, meninos que eram

inseguros, realmente, quando estão ali, estão ali, acabam todos iguais e o grupo não quer que ninguém falhe, não é? Distribuem tarefas, trabalham todos, falam todos, é muito interessante.

[00:21:32.300] – Professor 2

Sim, facilitaram muito. Eu acrescentaria que nestas situações há o elogio que é muito importante, entre eles, “Professora, ele conseguiu fazer isto”. Eu tinha meninos com necessidades específicas e tínhamos outros casos mais complicados, primeiro, aqueles com comportamento mais disruptivos, normalmente, ali eram obrigados a ter um comportamento diferente porque não era a professora que chamava a atenção, mas eram os próprios colegas. Depois, acho que a nível de competência, de oralidade, foi algo que eu notei muito neste grupo em que trabalhei o ano passado muito afincadamente no Coopera e este ano bastante, não tanto como ano passado que estava a ser acompanhada. Há aqui um respeito pela opinião do outro, o ouvir, esperar que o outro fale e ouvir o que o outro está a dizer, o dar opinião, aceitar a crítica, sempre que está a apresentar um trabalho e para além disso saber justificar. Não é, “Eu gostei, estive bem, o trabalho está bom”, não porquê? Onde é que está muito bom, mas onde é que poderia melhorar mais qualquer coisa. Eu penso que esta parte social de uma partilha constante tem sido, realmente foi o que ficou enraizado nos trabalhos em grupo e que eles facilmente rodam de grupos sem dizer sem porque é porque é A ou B ou C. A colaboratividade entre eles é enorme. Foi um grupo que notei que realmente foi diferente, foi diferente.

[00:23:14.680] - Professor 1

E gostam, não é Professora 2? Pedem para fazer, não é?

[00:23:15.870] – Professor 2

E por exemplo, tivemos outra coisa, penso que concordas comigo. Foi um trabalho colaborativo entre os alunos das três turmas.

[00:23:30.870] – Professor 1

Ah, também.

[00:23:31.870] – Professor 2

Quando pedia para fazerem uma apresentação, rapidamente os alunos diziam ao também ao quarto B, ao quarto ao quarto D" e eu e juntávamos cadeiras Juntávamos as aulas.

[00:23:45.870] – Professor 1

Acabávamos por ser um só grupo.

[00:23:46.950] - Professor 2

Uma porta aberta.

[00:23:47.820] - Professor 1

Um só grupo. Quando uma turma faz alguma coisa, a outra turma quer logo ver o que é que a outra turma fez.

[00:23:52.750] - Professor 2

Eu penso que são sementes que nós às vezes não nos apercebemos. Podemos pensar que é alguma identidade entre os três colegas, que também existe, mas foi muito fruto deste trabalho,

porque nós ao irmos às salas uns dos outros, ajudar a aplicar os métodos, ajudou um bocadinho e nós não nos apercebemos disso. Mas agora, fazendo uma reflexão, ainda ontem na reunião de pais, foi uma das coisas que fizemos de balanço: a forma como eles trabalham em grupo e querem estar sempre a apresentar trabalhos em grupo.

[00:24:32.420] - Professor 1

Também falei disso, a nossa relação dos três colegas e das três turmas, porque acabamos todos por dizer que eles são um bocadinho nossos, eu digo sempre isso. Os alunos da Professora 2 são um bocadinho meus, os alunos do Professor X são um bocadinho meus, não é? E se calhar vocês sentem o mesmo, porque realmente acontece isso. Acontece não acontecia, a verdade é essa.

[00:25:22.760] - Professor 2

Não, não. Antes não.

[00:25:23.940] - Professor 1

Eram os meus alunos, eram os alunos do colégio. Agora não, agora eles são um bocadinho nossos, não é? E mesmo na festa de finalistas, viu-se. Eles vinham-se abraçar, a despedir-se. Como se nós também fossemos um bocadinho deles.

[00:25:23.940] - Professor 3

Todos!

[00:25:24.860] - Professor 2

E eu acho que nós não nos apercebemos desta mais-valia, mas no fundo, nós chegamos ao fim de dois anos, a aplicar um bocadinho estas dinâmicas, faço uma reflexão e digo assim: realmente eu nunca tive uma turma tão predisposta para o trabalhar em grupo, em tudo. Porque eles queriam mesmo fazer... Por exemplo, vamos fazer estes exercícios da página X do manual, enquanto nós precisávamos estar mais individualizados e eles perguntavam "Oh, professora podemos fazer em pares? Oh, professora podemos fazer em grupo?"

[00:26:022.890] - Professor 1

Exatamente.

[00:26:23.610] - Professor 2

Acho que isto se enraizou um bocadinho neles.

[00:26:24.340] - Professor 1

E trabalhavam muito bem, eu até ficava surpreendida. Meninos que não tinham afinidade dentro da turma, meninos que não são os melhores amigos, são só colegas, que não tinham mesmo os gostos, não tinham nada. E quando era para trabalhar a pares, que eles adoravam também, depois desse trabalho de trabalho pares que era muito fácil, porque estavam ali um ao lado, saiam coisas tão bonitas. Tão bonitas.

[00:27:01.720] – Professor 2

Lá está, é o trabalhar em grupo, a criatividade desperta.

[00:27:03.720] – Professor 2

Questão 7 - Em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Consegue dar exemplos.

[00:27:05.000] – Professor 3

No meu desenvolvimento? Ah, sim, sim, e senti-me com possibilidades de utilizar coisas novas, de inovar. Eu não gosto de fazer sempre a mesma coisa, eu não gosto de sentir que não dou resposta a alguns casos de alunos, e esta procura de tentar encontrar soluções, que vão de encontro às crianças e as motívem é essa preocupação que eu acho que vou ter lá até o fim da vida. Mas isso ajudou-me, criei novas metodologias e isso ajudou-me, sem dúvida nenhuma.

[00:27:59.010] - Professora 1

Eu também concordo com a Professora 3, é o conhecimento, o inovar e o pôr em prática, o experimentar novos métodos.

[00:28:03.060] – Professor 2

E eu acho que este conhecimento de novos métodos, ajuda-nos também a fazer variantes. Porque nós, no fundo, depois deixamos de... Temos este conhecimento e dizemos "olha, mas eu poderia colocar aqui mais esta variante, vou experimentar. Eu acho que nos dá mais o à vontade para podermos experimentar outros. Quando já estamos muito à vontade, como nós dissemos, em dois ou três métodos, até porque as crianças, também se identificam mais com eles, já temos a segurança para querer experimentar outros. E vamos sempre mais à frente um bocadinho.

É a nossa necessidade de inovar, não vamos fazer sempre a fazer o mesmo. Então agora vamos experimentar este método. Há aqui um desafio constante. A novidade e a inovação para os alunos também são importantes para a motivação, para a aprendizagem. E quando nós, sentimos que temos, e aqui temos muitos métodos por onde escolher, vamos adaptá-los à nossa turma. Isso é muito importante. Eu acho que esta CCAP profissionalmente também me deu isso. Foi a capacidade de saber gerir dentro de tanta multiplicidade de métodos. Eu conseguir escolher aqueles que melhor se adaptam à minha turma, aos meus alunos e aos colegas com quem trabalho. Também me deu, uma outra forma de trabalhar em grupo, apesar de não termos muito tempo, mas realmente permitiu aqui um trabalho de grupo, como dizíamos há bocadinho, em que eu me sinto bem na sala da Professora 1, a Professora 1 na minha sala, e acontece o mesmo com o Professor X. Esta interação entre nós acho que foi muito importante e isso foi muito da semente que nós fomos buscar ao que Coopera.

[00:30:37.030] - Investigadora

Questão 8 - Se tivessem que elementar três mais valias da CCAP quais seriam.

[00:30:39.590] – Professor 3

A apresentação era muito clara, a acessibilidade com as formadoras. A Coordenadora do Projeto é uma pessoa muito disponível. Claro que gostávamos que ela tivesse ido mais vezes às escolas e estivesse a observar e desse também as suas opiniões, mas nós sabemos que ela não consegue ter mais tempo. Por muito boa vontade que tenha e queira. Mas esse acompanhamento também

é muito importante. O facto de trabalharmos níveis diferentes e ali haver toda uma mistura que não havia, havia uma partilha, não havia ali sectores, não havia níveis dentro do agrupamento. Também houve um respeito dos outros colegas que começaram a conhecer o nosso trabalho e a nossa capacidade. Nós estávamos no mesmo plano, só com níveis diferentes, acho que isso foi uma mais-valia muito grande do ano passado.

[00:31:55.190] – Professor 2

Conhecimento, partilha e acompanhamento, acho que sim. São as três palavras fundamentais.

[00:31:58.080] - Professor 1

Concordo também.

[00:32:00.690] – Professor 3

Fomentar a participação de outras pessoas, haver mais proximidade neste sentido, de irem à escola e de acompanharem o projeto um bocadinho mais...

[00:32:16.000] - Professor 1

Proximidade, não é? Não é?

[00:32:19.900] – Professor 3

Com mais proximidade. Mais proximidade. Eu acho que é uma nota que tem de ficar que ficar no se me permite. O Ministério não pode querer ter mudanças sem dar condições às pessoas. Não pode continuar a exigir e a trabalhar na base da boa vontade

Outro aspeto a salientar é que nesta formação, os próprios professores estavam ali como se fossem alunos.

[00:34:01.070] – Professor 2

Apresentamos resultados que temos com os alunos, não é? O que fizemos. Partilhamos o que fizemos com os alunos. Nós conseguimos pôr-nos no papel do aluno e saber aquilo saber aquilo nos motiva mais, a forma como apresentamos a atividade.

[00:34:58.271] - Investigador

Damos como terminada esta entrevista. Agradeço, mais uma vez, a vossa participação neste estudo.

Anexo V - Grupo focal 3.º ciclo

[00:00:00.000] - Investigadora

Antes de mais, começo por agradecer, mais uma vez, terem aceitado participar neste estudo com o tema “O Projeto COOPERA Escola+ 21-23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa: efeitos de uma oficina de formação”, cujo objeto de estudo incide sobre o desenvolvimento da vossa oficina de formação, CCAP Nível 1, depois de terem sido devidamente informados e, de forma livre e voluntária, terem assinado o consentimento informado. Serão realizadas sete questões que podem ir respondendo de forma livre, sem nenhuma ordem específica. Gostaria também de vos pedir autorização para a gravação deste *focus group*.

Questão 1 - O que vos motivou a frequentar esta CCAP?

[00:00:34.020] - Professor 5

Começou com um congresso que a escola fez em... talvez em 2016, onde tivemos acesso aos livros da coordenadora do projeto Cooperera. E a Isabel, que não está cá, Isabel Santos, muito curiosa, começou a tentar implementar algumas coisas. E entre tantos anos foram-se passando e ela foi passando o bichinho um bocadinho a cada uma de nós. "Opa, isto era giro, era giro!" E, entretanto, através do nosso centro de formação, neste caso falámos com o nosso colega representante de seção, e aí a coordenadora do projeto veio aqui fazer uma pequena demonstração para um grupo.

Eu acho que as pessoas ficaram entusiasmadas e foi esse motivo que nos levou, pelo menos a mim levou, saber que havia um conjunto de pessoas disponíveis para começar a... Para mim foi um projeto de funcionamento da escola em que iríamos trabalhar de uma forma cooperativa e pensar todas num problema para dar uma melhor resposta aos nossos alunos.

Um veículo que eu consegui levar à biblioteca, a outras áreas e também consegui trabalhar com outros colegas e tem sido eficaz.

[00:01:45.380] - Professor 2

O que me motivou foi a mudança dos métodos de ensino em sala de aula. Nessa altura estava muito motivada, queria mesmo ir para a frente e fazer situações diferentes e, portanto, assisti a outro *workshop*, há três anos, da coordenadora do projeto Cooperera. Fiquei muito motivada e realmente avancei como uma colega de geografia. Estávamos em pandemia e aquilo correu muito bem. Em altura de pandemia fizemos as salinhas *online*, correu tudo muito bem, os alunos adoraram, foi com uma turma de nono ano com a disciplina de geografia. Realmente os alunos gostaram muito porque depois tiveram duas experiências que foi o *online* em pandemia, depois regressámos ao presencial e demos continuidade no presencial e portanto eles conseguiram experienciar as duas situações.

Os alunos saíram daqui muito contentes ao ponto dos pais numa reunião de Encarregados de Educação que houve em setembro. Os pais também falaram muito sobre o projeto Coopera: os meus filhos gostaram muito. Acho que foi muito positivo.

[00:02:59.540] - Professor 4

Posso falar eu? Na verdade, eu sou uma pessoa que normalmente estou disponível para coisas novas, para situações novas, gosto de saber, nem sempre depois acabo por achar muito bom, porque eu sou muito crítica. Mas gosto de saber, gosto de ver e de realmente falar com substância, não é? Mas neste caso, o que aconteceu foi que esta turma com a qual estamos a trabalhar foi escolhida por alguém, eu não tive intervenção nesse processo, e portanto o projeto que coopera seria iria iniciar-se com uma turma de 7.º ano, o ano passado. Escolheu-se a diretora de turma, que pensou que é a Professora 1, que pensou que seria o ideal, e depois o conselho de turma, as pessoas que realmente estivessem interessadas também se inscreveriam na ação. E foi isso que aconteceu, eu fui, disse logo que sim, e inscrevi-me, e portanto com esse objetivo de saber mais coisas e conhecer o método, eu já tinha tido algumas, eu não sei quantas, mas julgo que já tínhamos tido alguma ação de formação daquelas de curta duração com a coordenadora do projeto Coopera. Saber mais sobre o assunto até que pode ajudar na nossa prática letiva.

[00:04:25.140] - Professor 1

Eu acho que também era importante referir que nós tínhamos uma colega que tinha este momento o estado de baixa, mas que realmente já dinamizava muito na sala de aula métodos de aprendizagem cooperativa, que era a Isabel, que o ano passado esteve envolvida ativamente com a turma do 7º C, mas ela já operacionalizava em contexto de sala de aula os métodos de aprendizagem cooperativa de um modo autónomo, portanto, por iniciativa dela e autodidata. Foi explorando e o feedback que ela ia dando aos colegas era muito positivo das evoluções dos alunos. Logo, isso também influenciou.

A colega falava que realmente ia operacionalizando e que conduzia a aprendizagem, ela é de português, operacionalizava mais no âmbito do português-francês e realmente os resultados que ela ia transmitindo eram muito interessantes.

[00:05:26.080] - Professor 3

Eu e a Professora 6 entrámos de forma diferente, portanto eu fui convidada para fazer parte do grupo ano passado e, portanto, para mim foi uma novidade esta forma de trabalhar, esta forma destes métodos foi tudo uma novidade. Demorei um bocadinho a aplicar na minha turma, porque o ano passado só apliquei numa turma e estou a dar continuidade a esta turma este ano e estou lentamente a adaptar-me a esta nova metodologia.

[00:05:58.800] – Investigadora

Questão 2 - Conseguem identificar algumas práticas de aprendizagem cooperativa que já utilizavam antes frequentar esta CCAP?

[00:06:04.930] - Professor 5

Pensar-formar pares-partilhar uso desde 1979. Usava em contexto de trabalho, com os pares e com os alunos, também. Neste caso, eu trabalhei quase sempre ou em bibliotecas ou em contexto pré-escolar. E os miúdos diziam muitas vezes "hoje é a pares? Podemos fazer a pares?". A ideia de fazer a pares era o ajudar-se. O perceber o resultado. O produto final era muito melhor do que aquele que produziam isoladamente. A vida toda aprendi, ainda na formação inicial, não teria este nome, mas realmente eram 5 minutos a pensar, que se ia adaptando consoante o nível de ensino, mas de facto é um dos métodos que eu acho fantástico, toda a gente pensa.

[00:07:19.380] - Professor 1

Não tenho a mínima dúvida que usávamos, mas não usávamos de uma forma estruturada. Ou seja, por exemplo, nós temos a sorte e o privilégio de termos as turmas de 28 alunos divididas para a realização das atividades experimentais. E realmente, nas atividades experimentais, eles trabalham sempre em grupo. E esse trabalho é eminentemente cooperativo e colaborativo. Não há volta a dar. Agora, o que é que não havia? O que não havia realmente, eu não vi porque eu também nunca pensei e não sentia também necessidade, não é? De haver os papéis, porque quando eles estão realmente envolvidos, as coisas correm sempre muitíssimo bem. Uma aula prática, uma aula experimental é sempre uma aula fabulosa. Eles saem sempre muito contentes, aprendem muito bem e vão cumprindo. Agora, realmente, nós começamos a ver que ao longo da vida nós fomos usando os métodos, mas não tínhamos a intenção. Também são cento e tal métodos, mas eu, por exemplo, alguns métodos, algumas coisas já fazia. A sala de aula invertida e pequenas coisas que se fazem estão lá nos métodos.

[00:08:42.800] - Professor 2

Eu usava trabalho de grupo a pares mas realmente não usava as funções e isso é uma mais válida.

[00:08:50.470] - Professor 3

Eu só com esta ação é que comecei a tomar contacto com estes métodos.

[00:08:54.470] - Professor 3

Eu também não. Trabalho de grupo normal mas sem atribuição de funções, ou destas funções todas, e também nunca tinha utilizado nenhum método específico.

[00:09:04.800] - Investigadora

Questão 3 - Quais são as práticas de AC que mais o/a impactaram. Porquê?

[00:09:09.330] - Professor 1

Eu destacaria o Pensar-Formar pares-Partilhar

[00:09:11.330] - Professor 4

Ah, esse também. Cabeças Numeradas.

[00:12:38.270] – Professor 5

Sim, cabeças numeradas.

[00:09:06.330] - Professor 2

O Learning Together.

[00:12:46.560] – Professor 4

É evidente que ainda na aula passada falámos de outros.

[00:12:51.230] – Professor 2

No TGV, conseguimos juntar todos os professores sem terem uma hora no horário para organizarmos.

Esse é importante.

[00:09:12.000] - Professor 1

A experiência que eu tenho, e nós não temos uma metodologia contínua de projeto coopera, nós tem momentos coopera. Eu não senti tanto o impacto a nível do método, eu senti o impacto a nível dos professores que estão a trabalhar, ou seja, a organização, a metodologia, o efeito da aprendizagem quando nos reunimos todos e articulamos, ou seja, o conhecimento não é da física, não é das ciências, não é de TIC, não é de... O impacto surge com o trabalho colaborativo e realmente no ano passado tivemos uma oportunidade, que não voltamos a ter porque não acredito, em que tivemos sete professores durante uma manhã e notava-se, respirava-se conhecimento, não é? E não tinha a ver com o método, porque até usámos métodos diferentes. Tínhamos estações de trabalho cooperativo, mas o que saía, víamos toda a gente profundamente incentivada, feliz, a trabalhar e aquilo transpirava conhecimento. Portanto, era a organização, a colaboração, a cooperação, estamos todos ali unidos. Não houve um método, houve um trabalho que resultou.

Acho que todos os métodos vão resultar, na minha perspectiva. Não há um que seja mais eficaz. Agora, quando trabalhamos em equipa e aquilo está muito articulado, aquilo o que é que vai ser, não é um método, é o conhecimento.

[00:11:04.710] - Professor 4

Sim, mas uma coisa também é verdade, é que nós usámos mais uns que outros, não é?

[00:11:06.610] - Investigadora

Questão 4 – Têm encontrado dificuldades na implementação da AC? Se sim, quais?

[00:11:09.610] – Professor 1

Sim, algumas. Não foram criadas as condições necessárias. É impossível em 50 minutos de aula operacionalizarmos o projeto, é completamente impossível porque realmente obedece a um conjunto de etapas que não conseguimos nunca e perde a continuidade e a intencionalidade.

No final do ano passado, apresentámos um conjunto de solicitações para uma operacionalização adequada dentro da nossa experiência. Considerávamos que era o mais adequado. E realmente pedimos uma hora para trabalhar a aprendizagem cooperativa no horário de todos os docentes porque realmente o ano passado perdemos imenso tempo. Não conseguíamos encontrar tempos comuns, uns trabalhavam de manhã, outros trabalhavam de manhã e tarde. Portanto, não havia aquela articulação e tínhamos colegas que trabalhavam no coopera mas não estavam na formação. Nós tínhamos que articular aqui um grupo muito complexo e muitas vezes ao final do dia, pela noite. Isto não é sistema, não é? Tem que haver uma recompensa, tem que haver uma estrutura, tem que haver um objetivo, uma intencionalidade também na construção do projeto. E

nós pedimos essa hora que fazia muita diferença, porque nós sabíamos que tínhamos aquele momento para trabalhar e todos estávamos disponíveis para, e isso não aconteceu nem no ano passado nem este ano. O tempo das aulas pedimos também 90 minutos e não aulas de 50 minutos, também não foi concedido. Pedimos a continuidade do conselho de turma, mas também não foi concedido. E a culpa não foi da escola, mas é do próprio Ministério.

[00:13:14.900] – Professor 4

Outra dificuldade são os materiais. Foi lá colocado um quadro, talvez o primeiro, agora já temos os quadros novos. Mas não temos, porque é uma possibilidade de nós podermos ter uma sala que esteja adequada para trabalho de grupo quando nós quisermos, ou seja, há uns docentes que trabalham no projeto que operem e há uns que não trabalham, por isso que também gosto muito da disposição, sem ser em grupo, em muitas aulas, a possibilidade de “ok, eu hoje quero trabalhar desta forma e não vou perder o meu rico tempo a fazer uma barulheira, a mudar a mesa, a mudar cadeiras”. Todas estas coisas têm uma implicação na prática enorme neste tipo de trabalho.

[00:14:32.120] – Professor 5

A biblioteca tem, periodicamente, atividades para toda a escola. Então, nesses momentos foi sempre utilizado trabalho cooperativo utilizado todos os materiais que eram só da do sétimo ano portanto passou a ser dinâmica que se utiliza na biblioteca sempre que os alunos vão a fazer um trabalho que regra geral é um trabalho de grupo e portanto foram utilizados não todos os métodos, mas a folha giratória e a mesa redonda foi usado várias vezes durante o ano porque é mais fácil de explicar e também para a construção de, digamos, a elaboração dos produtos dos alunos, que tinham a ver com escrita criativa, por exemplo, eram os mais adequados e mais rápidos de fazer. E funcionou muito bem. Até em termos de silêncio, porque os grupos tinham funções, isto já não é propriamente um método, mas a organização.

O facto de terem funções de cada um ter uma função e isso realmente facilitou muito o trabalho na biblioteca e levou a porque imagina, eu tenho só mesmo 50 minutos, que não são 50 minutos porque eles vêm das salas tem que ser tudo muito controlado. Acho que foi uma mais-valia.

[00:16:06.490] – Professor 2

Sala também, a não existência de uma sala.

[00:16:08.720] – Professor 4

O tempo no terceiro ciclo não se coaduna com este projeto sistematicamente, do meu ponto de vista.

Funciona muito bem, pontualmente, por exemplo, a Professora 1 referiu que foi uma manhã maravilhosa. Nós tivemos um dia inteiro no Parque Biológico, que foi fantástico. Os alunos adoraram e nós utilizamos muitos métodos, mesmo a primeira parte. Exatamente. Nós levávamos tudo muito estruturado. Dá um trabalho grande aos professores, esse tipo de organização de muitos professores ao mesmo tempo, a ver o que vamos fazer durante todo o dia com eles e, portanto, para fazer isso sistematicamente todos os dias em sala de aula, das duas a uma, ou se vai preparando ao longo do tempo e depois já temos para os anos seguintes.

[00:17:18.730] – Professor 5

Eu acho que agora está um pouco mais

[00:17:20.850] – Investigadora

Questão 5 - Na escala de um a cinco, como classifica a sua motivação na implementação da AC?

Porquê?

[00:17:50.470] – Professor 5

Eu diria 4.

[00:17:51.270] – Professor 4

Eu diria 4.

[00:17:52.310] – Professor 3

Sim.

[00:17:53.310] – Professor 6

Sim, 4.

[00:17:54.020] – Professor 2

Porque é assim, sempre que nós fazemos uma atividade, eu não dou o 5, pelo menos se eu falo por mim, porque a atividade corre bem, como já foi dito, os alunos saem contentes, mas na realidade nós temos a falta de tudo o que já foi dito antes.

[00:18:49.420] – Investigadora

Questão 6 - De que forma os métodos de AC facilitaram ou não a promoção do PASEO? Porquê?

[00:18:51.060] - Professor 2

A partir do momento em que eles saem de uma atividade com as aprendizagens. Esta atividade promove vários tipos de aprendizagens, não é só a aprendizagem que está no conteúdo da disciplina, são aprendizagens transversais, só por aí já promove.

[00:19:17.920] - Professor 4

Lá estão os valores e as competências.

[00:19:19.060] - Professor 2

Tudo, todas as competências.

[00:19:21.630] - Professor 6

As competências sociais.

[00:20:32.630] - Professor 3

Por acaso, posso falar um bocadinho acerca disso. A pouca experiência que eu tenho nesta área, que é muito diferente da prática que os colegas aqui apresentam, elas fazem isto sistematicamente. Nós acabámos por fazer no ano passado com uma turma do projeto "UBUNTU" e este ano estou a aplicar exatamente com a matemática, portanto aqui já estamos a aplicar com duas disciplinas que é a matemática e TIC. E uma das coisas que se notam logo é a forma como eles trabalham em grupo. Isso nota-se logo uma diferença muito grande. A atribuição das funções faz com que eles se responsabilizem e o ambiente em que se cria seja um ambiente de trabalho. Eu tive a oportunidade também de aplicar estes métodos da constituição dos grupos,

numas turmas que não são minhas, foi também no âmbito do projeto das Aprendizagens da Matemática, das Aprendizagens Essenciais da Matemática, em turmas de 7º ano, e os colegas onde eu apliquei essa formação dos grupos, foi uma coisa que eles logo notaram, foi exatamente que a atribuição das funções notou-se logo no comportamento da turma. Turmas que até são, por norma, inquietas, com a atribuição das funções que eles trabalharam em pleno e em silêncio e de realizaram de forma harmoniosa a tarefa foi proposta.

[00:22:04.890] - Professor 3

Eu partilho da mesma opinião da Professora 6 sendo que não tive esta última experiência.

[00:22:06.920] - Investigadora

Questão 7 - Sente-se mais capacitado para implementar a AC após a realização desta CCAP. De que forma?

[00:22:10.270] - Professor 4

Eu por mim tenho muito mais conhecimento do que é este projeto do que tinha antes de iniciar, não é? Portanto, tendo mais conhecimento principalmente por ter aplicado.

[00:22:16.860] - Professor 1

Eu acho que faz toda a diferença o trabalho que já foi feito, não é? Porque nós temos um trabalho feito e o trabalho que foi feito, pelo menos nós tentamos, é óbvio que nunca fica perfeito, mas foi um trabalho de exigência e de rigor. E é muito diferente termos aqui um método em que estamos a trabalhar a aprendizagem cooperativa com método ou com um DAC, foi sempre sobre conceitos de aprendizagem cooperativa, o que é um DAC e pronto, e tudo centrado aí um bocadinho nesses conceitos. E depois é preciso um salto qualitativo enorme para passarmos para as nossas aprendizagens, não é? Temos que passar para as aprendizagens da física, temos que passar para as aprendizagens das ciências e de todas as disciplinas que estavam envolvidas. E esse trabalho é duro, não foi fácil desenvolver. Porquê? Porque antes estávamos a trabalhar com muitos professores, o mesmo tema que já era complicado chegarmos a um tema comum, mas aquilo de fazer este salto é exigente mesmo. Parece que é fácil, mas não é fácil. Aquela intencionalidade porque nós queremos chegar ali. Nós estamos a aplicar porque queremos chegar ali.

[00:23:42.100] - Professor 4

Porque é uma verdadeira articulação.

[00:23:44.100] - Professor 1

Mas eu quero chegar ali à física, quero chegar ali às ciências, quero chegar ali à TIC, quero chegar ali ao português e aquele chegar com aquela intencionalidade onde estamos todos a trabalhar e esse trabalho vai nos dando aqui a consolidação e vai fazendo toda a diferença. Portanto, é que nós temos dois momentos, o momento em que aprendemos um método num determinado contexto, o momento em que saímos e refletimos e passamos para o que nós queremos ensinar, o que é que pode ser comum e o que é que nós vamos meter e misturamos muitos métodos porque nós numa aula não temos um método de aprendizagem cooperativa e é óbvio que isto vai

nos dando conhecimento. Daí a importância de existirem cada vez mais estas comunidades com este tipo de trabalho já desenvolvido. Nós começámos do zero há dois anos.

[00:24:17.080] - Professor 4

Há dois. Este é o segundo.

[00:24:19.810] - Professor 2

Eu comecei há três anos.

[00:24:21.400] - Professor 3

O facto de o maior número de professores do mesmo conselho de turma a fazer este tipo de ação ou oficina é enriquecedor no sentido em que se pode melhorar, fazer um trabalho mais qualidade e mais enriquecedor para as aprendizagens dos alunos.

[00:24:32.220] - Professor 4

Questão 7 - Em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Consegue dar exemplos.

[00:24:40.540] - Professor 2

Desenvolvimento profissional? Por exemplo, posso dizer que tenho maior conhecimento a nível da partilha, da interdisciplinaridade, que mais é que vou dizer, do trabalho cooperativo, do trabalho colaborativo, é por aí.

[00:25:08.180] - Professor 4

Penso que tudo enriquece, não é? Eu tento absorver as coisas boas.

[00:25:11.180] - Professor 5

Penso que a Oficina permitiu que nos conhecêssemos, também, melhor e pudéssemos trabalhar de forma mais segura e confiante umas com as outras, sem... Como é que eu hei-de dizer isto? Sem ter problemas com os nossos insucessos, com as nossas menores competências, acreditando que alguém nos pode ajudar, dar a mão no momento certo. Isso é a diferença abismal em termos de trabalho. Pois, penso que é uma coisa que, infelizmente, não temos a sala que Coopera a sério porque não tínhamos que estar sempre todas juntas para trabalhar. A ideia é que os miúdos integrassem na sua dinâmica este procedimento de ter distribuído tarefas em cada uma das fases e entrasse como uma rotina. Se calhar há algumas questões, que às vezes abordámos, que às vezes eles fazem um bocadinho mais de barulho quando estão nesse processo criativo, se calhar teria reduzido se isto fosse uma prática. Se isto fosse sistemático, eles neste momento estavam cinco estrelas.

[00:26:46.750] - Professor 3

Acho que uma das mais-valias que eu vejo nisto é: quanto mais disciplinas tiverem a partilhar esta dinâmica de trabalho, mais enriquecedor se tornam as tarefas que vão ser propostas aos alunos. Vou dar um exemplo muito atual. Eu apliquei esta tarefa numa turma de sétimo, em duas turmas de sétimo. E quando apliquei nessas duas turmas de sétimo, elas não foram complementadas com a intervenção da disciplina de TIC. No nono ano, a mesma tarefa, é claro que é o nono ano, a

mesma tarefa com a intervenção da disciplina de TIC acabou por ser muito mais rica para os alunos.

[00:27:35.120] - Professor 1

Eu considero que a formação acaba por ser um motor, um motor para operacionalizarmos, porque o facto de termos de operacionalizar o trabalho em contexto funciona como um motor, porque nós na aula seguinte, na sessão seguinte, um mês depois, temos de apresentar o trabalho que desenvolvemos. E isto é mesmo o motor que faz a diferença e também a partilha, porque através da partilha nós vamos buscar ideias. E isso, de termos operacionalizado e termos de voltar a operacionalizar, isto é um motor, é um feedback, é fechar o círculo e a roda desce e evoluímos e vamos para a frente e aumentamos o raio. E acho que a formação teve esta mais-valia, não é? De ter este motor. Nós, por acaso, na nossa turma, trabalhamos muito em equipa, mas eu operacionalizei individualmente noutras turmas, sozinha, métodos e correu muito bem. Portanto, depende da intencionalidade que eu tivesse. É óbvio que eu gostei muito mais de trabalhar em equipa. E devo dizer que nós não houve um projeto que não mudássemos. Todas as nossas ideias evoluíam, evoluíam, evoluíam. Quando nos reuníamos (porque cada cabeça sua sentença) e era notório que uma “opinião” ficava sempre ideia gigantesca porque não concordamos e porque pensamos diferentes. Eu gostei, realmente funciona muito bem em grupo e funciona muito bem também de forma individual.

Como funciona um conjunto muito grande de outros métodos. Agora, o que é que nós queremos? O que é que nós todos queremos? Queremos aprendizagens significativas.

Rigor e qualidade na educação. Eu creio que é pegar em tudo e temos tido muitas experiências, não é? E muitos projetos que nos têm permitido compreender que podemos fazer mais e melhor. E o desafio é esse. Agora, o que é que eu acho que está mal? O que eu acho que está errado? Não é mal ao menos, não é? Mas menos bem, menos bem. É que não chegamos é que somos sempre os mesmos, não é? E isto é um vício na fórmula.

[00:29:30.770] - Investigadora

Questão 8 - Se tivessem que elementar três mais-valias da CCAP quais seriam.

[00:29:33.460] - Professor 1

O conhecimento, sem sombra de dúvida em métodos de aprendizagem cooperativa. Algum, métodos que sendo velhos, eram inovadores porque não os aplicava em sala de aula.

[00:29:46.210] - Professor 2

Aplicabilidade. Porque aqui, também treinamos os métodos e trabalhamos esses métodos na prática.

[00:29:50.760] - Professor 4

A articulação que não é fictícia é real porque falamos muito em articulação, mas muitas vezes só fica no papel.

[00:29:54.500] – Investigador

Damos como terminada esta entrevista. Agradeço, mais uma vez a vossa participação neste estudo.