



A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

**Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea**

(Organizadores)

2022

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da ULisboa
9 a 11 de fevereiro de 2022
Lisboa

Organizadores

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques,
Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

setembro de 2022

Edição

© AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa
Portugal

ISBN: 978-989-8272-43-0

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Organizadores



Conselho científico Conseil scientifique

Albano Cordeiro Estrela, ULisboa
Ana Paula Caetano, ULisboa
Ana Rita Faria, AFIRSE Portugal
António Sampaio da Nóvoa, ULisboa
Agnès van Zanten, CNRS, França
Belmiro Gil Cabrito, ULisboa
Carmen Cavaco, ULisboa
Cecília Galvão, ULisboa
Cynthia Fleury, CNAM, França
David Rodrigues, ULisboa
Estela Costa, ULisboa
Fernando Albuquerque Costa, ULisboa
Fernando Sabirón Sierra, AFIRSE | Universidad de Zaragoza, Espanha
Florentin Azia, AFIRSE | Université Pédagogique Nationale, République
Democratique do Congo
Frédérique Lerbet-Sereni, AFIRSE | Université de Pau, França
Gaspard Mbemba, AFIRSE | Université Marien Ngouabi, Congo
Isabel Baptista, Univ. Católica Portuguesa
Isabel Menezes, Universidade do Porto
Ivana Ibiapina, AFIRSE | Universidade Federal do Piauí, Brasil
Jean-Claude Sallaberry, AFIRSE | Université Bordeaux IV, França
Jean-Pierre Pourtois, AFIRSE | Université de Mons, Bélgica
Joana Marques, ULisboa
Joana Viana, ULisboa
João Barroso, ULisboa
João Pedro da Ponte, ULisboa
João Pinhal, ULisboa
Jorge Ramos do Ó, ULisboa
José Brites Ferreira, Instituto Polit. Leiria
Lise Bessette, AFIRSE | Université du Québec à Montréal, Canadá
Louis Marmoz, AFIRSE | Université de Versailles Saint Quentin-en-
Yvelines, França
Luís Miguel Carvalho, ULisboa
Manuela Esteves, ULisboa
Maria Ângela Rodrigues, ULisboa
Maria do Carmo Vieira da Silva, Universidade Nova de Lisboa
Maria João Cardona, Instituto Polit. Santarém

Maria Teresa Estrela, ULisboa
Marilene Corrêa da Silva Freitas, AFIRSE | Universidade Federal do
Amazonas, Brasil
Nuno Dorotea, ULisboa
Patricia Ducoing, AFIRSE | Universidad Nacional Autonoma de Mexico,
México
Patrícia Rosado Pinto, Univ. Nova de Lisboa
Patrick Boumard, Université de Bretagne Occidentale, Brest, França
Pedro Reis, ULisboa
Pierre Fonkoua, AFIRSE | ICT University, República dos Camarões
Rúben Marreiros, ULisboa
Sofia Freire, ULisboa
Teresa Seabra, ISCTE
Véronique Attias-Delattre, AFIRSE | Université Gustave Eiffel, França
Viriato Soromenho-Marques, ULisboa

Comissão organizadora Comité d'organisation

Carmen Cavaco | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Fernando Albuquerque Costa | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação –
ULisboa
Joana Marques | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Viana | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
João Pinhal | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Rúben Marreiros | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Nuno Dorotea | Instituto de Educação – ULisboa
Ana Rita Faria | AFIRSE Portugal

A formação de professores na contemporaneidade	161
A utilização de smartphones como ferramenta educativa na educação superior	169
A educação como caleidoscópio ou consequências inconsequentes	178
Práticas pedagógicas em EJA em interface com o trabalho	184
A participação dos alunos na escola: um desafio à qualidade da educação	193
Trabalho colaborativo: uma experiência desenvolvida no estágio pedagógico da formação de professores	202
Os impasses da educação do século XXI e o debate da educação domiciliar no Brasil	211
Textos de protestos: uma análise das manifestações de rua	221
Direitos humanos na escola: práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos pandêmicos	233
A extensão como espaço tempo formativo: circularidades na escola e os desafios em meio à pandemia da COVID-19	241
Educação do campo e relações étnico-raciais: a representação imagética dos camponeses, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da coleção Buriti Mais	249
Aprender para ensinar: as licenciaturas e seu potencial formador	260
Trajetórias de vida de professores de educação física iniciantes: trajetórias de inserção profissional singulares?	269
Uma proposta de formação em serviço de professores em interculturalidade para acompanhar estudantes imigrantes	278
Tempos pandêmicos: reflexões sobre o processo avaliativo em contextos de ensino remoto emergencial em instituição de ensino superior no Brasil	286
Mulheres latino-americanas migrantes na Alemanha: formação experiencial e transformação identitária	294
Racionalismo, experimentação e afetividade - uma conversa entre Ferrer y Guardia, Lacerda de Moura e Félix Guattari	299
As competências do século XXI e as tecnologias na formação inicial de professores: scoping literature review	309
Politiques mises en œuvre au Mexique pour l'inclusion des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation	319
A educação à distância em contexto de pandemia: a perspectiva dos estudantes universitários	333
Desenvolvimento curricular das didáticas de formação inicial -perspectivas dos estudantes de educação de infância.....	340
A privação de liberdade em tempos líquidos: uma análise sobre a efetivação da educação em face do inédito-viável.....	351
As situações-limites em tempos líquidos: uma abordagem jurídico-educacional da educação inclusiva	353

TRABALHO COLABORATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Christian FERREIRA

Diplomado do ISEC, Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe
chrisferreirasc@gmail.com

Maria José RODRIGUES

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança
mrodrigues@ipb.pt

Cristina MARTINS

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança
mcesm@ipb.pt

Resumo: Do intercâmbio entre duas instituições de ensino superior, uma santomense e outra portuguesa e através de uma bolsa de estudos, concedida pela Organização dos Estados Ibero-Americanos no âmbito do programa Paulo Freire, resultou o desenvolvimento do estágio pedagógico do primeiro autor num curso de formação de professores em Portugal. O estágio e, conseqüentemente, a investigação desenvolvida durante o mesmo assumiu o trabalho colaborativo como uma estratégia basilar na sua prática letiva. Tendo presente as constantes mudanças culturais e sociais existentes na sociedade torna-se necessário o desenvolvimento de competências que ajudem os alunos a ser cidadãos ativos e integrados, sendo que a escolha do tema atendeu a esta preocupação e à ênfase colocada nas aprendizagens dos alunos das duas turmas envolvidas no estágio realizado. Assim, foi definida a questão de investigação seguinte: quais os contributos do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Nesta comunicação pretendemos sintetizar o trabalho desenvolvido, dando particular relevância ao objetivo: compreender como se desenvolve o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula, no âmbito do desenvolvimento do estágio pedagógico. A observação foi a técnica fundamental de recolha de dados e os instrumentos utilizados foram uma grelha de observação e notas de campo efetuadas pelo professor estagiário e pelo seu par de estágio. Nas experiências de ensino e aprendizagem (EEA) em que foi desenvolvido intencionalmente trabalho colaborativo foi preenchida uma grelha, onde foi registado o desempenho de cada aluno, de acordo com os parâmetros definidos. As notas de campo serviram para o relato escrito feito sobre as EEA realizadas no âmbito das disciplinas lecionadas – matemática e ciências naturais no 2.º ciclo do ensino básico. Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, tendo para tal sido criadas duas dimensões de análise: a capacidade de colaboração e a competências colaborativas, que foram divididas em categorias e subdivididas em várias componentes de análise. Como resultados da investigação realizada, destacam-se, de entre outros, uma atitude de colaboração por parte dos alunos, que se traduziu num maior empenho, interesse e participação nas atividades realizadas, estimulando a relações interpessoais e promovendo, desta forma, uma maior coesão nos grupos de trabalho. Destaca-se também que, durante as EEA desenvolvidas, os grupos de trabalho conseguiram realizar as tarefas que lhes foram propostas com eficácia e autonomia.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; experiências de ensino-aprendizagem; estágio pedagógico

INTRODUÇÃO

É inevitável não fazer um contraponto entre um ensino era centrado no professor, sendo, este, o centro de toda atenção e de todo o conhecimento, e o aluno um “recipiente” em que se vão depositar conhecimentos. Neste tipo de ensino designado, por muitos, como ensino tradicional ou direto, o conhecimento é apenas transmitido num e único sentido, do professor para os alunos, e a interação é praticamente nula, não havendo um *feedback* entre os alunos e o professor, nem entre os alunos de modo a ajudá-los a refletir, questionar, analisar, criticar, emitir a sua opinião para a construção do seu próprio conhecimento, assim, nestas situações, a aprendizagem tinha por base a memorização. Reforçando esta ideia, Santos (2014), utilizando o pretérito, refere que a aprendizagem era uma atividade solitária e individual, em que cada aluno se encontrava sozinho perante a tarefa, sob olhar atento do professor, própria de uma cultura autoritária e pouco solidária na apropriação do saber. Porém, hoje em dia, em algumas

escolas, esta situação continua ainda a ser visível, havendo uma forte incidência no apelidado por cumprimento do programa e pouco enfatizada a articulação da gestão curricular com uma metodologia de ensino que promova a inserção social do aluno e sua interação com o meio. É nossa opinião que este modelo de ensino, com um caráter transmissivo, que privilegia o individualismo e a competição deverá dar lugar a um ensino que objetive fomentar a colaboração dos alunos para a construção de conhecimento, desenvolver a partilha de experiências, a resolução dos problemas, a reflexão e a comunicação. Tendo o professor a função de facilitador/mediador, deve, segundo Andrade (2011) procurar estratégias que possam contribuir para o êxito da aprendizagem dos seus alunos, permitindo que estes se tornem mais autónomos na sua aprendizagem e sejam capazes, no futuro, de resolver os problemas quer individualmente quer em coletivo. Na linha da mesma autora, quando o professor opta por utilizar o trabalho de grupo como estratégia na sua prática de sala de aula, deve, gradualmente, ser o orientador/moderador da mesma e disponibilizar materiais/recursos aos alunos. Deve propor aos alunos as atividades de forma aberta, possibilitando-os decidir em conjunto o caminho que irão seguir na resolução do problema ou das tarefas propostas, favorecendo a tomada de decisão e valorização do processo seguido, bem como dos resultados obtidos. Tendo por base outros autores, Andrade (2011) considera que a não interferência direta, por parte do professor, na condução das tarefas e na resolução dos problemas das várias equipas, favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem (. O desenvolvimento da prática do trabalho colaborativo na aprendizagem dos alunos, constitui uma alternativa de ensino que se diferencia pelo papel ativo desempenhado pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, Santos (2014) refere que “as interações sociais ganham espaço dentro da sala de aula entre os diferentes sujeitos envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem” (p. 6). Num ambiente de trabalho colaborativo, em que são incentivadas estas interações entre os parceiros, a troca de experiências e a reflexão coletiva, contribui para desenvolver melhores práticas pedagógicas em sala de aula e, conseqüentemente, promover o sucesso escolar dos alunos (Silva, 2011). De acordo com Damiani (2008) estas interações possibilitam o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado pela sociedade, extremamente competitiva e individualista. Esta autora afiança que o trabalho colaborativo é uma excelente estratégia de trabalho, e deve, portanto, ser entendido, discutido e trabalhado tanto nos cursos de formação inicial quanto nos programas de formação continuada de docentes.

O TRABALHO COLABORATIVO NO PROCESSO DE ENSINO e APRENDIZAGEM

Quando se pretende realizar trabalho colaborativo no processo ensino e aprendizagem, devemos ter em conta alguns aspetos que podem condicionar o êxito do mesmo, como por exemplo a formação do grupo. O professor quando pretende realizar um trabalho de grupo com os seus alunos na sala de aula, deve planificar tendo em consideração as condicionantes para o sucesso do mesmo, como seja, ter em conta as características dos alunos que tem na sua turma, concertante no respeitante às suas aprendizagens e à forma como as adquirem, para organizar os grupos de trabalho e selecionar tarefas a propor e os materiais a disponibilizar para a concretização do trabalho. A preocupação com a composição dos grupos é um aspeto de particular pertinência, porque nem sempre uma interação entre pares com diferentes graus de aprendizagem provocará o desenvolvimento do elemento menos capaz, podendo mesmo provocar uma regressão do mais capaz, se este não tiver suficiente autoconfiança para valorizar e

fazer predominar seus conhecimentos (Damiani, 2008). A respeito da constituição dos grupos de trabalho, Andrade (2011) defende-a como etapa fundamental sugerindo que deve ter por base os seguintes princípios:

1. O número de elementos constituintes do grupo;
2. A heterogeneidade do grupo;
3. O tempo de duração do grupo;
4. A atribuição de papéis dentro do grupo;

Quanto ao número de elementos do grupo, a autora refere que grupos mais reduzidos possibilitam uma rápida identificação das suas dificuldades e permitem promover mais facilmente a avaliação e a responsabilização individual, aumentando a coesão do grupo. Para reforçar a esta ideia a autora recorreu à perspectiva de Johnson e Johnson (1999) que afirma que a constituição do grupo não deve exceder quatro elementos, e que a sua dimensão depende do tempo, da experiência dos alunos, da idade e dos materiais a utilizar. Complementando esta linha de pensamento, Freitas e Freitas (2003) defendem que os grupos mais reduzidos permitem que todos os elementos se envolvam nas tarefas e contribui para que se estabeleça mais facilmente a interação face a face, pois todos os membros do grupo têm oportunidade de se olharem mutuamente (Andrade, 2011). Relativamente à heterogeneidade do grupo, Andrade (2011) afirma que o grupo de trabalho deve ter uma composição heterogênea, no que diz respeito à idade, ao género, a raça, à classe social, ao aproveitamento escolar, entre outros.

A constituição do grupo de trabalho é da responsabilidade do professor, atuando de modo a não colocar em risco o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Andrade (2011) alerta que ao serem os próprios alunos a fazerem a escolha do seu grupo, corre-se o risco de se obterem “grupos de amigos” ou “grupos mais competentes”, ou seja, grupos mais homogêneos, comprometendo seriamente o desenvolvimento da aprendizagem. Sustenta, igualmente, que na aprendizagem cooperativa para além de se trabalharem as capacidades cognitivas, devem-se trabalhar também as relações em grupo, a inserção social e o equilíbrio pessoal, sendo importante a heterogeneidade dos grupos. Assim, e em síntese, para assegurar a necessária heterogeneidade, a constituição dos grupos deve ser feita pelo professor, com a finalidade de obter grupos mais equilibrados, criando condições para o seu melhor funcionamento. O professor possui uma série de elementos acerca da sua turma, o que permite selecionar os alunos garantindo que dentro do mesmo grupo se reúnam elementos com diferentes capacidades e comportamento. No que diz respeito ao tempo de duração do trabalho, é necessário que o professor enquanto responsável saiba atribuir o tempo necessário para a realização de cada tarefa dependendo do nível de dificuldade e da dimensão da proposta. É importante que o professor apoie os alunos a aprender a gerir o tempo, de forma a não o desperdiçarem com atividades desnecessárias. Sobre a questão do tempo de permanência dos alunos num mesmo grupo, Freitas e Freitas, consideram que devem permanecer o tempo suficiente para que desenvolvam competências sociais e para que o grupo adquira uma maior coesão e maturidade, que também ganhe identidade, obtenha um bom resultado e cumpra com as suas metas, alertando estes terem que os alunos devem ter conhecimento que o grupo poderá não ser fixo. Portanto, em relação a este último aspeto, é importante salientar que a colaboração tem como um dos seus objetivos permitir a interação e socialização entre vários indivíduos de diferentes culturas e etnias, durante a formação do grupo, o professor deverá ter este cuidado - não formar os grupos com sempre os mesmos elementos e , esclarecer este aspeto com os alunos. Desta forma a não limita o seu conhecimento, mas antes permite que todos se conheçam e saibam

lidar com os outros não obstante as suas diferenças, pois através da diversificação e a rotatividade dos elementos do grupo pode-se enriquecer o seu conhecimento como pessoas, uma vez que cada um tem a sua forma de agir e pensar.

Andrade (2011) salienta a pertinência da atribuição de papéis dentro do grupo, para que se estabeleça um verdadeiro ambiente de cooperação entre os elementos de uma equipa e para que estes sejam capazes de exercer uma maior autonomia na realização das tarefas ou na resolução de problemas. A atribuição destes diferentes papéis depende dos objetivos, das características da tarefa e da idade dos alunos. Independentemente dos diferentes papéis que possam ter no processo, a relação colaborativa só se verifica quando todos os participantes se responsabilizam pelo processo de realização da tarefa de forma equilibrada, assumida e num espírito de partilha entre todos.

Trabalhar colaborativamente implica que cada um tenha um contributo a dar, portanto as tarefas podem/devem incluir momentos de trabalho individual para, deste modo, preparar ou aprofundar o próximo trabalho colaborativo (Silva, 2011). No mesmo sentido, segundo Lopes e Silva (2009) “o grupo deve ter objetivos claros e deve ser capaz de avaliar o progresso seguinte, em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada elemento de grupo” (p. 17). Freitas e Freitas (2003), referem que “cada elemento constituinte de um grupo tem que ser responsável pela aprendizagem solicitada pelo grupo” (p. 11). Sendo o professor um elemento decisivo na realização deste tipo de trabalho cabe-lhe atribuir a responsabilidades aos elementos de cada grupo e sobretudo motivá-los. Deve também assegurar a qualidade do trabalho; criar estratégias que possam envolver a participação de todos os elementos; ser capaz de os fazer perceber que a dúvida de um deve ser preocupação de todos; estar atento ao desempenho de cada elemento; certificar-se que os objetivos propostos na tarefa foram bem claro para os alunos, de modo a ajudá-los a seguir o foco. Neste tipo de trabalho pode haver um elemento com mais interesse do que outro, e muitas das vezes o aluno que está desinteressado acaba por influenciar os outros a desinteressarem-se também, o que de certa forma poderá contribuir para o insucesso da qualidade de trabalho. O professor deve observar, ouvir e registar os comentários dos alunos, assegurando que estão a desempenhar de forma eficaz os diferentes papéis, quer os que dizem respeito à atividade em si, quer os relativos à atividade do grupo (Santos, 2014). Sem dúvida, o professor desempenha um papel importante na promoção de benefícios do trabalho em grupo, entre seus alunos, tanto servindo como modelo de interação como organizando grupos de estudantes que possam tornar o trabalho mais produtivo. Assim, o contributo de cada um para o todo, e o confronto com os outros, constituirá a matriz regular de produção de conhecimento.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, em que se optou pelo estudo de caso, de natureza instrumental, com o objetivo de proporcionar a compreensão do fenómeno educativo em estudo e no ambiente em que a mesma se ocorre. Para Bogdan e Biklen (2013) a investigação da natureza qualitativa possui cinco características: a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o seu principal instrumento; b) a investigação é descritiva, dado que os dados recolhidos incluem transcrições de entrevistas, imagens, documentos e notas de campo; c) o investigador importa-se mais com os processos do que com os resultados; d) os dados são analisados de forma indutiva, as abstrações são construídas à medida que se vão agrupando os dados particulares recolhidos; e) a compreensão do significado é essencial, neste tipo de abordagem, ou seja, os investigadores qualitativos preocupam-se em aprender as perspetivas

dos participantes. Vale (2004) refere que observar, registrar, analisar, refletir, dialogar e repensar são as partes essenciais para uma investigação desta natureza, o que permite ao investigador descrever de forma detalhada o produto final do fenómeno em estudo, possibilitando, ao leitor, a compreensão do mesmo e levando à descoberta de novos significados e relações.

Este artigo foi realizado no âmbito de um estágio realizado numa turma de 5.º ano constituída por 19 alunos, 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Era uma turma muito heterogénea, nomeadamente no respeitante ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Com o objetivo de compreender como se desenvolve o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula recorreremos à observação participante. Esta permite “ao investigador introduzir-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 16). durante a observação, o instrumento utilizado para a recolha de dados foi uma grelha de observação, adaptada do estudo de Morais (2017) e nela constam os comportamentos/attitudes dos alunos, observados em todas as aulas em que se desenvolveu a prática do trabalho de grupo. Esta grelha possui duas dimensões de análise: Capacidade de colaboração e Competências colaborativas. Cada uma destas foi dividida em quatro categorias e subdivididas em várias componentes de análise, ligado aos comportamentos/attitudes que podem ser observados durante a prática do trabalho do grupo.

Nas notas de campo, para além do relato escrito feito sobre as experiências de ensino aprendizagem realizadas nas disciplinas de Matemática e Ciência Naturais durante a intervenção e cooperação com a outra colega estagiária, foi registada a frequência dos comportamentos dos alunos durante o desenvolvimento do trabalho de grupo, bem como as reflexões dos dados recolhidos acerca das competências sociais manifestadas por estes, nomeadamente a partilha de ideias, dos materiais, a colaboração a responsabilidade, a ajuda, a autonomia, o respeito pelos outros e a aceitação das diferenças. Tal como afirmam Bogdan & Biklen (2013) é importante “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise qualitativa do tipo descritivo, com o objetivo de compreender de forma ampla e absoluta o fenómeno em estudo. Para análise dos dados recolhidos nas grelhas de observações recorreremos à estatística descritiva, com a criação de quadros e tabelas com as respetivas dimensões, em análise, respetivas categorias e as componentes de análise. Após a criação de cada tabela, foi efetuada a interpretação descritiva dos resultados obtidos em cada dimensão.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Durante a prática verificamos que os alunos souberam comportar-se, mantendo o respeito para com os outros, a disciplina, a curiosidade e o interesse na descoberta do porquê das “coisas”, interagindo ativamente com os colegas e com os professores estagiários, dando as suas ideias e avançando com explicações sobre o que observavam.

Em termos de ambiente, houve um clima favorável que permitiu o envolvimento e a participação de todos nas atividades propostas. Em alguns momentos os alunos mostraram competências sociais, sendo que quando queriam participar ou emitir ideias acerca do que observavam, levantavam as mãos aguardando pela sua vez para falar e ouviam atentamente a opinião dos outros.

Relativamente às competências sociais e cognitivas havia alunos com diferentes níveis, sendo evidente que uns tinham um nível mais elevado do que outros.

A recolha de dados com recurso à uma grelha de observação adaptada do estudo de Morais (2017), permitiu-nos registar a frequência dos comportamentos/atitude dos alunos. De salientar que foram constituídos 4 grupos de trabalho, 3 com 4 alunos e um com 3 alunos, num total de 19 alunos. Globalmente, os dados recolhidos na grelha de observação durante a prática do trabalho do grupo serão inicialmente apresentados em duas tabelas de acordo com cada uma das dimensões em análise, bem como as suas categorias e componentes em análise.

Categorias	Componentes de análise	Observação				Total
		Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	
		Frequência				
Comunicação interpessoal	Estabelece o diálogo	19	11	16	16	62
	Contribui com ideias	19	8	14	17	58
	Comunica de forma clara	19	9	16	17	61
	Apresenta dúvidas	11	10	7	10	38
Gestão do grupo	Permanece em grupo	19	10	18	19	66
	Partilha materiais	19	15	17	19	70
	Mantém um tom de voz adequado	19	10	18	18	65
Responsabilidade individual e do grupo	O grupo assume a responsabilidade para alcançar os objetivos	19	10	14	15	58
	Cada elemento cumpre com a sua parte para o sucesso do grupo	19	9	15	16	59
	É capaz de avaliar o progresso conseguido	18	10	13	13	54
Resolução de conflito	Cada elemento marca uma posição no grupo	19	9	11	13	52
	Apresenta soluções para resolver os conflitos	10	1	2	6	19
	Adota uma postura descontraída	15	12	14	19	62

Tabela 1. Análise global da dimensão “capacidade de colaboração”

Procedendo à leitura global da tabela 1, para a dimensão Capacidade de colaboração é notório que em todos os grupos houve incidência em todas as categorias e respetivas componentes de análise, sendo que os alunos foram responsáveis na realização das tarefas, estabeleceram a comunicação, geriram o trabalho e sobretudo aconteceram poucas situações de conflito. Destacamos que o grupo com maior desempenho relativamente às componentes de análise observadas foi o Grupo I. O Grupo II demonstrou menor desempenho, salvaguardando-se que era constituído por menos um elemento que os restantes grupos.

Categorias	Componentes de análise	Observação				Total
		Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	
Interação estimuladora	Criar um bom clima de aprendizagem	19	10	12	14	55
	Promove o sucesso do outro	17	8	14	10	49
	Envolve-se na aprendizagem com os outros	19	13	17	12	61
	Demonstrar capacidade de influenciar o outro	17	6	12	10	45
	Participa nas decisões tomadas em grupo	19	12	15	17	63
Competências sociais	Sabe esperar pela sua vez para participar	19	9	13	15	56
	Pede ajuda	18	11	13	19	61
	Elogia os colegas	18	6	9	15	48
	Aceita as diferenças	19	15	18	19	71
	Encoraja os colegas	16	5	11	14	46
Interdependência Negativa	Existe competição	0	0	0	0	0
	Depende do outro	1	3	2	3	9
	Prejudica o sucesso do outro	0	4	3	2	9
Interdependência positiva	Ajuda o outro	19	11	14	17	61
	Acredita no sucesso do trabalho do grupo	19	11	16	16	62

Tabela 2. Análise global da dimensão “competências colaborativas”

Através da leitura da tabela 2 relativa às Competências colaborativas, de uma forma geral, apercebemo-nos que em todos os grupos os alunos possuem algumas competências nesta dimensão, embora com níveis de desenvolvimento distintos. Por exemplo, o grupo I, também, nesta dimensão de análise demonstra melhor desempenho que os outros grupos. Em todas as categorias os alunos dos diferentes grupos evidenciaram atitudes positivas no que respeita ao ambiente de aprendizagem e às interações com os outros.

Podemos afirmar que durante todo o momento em que se desenvolveu a prática do trabalho de grupo foi possível observar frequentemente alguns comportamentos/atitudes manifestados pelos alunos, tais como: o diálogo, a partilha, a interação, o esforço individual e de grupo, o interesse, a motivação, a interdependência positiva e a responsabilidade para alcançar os objetivos propostos. Desta forma, consideramos que é possível e desejável que os professores incluam esta estratégia nas suas práticas letivas com maior frequência. De acordo com Lopes e Silva (2008) a sua implementação é imprescindível para que ocorra sucesso escolar/educativo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber a importância do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. De acordo com Silva e Lopes (2008), desde a idade pré-escolar as crianças devem ter oportunidade de pôr em prática as competências sociais que correspondem à sua fase de desenvolvimento. Cabe ao educador propor um conjunto de atividades que permitam os alunos interagir com os seus colegas de modo a assegurar e garantir a melhoria da educação, e do sucesso educativo em todos os níveis e ciclos de educação e ensino. Em todos os grupos foi possível verificar uma atitude de colaboração por parte dos alunos, que se traduziu no empenho, interesse e participação nas atividades realizadas, estimulando a relações interpessoais e promovendo a coesão no grupo. Os grupos conseguiram realizar as tarefas propostas pelos professores estagiários, durante as intervenções pedagógicas, com eficácia e autonomia.

Observou-se naturalmente que houve alunos que manifestaram um maior empenho do que outros do trabalho de grupo e verificou-se que nos grupos em que os alunos claramente demonstraram assumir a responsabilidade em alcançar os objetivos do grupo, foi mais evidente o respeito para com os outros, o espírito de ajuda, o envolvimento na aprendizagem com o outro num clima de harmonia.

Os alunos com melhor desempenho nas aprendizagens dos conteúdos disciplinares foram também os que apresentaram um melhor desempenho atitudinal, revelando uma maior autonomia na execução das tarefas, ajudando e distribuindo papéis para os restantes elementos do grupo, de modo a permitir o envolvimento e a participação ativa de todos no trabalho. Como afirma Colaço (2004) no trabalho do grupo as crianças “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e géneros discursivos semelhantes aos do professor” (p. 339). Os alunos foram desenvolvendo as suas competências com os mais capazes através do diálogo e da partilha de materiais, demonstrando assim um espírito de entajuda que certamente tornou as suas aprendizagens mais significativas. Silva e Lopes (2008) adiantam que no trabalho do grupo “as crianças devem ajudar-se e encorajar o sucesso umas das outras” (p. 18).

Acreditamos que o trabalho colaborativo pode ser um caminho seguro e eficaz para a formação de cidadãos mais críticos, mais participativos, agindo de forma ativa e autónoma na sociedade, demonstrando para além dos seus conhecimentos de conteúdos disciplinares, os princípios éticos e morais, como seja, demonstrando respeito e carácter. Espera-se, pois, que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa (Morais, 2017).

REFERÊNCIAS

- Andrade, C. R. (2011). *Aprendizagem Cooperativa - Estudo com alunos do 3.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Colaço, V. de F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para professores*. Lisboa: Edições Lidel.
- Morais, I. E. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Santos, D. V. P. (2014). *Práticas num contexto de estratégias cooperativas no ensino e na aprendizagem da matemática em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Silva, C. M. Q. (2011). *Um olhar sobre o trabalho colaborativo de um grupo de professores de matemática do 5.º ano. Dissertação de Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana de Castelo.*

AGRADECIMENTO

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020