

NM

Orientação

Agradecimentos

Às professoras Susana Lopes, Susana Nogueira, Prudência Coimbra, ao professor António Silva e Jorge Coimbra, à professora Maria José Araújo, Carla Serrão, à professora Alexandra Lage, aos alunos do 3º E, 6ºC e 8ºA, a todos aqueles funcionários que marcaram e auxiliaram durante as diferentes Práticas Educativas Supervisionadas.

À Fundação Escultor José Rodrigues, ao Mestre José Rodrigues, à Ágata e ao Nuno Senra. Ao Filipe Gomes. Aos colegas do mestrado e da licenciatura. Àqueles que viveram comigo momentos únicos que são lembrados com saudade. Àqueles que “cantaram e encantaram” em momentos memoráveis. A todos aqueles que me são importantes fora do contexto universitário.

E por fim, mas não menos importante, aos meus pais e a minha avó.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio tem como intenção analisar a experiência de prática pedagógica sob o ponto de vista da aplicação do trabalho cooperativo enquanto metodologia usada quer na gestão de conteúdos, quer na gestão das dinâmicas da sala de artes, com vista a uma maior participação de todos os alunos e uma melhoria da autonomia e autoconfiança.

O trabalho resulta de uma articulação entre uma investigação de foro teórico, e a prática educativa, procurando fundamentos para a análise das práticas pedagógicas, tendo os resultados e os dados sido recolhidos durante as referidas Práticas Educativas Supervisionadas experienciadas ao longo dos dois anos de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica.

Esta investigação procura, então, demonstrar possibilidades de exploração prática do trabalho cooperativo em sala de aula, definindo os papéis do professor, identificando as vantagens e as desvantagens da sua utilização e organizando e hierarquizando modos de as aplicar.

Neste trabalho, farei uma análise da aplicação durante as diferentes Práticas Educativas Supervisionadas, fazendo uma análise mais aprofundada e focada no caso da Prática Educativa Supervisionada III, com uma turma de 8º ano da Escola Secundária Inês de Castro, em Gaia, onde todo o processo de aplicação do trabalho cooperativo respeitou e procurou seguir procedimentos e métodos defendidos por diferentes teóricos da educação.

Abstract

This Final Internship Report has as a purpose to analyse the experience of the pedagogical practice under the point of view of the cooperative work application, with the methodology used in the management of contents and in the management of the dynamics in the arts class with the view of a bigger participation of all students and their improvement of self-trust and independence.

The work is the result of a combination between a theoretical investigation and the educational practice, searching for the basis to the analysis of the pedagogical practices, having the data and the results gathered during the supervised educational practices throughout two years of the Masters of Visual and Technological Arts.

This investigation has as a purpose to demonstrate the possibilities of the cooperative work in the class room, defining the roles of a teacher, identifying the advantages and disadvantages of its use and organizing ways to apply them.

In this Final Report I will do an analysis of the application during the different supervised educational practices, doing a deeper and more focused analysis on the supervised educational practice III, with a class of the eighth grade of the Inês de Castro Secondary School, in Gaia, where all this process of the application of the cooperative work respected and searched to follow the methods and procedures defined by different education theorists.

ÍNDICE

Índice	9
1. Introdução	11
2. Contextualização	13
3. Pertinência do estudo	19
4. Revisão de literatura	21
4.1. Onde surge	21
4.2. Em que consiste o trabalho cooperativo	25
4.3. O papel do docente	26
4.4. Implementação da metodologia em sala de aula	27
4.5. Métodos formais de aplicação do trabalho cooperativo	29
4.6. Vantagens da aplicação da metodologia	30
4.7. Desvantagens da aplicação da mesma	34
4.8. Formação dos grupos de trabalho	35
5. Metodologia	37
6. Desenvolvimento do trabalho prático	43
7. Análise e discussão de dados	49
8. Perspetiva de trabalho futuro	53
9. Conclusão	55
10. Bibliografia	57
11. Anexos	59
11.1. Anexo 1	59
11.2. Anexo 2	60

11.3. Anexo 3	61
11.4. Anexo 4	62
11.5. Anexo 5	62
11.6. Anexo 6	62
11.7. Anexo 7	62

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge no âmbito do mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica e foi desenvolvido no contexto do Relatório Final de Estágio.

Com este trabalho pretendeu-se abordar o trabalho cooperativo em sala de aula de artes visuais com vista a uma maior participação de todos os alunos e uma melhoria da autonomia e autoconfiança dos alunos da turma. Este trabalho procura entender em que consiste o trabalho cooperativo, as suas vantagens e desvantagens, o papel do professor nessa metodologia, modo de implementação e que tipos de métodos existem para a aplicação desta metodologia de ensino/aprendizagem.

Para o efeito, foram mobilizados autores como Johnson & Johnson, Fontes e Freixo, Pujolás, Fraile, Slavin, Aronson, Patnoe e Arends no sentido de conhecer mais sobre o trabalho cooperativo. Através dos trabalhos de investigação dos referidos autores, foi sendo desenvolvida uma aprofundação da matéria sobre o trabalho cooperativo em educação. Nesse sentido, procurou-se perceber como funciona o trabalho cooperativo e como poderá ser implementado em sala de aula de Educação Visual.

Para a análise do trabalho cooperativo desenvolvido durante a minha prática pedagógica, coloquei-me na posição de professor investigador, tendo optado pelo método de observação direta como instrumento de recolha de dados, suportado por autores como Stenhouse e Zabalza. As investigações realizadas seguem duas diferentes metodologias.

As metodologias de investigação utilizadas durante o desenvolvimento do presente trabalho foram a investigação ação e a investigação qualitativa. A investigação ação, de acordo com autores como Caride, procurando encontrar e descrever casos relevantes para o presente estudo. A investigação qualitativa, segundo Strauss e Corbin, concentrou-se na reflexão sobre o observado em aula.

Por fim, temos a aplicação da metodologia de trabalho cooperativo na aula de educação visual. Esta aplicação teve uma duração de três meses, sendo realizado com uma turma de 8º ano. A implementação de diferentes estratégias mobilizaram os conhecimentos teóricos tais como, os diferentes métodos de aplicação segundo Arends, na formação dos grupos segundo Slavin ou no papel do professor segundo Lyotard.

No final do presente trabalho, surgem algumas conclusões retiradas do presente estudo, que procuram sistematizar o que resultou e o que foi negativo no envolvimento dos alunos com a aplicação da referida metodologia de trabalho.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

O desenvolvimento do presente trabalho derivou de diferentes, mas marcantes, influências no meu percurso académico e pessoal. A frequência na Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas sensibilizou-me para questões de educação artística quer pelas colaborações em workshops de divulgação do curso, quer pela realização do estágio de Iniciação à Prática Profissional no Serviço Educativo da Fundação Escultor José Rodrigues.

Houve ainda, durante a frequência da licenciatura, um conjunto de Unidades Curriculares que me foram dando algum conhecimento para desenvolver capacidades de criação, planificação e desenvolvimento de atividades de animação na área artística. Esta componente curricular proporcionou a aquisição de ferramentas que foram mobilizadas durante a frequência do mestrado e nas Práticas Educativas Supervisionadas I, II e III.

Embora toda a prática enquanto animador, durante a licenciatura, fosse a nível não formal, penso que teve bastantes paralelismos com a experiência em educação formal. Esta experiência contribuiu para o amadurecimento da ideia de estudar educação com intenção de ser professor. Esta possibilidade de experiência em animação artística ofereceu instrumentos para uma melhor planificação de atividades, de exposições e ainda a possibilidade de trabalhar com estudantes em níveis curriculares idênticos aos experienciados durante os estágios curriculares decorridos no mestrado.

Entretanto, assente também no facto de desenvolver e dinamizar Workshops na referida Fundação durante o estágio curricular na licenciatura e, mais tarde, em paralelo com a frequência do mestrado, foi pensada e posta em causa a relação entre o formal e o não-formal em sala de aula de artes, assim como, a presença do espaço museológico na sala de aula de artes. Toda esta relação entre o não-formal e o formal na educação artística ou a Educação

Visual Vs Serviços Educativos chegaram a ser equacionadas como um possível objeto de estudo para ser abordado no relatório final de estágio.

Após a conclusão da licenciatura, enveredei no referido mestrado. Durante o mesmo, sobretudo durante o 1º ano curricular, foi frequentado um vasto conjunto de Unidades Curriculares que me forneceram conhecimentos e material de apoio para desenvolver a prática educativa.

A frequência do mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica contempla, no seu plano de estudos, um vasto conjunto de disciplinas do âmbito da Educação e da Educação Artística, das quais destaco Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Teoria da Educação como as que mais contribuíram para a definição do problema que me proponho tratar neste relatório final de estágio – o trabalho cooperativo na sala de educação visual. Paralelamente, também contribuíram todas as Unidades Curriculares de metodologias e didáticas mostrando novas formas de abordagem metodológica nas aulas de artes.

Não posso deixar de referir ainda, o forte envolvimento dos colegas e dos professores em discussões e debates que tanto contribuíram para a estruturação do meu posicionamento crítico face ao tema que pretendo tratar.

Um outro aspeto importante são as reflexões pré e pós aula. Durante as diferentes unidades curriculares foi sendo necessário refletir o porquê, como, para quê ou para quem se está a exercer a docência, procurando responder da melhor forma às nossas necessidades e às dos alunos. Todo este trabalho previamente realizado auxiliou a desenvolver e aplicar as nossas metodologias e a desenvolver a nossa prática letiva, que, assim, prepararam e auxiliaram as reflexões necessárias durante as Práticas Educativas Supervisionadas vividas.

Antes de chegar à problemática do trabalho cooperativo em sala de aula de educação visual, objeto de estudo no presente trabalho, o único conhecimento que detinha era o da experiência, mas que pouco ou nada conhecia da sua fundamentação teórica.

Durante a prática educativa no 1º ciclo surgiu um caso que despertou a atenção. O estágio decorreu no primeiro ciclo na EB1 do Cedro, com uma turma

de 3º ano. A escola situa-se no centro da cidade de Vila Nova de Gaia. A referida turma tinha 17 alunos, sendo dez alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino, tendo a particularidade de existirem dois alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades de compreensão e expressão, oral e escrita. De um modo geral a turma é calma, interessada e cumpridora de tarefas.

Durante a Prática Educativa Supervisionada I, foram apresentadas diferentes técnicas de impressão. Foram abordadas a técnica da gravura, a impressão com carimbos e a técnica de stencil, ambas presentes no programa curricular do ano de escolaridade em questão. Numa das aulas, foi colocado um exercício de criação de formas geométricas através da utilização e repetição de carimbos. Um dos alunos respondeu de uma forma divergente, utilizando o próprio carimbo, de forma quadrangular, para realizar parte do exercício. Esta resposta divergente interessou-me, um pouco mais tarde, quando iniciei a realização do presente trabalho, iniciando uma procura de perguntas e respostas sobre esta problemática da divergência das respostas dos alunos às propostas iniciais apresentadas pelo docente.

Contudo, o trabalho cooperativo/grupo em Educação Artística já era algo que me interessava. Ainda durante a prática com a referida turma de 1º ciclo, foi organizada uma atividade de stencil com duas outras turmas de 3º ano. Para a realização desta atividade foi utilizado o trabalho de grupo. Esta organização do trabalho com a turma foi, inicialmente, realizado sem preocupações ou fundamentações sobre o trabalho cooperativo. Contudo, a forma como foi realizado e como algumas tomadas de decisão e opções foram tomadas fez com que, mais tarde, refletisse sobre a importância do mesmo.

Após estas primeiras reflexões sobre o trabalho cooperativo e a sua aplicação na sala de artes visuais, o facto de ter utilizado este modelo de ensino na minha prática educativa no 2º ciclo tornou-se num mote para a iniciação das pesquisas sobre esta temática.

Este segundo estágio curricular, integrado na Prática Educativa Supervisionada II, decorreu na Escola Básica (EB 2,3) de Gondomar, sendo

colocado numa turma de 6º ano. A mencionada turma tinha 21 alunos, sendo dez alunos do sexo masculino e onze do sexo feminino, existindo uma aluna com necessidades educativas especiais, nomeadamente na expressão e comunicação oral. De modo geral a turma apresentava-se calma e interessada, existindo por vezes alguns conflitos internos, distrações e alguma conversa.

Durante a Prática Educativa Supervisionada II, surgem dúvidas em como gerir a sala, turma, alunos, grupos e gerir o acompanhamento individual aos alunos. A dificuldade a nível pessoal e o receio, como docente, de não ser ouvido ou de não conseguir responder rapidamente aos alunos fez procurar uma possível solução. Visto os alunos estarem previamente distribuídos em grupos, aliado ao interesse pessoal pelo trabalho de grupo cooperativo e pela experimentação decorrida no 1º ciclo, foi então aplicada esta metodologia de trabalho. Neste estágio ainda não existiu um verdadeiro aprofundamento teórico sobre a aplicação do trabalho cooperativo em sala de aula, embora surgissem elementos que me despertaram o interesse da sua utilização, refletindo-se na Prática Educativa Supervisionada seguinte.

Já para o estágio do 3º ciclo integrado na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada III, realizado na Escola Secundária Inês de Castro, em Vila Nova de Gaia, o trabalho cooperativo e a sua aplicação foi algo que foi previamente previsto e refletido.

A turma na qual fiquei colocado era de 8º ano, tendo 21 alunos, sendo nove alunos do sexo masculino e doze do sexo feminino. A turma apresentava alguma instabilidade, com alguns alunos desinteressados. O comportamento, em algumas situações, não será o mais adequado.

Com base nos conteúdos programáticos e nas metas curriculares, foi desenvolvido um projeto conjunto de turma, abordando a Cascata Sanjoanina. Como metodologia de trabalho em aula, foi implementado o uso do trabalho cooperativo. Foi iniciado um pequeno trabalho individual, sendo, após isso, iniciado o trabalho em grupo. Foi com esta turma que a questão do trabalho cooperativo foi mais explorada e aplicada. É desta que partem algumas questões e dados descritos e apresentados mais à frente neste trabalho.

Reciprocamente, foi no decorrer desta Prática Educativa Supervisionada III que foram aplicados dados e conhecimentos adquiridos durante a investigação literária.

3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

“Aprender é um processo social educativo e discursivo.”

Hernandéz

Durante as Práticas Educativas Supervisionadas quer do 2º ciclo, quer do 3º ciclo foi aplicada a metodologia de trabalho de grupo cooperativo com o intuito de colmatar problemas detetados ao nível do interesse pela disciplina e/ou matérias estudadas; de melhorar a capacidade de trabalho do aluno, melhorar a sua autonomia na gestão do trabalho e, ainda, de integração de todos os alunos na turma. Alguns destes problemas foram detetados durante as Práticas Educativas Supervisionadas I, II e III.

A metodologia de trabalho cooperativo foi usada no sentido de contornar as dificuldades mencionadas. Outra metodologia, ou metodologias, podia ter sido utilizada em contexto de sala de aula. Devido a ter sido abordada em disciplinas de educação no âmbito do mestrado, por interesse pessoal e pela realização de uma metodologia próxima ao trabalho cooperativo, selecionei e utilizei a referida metodologia de trabalho em ambas as experiências descritas neste trabalho, sendo desenvolvido primeiramente um trabalho individual e, posteriormente, de grupo.

O trabalho cooperativo mostra-se importante na medida em que favorece a presença de um ambiente amistoso, de empenho e interesse na sala aula. Esta metodologia favorece ainda as relações sociais internas numa turma, contornando e minimizando casos de alunos “desligados” dos restantes colegas observados durante as aulas de observação das Práticas Educativas Supervisionadas. A referida melhoria na relação proporciona uma maior cooperação, resultando numa maior e melhor aprendizagem dos alunos. As divergências pessoais dos alunos têm tendência a tornar-se diminutas, minimizando o insucesso e desinteresse dos alunos pelo assunto abordado em

aula. Além disso, como professores devemos procurar transmitir não apenas conhecimentos e conteúdos curriculares mas, também, proporcionar aprendizagens não-curriculares como a construção de si a nível social, atitudinal e cognitivo.

Assim, o conhecimento teórico fornecido por autores que se têm debruçado sobre esta temática permite-nos estruturar as nossas práticas de modo mais objetivo e eficaz, permitindo-nos fazer opções mais conscientes no que diz respeito ao trabalho cooperativo em sala de aula. Também nos auxiliam a ajustar às necessidades da turma os diferentes modos de implementação do trabalho cooperativo, bem como a refletir e analisar as vantagens e as desvantagens de a utilizar na prática.

A investigação sobre o trabalho cooperativo e a prática educativa funcionaram reciprocamente como fonte de informação preciosa para a definição de estratégias. Uma sistematização dos diferentes autores estudados neste trabalho poderão assumir um papel preponderante no desenvolvimento sustentado da prática pedagógica, organizando informação, hierarquizando-a para a construção de propostas mais ajustadas no que diz respeito aos objetivos apresentados no início deste trabalho. Este estudo serve, também, como fonte de informação e teorias educativas que possam ajudar a melhorar e/ou corrigir a aplicação da metodologia de trabalho cooperativo na prática educativa. O estudo deste tema, poderá ser fundamental para revelar o(s) modo(s) de operar desta metodologia num contexto de educação artística. Também para se perceber se a aplicação desta metodologia, em sala de aula de artes, será pertinente e se será vantajosa e a que níveis serão essas vantagens.

4. REVISÃO DE LITERATURA

4.1. ONDE SURGE

O trabalho cooperativo foi inicialmente utilizado ainda na antiga Grécia. Contudo, apenas no início do século XX é que começa a ser estudado. Já nos anos setenta, há um crescendo dos estudos sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa. Nesta altura, há uma procura de cooperação entre os jovens, ao invés de um espírito competitivo e individualista. É nos Estados Unidos que há uma maior incidência nos estudos da metodologia do ensino-aprendizagem. Segundo Aronson e Patnoe (1997),¹ estimava-se que apenas nos Estados Unidos cerca de vinte cinco mil professores adotaram a aprendizagem cooperativa.

“A arte de ensinar consiste em saber apresentar problemas dentro da zona de desenvolvimento próximo, definida por Vygotsky, possibilitando os alunos de terem esperança de os resolver.” – Eisner (2002)

As metodologias de trabalho cooperativo assentam na teoria socio-construtiva de Vygotsky, tendo em conta inter-relação e comunicação dos alunos com os colegas e com docentes. Vygotsky focou o seu trabalho na interação social ao longo do desenvolvimento humano². Este desenvolvimento varia conforme as características sociais que rodeiam o indivíduo. Defende que o desenvolvimento da inteligência resulta da convivência com outros

¹ In Bessa e Fontaine (2002)

² In Fontes e Freixo (2004)

indivíduos. Segundo Vygotsky, “na ausência do outro, o homem não se constrói como homem”. Os conhecimentos que permitem o nosso desenvolvimento mental surgem nas relações com os outros e nas aprendizagens que daí advém³. Kohler⁴ indica, apoiado na teoria sócio construtivista, que crianças utilizam processos de imitação e repetição como forma de aprendizagem de uma nova atividade. Através dessa experiência social existe aquisição de conhecimentos. Martins Fontes (1998) acrescenta que através de atividades coletivas, as crianças conseguem realizar tarefas que ultrapassam as suas limitações. Também Dorothea McCarthy apresenta um estudo onde é demonstrado que crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade conseguem realizar algumas tarefas sozinhas, mas que muitas outras tarefas necessitam de ajuda e cooperação com outras crianças. A maior parte destas tarefas que necessitavam de interajuda, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, conseguem já realizar sozinhas, demonstrando, assim, uma aprendizagem concreta através de uma atividade coletiva.

Outro autor que reflete sobre o trabalho cooperativo é Eisner (2002) referindo que as oportunidades de conversar e partilhar o trabalho com os outros também são oportunidades de aprendizagem. Acrescenta que nas artes, como também em outras áreas, a base do que, donde e como aprendem os alunos está assente no contexto social e material entendidos como uma cultura. Esta cultura, diferente de aluno para aluno, oferece conhecimentos e conteúdos a todos os alunos, caso haja uma partilha e cooperação entre todos.

O trabalho cooperativo contraria os métodos ditos tradicionais. Estes antigos métodos colocavam o docente como ponto central da educação, no sentido de que todo o conhecimento que é adquirido pelos alunos era obtido através das atividades criadas e orientadas pelo professor. Neste modelo, os

³ In Argento (-)

⁴ In Martins Fontes (1998)

alunos estão dispostos de frente para o docente/quadro da sala, estando separados entre si. Os alunos adquirem o conhecimento mas só o discutem e refletem com o docente, não podendo interagir com os colegas. Para reforçar o sentido individualista e competitivo da educação tradicional, os conhecimentos adquiridos através do professor deverão ser reproduzidos da melhor forma possível, de forma serem valorizados pelas suas aquisições pessoais. Badiali (1995)⁵ refere que as carteiras dos alunos estão alinhadas e que há uma utilização formal do manual. Os exercícios realizados são escritos e individuais. Estas estão a ser substituídas, por exemplo, pelo trabalho cooperativo, levando as escolas a serem “comunidades de ensino-aprendizagem”. A escola tradicional é, também, uma forma de preparar cada aluno para a necessidade de obedecer e cumprimento de ordens e tarefas programadas (Darling-Hammond, 1997)⁶. Estes processos acentuam o carácter reprodutor da escola e como professores não devemos esquecer que a educação é formação, acesso ao sentido, construção de si, transmissão de capital cultural, atividade cognitiva, simbólica e social, tendo em conta os diferentes perfis na sala de aula, devendo agir em conformidade para que todos os alunos se sintam incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

“Educar para a cidadania, é também educar para o reconhecimento,
para o respeito e para a cultura da diferença”

António Manuel Fonseca (2001)

No sistema tradicional, como já foi referido, as aprendizagens são individuais, sendo que a aprendizagem do aluno A não interfere diretamente com a aprendizagem do aluno B. Bessa e Fontaine (2002) referem que há um favorecimento do individualismo e competitividade ao invés de um espírito

⁵ In Oliveira, Pereira, e Santiago (2004)

⁶ In Bessa e Fontaine (2002)

cooperativo. Slavin (1996)⁷ refere que nos métodos tradicionais, o professor ao questionar algo sobre uma determinada matéria a um aluno que não saberá a resposta de uma forma correta ou completa, pode criar um clima de inferiorização deste tipo de aluno, possibilitando aos alunos que detêm esse conhecimento demonstrar à turma como sabem e como são melhores que os restantes.

Além de existirem escolas de espírito de competição individual, ao invés da cooperação, temos algumas instituições de ensino e alguns contextos educativos que apresentam alunos cada vez menos motivados e mais violentos⁷. Este ambiente adverso poderá ser alterado com a aplicação de metodologias de aprendizagem mais cooperativas, podendo melhorar as relações sociais, autorregulação e cooperação entre alunos. As divergências entre alunos, as origens étnicas diferentes e currículos desenquadrados podem causar insucesso e desinteresse por parte de alunos que têm um capital cultural menos abrangente, podendo ser combatido com a cooperação. Badiali (1995)⁸ defende que com o trabalho cooperativo, o currículo não foca apenas os conteúdos programáticos mas estendem-se ao conhecimento do eu, respondendo a problemas e necessidades individuais de contexto, desenvolvimento e pedagógico. Segundo ele, há uma procura do desenvolvimento de capacidades de reflexão por parte dos alunos, tornando-se mais conscientes dos seus deveres, sendo assim mais inclusores num ambiente de educação multicultural. Hernández (2010) expõe a ideia de que os alunos chegam à escola com diferentes experiências que afetam o seu desenvolvimento a nível cognitivo e na assimilação de conteúdos e conhecimentos curriculares. Os alunos refletem o seu contexto sócio cultural. Em Eisner (2002) surge um estudo realizado por Dewey, apresentado em 1901, que nos dá conta de que a experiência prévia que o aluno possui é ampliada

⁷ In Bessa e Fontaine (2002)

⁸ In Oliveira, Pereira e Santiago (2004)

com as interações do aluno com o seu contexto social e material envolvente. Acrescenta a importância de se formar comunidades de aprendizagem onde seja possível a aprendizagem mútua entre alunos. Quando as tarefas de um trabalho são partilhadas entre os alunos funciona como um auxílio para conseguirem criar relações significativas entre os conteúdos escolares e a realidade que os rodeia. Ajuda ainda a criar aprendizagens de como viver de uma forma mais democrática; promovendo a discussão, deliberação e consenso entre os alunos.

4.2. EM QUE CONSISTE O TRABALHO COOPERATIVO

O trabalho cooperativo tem por base o trabalho conjunto de dois ou mais elementos com o objetivo de alcançarem um ponto em comum (Slavin, 1983)⁹. Enquanto num simples trabalho de grupo, apenas temos em comum o desenvolvimento do trabalho conjunto, a cooperação incentiva a criação de inter-relações entre os elementos do grupo, para além da simples aquisição de conhecimento. Slavin (1983)⁹ acrescenta, à definição de cooperação, o conjunto de esforços realizados por alunos heterogéneos num objetivo comum. A aprendizagem é individual, mas há um crescendo e aquisição de outras valências, havendo partilha de conhecimentos entre os alunos. Esta metodologia oferece uma maior autonomia na aprendizagem. O processo de ensino/aprendizagem não fica restrito à relação professor/aluno, não sendo o professor o ponto fulcral, sendo um gestor das relações/aprendizagens entre os alunos¹⁰.

⁹ In Bessa e Fontaine (2002)

¹⁰ In Fontes e Freixo (2004)

O desenvolvimento de um trabalho mais cooperativo possibilitaria a criação de aulas diferentes em que os papéis a serem atribuídos aos alunos poderiam ser diferentes, sentindo-se assim como recursos de informação e conhecimento. O ambiente em aula deixaria de ser apenas competitivo, passando a um ambiente familiar, comunitário, de partilha e cooperação. A linguagem técnica específica poderia ser mais facilmente traduzida e entendida pelos vários alunos, podendo ser compreendida com o auxílio dos colegas de grupo, tal como desenvolvido mais à frente referindo Bruffee.

4.3. O PAPEL DO DOCENTE

Para uma melhor gestão do desenvolvimento do trabalho e da aplicação/utilização da metodologia do ensino, o docente deverá conhecer bem a turma, procurando conhecer a identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade a partir do desenvolvimento de uma série de competências que permita aos alunos compreender e interpretar o mundo em que vivem¹¹.

Nesse sentido, Lyotard (1989)¹² sugere que no trabalho de grupo cooperativo, o papel do professor deverá centrar-se no apoio das questões a serem investigadas e na observação e mediação do trabalho desenvolvido. Deve acompanhar cada grupo, circulando pela sala de aula, acompanhando as interações, progressos, as discussões e a aplicação das competências reais dos alunos.

O professor¹¹ deve ouvir os alunos e com eles construir experiências significativas da aprendizagem, podendo fazer adaptações das propostas

¹¹ In Hernández (2010)

¹² In Bessa e Fontaine (2002)

curriculares e disciplinares, inculcando uma aprendizagem que se relaciona com os conhecimentos sociais e o conhecimento prévio dos alunos.

Em Bordenava (1994)¹³ refere-se que o facto de dar mais espaço aos alunos permite que estejam mais livres na organização e planeamento do desenvolvimento do trabalho e descoberta das suas soluções, não necessitando de uma intervenção constante do professor. Contudo, apesar de em aula o professor não estar tão ocupado com a apresentação de matéria, exige um bom trabalho de casa para a preparação da tarefa, de forma a saber como orientar, conferir e atribuir funções, objetivos e a preparação e planificação de materiais e recursos para a aula¹⁴. Fontes e Freixo (2004).

As diferentes formas de diálogo pedagógico que têm lugar em aula ajudam na expansão do conhecimento dos alunos e promover a importância da aprendizagem ser adquirida dos outros, para os outros e com os outros. A aprendizagem deverá contribuir para formar relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento das disciplinas e o conhecimento não disciplinar. Assim, a aprendizagem contribui para a melhoria do conhecimento sobre nós mesmos, como alunos e professores, e do mundo que nos envolve¹⁵.

4.4. IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA EM SALA DE AULA

Hernández (2010) diz que não há apenas uma maneira de organizar e planificar o currículo, não há um padrão único de construção do conhecimento, nem regras universais ou o ensino de conteúdos de uma só maneira. Como docentes devemos adaptar uma metodologia educativa adaptada às nossas

¹³ In Bessa e Fontaine (2002)

¹⁴ In Fontes e Freixo (2004)

¹⁵ In Hernández (2010)

finalidades educativas e à nossa turma em particular. Eisner (2002) acrescenta que o currículo é um meio para “alterar a mente”, não sendo projetados para melhorar o ensino ou a escola mas, sim, para melhorar a forma de pensar dos alunos, influenciando as atitudes dos mesmos. O currículo de educação artística para a compreensão da cultura visual, seguindo hernández (2010), poderá ter por base as características sociais e culturais dos alunos, podendo haver partilha sobre essas características entre eles e com o professor.

Para se formar uma equipa de aprendizagem cooperativa é preciso preparar e habituar os alunos a este tipo de trabalho de forma a aumentar a eficácia da sua atuação¹⁶ Por vezes, há alunos que rejeitam o trabalho de grupo devido ao facto de que, na sua opinião, existirem alunos que não trabalham, aproveitando o trabalho e esforço de colegas, recaindo quase todas as tarefas apenas para alguns alunos. O professor deverá ter em atenção quando há desleixo no cumprimento do trabalho, devendo conferir funções específicas para estimular o cumprimento de tarefas e objetivos propostos, nomeadamente criar metas a atingir ou atribuir papéis com maior responsabilidade dentro do grupo¹⁶. No trabalho cooperativo, os alunos do grupo de trabalho deverão trabalhar unidos e à volta do mesmo problema/objetivo. Os alunos, no início, questionam se estão a ser aceites ou se serão aceites pelo grupo, apenas se inicia realmente o trabalho conjunto de grupo após a fase de iniciação de trabalho de grupo estiver ultrapassada¹⁶¹⁷

¹⁶ In Fontes e Freixo (2004)

¹⁷ In Bordenava (1994)

4.5.MÉTODOS FORMAIS DE APLICAÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO

No trabalho cooperativo existem várias formas de implementação metodológica. Segundo Arends (2008), podemos considerar quatro principais abordagens:

STAD - divisão dos alunos por equipas de sucesso, método Jigsaw, Investigação em grupo e Abordagem estrutural.

Por conseguinte, *STAD* trata-se de um método que divide a turma em pequenos grupos heterogéneos, como se de equipas de aprendizagem se tratasse. Deverá ser considerada a interajuda entre os alunos, podendo auxiliar-se entre pares para obterem sucesso nas aprendizagens.

O método *Jigsaw* tem como objetivo a criação de especialistas dentro de cada grupo, sendo que a turma é dividida em pequenos grupos heterogéneos. Cada grupo é dividido, a quem são entregues tarefas de aprendizagem, sendo criados diferentes grupos de especialistas com um aluno de cada grupo. Após investigarem em conjunto de especialistas, regressam aos grupos de origem podendo explicar essa matéria/conhecimento para o restante grupo.

A *Investigação em grupo* propõe metodologicamente a divisão da turma em grupos, que podem ser homogéneos. Os alunos de cada grupo planeiam os tópicos a serem estudados dentro de um determinado campo temático. Este campo temático poderá ser definido pelo professor ou pelos alunos da turma. Cada grupo ficará incumbido de desenvolver e estudar uma parte desse campo temático, definindo as possíveis abordagens à investigação. Entretanto deverão criar uma apresentação para os restantes alunos da turma.

E, finalmente, *Abordagem estrutural* em que os alunos estão divididos em pequenos grupos, trabalhando de forma interdependente, partilhando as aprendizagens entre si.

Frank Lyman¹⁸ surge com a metodologia Pensar-Emparelhar-Partilhar.

Nesta metodologia existem três momentos principais: o pensar/refletir/investigar de uma forma individual a partir de uma questão surgida em aula ou colocada pelo professor. De seguida, o discutir - com os parceiros de grupo, podendo haver partilha de ideias e havendo espaço para alguma correção necessária. Por fim, há espaço para o momento de partilha com a restante turma. Os resultados obtidos nos dois momentos anteriores podem ser então apresentados e discutidos para os restantes alunos.

4.6. VANTAGENS DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

“As situações de onde aprendem os alunos podem ser criadas pelo professor... os resultados positivos se reforçam” – Eisner (2002)

O trabalho de grupo cooperativo terá um conjunto de vantagens e benefícios para as aprendizagens, como por exemplo, estudos de Johnson e Johnson (1990)¹⁹ demonstraram uma maior eficiência e apresenta melhores resultados com a utilização de métodos de trabalho cooperativo, do que os métodos tradicionais. Há uma partilha de realizações pessoais, procurando fazer mais e melhor, visto que dentro do grupo só se será bem-sucedido se todos o forem. Os alunos, independentemente das suas características individuais, do nível da definição da tarefa e da localização das escolas ou do nível de ensino, obtiveram melhores resultados do que utilizando outros métodos de ensino/aprendizagem. Continuando, os resultados são mais heterogéneos e positivos mesmo com alunos de diferentes características. As

¹⁸ In Arends (2008)

¹⁹ In Bessa e Fontaine (1990)

metodologias de trabalho cooperativo tendem a funcionar melhor em atividades não linguísticas do que nos domínios linguísticos (Qin, Jonson e Jonson, 1995; Slavin, 1991²⁰), não fazendo referência direta aos domínios artísticos.

Além das vantagens diretas para os alunos e suas aprendizagens, a escola pode tornar-se mais cooperativa, e conseqüentemente, mais aberta e democrática. Deste modo, a escola poderá dar passos mais seguros no caminho da inclusão e da aceitação das diferenças raciais, religiosas, de género, etc.. O trabalho cooperativo procura, então, a tolerância, a melhoria ao nível do relacionamento entre pares e os professores e a redução de conflitos escolares.

Com base num estudo de Giddens (1995), Hernández (2010) indica que há um contacto crescente entre diferentes indivíduos de diferentes culturas, crenças e religiões, podendo então esta metodologia facilitar a sua integração na turma e a apreensão de novos conteúdos em aula.

A escola, em geral, deverá também propiciar a aquisição de aprendizagens sociais e psicológicas importantes (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1991²⁰), tais como a autoestima e o auto conceito, a auto eficácia, a motivação para a realização escolar, desenvolvimento psicológico do indivíduo e da melhoria das relações interpessoais e, ainda, incrementação de valores de solidariedade. Com a aplicação do trabalho cooperativo poderemos conseguir estes resultados positivos nos alunos. Ao nível pessoal e emotivo, haverá um aumento da autoestima, auto valorização e auto reconhecimento²¹. A visão dos alunos face às aprendizagens é mais favorável e desenvolvem um forte sentido de compromisso e responsabilidade perante o seu trabalho, seja no grupo, na turma ou na vida.

Aronson e Patnoe (1997)²⁰ a aprendizagem cooperativa proporciona que todos os alunos, integrados em grupos heterogéneos, interajam de uma forma

²⁰ In Bessa e Fontaine (2002)

²¹ In Fontes e Freixo (2004)

aberta, equitativa e compreensiva, independentemente do seu passado cultural ou linguístico. Esta aceitação entre alunos é importante sobretudo na escola atual, multicultural, étnica. Os autores acrescentam a opinião de Slavin (1991)²², que refere que a inclusão é um elemento positivo da aprendizagem cooperativa. Os processos interpessoais desenvolvidos dentro do grupo aumentarão o interesse e motivação, desenvolvendo uma comunicação mais eficaz e positiva, desenvolvimento do respeito e aceitação do outro baseado na confiança, colaboração, solidariedade e empatia²³. Desenvolvendo a responsabilidade perante o grupo, a integração e aceitação de alunos com dificuldades.

As diferenças entre os alunos ao nível do capital cultural são, muitas vezes, enormes. Bruffee (1999)²² que explica que a aprendizagem cooperativa pode contribuir para a redução das diferenças de capital cultural entre os indivíduos. Bruffee refere que as linguagens próprias de determinadas áreas são estranhas aos alunos, podendo ser concebida uma metodologia da aprendizagem cooperativa que facilita a aquisição da linguagem específica, funcionando como uma transição das comunidades de origem. Assim, os alunos terão uma menor necessidade de traduzir determinadas metalinguagens de determinadas áreas disciplinares pois poderão ter um auxílio linguístico por parte de colegas, ao mesmo tempo, como o professor terá um papel menos fulcral na aprendizagem, os alunos não perderam o contacto com o professor.

No trabalho cooperativo²³ haverá vantagens para os alunos como por exemplo: uma maior produtividade, rendimento, desenvolvimento quer do pensamento crítico e criativo, quer na criação de respostas a problemas, aquisição e utilização de competências cognitivas superiores, desenvolvimento e utilização de uma linguagem correta e mais elaborada caso seja necessário criar debates.

²² In Bessa e Fontaine (2002)

²³ In Fontes e Freixo (2004)

Henry (1994)²⁴ o trabalho cooperativo pode favorecer a aquisição de competências que contribuem para a construção de si próprio, possibilita o desenvolvimento das suas iniciativas de investigação, capacidade inventiva, utilizando recursos, métodos e explicações alternativas às tradicionais, desenvolvimento da capacidade crítica, apresentação e resolução de problemas, desenvolvimento de estratégias analíticas, interpretativas e de avaliação, capacidade de síntese de ideias, experiências e informação, capacidade de tomar decisões e melhoria na comunicação interpessoal, defendendo e argumentando as suas opiniões e pontos de vista.

Hernández (2010) acrescenta dizendo que estas metodologias ultrapassam as limitações impostas nos currículos, originando a realização de atividades mais práticas, em que as temáticas dos trabalhos se aproximam do interesse dos discentes, trabalhando estratégias de pesquisa, seriação de resultados e procura de diferentes fontes de informação. Simultaneamente obriga a realização de atividades individuais, de pequeno e de grande grupo. Assim, como expõe Eisner (2002), haveria uma maior discussão sobre o que tinha sido criado.

O'Loughlin (1921)²⁴ acrescenta que a conversação e discussão auxiliam a interiorização e compreensão das aprendizagens. Acaba por funcionar como uma ponte entre o pensamento interno e a realidade exterior. Acrescenta ainda que a aprendizagem não deverá ser apenas individualista, sendo um processo de conversação social.

Eisner (2002) indica ainda que o trabalho cooperativo, em coligação com as disciplinas artísticas, promove no aluno liberdade e flexibilidade de expressão, auxiliando na resolução de futuros novos problemas, recorrendo às suas aptidões, ou às adquiridas com os restantes colegas, para criar novas soluções e avaliar os resultados conquistados. As atitudes e aptidões que no mundo real

²⁴ In Hernández (2010)

são exigidas são melhor desenvolvidas na área artística. Menciona ainda que a experiência artística no decorrer das aulas promove a iniciativa e a criatividade, estimulando a imaginação, destreza, desenvolve ainda a capacidade de planificação e ajuda os alunos a aprender a cooperar com os restantes colegas de turma, refletindo-se futuramente, na melhoria da aptidão na mobilização de recursos para o desenvolvimento de um trabalho, melhorando também a forma de trabalhar, pesquisar, analisar e comunicar ao trabalhar com outras pessoas.

4.7. DESVANTAGENS DA APLICAÇÃO DA MESMA

Mir, C. et al (1998)²⁵ consideram que o trabalho cooperativo pode apresentar desvantagens, por exemplo, na relação entre alunos, em caso de não-aceitação entre alunos ou surgimento de dificuldades de gestão e coordenação dos grupos/turma por parte do professor. Arends (2008) refere que há alunos com dificuldades nas competências de comunicação, sociais e de grupo. Refere ainda que há alunos que não sabem interagir o que dificulta a eficácia no desenvolvimento do trabalho intra-grupo.

Por vezes, surgem problemas na estabilidade do grupo e do desenvolvimento do trabalho, devido à excessiva rapidez que alguns docentes pretendem alcançar os objetivos, provocando algum nervosismo nos alunos, sobretudo quando não foi dado tempo aos alunos para criarem dinâmicas de trabalho de grupo estáveis.

Outras desvantagens mencionadas por Fraile (1998)²⁵ são os alunos poderem apresentar níveis de desenvolvimento diferentes, acabando por

²⁵ In Fontes e Freixo (2004)

haver diferenças fortes entre os mesmos, o que poderá criar uma instabilidade no grupo. Cada aluno é independente na sua forma de interagir, pensar e trabalhar, sendo que, por vezes, é difícil fazer essa gestão, sobretudo quando estão envolvidos professores e alunos que não estão habituados a trabalhar neste sistema de aprendizagem.

4.8. FORMAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO

Na formação de grupos não há nenhum autor que defenda uma determinada metodologia, mas há autores que referem que o professor deve intervir de forma a procurar criar grupos mais heterogéneos possíveis e não apenas formar grupos com base nas amizades que os alunos quase sempre procuram. Slavin (2005) e Johnson & Johnson (1987) defendem que através da criação de²⁶ grupos heterogéneos será um importante elemento para um trabalho de sucesso. Já Apollonia et al. (1992)²⁶ defendem a aprendizagem efetiva é maior em grupos homogéneos, sobretudo se os alunos considerados menos bons não conseguirem participar tão ativamente nas tarefas do grupo heterogéneo. Bennett & Class (1990) dizem que em grupos heterogéneos, os bons alunos não eram prejudicados, destacando-se apenas dos restantes nas justificações de repostas e/ou na utilização/mobilização de conhecimentos para a conclusão das tarefas propostas. Pujolás, (2001)²⁶ diz que quando é o professor a fazer a constituição dos grupos deverá ter em atenção as preferências e incompatibilidades que possam existir entre os alunos, devendo para isso conhecer as relações entre os diferentes alunos. O mesmo autor

²⁶ In Fontes e Freixo (2004)

acrescenta se a formação dos grupos for apenas da responsabilidade dos alunos, os grupos serão dificilmente heterogéneos.

Johnson & Johnson (1999) e Pujolás (2001)²⁷ não definem um número exato de elementos por grupo, embora se sugira a criação de grupos de dois a quatro elementos, não devendo ser aumentado o número enquanto a metodologia não estiver já enraizada nos alunos e docentes.

²⁷ In Fontes e Freixo (2004)

5. METODOLOGIA

“Serão os professores quem, em última análise,
mudarão o mundo da escola, entendendo-a”

Lawrence Stenhouse (1987)

Para a elaboração do presente trabalho foi utilizada a investigação ação e a investigação qualitativa. Houve uma preocupação de criar momentos de investigação estando o mais próximo possível do assunto estudado. Neste sentido, tal como refere Gaventa (1988)²⁸, deve haver um envolvimento e proximidade entre o investigador e os indivíduos estudados, neste caso os alunos em sala de aula. Assim o estudo será mais democrático e dará realce aos aspetos sociais, importante no trabalho cooperativo. Durante a investigação, foi ocupada a posição de professor e de investigador. O papel de professor foi utilizado em dois sentidos: o papel de aplicador da investigação e o papel de coletor de informações e material de estudo. O papel de investigador desempenhado procurou contribuir para o desenvolvimento deste trabalho com informação e conteúdos teóricos que fundamentassem de uma forma sustentada e refletida a utilização do trabalho cooperativo. Os dados recolhidos contribuíram para a realização da Prática Educativa Supervisionada III, que, simultaneamente, contribui com dados e informações para o desenvolvimento do presente trabalho. Esta posição de professor-investigador é referido por Lawrence Stenhouse. Stenhouse (1987) propõe agregar na mesma pessoa as duas funções, pois um investigador nato poderá desenvolver um trabalho do qual não se saberia a real validade do mesmo na escola, já o professor fará uma investigação sem ter uma base científica ou sem deter conhecimentos de

²⁸ In Oliveira, Pereira e Santiago (2004)

metodologias de investigação. Acrescenta ainda que, como são os professores que regem as aulas, já possuem uma posição natural no “laboratório” para estudar o resultado efetivo da aplicação de determinadas teorias educativas.

Um professor através da sua auto-observação, com o auxílio da reflexão da prática docente, consegue, ele próprio, ser um recurso para utilizar e referenciar na sua investigação²⁹. Borda (1991) e Reason (1994) defendem que através da experimentação ocorre uma aprendizagem intuitiva, compreendendo de uma forma mais próxima o que está a ser investigado. A vantagem de viver e realmente conhecer verdadeiramente o que está a desenvolver e com quem, conhecendo os alunos, a sua interação com eles, as dinâmicas da turma e ainda o espaço, conhecendo o ambiente escolar em que está inserido²⁹. Por outro lado, tal como também acontece nas nossas escolas, a falta de tempo e limitações institucionais limitam a investigação do professor-investigador, dando, assim, um maior destaque às investigações de pesquisadores que se dedicam inteiramente à investigação na educação.

A reflexão é uma ferramenta importante para a realização de estudos na educação. Sobretudo se esta investigação partir do professor, assumindo já um papel de investigador, as suas reflexões terão um papel importante para o desenvolvimento da investigação.

Shon³⁰ defende que os profissionais da docência devem procurar solucionar e contornar os problemas surgidos na prática através de uma forte componente reflexiva. Pode-se acrescentar Dewey (1910) que destaca o pensamento reflexivo como uma prática reflexiva de pensar. Zabalza (1994)³⁰ valoriza os diários reflexivos do professor. Estes dão consistência às reflexões e observações diárias efetuadas durante a prática educativa por parte dos docentes.

²⁹ In Stenhouse (1987)

³⁰ In Oliveira, Pereira e Santiago (2004)

Para Zabalza (1994)³¹ os diários reflexivos do docente implicam escrever e refletir apresentando um percurso histórico e longitudinal, isto possibilita uma reflexão sobre a evolução do percurso do docente e das suas práticas. Segundo Connelly e Clandinin (1990) os professores quando escrevem nos seus diários reflexivos estão a aprender com as suas narrativas. Quando narram as suas diferentes experiências podem reconstruir o seu discurso prático e da sua atividade profissional. A partir destas narrativas reflexivas pode-se proceder a uma releitura e a uma investigação que forneça material para reconstruir e alterar, melhorando, a nossa ação.

Para a minha investigação, as reflexões críticas pré aula e, sobretudo, pós aula, consultar Anexo 4, foram importantes para refletir sobre a ação na prática, contribuindo no desenvolvimento do presente trabalho. Mas, mais do que contribuir para um trabalho, contribuíram para melhorias e ajustes realizadas ao longo da minha prática docente. As informações das referidas reflexões foram mobilizadas na investigação-ação e na investigação qualitativa realizadas ao longo da construção do presente relatório final de estágio.

A pesquisa e o trabalho desenvolvido são resultado da observação e reflexão, acima descritas, e a interação e presença no terreno de estudo, no caso a sala de aula de Educação Visual. Esta investigação procurou mobilizar dados e informações recolhidas como casos úteis para serem incluídos e refletidos para o desenvolvimento do trabalho. Simultaneamente, a informação que foi sendo recolhida a nível teórico foi aplicado na ação docente. Estes dados foram recolhidos através de observação direta, com base em apontamentos escritos em diário realizados durante aulas de observação e em reflexões escritas realizadas pós aula, ambas durante a Prática Educativa Supervisionada III. Estas observações focavam sobretudo o funcionamento da aplicação do trabalho cooperativo em aula, observando o comportamento dos

³¹ In Oliveira, Pereira e Santiago (2004)

alunos a nível de desempenho e de atitudes, assim como, observações que recaíam sobre as melhorias, ou não, dos alunos da turma em questão e do cumprimento e desenvolvimento do trabalho a ser realizado. Estas observações proporcionaram material para este trabalho, funcionando ao mesmo tempo como uma base para a realização de alguns ajustes necessários para um melhor funcionamento e gestão da aula.

Segundo Caride, a investigação-ação consiste numa articulação entre a teoria, toda a fundamentação teórica e investigações efetuadas, e a prática, toda a ação no terreno educativo de sala de aula. A investigação-ação pode contribuir para uma melhoria geral na aplicação das práticas educativas, partindo de problemas práticos, tal como aconteceu durante a investigação efetuada que partiu de problemas práticos, tendo sofrido uma evolução e melhoria na sua utilização. Esta investigação³² é realizada num contexto social específico, fazendo da sua prática docente a sua base de reflexão. De facto, a investigação ação visa a mudança de uma situação de educação com a participação dos intervenientes implicados no mesmo projeto.

A investigação qualitativa, também utilizada, oferece dados que não são possíveis de quantificar, mas sim de uma forma interpretativa e reflexiva, Strauss e Corbin (1990). Na abordagem qualitativa, o trabalho pessoal e o seu sucesso são refletidos. O investigador utiliza esta abordagem para melhorar a sua prática. Para recolha de dados e sua reflexão os professores podem utilizar anotações reflexivas de ocorrências em aula, tornando-se mais reflexivos e observadores das suas ações.

Para a realização de um estudo qualitativo é necessário escolher determinado público para ser estudado. Devemos ter em atenção a pertinência na escolha desse mesmo público para a investigação a ser realizada, (Morse, 1994).

³² In Oliveira, Pereira e Santiago (2004)

Na investigação realizada participei eu, como professor estagiário, e os meus alunos. Neste estudo estiveram envolvidos os alunos do 2º ciclo e do 3º ciclo, tendo sido levado a cabo em sala de aula de artes visuais numa escola EB2,3 em Gondomar e numa escola Secundária em Gaia, sendo tratado com maior destaque este último. No total, a investigação teve uma duração de seis meses. Como auxílio à investigação foram utilizadas pequenas anotações das aulas.

Para a formação de grupos e para uma melhor compreensão das relações sociais foi realizado um estudo sociométrico. Este estudo tem por base dados recolhidos por um docente da Escola Secundária Inês de Castro, em Gaia, por forma a conhecer melhor os alunos, as suas dinâmicas sociais e, assim, monitorizar de modo mais adequado a formação de grupos de trabalho.

O estudo visa obter dados para análise no âmbito das relações sócio afetivas dos alunos. Pretende-se, especificamente, identificar as relações de “aceitação” e de “rejeição”, entre pares, baseada na análise e possibilidade de caracterizar grupos de trabalho. Apesar de não se pretender interferir na constituição de grupos, foi contudo realizada uma previsão das possíveis relações na constituição dos grupos. Os dados apontados no estudo constituem-se indicadores de verificação no funcionamento das relações intra e intergrupais. Tal como Pujolás (2001) refere, o docente deve ter em atenção, quando constitui os grupos de trabalho, as preferências e incompatibilidades que possam existir entre os alunos, devendo para isso conhecer as relações entre os diferentes alunos.

Para a realização do estudo na minha Prática Educativa Supervisionada III, foi solicitado a cada aluno que indicasse, de uma forma reservada, três nomes de colegas com quem desejassem constituir um grupo de trabalho e três colegas com quem não desejassem. Estas questões foram integradas numa ficha de avaliação sobre uma visita de estudo previamente realizada e formatada pela ESIC - Gaia, ver Anexo 1. Esta ficha foi alterada por mim, de forma a conter duas questões sobre com quem os alunos preferem ou rejeitam trabalhar em grupo. A partir destes dados, foi criada uma tabela e um gráfico,

ver Anexo 2. Com base nos resultados descritos no gráfico, foi efetuada uma previsão dos grupos de trabalho dos alunos.

Já no final do 1º período e no final da minha Prática Educativa Supervisionada II, assim como, no final do 3º período, coincidente com o final da Prática Educativa Supervisionada III, foram construídas fichas de avaliação, anexas às institucionais, que me auxiliaram a perceber a importância do trabalho cooperativo, as aprendizagens adquiridas e a minha postura enquanto docente, ver Anexo 3 (3º ciclo) e Anexo 6 (2º ciclo). Estas fichas são uma base para obter informações sobre as dinâmicas de trabalho e possivelmente poder fazer ajustes à prática e aplicação do trabalho cooperativo.

Com a utilização das supracitadas metodologias foi possível ajustar a prática docente, observando e refletindo sobre a mesma. Auxiliaram e contribuíram, ainda, para a construção do presente trabalho.

6. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PRÁTICO

A utilização da metodologia de trabalho cooperativo foi iniciada por mim durante a Prática Educativa Supervisionada I, realizada na escola EB1 do Cedro, Gaia, trabalhando com uma turma de 3º ano.

A aplicação do trabalho cooperativo, foi experimentada na última aula regida com esta turma, embora ainda de um modo pouco fundamentado e estruturado. A turma estava dividida em 4 grupos, tendo cada grupo a função de mostrar e ajudar alunos de outras duas turmas a utilizarem a técnica de stencil. Preparei mesas para acolher e receber os alunos. Os alunos de cada grupo da turma tinham as suas tarefas muito bem delineadas de modo a ser possível articularem-se entre si para resolver os problemas que fossem surgindo. Os alunos assumiram o papel de orientadores dos colegas, ensinando-lhes a técnica de stencil, cooperando entre si nas funções a desempenhar.

Assim, enquanto um aluno auxilia outro a pintar, outro aluno poderá preparar as tintas e outro aluno procurará uma máscara de stencil para ser utilizado. A cooperação aqui centrou-se em torno da ideia de resolução de problemas, não ocorrendo uma aprendizagem curricular específica.

Contudo, e tal como descrito acima, este tipo de cooperação ajudará a desenvolver capacidades e competências sociais e de organização e distribuição de tarefas. A comunicação foi uma componente bastante desenvolvida durante a atividade. Esta atividade promoveu a integração de dois alunos NEE's nas atividades desenvolvidas. Os próprios alunos se organizaram no desempenho das funções o que poderá aumentar a sua autonomia, a auto eficácia, desenvolver o sentido de compromisso e responsabilidade na procura do desempenho e cumprimento do seu trabalho. Podemos, tal como Arends (2008) nos refere, evocar que foi aplicado o método formal de STAD, embora não haja, aparentemente, aprendizagens de conteúdos curriculares efetivas

para os alunos da turma, mas estes funcionaram como transmissores de conhecimentos técnicos, que respondem a conteúdos programáticos de Expressão Visual do 1º Ciclo, para os alunos das duas outras turmas de 3º ano.

A referida experimentação do trabalho cooperativo em aula de artes funcionou como mote para a aplicação da metodologia durante as Práticas Educativas Supervisionadas II e III.

Já a Prática Educativa Supervisionada II foi realizada na Escola Básica de Gondomar, com uma turma de 6º ano.

Com esta turma, foram desenvolvidas duas unidades de trabalho. A primeira unidade de trabalho abordou conteúdos de desenho e geometria. O trabalho começou por ser individual, tendo assim, os alunos criado um esboço para uma escultura com objetos do dia-a-dia redimensionados, sendo depois abordado o trabalho de grupo cooperativo. Este processo de desenvolvimento do trabalho individual teve a duração de duas aulas, embora os alunos já estivessem dispostos em grupo. Após a realização do esboço individual, foi então discutido em grupo qual dos trabalhos individuais, ou, se assim fosse decidido, criarem um novo trabalho com base em dois ou mais trabalhos individuais dos elementos do grupo. Este foi o tímido início da minha abordagem ao trabalho cooperativo, preparou-os para trabalho de grupo, aprendendo a trabalhar em conjunto e conhecendo melhor os colegas, possivelmente, melhorando desde logo as suas relações interpessoais. Esta aplicação de forma gradual vai ao encontro de leituras realizadas em Fontes e Freixo (2004) e Bordenava (1994). Encontra-se, também, em conformidade com a aplicação de Reggio Emilia³³ no

³³ In Eisner (2002) A Abordagem Reggio Emilia é uma filosofia educacional, que foca o ensino pré-escolar e primário, desenvolvido pelo professor Loris Malaguzzi, em Itália. Defendem a ideia formação da personalidade humana durante os primeiros anos de desenvolvimento. O objetivo é ensinar como fazê-los úteis para a vida cotidiana, baseando-se em princípios de respeito, responsabilidade e comunidade, com base nos interesses das crianças.

sentido de ter sido realizado primeiramente um desenho de um projeto de escultura individual, havendo lugar a debate e discussão sobre os trabalhos realizados. Estes debates estimularão a reflexão e a argumentação dos alunos. Este debate converte-se num ambiente familiar entre alunos, seguindo uma direção. A atividade será diversa e dinâmica.

Após a referida fase individual, foi iniciado o trabalho de grupo cooperativo com a turma de 6º ano. Os alunos iniciaram o trabalho, cooperando inicialmente em pares, em funções necessárias para responder aos problemas surgidos durante o trabalho. Os alunos tinham um propósito, um objetivo em comum, o que Slavin (1983) refere como sendo um dos pontos bases do trabalho cooperativo.

Durante o desenrolar do trabalho, os alunos foram mobilizando os seus conhecimentos e técnicas para desenvolver e resolver os problemas da melhor forma para a concretização do seu trabalho. Os alunos tiveram espaço para poderem explorar autonomamente os materiais e soluções para o cumprimento do planeado, como referido anteriormente, o projeto e construção de esculturas com objetos do cotidiano. Entretanto, gerei e monitorizei algumas tarefas, preparando materiais de apoio para o desenvolvimento do trabalho de uma forma sustentada, orientada de forma a manter os alunos no caminho do objetivo proposto. A minha atuação procurou sempre ser de fora, procurando não intervir diretamente no desenvolvimento do trabalho. Tal como Lyotard refere, como docente devemos ter um papel quase secundário nas aprendizagens e dinâmicas de grupo.

No 3º ciclo, a Prática Educativa Supervisionada decorreu na Escola Secundária Inês de Castro, em Gaia, onde foi lecionada Educação Visual a uma turma do 8º ano.

Com base nos conteúdos programáticos e nas metas curriculares, que referem a necessidade de apresentar e trabalhar conteúdos sobre arquitetura, foi desenvolvido um projeto conjunto de turma – a cascata Sanjoanina. Este

projeto serviu como mote para este trabalho de turma uma vez que o tema lhes era familiar e pelo qual mostraram bastante interesse. O facto de a proposta ter surgido no âmbito do concurso organizado pela Fundação Escultor José Rodrigues de cascatas Sanjoaninas, mostrou-se mais motivadora e aliciante ainda. A turma participou, então, no concurso tendo conseguido o 5º lugar.

Como metodologia de trabalho em aula, foi optado, uma vez mais, o uso do trabalho cooperativo.

Após apresentações de conteúdos programáticos e a explicação dos objetivos do trabalho da turma, deu-se início ao desenvolvimento da proposta. Foi iniciado um pequeno trabalho individual de criação de um esboço de edifícios a serem integrados na cascata Sanjoanina. Sendo após isso iniciado o trabalho em grupo, primeiramente de discussão sobre qual o esboço individual a ser selecionado ou criarem um esboço que combinasse os esboços de dois ou três alunos. Através desta primeira fase do trabalho cooperativo, poderão ter sido adquiridas aprendizagens e conhecimentos sobre a forma de trabalhar, das diferenças entre cada elemento do grupo, podendo ganhar e melhorar as dinâmicas de grupo. Tal como referido na Prática Educativa Supervisionada II, este processo gradual é suportado pelos autores Fontes e Freixo (2004) e Bordenava (1994), encontrando-se ainda semelhante à aplicação de Reggio Emília, como descrito acima. Consultar Anexo 7 – Individual, para observação de outros exemplos.

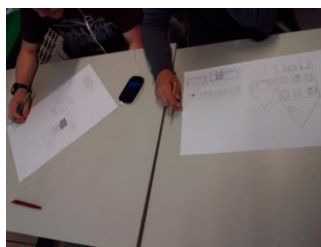


Figura 1 - esboço individual

A formação dos grupos de trabalho resultaram da escolha dos alunos, assim deliberado por mim, enquanto docente. Contudo, foi realizado um estudo sociométrico como referido no ponto 5 – Metodologia, em que foi criado um pequeno gráfico que nos oferece uma visão global das relações interalunos da turma.

Como referido, foi dada liberdade aos alunos para escolherem os colegas com quem queriam trabalhar. O previsto seria a formação de cinco grupos, um

de cinco alunos e quatro de quatro alunos, no entanto, os alunos constituíram cinco grupos, sendo um de três, dois de quatro e dois de cinco.

A sua distribuição não foi igual à prevista, mas surgiram bastantes pares coincidentes com o previsto. Dos grupos previstos há dois trios coincidentes e cinco pares coincidentes. Estas informações possibilitam ajudar a compreender como construir os grupos de trabalho da turma, sendo que no caso da referida turma a escolha dos grupos de trabalho por parte dos alunos não ficou longe da minha previsão. A distribuição dos alunos na sala está presente na seguinte figura: (consultar Anexo 5)

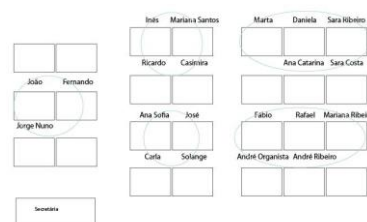


Figura 2 - Planta da sala

Após a escolha do grupo e o início dos trabalhos individuais, foi tempo de trabalharem em metodologia cooperativa.

Durante o processo inicial de trabalho de grupo foi utilizado o método Jigsaw, um dos métodos formais referidos por Arends (2008). Dois alunos por grupo ficaram a trabalhar no esboço do projeto, conseqüente da prévia discussão em grupo, enquanto os restantes alunos foram trabalhando em pequenos grupos. A seguinte figura 3 exemplifica um par a trabalhar segundo o referido método. Consultar Anexo 7 – Jigsaw, para observação de outros exemplos.



Figura 3 - Método Jigsaw

Estes pequenos grupos, cada um com a sua especialidade, trabalhando para um resultado comum, tiveram apoio do docente, de forma a auxiliar e orientar a execução das tarefas, acompanhando e estando atento às suas dúvidas e dificuldades. Estas tarefas prendiam-se com preparar, cortar e colar peças em cartão para a estrutura base da cascata. Após os referidos pequenos grupos cumprirem o primeiro problema, a construção da estrutura base da cascata, os

alunos regressaram aos seus grupos de origem. Todas as aprendizagens que cada um destes alunos adquiriu, puderam ser mobilizadas, contribuindo para o desenvolvimento dos projetos de cada um dos grupos. A título de exemplo, destaco uma interação de aprendizagem entre dois alunos, enquanto um estava a utilizar uma ferramenta de uma forma menos correta, outro aluno explicou-lhe como utilizar a mesma de uma forma mais eficaz.

O restante trabalho desenvolvido com estes alunos foi sob o método STAD, segundo Arends (2008). Os alunos entreajudaram-se entre si, mobilizando conhecimentos anteriores para as tarefas que estavam a desempenhar. Quando havia alunos com mais dificuldade, o restante grupo organizava-se no sentido de auxiliar, mas sempre sem perder o rumo do trabalho até então desenvolvido. Trabalho esse que se prendeu com a construção de edifícios, com base nos esboços realizados, e sua finalização, sendo aplicados na estrutura base, criando a cascata Sanjoanina de turma. Na figura 4 está exemplificada a aplicação do referido método. Consultar Anexo 7 – STAD, para observação de outros exemplos.



Figura 4 - Método STAD

Procurei criar uma proximidade entre o trabalho a ser desenvolvido e a realidade dos alunos. Foi dada autonomia aos alunos na criação e esboço dos respetivos edifícios, a serem integrados na cascata Sanjoanina, na qual a turma participou, podendo decidir a sua tipologia e função, os materiais a serem utilizados. A autonomia e liberdade dadas na conceptualização aproximou os elementos do grupo e permitiu que estes desenvolvessem ideias próprias e não apenas seguir a minha orientação.

De uma forma geral correu bastante bem o desenvolvimento do trabalho, sendo cumprido o planeado. Consultar Anexo 7 – cascata final, para visualizar o resultado final.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Após o final das Práticas Educativas Supervisionadas, foi tempo de avaliar o resultado da aplicação do trabalho cooperativo na sala de aula de artes. Com base nas reflexões diárias pós aula realizadas ao longo da prática docente, referidas no Ponto 5 – Metodologia, e em algumas observações das fichas de avaliação entregues no final de cada período ou da prática, foram interpretados alguns resultados obtidos nas mesmas. Estas reflexões e fichas, como indicado anteriormente estão presentes em Anexo 4, 3 e 6, respetivamente.

Com base nas observações feitas nas Práticas Educativas Supervisionadas, pode-se entender que o trabalho cooperativo foi importante para os alunos melhorarem as suas relações interpessoais. Ao trabalhar em grupo, a participação de cada aluno nas tarefas terá sido aumentada, proporcionando uma maior discussão e troca de ideias entre pares e entre alunos e professores, oferecendo valências de relacionamento social e cooperação aos alunos. Ao trabalharem sob esta metodologia terá sido possível desenvolver um maior número de ideias, possibilitando a interajuda entre alunos, aumentando o convívio de uma forma positiva entre si e a confiança, sobretudo, dos alunos menos extrovertidos.

O trabalho cooperativo em sala de artes proporcionou, ainda, um envolvimento de todos, e não apenas de alguns, nas diversas tarefas da sala de aula. Assim, terá sido criado um sentido de responsabilidade em cada um deles e promovido o seu nível de autonomia e gestão do seu próprio trabalho.

Durante a prática realizada no 1º ciclo surgiu o caso de um aluno que além de ser bastante trabalhador, conseguiu cumprir as suas tarefas, ajudando os colegas, sobretudo os dois alunos com NEE's presentes na turma. O processo de trabalho desenvolvido na última aula do ano possibilitou a melhor integração desses dois alunos, possibilitando a existência de laços afetivos e de trabalho entre pares.

Ocorreu um caso semelhante ao referido no 1º ciclo, durante a Prática Educativa Supervisionada II, com um aluno que trabalha numa mesa à parte dos restantes colegas. Durante o período de observação de aulas, este aluno mostrou-se bastante distraído e afastado da turma. Da sua integração num grupo de trabalho resultou uma maior produtividade e participação em aula. Estas melhorias notadas são fundamentais, não só ao nível do desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também ao nível das interações sociais e da sua postura em aula. O uso desta metodologia poderá ter auxiliado o aluno ainda a minimizar um problema de expressão oral evidenciado.

Os graves problemas de expressão e comunicação do referido aluno apresentados, terão sido reduzidos pelo trabalho cooperativo, pois a sua comunicação na turma e no grupo aumentou.

Num outro grupo devo destacar a melhoria na relação com os restantes colegas de grupo, um caso envolvendo a aluna NEE que integrou e participou ativamente no trabalho desenvolvido pelo seu grupo. E ainda, noutro grupo é de destacar a melhoria na participação de uma aluna que se apresentava bastante introvertida no início da prática.

Já no 3º ciclo temos o caso de um aluno, que demonstrara ter graves dificuldades na relação com os colegas e docentes, aparentemente melhoradas durante estes dois meses de estudo. Este aluno terminou o ano letivo, não apenas com um maior volume de conhecimentos e conteúdos adquiridos, mas também, terá adquirido a capacidade de se relacionar e trabalhar com os restantes colegas de turma, com base nas observações de aula por mim realizadas. Esta comunicação e relação sócio laboral melhoradas fizeram com que se relacionasse com um maior número de colegas e facilitou a sua integração. O facto de conseguir ser ouvido terá tido impacto na estimulação e favorecimento do desenvolvimento de capacidades argumentativas e melhoria na autoestima do aluno. Este desenvolvimento reflete-se em alguns pequenos desabafos em aula e nas atitudes, algumas delas descritas em reflexões pós aula.

O trabalho cooperativo possivelmente aumentou a participação e envolvimento de alunos, como o caso de uma aluna com um alto grau de absentismo, completo desinteresse e alheamento aos conteúdos e ao desenvolvimento do trabalho em aula, notados no período de observação. A presença efetiva em todas as aulas, interesse e participação durante a aplicação do trabalho cooperativo em aula de artes demonstrarão que poderá ser importante a aplicação desta metodologia, fazendo com que a aluna se interessasse pela disciplina.

Houve aprendizagens paralelas, entre alunos, como aconteceu com a utilização de uma pequena máquina, em que um aluno explicou a um colega como a utilizar de uma forma mais prática e eficaz. Esta aprendizagem não teria acontecido se o ambiente de aula desse maior destaque ao papel do professor como único agente de transmissão de conteúdos e conhecimentos. Também há utilizações de materiais, como o exemplo do jornal e da cola branca, que alguns alunos trouxeram e mobilizaram esses conhecimentos para a aula e para o desenvolvimento do trabalho do seu grupo. Visto que alguns alunos desconheciam estes processos, há uma aprendizagem efetiva dessa possível aplicação no desenvolvimento dos seus trabalhos. Os alunos do grupo, e também de outros grupos, adquiriram conhecimentos desses procedimentos plásticos, com uma orientação do docente, embora fosse dado espaço para a exploração e experimentação autónoma, levando a uma criatividade de soluções concebidas pelos próprios alunos para colmatar e responder a problemas e dificuldades surgidas.

A nível de participação no trabalho evidencia ter sido favorável para todos os alunos, sobretudo os que menos participavam e trabalhavam ao longo das aulas observadas antes de ter sido iniciada a prática e aplicada a metodologia.

Contudo, temos o caso de uma aluna que se afastou em alguns momentos do trabalho realizado pelo seu grupo, embora em algumas aulas fosse uma aluna entusiasmada e trabalhadora. A aluna por vezes não interagiu nem participava nas atividades de grupo como seria esperado. Esta aluna, nas aulas observadas antes da prática cooperativa, mostrou-se muitas vezes fechada

para a restante turma, interagindo pouco em aula, embora no exterior da sala apresente uma boa capacidade relacional com os restantes colegas.

A aplicação da metodologia de trabalho de grupo cooperativo mostrou-se positiva na sala de aula de artes visuais. Pelos resultados obtidos, sobretudo durante os últimos dois meses com a turma do 3º ciclo, evidenciaram-se inúmeras vantagens no uso desta forma de trabalhar tendo sido possível aplicar os dois métodos formais de trabalho cooperativo.

Os alunos conseguiram terminar o projeto, alcançando aprendizagens, segundo alguns dados obtidos nas autoavaliações, em anexo, e os alunos, em geral, aparentam ter ganho e melhorado as suas relações sociais com os demais e terão aumentado a sua autoestima e auto valorização, com base nas observações realizadas em aula.

Como docente foi uma experiência rica que me levou a detetar erros e a corrigi-los, através da adaptação da metodologia ao contexto da turma. Fiz importantes aprendizagens no que diz respeito à necessidade do professor preparar as sessões seguintes, fazendo pesquisas prévias, necessárias para fazer ajustes e orientar a implementação da metodologia do trabalho cooperativo em aula de artes.

A utilização do estudo sociométrico aparenta ser um bom método de estudo para realizar uma leitura das relações sociais dos alunos numa turma, assim como, dados suficientemente fortes para uma constituição de grupos de trabalho que respondem às expectativas dos alunos. Para esta afirmação, poderemos confirmar pelos pares e trios coincidentes na formação de grupos, entre os dados obtidos no gráfico e os grupos criados pelos discentes.

Muitas aprendizagens obtidas durante esta experiência de prática pedagógica serão importantes para um futuro profissional da educação, procurando melhorar a eficiência da aplicação desta metodologia de trabalho.

8. PERSPETIVA DE TRABALHO FUTURO

O fim do meu percurso neste curso de mestrado, traz consigo as questões sobre o qual o real contributo desta formação e em particular, qual o contributo do presente trabalho para o meu desempenho pessoal e profissional?

O trabalho cooperativo será novamente abordado e utilizado? Esta investigação vai ser uma referência no exercício do papel docente?

Após o término do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, existe a ambição de seguir uma carreira de docente na escola pública, onde poderei mobilizar os vários conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica. As abordagens em aula durante a futura prática serão inicialmente individuais, sendo mais tarde aplicado o trabalho cooperativo.

Embora a possibilidade de lecionar na escola pública esteja um pouco adiada, existem outras instituições onde poderei continuar a desenvolver experiências no âmbito do trabalho cooperativo. Como referido no início do presente trabalho, encontro-me a desempenhar funções no serviço educativo da Fundação Escultor José Rodrigues, que se tem mostrado um espaço ótimo para explorar as potencialidades da metodologia do trabalho cooperativo. Em breve serão desenhadas e apresentadas propostas de atividade inteiramente cooperativas, aplicando métodos referidos no presente trabalho. Estas atividades, além da informalidade, de ser realizada num ambiente integrado no tema e técnica explorados, ser algo próximo ao mundo real das crianças e de ser uma “fuga” ao quotidiano escolar, poderá então oferecer a aplicação do trabalho cooperativo, que, também, não é frequente para a maioria dos alunos e de professores da escola portuguesa.

Esta vivência levou-me a equacionar a frequência de um novo mestrado ou pós graduação incidindo na área dos serviços educativos. A presença e participação em Workshops, colóquios nas referidas áreas e em outros

assuntos e temas na área artística será maior, havendo objetivo de frequentar este tipo de formações para enriquecimento pessoal.

9. CONCLUSÃO

Em suma, o trabalho cooperativo utilizado nas Práticas Educativas Supervisionadas mostrou como é possível criar e aplicar diferentes metodologias de trabalho em aula com os alunos. Devemos conhecer bem a turma de forma a realmente podermos aplicar da melhor forma o trabalho cooperativo.

Embora durante o percurso realizado nas Práticas Educativas Supervisionadas o trabalho cooperativo tenha resultado, concluindo e atingindo objetivos estipulados no início da prática e adquirindo diferentes conhecimentos e aprendizagens, tenho a consciência de que o trabalho cooperativo não será a única solução para melhorar as aprendizagens, dinâmicas e funcionamento da turma. E não esquecer, tal como Eisner refere, somos nós enquanto docentes que devemos criar as “situações de onde aprendem os alunos”.

Com o distanciamento que o término deste relatório tem desde o fim da prática docente, permite-me perceber como está nas nossas mãos, como docentes, adotar metodologias que respondam o melhor possível aos alunos. Estes deverão estar na nossa mente como uma peça fundamental do ensino e deverão ser valorizados pelo que realmente são. Tal como Charlot, B. (2004) sugere, não existirá aprendizagem se o aluno não tirar proveito da atividade promovida ou se não existir motivação por parte do mesmo. Devemos criar atividades motivadoras e interessantes para os alunos, envolvendo-os nas diversas tarefas da sala de aula, criando um sentido de responsabilidade em cada um deles e promovendo o seu nível de autonomia e gestão da sua própria aprendizagem.

Por fim, reunindo todas as aprendizagens recolhidas e amalhadas durante os últimos cinco anos de ensino superior, ainda aprendizagens obtidas na prática docente e do presente trabalho, obtenho bastante conteúdo e

conhecimento, que possibilitarão ser um docente atento na procura de respostas o mais ajustadas possível ao perfil do aluno. Contudo, há o problema de toda a formalidade e regulamentação apertada que limita alguma ação do docente que é quem conhece melhor a turma com quem está a trabalhar.

Excluindo um pequeno receio de revolta com o atual sistema educativo, espero exercer a profissão de docente o melhor possível, motivando-me, tal como no final de cada Prática Educativa Supervisionada, com aqueles sorrisos e abraços de alunos que sentem que algo de mim lhes foi importante.

10. BIBLIOGRAFIA

Bibliografia citada:

Bessa, N. e Fontaine, A. M. (2002). *A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica*, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 18 (pp. 123-147). Porto: FPCEUP

Arends, B. (2008). *Aprendizagem cooperativa in Modelos de Ensino Centrados no Aluno*, Cap 10 (pp. 343-376).

Fontes, A. E Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte (Lisboa)

Bordenava, J. D. e Pereira, A. M. (1994). *Estratégias de Ensino-aprendizagem*. Editora Vozes (Petrópolis, Brasil).

Fonseca, António M., (2001). *Educar para a cidadania – Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.

Fontes, M (1998). *“A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores – L. S. Vigotski”*. Livraria Martins Fontes Editora, Lda, São Paulo.

Oliveira, L; Pereira, O e Santiago, R (2004). *Investigação em educação – abordagens conceptuais e práticas*. Porto Editora, Porto.

Stenhouse, L (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Traduzido por Guillermo Solana. Ediciones Morata, S. A., Madrid

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.

Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente – El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.

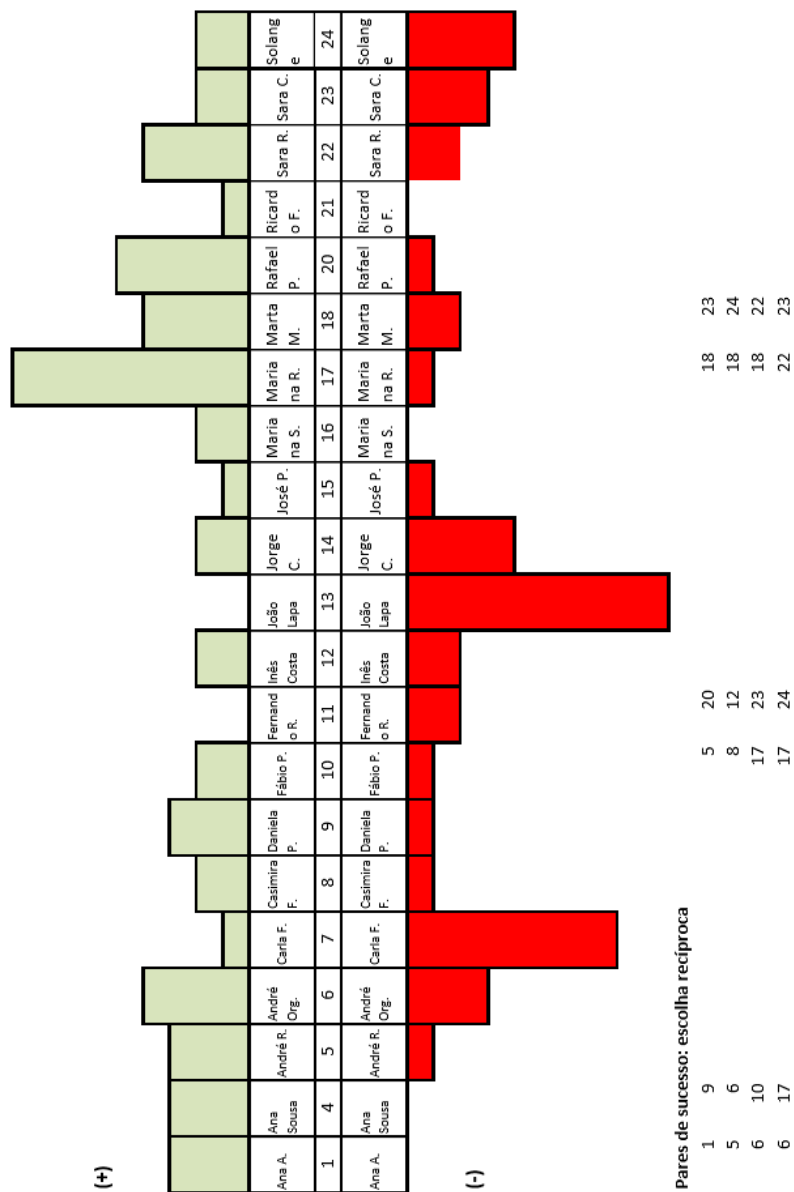
Bibliografia consultada:

Hertz-Lazarowitz, R. e Miller, N. (1995). *Interaction in cooperative groups – the theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Print

Charlot, B. (2004). *Educação, trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes, in Educação, Sociedade & Culturas, nº 22 (pp. 9-25)*. Porto: FPCEUP

11.2. ANEXO 2

Resultados da análise sociométrica da turma 8.º A para a dinâmica de grupos



11.3.ANEXO 3

Anexo 3, presente em anexo digital contém ainda as fichas preenchidas pelos alunos do 3º ciclo.

Autoavaliação EV– 8º A 2013/14

Aluno/a _____ Nº _____

Indica aspetos que aches relevantes relativamente a EV e ET, ao trabalho desenvolvido e ao professor:

Em geral, o que aprendeste e o que fizeste em EV desde dia 23 de abril (1ª aula de EV do 3º período)?	
O que mais te interessou na disciplina?	
O que menos te interessou?	
Onde sentiste menos dificuldades?	
Onde sentiste mais dificuldades?	
Outro(s)	

11.4. ANEXO 4

Anexo 4, presente em formato digital, contém os planos de aula com as respetivas pré e pós reflexões das aulas regidas durante o 3º ciclo.

11.5. ANEXO 5

Anexo 5, presente em formato digital, contém a figura 2 que nos mostra a planta da sala de aula com os alunos e os seus grupos e a sua distribuição na sala de aula.

11.6. ANEXO 6

Anexo 6, presente em formato digital, contém as fichas de avaliação distribuídas aos discentes durante a Prática Educativa Supervisionada II. Estão presentes os documentos originais criados por mim e as fichas preenchidas pelos alunos.

11.7. ANEXO 7

Anexo 7, presente em formato digital, contém as fotografias do trabalho cooperativo realizado no 3º ciclo, contendo fotografias do processo individual, método Jigsaw e método STAD. Contém ainda a fotografia do 1º esboço base da cascata Sanjoanina e da sua conclusão.