



A Boa Educação na escola

perspetivas, práticas e desafios

Atas do Encontro promovido pela
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Título:

A Boa Educação na escola: perspetivas, práticas e desafios. Livro de atas.

Organizadores:

Álvaro Almeida Santos

César Israel Paulo

Isabel Menezes

Luísa Aires

Maria Pacheco Figueiredo

Marta Abelha

Vítor Rocio

Data e local do encontro:

8 a 13 de Janeiro 2024, Online

Editor:

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Tratamento gráfico:

eventQualia

Suporte:

Eletrónico

Data da publicação:

outubro 2024

ISBN: 978-989-95390-6-8



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença *Creative Commons*.

A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autores/as.

Índice

PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO E FEEDBACK ENTRE ALUNOS: PERSPETIVAS DE DOCENTES NO DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO WAY...5	5
LITERACIA VISUAL CRÍTICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA: UMA PROPOSTA INOVADORA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....8	8
O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO VISTO PELOS OLHOS DO JARDIM DE INFÂNCIA: A VOZ DAS CRIANÇAS..11	11
O ATIVISMO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS15	15
«É BUÉ FIXE SER FIXE ONLINE»: DISCUTINDO O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO/FORMATIVO PARA TRABALHAR A NETIQUETTE JUNTO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR.....19	19
REFLEXÕES E PROJETOS DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL NAS ESCOLAS.....25	25
O PROJETO COOPERA ESCOLA+ 21-23 COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: EFEITOS DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO.....28	28
AS RELAÇÕES ENTRE PARES NA ÓTICA DA TRANSDISCIPLINARIDADE32	32
DEMOCRATIZAR A SOCIEDADE: O POTENCIAL TRANSFORMADOR DA PEDAGOGIA DO SERVIÇO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA.....38	38
PROJETO CORALES: AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM E PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES, EM PROL DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO.....46	46
EDUCAR PARA EMPREENDER.....51	51
SOBREDOTAÇÃO: ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 3º CICLO DE ENSINO53	53
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À ESCOLA EM CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA57	57
ENVOLVIMENTO DE EMPRESAS EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS: ILUSTRAÇÃO A PARTIR DE UM CASO CONCRETO68	68
A FUNÇÃO ESCOLAR NO LAR: PERSPETIVAS DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS.....71	71
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO NA SAÚDE75	75
CULTIVANDO CONSCIÊNCIA GLOBAL – ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A AGENDA 2030 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES79	79
A+ FOR HUMANITY: UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO RUMO AO TRABALHO COLABORATIVO87	87
DA ESCOLA PARA A ACADEMIA DE MÚSICA: PODE A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL PROMOVER O BEM-ESTAR DE PESSOAS IDOSAS?91	91
OS ÍNGREMES DEGRAUS DA PARTICIPAÇÃO INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA.....95	95
HERÓIS DO 112.....100	100
EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ANÁLISE DO POTENCIAL DA ROTINA EDUCATIVA.....102	102

A “BOA EDUCAÇÃO” É FEITA DE “BONS PROFESSORES”	105
GROW.UP MAIA: UM PROJETO PARTICIPATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR COM JOVENS E A SUA COMUNIDADE	109
CONHECER, COOPERAR, COLABORAR E COMUNICAR EM CONJUNTO	113
PROJETO COOPERA ESCOLA+ 21123: IMPACTO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO.....	116
O BRINCAR AO AR LIVRE NO JARDIM DE INFÂNCIA: A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS, DAS FAMÍLIAS E DE UM EDUCADOR DE INFÂNCIA	119
O PAPEL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DIDÁTICAS DO FUTURO PROFESSOR NA ESCOLA DE MAGISTÉRIO	123
AS PRÁTICAS DE MINDFULNESS NO JARDIM DE INFÂNCIA: DA DESCOBERTA À IMPLEMENTAÇÃO	127
INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	131
À LUZ DAS ESTRELAS: UM PROJETO E UM RECURSO DIDÁTICO ONDE CONFLUEM DIVERSAS ÁREAS CIENTÍFICAS E ARTÍSTICAS	135
O PACTO (IN)ADIÁVEL COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA UM PERCURSO EDUCATIVO PORTUGUÊS RUMO À INCLUSÃO	138
A EXPERIÊNCIA INFANTIL NO CONTEXTO IMIGRATÓRIO.....	142
O PROGRAMA ESCOLA EMBAIXADORA DO PARLAMENTO EUROPEU COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA EUROPEIA.....	145
A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO: CONSTRUIR A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	149
EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: COMO MINIMIZAR O IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR?	153
CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL	157
UMA REFLEXÃO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERIORES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	161
APLICATIVO PARA REDUÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO ETÁRIA CONTRA PESSOAS IDOSAS: COMPARAÇÃO DE RESULTADOS COM E SEM INTERVENÇÃO PRESENCIAL COM ADOLESCENTES	168
MATERNAR COM AMOR E HUMOR – UM PROJETO EM MOVIMENTO.....	172
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ORIENTADA PELA EDUCAÇÃO POPULAR	176
“CONSTRUINDO UMA TRIBO” - A METODOLOGIA UBUNTU - “EU SOU PORQUE TU ÉS” NO AE JÚLIO DINIS. 179	
ADINOFONE: UM RECURSO MULTI E INTERDISCIPLINAR AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FORMAL.....	183
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO 3.º CEB E ENSINO SECUNDÁRIO: AUTO FEEDBACK DE ALUNOS/ AS NUM PROGRAMA-PILOTO DE OBSERVAÇÃO DE PARES.....	186
HÁ ESPAÇO PARA O DIH (DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO) NA ESCOLA?	190

LIDERANÇAS INCLUSIVAS SOB O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS (3º CICLO AVALIATIVO)..	193
BULLYING ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS	197
O POTENCIAL DO PATRIMÓNIO E DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PROJETO EDUCITY E O "PERCURSO ARTE NOVA" NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE	201
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ADAPTAÇÃO ESCOLAR MAIS INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PAIS DE CRIANÇAS COM 0-9 ANOS?.....	205
EDUCAÇÃO, ARTE E PATRIMÓNIO	209

A Boa Educação na escola

perspetivas, práticas e desafios

Porto, outubro de 2024

Comissão Organizadora do Encontro

Álvaro Almeida Santos, César Israel Paulo, Isabel Menezes, Luísa Aires, Maria Figueiredo, Marta Abelha e Vítor Rocio

Nota: Este trabalho é baseado na dissertação que se intitula: “O Projeto COOPERA Escola+ 21- 23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa: efeitos de uma oficina de formação” no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

O PROJETO COOPERA ESCOLA+ 21-23 COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: EFEITOS DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO

Vanêssa Almeida Reis Mendes¹

Sónia Moreira¹

Maria Cristina Lopes Abelha²

¹ Investigadora integrada LE@D

² Universidade Aberta

Resumo

Numa sociedade em constante modificação, as escolas são confrontadas com enormes desafios. Nesse sentido, desponta o Projeto COOPERA Escola+ 21|23 que pretende impulsionar a mudança de práticas pedagógicas. Este projeto tem como referencial teórico e pedagógico a Aprendizagem Cooperativa (AC). Desafia professores e alunos a experienciarem práticas pedagógicas, que trazem identidade às escolas, indo ao encontro das competências inscritas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e integrando 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. O projeto promove diversas atividades. Investe fortemente na reconfiguração das práticas pedagógicas, através da dinamização da formação docente. Desta forma, encontra-se em fase de conclusão, uma dissertação de mestrado, que recai sobre o desenvolvimento do trabalho docente, numa ação de formação, dinamizada pelo Cooperera Escola+ 21|23, designada por Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP), nível 1. Este estudo centra-se, em exclusivo, nos 13 formandos que frequentaram a CCAP, educadores e professores (do 1º e 3º ciclos do ensino básico), de um Agrupamento de Escolas da zona norte. Nas sessões presenciais, os professores em grupos cooperativos, experienciam os métodos de AC. O trabalho autónomo inclui a implementação desses métodos junto dos alunos. Desta forma, procurou-se compreender em que medida os efeitos desta CCAP, no âmbito do trabalho presencial e do trabalho autónomo, se refletem na promoção e utilização da AC em contexto educativo. Os principais resultados obtidos permitem: caracterizar a perceção dos professores relativamente à AC (conceções, mais-valias, dificuldades e motivações); identificar práticas docentes, tendo como modelo a AC que os professores afirmam desenvolver; caracterizar o trabalho em equipa da CCAP e compreender, na perspetiva dos formandos, em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; formação docente e desenvolvimento profissional

1. INTRODUÇÃO

O modelo educativo fundamentado na AC pode ser promotor de transformações de práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto educativo. Tem por base a utilização de um amplo número de métodos de AC que podem ser adaptados a todos os níveis de ensino, envolvendo professores de todos os grupos disciplinares. Baseia-se na “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). Há centenas de estudos que comprovaram que é um modelo de ensino eficaz, quando comparado ao ensino tradicional Slavin (2011).

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

No sentido de responder aos enormes desafios com que as escolas são confrontadas, Saragoça (2018) propõe várias propostas de ação, enunciando-se as que se consideram 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 iminentemente pedagógica; e) Utilizar as tecnologias de forma pedagógica recorrendo a estratégias e metodologias para aprendizagens ativas. No sentido de dar resposta a estas ações, desponta o Projeto COOPERA Escola+ 21|23. Este projeto encontra-se integrado no Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA) e tem como uma das principais linhas de atuação a formação docente.

2. COMUNIDADES COOPERATIVAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (CCAP)

As CCAP são oficinas de formação dinamizadas pelo projeto, baseadas no princípio do isomorfismo pedagógico da formação contínua (Niza, 2009). Em cada sessão, novos métodos de AC são explorados, com a sua aprendizagem, exploração e dinamização em grupos cooperativos, heterogéneos, que são constituídos na 1.ª sessão e mantidos até ao final da CCAP. Dentro dos diferentes métodos destaca-se: Mesa Redonda, Folha Giratória, Telefone (Kagan, 1994), Jigsaw (Aronson et al, 1978), Mistura e Combina (Kagan, 1993), Pensar- Formar Pares- Partilhar (Lyman, 1987), Cabeças Numeradas Juntas (Kagan, 1994).

Em todas as sessões, cada grupo cooperativo, apresenta a revisão da sessão anterior através da partilha do seu Diário de Aprendizagem Grupal (DAG), que é realizado, sempre, por cada grupo, no final de cada sessão. O DAG estabeleceu a ponte entre as diferentes sessões da CCAP e faz também referência às aprendizagens realizadas pelos formandos.

Nas sessões da CCAP existe um tempo destinado à partilha de práticas pedagógicas relevantes que emergem nas diferentes turmas e/ou escolas, em contexto real. Este momento muito importante e revela-se muito rico pedagogicamente.

No final da CCAP é elaborado por cada formando, o Trabalho Individual Final (TIF), no qual são desenvolvidos os tópicos: *introdução, percurso formativo do formando, conteúdos e aprendizagens realizadas, impacto da oficina de formação na sua vida profissional, trabalho colaborativo realizado com o formador e outros formandos e conclusão.*

METODOLOGIA

Atendendo às características do estudo em questão optou-se por uma investigação qualitativa que é favorável a 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).

Como instrumentos de recolha de informação, utilizaram-se: os DAG e os TIF, devido à sua relevância na CCAP; ao inquérito por entrevista e a dois grupos focais. Para a sua análise estabeleceram-se categorias consistindo numa técnica denominada análise categorial (Flick, 2009).

Os participantes deste estudo foram 13 professores pertencentes a um mesmo Agrupamento de Escolas da zona Norte, sendo 2 educadores de infância, 4 professores do 1º ciclo e 7 professores 3º ciclo do ensino básico.

O processo de análise dos dados incluiu a “sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes” (Bogdan & Biklen, p. 205). Para esse fim, 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.

RESULTADOS

O estudo encontra-se em fase de conclusão. Partilham-se alguns resultados obtidos nesta investigação que permitem caracterizar a perceção dos professores relativamente à AC (conceções, mais-valias, dificuldades e motivações); identificar práticas docentes, tendo como modelo a AC que os professores afirmam desenvolver; caracterizar o trabalho em equipa da CCAP e compreender, na perspetiva dos formandos, em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Relativamente às concepções pré CCAP, observa-se que, em todos os ciclos de ensino, pré- escolar, 1º e 3º ciclo, os formandos afirmam já conhecer e utilizar, algumas formas de trabalhar invocando à AC. Já recorriam ao trabalho de grupo, mas sem ser de forma estruturada: utilizavam de forma menos intencional, sistemática e não utilizavam a atribuição de papéis.

Sapina (2008, p. 112) considera 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”. Corroborando com esta ideia, verifica-se que todos os formandos consideraram o fator aprendizagem/atualização de estratégias e metodologias, como a principal motivação para a frequência da CCAP, uma vez que pode proporcionar mudança de práticas, num contexto educativo com grande diversidade.

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). Nesse sentido, foi solicitado aos formandos dos diferentes níveis de ensino que, numa escala de um a cinco, classificassem a sua motivação para a implementação da AC pós CCAP. Dos 13 formandos que frequentaram a CCAP, responderam 10, o representa 77% de formandos. Verifica-se que os formandos do 1º ciclo são os mais motivados, atribuindo o nível 5. Todos os restantes (pré- escolar e 3º 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.

Claramente os formandos manifestam uma vontade de dar continuidade à implementação da AC nas suas práticas pedagógicas. Contudo, apesar desta motivação, os formandos consideram que é necessário motivar mais colegas na escola porque a implementação da AC é um trabalho em grupo. Para que a motivação permaneça explicam que é preciso superar as dificuldades que a seguir se apresentam:

- falta de condições organizacionais - a dificuldade mais referida é a ausência de horas comuns com os colegas do mesmo ano de escolaridade, possibilitando o trabalho em equipa;
- a reorganização do tempo escolar - deve ser uma inquietação sob o risco de muitos professores não acompanharem uma efetiva mudança de práticas;
- envolvimento das lideranças de topo - consideram que têm um papel determinante para que as condições de trabalho sejam criadas para a implementação da AC.

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, o que é também afirmado pelos formandos: a AC recorre a diferentes métodos, que vão ao encontro da enorme diversidade de alunos existentes nas escolas, possibilitando que construam o seu próprio conhecimento.

Moreira (2011) refere que a utilização da AC, para além dos benefícios académicos, acresce ainda de outros 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. Consideram que é uma mais-valia a interação entre os elementos do grupo, contribuindo para o sucesso individual e grupal, onde os elementos do grupo têm tarefas determinadas e são responsáveis por elas e entendem que se falharem não são eles que falham, mas sim o grupo (Moreira, 2019).

Indo ao encontro da legislação em vigor e a 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.

Os formandos destacam que a formação decorreu num ambiente de partilha de experiências e recursos. O espírito de entreajuda foi uma constante. Houve oportunidade de refletir individualmente, em pares, em grupos e entre grupos. 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, em equipas educativas, experienciando diferentes métodos de AC que implementaram em contexto educativo.

Os formandos referem 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”.

REFERÊNCIAS

- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publication. The Industrial-Organizational Psychology.
- 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.
- Chiavenato I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Campus.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Lyman, F. (1987). Think- pair-share: An expanding teaching teching technique. *MAA-CIE Cooperative News*.
- 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.
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Optimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico – 1º Ciclo em Portugal*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)
- Moreira, S., Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S. e 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
- 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
- Kagan, S. (1993). *Cooperative learning: Resources for teachers*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning, resources for teachers*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1995). *Group grades miss the mark. Cooperative Learning and college teaching*.
- Sapinha, C. S. P. (2008). *Contributos da formação contínua para a motivação docente*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
- Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In *Handbook of Research on Learning and Instruction*, edited by R. E. Mayer and P. A. Alexander, 344–360. New York, NY: Routledge.
- Wyse, R. (2018). Motivação: teorias motivacionais do comportamento humano. *Revista de ciências gerenciais*, 22(36), 134-141.