



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação

Ângela Margarida Alves Oliveira

**A Aprendizagem Cooperativa no ensino-aprendizagem de
História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário**

Relatório de estágio

Mestrado em Ensino de História e
Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário

Orientação científica:

Professor Doutor Jorge Ávila de Lima

Ponta Delgada

2015

Ângela Margarida Alves Oliveira

**A Aprendizagem Cooperativa no ensino-aprendizagem de
História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário**

**Relatório de estágio apresentado na Universidade dos Açores, para a
obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º
ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

Orientador: Professor Doutor Jorge Ávila de Lima

Departamento de Ciências da Educação

Universidade dos Açores

2015

Índice

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Introdução.....	10
Capítulo I: Enquadramento teórico.....	13
• Introdução.....	14
• Ensino da História.....	14
• Ensino da Geografia.....	18
• Trabalho de grupo em História e Geografia.....	20
Aprendizagem Cooperativa.....	23
• Aspectos gerais.....	23
• Perspetivas teóricas da Aprendizagem Cooperativa.....	25
1. Perspetiva teórica da motivação.....	25
2. Perspetiva teórica da coesão social.....	26
3. Perspetivas cognitivas.....	27
• Perspetiva desenvolvimentista.....	27
• Perspetiva da elaboração cognitiva.....	27
• Elementos básicos da cooperação.....	28
1. A Interdependência positiva.....	28
2. A Responsabilidade individual e de grupo ou prestação de contas.....	29
3. A Interação face a face.....	29
4. Competências sociais.....	30
5. A avaliação do grupo ou processamento em grupo.....	31
• Formação dos grupos.....	31
• Tipos de grupos de aprendizagem.....	33
• Tipos de grupos de Aprendizagem Cooperativa.....	34
• Papéis atribuídos aos alunos num grupo de Aprendizagem Cooperativa.....	38
• Benefícios e inconvenientes da Aprendizagem Cooperativa.....	39
• Papel do professor na Aprendizagem Cooperativa.....	42

• Alguns exemplos de atividades de Aprendizagem Cooperativa.....	45
1. Investigação em grupo.....	45
2. Telefone.....	46
3. Torneios em Equipa (TGT).....	47
4. Trabalho em Pares.....	48
a. Pensar-Formar pares- Partilhar.....	48
b. Pares pensam em voz alta para resolver problemas.....	48
c. Verificação em pares.....	49
Capítulo II: O estágio: Objetivos, Investigação e contextualização.....	50
• Introdução.....	52
Objetivos do relatório de estágio.....	51
• Objetivo geral.....	51
• Objetivo específico.....	51
• Questões de Pesquisa.....	51
Metodologia.....	52
Contexto da realização da investigação:.....	54
• Escola Secundária das Laranjeiras.....	54
• Caraterização da Coordenadora Cooperante de História.....	56
• Caraterização da sala de aula de História.....	56
• Caraterização das turmas de História.....	56
• Caraterização da Coordenadora Cooperante de Geografia.....	58
• Caraterização das salas de aula de Geografia.....	58
• Caracterização das turmas de Geografia.....	59
Capítulo III: Descrição das práticas de Aprendizagem Cooperativa.....	61
• Introdução.....	62
• Estágio pedagógico I: História.....	62
○ Friso cronológico.....	63
○ Debate sobre a Autocracia e a Democracia.....	64
○ Panfleto Histórico-Geográfico.....	66
• Estágio pedagógico II: Geografia.....	69

○ Comemoração do dia da Europa.....	69
○ Preparação para o Exame Nacional de Geografia.....	71
● Reflexão Sobre as práticas de Aprendizagem Cooperativa.....	73
Capítulo IV: Conclusões e discussão.....	88
Bibliografia.....	92
Anexos.....	97
○ Anexo 1- Questionário dos alunos.....	98
○ Anexo 2- Questionário dos docentes.....	101

Índice de Quadros

Quadro 1- Benefícios da Aprendizagem Cooperativa.....	39
Quadro 2- Que tipologia de trabalho em grupo são utilizados, habitualmente, em sala de aula.....	74
Quadro 3- Existência ou não de distribuição de tarefas.....	79
Quadro 4- Como é feita a avaliação dos trabalhos, segundo professores e alunos.....	85

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Periodicidade com que os docentes utilizam a Aprendizagem Cooperativa nas suas salas de aula.....	73
Gráfico 2- O que os alunos dizem acerca daquilo que acontece quando estes trabalham em grupo.....	75
Gráfico 3- Principais dificuldades sentidas pelos alunos quando realizam trabalhos em grupo.....	76
Gráfico 4- Quem forma os grupos, segundo os docentes.....	77
Gráfico 5- Que aprenderam os alunos com a realização do trabalho em grupo.....	78
Gráfico 6- Que papel/papéis os alunos “representam” aquando da realização de trabalhos em grupo.....	80
Gráfico 7- O que os docentes notam quando os seus alunos realizam trabalhos de grupo em sala de aula.....	82
Gráfico 8- Vantagens da Aprendizagem Cooperativa no Ensino-Aprendizagem de História e Geografia.....	86
Gráfico 9- Utilidade da Aprendizagem Cooperativa no quotidiano dos alunos.....	87
Gráfico 10- O que é o trabalho de grupo para os alunos.....	87

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Jorge Ávila de Lima, pela sua orientação ao longo da elaboração deste relatório, o meu muito obrigada pela sua disponibilidade e conselhos.

Às professoras cooperantes pelos conselhos prestados aquando da elaboração das aulas e para as práticas futuras.

Às turmas com as quais trabalhei ao longo dos estágios, sem as quais este estudo não teria sido realizado, pelo carinho e apoio demonstrados.

Aos meus pais e irmão pelo apoio incondicional e por mostrarem que acreditam em mim apesar das barreiras encontradas ao longo deste processo.

Aos meus amigos e colegas de estágio por terem feito disto uma aventura muito divertida. O meu muito obrigada pelas horas de convívio, risadas, trabalho e desabafo.

Ao Saulo por estar sempre ao meu lado neste processo, muito obrigada pela tua paciência, compreensão e força.

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que me apoiaram direta e indiretamente me ajudaram e motivaram ao longo desta caminhada.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

Nos últimos tempos tem vindo a assistir-se ao desenvolvimento de currículos que visam, cada vez mais, a autonomia dos alunos, tendo os docentes de implementar estratégias que visam essa mesma autonomia.

A Aprendizagem Cooperativa assume-se como uma destas estratégias pois permite que se pratique um ensino pela descoberta, sendo o aluno o seu protagonista.

Querendo perceber o quão é utilizada nas escolas, elaborámos este estudo sobre o contributo desta metodologia no ensino-aprendizagem de História e de Geografia, tendo em conta a perspetiva dos alunos e docentes de uma escola secundária do concelho de Ponta Delgada.

Mais especificamente, procuramos perceber quão frequentemente esta metodologia é utilizada pelos docentes, que benefícios traz no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e se traz benefícios a longo prazo na vida social dos alunos.

Para isto utilizamos como metodologia um questionário realizado aos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, com os quais realizamos atividades de Aprendizagem Cooperativa, e ainda um questionário destinado aos docentes de História e de Geografia, concluindo que os métodos de Aprendizagem Cooperativa mais utilizados são o de grupo e de pares, sendo que os docentes afirmam recorrer a essa metodologia cerca de uma a duas vezes por período. A aprendizagem Cooperativa leva a que os alunos assumam o papel principal na aprendizagem sendo esta mais significativa e duradoura. Para além disso, a nível das competências sociais, os alunos aprendem a respeitar a opinião dos outros e a ajudar-se mutuamente na superação das suas dificuldades.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, História, Geografia

Abstract

In recent times we have been watching a development of curricula that aims, increasingly, the autonomy of the students, taking the teachers to implement strategies that aim this same autonomy.

The Cooperative Learning is assumed as one of these strategies because it allows to practice teaching by the discovery, being the student its protagonist.

Wanting to realize just how it is used in schools, we have drafted this study on the contribution of this methodology in the teaching-learning process of History and Geography, having regarded a prospect to students and teachers of a secondary school in the municipality of Ponta Delgada.

More specifically, we seek to realize how often this methodology is used by teachers, that brings benefits in the teaching-learning process of students and if brings long term benefits in the social life of the students.

For this we used as methodology a questionnaire carried out to the students of the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, with which we performed activities of cooperative learning, and even a questionnaire for teachers of History and Geography, concluding that the methods of Cooperative Learning more used are group and pairs, being that the teachers affirm using to this methodology approximately one to two times per period. The Cooperative learning leads students to assume the main role in the learning process being this more significant and lasting. In addition, in what the level of social competence is concerned, students learn to respect the views of others and help each other in overcoming their difficulties.

Keywords: Cooperative Learning; History; Geography

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito das unidades letivas de Estágio Pedagógico I e II do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

As práticas descritas neste relatório são referentes aos dois momentos de estágio decorridos no ano letivo de 2014/2015, ambos na Escola Secundária das Laranjeiras. O primeiro decorreu de setembro a janeiro na disciplina de História e o segundo de fevereiro a junho na disciplina de Geografia.

Ao longo dos estágios, deparei-me com vários desafios tendo-me focado no contributo da Aprendizagem Cooperativa no ensino-aprendizagem de História e Geografia na perspetiva de alunos e docentes.

Para tal, propus-me a responder à seguinte questão: *que contributo poderá o trabalho cooperativo dos alunos dar no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia?*

Assim, com este relatório, pretendemos construir uma reflexão sobre aquilo que foram as nossas práticas educativas de aprendizagem cooperativa realizadas com as turmas do 3ºciclo do Ensino Básico e com a turma do Ensino Secundário e perceber com que frequência recorrem os professores ao trabalho cooperativo como metodologia de ensino nas disciplinas de História e Geografia; o que os professores e alunos pensam acerca da Aprendizagem Cooperativa e saber se a cooperação traz benefícios, no âmbito da aprendizagem aos alunos tanto na área académica como não académica.

O presente relatório está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo teremos um breve enquadramento teórico onde iremos abordar sucintamente a didática da História e da Geografia, assim como a utilização do trabalho de grupo nestas disciplinas. Ainda neste capítulo será apresentado o que é a Aprendizagem Cooperativa, assim como as suas vantagens e desvantagens no que aos alunos respeita, o papel do professor, entre outros.

Num segundo capítulo teremos a descrição dos objetivos e da metodologia utilizada na elaboração do estudo, assim como será apresentada uma caracterização da escola, turmas onde elaboramos o estágio e das Coordenadoras Cooperantes.

Relativamente ao capítulo III, numa primeira parte iremos apresentar uma descrição das atividades de Aprendizagem Cooperativa realizadas ao longo do estágio

pedagógico de História e de Geografia. Já numa segunda parte deste capítulo iremos apresentar uma reflexão sobre as práticas de Aprendizagem Cooperativa realizadas, baseando-nos naquilo que fomos vendo ao longo das atividades e na análise dos inquéritos realizados a alunos e docentes.

O capítulo IV foi destinado à apresentação das principais conclusões a que chegamos, assim como, a apresentar as principais dificuldades sentidas ao longo da realização do nosso estudo.

Capítulo I
Enquadramento Teórico

Introdução

No presente capítulo, e com base no trabalho de alguns autores que já desenvolveram estudos relacionados com a Aprendizagem Cooperativa, pretendemos apresentar o que é a Aprendizagem Cooperativa, quais as suas perspectivas teóricas e quais os elementos básicos da Cooperação.

Posteriormente, iremos apresentar como deve ser feita a constituição dos grupos, os tipos de grupos de aprendizagem e os tipos de grupo de aprendizagem cooperativa, assim como os papéis atribuídos aos alunos, as vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa e o papel do professor na aprendizagem cooperativa.

Por fim, iremos apresentar alguns exemplos de atividades de Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente, Investigação em Grupo, Telefone, Torneios em Equipa e Trabalho de Pares (Pensar-Formar Pares-Partilhar, Pares pensam em voz alta para resolver problemas e Verificação em pares). Mas, antes de mais, iremos apresentar uma breve revisão de literatura sobre o Ensino da História, o Ensino da Geografia e o Trabalho de grupo em ambas as disciplinas.

O ensino da História

Tudo aquilo que acontece na escola está, de certa forma, interligado com a “dimensão da formação pessoal e social dos alunos, dos saberes às práticas de vida colectiva e de gestão institucional, dos métodos de trabalho utilizados nas aulas às vivências próprias da cultura de cada escola” (Félix & Roldão, 1996, p. 10).

Segundo Félix e Roldão (1996), é necessário investir nas disciplinas curriculares de modo a que estas sejam desenvolvidas como instrumentos formativos dos alunos como pessoas e cidadãos, “através dos saberes e competências que veiculam, dos processos de aprender e de pensar que promovem, dos valores sociais, culturais, humanistas e cívicos que lhes estão associados” (Félix & Roldão, 1996, p. 10).

Para Proença (1992), a educação está intimamente ligada com a sociedade e as influências que esta exerce. Influências essas oriundas das “estruturas económicas, sociais, culturais e ideológicas” que influenciam os indivíduos (Proença, 1992, p. 23). E, a nível da sociabilidade, queremos que os alunos cresçam, de forma responsável e em liberdade.

Segundo Fabregat e Fabregat (1991), no ensino-aprendizagem de História queremos que os alunos tenham um conhecimento assimilado e, acima de tudo compreendido e, para tal, é necessário que o professor se adapte às capacidades do aluno promovendo a observação e a experiência no mesmo. Tudo isto, para que se possa atingir um objetivo que é muito importante, “o interesse pelo conhecimento histórico” (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 14).

Para Barca (2001) a “História não passa de uma narrativa tão ficcional como qualquer outra”, o que não oferece uma base sólida para a educação histórica. Os alunos necessitam de perceber que é necessário um pensamento crítico, uma aprendizagem e um saber selecionar as respostas sobre a realidade e o passado (Barca, 2001, p. 30). Já para Félix e Roldão (1996) a “História aparece como uma disciplina mais adequada para explicar aos homens as grandes linhas do caminho percorrido pelos seus antepassados. A História contribui para manter a memória colectiva, imprescindível para a subsistência de qualquer colectividade” (Félix & Roldão, 1996, p. 18).

Segundo Proença (1992), “a História é vida” pois, a História permite-nos compreender melhor o “mundo em que vivemos”. Esta disciplina pretende ser para o aluno uma forma deste compreender o mundo onde vive, “fornecendo-lhe uma perspectiva crítica da realidade que o cerca” (Proença, 1992, p. 93)

A disciplina de História tem estado constantemente presente nos currículos dos vários níveis de ensino. Daí que seja natural dizer-se que a História tenha alguma importância para a formação dos alunos como futuros cidadãos. E, nesse currículo, são escolhidos diversos métodos didáticos que, ao mudarem temas e as diferentes perspectivas sobre a forma de atuação perante os mesmos, levam a que sejam desenvolvidas diversas atividades cognitivas que, por sua vez, satisfazem os diferentes interesses culturais (Félix & Roldão, 1996).

Proença (1992) afirma que um docente de História deve ter uma prática letiva que seja integradora e ao mesmo tempo global de modo a integrar a dimensão científica, técnica, humanista e político-social. Mas, com esta visão mais científica do ensino, o docente pode tender a centrar a sua ação no produto final sem ter em conta as especificidades e dificuldades. Porém, um docente não pode centrar-se somente na parte científica e técnica da didática mas, deve sim, de igual modo, centrar-se na parte

humanística, pois para haver um bom processo educativo há que englobar todas estas dimensões.

Para Roldão (2002), no âmbito do ensino da História, cabe aos professores decidir como vão desenvolver as suas temáticas dando uma maior ênfase a umas e não a outras, quais as metodologias que vão utilizar e com que alunos é possível fazê-lo com o intuito de atingir o conhecimento histórico.

Segundo Lee (2001), para haver uma compreensão da História, é necessário falarmos de situações concretas do passado e necessitamos, de igual modo, promover a sua interpretação. Esta interpretação deve ser feita com recurso a documentos mas, não se pode deixar os alunos fazê-lo livremente, uma vez que podem encontrar versões contraditórias e entender que uma versão é errada e outra correta.

Para que tal não aconteça, é necessário que os alunos, em sala de aula, saibam que tudo já foi estudado previamente por alguém e que estes fazem algumas inferências, explicando-lhes aquilo que é possível testemunhar e o que não é possível ser testemunhado para que possam fazer progressos na compreensão dos factos históricos (Lee, 2001), e para que saibam, ao estudar o passado, como surgiram algumas coisas que fazem parte do seu presente, nomeadamente “a importância da adaptação ao meio, a origem de uma instituição, a tolerância derivada da empatia de outras cosmovisões ou uma visão especificamente social da realidade contemporânea” (Félix & Roldão, 1996, p. 23)

Segundo Félix e Roldão (1996), a História como disciplina escolar tem o seu próprio “perfil” pois esta transmite alguns valores que fazem sentido na vida dos alunos e ajudam na socialização escolar. Para estes autores ensinar História é escolher do passado o que é significativo e memorável e de que se sente o dever e o direito de transmitir bem definido às jovens gerações. A História escolar fornece assim conhecimentos, que permitem um desenvolvimento cognitivo e cultural (Félix & Roldão, 1996, p. 33)

A nível didático, para Fabregat e Fabregat (1991), deve haver um incremento do debate entre os alunos para que estes desenvolvam o seu espírito crítico através do diálogo e “o aluno aprende e sente prazer na aprendizagem, quando é o verdadeiro “artífice” da aula (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 15).

Segundo Proença (1992), para haver educação há que haver interação entre o docente e os alunos e para tal o docente tem de “estar atento à liberdade e características do educando e não lhe impor aquilo que ele não quer aprender”. Desta forma, o docente deve “programar a sua acção educativa, o educador deve reflectir sobre as necessidades e expectativas do educando que devem constituir a causa final da educação” (Proença, 1992, p. 44)

Para Félix e Roldão (1996), os docentes, dos vários níveis de ensino, preocupam-se mais com o processo, os recursos a serem utilizados e com os temas que estão, de certa forma, ligados às questões epistemológicas, interdisciplinaridade e, ainda, com a objetividade e subjetividade. Não obstante, é “aconselhável desenvolver nos alunos diversas modalidades de conhecimento, de acordo com o contexto em que se desenvolve a aprendizagem (a nível etário, a nível de ensino, a comunidade)” (Félix & Roldão, 1996, p. 31). Para haver uma aula ativa o professor necessita de ocupar um papel secundário sendo, no entanto, ele quem “dinamiza, organiza a curiosidade que o tema desperta, tanto orientando-o para aspectos concretos como fomentando a sua investigação pelo aluno”, investigação essa que, por sua vez, pode ser feita de diversas formas entre elas pelo trabalho em grupo (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 16).

Proença (1992), também, partilha da opinião de que o professor assume um papel secundário mas que este necessita de atuar tendo em conta as inovações técnicas a nível do ensino, onde o aluno é confrontado com materiais e meios, os quais lhe podem gerar conhecimento. Para a autora, o professor não é o único detentor do conhecimento. Contudo é fundamental na criação de condições de aprendizagem, na direcção dos alunos para os objetivos propostos, na procura de instrumentos que resolvam os problemas dos alunos em vez de somente ensinar, dar as soluções e dirigir a aula.

Silva e Fonseca (2010) defendem que os professores necessitam de uma certa autonomia, o que é fundamental, pois são estes quem planifica, escolhe os materiais de trabalho e as atividades a desenvolver, assim como, quem avalia os alunos. Defende também que não nos podemos esquecer que ensinar História é muito mais do que reproduzir aquilo que os outros fizeram. O ensino da História é um ensino em constante (re)construção e inacabado. No entanto, a sua importância é notória, uma vez que dá a possibilidade de os alunos terem uma formação identitária, o respeito pelos outros e pelas suas culturas.

O ensino da Geografia

A definição daquilo que é a Geografia parece não ser consensual. Para Plans (1969) a Geografia é o estudo da natureza e da cultura que dão origem às mais diversas paisagens e/ou regiões. Enquanto, para Sporck e Tulippe (1978), a Geografia é o “estudar as relações entre os homens que vivem na sociedade e o meio em que se encontram (Sporck & Tulippe, 1978, p. 23).

Segundo Plans (1969) o ensino da Geografia está relacionado com a realidade e, se a Geografia corresponde, principalmente, a uma realidade, é natural que o primeiro problema pedagógico derive da necessidade de mostrar aos alunos essa realidade (...) sem a deformar, quer dizer com o maior realismo possível. Este gosto pela realidade concreta deve caracterizar a prática pedagógica de todo o bom professor nas suas aulas de Geografia (Plans, 1969, p. 24).

Merenne-Schoumaker (1999) afirma que para haver uma aprendizagem significativa é necessário identificar os processos que serão precisos para que os alunos aprendam verdadeiramente. Há que formar os alunos na autonomia do seu trabalho escolar, na sua organização, e na avaliação dos seus progressos, no que se refere ao ensino da Geografia.

Ribeiro (2012) defende que a Geografia não deve ser só aprendida pelos livros, como habitualmente é realizada, pois há que manusear o atlas, ter acesso a fotografias aéreas e participar em visitas de estudo sempre que seja possível. É necessário incentivar o aluno a procurar e a desenvolver as suas capacidades tais como a curiosidade e a relacionar e compreender os conteúdos.

Para tal, uma sala de aula de Geografia deve ser ampla e dividida em quatro áreas distintas, uma onde iremos encontrar a área da aula teórica com um quadro negro, de preferência, de grandes dimensões, a secretária do docente e o material necessário para a sua aula, como por exemplo, globo terrestre, mapas e material de projeção. Deve ter, também, um local de arrumação para que o docente, no final da aula, possa arrumar o material utilizado pois não é prático para o docente transportar o material, nomeadamente, quando for pesado e de grandes dimensões (Brown, 1978).

Brown (1978) identifica, ainda, mais duas áreas a ter na sala de aula muito importantes para o ensino-aprendizagem de Geografia, sendo elas a área de cadeiras e mesas onde os alunos podem comodamente assistir e participar nas aulas teóricas e uma área reservada para as aulas práticas, onde os alunos poderão elaborar, por exemplo, maquetes e trabalhar com mapas de grande escala, nomeadamente em grupo.

Sporck e Tulippe (1978) afirmam que a geografia torna-se interessante para os alunos uma vez que lhes proporciona uma explicação do que acontece no seu mundo e que o estudo do local/região onde os alunos vivem não seja esquecido pois isto vai permitir-lhes tornarem-se cidadãos mais ativos e conhecedores da sua realidade.

Daí que, e segundo Ribeiro (2012),

o estudo da Geografia tem de ser sempre acompanhado de excursões e visitas de campo, que ensinem a descrever e a compreender, e de material fotográfico sobre países ou regiões que se poderão visitar mas de que a observação local, devidamente estimulada e orientada, permite tirar maiores proveitos (Ribeiro, 2012, p. 160).

Este conhecimento da realidade local pode ser elaborado através de passeios/aulas onde as turmas possam ser divididas em pequenos grupos e onde cada grupo possa estudar um aspeto específico da localidade sendo, assim, possível organizar os alunos em grupos de aprendizagem. No fundo, o que é necessário é um ensino realista e ativo para que os alunos adquiram os conhecimentos e, acima de tudo, que os retenham ao longo dos tempos (Plans, 1969).

Para além disto, as metodologias utilizadas podem levar a uma mudança de atitude, por parte do aluno, ou seja, o aluno pode ser passivo ou ativo consoante a metodologia utilizada pelo docente na sala de aula. E, nos nossos dias, queremos um ensino ativo onde o aluno possa libertar-se e com autonomia procurar o conhecimento com a supervisão do docente (Alexandre & Diogo, 1997).

E, citando Freinet, Alexandre e Diogo (1997): há que investir “na prática de uma pedagogia moderna que permita formar na criança o homem de amanhã, obreiro e consciente de uma sociedade progressista de liberdade e de paz” (Alexandre & Diogo, 1997, p. 30).

Com o passar dos tempos os docentes de Geografia têm investido mais nas suas práticas educativas e assistimos a um explicar dos fenómenos geográficos, a sua formação e causas em vez de haver uma narração dos continentes, países, rios que os alunos tinham de decorar (memorizar compulsivamente). O próprio ensino da Geografia evoluiu ao longo dos tempos deixando de ser meramente descritivo e passando a ser interessante e com vida através da observação e desenvolvimento do raciocínio e da imaginação dos alunos (Constância, 1963).

Os docentes devem ter sempre uma liberdade de ação, no sentido em que estes devem poder fazer uma gestão do programa curricular da disciplina, adaptando-o aos seus alunos e à realidade vivida por estes. Ou seja, o docente deve poder retirar ou acrescentar alguns itens que sejam importantes e que não estejam no programa curricular pois, segundo Alexandre e Diogo (1997) “preocupamo-nos mais em ensinar geografia do que em dar aos alunos uma verdadeira educação geográfica (Alexandre & Diogo, 1997, p. 122).

Trabalho de grupo em História e Geografia

Nas disciplinas de História e Geografia assistimos, por vezes, a um ensino em grande grupo, numa sala de aula, havendo, por vezes, algumas atividades que são realizadas pelos alunos individualmente. Segundo Sousa, Pato e Canavilhas (1993), é recorrente a utilização deste método, uma vez que há pouco tempo para o desenvolvimento de todas as temáticas.

No entanto, cada vez mais, deparamo-nos com a existência de programas curriculares que visam a autonomia dos alunos e, para além disso, as turmas são cada vez mais heterogéneas e cabe ao professor encontrar estratégias diversificadas de modo a colmatar as necessidades de todos os alunos. E

com o trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências (Pato, 1995, p. 9).

Segundo Freitas e Freitas (2002), desde muito cedo tem vindo a verificar-se que os trabalhos elaborados em conjunto são uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos. No entanto, quando esta metodologia de trabalho não é muito utilizada pelos professores e quando estes não deixam claras as regras, este método de trabalho, quando utilizado, é, para os alunos, uma mera competição entre eles para ver quem obtém melhores resultados.

Contudo, não podemos esquecer que ninguém nasce ensinado e que é necessário que haja contacto com este tipo de metodologia para que os alunos criem hábitos de trabalho cooperativo sem correr o risco de se estar, somente, a gerar uma competição entre os vários colegas da turma. É o professor, como mediador, que deve garantir que não há este clima competitivo.

Não podemos esquecer que aplicar, somente, por aplicar pode ser um fracasso mas, também há, alunos a quem o trabalho de grupo beneficia, sendo esta forma de trabalho muito importante para o seu processo de aprendizagem, uma vez que aprendem melhor e ajudam e colaboram com os seus colegas na construção dos seus conhecimentos havendo, desta forma, a criação de uma rede de solidariedade (Fabregat & Fabregat, 1991).

Contudo, Kaye e Rogers (1968) fazem uma distinção entre o ensino em grupo do trabalho de grupo. Para estes autores, o ensino em grupo dá-se através da divisão homogénea dos alunos sendo cada grupo apoiado, individualmente, pelo professor. Por outro lado, no trabalho de grupo os alunos é que decidem com que colegas querem elaborar o seu trabalho, o que faz com que os alunos integrem os grupos consoante a sua familiaridade e áreas de interesse. Assim, podemos definir o trabalho em grupo “como um método de ensino em que as actividades e tarefas são desempenhadas por pequenos grupos de alunos, sendo estes grupos auto-seleccionados e autodirigidos” (Kaye & Rogers, 1968, p. 46).

Mas, cada um dos indivíduos deve responsabilizar-se pela aprendizagem que é gerada no grupo que, posteriormente, será avaliada, quer individualmente quer em grupo, pelas suas análises e conclusões (Freitas & Freitas, 2002).

Para Fabregat e Fabregat (1991), a nível da História, “os conceitos históricos deve o aluno adquiri-los através do trabalho pessoal ou em equipa. Impõe-se, portanto, o princípio da actividade – é através da prática que se chega aos conhecimentos”

(Fabregat & Fabregat, 1991, p. 21). Os alunos devem ter alguma liberdade na escolha do seu grupo de trabalho, pois o aluno se sentir à vontade para mudar de grupo ou de método de trabalho, posteriormente (Fabregat & Fabregat, 1991).

Na atualidade, a escola está mais direcionada para as atividades de cariz mais prático, dando uma particular importância à relação aluno-aluno fomentada através de algumas estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, tais como o trabalho em grupo, a discussão em grande grupo, debates e/ou até mesmo, através da realização de tarefas não curriculares tais como, os grupos de fotografia, teatro, entre outros. (Proença, 1992).

Proença (1992) defende também que o trabalho de grupo desenvolve a autonomia e a capacidade de autocritica e inter-relacionamento dos alunos uma vez que estes trabalham grande parte do tempo sozinhos, sem a intervenção direta do professor, pois este deve apenas intervir quando lhe é pedido algum apoio para que o grupo encontre o seu rumo, sugerindo-lhes pistas para que os alunos não sigam pelo caminho errado. Esta autora afirma que,

a função do professor é promover o trabalho, propor temas e co-planear a sua forma de desenvolvimento com os grupos e, a partir da altura em que o grupo começa a trabalhar com a sua própria dinâmica, remeter-se a um papel de observador, auxiliando (Proença, 1992, p. 133).

O trabalho de grupo ajuda essencialmente na liberdade a nível da aprendizagem, permite aos alunos melhor aceitarem as regras, as opiniões dos seus colegas e mostrar a sua própria essência e é a partir desta que os alunos vão adquirir novos conhecimentos práticos e novas informações. Quanto ao professor este deverá ter flexibilidade “para aceitar alguns desvios entre o plano e o trabalho realizado” (Proença, 1992).

Segundo Gillies e Ashman (2003), “learning should be an active and dynamic process” e, citando Dewey, afirmam que “by interacting with others, children receive feedback on their activities, they learn socially appropriate behaviours, and they understand what is involved in co-operating and working together” (Gillies & Ashman, 2003, p. 1) Daí que a metodologia cooperativa possa ser uma forma de ultrapassar alguns das dificuldades acima mencionadas.

Aprendizagem Cooperativa

Aspetos gerais

Segundo Lopes e Silva (2013), “ a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2013, p. 4).

Também para Johnson e Johnson (1999), “cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning” (Johnson & Johnson, 1999, p. 35).

Para Gillies e Boyle (2010),

Cooperative learning is a pedagogical practice that has attracted much attention over the last three decades because of a large body of research that indicate students gain both academically and socially when they have opportunities to interact with others to accomplish shared goals (Gillies & Boyle, 2010, p. 933).

Há já alguns estudos que demonstram que os benefícios trazidos pelo trabalho cooperativo são inúmeros para os alunos, pois estes “ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e ajustam-se melhor socialmente” (Freitas & Freitas, 2002, p. 8). Para além disso, “alunos com dificuldades de aprendizagem também obtinham melhores resultados se integrados em grupos onde se praticasse a aprendizagem cooperativa” (Freitas & Freitas, 2002, p. 8).

O trabalho cooperativo pode trazer benefícios para todos os alunos. Os alunos com maior dificuldade em integrar-se fazem-no com maior facilidade através da elaboração de trabalhos cooperativos. E, no trabalho cooperativo, com a utilização de grupos heterogéneos, verifica-se um nível de interajuda maior, assim como uma melhoria da disciplina na sala de aula dando lugar aos bons resultados (Freitas & Freitas, 2002).

Os mesmos autores defendem, ainda, que o trabalho cooperativo deve ser utilizado, normalmente, em sala de aula e os grupos devem ser constituídos sempre

pelos mesmos elementos e, assim, com esta metodologia, os alunos estão inteiramente ligados à informação tratando-a e construindo, deste modo, o seu próprio conhecimento.

Pato (1995) chama a atenção para o facto de que é necessário que haja condições, nomeadamente, na própria sala de aula, como a reorganização das mesas e materiais e com a pré-preparação e distribuição dos mesmos por parte do professor e/ou alunos para a realização do trabalho.

Freitas e Freitas (2002) advertem que uma das funções da escola é garantir o sucesso dos alunos, daí que tenha de arranjar formas de garanti-lo. A aprendizagem cooperativa é uma boa metodologia para alcançar esse mesmo sucesso e, se tivermos grupos heterogéneos, teremos um ambiente facilitador da ação do professor que ao mesmo tempo desenvolve as capacidades dos seus alunos. Com grupos heterogéneos os melhores alunos ajudarão os outros que vão querer ultrapassar as suas dificuldades para não prejudicarem os restantes elementos.

Um outro aspeto positivo da aprendizagem cooperativa, para estes autores, é o facto de nas escolas, mais precisamente, nas salas de aula, poder haver alunos das mais diversas etnias e esta forma de trabalho vai ajudar na integração de todos.

Com o trabalho cooperativo nota-se, por parte dos alunos, uma melhoria a vários níveis, tais como na autoestima, nas relações interpessoais, no pensamento crítico e uma melhoria a nível da aprendizagem. Para além disso, há uma diminuição do absentismo escolar (Freitas & Freitas, 2002).

Salgado (1974) partilha da mesma opinião ao afirmar que “pode-se obter uma remotivação, através do trabalho de grupo e um notável efeito benéfico, reduzindo o isolamento do aluno retraído” (Salgado, 1974, p. 29) e que esta pode ser uma boa maneira de integrar aqueles alunos que por algum motivo se encontram afastados dos outros. No que toca aos alunos indisciplinados, este tipo de trabalhos leva-os à disciplina sem necessidade de repreensão por parte do professor. Há uma certa liberdade e empenho por parte do aluno aquando dos trabalhos em cooperação (Salgado, 1974).

Num trabalho em cooperação, um dos elementos principais é o facto de os indivíduos que incorporam o grupo trabalharem “face a face”, o que se torna primordial para a criação de um “espírito de grupo” e a tão desejada interação e bons resultados.

Daí a necessidade de construção de grupos pequenos, para que haja esta interação e esse “espírito de grupo” (Freitas & Freitas, p. 28).

Para Salgado (1974), o trabalho de grupo pode ser terapêutico, visto que os seus elementos podem entreajudar-se, havendo uma superação, em conjunto, das dificuldades que possam existir. Para além disso, os vários elementos do grupo trabalham para atingir os objetivos propostos inicialmente, gerando-se, assim, uma socialização no grupo.

Segundo Pato (1995), a realização de um trabalho em grupo, à partida, pressupõe uma organização para que os objetivos definidos sejam atingidos e, para além disso, este modelo pedagógico encontra-se distanciado do modelo tradicionalista, ou seja, este tipo de metodologias visa a criação de uma maior autonomia por parte do aluno.

Neste tipo de trabalhos cooperativos geram-se situações de confronto de ideias e opiniões, tendo os alunos de interagir uns com os outros, pensar, ser críticos na defesa das suas opiniões e dos outros e, no fim, chegar a um consenso. No âmbito da disciplina de Geografia (e, na nossa opinião, também no de História), no que se refere ao ensino básico, os trabalhos deverão ser, na sua maioria, coletivos sendo o número de elementos que compõem o grupo reduzido e os objetivos definidos à partida. Já no ensino secundário o número de elementos por grupo pode ser maior mas cada elemento do grupo deve ter uma tarefa específica para que o grupo atinja os objetivos propostos à partida (Merenne-Schoumaker, 1999, p. 176).

Em suma, ao trabalharem em cooperação os alunos estarão, não só, a realizar tarefas académicas como, de igual modo, a fazer progressos na sua vida social, ganhando competências e desenvolvendo-as no que toca à realização de trabalhos em conjunto com outros indivíduos. Assim, e segundo Salgado, “o trabalho de grupo, como método pedagógico activo que é, permite que o aluno se exprima livremente e portanto, com autenticidade” (Salgado, 1974, p. 29).

Perspetivas teóricas sobre a Aprendizagem Cooperativa

Na Aprendizagem Cooperativa existem três perspetivas, a da motivação, a da coesão social e a cognitiva que, por sua vez, se divide em perspetiva desenvolvimentista

e perspectiva da elaboração cognitiva (Bessa & Fontaine, 2002; Lopes & Silva, 2013; Freitas, 1997; Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003).

1. Perspetiva teórica da motivação

Nesta teoria os elementos do grupo exprimem, espontaneamente, uma motivação para fazer o trabalho pois, sabem que são responsáveis pelo sucesso do grupo (Freitas, 1997). Lopes e Silva (2013) afirma que só com o sucesso do grupo os vários elementos do mesmo podem atingir os seus objetivos individuais.

Para Slavin, Hurley e Chamberlain (2003) há motivação e incentivo dos colegas pois estes trabalham em conjunto para atingir um objetivo comum e as recompensas que o grupo irá obter com o seu desempenho e com o sucesso do grupo, também, são uma motivação para os alunos. As “rewards are essential to the effectiveness of cooperative learning”, no entanto, estas recompensas têm de ter por base a aprendizagem feita, individualmente, por cada elemento do grupo (Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003, p. 180).

Bessa e Fontaine (2002) vão mais longe ao afirmar que “a perspetiva motivacional se preocupa com o aspecto interpessoal, ou seja, com o que se passa entre os indivíduos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 50). A perspetiva motivacional integra duas variantes, a da interdependência social e a do comportamentalismo. Ambas encontram-se ligadas à Aprendizagem Cooperativa através dos objetivos e das recompensas uma vez que, para atingir os objetivos propostos, todos os elementos do grupo têm de trabalhar para tal, criando-se assim uma interdependência entre os vários elementos do grupo. Havendo recompensas os elementos do grupo tendem a trabalhar mais e melhor.

2. Perspetiva Teórica da Coesão Social

Ao contrário da perspetiva motivacional, na perspetiva da coesão social os alunos ajudam-se, mutuamente, porque se preocupam com o grupo e porque o sucesso do mesmo depende da interação no grupo (Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003).

Para Bessa e Fontaine (2002) a nível da coesão social, e por preocuparem-se uns com os outros, acabam por trabalhar em cooperação mas não há recompensas ou qualquer outro tipo de incentivo nesta metodologia de trabalho.

“There is some evidence that the achievement effects of cooperative learning depend on social cohesion and the quality of group interactions” (Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003, p. 181). Daí que, tal como afirma Lopes e Silva (2013), a união do grupo seja muito importante.

3. Perspetivas Cognitivas

- **Perspetiva desenvolvimentista**

Nesta perspetiva há um aumento da quantidade e qualidade das aprendizagens, visto que, através das interações no grupo os alunos vão desenvolvendo competências ao nível da oralidade e do próprio pensamento (Freitas, 1997).

Lopes e Silva (2013) afirmam que esta interação no grupo leva a um domínio dos conceitos envolvidos nas tarefas que os alunos estão a realizar. Isto deve-se ao facto de “in their discussions of the content, cognitive conflicts will arise, inadequate reasoning will be exposed, disequilibrium will occur, and higher quality understandings will emerge” (Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003, p. 183).

- **Perspetiva da elaboração cognitiva**

Nesta perspetiva está subjacente o facto de os alunos que, em interação, num grupo de pequena constituição, ao explicarem os conteúdos uns aos outros a retêm por um período de tempo mais amplo. Quem explica, por norma, apreende melhor e quem recebe essas explicações por parte do colega também aprende melhor do que se trabalhasse sozinho (Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003; Lopes & Silva, 2013).

Daí que “um bom funcionamento da aprendizagem cooperativa estruturada apresenta resultados superiores aos do trabalho individual e aponta para a defesa da utilização de níveis de competências não-homogéneos no interior dos grupos” mas, para

que isso aconteça, todos os elementos do grupo têm de trabalhar (Bessa & Fontaine, 2002, p. 54)

Elementos Básicos da Cooperação

Existem cinco elementos que são indispensáveis para que haja uma verdadeira cooperação, sendo eles a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e a avaliação do grupo (Johnson & Johnson, 2009; Johnson & Johnson, 1999; Lopes & Silva, 2013).

1. A interdependência positiva

A interdependência positiva é fundamental para Aprendizagem Cooperativa, uma vez que todos têm de trabalhar pois o sucesso de um é o sucesso de todos e sem interdependência positiva não há a união dos vários elementos do grupo nem é possível atingir os objetivos (Lopes & Silva, 2013).

Para Johnson e Johnson (1999), a interdependência positiva dá-se em pequenos grupos (2 a 4 elementos) e quando existe partilha de materiais pois os alunos têm de perceber que para atingirem a meta têm de fazê-lo juntos. Os elementos do grupo necessitam de ter o cuidado de verificar se todos estão a conseguir fazer a sua parte e a atingir os objetivos.

Johnson e Johnson (2009) vão mais longe ao dividir a interdependência positiva em, de resultados, fronteiras e de meios, podendo, esta última, ser dividida, ainda, em interdependência de recursos, de papéis e de tarefas. A interdependência de resultados engloba os objetivos e a recompensa pelo produto final, tendo, os autores, chegado à conclusão de que a interdependência de objetivos é a que tem maior influência no êxito e na produtividade do grupo. Já a interdependência de recursos é a menos eficaz, uma vez que a partilha de materiais e informação pode não ser feita.

Em suma, a interdependência positiva, é caracterizada por “no grupo todos têm de sentir a sua ligação aos outros, o que pode ser alcançado por partilha de objectivos, divisão de trabalho, materiais, simples informação, e por todo o grupo ser recompensado do mesmo modo” (Freitas, 1997, p. 166).

2. A responsabilidade individual e de grupo ou prestação de contas

Cada elemento do grupo é responsável por cumprir a sua parte do trabalho que levará, posteriormente, o grupo a atingir os seus objetivos. No entanto, o grupo deve auto avaliar-se para perceber quem precisa de maior apoio no cumprimento das suas tarefas (Lopes & Silva, 2013).

Segundo Johnson e Johnson (2009), a prestação de contas pode fazer-se de duas maneiras, prestação de contas do grupo ou prestação individual de contas. Na prestação de contas do grupo, o produto final do grupo é avaliado como um todo e é atribuída uma nota ao grupo. Já na prestação individual de contas, cada membro vê o seu trabalho avaliado individualmente.

A prestação individual de contas tem resultados mais positivos no grupo e no êxito do mesmo, uma vez que, assim, todos os elementos do grupo sentem a necessidade de trabalhar afincadamente, sabendo que o seu trabalho irá ser analisado e irá contribuir para a nota final do grupo. No entanto esta prestação individual de contas não pode ser realizada em grupos de grandes dimensões pois, nestes, a comunicação tende a ser pouca (Johnson & Johnson, 2009).

Johnson e Johnson (1999), apresentam alguns exemplos de como elaborar a prestação individual de contas. Pode elaborar-se um teste individual onde o resultado positivo pode significar um bónus na nota final do grupo; um aluno pode ser selecionado aleatoriamente para dizer à turma aquilo que aprendeu na realização do trabalho em representação do grupo ou cada aluno diz à turma aquilo que aprendeu.

Tudo isto para demonstrar que os grupos de aprendizagem cooperativa têm como finalidade que cada indivíduo aprenda por direito próprio e responsabilizá-lo por parte do trabalho (Johnson & Johnson, 1999).

3. A interação face a face

A interação face a face só pode existir na sua plenitude se os grupos forem de pequena dimensão. Esta interação é fundamental para a promoção de trocas de informação (Freitas, 1997).

Johnson e Johnson (1999) afirmam que para haver uma boa e significativa interação face a face os grupos devem ser constituídos por 2 a 4 elementos para que os colegas dentro do grupo de trabalho possam e devam se incentivar, elogiar e apoiar mutuamente.

Segundo Lopes e Silva (2013), esta interação pode ser feita através da explicação oral de como resolver alguma situação-problema ou, até mesmo, relacionar os conceitos com outros já lecionados anteriormente daí que alunos calados demonstram não estar a trabalhar para o êxito do grupo.

Na interação face a face, os elementos do grupo a) inspiram confiança e trabalham de forma confiante, b) trocam informação e tratam-na eficazmente, c) ajudam-se mutuamente, d) “being motivated to strive for mutual benefit”, e) esforçam-se para atingir os objetivos do grupo, f) existe alguma motivação e quase nenhum stress nem ansiedade, g) influenciam-se uns aos outros ao nível dos esforços que fazem para fazer o trabalho, h) “providing group mates with feedback” de modo a que estes melhorem o seu desempenho, i) refutam as conclusões uns dos outros com vista à obtenção de melhores resultados e j) aceitam e exploram todos os pontos de vista (Johnson & Johnson, 2009, pp. 368-369).

4. Competências Sociais

“As pessoas não são naturalmente hábeis para trabalhar com outras, mesmo que sintam inclinação para tal” (Freitas, 1997, p. 166), daí que seja necessário, para que haja uma verdadeira aprendizagem cooperativa, ensinar aos alunos as competências sociais inerentes à mesma e incentivá-los a usá-las (Johnson & Johnson, 1999).

Para Johnson e Johnson (1999), assim como as outras competências ensinadas na escola, também, devemos ensinar aos alunos competências ao nível da liderança, das decisões a tomar, da confiança, da comunicação e da gestão de conflitos. Todas estas necessárias à convivência e a um bom aproveitamento da aprendizagem cooperativa. Lopes e Silva (2013) dão alguns exemplos práticos das competências a ensinar aos alunos. São eles, o elogiar os colegas pelo seu bom desempenho, o esperar pela sua vez, o partilhar os materiais, o pedir ajuda e o celebrar em conjunto os êxitos alcançados.

As competências sociais, no fundo, contribuem para um melhor desempenho, ou seja, um maior êxito e para a construção de melhores relações grupais e até mesmo pessoais. E, cabe ao docente dar um *feedback* ao aluno sobre a forma como este utiliza as competências sociais, preferencialmente, um *feedback* individualizado.

5. A avaliação do grupo ou processamento em grupo

Esta avaliação do grupo deve ser feita com algum tempo, ou seja, o docente deve dar tempo ao grupo para auto avaliar-se e lembrar aos alunos que é necessário fazer uso das competências sociais adquiridas (Lopes & Silva, 2013).

O grupo, entretanto, discute entre si para perceber se estão a atingir os seus objetivos eficazmente e analisar que comportamentos devem ou não ser mantidos para que o grupo alcance o sucesso (Johnson & Johnson, 1999). No fundo, o objetivo primordial da avaliação do grupo é a clarificação e o melhoramento da realização das tarefas a realizar pelo grupo (Johnson & Johnson, 2009).

Para Lopes e Silva (2013), a avaliação permite

- 1) que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo,
- 2) facilitar a aprendizagem das competências sociais,
- 3) assegurar que os membros recebam *feedback* pela sua participação e
- 4) lembrar aos alunos que têm de participar de forma consistente nas competências colaborativas ou de cooperação (Lopes & Silva, 2013, p. 19).

Em suma, tudo o que acima foi referenciado permite “teachers to (a) adapt cooperative learning to their unique circumstances, needs, and students and (b) fine-tune their use of cooperative learning to solve problems students are having in working together”(Johnson & Johnson, 1999, p. 28).

Formação dos grupos

Segundo Jares (2002), a criação de um grupo de apoio e de confiança entre os alunos e entre estes e os docentes ajuda na melhoria dos resultados escolares. De um

modo geral, a criação deste tipo de grupo é fácil em termos restritos, ou seja, em turmas pouco numerosas e, somente, em contexto de sala de aula.

O modo como o docente atua perante a turma a nível metodológico e a forma como aborda as relações interpessoais são, igualmente, importantes para a criação desse grupo de apoio. E o jogo educativo/cooperativo, como metodologia a utilizar em sala de aula, ajuda uma vez que facilita “a comunicação e evitam a hierarquia”(Jares, 2002, p. 98).

Para Sanches (1994), os docentes organizam os alunos com base nos objetivos estabelecidos para a aula, nos métodos de ensino a utilizar e por uma questão de controlo da aula. Contudo, num grupo, os alunos têm de atuar para ajudar o seu grupo através da atribuição de tarefas e devem ter plena consciência de que o produto final está dependente da realização das tarefas e da interação que existe no grupo.

Segundo a mesma autora, existem duas categorias de divisão de trabalho. Por um lado, temos a divisão mecânica onde todos os elementos do grupo desempenham as mesmas tarefas onde é o docente que distribui a informação, seleciona os recursos a serem utilizados e, ainda, gere o tempo da realização das tarefas. Por outro lado, temos a divisão orgânica do trabalho onde há uma organização de colaboração. Nesta divisão orgânica do trabalho são os alunos que escolhem os recursos a utilizar, gerem o tempo para a realização das tarefas dando lugar a diferentes trabalhos mas em dependência uns dos outros, uma vez que, para haver um produto final, todos os elementos devem ter elaborado uma parte do trabalho. Sendo, no fim, atribuída uma recompensa ao grupo, com base no produto final(Sanches, 1994).

Gillies e Boyle (2010) referem que nos grupos de trabalho onde há uma predominância de rapazes as raparigas tendem a ser esquecidas e as suas ideias e opiniões não são ouvidas. Já nos grupos onde existem mais raparigas, estas procuram que haja uma participação ativa dos rapazes. Contudo, nestes dois tipos de grupo há um melhor desempenho por parte dos rapazes.

Para haver, um equilíbrio na interação e no desempenho, os grupos devem equilibrados e com um reduzido número de elementos, entre 3 a 4 elementos. Sendo que, estes grupos também aprendem melhor (Gillies & Boyle, 2010).

Para Freitas (1997), os grupos devem ser heterogêneos e formados casualmente uma vez que, e para este autor, os grupos homogêneos são possíveis de realizar mas, somente, quando se pretende adquirir certas competências que não estão ao alcance de todos os alunos. Para este autor, “a heterogeneidade é considerada uma maneira justa de igualizar as oportunidades dos estudantes na sala de aula” (Freitas, 1997, p. 169).

Sanches (1994) também faz uma diferenciação entre grupos homogêneos e grupos heterogêneos. Segundo a mesma, com grupos homogêneos, os docentes sentem-se desmotivados pois já sabem, à partida, que resultados vão obter segundo as capacidades dos alunos que compõem o grupo.

Num grupo heterogêneo, há, por parte do professor, uma crescente preocupação em ver se os alunos compreenderam tudo e em estar mais atento ao trabalho que os alunos vão realizando, podendo, no entanto, dificultar a gestão da aula por parte do professor. Quanto aos alunos, neste tipo de grupo, têm um maior aproveitamento escolar visto que, os alunos com menor aproveitamento necessitam dos outros colegas para construírem melhor a sua aprendizagem (Sanches, 1994).

Tipos de grupos de Aprendizagem

Johnson e Johnson (1999) e Fontes e Freixo (2004) destacam quatro tipos de grupos de aprendizagem: o pseudogrupo de aprendizagem, o grupo de aprendizagem de sala de aula tradicional, o grupo de aprendizagem cooperativa e o grupo de aprendizagem cooperativa de alto desempenho.

No pseudogrupo de aprendizagem os seus elementos constituintes não apresentam qualquer interesse em trabalharem juntos, havendo, nomeadamente, alguma competição entre os mesmos que se nota pela indução em erro propositada entre si. É um caso onde o trabalho individualizado teria maior sucesso (Johnson & Johnson, 1999). Fontes e Freixo (2004) vão mais longe ao afirmar que neste tipo de grupo de trabalho há passividade, desconfiança e até mesmo um mau ambiente pois, estes pretendem mostrar ao professor as suas competências enquanto individualidade de modo a obterem destaque.

Segundo Fontes e Freixo (2004), o grupo de aprendizagem de sala de aula tradicional apresenta uma aceitação relativamente ao trabalhar em conjunto. No entanto

a planificação das atividades a desenvolver é deficiente, pois as tarefas são realizadas individualmente pelos elementos do grupo e estes não partilham com os colegas os resultados a que chegaram pois, também estes, pensam que a avaliação feita pelo professor é individual. Há, de igual modo, uma luta pelo poder. Johnson e Johnson (1999) afirmam ainda que só há interação para decidir como cumprir tarefas e há elementos do grupo que se aproveitam do trabalho dos outros que, por sua vez, ao aperceberem-se disso acabam por baixar o rendimento. Daí que seja de salientar que se os alunos trabalhassem individualmente teriam melhores resultados.

Já no grupo de aprendizagem cooperativa, todos trabalham para atingir os objetivos em conjunto procurando, assim, atingir os melhores resultados para todos. Note-se que neste tipo de grupo há um encorajamento mútuo e melhores resultados do que se trabalhassem individualmente (Johnson & Johnson, 1999). Fontes e Freixo (2004) afirmam que este tipo de grupo tem como objetivo primordial a maximização das aprendizagens de todos os elementos uma vez que todos os elementos se ajudam e partilham entre si aquilo que descobriram. No final do trabalho, os elementos do grupo falam entre si sobre a eficácia do seu desempenho de forma a melhorar, os aspetos menos positivos, posteriormente.

Jonhson e Jonhson (1999), entendem o grupo de aprendizagem cooperativa de alto rendimento como o grupo em que os seus elementos têm um maior nível de empenho na elaboração das tarefas, há uma maior preocupação com os restantes elementos e, conseqüentemente, um maior divertimento. Tudo isto leva a que haja um bom desempenho devido a esta boa estruturação do grupo. No entanto, o docente deve, de vez em quando, “strengthening the basic elements of cooperation” (Johnson & Johnson, 1999, p. 26). É de salientar, que este tipo de grupo é muito raro encontrar, uma vez que a maioria dos grupos cooperativos não atingem esse nível (Fontes & Freixo, 2004).

Tipos de grupos de Aprendizagem Cooperativa

Existem três tipos principais de grupos de Aprendizagem Cooperativa: o grupo informal, o grupo formal e o grupo cooperativo de base (Fontes & Freixo, 2004;Lopes & Silva, 2013;Johnson & Johnson, 1999).

O grupo de aprendizagem cooperativa formal, segundo Fontes e Freixo (2004), é um grupo de média duração (entre uma aula e/ou até um ano letivo), adequado a qualquer atividade que seja proposta e é um grupo de trabalho cooperativo por excelência. Para Jonhson e Jonhson (1999) e Lopes e Silva (2013), neste tipo de grupo de trabalho o docente deve decidir o número de elementos constituintes do grupo e os papéis que cada um deles deve desempenhar. Em cada aula, o docente deve ter um objetivo específico que cada grupo deve atingir, definir, claramente, o que pretende que os alunos façam e ensinar os conceitos e as estratégias a serem utilizadas na atividade.

Durante a realização da tarefa, o docente deve supervisionar e intervir, caso seja necessário, para dar algum apoio para que o grupo possa melhorar o seu desempenho a nível interpessoal e grupal. No fim, o docente, deve elaborar uma avaliação em que possa determinar o quão eficazmente o grupo funcionou (Fontes & Freixo, 2004, Lopes & Silva, 2013).

Este tipo de grupo garante “a participação ativa dos alunos nas tarefas intelectuais de organizar a matéria, explicá-la, resumi-la e integrá-la nas suas estruturas conceptuais” (Lopes & Silva, 2013, p. 21).

No grupo de aprendizagem cooperativa informal, pretende-se, essencialmente, focalizar a atenção dos alunos para um aspeto específico, através de discussões com uma duração de 3 a 5 minutos antes ou depois da aula ou discussões de 2 a 3 minutos durante a aula. Sendo este, um grupo de curta duração e mais direcionado para o ensino direto (Johnson & Johnson, 1999, Fontes & Freixo, 2004).

Segundo Lopes e Silva (2013), este tipo de grupo de aprendizagem cooperativa serve para:

“1) concentrar a atenção dos alunos na matéria em questão; 2) promover um clima propício à aprendizagem; 3) criar expectativas acerca do conteúdo da aula; 4) assegurar que os alunos processam cognitivamente a matéria que se lhes está a ensinar e 5) encerrar uma lição” (Lopes & Silva, 2013, p. 21).

Fontes e Freixo (2004) definem o grupo cooperativo de base como um grupo de longa duração onde os elementos são sempre os mesmos e pretendem progredir com sucesso no trabalho através da interajuda. O facto de os elementos do grupo serem

sempre os mesmos leva a que, haja, a nível pessoal, relacionamentos duradouros que originam, conseqüentemente, uma maior motivação para a realização do trabalho e um bom desenvolvimento cognitivo e social (Lopes & Silva, 2013).

Esta tipologia de grupo reúne-se diariamente no ensino básico e semanalmente no ensino secundário tendo, como aspetos positivos, o aumento da assiduidade, a personalização do trabalho e a quantidade e qualidade das aprendizagens (Johnson & Johnson, 1999).

Papéis atribuídos aos alunos num grupo de Aprendizagem Cooperativo

Segundo Lopes e Silva (2013), para haver cooperação o docente deva dar aos alunos alguma autonomia e os alunos devem saber exercer essa mesma autonomia. E esta autonomia é possível de ser exercida através da atribuição de papéis aos alunos, papéis estes que representam aquilo que se espera que o aluno faça.

A atribuição de papéis desse ser feita consoante a tarefa a realizar e o tipo de alunos que temos à nossa frente. O docente pode, de igual forma, criar outros papéis que lhe pareçam mais adequados (Lopes & Silva, 2013). O grupo cooperativo tem como vantagens:

- “- reduz a probabilidade de alguns elementos assumirem uma posição passiva ou dominadora no seio do grupo;
- garante a aprendizagem e a utilização de tarefas básicas do grupo deste modo de Aprendizagem;
- gera uma interdependência entre todos os elementos do grupo e esta só é possível quando se atribuem aos diferentes membros papéis complementares e interligados” (Fontes & Freixo, 2004, p. 45).

Para Fontes e Freixo (2004), os papéis podem ser classificados em categorias tendo em conta a sua função e objetivos. Assim sendo, na categoria 1, temos os papéis que favorecem a integração dos alunos dentro do grupo. Ou seja, nesta categoria temos o papel de:

- Observador/comentador: é responsável pelo registo daquilo que cada elemento do grupo fez relativamente ao desempenho do seu papel e apresenta os progressos realizados pelo grupo;

- Facilitador de comunicação: é responsável por recordar as instruções fornecidas, faz com que cada um dos elementos do grupo se foque no desempenho do seu papel e estimula a que todos participem;
- Conciliador: é responsável pelo encorajamento de todos os elementos, previne e resolve possíveis conflitos que possa haver entre os elementos do grupo;
- Verificador: certifica-se que o trabalho está a ser convenientemente realizado e que este ficou pronto no tempo estipulado e guarda o material produzido pelo grupo;
- Intermediário: é responsável por pedir ajuda ao docente e transmitir o resultado dessa conversa aos restantes elementos do grupo.

Numa segunda categoria, temos os papéis que favorecem o desenvolvimento das tarefas dentro do grupo. Assim, nesta categoria, temos o elemento que:

- Gere o tempo, os recursos e o ruído: é responsável por lembrar os prazos a cumprir para a realização das tarefas, por fazer uma gestão cuidadosa do material pesquisado e por controlar o ruído e o tom de voz dos restantes elementos;
- Coordena o grupo: é responsável por coordenar o grupo e por mostrar a relação existente entre as diferentes opiniões;
- Recolhe a informação: é responsável por recolher o material de apoio e por pedir esclarecimentos em caso de dúvidas;
- Avalia: é responsável por avaliar a prestação dos elementos do grupo ao longo da realização das tarefas;
- Anota: ou “ memória do grupo”, é responsável por registar as sugestões feitas, as discussões e as decisões tomadas;
- Estimula a participação: é responsável por estimular a participação de todos os elementos do grupo, assim como, promover a sua integração (Fontes & Freixo, 2004).

Lopes e Silva (2013), baseando-se em Gaudet al., apresentam seis papéis que podem se atribuídos aos alunos num grupo cooperativo. Sendo estes,

- 1- Verificador: é responsável por verificar se todos os elementos perceberam o que fazer, verificar se estão todos de acordo ou não e os motivos para tal,

verificar se o trabalho está completo e se preenche os requisitos e consultar os restantes elementos sobre pontos exatos;

- 2- Facilitador: é responsável por orientar a realização do trabalho, ler e explicar as instruções, verificar se todos os elementos cumprem o seu papel, distribuir o material, caso seja necessário, e orientar o grupo e mantê-lo concentrado no trabalho;
- 3- Harmonizador: é responsável por colocar questões aos colegas sobre as suas tarefas, prevenir conflitos relembrando as normas do respeito e ajuda mútua, encorajar os colegas apesar das divergências, pedir um intervalo – se necessário- e pedir ajuda ao professor;
- 4- Intermediário: é responsável por falar com o professor e consultar todos os elementos do grupo antes de o fazer, e expor aos colegas os problemas e escutar as possíveis soluções;
- 5- Guardião ou controlador do tempo: é responsável por certificar que o trabalho fica pronto a tempo e horas e por sugerir tempo para a realização das diferentes tarefas;
- 6- Observador: é responsável por anotar os comportamentos observáveis dos vários elementos do grupo e transmite aos colegas aquilo que observou.

Estes papéis devem ser apresentados progressivamente, ou seja, o grupo deve começar por trabalhar sem qualquer tipo de papel atribuído indo, posteriormente, o docente introduzir os papéis no seio do grupo. Esses papéis podem ou não ser atribuídos aleatoriamente, dependendo do docente e se este tem algum papel específico para algum aluno e deve, fundamentalmente, haver uma rotação de papéis para que, dentro do grupo, todos possam experimentar o maior número de papéis possível (Fontes & Freixo, 2004).

Segundo Lopes e Silva (2013), existem duas formas de apresentar os diferentes papéis aos alunos. Uma delas é fazendo analogias, nomeadamente, com uma equipa de futebol. O docente começa por pedir aos alunos que lhe digam o que faz cada jogador e o que acontece se este não exercer a sua função.

A partir desta pequena introdução, o docente explica o que vai acontecer e o que vai fazer com a turma, dispondo os alunos em pequenos grupos sem atribuir qualquer papel aos elementos do mesmo, somente, para se acostumarem a trabalhar uns com os outros. Posteriormente, começa por ir introduzindo os papéis mais simples, tais como,

“o de leitor, encarregado de fazer registos e encarregado de fomentar a participação” e vai, progressivamente, introduzindo os papéis mais complexos (Lopes & Silva, 2013, p. 28).

Uma segunda forma de introduzir os papéis aos alunos é através das fichas de papéis. O docente cria umas fichas onde, em cada uma delas, tem uma explicação daquilo que cada elemento deve fazer e, deve constar, também, uma imagem ilustrativa e exemplos práticos daquilo que o aluno deve fazer. O docente pode fazer a distribuição deliberadamente ou não dos papéis e deve praticar os mesmos com os alunos antes que estes comecem a trabalhar sozinhos. O docente pode, ainda, relembrar, periodicamente, todos os papéis aos alunos (Lopes & Silva, 2013).

Benefícios e inconvenientes da Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa tem vantagens e desvantagens tanto para alunos como para os docentes. No que se refere às vantagens, podem ser divididas em quatro categorias, sendo elas, sociais, psicológicas, académicas e de avaliação, como podemos ver no quadro abaixo (Lopes & Silva, 2013).

Benefícios Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula e desenvolve as relações interpessoais; • Encoraja a responsabilidade pelos outros; • Encoraja a compreensão da diversidade; • Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia); • Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas; • As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos; • Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.
	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o aumento da autoestima; • Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; • A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a

Benefícios psicológicos	<p>aprendizagem cooperativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos.
Benefícios acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; • Desenvolve as competências de comunicação oral; • As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos; • Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; • Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes; • Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; • Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; • Aumenta a capacidade de retenção do aluno; • Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula; • Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor desempenho escolar; • Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos.
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações escritas curtas; • Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; • Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

Quadro 1- Benefícios da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Lopes e Silva (2013), pp. 50-51

Segundo Fontes e Freixo (2004), a Aprendizagem Cooperativa em pequenos grupos, permite aos alunos criar atitudes e valores de cooperação que são importantes para a formulação de pensamentos críticos, criativos e para a criação de valores nas relações grupais e para as aprendizagens conceituais.

Para além disto, os alunos criam um nível de autonomia, responsabilidade e de construção de conhecimentos maiores. Fontes e Freixo (2004) apresentam ainda duas

subdivisões dos benefícios: os cognitivos, onde se pode assistir a um maior rendimento e produtividade por parte dos alunos, a uma correta utilização da linguagem e a um debate e troca de informações entre grupos; os atitudinais a partir dos quais se pode verificar um aumento da autoestima, do interesse e da motivação dos alunos. Estes, também, desenvolvem a sua comunicação, o respeito pelo outro, a responsabilidade individual e há a integração dos alunos com maiores dificuldades (Fontes & Freixo, 2004).

Johnson e Johnson (1999), apresentam como benefícios, o facto de:

- os alunos a trabalharem em cooperação conseguem obter raciocínios mais complexos;
- reterem melhor a informação;
- haver uma maior preocupação com o outro;
- haver a criação de relações pessoais entre os alunos;
- haver, por parte do aluno, maior autonomia e independência.

Quanto aos professores, Fontes e Freixo (2004), apresentam como vantagens o facto destes conseguirem, com a Aprendizagem Cooperativa, alcançar os seus objetivos, ter uma maior flexibilidade e criatividade nas suas aulas. No entanto, os professores devem aplicar a Aprendizagem Cooperativa em qualquer ciclo de ensino e vê-lo como uma rotina.

Quanto aos inconvenientes da Aprendizagem Cooperativa, temos:

- o facto de só ser pedido um trabalho por grupo, não tendo, o docente, a noção de quem efetivamente fez o trabalho pois, algum elemento pode não ter feito nada ou não ter sido ouvido;
- no grupo onde houve a divisão de tarefas, os vários elementos só apreendem os conteúdos daquilo que elaboraram;
- os alunos só pretendem realizar as tarefas rapidamente, sem qualquer tipo de reflexão;
- os alunos perdem mais tempo a conversar sobre outros assuntos do que, concentrados nas aprendizagens conceptuais (Lopes & Silva, 2013).

Fontes e Freixo (2004) apresentam como desvantagens da Aprendizagem Cooperativa os conflitos que se vão gerar entre os elementos do grupo devido aos

diferentes pontos de vista. Existem ainda, alunos com diversos ritmos de trabalho e todos os alunos têm diferentes atitudes e diferentes vivências sociais.

Em termos de desvantagens, os professores podem encontrar problemas de relacionamento, dificuldades na coordenação, falta de motivação e os interesses dos alunos, assim como, a idade dos mesmos pode levar a que os grupos não funcionem. Os professores não veem resultados com a rapidez que desejavam, para além de, os pais estarem mais preocupados com a aquisição dos conhecimentos conceptuais (Fontes & Freixo, 2004).

Contudo, “a escola deve favorecer o desenvolvimento individual dos alunos e incrementar o seu grau de maturidade social e a sua socialização” (Fontes & Freixo, 2004, p. 62).

Papel do professor na Aprendizagem Cooperativa

Na atualidade os alunos, infelizmente, em alguns casos, têm poucas oportunidades de construir e ajudar a construir o seu conhecimento, em sala de aula, de uma forma mais ativa e dinâmica. Daí que haja a necessidade de se implementar novas metodologias nas escolas, como a Aprendizagem Cooperativa.

Cabe ao professor fazê-lo, mas, para tal tem de ter consciência dos desafios que vai enfrentar, tais como a organização curricular, utilizar devidamente a Aprendizagem Cooperativa, a socialização entre os elementos do grupo e o seu próprio empenho na utilização da mesma, pois os resultados podem não aparecer com a rapidez desejada pelo docente (Gillies & Boyle, 2010).

Para Sanches (1994), a maior parte dos docentes que utilizam a aprendizagem cooperativa, não ensina, previamente, aos seus alunos que competências sociais nem os papéis que os alunos devem desenvolver. Assim como, não explicam, devidamente, as tarefas que os alunos têm de realizar.

Segundo Fontes e Freixo (2004), existem quatro etapas que o docente deve respeitar para implementar a Aprendizagem Cooperativa nas suas aulas e ter sucesso. São elas,

- 1- Preparação da observação dos grupos: decidir se algum aluno o acompanha nesta tarefa e decidir qual o aluno selecionando o tipo de observação que vai utilizar;
- 2- Avaliar o grau de cooperação que ocorre em cada grupo;
- 3- Intervir sempre que necessário para melhorar a execução da tarefa e o trabalho de grupo;
- 4- Permitir que os alunos façam a sua própria avaliação da sua participação dentro do grupo, fomentando a auto supervisão (Fontes & Freixo, 2004, p. 58)

Segundo Baines, Blatchford e Kutnick (2008), o docente tem de planificar muito bem as suas aulas de modo a que possa dispensar algum tempo da sua aula para observar os grupos em termos de comportamento e interação. Assim como, incentivá-los a refletir sobre as suas práticas em grupo.

Para Gillies e Boyle (2010), antes de dar início à utilização da Aprendizagem Cooperativa, o docente deve decidir como vai organizar a turma, a nível de grupos, quais as tarefas que os alunos terão de realizar, que instruções lhes vai dar para realizar as mesmas e que comportamentos é que ele espera que os alunos tenham.

Já Lopes e Silva (2013) dividem o papel do professor em três etapas distintas, a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação. Na pré-implementação, existem nove itens que o docente deve ter em atenção:

- 1- Explicar aos alunos os objetivos, quer sociais quer académicos, da Aprendizagem Cooperativa;
- 2- Decidir qual o número de elementos por grupo, que deve ser entre 3 e 4, podendo ou não, ser um grupo heterogéneo devendo ser mantido durante algum tempo para que haja a criação do espírito de grupo;
- 3- Fazer a distribuição dos papéis pelos alunos, assegurando-se que todos os desempenham da melhor forma possível;
- 4- Arranjar o mobiliário na sala de aula, para que os elementos do grupo possam trabalhar face-a-face e interajam melhor;
- 5- Planificar materiais e métodos de ensino para que cada elemento do grupo possa contribuir para o sucesso do mesmo;

- 6- Fazer a distribuição das tarefas a realizar acompanhadas de instruções e do tempo disponível para a realização das mesmas;
- 7- Estabelecer com os grupos os critérios de avaliação a utilizar;
- 8- Estruturar a interdependência positiva através do questionamento individualizado e coletivo sobre o trabalho, nomeadamente, os resultados obtidos pelo grupo;
- 9- Ensinar os alunos a trabalhar em grupo através do ensino dos comportamentos desejáveis dos elementos do grupo.

Aquando da implementação da Aprendizagem Cooperativa, o docente deve:

- 1- Circular pela sala de aula, a fim de ir controlando o comportamento dos alunos e observar a forma de trabalhar dos mesmos;
- 2- Intervir caso veja que algum grupo se encontra “perdido” por haver algum conflito entre os elementos ou por não saber como realizar uma determinada tarefa;
- 3- Ajudar os grupos quando necessário, prestando-lhes alguma explicação, fornecendo-lhes material extra ou incentivos;
- 4- Elogiar individualmente e o grupo quando completam as tarefas de forma correta (Lopes & Silva, 2013).

Segundo Lopes e Silva (2013), quando já foi realizada a Aprendizagem Cooperativa, o docente deve realizar três tarefas:

- 1- Fazer o encerramento da atividade através de um breve sumário indicando os pontos-chave da mesma ou pedir aos grupos que apresentem uma síntese do seu trabalho;
- 2- Avaliar o grupo, através dos critérios formulados na pré-implementação com o auxílio dos alunos, dando-lhes de seguida um *feedback* da forma como o grupo realizou o seu trabalho;
- 3- Refletir sobre o que foi elaborado guardando um registo onde conste o trabalho realizado e do motivo.

Em suma, “there is no doubt that CL requires careful preparation and implementation because teachers need to ensure that the key elements for successful group work are established” (Gillies & Boyle, 2010, p. 935)

Alguns exemplos de atividades de Aprendizagem Cooperativa

Existem várias atividades de Aprendizagem Cooperativa que estão documentadas nas mais variadas bibliografias sobre o assunto. Escolhemos apenas quatro exemplos pois iremos falar deles mais à frente no capítulo da descrição das práticas e apresentação dos dados recolhidos.

1. Investigação em grupo

Para Bessa e Fontaine (2002) esta metodologia é a mais complexa de todas as metodologias da Aprendizagem Cooperativa pois combina tarefas individuais e em grupo e possui recompensas em grupo com base nos seus trabalhos individuais. Este método de trabalho “estimula o sentido de responsabilidade, ao mesmo tempo que promove a autonomia do aluno” (Fontes & Freixo, 2004, p. 55)

Sharan e Sharan (1989-1990) afirmam que esta metodologia vai ao encontro dos interesses dos alunos e permite-lhes ter um maior controlo sobre a sua aprendizagem. A investigação em grupo é uma forma de envolver os alunos ativamente nas suas aprendizagens e o grupo pode, cooperativamente, escolher o tema a ser tratado e planificar a sua ação.

A partir daqui o grupo tem que completar mais seis etapas para concluir a elaboração do seu trabalho que pode durar de semanas a meses consoante o tema a tratar. Assim sendo, numa primeira fase os alunos são apresentados ao tema geral que deve ser apresentado pelo docente em forma de interrogação e têm contacto com alguma bibliografia disponibilizada pelo professor (Sharan & Sharan, 1989-1990).

Posteriormente, os alunos formulam os subtópicos e apresentam-nos à turma. Esta formulação de subtópicos pode ser feita individualmente ou em grupo e apresentada ao docente e aos restantes colegas de turma. Depois de apresentados todos os subtópicos, cada aluno escolhe um grupo consoante o subtópico que gostaria de estudar (Sharan & Sharan, 1989-1990).

Numa segunda fase, segundo Sharan e Sharan (1989-1990), o grupo já formado vai planificar a sua ação e ver que materiais e recursos vai utilizar. Os alunos vão discutindo, entre si, para estabelecer o que vão investigar e um membro do grupo vai anotando as sugestões dos colegas. Este aluno responsável por anotar, o chamado

anotador, vai lembrando aos outros colegas o tempo limite para a realização das tarefas, os seus papéis e anotando os progressos feitos pelos vários elementos do grupo. Entretanto, o docente vai circulando pela sala e vendo os planos dos vários grupos e disponibilizando-lhes ajuda caso seja necessário.

Na terceira fase temos a investigação. Nesta, cada elemento do grupo procura informação nas mais diversas fontes e vão discutindo em grupo as conclusões a que chegaram. O docente pede aos alunos um sumário daquilo que vão fazendo e o que estão planeando fazer naquela aula. Numa quarta fase, há a preparação do trabalho final, onde há a organização dos materiais e das conclusões a que os vários elementos do grupo chegaram e como vão fazer a sua apresentação. Nesta fase, os grupos começam a planear uma apresentação apelativa e onde os restantes elementos da turma percebam e aprendam algo (Sharan & Sharan, 1989-1990).

Nas últimas duas fases, temos a apresentação do trabalho e a avaliação do trabalho. Na avaliação do grupo temos várias possibilidades de o fazer. Esta pode ser realizada pela verificação dos progressos apresentados pelos grupos, com base nas conversas entre o professor e os alunos aquando da elaboração do trabalho ou através de exames feitos aos alunos com perguntas elaboradas pelos vários grupos. Para além disso, os alunos podem, ainda, fazer um pequeno resumo escrito daquilo que aprenderam ao realizar o trabalho ou o docente realiza discussões em pequeno grupo para que os alunos expressem aquilo que aprenderam com o trabalho (Sharan & Sharan, 1989-1990).

2. Telefone

Neste método de Aprendizagem Cooperativa a turma está dividida em pequenos grupos, sendo que um elemento de cada grupo ausenta-se da sala de aula enquanto o docente ensina aos restantes alunos um conteúdo específico. Posteriormente, o aluno que estava ausente regressa à sala de aula e os outros colegas ensinam-lhe o conteúdo que lhes foi transmitido pelo docente. No fim, os alunos ausentes respondem a um pequeno teste (Lopes & Silva, 2013).

Os objetivos primordiais desta metodologia são a “responsabilidade individual, partilha de informação, capacidade de organização, desenvolvimento da linguagem oral,

escuta ativa, desenvolvimento do espírito de grupo e de turma” (Lopes & Silva, 2013, p. 185).

Este método de Aprendizagem Cooperativa é implementado da seguinte maneira:

- 1- O docente escolhe um aluno de cada grupo para se ausentar com uma atividade para realizarem;
- 2- O docente ensina um conteúdo à turma;
- 3- Em grupo, os alunos planificam e discutem como ensinar ao aluno ausente o conteúdo;
- 4- O aluno ausente regressa à sala de aula e é-lhe ensinado o conteúdo;
- 5- O aluno ausente responde a um teste e a nota que este obtiver é a nota dada ao grupo (Lopes & Silva, 2013).

3. Torneios em Equipa (TGT)

A metodologia do Torneios em Equipa é utilizado com recurso a jogos onde os alunos estarão em competição, cada um representando a sua equipa, contra outros elementos com “níveis de desempenho semelhantes” (Lopes & Silva, 2013, p. 115). Assim sendo, neste método cooperativo teremos grupos heterogéneos e homogéneos. Homogéneos porque o docente deve dividir os alunos pelas mesas consoante os níveis de desempenho, ou seja, os alunos com maior desempenho ficam numa mesa, os com médio desempenho noutra e com baixo desempenho noutra. E heterogéneos porque cada um dos elementos da mesa responde a uma equipa (Fontes & Freixo, 2004).

Este método cooperativo deve ser aplicado no final de uma temática ou no final de uma semana de aulas e, depois dos grupos terem trabalhado sobre as temáticas a serem utilizadas nos jogos, cada mesa terá uma ficha e cartões com perguntas a que terão de responder (Bessa & Fontaine, 2002). Todas as mesas respondem ao mesmo tempo e o docente deve ir circulando pela sala de aula para ir respondendo a alguma dúvida que surja (Lopes & Silva, 2013).

No final do jogo, cada elemento soma a sua pontuação e depois o grupo faz uma soma de todos os elementos obtendo assim o resultado final de cada grupo. O docente recolhe, no final, as folhas da pontuação dando alguma recompensa aos grupos com

melhor desempenho, como por exemplo, um certificado. Caso seja necessário, o docente pode transferir, consoante as suas pontuações, os alunos de mesa colocando os alunos com pontuações mais elevadas nas mesas de maior desempenho e alunos com baixas pontuações na mesa com alunos de menor desempenho (Lopes & Silva, 2013).

4. Trabalho de Pares

Lopes e Silva (2013) apresentam três metodologias que podem ser utilizadas nos trabalhos de pares.

A) Pensar – Formar Pares – Partilhar

Esta metodologia pode ser utilizada em turmas numerosas. São colocadas questões aos alunos pelo docente em que é dado algum tempo aos alunos para pensarem na resposta. Os alunos em conjunto com outro colega discutem sobre a resposta à questão que, posteriormente, será dada a toda a turma. Este método tem como objetivos a “partilha de informação, escuta ativa, discussão de ideias, reforço e aprofundamento da aprendizagem, desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e a auto-estima” (Lopes & Silva, 2013, p. 142).

B) Pares pensam em voz alta para resolver problemas

Este método é utilizado na resolução de problemas onde os alunos utilizam os conceitos e os seus conhecimentos já adquiridos e assim, entendem-nos melhor. Esta metodologia tem por objetivos, a “resolução de problemas, partilha de informações, interdependência positiva, ajuda mútua, escuta ativa” (Lopes & Silva, 2013, p. 147).

Este método de Aprendizagem Cooperativa é implementado da seguinte maneira:

- 1- A turma é dividida em grupos de 4 alunos;
- 2- Um par de cada grupo resolve o problema enquanto o outro par escuta;
- 3- O par ouvinte vai dando sugestões enquanto o par que resolve o problema vai verbalizando o que pensa;

- 4- No problema seguinte os pares trocam de posições (Lopes & Silva, 2013).

C- Verificação em Pares

Segundo Lopes e Silva (2013) nesta metodologia dividimos a turma em grupos de quatro elementos. Cada par resolve um problema e, posteriormente, verifica as respostas com o outro par. Não importa, neste método, a dificuldade dos problemas pois há sempre a possibilidade de pelo menos um elemento do grupo saber resolvê-lo. Isto é duplamente benéfico. Quem não sabe aprende com os colegas e quem sabe ensina os colegas que assim mais facilmente retêm a informação.

Este método tem por objetivos a “ajuda mútua, constituição do espírito de grupo, consolidação da aprendizagem” (Lopes & Silva, 2013, p. 162). E é implementado da seguinte forma:

- 1- Dividir a turma em grupos de quatro elementos e dividi-los, posteriormente, em dois pares;
- 2- Cada par é dividido, pelo docente, em elemento A e elemento B;
- 3- Cada par fica com um cartão com o problema;
- 4- Enquanto um elemento do par resolve o problema o outro ensina e incentiva-o, trocando, posteriormente, de posições;
- 5- O grupo (dois pares) trabalha em conjunto na resolução do problema comparando e discutindo as respostas no final (Lopes & Silva, 2013).

Capítulo II

O Estágio: Objetivos, Investigação e Contextualização

Introdução

No presente capítulo vamos apresentar os objetivos do relatório de estágio, a metodologia utilizada, assim como a escola onde foi realizado o estágio.

Posteriormente, será feita uma caracterização das Coordenadoras Cooperantes, das salas de aula e das turmas onde foram realizados os estágios de História e de Geografia.

Objetivos do relatório de estágio

Objetivo geral:

Com a nossa prática educativa no estágio e a elaboração deste trabalho pretendemos entender que contributo poderá a metodologia da aprendizagem cooperativa dar no ensino-aprendizagem das disciplinas de História e Geografia no 3.º ciclo e no Ensino Secundário.

Objetivos específicos:

- Perceber com que frequência os professores recorrem ao trabalho cooperativo como metodologia de ensino nas disciplinas de História e Geografia.
- Perceber o que pensam os professores e os alunos da aprendizagem cooperativa.
- Saber se a cooperação traz benefícios, no âmbito da aprendizagem, aos alunos.
- Saber se a cooperação traz outros benefícios aos alunos, em áreas não-académicas.

Questões de pesquisa

Com a elaboração deste relatório de estágio pretendemos dar resposta às seguintes questões:

Questão 1: Os professores recorrem ao trabalho cooperativo como metodologia de ensino, em contexto de sala de aula?

Questão 2: Qual a importância atribuída, por professores e alunos, à aprendizagem cooperativa?

Questão 3: Qual o contributo da cooperação para o sucesso dos alunos no âmbito das disciplinas de História e Geografia?

Questão 4: Que benefícios não académicos traz a cooperação aos alunos de História e Geografia?

Metodologia

A metodologia utilizada na elaboração deste trabalho foi a observação direta de quatro turmas, duas de História e duas de Geografia da Escola Secundária das Laranjeiras, visto que “pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas dizem. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se” (Bell, 1997, p. 162).

Foi, de igual forma, utilizada a metodologia quantitativa, através de um inquérito por questionário, uma vez que estes “constituem uma forma rápida (...) de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal” (Bell, 1997, p. 118). Assim sendo, foram inquiridos dez professores de História e de Geografia do 3º Ciclo e Ensino Secundário da Escola Secundária das Laranjeiras e 66 alunos, selecionados aleatoriamente, do 3.º ciclo e do Ensino Secundário da mesma escola.

O grupo dos alunos inquiridos era constituído por 36 pessoas do sexo feminino e 30 do sexo masculino, com uma média de 14,8 anos. No que se refere ao 3.º ciclo a média de idade dos inquiridos era de 13,9 anos, sendo 26 dos inquiridos do sexo masculino e 23 do sexo feminino. No caso do Ensino Secundário foram inquiridos 4 alunos do sexo masculino e 13 do sexo feminino com uma média de 17,3 anos. Já o grupo dos docentes era constituído por 7 pessoas do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com uma média de idades de 48 anos, perfazendo um total de 77 pessoas inquiridas.

O instrumento de recolha de dados utilizado com os alunos foi um questionário constituído por 13 perguntas de resposta fechada, sendo as duas primeiras de carácter mais pessoal como idade e sexo. Das 13 questões apresentadas, em três das mesmas pedíamos apenas uma resposta podendo, nas outras, os alunos, escolherem mais do que uma opção. Todas as perguntas estavam relacionadas com a Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente com a experiência dos alunos. Assim, no questionário dos alunos foram abordados os seguintes tópicos: tipos de trabalho de grupo já realizados, dificuldades sentidas, aprendizagens realizadas com a Aprendizagem Cooperativa, papéis assumidos, divisão de tarefas, avaliação, vantagens para o ensino – aprendizagem de História e de Geografia e promoção de Competências Sociais (Anexo I).

O instrumento de recolha de dados dos docentes foi um questionário que era composto por 16 questões, entre elas 13 de resposta fechada e três de resposta aberta. As primeiras questões apresentadas no questionário eram de carácter mais pessoal. No questionário dos docentes foram abordados os seguintes tópicos: periodicidade com que utiliza a Aprendizagem Cooperativa na sala de aula, a formação dos grupos, tipos de trabalho de grupo utilizados, dificuldades sentidas, divisão de tarefas, avaliação e vantagens desta metodologia no ensino – aprendizagem de História e de Geografia.

Estes instrumentos de recolha de dados foram, no caso dos docentes, entregues ao Diretor do Conselho Executivo e, posteriormente, entregues aos docentes. Tendo, posteriormente, a investigadora, ido buscá-los ao Conselho Executivo. Já, no caso dos alunos, pedi a um colega que os distribuísse e recolhesse aleatoriamente para, assim, manter a confidencialidade. Os questionários foram analisados com recurso ao programa Excel através da realização de tabelas e gráficos onde foram inseridos os dados de todos os inquiridos, separando, somente, os dados obtidos dos alunos dos dados obtidos pelos professores.

Contexto de realização da investigação: Escola Secundária das Laranjeiras

A escola Secundária das Laranjeiras tem os seguintes órgãos de gestão: Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Esta escola situa-se na freguesia de São Pedro, que pertence ao concelho de Ponta Delgada, ocupando uma área de 2,9 quilómetros quadrados. Localiza-se na maior e mais desenvolvida cidade da ilha de São Miguel, a cidade de Ponta Delgada, o que, dadas as oportunidades de acesso e a proximidade e atividades que serão mencionadas posteriormente, é uma mais-valia para os alunos.

Nos arredores da freguesia de São Pedro, e na cidade de Ponta Delgada podemos encontrar espaços como o Jardim e Palácio de Sant'ana, a Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, o Teatro Micaelense, o Coliseu Micaelense, o Museu Carlos Machado, o Forte de São Brás e o Jardim José do Canto que podem, também, influenciar todo o processo educativo dos adolescentes, podendo eles assim beneficiar da riqueza histórica, arquitetónica, cultural e natural da cidade. Tendo em conta toda a riqueza destes sítios, é importante que a escola promova atividades que fomentem a exploração e o conhecimento destes espaços.

No que diz respeito à estrutura física da escola, segundo o Projeto Educativo de Escola (2015), esta é composta pelo rés-do-chão e por um 1º piso. No rés-do-chão há um pátio interior coberto, dois armazéns de consumíveis, anexos para os arrumos do jardineiro, a cozinha para formação, o bufete dos alunos, duas arrecadações da horta, oficina e anexos de arrumos para carpintaria e a cozinha e o refeitório. Para além disso, existem ainda dois gabinetes de Departamento, dois laboratórios de Biologia/Geologia, duas salas de informática, Laboratório de Física e de Química, oito salas de aula, a Biblioteca, o Anfiteatro, a videoteca, a sala de estudo, a sala de Educação Tecnológica e a sala de pesagens dos laboratórios.

O Gabinete de Diretores de turma e atendimento aos Encarregados de Educação, o Gabinete do Encarregado do pessoal não docente, assim como a sua sala, o gabinete dos servidores da escola, o gabinete da telefonista, o Conselho Executivo e os Serviços Administrativos, também, se encontram no rés-do-chão.

No 1º piso encontram-se uma sala de informática, duas salas de Educação Visual e vinte e seis salas de aula. Há ainda uma sala de professores, uma sala de reuniões, oito gabinetes do Departamento, o Gabinete da coordenadora PROFIJ / coordenadora Programa Oportunidade, o Gabinete da Equipa de Saúde Escolar, o Gabinete do Núcleo de Educação Especial e os Serviços de Psicologia e Orientação.

O armazém da Secretaria, os arrumos, a reprografia, o bufete dos professores e as instalações sanitárias, também, são neste piso, assim como, a Sala de Encaminhamento Disciplinar (SED).

Relativamente ao que à Educação Física diz respeito, temos as instalações exteriores compostas pela pista de atletismo e pelo polidesportivo e as instalações interiores compostas por: piscina, sala de ginástica, sala de judo e sala de treino físico.

Quanto ao pessoal docente, havia, nesta escola 134 docentes, entre eles 20 contratados, 11 afetos em outras escolas e os restantes tinham contrato de trabalho por tempo indeterminado. Estes docentes encontravam-se distribuídos por 8 departamentos: o Departamento de Ciências Sociais e Humanas constituído pelas disciplinas de Filosofia (3 docentes), Educação Moral Religiosa e Católica (2 docentes) e História (10 docentes), o Departamento de Físico-Químicas e Geográficas constituído pelas disciplinas de Físico-Química (9 docentes) e Geografia (4 docentes). Havia ainda o Departamento de Ciências Naturais (13 docentes), o Departamento de Línguas Românicas (19 docentes), o Departamento de Línguas Germânicas (12 docentes), o Departamento de Matemática (16 docentes), o Departamento de Arte e Tecnologias (16 docentes) e o Departamento de Educação Física e Desporto (16 docentes). Quanto ao corpo não docente é constituído por 41 assistentes operacionais, 1 técnico com mobilidade do Continente, 10 assistentes técnicos e uma Psicóloga.

No que se refere à população estudantil, a escola tem cerca de 915 alunos divididos pelos diversos níveis de ensino, UNECA, PROFIJ, Educação Especial, Curso Científico - Humanístico, Curso Tecnológico e Ensino Profissional.

Caraterização da Coordenadora Cooperante de História

O estágio de História decorreu na Escola Secundária das Laranjeiras no ano letivo 2014/1015, mais precisamente entre o mês de setembro de 2014 e janeiro de 2015. Havia dois núcleos de estágio, um constituído por dois alunos, sendo o outro núcleo de estágio constituído por três alunos.

A Coordenadora Cooperante de História pertence ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Secundária das Laranjeiras constituído por 15 docentes, dois quais 10 eram docentes de História.

A Coordenadora Cooperante de História conta já com 24 anos de serviço, não tendo exercido cargos de Gestão nem tendo sido, anteriormente, professora Cooperante.

Caraterização da sala de aula de História

A sala onde foi desenvolvido o estágio é a sala 225, a qual se encontra no último cacho do 1º piso. A sala tem dimensões adequadas para o número de alunos e tem alguma luminosidade, uma vez que tem janelas viradas para o pátio exterior.

Na sala podemos encontrar uma secretária e uma cadeira para o professor, dois quadros de giz, um quadro interativo, 16 mesas e 32 cadeiras. As mesas onde os alunos se sentam estão dispostas paralelamente em filas de uma e/ou duas mesas cada.

Na sala existem, ainda, dois placards de cortiça onde se podem afixar cartazes sobre os mais variados temas lecionados em História.

Caraterização das turmas de História

O estágio na disciplina de História foi realizado em duas turmas: A e C do 9.º ano e os dados apresentados acerca das turmas foram recolhidos através da análise documental, dos processos individuais dos alunos do presente ano e através de observações feitas nas aulas assistidas e lecionadas.

O 9.º ano, turma A, é constituído por 18 alunas com uma média de idades de 14 anos, sendo todas as alunas do sexo feminino.

A turma encontra-se toda a trabalhar competências do 9.º ano de escolaridade. No que se refere ao apoio educativo, todas elas têm reforço de Português e Matemática incluído já no seu horário. Para além disso há ainda algumas alunas com apoio a Inglês e a Físico-Química.

Convém ainda referenciar o facto de que as alunas demonstram ser assíduas e que o ambiente dentro da turma é calmo, havendo, por vezes, alguma conversa paralela, o que pode condicionar a forma como as aulas estão a funcionar e o ritmo de trabalho das alunas. Contudo, as alunas normalmente interagem bem entre si e têm algum espírito de interajuda e são muito participativas.

No entanto, há uma aluna que afirma não gostar de frequentar a escola, não dizendo porém os motivos para tal. Já as restantes afirmam gostar de frequentar a escola pois podem aprender e estar com os amigos. Quanto às suas disciplinas preferidas estão em destaque a Educação Visual, as Ciências, a História e o Inglês. Das restantes, a Matemática, a Geografia e a Físico-Química estão nas menos mencionadas como preferidas.

Por fim, e quanto ao estudo e ao seu local, a maioria das alunas afirma fazê-lo no seu quarto. No entanto, há ainda alunas que afirmam fazê-lo na sala e na cozinha.

O 9.º ano, turma C, é constituído por 20 alunos com uma média de idades de 14 anos, sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

A turma encontra-se toda a trabalhar competências do 9.º ano de escolaridade. No que se refere ao apoio educativo, todos eles têm reforço de Português e Matemática incluído já no seu horário. Para além disso há, ainda, alguns alunos com apoio a Inglês.

Convém ainda referenciar o facto de que os alunos demonstram ser assíduos e que o ambiente dentro da turma é calmo, havendo, por vezes, alguma conversa paralela e distração, o que pode condicionar a forma como as aulas estão a funcionar e o ritmo de trabalho dos alunos. Contudo, os alunos, normalmente, interagem bem entre si e têm algum espírito de interajuda faltando, por parte de alguns, uma maior participação.

No entanto, há um aluno que afirma não gostar de frequentar a escola não dizendo os motivos para tal. Já os restantes, afirmam gostar de frequentar a escola pois podem aprender, estar com os amigos, conhecer pessoas novas e garantir o seu futuro.

Quanto às suas disciplinas preferidas estão em destaque a Educação Física, o Português, a História e o Inglês. Das restantes, a Matemática, a Geografia, o Francês e a Físico-química estão nas menos mencionadas como preferidas.

Por fim, quanto ao estudo e ao seu local, a maioria dos alunos afirma fazê-lo no seu quarto. No entanto, há, ainda, alunos que afirmam fazê-lo no escritório e na cozinha.

Caracterização da Coordenadora Cooperante de Geografia

O estágio de Geografia decorreu na Escola Secundária das Laranjeiras, no ano letivo 2014/1015, havendo dois núcleos de estágio um constituído por dois alunos e o outro núcleo de estágio era constituído por três alunos.

A Coordenadora Cooperante de Geografia pertence ao Departamento de Ciências Físico-Químicas e Geográficas da Escola Secundária das Laranjeiras constituído por 13 docentes, dos quais 4 são docentes de Geografia.

A Coordenadora Cooperante de Geografia conta já com 14 anos de serviço não tendo exercido cargos de Gestão nem tendo sido anteriormente professora Cooperante.

Caracterização das salas de aula de Geografia

As salas onde foi desenvolvido o estágio são sobretudo no 1º piso. As salas têm dimensões adequadas para o número de alunos e têm alguma luminosidade, uma vez que têm janelas viradas para o pátio exterior.

Nas salas podemos encontrar uma secretária e uma cadeira para o professor, dois quadros de giz, um quadro interativo ou uma tela de projeção, 16 mesas e 32 cadeiras. As mesas onde os alunos se sentam estão dispostas paralelamente em filas de uma e/ou duas mesas cada.

Na sala existem ainda dois placards de cortiça onde se podem afixar cartazes sobre os mais variados temas lecionados em Geografia, um computador portátil e um projetor, que circula entre as salas.

Caracterização das turmas de Geografia

O estágio na disciplina de Geografia foi realizado em três turmas, duas delas, a A e D do 7.º ano de escolaridade e uma do 11.º ano de escolaridade, turma A. Os dados apresentados acerca das turmas foram recolhidos através da análise documental, dos processos individuais dos alunos do presente ano.

O 7.º ano, turma A, é constituído por 21 alunos com uma média de idades de 11,7 anos, sendo 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

A turma encontra-se toda a trabalhar as competências do 7.º ano de escolaridade.

A maioria dos alunos moram a 15 minutos da escola, ou seja, moram nos arredores da escola, Concelho de Ponta Delgada e são possuidores de Apoio Social Escolar.

O 7.º ano, turma D, é constituído por 17 alunos com uma média de idades de 12,4 anos, sendo 2 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

A turma encontra-se toda a trabalhar competências do 7.º ano de escolaridade. No que se refere ao apoio educativo, 5 tem a Português, 5 a Matemática e 4 alunos têm apoio a Inglês.

Convém, ainda, referenciar o facto de que os alunos demonstram ser assíduos e que o ambiente dentro da turma é calmo, havendo, por vezes, alguma conversa paralela e distração, o que pode condicionar a forma como as aulas estão a funcionar e o ritmo de trabalho dos alunos. Contudo os alunos normalmente, interagem bem entre si e têm algum espírito de interajuda.

Há 3 alunos que afirmam não gostar de frequentar a escola pois afirmam que não é divertido e um não refere os motivos para tal. Os restantes, afirmam gostar de frequentar a escola pois podem aprender coisas novas, estar com os colegas, querer tirar um curso e, ainda, gostar de estudar. Quanto às suas disciplinas preferidas estão em destaque a Educação Física, o Português e o Inglês. A História, a Geografia e a Educação Visual estão nas menos mencionadas como preferidas.

Por fim, quanto ao estudo e ao seu local, a maioria dos alunos afirma fazê-lo no seu quarto, no entanto, há, ainda, um aluno que afirma fazê-lo na sala.

O 11.º ano, turma A, é constituído por 24 alunos com uma média de idades de 17,2 anos, sendo que apenas 17 alunos estão matriculados na disciplina de Geografia (13 do sexo feminino e 4 do sexo masculino).

A turma encontra-se toda a trabalhar competências do 11.º ano de escolaridade. No que se refere ao apoio educativo, 2 tem a Português, 1 a Matemática, 2 alunos têm apoio a Inglês e 1 a Francês.

Convém, ainda, referenciar o facto de que os alunos demonstram ser assíduos e que o ambiente dentro da turma é calmo, havendo, no entanto, falta de participação por parte dos alunos, o que pode condicionar a forma como as aulas estão a funcionar, pois não há muita interação professor-aluno e vice-versa. Contudo, os alunos, normalmente, interagem bem entre si e têm algum espírito de interajuda.

No entanto, há 7 alunos que afirmam não gostar de frequentar a escola, pois não gostam do pessoal da mesma e 6 não referem os motivos para tal. Os restantes afirmam gostar de frequentar a escola pois podem aprender mais e coisas novas, estar com os amigos e criar novas amizades, para preparar o futuro e houve, ainda, quem não respondesse. Quanto às suas disciplinas preferidas estão em destaque a Educação Física, a História, a Geografia e o Alemão. As Informáticas e o Francês estão nas menos mencionadas como preferidas e houve, de igual modo, quem não respondesse.

Por fim, quanto ao estudo e ao seu local, a maioria dos alunos afirma fazê-lo no seu quarto, no entanto, há, ainda, um aluno que afirma fazê-lo na sala e na cozinha.

Capítulo III
Descrição das Práticas de Aprendizagem Cooperativa

Introdução

No presente capítulo vamos fazer uma descrição das atividades de Aprendizagem Cooperativa realizadas ao longo do Estágio Pedagógico de História e de Geografia.

No estágio Pedagógico de História procedemos à realização de três atividades cooperativas: o friso cronológico, o debate sobre a Autocracia e a Democracia e a criação de um Panfleto Histórico-Geográfico.

Já no estágio Pedagógico de Geografia procedemos à realização de duas atividades cooperativas: a comemoração do dia da Europa e a preparação para o Exame Nacional de Geografia.

Por fim, numa segunda parte do capítulo, iremos fazer uma reflexão sobre as práticas de Aprendizagem Cooperativa com base naquilo que fomos vendo ao longo da realização das mesmas e com base na análise dos inquéritos por questionário realizados a alunos e docentes.

Estágio Pedagógico I: História

O estágio na Escola Secundária das Laranjeiras, mais precisamente, na disciplina de História, decorreu de setembro a janeiro, em duas turmas do 9.º ano de escolaridade. A ambas as turmas lecionei História e a uma delas a disciplina de Cidadania onde, devido à falta de tempo nas aulas de História, procurei realizar algumas atividades de Aprendizagem Cooperativa.

O currículo de História relativamente ao 9.º ano de escolaridade é todo ele constituído por acontecimentos que decorreram no século XX, desde os antecedentes da I Guerra Mundial à entrada de Portugal na Europa Comunitária, tendo lecionado, até finais de janeiro, até aos antecedentes da II Guerra Mundial.

As aulas foram dadas com recurso ao PowerPoint que continha alguma informação, imagens e era completado com a explicação oral dos conteúdos e vídeos sobre a temática que ilustravam da melhor forma aquilo que ia sendo lecionado,

realizando, por vezes, atividades do manual, fichas de trabalho e atividades de cariz cooperativo.

Friso Cronológico

Aquando da lecionação da temática “Portugal da I República à Ditadura Militar”, havendo nesta temática um número considerável de datas a reter e querendo perceber até que ponto esta turma conseguia e reagia ao trabalho em conjunto planeei no final da temática por as alunas a construir um friso cronológico em pares.

No início da apresentação da temática avisei as alunas de que tomassem muita atenção às datas e aos acontecimentos relacionados com estas pois, posteriormente, iríamos ter uma atividade em que seria necessário relacionar ambos.

Numa primeira aula, de 45 minutos introduzi e dei parte da temática tendo, sempre, o cuidado de frisar as datas e os respetivos acontecimentos tendo até, no PowerPoint, salientado essa informação a negrito e referenciado onde esta informação se encontrava no manual.

Numa segunda aula, desta vez de 90 minutos, lecionei o restante que dizia respeito a esta temática e no final, após perceber se ainda restava dúvidas ou não, expliquei às alunas o que era pretendido: a construção de um friso cronológico.

No quadro negro, coloquei as datas que deviam constar no friso cronológico e dividi a turma em pares, ou seja, pedi que trabalhassem com o colega do lado, uma vez que a maioria se encontrava sentada em mesas de dois alunos.

Já aos pares, as alunas tiveram que construir um friso cronológico colocando as datas por ordem cronológica e acrescentando junto às mesmas que acontecimento importante se deu em Portugal naquela data.

Inicialmente as alunas mostraram-se interessadas e, ao mesmo tempo, satisfeitas por irem realizar um trabalho em conjunto pois, segundo as mesmas, não era usual realizarem esse tipo de trabalho em sala de aula. Começaram logo a trabalhar, demonstrando muito empenho e completando a tarefa com relativo à vontade e independência, sem levantar problemas de maior.

Cada par começou por registar no seu caderno diário as datas que se encontravam no quadro negro e, posteriormente, na maioria dos casos, cada aluna, começou a realizar a atividade no seu caderno diário indo, entre elas, trocando as impressões e confirmando os acontecimentos lecionados.

Quanto aos resultados obtidos, apesar de não os ter avaliado quantitativamente, foram positivos, visto que ao circular pela sala e falar com as alunas pude aperceber-me de que a atividade foi realizada corretamente e sem levantar dúvidas, tendo as alunas trabalhado cooperativamente.

Comparando com uma atividade mais tradicionalista poderiam surgir algumas dúvidas, pois as alunas poderiam simplesmente copiar o que estava escrito no PowerPoint sem entender o que lá estava e, para além disso, seria uma atividade individualista, enquanto que, no trabalho a pares houve interajuda e troca de ideias/opiniões levando as alunas a interagirem e conferenciarem sobre os conteúdos lecionados.

Debate sobre a Autocracia e a Democracia

Querendo aplicar um outro método de Aprendizagem Cooperativa, que não o de pares que já havia realizado com esta mesma turma em contexto de sala de aula de História, e falando com o colega estagiário com o qual iria partilhar a aula, numa aula de Cidadania, planeamos proceder à elaboração de um debate sobre a democracia e a autocracia: prós e contras. Tendo já lecionado, anteriormente, em aulas de História o que era a democracia e os regimes fascistas e visualizado um filme sobre o tema, decidimos elaborar o debate.

Com a elaboração do debate pretendíamos que as alunas tivessem acesso a informações mais genéricas sobre a autocracia e a democracia e que relacionassem, essas mesmas informações, com os conteúdos lecionados em História e com alguns acontecimentos visualizados num filme que lhes foi mostrado, a fim de poderem expor as suas ideias/opiniões sobre os mesmos.

De modo a ter um maior número de opiniões e de querer que as alunas por alguns momentos se pusessem no lugar dos outros, pedimos aos grupos que defendessem diferentes posições sobre a autocracia e a democracia.

Para tal, eu e o meu colega recolhemos informação sobre o que era a democracia e a autocracia em manuais e *sites* da internet, que contivesse os aspetos positivos e negativos destes regimes.

Após esta recolha de informação, chegados à sala de aula, distribuímos a turma por quatro grupos de igual número e cada grupo tinha de defender a sua “teoria”. Tínhamos dois grupos que debateriam sobre a democracia, um a favor e um contra, e dois grupos que debateriam sobre a autocracia, um a favor e outro contra.

A distribuição das temáticas a discutir pelos grupos foi feita de forma aleatória. Distribuída a informação, pedimos aos grupos que em conjunto lessem e discutissem as informações contidas nos documentos.

Os alunos, em geral, mostraram-se satisfeitos por irem realizar um debate, o que não era muito usual fazerem, nomeadamente, sobre conteúdos lecionados na aula de História. No entanto, grupos houve em que foi mais complicado trabalharem em conjunto uma vez que, havia alunos que não se sentiam à vontade com a sua temática, mais precisamente, o grupo que tinha de defender a autocracia o que levou a que estes alunos se mostrassem insatisfeitos com a atividade que tinham de realizar.

Passada esta fase inicial, houve, por parte dos grupos, uma boa organização, ou seja, um aluno lia a informação disponibilizada, discutindo-a, posteriormente, em grupo onde cada um dos elementos dava a sua opinião e, por fim, um elemento do grupo registava as ideias chave a serem debatidas.

Após este período de leitura e de troca de ideias no grupo abrimos espaço ao debate. Começamos pelos grupos da autocracia onde, cada grupo na sua vez, ia apresentando uma ideia chave da autocracia ora positiva ora negativa, tendo, posteriormente, o debate sido aberto a todos os elementos que deram a sua opinião sobre o mesmo.

Terminado o tempo de debate sobre a autocracia, procedemos à abertura do debate sobre a Democracia, tendo procedido da mesma forma: cada grupo começou por

apresentar uma ideia chave positiva e negativa alternadamente, sempre com os grupos se contrapondo e acabamos por abrir o debate a todos os que quiseram dar a sua opinião e ver as suas ideias debatidas.

No fim, pedimos a alguns alunos que não se haviam manifestado durante todo o debate que dessem a sua opinião. Como uma forma de fecho do debate nós, os estagiários, fizemos uma espécie de resumo das principais ideias lançadas e debatidas pelos alunos.

Esta foi uma atividade muito positiva. Apesar de, inicialmente, alguns alunos se mostrarem relutantes em participar. Estes acabaram por perceber que esta era uma atividade de carácter educativo e que nada tinha a ver, especialmente no caso do grupo a favor da autocracia, com a sua opinião pessoal. Os alunos, participaram, regra geral, no debate de forma organizada e coerente.

Quanto à sua pertinência, este debate demonstrou ser útil pois, para além de terem aulas sobre estas temáticas os alunos puderam ver discutidas as suas ideias/opiniões sobre os mesmos e, ainda puderam aprofundar os seus conhecimentos com outras informações de âmbito mais geral sobre a Democracia e a Autocracia. O que, de certa forma, não era, possível numa aula de História tradicional pois, nestas aulas os conteúdos sobre a Democracia e a Autocracia são lecionados sobre um determinado país ou conjunto de países, de forma restrita e, não é dada oportunidade aos alunos de falarem/debaterem sobre tais assuntos/acontecimentos devido ao reduzido número de aulas disponibilizado para lecionar um vasto programa curricular.

Panfleto Histórico- Geográfico

No primeiro período letivo, houve a necessidade, por parte da professora de Geografia de, nas aulas de Cidadania, realizar um trabalho que seria incluído na avaliação formal na sua disciplina. Esse trabalho constaria dum panfleto geográfico.

Assim sendo, e estando nós estagiários a lecionar as aulas de Cidadania, disponibilizamo-nos para ajudar os alunos na construção do panfleto acrescentando-lhe um lado histórico.

Sendo nós, os estagiários, cinco, decidimos em conjunto com a Cooperante, dividir a turma em cinco grupos, uma vez que, na sala de aula só havia um computador disponível. Na biblioteca e na sala de estudo haviam apenas dois. Os grupos foram constituídos pelos alunos não podendo ultrapassar o limite de quatro elementos por grupo. Assim, cada grupo, em conjunto com um estagiário dirigia-se a um local onde pudesse aceder a um computador e à internet em busca de informação.

Sabendo de antemão que os computadores poderiam não estar disponíveis e tendo nós, os estagiários, computadores portáteis e ligados à rede WIFI da escola, disponibilizamo-nos para levar os nossos portáteis e assim cada grupo teria à partida um computador para trabalhar.

Foram reservadas três aulas para a elaboração deste trabalho. Numa primeira aula, cada grupo começou por, em conjunto, escolher o local turístico que queria trabalhar, havendo o cuidado de não haver mais do que um grupo com um local. Foi dada também preferência a locais turísticos portugueses. Os grupos estariam então divididos pelos locais com acesso a computadores na escola, entenda-se, um grupo ficou em sala de aula, dois foram para a biblioteca e os outros dois grupos foram para a sala de estudo acompanhados pelo estagiário responsável por auxiliar o grupo.

Todas as alunas mostraram-se reticentes quanto à realização deste trabalho, pois viram esta atividade como mais uma responsabilidade e um trabalho a juntar-se aos tantos outros que tinham, assim como, os testes. Posteriormente, a professora explicou que pretendia um trabalho simples e que seria realizado apenas nas horas de Cidadania.

Posto isto, as alunas mostraram-se mais satisfeitas mas, logo a seguir gerou-se uma confusão, que foi a constituição dos grupos. A docente de Geografia deu às alunas duas opções de escolha: ou elas formavam os seus próprios grupos ou a docente os escolhia. A turma pareceu um pouco dividida inicialmente, mas acabaram por optar por serem elas a formar os seus próprios grupos de trabalho.

Com o limite de 3 a 4 elementos por grupo as alunas mostraram-se insatisfeitas pois, por várias vezes, pediram à docente para introduzir mais um ou dois colegas o que lhes foi negado, gerando-se assim algum descontentamento e desânimo na turma.

Posteriormente, recorrendo a um computador com acesso à internet para efetuar a recolha de informação, cada grupo começou a fazer um plano do que iria fazer.

Começando, um elemento por se dirigir ao computador e aceder a *sites* considerados fiáveis sobre o local escolhido por recolher informação e agrupá-la por categorias: locais históricos, gastronomia, localização. Enquanto isso estavam os restantes elementos apontando as informações recolhidas e dando a sua opinião. No final da aula, houve um elemento que guardou toda a informação recolhida até então.

Numa segunda aula, os grupos voltaram a reunir-se e, numa primeira parte da aula, acabaram a sua recolha de dados e de imagens e numa segunda parte da aula começaram a fazer o seu panfleto com recurso ao programa *Publisher*. No final da aula um aluno guardou o material para posteriormente ser apresentado à turma. Neste segundo dia de trabalho, e devido ao facto de estar a decorrer uma sessão de esclarecimentos na biblioteca da escola, um grupo ficou a trabalhar em sala de aula e os outros quatro grupos ficaram a trabalhar na sala de estudo.

A terceira e última aula foi reservada para a apresentação a toda a turma dos panfletos e da informação que eles tinham realizado. Os grupos acabaram por fotocopiar e distribuir entre si os seus panfletos.

Esta atividade em termos de avaliação foi positiva e ao mesmo tempo negativa. Positiva, no sentido em que todos os grupos apresentaram um trabalho conciso, coerente e contendo todas as informações apontadas como sendo necessárias pela docente de Geografia. No entanto, foi uma atividade negativa no que à Aprendizagem Cooperativa diz respeito uma vez que, as alunas, do grupo que trabalhei mais de perto, mostraram não saber nem querer perceber o que trabalhar em grupo significa.

Apesar das várias tentativas das docentes e de um dos elementos do grupo em haver uma clara divisão de tarefas, esta acabou por falhar ficando um dos elementos sobrecarregado com a pesquisa, seleção de informação e com a recolha de imagens.

Quanto à apresentação oral dos trabalhos houve um esforço para haver uma divisão do tempo e para demonstrar que todos haviam trabalhado por igual para o produto final.

A realização deste trabalho, de um modo geral, quando comparado com outra atividade de carácter mais tradicional, fez com que as alunas pudessem ver o que trabalhar em grupo implica, as suas dificuldades e fragilidades, assim como praticar um ensino pela descoberta pois, ao pesquisarem informações para a realização do panfleto,

as alunas puderam aprender e aprofundar os seus conhecimentos sobre aspetos mais concretos dos locais turísticos que escolheram trabalhar.

Estágio Pedagógico II: Geografia

O estágio na Escola Secundária das Laranjeiras, mais precisamente, na disciplina de Geografia, decorreu de fevereiro a junho, em duas turmas do 7.º ano de escolaridade e uma do 11.º ano de escolaridade. Lecionei Geografia a ambas e a uma delas uma disciplina chamada Cidadania onde, devido à falta de tempo nas aulas de Geografia, tal como aconteceu com o estágio de História, procurei realizar algumas atividades de Aprendizagem Cooperativa.

O currículo de Geografia relativamente ao 7.º ano de escolaridade é mais direcionado para os fenómenos físicos da Geografia. Já no 11.º ano de escolaridade os conteúdos a lecionar são mais direcionados para a parte humana da Geografia.

As aulas foram dadas com recurso ao PowerPoint que continha alguma informação, imagens e era completado com a explicação oral dos conteúdos e animações sobre a temática que ilustravam da melhor forma aquilo que ia sendo lecionado, realizando fichas de trabalho que ajudavam na síntese e apreensão dos conteúdos, assim como esquemas no quadro negro. As atividades de aprendizagem cooperativa incidiram sobre as seguintes temáticas: o dia da Europa e a preparação para o Exame Nacional.

Comemoração do dia da Europa

Todos os anos na Escola Secundária das Laranjeiras se comemora o dia 9 de maio: dia da Europa. Este ano, a Coordenadora Cooperante contou com a nossa ajuda para a realização de uma atividade que lembrasse toda a comunidade escolar deste dia e do seu significado.

Assim sendo e, tendo já a ideia de que só as turmas do 7.º ano de escolaridade iriam participar na elaboração desta atividade, procuramos fazer algo simples e em que todos os alunos das duas turmas envolvidas pudessem participar. Assim sendo, optamos

pela realização de cartazes que contivessem o nome do país, a capital, o ano de adesão à União Europeia, o número de habitantes, a moeda, a área, a sua bandeira e língua oficial.

Nós, os estagiários, utilizando as aulas de Cidadania para preparar a comemoração deste dia, distribuimos pelas turmas os países dos quais iriam realizar os cartazes. Posteriormente, já tendo elaborado de antemão uma pesquisa da informação necessária para a construção dos cartazes, assim como, arranjada parte do material necessário à construção dos cartazes, entenda-se cartolinas, lápis de cor, a bandeira do país para colorir, procedeu-se à distribuição dos mesmos pelos alunos.

Os alunos foram divididos em grupos de dois não havendo um critério específico de formação dos mesmos. A sala era constituída por mesas de dois alunos cada e quando havia dois alunos sentados numa mesma mesa ficavam a elaborar o cartaz em conjunto. Quando se verificava que alguns alunos se encontravam sozinhos numa secretária juntávamo-lo com outro colega que também se encontrava sozinho.

Inicialmente os alunos começaram por elaborar os cartazes aos pares, havendo, entre eles uma divisão nítida das tarefas. Enquanto um pintava a bandeira do país o outro ia iniciando a construção do cartaz, ou seja, ia desenhado o nome do país e escrevendo as outras informações como o número de habitantes, a área, a moeda e língua oficial e ano de adesão. Terminada a pintura da bandeira do país, o aluno começava a ajudar na construção do cartaz pintando o nome do país e passando a cores as restantes informações que já haviam sido feitas pelo outro colega. Por fim, colavam a bandeira do país no cartaz.

No entanto, e aproximando-se o final da aula, esta atividade virou uma atividade em grande grupo. Uma vez que havia a necessidade destes cartazes estarem prontos para de seguida serem expostos no pátio interior da escola, os alunos, voluntariamente, começaram a ajudar-se uns aos outros na pintura das bandeiras e na colagem de alguns elementos nos cartazes.

No final da aula, os cartazes foram revistos, de forma a ver se estavam todos realmente prontos e afixados no pátio interior da escola pelos estagiários com a supervisão e auxílio da professora Cooperante.

A avaliação que fizemos desta atividade foi positiva, uma vez que para além dos alunos poderem reforçar o que haviam aprendido nas aulas de Geografia sobre a União Europeia, tendo contacto com informações mais pormenorizadas sobre os diversos países da União Europeia, os alunos demonstraram também saber trabalhar em equipa.

Sendo esta uma turma do 7.º ano de escolaridade e, não tendo, ainda, realizado muitos trabalhos em cooperação havia o receio de uma certa desorganização o que não veio a concretizar-se.

Estes alunos demonstraram saber trabalhar cooperativamente através da divisão de tarefas, da ajuda mútua, do ser solidário para com os colegas e da maior disciplina em sala de aula, o que, numa atividade de carácter mais tradicional, tal como havia acontecido na aula de Geografia, não era possível pois os alunos, na sua maioria, limitaram-se a ouvir a explicação da docente e a anotar em seu caderno diário as informações mais importantes.

Preparação para o Exame Nacional de Geografia

Havendo, no 11.º ano uma grande preocupação com o Exame Nacional e com as possíveis perguntas sobre o mesmo, na última semana de aulas, foi-lhes dada a oportunidade de praticarem para o mesmo através da distribuição de exames de anos anteriores.

Assim sendo, os alunos formaram os seus próprios grupos com o intuito destes se agruparem consoante as suas amizades. Uma vez que era uma atividade que pretendia promover o estudo, era do interesse dos alunos que estes se agrupassem consoante as suas preferências para a realização do mesmo. Para cada grupo foi distribuído um exame a que os alunos tinham de responder para, posteriormente, se proceder à correção.

Foram disponibilizadas duas aulas para a realização dos exames onde os grupos se demonstraram, de uma forma geral, satisfeitos com a atividade que iam realizar, visto que há várias aulas vinham a perguntar se não iria haver simulações de exames ou se iriam ter contacto com exames de anos anteriores para poderem ter alguma ideia/noção daquilo que lhes seria pedido eventualmente no exame, posteriormente.

Já no interior dos grupos notou-se alguma desorganização. Enquanto que em alguns grupos os alunos demonstraram um grande interesse na realização dos exames havendo a leitura das perguntas, trocas de opiniões sobre as possíveis respostas e anotação das mesmas em seus cadernos diários, outros grupos houve onde notou-se uma grande desorganização acabando os elementos do grupo por falar sobre outros assuntos que nada tinham a ver com a Geografia.

Numa segunda aula, parte da mesma foi reservada à continuação da resolução dos exames e, posteriormente, deu-se início à correção dos mesmos, assim como numa terceira aula, uma vez que havia vários exames, versões e datas dos mesmos. Contudo, na correção dos mesmos os alunos puderam tirar as suas dúvidas.

Para alguns alunos/grupos, esta foi uma atividade positiva pois puderam, juntamente com os colegas, aprender/ aprofundar os seus conhecimentos sobre Geografia, assim como, ajudarem-se mutuamente e superar as suas dificuldades em conjunto. Já em outros grupos não houve qualquer tipo de aprendizagem devido à falta de interesse e motivação para o trabalho/ estudo por parte dos seus elementos.

Em suma, para alguns alunos esta atividade contribuiu para colmatar algumas lacunas de aulas mais tradicionalistas e para reforçar as suas capacidades de trabalho em grupo.

Reflexão sobre as práticas de Aprendizagem Cooperativa

Com a elaboração destas atividades de caráter cooperativo pode perceber até que ponto os alunos estão familiarizados com esta metodologia de trabalho e como se comportam quando confrontados com tal metodologia.

Em conversa com os alunos e também com a análise dos questionários pode perceber que todos já haviam realizado algum tipo de trabalho em conjunto dentro da sala de aula, anteriormente. Os próprios docentes inquiridos afirmam fazê-lo, maioritariamente, uma ou duas vezes por período, com podemos ver no gráfico 1.

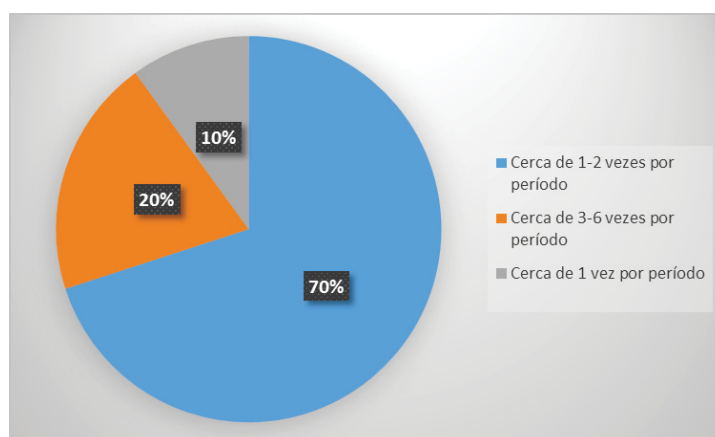


Gráfico 1 – Periodicidade com que os docentes utilizam a Aprendizagem Cooperativa nas suas salas de aula.

No quadro 1, relativo à periodicidade com que os docentes utilizam a Aprendizagem Cooperativa nas suas salas de aula, obtivemos 70% dos docentes a afirmar fazê-lo cerca de 1-2 vezes por período, 20 % cerca de 3 a 6 vezes por período e por fim 10% dos docentes afirma fazê-lo apenas 1 vez por período.

Quando inquiridos sobre o motivo de tal periodicidade, houve algumas disparidades nas respostas. Note-se que o Docente A afirmou reconhecer “a importância e o envolvimento dos alunos nos trabalhos de grupo (autonomia, investigação, criatividade, ensino pela descoberta)” havendo também um procurar “avaliar atitudes e comportamentos relacionados com a cooperação, respeito, tolerância e sentido de responsabilidade” (Docente B). Assim como, proporcionar “a partilha de opiniões; promove o relacionamento interpessoal; diversifica os métodos de ensino; a aprendizagem complementa a aprendizagem individual (de cada aluno)” (Docente H).

De seguida pretendíamos perceber que tipo de trabalhos é que eles haviam realizado. Tanto alunos como professores afirmam realizar na maioria das vezes trabalho a pares, seguindo-se do de grupo, como podemos ver no quadro 2.

	Alunos	Percentagem	Docentes	Percentagem
Pares	59	40%	19	51%
Grupos	55	37%	9	24%
Debates	20	14%	5	14%
Telefone	3	2%	2	6%
Torneios em Equipa	9	6%	2	5%
Não respondeu	1	1%	0	0%

Quadro 2- Que tipologia de trabalhos em grupo são realizados, habitualmente, em sala de aula.

Como podemos ver no quadro 2, 40% dos alunos já realizaram trabalho em pares na sala de aula, seguindo-se do trabalho em grupo com 37% e da realização de debates com 14% das respostas obtidas. Por fim, os menos realizados pelos alunos são os Torneios em Equipa com 6% e do telefone com 2% das respostas obtidas. Houve, ainda, um aluno que não respondeu.

Quanto aos docentes, 51% dos mesmos afirma utilizar o trabalho de pares seguido do trabalho de grupo, com 24% das respostas obtidas, em sua sala de aula. As atividades menos utilizadas pelos docentes são os debates (14%), jogo do telefone (6%) e os Torneios em Equipa (5%).

Estes dados revelam-se extremamente interessantes, uma vez que, cada vez mais, deparamo-nos com a existência de programas curriculares que visam a autonomia dos alunos e, para além disso, as turmas são cada vez mais heterogéneas e cabe ao professor encontrar estratégias diversificadas de modo a colmatar as necessidades de todos os alunos. E

com o trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências (Pato, 1995, p. 9).

Também pretendíamos perceber o que os alunos pensam acerca daquilo que fazem quando estão a trabalhar em conjunto com outros colegas, sendo notório que a

maioria dos alunos diz partilhar opiniões (18%) e que todos contribuem com ideias (15%), levando-os a uma ajuda mútua (12%), como é possível verificar no gráfico 2.

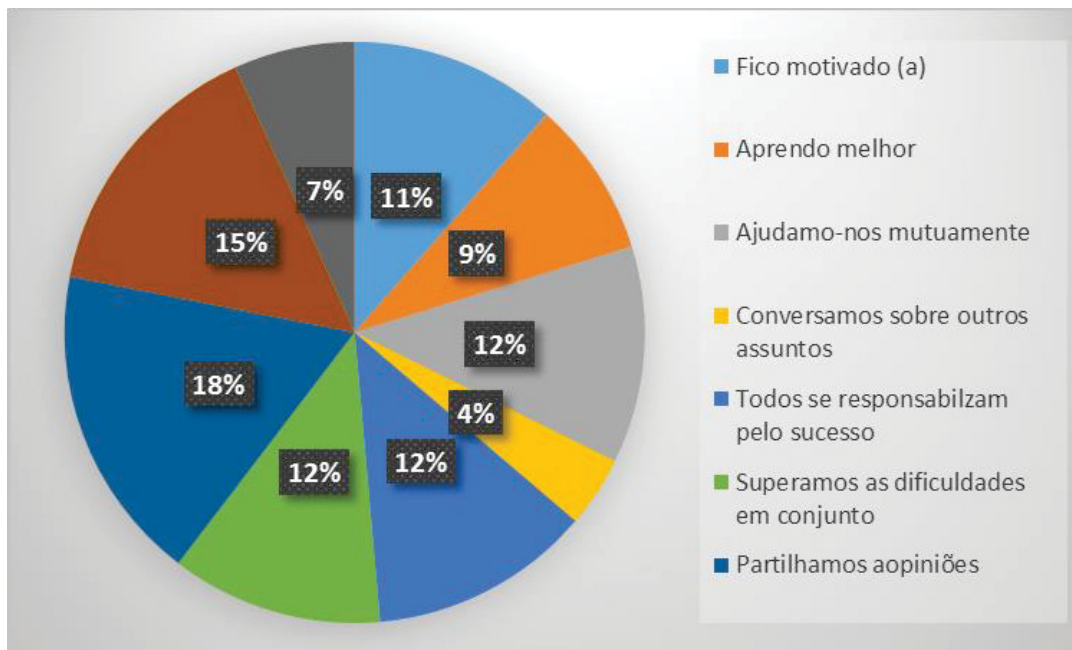


Gráfico 2- O que os alunos dizem acerca daquilo que acontece quando estes trabalham em grupo.

Também podemos observar no quadro 2 que 12% dos alunos inquiridos afirma que quando trabalham em equipa todos se responsabilizam pelo sucesso do grupo e superam as dificuldades em conjunto. Seguindo-se de 11% dos alunos que afirmam ficar motivados, 9% afirma aprender melhor e 7% dos alunos dizem fazer uma avaliação para perceber o que correu mal.

Há, de facto, por parte dos alunos, segundo aquilo que vimos nos questionários, um querer ajudarem-se mutuamente e em todos se responsabilizarem pelo que acontece no interior do grupo e com a elaboração do trabalho em si. Para Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa é isso, ou seja, “cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning” (Johnson & Johnson, 1999, p. 35).

Contudo isto não é indicador de que os alunos saibam verdadeiramente trabalhar em cooperação. Realmente, a maioria dos alunos trabalha em grupo com algum à vontade mas nota-se algumas falhas no que à cooperação diz respeito.

Com as minhas práticas pude observar algum individualismo dentro dos grupos, alguma falta de interajuda e acima de tudo, algum elemento que sempre terminava fazendo a maioria do trabalho sozinho. Ao analisar as respostas dos alunos aos questionários, podemos observar que os receios expostos pela maioria dos alunos, aquando da realização de trabalhos em conjunto, são precisamente o facto de alguns colegas não fazerem a sua parte (23%), as conversas paralelas (17%) e o trabalhar com colegas com os quais não se relacionam, habitualmente (19%), como podemos ver no gráfico 3.

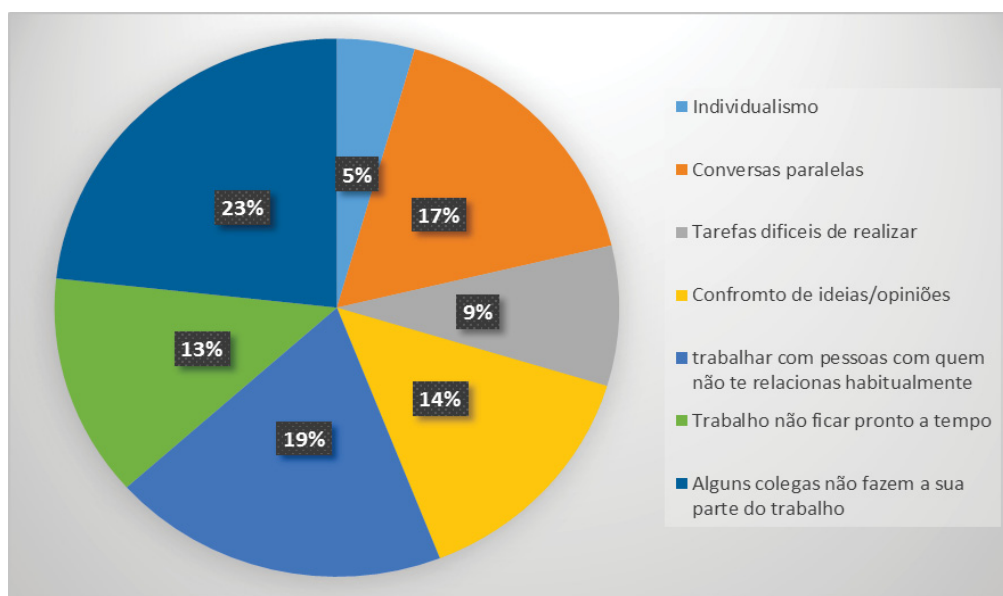


Gráfico 3- Principais dificuldades sentidas pelos alunos quando realizam trabalhos em grupo.

São ainda dificuldades sentidas pelos alunos o confronto de ideias e opiniões (14%), o facto do trabalho não ficar pronto a tempo (13%), as tarefas serem difíceis de realizar (9%) e, ainda, o individualismo existente no grupo (5%), como podemos observar no gráfico 3.

O facto de os alunos demonstrarem uma grande importância quanto ao trabalhar com colegas com os quais não se relaciona, habitualmente, pode dever-se ao facto de metade dos docentes inquiridos afirmar serem eles a formar os grupos, como podemos ver no gráfico 4, e, também, devido ao facto de na maioria das minhas práticas ter recorrido à formação de grupos aleatoriamente.

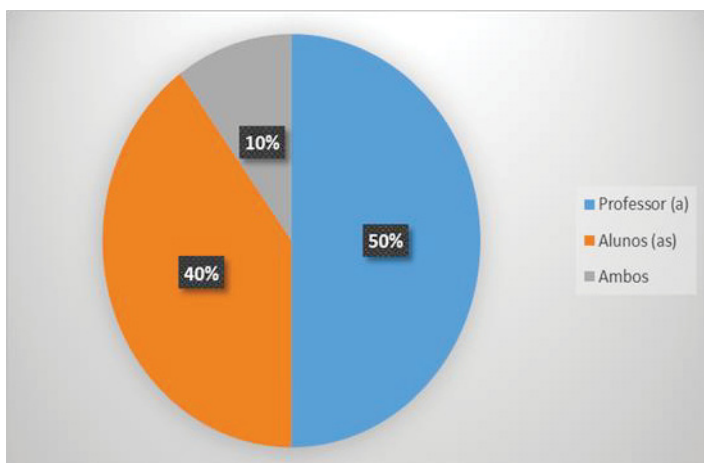


Gráfico 4- Quem forma os grupos, segundo os docentes

Para além disso, os docentes questionados sobre as dificuldades que estes encontram na realização de trabalhos de grupo vários focaram esses mesmos aspetos, anteriormente referidos.

Vejamos que o Docente B afirma que “as dificuldades que encontro têm que ver com o terem dificuldades na seleção e pesquisa, organização do trabalho e ainda o facto de vários alunos aproveitarem-se do trabalho dos colegas”, “o desempenho desigual dentro dos grupos” (Docente C) e “controlar os alunos, de modo a que as situações (...) como alguns alunos beneficiarem do trabalho dos outros, por exemplo, não aconteçam” (Docente D).

Ao ir introduzindo novas práticas de Aprendizagem Cooperativa procurei colmatar algumas dessas lacunas. Assim sendo, na atividade do Friso Cronológico procurei fazê-lo em pares para que, assim, além de ver efetivamente como a turma reagia a atividades cooperativas, pudesse haver, de certa forma, alguma interajuda e cooperação.

No entanto, fui notando que, em alguns pares, as alunas estavam um pouco dispersas, dificultando, em certa medida, a realização da atividade pois estas acabavam conversando sobre outros assuntos.

Em outros pares, onde havia um dos elementos com uma maior preocupação com os estudos e com as notas, estas acabavam por fazer tudo sozinho deixando a colega de parte. Acabando esta, também ela, por realizar a atividade proposta individualmente. Acabando, assim, para algumas alunas, esta por ser uma atividade

individual e não cooperativa, o que nos leva a pensar que a constituição dos pares, apesar de, decerta forma, ter sido aleatória devia, no entanto, ter sido mais baralhada, ou seja, não devíamos ter juntado as alunas com as colegas do lado mas sim, com outra colega mais afastada podendo, assim, o resultado ter sido diferente.

Isto leva-nos a querer perceber o que os alunos aprenderam na realização de trabalhos de grupo. E, quando questionados sobre o que aprendem com a realização dos trabalhos de grupo, a maioria dos alunos afirma ter aprendido a respeitar a opinião dos outros colegas (28%), seguindo-se da resolução de problemas em conjunto (27%), o que vai ao encontro daquilo que é a aprendizagem cooperativa para Lopes e Silva (2013): “uma metodologia com o qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si” (Lopes & Silva, 2013, p. 4).

Quanto ao desenvolvimento do seu espírito crítico, a maioria dos alunos (15%) afirma que esta metodologia os ajuda (Gráfico 5). No que à solidariedade para com os colegas diz respeito, há, de igual modo, alguns dos alunos (13%) a dizerem exercê-la, assim como ser autónomo (10%) nas tarefas que visa realizar. Alguns alunos afirmam que esta metodologia os ajuda a desenvolver a sua autoestima (7%), como podemos ver no gráfico 5.

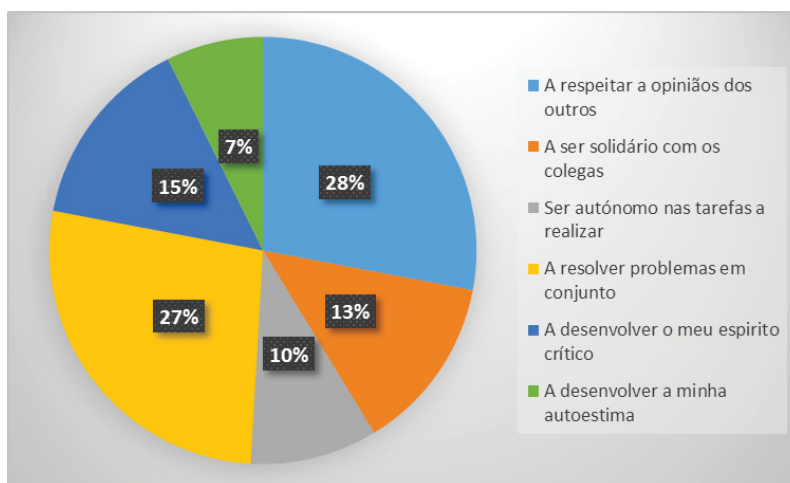


Gráfico 5- Que aprenderam os alunos com a realização do trabalho em grupo.

Na realização do trabalho a pares para a realização dos cartazes para a comemoração do dia da Europa notou-se um maior à vontade dos alunos na partilha de tarefas e na concentração que estes demonstraram ao longo da realização do trabalho.

Neste caso, os pares também foram escolhidos aleatoriamente e foi-lhes explicado o que era pretendido e, natural e espontaneamente, os alunos, após receberem o seu material, fizeram uma divisão das tarefas e puseram mãos à obra.

Contudo, alunos houve que acabaram por descansar enquanto outros trabalhavam. Mas, no final da aula, a turma acabou por se ajudar mutuamente pois aqueles que já haviam terminado o seu trabalho e vendo os outros colegas atrasados e com dificuldades partiram logo em seu auxílio notando-se, neste caso, um grande espírito de equipa nesta turma.

Note-se que os alunos inquiridos afirmaram haver, aquando da realização de Aprendizagens Cooperativas, uma divisão das tarefas, ou seja, cada aluno ficava responsável por uma tarefa específica e que no fim, todos haviam feito algo para o trabalho, o que, contradiz os docentes inquiridos que afirmam que, quando realizam trabalhos de grupo na sala de aula, na sua maioria, todos os elementos do grupo realizam as mesmas tarefas, como podemos visualizar no quadro abaixo apresentado (Quadro 3).

	Alunos	Percentagem	Docentes	Percentagem
Cada aluno fica com uma tarefa ou responsabilidade diferente dos colegas	44	67%	4	40%
Todos fazem as mesmas tarefas	22	33%	6	60%

Quadro 3- Existência ou não de distribuição de tarefas.

Como podemos observar no quadro, 3, 67% dos alunos afirma que há uma divisão de tarefas, enquanto que, 33% afirma que todos realizam as mesmas tarefas. Quanto aos docentes temos 60% a afirmar que todos os alunos realizam as mesmas tarefas enquanto 40% dos docentes afirma que há uma divisão de tarefas entre os elementos do grupo.

Assim sendo, o facto de não haver partilha de tarefas, na nossa opinião e após a realização das atividades, leva a que alguns alunos se aproveitem do trabalho dos outros, pois sabem que há quem faça o trabalho por eles. Já na divisão de tarefas os alunos sabem que se não fizerem a sua parte, tanto eles como os restantes colegas do grupo, vão ser prejudicados.

Um docente, quando questionado sobre as dificuldades que encontrava aquando da realização de trabalhos cooperativos foi exatamente “a partilha de tarefas” (Docente H). O que nos leva àquilo que os alunos disseram no seu questionário sobre o seu desempenho de papéis nos grupos de trabalho. Sendo a representação de papéis um

aspecto bem enraizado na Aprendizagem Cooperativa, notando-se devido à sua presença constante nas mais diversas referências bibliográficas sobre a temática, quisemos entender até que ponto esta representação de papéis está presente na realização de trabalhos em grupo pelos alunos (Gráfico 6).

Note-se que, segundo os alunos, a maioria já “representou” mais do que um deles. Para Lopes e Silva (2013) existem várias tipologias de papéis que podem ser “representados” pelos alunos aquando da realização da aprendizagem cooperativa. Entre eles temos o verificador que foi, segundo os nossos inquiridos, o mais “representado” pelos mesmos, onde estes têm a preocupação de verificar se todos os elementos do grupo entenderam o que era necessário fazer.

O papel de facilitador foi um dos mais e ao mesmo tempo menos representados pois uma das tarefas do mesmo é orientar os colegas para que se concentrem na realização do trabalho que alguns dos alunos (14%) dizem realizarem-no. No entanto, o outro papel do facilitador, a distribuição de material, foi nos apresentado como o papel menos representado pelos alunos (4%). O papel de harmonizador, dar pistas para a resolução de problemas (14%), e o de intermediário, pedir ajuda ao professor (7%) também têm alguma representatividade, como podemos ver no gráfico 6.

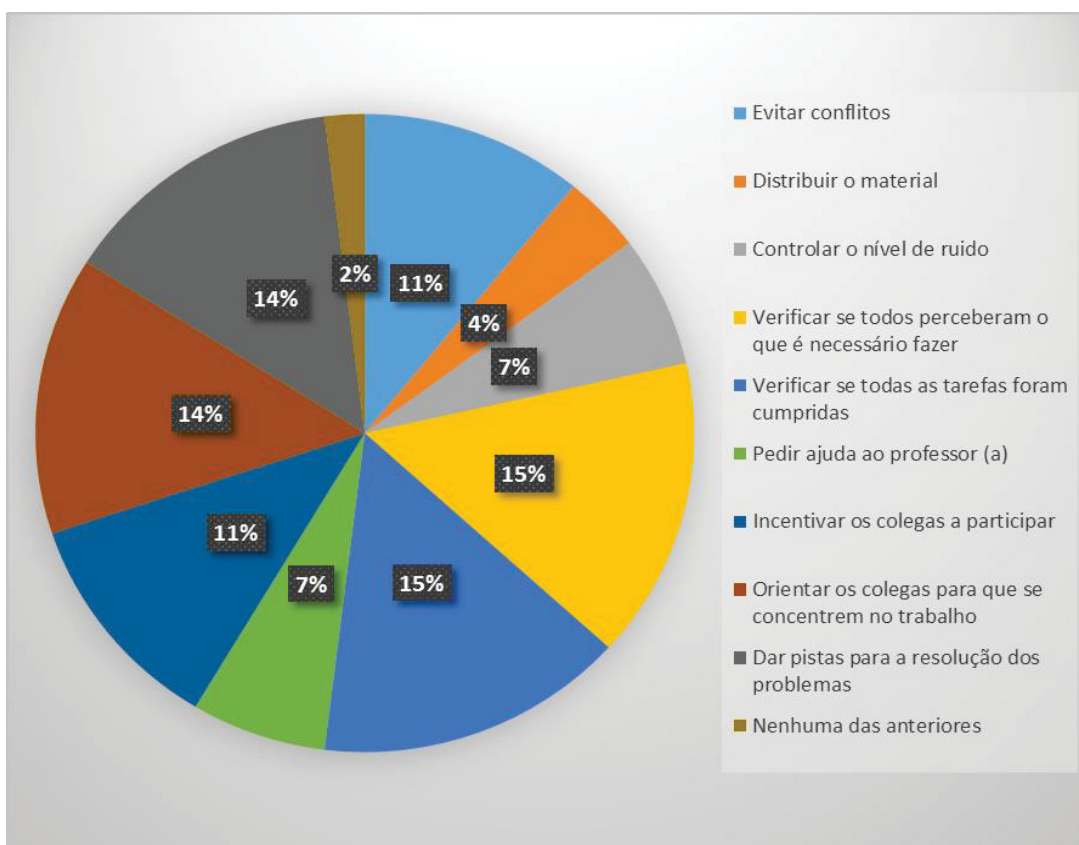


Gráfico 6- Que papel/papéis os alunos “representam” aquando da realização do trabalho em grupo.

Segundo Fontes e Freixo (2004) existem ainda papéis, como o de Facilitador de comunicação que incentiva os colegas a participar, que também aparece como um dos representados pelos alunos (11%). Com a mesma representatividade tivemos, também, o papel de conciliador que tem como principal função evitar conflitos. O controlador de ruído é um dos menos representados pelos alunos (7%).

Houve ainda 15% dos alunos que afirma verificar se todos os alunos perceberam o que era necessário fazer e, com a mesma percentagem, alunos que verificam se todas as tarefas foram cumpridas. Alguns alunos (2%) afirmaram que não haviam “representado” nenhum dos papéis mencionados.

Durante o estágio de História e de Geografia não tive oportunidade de, nas minhas práticas, explorar com maior profundidade esta temática da representação de papéis. No entanto, em alguns trabalhos pude verificar, como já referi, anteriormente, uma divisão instantânea das tarefas.

Daquilo que pude verificar a maioria dos grupos tem sempre a preocupação de ver se todos os elementos perceberam o que é necessário fazer, chamar atenção de alguns colegas mais dispersos para se concentrarem no trabalho e pedir ajuda ao professor, não tendo qualquer cuidado com o nível de ruído mesmo se chamados atenção.

Quanto à preparação para o exame nacional de Geografia, e sendo estes alunos de nível secundário, tendo já uma maior experiência a nível de trabalho de grupo, esperávamos outro tipo de comportamento dos alunos. No entanto, notou-se um grande falatório nestas aulas sobre os mais diversos assuntos e muita pouca concentração na realização dos exames, salvo um ou outro grupo em que se notou uma grande preocupação e uma ajuda constante aos alunos com maiores dificuldades pois, alguns alunos demonstraram uma grande vontade de ajudar os colegas, em ir-lhes explicando o porquê das suas respostas estarem erradas e em ir anotando as respostas às perguntas.

Notamos ainda, por parte de alguns alunos envolvidos nos grupos mais conversadores – note-se que, neste caso, os alunos é que escolheram os seus grupos –, preocupação em levar os exames para casa a fim de solucioná-los e, posteriormente, tirarem as suas dúvidas na aula de correção dos mesmos.

Neste caso, cremos que o que faltou foi a criação de grupos heterogêneos e de uma distribuição nítida de papéis pois muitos foram os alunos que acabaram por não fazer qualquer tipo de registo ou de contribuição para a realização da atividade.

No entanto, a maioria dos professores, quando questionados sobre aquilo que acontecia nas suas salas na realização de trabalhos, afirmou que os alunos ficavam motivados (15%), partilhavam opiniões (13%) e ajudavam-se mutuamente (13%), como podemos ver no gráfico abaixo apresentado (Gráfico 7). O que, também nós, encontramos nas nossas atividades de Aprendizagem Cooperativa, foi isso, assim como, tal como os professores presenciam em suas aulas, alguns alunos aproveitam-se do trabalho dos outros.

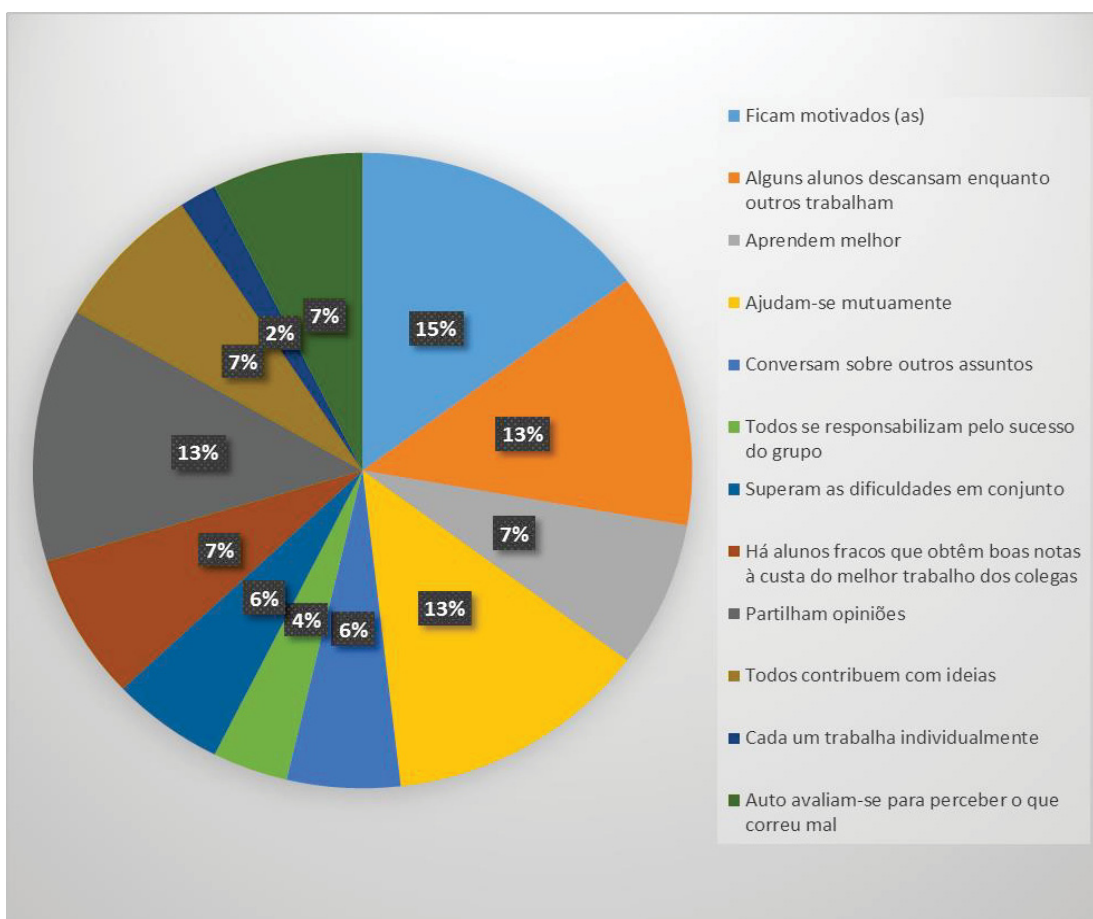


Gráfico 7- O que os docentes notam quando os seus alunos realizam trabalhos de grupo em sala de aula.

Alguns docentes (13%) dizem confrontar-se com o facto de alguns alunos trabalharem enquanto outros descansam, que há alunos fracos que obtêm melhores notas às custas do trabalho dos colegas (7%), todos os elementos do grupo contribuem com ideias (7%), que os alunos aprendem melhor (7%) e, com a mesma percentagem, que os alunos autoavaliam-se para perceber o que correu mal (Gráfico 7).

Há ainda, como podemos observar no gráfico 7, docentes que afirmam que os seus alunos conversam sobre outros assuntos (6%), que o trabalho de grupo faz com que os alunos superem as dificuldades em conjunto (6%), que todos os elementos do grupo se responsabilizam pelo sucesso do grupo (4%) e por fim, 2% dos docentes diz haver trabalho individual no grupo.

O facto de alguns alunos aproveitarem-se do trabalho dos outros pareceu-nos ser uma constante na escola pois, em todas as turmas com as quais trabalhamos e aplicamos a aprendizagem cooperativa, havia sempre alguém que acabava por não concluir a sua tarefa e ficava à espera que outro colega a fizesse. E como há sempre alunos que não querem ser prejudicados acabam por fazer o seu trabalho e o do colega.

Sendo isto notório no trabalho de grupo da criação de um panfleto Histórico-Geográfico No grupo com o qual trabalhamos mais de perto aconteceu exatamente isso. O grupo era composto por três elementos em que, inicialmente, trocaram algumas ideias de locais que queriam trabalhar notando-se alguma discórdia.

Passada esta fase inicial e já tendo um local definido passaram à pesquisa onde uma aluna assumiu a posse do computador e pôs-se a pesquisar as informações necessárias enquanto as outras duas colegas, apesar de terem sido chamadas à atenção pela docente titular da turma, estavam constantemente na brincadeira e a fazer desenhos em vez de tomar nota das informações.

A colega que estava no computador acabou por chamar à atenção das colegas e a pedir-lhes ajuda para tomar nota das informações mais relevantes o que denota preocupação por parte desta em envolver as colegas no trabalho e em não querer fazer tudo sozinha pois este não era um trabalho individual.

No final da aula a aluna guardou o material recolhido até então. Na aula seguinte, esta mesma aluna apareceu com toda a informação necessária e partiu logo para a formação do panfleto. Não tendo por hábito trabalhar no programa Publisher e

vendo-se em dificuldades pediu às suas colegas ajuda, acabando esta por se afastar e deixar as outras duas colegas a trabalharem sozinhas.

Creemos que no caso deste grupo faltou uma divisão mais nítida e precisa das tarefas a realizar, o facto das duas alunas terem constituído, elas próprias, o seu grupo fez com que, devido à amizade e proximidade, algumas destas situações anteriormente descritas se efetivassem.

Um método de Aprendizagem Cooperativo diferente também foi aplicado: a realização de um debate. Neste debate pudemos observar que as alunas estavam entusiasmadas e empenhadas. Houve, por parte de um elemento, a leitura da informação disponibilizada, a partilha de ideias e opiniões sobre a mesma e, um elemento do grupo, tomava nota das conclusões tiradas e das ideias a discutir.

Durante a preparação do debate, alguns grupos acabavam por falar tendo, num dos grupos, uma aluna que chamava constantemente as alunas à atenção, dizendo-lhes para que se concentrassem na atividade que lhes foi proposta para realizar.

Durante a elaboração do debate vimos algumas alunas muito à vontade a defender as suas ideias/ opiniões sobre a democracia. No entanto, no grupo a favor da autocracia vimos as alunas com grandes dificuldades em fazê-lo, pois elas próprias não eram a favor da autocracia e não sabiam como fazer com que os outros “acreditassem” naquilo que elas estavam a dizer.

De todas as Aprendizagens Cooperativas aplicadas, cremos que esta foi a que melhor se desenvolveu, pois os grupos foram criados aleatoriamente, houve uma divisão das tarefas, as alunas estavam concentradas e debateram com grande à vontade, na sua maioria.

Quanto à forma como são avaliados os alunos (Quadro 4), quando questionados pelo método de avaliação usada pelos docentes, relativamente, aos trabalhos de grupo, estes afirmam que são avaliados como um todo, ou seja, os docentes avaliam sem fazer uma apreciação/ avaliação individual de cada membro do grupo (67%) contra os 33% alunos que afirmam haver essa individualidade a que a bibliografia chamou de “prestação individual de contas” e que é visível “when the performance of each individual student is assessed and the results are given back to the group and the individual” (Johnson & Johnson, 1999, p.27), tendo os grupos de aprendizagem

cooperativa a finalidade de que cada indivíduo aprenda por direito próprio e seja responsabilizado por parte do trabalho (Johnson & Johnson, 1999).

No entanto, no que aos docentes diz respeito, há um empate pois 50% dos docentes afirma avaliar o trabalho de grupo como um todo, sem fazer a avaliação de cada membro do grupo e os outros 50% afirma avaliar cada membro do grupo e, com base nessa avaliação, dar uma nota ao grupo, como é possível ver no seguinte quadro:

	Alunos	Percentagem	Docentes	Percentagem
Avalia o trabalho do grupo como um todo, sem fazer a avaliação de cada membro do grupo	44	67%	5	50%
Avalia cada membro do grupo e, com base nessa avaliação individual, dá ao grupo uma nota	22	33%	5	50%

Quadro 4- Como é feita a avaliação dos trabalhos, segundo professores e alunos.

No que se refere às vantagens vistas pelos alunos nesta metodologia de aprendizagem, para as disciplinas de História e de Geografia, a maioria dos alunos, afirma pretender obter bons resultados (17%) e ter uma maior motivação para o estudo (14%), como podemos ver no gráfico seguinte (Gráfico 8).

No entanto, é nítida a não preocupação com o nível de ruído em sala de aula com uma minoria (4%) dos alunos que se preocupa com o mesmo. O próprio trabalhar face a face (5%) não é tido como importante para a maioria dos alunos o que demonstra um certo individualismo por parte dos alunos no que à aprendizagem, destas disciplinas, diz respeito.

Os alunos dizem que esta metodologia os ajuda a atingir um nível de conhecimento maior (14%), que podem ajudar os colegas com mais dificuldades (13%) e integrar os colegas mais afastados (11%). A aprendizagem cooperativa também os ajuda a ter maior liberdade na aprendizagem (9%), a ter maior autonomia nas aprendizagens (8%) e, ainda a combater o isolamento.

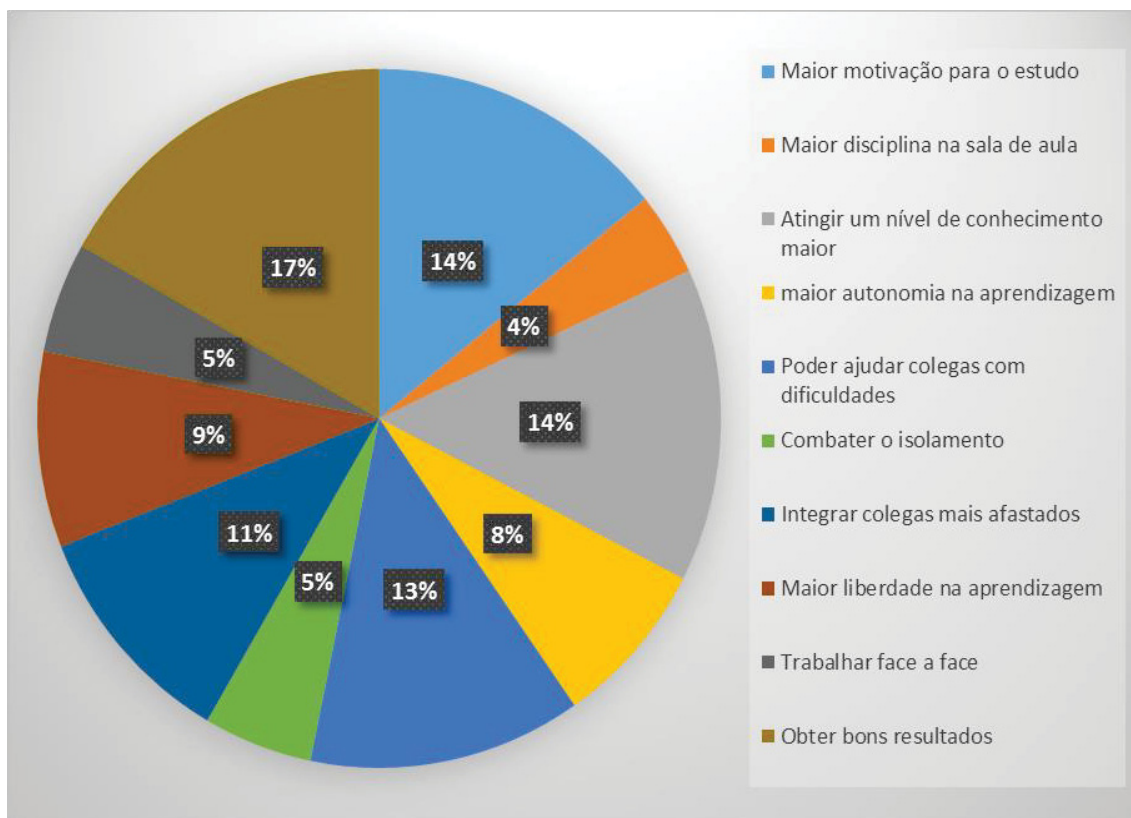


Gráfico 8- Vantagens da Aprendizagem Cooperativa no Ensino-Aprendizagem de História e Geografia.

Já segundo os docentes, a Aprendizagem Cooperativa serve para “criar sentido de responsabilidade, tolerância e respeito mútuo, motivar para a prática de pesquisa e o ensino pela descoberta. Diferenciar práticas de ensino-aprendizagem” (Docente B). Para além disso, “este tipo de ensino é responsável por aprendizagens significativas que são muito mais eficazes que as convencionais” (Docente D).

Em suma, “as vantagens desta forma de aprendizagem em turmas com nº elevado de alunos (25 ou +) é vantajoso, no ensino secundário permite envolver mais os alunos e aprofundar certos temas. No EB só em algumas situações pontuais tem vantagens” (Docente F).

Quisemos também perceber o que a Aprendizagem Cooperativa trazia de positivo aos alunos no seu dia-a-dia. Segundo a bibliografia disponível e consultada sobre o assunto, ao trabalharem em cooperação os alunos estarão, não só, a realizar tarefas académicas como, de igual modo, a fazer progressos na sua vida social, ganhando competências e desenvolvendo-as no que toca à realização de trabalhos em cooperação. E, desta forma, quisemos perceber o que os alunos pensam acerca disto,

sendo que a maioria afirma que esta forma de trabalho é-lhes útil no sentido em que aprendem a respeitar as dificuldades dos outros (26%), seguindo-se a superação de dificuldades em conjunto (23%) e conflitos e o fortalecimento do pensamento crítico (16%) (Gráfico 9). Surpreendentemente poucos foram os que afirmaram haver um fortalecimento da auto-estima (4%) e da sua autonomia (10%) com esta metodologia de ensino-aprendizagem,

como é possível verificar no gráfico 9. Há ainda 15% dos alunos que afirma ser solidário com os outros e 6% afirma que esta metodologia o ajuda a fortalecer.

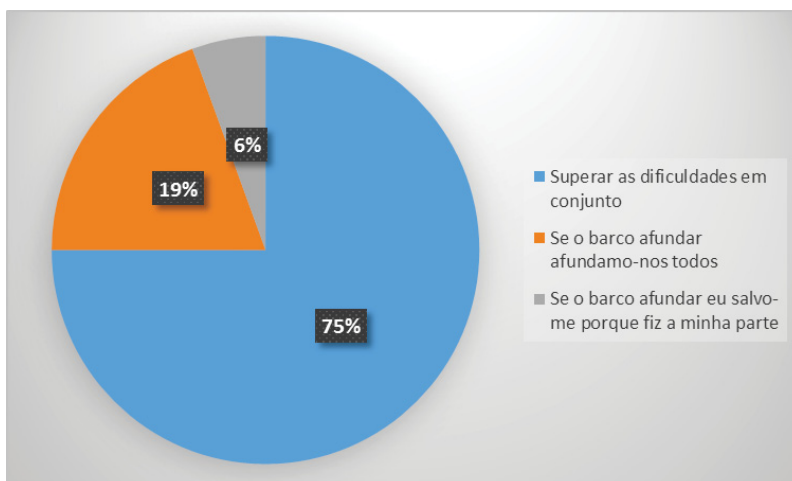


Gráfico 9- Utilidade da Aprendizagem Cooperativa no quotidiano dos alunos.

Por fim, pedimos aos alunos que se pudessem escolher qual seria a sua “máxima” do trabalho de grupo, a maioria (75%) dos alunos diz ser: superar as dificuldades em conjunto, como podemos ver no gráfico 10. Seguindo-se de 19% que afirma se o barco afundar afundamo-nos todos e 6% que diz que se o barco afundar ele salva-se pois fez a sua parte do trabalho.

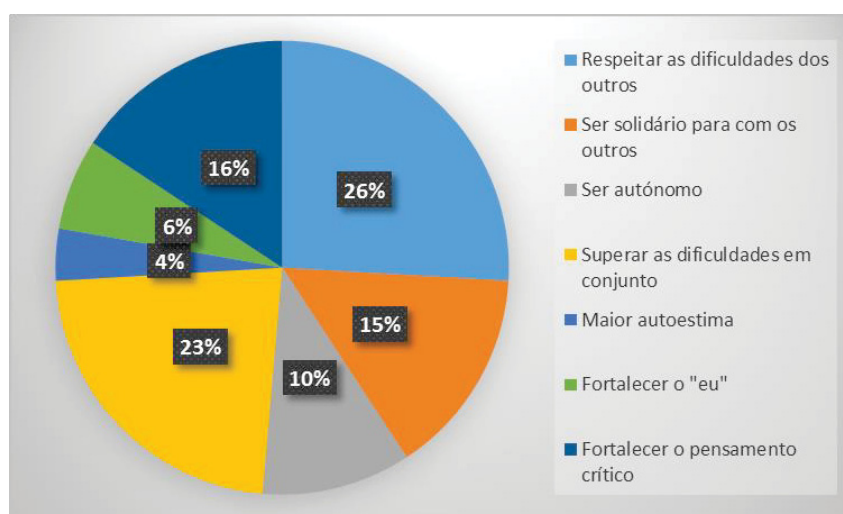


Gráfico 10- o que é o trabalho de grupo para os alunos.

Capítulo IV
Conclusões e discussão

Com a elaboração deste relatório de estágio pretendíamos perceber *que contributo poderá o trabalho cooperativo dos alunos dar no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia*. Para tal, recorreremos a uma seleção de autores conceituados com trabalhos sobre o assunto e, ainda, inquirimos 76 indivíduos entre os quais 66 alunos e 10 docentes de História e Geografia.

Ao longo da nossa prática e também com a análise dos questionários, pudemos observar que tanto professores como alunos já haviam realizado trabalhos em grupo em sala de aula, sendo os mais comuns os trabalhos de grupos e de pares. O que, de forma geral, é positivo, no sentido em que desde muito cedo tem vindo a verificar-se que os trabalhos elaborados em conjunto são uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos (Freitas & Freitas, 2002).

Segundo a bibliografia, existem várias tipologias de grupos e de métodos de Aprendizagem Cooperativa que podem ser utilizados em sala de aula o que exige uma grande disponibilidade da parte dos docentes para a realização dos mesmos.

No entanto, sendo o número de estagiários na escola elevado (5) e o número de turmas reduzido (4), assim como a carga letiva semanal reduzida, havia a necessidade de os estagiários rodarem por duas turmas (três no caso da Geografia) o que nos dificultou a implementação de mais e variadas métodos de Aprendizagem Cooperativa, assim como um acompanhamento mais sistematizado dos grupos/alunos.

Para além, disso, as próprias Coordenadoras Cooperantes mostraram-se um pouco relutantes quanto à Aprendizagem Cooperativa por este ser um método que exige, para elas, uma dispensa de carga letiva exagerada que lhes seria útil para a conclusão do programa curricular, o que vai ao encontro daquilo que foi dito pelos docentes nos seus questionários pois a maioria afirma realizar cerca de 1 a 2 vezes por período a Aprendizagem Cooperativa, o que não é positivo uma vez que para haver uma verdadeira Aprendizagem Cooperativa há que ir introduzindo aos poucos novos métodos, novas abordagens e acompanhar os alunos sistematicamente para que possamos ajudá-los a evoluir positivamente e a trabalhar em cooperação no pleno sentido da palavra.

Para além disso, a representação de papéis pelos alunos pareceu-nos uma temática pouco explorada pelos docentes aquando da realização da Aprendizagem

Cooperativa o que pode dever-se ao facto de a Aprendizagem Cooperativa ainda ser pouco utilizada pelos docentes e quando é utilizada é em reduzido número de vezes.

Contudo, a maioria dos alunos afirma que com a Aprendizagem Cooperativa aprendeu a respeitar a opinião dos outros e a resolver problemas em conjunto. É necessário referir, ainda, que para Freitas e Freitas (2003) com o trabalho cooperativo nota-se, por parte dos alunos, uma melhoria a vários níveis, tais como na autoestima, nas relações interpessoais, no pensamento crítico e uma melhoria a nível da aprendizagem.

Com a elaboração deste trabalho podemos chegar a algumas conclusões importantes. De entre elas, temos as vantagens da utilização da Aprendizagem Cooperativa no Ensino-Aprendizagem de História e Geografia. Se por um lado há um maior trabalho por parte do docente na preparação do trabalho, como a escolha do método a ser utilizado e da recolha de informação/material para a realização do mesmo, por outro, os alunos podem atingir um maior nível de conhecimento através da troca de ideias/opiniões, ter uma maior motivação para o estudo e alguma autonomia nas suas aprendizagens (Freitas & Freitas, 2002). Para os docentes esta também é uma metodologia com vantagens a nível do ensino-aprendizagem destas disciplinas pois, os alunos praticam um ensino por descoberta dando origem a aprendizagens mais significativas e duradoras.

A nível das competências sociais, também, podemos verificar alguma pertinência da Aprendizagem Cooperativa pois, os alunos ao trabalharem em conjunto “ganham” ao serem capazes de, cada vez mais, respeitar o outro, as suas dificuldades e a ajudá-lo a superá-las. O que nos leva a concluir que a Aprendizagem Cooperativa é um método mais amplo que o tradicional pois leva os alunos a aprenderem os aspetos cognitivos das duas disciplinas e ao mesmo tempo a desenvolverem as suas competências sociais.

Em suma, para além das considerações tecidas sobre o estudo importa, também, aqui deixar algumas recomendações para possíveis e futuros estudos. Antes de mais, consideramos importante que o estudo seja desenvolvido ao longo de um ano letivo completo e com uma turma onde haja acompanhamento sistemático do mesmo por parte do docente que aplica o estudo. Seria também interessante aprofundar a temática da

representação de papéis e da sua importância visto esta ser uma temática, ao que nos pareceu, ainda pouco utilizada nas escolas.

Sáimos mais enriquecidos do estágio em História e Geografia a nível de experiência na área da docência e com uma vontade enorme de poder utilizar mais e novos métodos de Aprendizagem Cooperativa num futuro próximo a fim de poder aprofundar os nossos conhecimentos sobre tal e de corresponder à busca de autonomia na aprendizagem dos alunos.

Bibliografia

- Alexandre, F., & Diogo, J. (1997). *Didáctica da Geografia: Contributo para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2008). Pupil Grouping for Learning: Developing a Social Pedagogy of the Classroom. Em R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel, *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 56-72). New York: Springer.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Em I. Barca, *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 29-44). Minho: Universidade do Minho.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Brown, T. W. (1978). A sala de Geografia. Em *Manual da UNESCO para o ensino da Geografia* (pp. 269-294). Lisboa: Editorial Estampa.
- Constância, J. d. (1963). A didáctica e o valor formativo da Geografia: algumas notas relativas ao ensino liceal. *Boletim do Centro de Estudos Geográficos, Vol. III*, pp. 131-137.
- Fabregat, C. H., & Fabregat, M. (1991). *Como Preparar uma aula de História*. Alfragide: Edições Asa.
- Félix, N., & Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte .
- Freitas, C. M. (1997). A Aprendizagem Cooperativa. Em M. F. (Org.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 163-177). Porto: POрто Editora.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa. Teoria e Prática*. Porto : Edições Asa.

- Gillies, R. M., & Ashman, A. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. Em R. G. (Eds.), *Co-operative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 1-18). London & New York : RoutledgeFalmer.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, pp. 933-940.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). What makes cooperative Learning work. Em S. M. D. Kluge, *JALT applied materials: Cooperative learning* (pp. 23-36). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. Em *Educational Researcher* (pp. 365-379).
- Kaye, B., & Rogers, I. (1968). *O trabalho em grupo nas escolas secundárias* . Lisboa: Livros Horizonte.
- Lee, P. (2001). Progressão da Compreensão dos alunos em História. Em I. Barca, *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 13-28). Minho: Universidade do Minho.
- Lopes, J., & Silva, H. (2013). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Merenne-Schoumaker, B. (1999). *Didática da Geografia*. Porto: Edições Asa.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico- Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Plans, P. (1969). *Didáctica da Geografia*. Porto: Livraria Civilização .
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, O. (2012). *O ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. d. (2002). Gestão Curricular na área de História . Em E. O. (Coord.), *I Encontro de didáticas nos Açores* (pp. 133-145). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Salgado, A. E. (1974). *O trabalho de grupo e a adaptação da escola ao aluno*. Edição da autora.
- Sanches, M. d. (dezembro de 1994). Aprendizagem Cooperativa: Resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista da Educação, IV*, pp. 31-42.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1989-1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, pp. 17-21.
- Silva, M. A., & Fonseca, S. (2010). Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História, vol.31*, pp. 13-33. Obtido em 22 de julho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>
- Slavin, R. E., Hurley, E., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. Em R. W. M., & G. Miller, *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 177-198). New York : John Wiley & Sons.
- Sousa, A. D., Pato, A., & Canavilhas , C. (1993). *Novas estratégias Novos recursos no ensino de história*. Porto: Edições Asa.
- Sporck, J.-A., & Tulippe, O. (1978). Interesse e valor educativo da Geografia. Em *Manual da UNESCO para o ensino da Geografia* (pp. 21-33). Lisboa: Editorial Estampa.

Documentos de apoio:

Projecto educativo de escola, (2014/2017), Escola Secundária das Laranjeiras

Anexos

Anexo I- Questionário dos alunos

Questionário

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa no Ensino - Aprendizagem de Geografia. O anonimato e a confidencialidade das respostas são integralmente garantidos. Agradecendo, desde já, a sua colaboração, pedimos que responda com sinceridade às questões apresentadas.

1. Idade:

2. Sexo: F M

3. Já realizaste trabalhos de grupo em sala de aula? Sim Não

4. Que tipo de trabalhos em conjunto já realizaste? (Assinala com X todas as situações que se aplicam ao teu caso pessoal.)

Pares

Grupos

Debate

Telefone

Torneios em equipa

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

5. Que acontece quando trabalhas em grupo? (Assinala com X todas as situações que se aplicam ao teu caso pessoal.)

Fico motivado (a)

Aprendo melhor

Ajudamo-nos mutuamente

Conversamos sobre outros assuntos

todos se responsabilizam pelo sucesso do grupo

Superamos as dificuldades em conjunto

Partilhamos opiniões

Todos contribuem com ideias

Cada um trabalha individualmente

Avaliamos para perceber o que correu mal

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

6. Quais as principais dificuldades que costumás encontrar quando trabalhas em conjunto com outros colegas? (Assinala com X todas as situações que se aplicam ao teu caso pessoal.)

- Individualismo
- Conversas paralelas
- Tarefas difíceis de realizar
- Confronto de ideias e opiniões
- Trabalhar com pessoas com que não te relacionas habitualmente
- Trabalho não ficar pronto a tempo
- Alguns colegas não fazem a sua parte do trabalho

7. Que aprendeste com os trabalhos em grupo que já realizaste? (Assinala com X todas as situações que se aplicam ao teu caso pessoal.)

- A respeitar a opinião dos outros
- A ser solidário (a) com os colegas
- Ser autónomo (a) nas tarefas a realizar
- A resolver problemas em conjunto
- A desenvolver o meu espírito crítico
- A desenvolver a minha autoestima

8. Quando trabalhas em grupo, normalmente, assumes que papel/papéis?

- Evitar conflitos
- Distribuir material
- Controlar o nível de ruído
- Verificar se todos perceberam o que é necessário fazer
- Verificar se todas as tarefas foram cumpridas
- Pedir ajuda ao professor
- Incentivar os colegas a participar
- Orientar os colegas para que se concentrem no trabalho
- Dar pistas para a resolução dos problemas
- Nenhuma das anteriores

9. Habitualmente, quando trabalhas em conjunto com os colegas, dentro do grupo: (Assinala com um X apenas uma opção de resposta)

Cada um fica com uma tarefa ou responsabilidade diferente dos colegas
Todos fazem as mesmas tarefas

10. Habitualmente, quando trabalhas em conjunto com colegas, o(a) professor(a): (Assinala com um X apenas uma opção de resposta)

Avalia o trabalho do grupo como um todo, sem fazer a avaliação de cada membro do grupo
Avalia cada membro do grupo e, com base nessa avaliação individual, dá ao grupo uma nota

11. Para ti, quais são as vantagens desta forma de aprendizagem no ensino da Geografia? (Assinala com X todas as situações que se aplicam ao teu caso pessoal.)

Maior motivação para o estudo
Maior disciplina na sala de aula
Atingir um nível de conhecimento maior
Maior autonomia na aprendizagem
Poder ajudar colegas com dificuldades
Combater o isolamento
Integrar colegas mais afastados
Maior liberdade na aprendizagem
Trabalhar face a face
Obter bons resultados

12. Na tua opinião, quais dos seguintes aspetos refletem a utilidade do trabalho em grupo no teu dia-a-dia)? (Assinala com X todas as situações que se aplicam ao teu caso pessoal.)

Respeitar as dificuldades dos outros
Ser solidário (a) para com os outros
Ser autónomo(a)
Superar dificuldades e conflitos em conjunto
Maior autoestima
Fortalecer o "eu"
Fortalecer o pensamento crítico

13. Para ti, qual é a “máxima” do trabalho de grupo? (Assinala com um X apenas uma das seguintes opções de resposta).

Superar dificuldades em conjunto
Se o barco afundar afundamo-nos todos
Se o barco afundar eu salvo-me porque fiz a minha parte do trabalho

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo II - Questionário Docentes

Questionário

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa no Ensino - Aprendizagem de História e Geografia. O anonimato e a confidencialidade das respostas são integralmente garantidos. Agradecendo, desde já, a sua colaboração, pedimos que responda com sinceridade às questões apresentadas.

14. Idade:

15. Sexo: F M

16. Habilitações Literárias: Licenciatura Pós-Graduação
Mestrado Doutoramento

17. Disciplina que leciona: História Geografia

18. Níveis de ensino a que leciona: 3º Ciclo Secundário

19. Há quantos anos é professor?

7. Já realizou trabalhos de grupo em sala de aula? Sim Não

8. Costuma utilizar esta metodologia com que frequência? (Assinale com X todas as situações que se aplicam ao seu caso pessoal.)

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Raramente

9. Porquê?

10. Normalmente, quem escolhe os grupos? Alunos Professor (a)

11. Que tipo de trabalhos em conjunto já pôs os alunos a realizar? (Assinale com X todas as situações que se aplicam ao seu caso pessoal.)

Pares
Grupos
Debate
Telefone
Torneios em equipa

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

12. Habitualmente, o que nota que acontece quando os alunos realizam trabalhos em grupo?
(Assinale com X todas as situações que se aplicam ao seu caso pessoal.)

Ficam motivados (as)

Aprendem melhor

Ajudam-se mutuamente

Conversam sobre outros assuntos

Todos se responsabilizam pelo sucesso do grupo

Superam as dificuldades em conjunto

Partilham opiniões

Todos contribuem com ideias

Cada um trabalha individualmente

Auto avaliam-se para perceber o que correu mal

13. Quais as principais dificuldades que costuma encontrar quando os alunos realizam trabalhos em conjunto?

14. Habitualmente, quando realiza trabalhos em conjunto na sala de aula, dentro do grupo: (Assinale com um X apenas uma opção de resposta)

Cada aluno fica com uma tarefa ou responsabilidade diferente dos colegas

Todos fazem as mesmas tarefas

15. Habitualmente, quando realiza trabalhos em conjunto: (Assinale com um X apenas uma opção de resposta)

Avalia o trabalho do grupo como um todo, sem fazer a avaliação de cada membro do grupo

Avalia cada membro do grupo e, com base nessa avaliação individual, dá ao grupo uma nota

16. Para si, quais são as vantagens desta forma de aprendizagem no ensino-aprendizagem da História e/ou Geografia?

Obrigada pela sua Colaboração!