



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Poliana Nair Borges Ludovino

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

**A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas  
disciplinas de História e de Geografia**

**setembro 2012**

**Orientador: Professor. Doutor Paulo Santos**

**Coorientadora: Professora Doutora Maria Felisbela Martins**

Relatório final da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Santos e a coorientação da Professora Doutora Maria Felisbela Martins, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Porto, setembro de 2012

## Resumo

Sendo a Escola uma instituição social e reprodutora da vida em comunidade, com a difícil tarefa de formar jovens para a vida em sociedade, julgamos que devem ser utilizadas outras metodologias de ensino-aprendizagem que preparem os jovens para uma vida profissional e social cada vez mais exigente em que o trabalho de equipa, de partilha é cada vez mais valorizado. Assim, ao longo do ano de estágio foi aplicada a metodologia da aprendizagem cooperativa nas disciplinas de História e de Geografia, através da realização de trabalhos de grupo com objetivos específicos. Aquando da realização desses trabalhos podemos verificar a relação que os elementos iam estabelecendo uns com os outros, o seu desempenho e se houve, efetivamente, aprendizagens significativas em relação às temáticas exploradas. Após a análise de uma série de dados, recolhidos ao longo das aulas de trabalho de grupo, tentamos perceber se existem, de facto, vantagens na aplicação da aprendizagem cooperativa como o desenvolvimento de competências sociais e específicas, para além de promover melhorias nos resultados escolares dos alunos em relação às disciplinas de História e Geografia.

Palavras-chave: metodologia de aprendizagem, aprendizagem cooperativa, trabalho de grupo, competências sociais, sucesso escolar.

## Abstract

Being school a social institution and a reproducer of life in community, with the difficult task of forming young people for life in society, we believe that other methodologies of teaching-learning should be used, preparing young people for a more demanding professional and social life where the team work and sharing is more and more appreciated. Thus, along the internship year it was applied the cooperative learning methodology in the courses of History and Geography by doing some group works with specific objectives. When the realization of this works we can verify the relation established between the elements of each group, they're performance and if there were, indeed, significant learning on the explored topics. After the analysis of the data, which was collected along the classes where the group works took place, we tried to understand if there is any kind of advantage at the application of the cooperative learning, such as the development of the social skills and specific ones, besides promoting an improvement of the school results of the students concerning the courses of history and geography.

Key words: learning methodology, cooperative learning, teamwork, social skills, school success.

Ao meu irmão, ao meu pai e à minha mãe

## Agradecimentos

À Ana Isabel, por me ter acompanhado ao longo de todo este percurso.

Aos meus colegas que partilharam comigo bons e maus momentos.

Aos meus pais pelos conselhos e por contribuírem para que tudo isto fosse possível.

A toda a comunidade da Escola Básica de Arrifana.

Ao meu orientador, o professor Paulo Santos e à minha coorientadora, a professora Maria Felisbela Martins pelos sábios conselhos e orientações.

Obrigada!

Why have we humans been so successful as a species? We are not strong like tigers, big like elephants, protectively colored like lizards, or swift like gazelles. We are intelligent, but an intelligent human alone in the forest would not survive for long. What has really made us such successful animals is our ability to apply our intelligence to cooperating with others to accomplish group goals.

Robert Slavin

## Índice

Introdução .....	11
PARTE I .....	14
Construindo referenciais teóricos sobre a aprendizagem cooperativa.....	14
1.1. Das origens até à disseminação da aprendizagem cooperativa.....	15
1.2. Aprendizagem cooperativa: o conceito.....	17
1.3. Aprendizagem cooperativa versus aprendizagem colaborativa.....	20
CAPÍTULO II.....	22
As características da aprendizagem cooperativa e as vantagens na sua aplicação em contexto sala de aula.....	22
2.1. As características da aprendizagem cooperativa.....	22
2.2. Os métodos da aprendizagem cooperativa.....	27
2.3. A importância e as vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa.....	30
2.4. O papel do professor na aplicação da aprendizagem cooperativa .....	33
2.5. A avaliação do trabalho de grupo segundo a aprendizagem cooperativa. ....	34
PARTE II – ESTUDOS DE CASO .....	37
A aprendizagem cooperativa nas disciplinas de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico. ....	37
Capítulo III. Instrumentos de recolha de dados .....	38
3.1. Grelhas de avaliação .....	39
3.2. Documentos de auto e heteroavaliação .....	42
3.3. Questionário .....	43
3.4. Análise de conteúdo .....	44
Capítulo IV-O trabalho de grupo desenvolvido nas disciplinas de Geografia e História	45
4.1. O trabalho de grupo em Geografia.....	45
4.1.1. Caracterização da turma 9º2.....	45
4.1.2. A finalidade e o conteúdo do trabalho de grupo .....	46
4.1.3. A constituição dos grupos .....	48
4.1.4. As aulas de trabalho de grupo em Geografia na turma 9º2.....	49
4.2. Resultados do estudo na disciplina de Geografia.....	53
4.2.1. Análise das grelhas de avaliação e dos documentos de auto e heteroavaliação	53

4.2.2. Questionário .....	57
4.3. O trabalho de grupo na disciplina de História na turma 8º 1 .....	64
4.3.1. Caracterização da turma .....	64
4.3.2. Constituição dos grupos .....	65
4.3.3. A finalidade e o conteúdo do trabalho de grupo .....	66
4.4. Resultados do estudo na disciplina de História .....	69
4.4.1. Análise das grelhas de avaliação e dos documentos de auto e heteroavaliação .....	69
4.4.2. Questionário – 8º1 .....	71
Considerações finais .....	80
Referências bibliográficas .....	84
Anexos	

## Índice de Figuras

Figura 1: Componentes básicas que estruturam a aprendizagem cooperativa (adaptado de Freitas e Freitas, 2002) .....	26
Figura 2. Vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa nas escolas (adaptado de Freitas & Freitas, 2002) .....	32
Figura 3 – Esquema da organização dos grupos dentro da sala de aula – 9º 2 .....	50
Figura 4. Esquema da organização dos grupos dentro da sala de aula de História. ....	66

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Resultados obtidos após análise das grelhas de avaliação – 9º2. ....	54
Tabela 2. Frequência dos temas identificados na questão 1 em Geografia .....	57
Tabela 3. Frequência dos temas identificados na questão 2 em Geografia .....	59
Tabela 4. Se aprendeu mais com o trabalho de grupo do que e tivesse sido ensinado pela professora. ....	62
Tabela 5. Se gosta de trabalhar segundo o modelo da diferenciação de notas .....	63
Tabela 6. Resultados obtidos após análise das grelhas de avaliação – 8º 1 .....	69
Tabela 7. Frequência das categorias identificadas na questão 1 na turma 8º1 .....	72
Tabela 8. Frequência das categorias identificadas na questão 2 na turma 8º1 .....	74
Tabela 9. Se aprendeu mais sobre o tema com a realização do trabalho de grupo do que se tivesse ensinado pela professora .....	76
Tabela 10. Se gosta de trabalhar segundo o modelo da diferenciação de notas. ....	77
Tabela 11. Frequência das categorias identificadas na questão 4.1 na turma 8ª1. ....	77

## **Índice de Anexos**

Anexo 1-Questionário sociométrico.....	87
Anexo 2-Planos de aula de Geografia.....	89
Anexo 3-Regras e orientações para o bom funcionamento do grupo em Geografia.....	96
Anexo 4-Grelhas de avaliação utilizadas em Geografia.....	101
Anexo 5-Documentos de auto e heteroavaliação aplicados em Geografia.....	106
Anexo 6- Questionário aplicado em Geografia.....	109
Anexo 6.1- Análise de conteúdo da questão 1.....	112
Anexo 6.2- Análise de conteúdo da questão 2.....	116
Anexo 7- Planos de aula de História.....	120
Anexo 8- Regras e orientações para o bom funcionamento do grupo em História...	130
Anexo 9- Tarefas desenvolvidas em História.....	132
Anexo 10- Grelhas de avaliação utilizadas em História.....	136
Anexo 11- Documentos de auto e heteroavaliação aplicados em História.....	144
Anexo 12- Questionário aplicado em História.....	147
Anexo 12.1- Análise de conteúdo da questão 1.....	150
Anexo 12.2- Análise de conteúdo da questão 2.....	154
Anexo 12.3-Análise de conteúdo da questão 4.1.....	158

## Introdução

O presente relatório final tem como objetivo apresentar um estudo realizado ao longo do ano de estágio em que foi iniciada a prática profissional, na Escola Básica de Arrifana, nas disciplinas de História e de Geografia, onde foi aplicado o trabalho de grupo segundo os princípios da aprendizagem cooperativa. A realização de um estudo sobre esta temática prende-se com o facto de considerar pertinente e urgente a promoção do desenvolvimento de uma série de competências sociais, uma maior aceitação em relação ao próximo, o desenvolvimento do processo de socialização, para além do desenvolvimento de outras competências que poderão contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

Por tradição, o sistema de ensino caracteriza-se por fomentar o individualismo e a competição entre os alunos, ignorando, na maior parte das vezes, a necessidade crescente no desenvolvimento das relações sociais. Contudo, enquanto instituição social e reprodutora da vida em comunidade, a Escola ainda apresenta resistência à implementação de estratégias de aprendizagem diversificadas, nomeadamente, aquelas que alteram a tradicional estrutura da sala de aula.

Mas, se vários são já os estudos que apresentam as vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa, por que não reestruturar a forma como são desenvolvidas as diferentes temáticas, e proporcionar aos alunos o desenvolvimento de novas competências e capacidades que no futuro servirão como porta de entrada para o mercado de trabalho, que exige cada vez mais a colaboração e a criatividade, fruto do trabalho de equipa, para além de uma participação ativa na comunidade onde estiverem inseridos?

Assim, este trabalho pretende fazer uma abordagem reflexiva sobre a aplicação da aprendizagem cooperativa nas disciplinas de História e Geografia, através da realização de um estudo de caso. Mais especificamente pretende-se verificar se existem, de facto, vantagens na sua aplicação, através da análise de uma série de dados, recolhidos ao longo de cada uma das aulas em que as turmas estiveram a trabalhar em grupo.

O desenvolvimento deste trabalho partiu, assim, de uma questão central, à qual pretenderei encontrar resposta: proporcionarão as disciplinas de História e Geografia, o desenvolvimento de competências sociais através da aplicação da aprendizagem cooperativa?

Em concordância com esta questão central, e como forma de organizar este relatório, indicam-se, de seguida, uma série de objetivos mais específicos às quais este trabalho de investigação pretenderá, igualmente, dar resposta:

1. O que se entende por aprendizagem cooperativa e quais as suas origens?
2. Quais as eventuais vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa?
3. Que métodos podem ser utilizados na aplicação desta estratégia de aprendizagem?
4. Qual o papel do professor na implementação da aprendizagem cooperativa?
5. De que forma podemos aplicar a aprendizagem cooperativa nas disciplinas de História e de Geografia?
6. Quais as dificuldades sentidas na aplicação da aprendizagem cooperativa?

O desenvolvimento do presente trabalho de investigação recaiu sob o 3º ciclo do Ensino Básico, mais precisamente numa turma do 8º ano, na disciplina de História e numa turma do 9º ano na disciplina de Geografia. A opção por turmas do ensino básico deve-se ao facto de o ano de estágio ter sido cumprido na Escola Básica Arrifana, onde só se leciona o 3º ciclo do ensino básico.

Foi escolhida uma metodologia de trabalho de investigação de natureza mista, qualitativa e quantitativa, por forma a conseguir perceber se ao colocar os alunos a trabalhar em grupo, segundo a metodologia da aprendizagem cooperativa, estava a promover o desenvolvimento de relações interpessoais, para além de promover o sucesso no desenvolvimento de competências relativas às temáticas exploradas no trabalho proposto. Pretendia ainda verificar se os alunos conseguem fazer uma auto e heteroavaliação coincidente com o trabalho efetivamente desenvolvido pelo grupo e se gostam de trabalhar em grupo segundo o modelo da aprendizagem cooperativa.

Para conseguir desenvolver estes pontos, foram utilizados três instrumentos de recolha de dados: as grelhas de avaliação, criadas pela professora e preenchidas em todas as aulas em que os grupos estiveram reunidos; as fichas de auto e heteroavaliação, preenchidas pelos alunos, concluído o trabalho de grupo e, ainda, a aplicação de um

inquérito por questionário, aos alunos do 8º1 (em História) e 9º2<sup>1</sup> (em Geografia), um total de 48 alunos (26 alunos da turma 9º 2 e 22 alunos da turma 8º 1), cujo tratamento e análise dos dados basearam-se em métodos quantitativos e qualitativos.

O trabalho de investigação encontra-se dividido em duas partes: a primeira dedicada ao enquadramento teórico, que serviu como suporte para a segunda, dedicada ao estudo de caso. Estas duas partes apresentam a seguinte estrutura:

*-Introdução*, na qual são apresentados os motivos e os objetivos do trabalho, para além das questões pelas quais se rege a investigação e a estrutura do estudo.

*-Enquadramento teórico* em que se apresenta uma revisão bibliográfica, sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa e que servirá como fundamentação teórica para a parte empírica do trabalho, encontra-se dividido em dois capítulos: do surgimento à construção do conceito de aprendizagem cooperativa, as características da aprendizagem cooperativa e as vantagens na sua aplicação em contexto sala de aula.

*-Estudo de caso* que começa com a caracterização das turmas onde foi realizada a investigação e onde posteriormente é feita uma descrição da estrutura das aulas nas quais se desenvolveu o trabalho de grupo. De seguida é apresentada a metodologia utilizada para este trabalho de investigação e a análise e interpretação dos dados, recolhidos através das grelhas de avaliação, das fichas de auto e heteroavaliação e do inquérito por questionário.

*-Considerações finais*, constituído pelas conclusões e limitações do estudo, sendo apresentadas sugestões para futuros trabalhos de investigação sobre o tema no 3º ciclo do Ensino Básico.

---

<sup>1</sup> Por imperativos éticos, que deverão presidir à investigação em ciências sociais e por forma a salvaguardar o anonimato das duas turmas em que se realizou o estudo de caso, neste relatório não será revelada a verdadeira identidade das duas turmas.

## **PARTE I**

### **Construindo referenciais teóricos sobre a aprendizagem cooperativa**

## **CAPÍTULO I**

### **Do surgimento à construção do conceito de aprendizagem cooperativa**

#### **1.1. Das origens até à disseminação da aprendizagem cooperativa nas escolas**

Sendo os Estados Unidos da América um país multicultural, com escolas repletas de alunos que apresentam diferentes características de natureza cultural, étnica, religiosa, entre outras, e onde a discriminação e a violência provocada por tais diferenças permaneceu uma preocupação durante décadas, foi necessário desenvolver estratégias que atenuassem e/ou solucionassem a intolerância pela diferença.

Durante muitos anos esta multiculturalidade permaneceu segregada, com a constituição de turmas homogêneas, para não haver uma mistura de géneros, crenças, ideias, modos de vida e costumes. Contudo, tal medida não contribuiu para que a violência e a discriminação fossem abolidas por completo das escolas, nem as aprendizagens podiam ser consideradas verdadeiramente significativas, dado o facto de os alunos não terem contacto com as diferentes realidades existentes na sociedade.

Assim, tendo como fundo este cenário, foi necessário repensar a forma como se praticava o processo ensino-aprendizagem e encontrar uma nova estratégia de aprendizagem que conseguisse superar tal segregação entre alunos, tendo como objetivo “melhorar e facilitar a compreensão e as relações mútuas entre os diferentes grupos étnicos e no relacionamento entre géneros” (Freitas & Freitas, 2002, p.18).

Freitas e Freitas (2002) referem que foi no início do século XX que se começou a pensar na aprendizagem cooperativa como sendo uma alternativa ao processo ensino-aprendizagem que vigorava em exclusivo nas escolas, assente no individualismo e na competição entre os alunos.

Embora tenha as suas origens nos Estados Unidos da América, mais concretamente nas ideias de John Dewey, que acreditava na importância da partilha das aprendizagens, com a concepção de uma escola diferente, ligada à vida em sociedade, vários foram também os autores europeus do séc. XIX como o filósofo e psicólogo alemão Johann Friedrich Herbart, o pedagogo alemão Friedrich Froebel e o pedagogo suíço Heinrich Pestalozzi, já falavam na importância e nas vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2002). Contudo, foi essencialmente no decorrer década de setenta do séc. XX, que se iniciou o estudo e investigação sobre a

forma como a aprendizagem cooperativa era aplicada no contexto escolar, dentro das salas de aula. Esta estratégia da aprendizagem, assente na cooperação, começou por ser estudada por investigadores norte americanos e aplicada nas escolas norte americanas, começando pelo desafio da “constituição de turmas com alunos provenientes de etnias diferentes” (Freitas & Freitas, 2002, p.18).

Mais tarde a estratégia da aprendizagem cooperativa começou a despertar o interesse das escolas e dos investigadores ingleses, que também começaram a utilizar esta estratégia de aprendizagem com os seus alunos, ganhando, rapidamente, relevo no processo ensino-aprendizagem europeu.

Em Portugal existem já diversas as obras e artigos publicados sobre a aprendizagem cooperativa, nomeadamente na área das ciências sociais, como a Psicologia e as Ciências da Educação, principalmente em trabalhos de natureza académica, com mais expressividade nas áreas disciplinares referentes às ciências naturais (Costa, 2002; Ribeiro, 2006; Serra, 2007).

Contudo, e depois de verificarmos que têm vindo a crescer os estudos sobre a aplicação da aprendizagem cooperativa dentro da sala de aula, os trabalhos e atividades em grupo ainda ocupam uma pequena parte do percurso escolar dos alunos, embora vários sejam os autores que incentivam a aplicação da aprendizagem cooperativa dentro da sala de aula. Na maior parte do tempo os alunos trabalham individualmente e estão constantemente em competição uns com os outros: pelas notas, por prémios e reconhecimento e, muitas vezes, o professor acaba por ser o principal agente na promoção destas atitudes pois, dentro da sala de aula existe, em grande parte das vezes, a tendência para destacar o aluno que melhor responde a uma questão ou o que mais rápido resolve o exercício, havendo mesmo lugares de destaque para os bons alunos e para os menos bons, o que acaba por desincentivar os alunos que não apresentam bons resultados.

Assim, de uma forma involuntária, e porque gostamos de destacar aqueles que apresentam melhor desempenho, acabamos por fazer com que os alunos sejam adversários uns dos outros, o que não é positivo (Slavin, 1985), já que mais tarde serão inseridos numa sociedade complexa que exige crescentemente aprender a enfrentar e resolver problemas em contexto de grupo. Tal como referem Bessa e Fontaine (2002),

*a crescente complexidade das condições sociais da existência humana tem vindo a acentuar a importância das competências sociais dos sujeitos. Seremos capazes*

*de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multirracional e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os géneros. (p. 47)*

## 1.2. Aprendizagem cooperativa: o conceito

No ponto anterior foi feita uma breve referência às origens da aprendizagem cooperativa, ao período em que se iniciou o estudo da sua aplicação dentro da sala de aula, e ainda uma breve abordagem sobre o objetivo da sua aplicação nas escolas. No entanto, embora queiramos demonstrar que a aplicação da aprendizagem cooperativa trás uma série de vantagens para o sucesso escolar do aluno para além de promover o desenvolvimento de uma série de competências sociais, o controle de impulsos, o que os ajudará a integrar e a participar na sociedade, não queremos de todo substituir o trabalho individual e competitivo pelo trabalho em cooperação. Aliás é válido que cada uma destas estruturas seja utilizada na sala de aula e cabe ao professor escolher o melhor momento para elas serem aplicadas (Monereo & Gisbert, 2002).

O ensino que vigora na maioria das escolas é um ensino que fomenta uma atitude passiva da parte dos alunos, em que a figura do professor permanece como central dentro da sala de aula, com o papel de transmitir uma série de conhecimentos aos alunos, sem ter a certeza de que eles realmente apreenderam aquilo que lhes foi transmitido.

A aprendizagem cooperativa faz com que os alunos deixem de ter essa atitude passiva e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionada uma série de atividades, “através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (Freitas & Freitas, 2002, p.9), nas quais terão que mobilizar uma série de competências, para além daquelas que têm a ver com os saberes programáticos, como as competências sociais, ou seja, de relação com o próximo, que nas aulas tradicionais não são estimuladas. Tendo em conta toda esta necessidade de mudança (não havendo uma rutura definitiva com o tradicional processo ensino-aprendizagem), na forma como se realiza o processo ensino-

aprendizagem, Niquini, citado por Scheibel, Silveira, Resende e Júnior (2009) salienta que a

*aprendizagem cooperativa é uma proposta que orienta o trabalho dos professores que desejam oferecer aos alunos, uma formação que contemple não apenas a transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento de outras habilidades sociais como a comunicação, a cooperação, o trabalho em equipa, o pensar e o avaliar no coletivo. (p. 77)*

Se observarmos o sistema de ensino dito tradicional que se baseia num ensino em que o professor, detentor de todo o conhecimento, deposita o seu saber (Monereo & Gisbert, 2002), constataremos, logo pela estrutura da sala de aula, que este não fomenta a cooperação entre os alunos, muito difícil de ser praticada, já que estes se encontram sentados em cadeiras e apoiados em mesas, colocadas umas à frente das outras, em filas, direcionadas para o quadro, espaço destinado ao professor para explicar os conteúdos programáticos; nem a comunicabilidade, já que os alunos apenas respondem às questões colocadas pelo professor, e questionam-no sobre as dúvidas que possam surgir no decorrer da uma aula e muito menos o pensar e o trabalhar em conjunto, algo que deveria ser promovido desde cedo tendo em conta as alterações sociais que mencionámos anteriormente.

Como todos nós sabemos e segundo o relatório publicado pelo Conselho Nacional de Educação sobre o Estado da Educação em 2011<sup>2</sup>, a taxa de insucesso escolar continua a ser elevada no sistema educativo português e uma realidade em pleno século XXI. Muitos alunos sentem-se desmotivados e desinteressados em frequentar o sistema de ensino, fazendo com que Portugal seja um dos países da Europa como uma das maiores taxas de abandono escolar. Assim, seria importante implementar novas estratégias de aprendizagem, que trouxessem de novo os alunos para dentro da sala de aula. Uma dessas estratégias pode passar pela aprendizagem cooperativa, que para além da promoção de competências sociais, como as de trabalho de equipa e de cooperação, como referem Bessa e Fontaine (2002), possibilita também aos alunos aprender e colmatar as divergências e as desigualdades existentes entre eles, tendo por base modos de trabalho pedagógico que impliquem interajuda, partilha de saberes e organização em função de objetivos comuns. Assim, havendo vantagens na aplicação da aprendizagem

---

<sup>2</sup> O relatório Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos portugueses, encontra-se disponível em [http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Estado\\_da\\_Educacao\\_2011\\_web.pdf](http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Estado_da_Educacao_2011_web.pdf).

cooperativa<sup>3</sup>, vários são os autores, que nos servem de suporte para a fundamentação teórica deste trabalho, que desenvolveram e continuam a desenvolver estudos sobre a aplicação desta estratégia de aprendizagem, nas salas de aula, através da utilização de diferentes métodos.

Bessa e Fontaine (2002) apresentam-nos três termos diferentes para que nós, enquanto leitores, possamos identificar com exatidão o que é a aprendizagem cooperativa, sem a confundir com as outras abordagens que normalmente são utilizadas: a aprendizagem cooperativa; a explicação por pares e a colaboração entre pares.

No que respeita à estratégia da explicação por pares, terá que existir um desnível nas competências dos alunos participantes, ou seja, um dos alunos participantes terá que possuir um maior número de competências com a função de explicar a matéria ao colega que não detém o mesmo nível de competências, auxiliando-o na aplicação dos diferentes conceitos. Geralmente este método é utilizado com alunos mais velhos, que explicam os conceitos a alunos mais novos. Este pode ser um método benéfico para ambas as partes, pois, segundo Bessa e Fontaine (2002)

*o aluno que explica é beneficiado na medida em que o exercício da tarefa que lhe é atribuída permite que ele elabore e reformule os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria. O aluno que recebe as explicações retira benefício do facto de receber explicações e de colocar questões e modelar comportamentos.*  
(p. 44)

Já a colaboração entre pares, que consiste na reunião de dois alunos com o mesmo nível de competências que terão de trabalhar conjuntamente na resolução de tarefas, permite “aumentar o grau de mestria na tarefa, ou mesmo torná-los capazes de apresentar soluções para tarefas que, individualmente, nunca seriam capazes de resolver” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 44).

Schmuck, citado por Bessa e Fontaine (2002) refere que “a aprendizagem cooperativa propõe metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, baseados na promoção e no desenvolvimento de competências sociais e na ação individual exercida em estruturas cooperativas no seio de pequenos grupos, obrigando à manutenção e satisfação de objetivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade.”

---

<sup>3</sup> - Vamos ter a oportunidade de explorar melhor este assunto no capítulo II, no ponto 2.2.

(p.48) Assim, esta estratégia de aprendizagem visa o fomento de uma série de competências e capacidades que não são estimuladas nas aulas ditas tradicionais. Esta estratégia pode ainda ser caracterizada sob um conjunto de outros aspetos, como vamos ter a oportunidade de explorar no ponto a seguir, com algumas diferenças entre si, como sejam: a utilização de recompensas extrínsecas; a utilização de tarefas estruturadas pelo professor; a utilização de elementos de competição intergrupar e a determinação do sucesso do grupo, através do somatório das várias contribuições individuais de cada um dos elementos, ou seja, a diferenciação de notas (Bessa & Fontaine, 2002).

Para concluir este ponto sobre o conceito de aprendizagem cooperativa e utilizando as conceções de Freitas e Freitas (2002), podemos referir que o conceito de aprendizagem cooperativa é muito abrangente, pois tem a vantagem de acolher um número muito vasto de estratégias, acompanhadas por técnicas que têm a vantagem de poderem ser aplicadas nos diferentes níveis da escolaridade. E, a partir dos princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa, o professor pode criar outras técnicas a serem utilizadas segundo as suas necessidades.

### 1.3. Aprendizagem cooperativa versus aprendizagem colaborativa

Muitas vezes utilizamos as palavras cooperação e colaboração como sendo sinónimos, permitindo-nos descrever situações de parceria e de interajuda. Contudo, vários são os autores que exploram e explicam as diferenças existentes entre estes dois conceitos e, embora este trabalho se centre nas vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa dentro da sala de aula, será importante fazer uma breve referência sobre esta questão tendo em conta que frequentemente são considerados sinónimos pela maioria das pessoas. Ao mesmo tempo que apareceu uma série de literatura sobre a aprendizagem cooperativa, também surgiu o termo aprendizagem colaborativa, especialmente a partir da década de 1970, com particular destaque para o livro *Collaborative learning* da autoria de Edwin Mason. Para se explicar a diferença entre cooperar e colaborar é necessário, antes de mais, falar nas suas origens, como explica Panitz, citado por Freitas e Freitas (2002). Para este autor as origens da aprendizagem cooperativa encontram-se nos pensamentos filosóficos do americano John Dewey, que dá significativa importância a uma aprendizagem de cariz social e ao trabalho

desenvolvido em dinâmicas de grupo, valorizado por Kurt Lewin. Por outro lado, a aprendizagem colaborativa tem origens inglesas, assumindo o professor um importante papel, pois cabe-lhe a ele explorar diferentes formas para auxiliar os alunos e criar uma série de tarefas que promovam um papel mais ativo dos alunos na sua aprendizagem.

Para Bruffee, citado por Freitas e Freitas (2002) “a aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa (...) são duas versões da mesma coisa” (p. 23). Já Freitas e Freitas (2002) consideram que colaborar e cooperar podem ser considerados sinónimos. No entanto, também salientam que o termo colaborar apresenta uma maior amplitude do que cooperar. Por forma a simplificar a diferença entre colaboração e cooperação estes autores dão um exemplo que é praticado várias vezes em contexto sala de aula:

*se numa turma empenhada num projeto que exija a produção de materiais diversificados, o professor designar diversos grupos para executar partes do trabalho existe colaboração mas não existe cooperação intergrupos. Isto porque o projeto final será uma “colagem” e não uma estrutura elaborada com a participação de todos, cooperativamente. Mas em cada grupo que realizou a parte do trabalho que lhe competia pode ter havido cooperação, se respeitaram os princípios gerais aplicáveis à técnica usada. (p.22).*

Monereo e Gisbert (2002), fazem uma abordagem muito simples e sucinta sobre a diferença entre cooperação e colaboração, referindo que a cooperação baseia-se “na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogéneas dentro de margens de proximidade” (p. 13); já a colaboração baseia-se na “relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares” (p. 13).

Para Freitas e Freitas (2002) antes de pegarmos e aplicarmos cada um destes conceitos, é preciso definir muito bem aquilo que pretendemos que os nossos alunos desenvolvam pois, já que vivemos num período no qual se invoca e defende uma “cultura de colaboração”, praticada pelos docentes, não docentes e pelos alunos, será importante haver espaço para se aprender a ser cooperativo, pois só assim é que a cultura da colaboração se poderá consolidar.

## CAPÍTULO II

### **As características da aprendizagem cooperativa e as vantagens na sua aplicação em contexto sala de aula**

#### 2.1. As características da aprendizagem cooperativa

Tal como acontece com outras estratégias de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa apresenta uma série de características que a identificam: desde a constituição dos grupos, à estrutura da sala de aula, local onde os grupos deverão desenvolver o seu trabalho, até ao papel que o professor desempenha e a forma como deve ser praticada a avaliação do desempenho coletivo e individual de cada um dos elementos. Tudo segue uma hierarquia para que o trabalho de grupo seja identificado como seguindo uma metodologia de aprendizagem cooperativa e não um trabalho de grupo como tantos outros que se praticam nas nossas escolas, em que os grupos acabam por ser homogéneos, é aplicada a liderança a um membro do grupo, não existe responsabilização individual perante o trabalho a ser desenvolvido, o professor não interfere no grupo e onde não são desenvolvidas competências sociais (Monereo & Gisbert, 2002). Assim, acreditamos ser uma crença nossa de que muitos dos trabalhos de grupo desenvolvidos nas escolas acabam por não ser trabalhos de um grupo, mas sim trabalhos em grupo. Vários são os professores que ao estarem perante programas extensos, para uma carga letiva de apenas noventa minutos semanais de aulas, encontram nos trabalhos em grupo uma forma de cumprirem o programa da sua disciplina. Muitas vezes é atribuído a cada um dos grupos um tema, que acaba por ser desenvolvido fora das salas de aula, através de uma pesquisa feita na internet e, por norma, o resultado dos trabalhos elaborados pelos alunos, resume-se a uma série de textos copiados dos *websites* visitados. Neste género de trabalho de grupo, o professor não acompanha a realização do trabalho, orientando os grupos na realização das suas tarefas, nem consegue observar se o trabalho é efetivamente resultado do desempenho de uma equipa, ou de apenas um ou dois elementos do grupo, acabando, no final do trabalho, por atribuir a todos a mesma classificação. A aprendizagem cooperativa quebra completamente com este tipo de trabalho em grupo, através da utilização de um conjunto de princípios, logo a partir do momento em que os grupos são constituídos.

Bessa e Fontaine (2002), Freitas e Freitas (2002) e Slavin (1999), entre outros autores, apresentam nas suas obras, as características da aprendizagem cooperativa, que se rege pela constituição de pequenos grupos heterogêneos com quatro ou cinco elementos, Freitas e Freitas (2002) fazem referência a Johnson e Johnson (1999), que consideram que o professor deve ter conta quatro fatores para o número de elementos que um grupo deverá ter: o tempo de duração do trabalho de grupo; a experiência que os elementos já têm na realização de trabalhos de grupo; a idade dos elementos; e por fim, os materiais e equipamentos que o grupo terá que utilizar. Em relação à constituição dos grupos, é ainda de relevar que o professor deverá ter em atenção se algum aluno tem necessidades especiais de aprendizagem, tanto a nível físico como mental, se existem alunos de etnias ou culturas diferentes e, acima de tudo, se os alunos se conhecem, pois tal como referem Freitas e Freitas (2002), “para que se crie o espírito de equipa é antes de mais necessário que os membros do grupo se conheçam suficientemente” (p. 38). No entanto, também não é necessário que os elementos nutram entre si uma amizade sólida, mas sim um espírito colaborativo assente num conjunto de regras.

O importante é que os grupos consigam estabelecer uma relação de cordialidade, mesmo com aqueles por quem não tenham amizade. Mas como constituir os grupos? Freitas e Freitas (2002) referem que existem três possibilidades na constituição dos grupos: serem os alunos a escolherem os elementos que constituirão o seu grupo, o que poderá ter como consequência a formação de grupos de amigos e não de grupos de trabalho; constituir os grupos de forma aleatória, ao acaso, uma possibilidade que pode ser utilizada no início de cada ano letivo ou no primeiro trabalho de grupo que se realizar, com o objetivo único de fortalecer o espírito de grupo; a possibilidade de ser o professor a constituir os grupos de trabalho é, de acordo com a aprendizagem cooperativa, a alternativa mais indicada e poderá ser aplicada quando o professor já tiver reunido determinadas informações sobre os alunos, relacionadas com as suas capacidades intelectuais e até mesmo com a sua estrutura pessoal, o que possibilita a formação de grupos heterogêneos. Embora os grupos não devam ter mais que quatro ou cinco elementos, poderá haver a formação de grupos com três elementos e até trabalho de pares, dependendo da complexidade da tarefa e do tempo definido para a realizar. Nos grupos pequenos será mais fácil todos os elementos trabalharem e existir uma maior interajuda entre eles, enquanto que nos grupos grandes, haverá, com maior

probabilidade, elementos que não trabalhem sendo a comunicação e a interajuda entre os eles mais difícil. O sucesso de um grupo de trabalho reside no respeito e no “princípio da interação face a face, ou seja, que todos os membros do grupo tenham a possibilidade de se olharem mutuamente” (Freitas & Freitas, 2002, p.40), partilhando ideias, auxiliando os elementos que necessitem, fazem com que todos estejam envolvidos de igual forma nas tarefas que têm de realizar em conjunto. Se o tempo para a realização da tarefa for pequeno, o grupo também o deverá ser, tornando-se mais difícil haver algum elemento do grupo que não trabalhe. Quando acontece o grupo ser maior, este já deve ter experiência em trabalhar em grupo; contudo, poderá ser menor a interação entre os diferentes elementos. Na aprendizagem cooperativa os grupos não devem ser sempre os mesmos, pois, geralmente, acabam por haver conflitos entre os elementos, tornando-se, assim, importante alterar de vez em quando, a constituição dos grupos. Este tipo de aprendizagem pretende que os alunos desenvolvam a sua capacidade de interação social, promovendo, desta forma, uma série de situações que vão ao encontro da realidade do quotidiano. (Freitas & Freitas, 2002). E para que os elementos dos grupos desenvolvam uma relação entre si, é importante que a sala de aula tenha uma estrutura que permita aos diferentes elementos dos grupos olharem-se de frente. Na aprendizagem cooperativa podemos ainda utilizar três tipos de grupos, tal como referem Freitas e Freitas (2002): *grupos informais*; *grupos formais mas não permanentes* e *grupos permanentes*.

-Os *grupos informais* podem durar apenas alguns minutos durante a aula, ou uma aula inteira. A disposição da sala de aula não é alterada.

-Os *grupos formais mas não permanentes* “podem durar uma aula ou várias semanas”. Todos os elementos dos grupos têm uma tarefa em comum.

-Os *grupos permanentes* podem durar um semestre inteiro, um ano letivo ou vários. Os grupos terão que ser heterogêneos. Johnson e Johnson, citados por Freitas e Freitas (2002), consideram que não existem tipos de grupos ideais, e assumem que o segredo para o sucesso de produtividade de um grupo não se encontra nos membros que o constituem, mas sim na forma como estes trabalham juntos. Os autores consideram que haverá alturas em que seja necessária a formação de grupos homogêneos para que se atinjam determinados objetivos ou para serem ensinados determinados *skills*. No entanto, os autores sublinham que existem, efetivamente, vantagens na formação de grupos heterogêneos, pois os alunos encontram-se perante ideias e ideais diversificados,

provenientes de diferentes contextos, confrontam-se com alunos que apresentam capacidades e competências diversas, revelando diferentes interesses e apresentando múltiplos métodos para a resolução de problemas, confrontando-se, assim, com uma série de perspectivas fazendo ainda com que a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social sejam estimulados, pois os alunos deparam-se com diferentes pontos de vista sobre os quais terão que tomar partido através do debate de ideias, desenvolvendo o seu raciocínio. No seio do grupo, os alunos podem ainda dar e receber explicações sobre as temáticas exploradas.

Os grupos heterogéneos poderão ainda estimular as capacidades dos alunos que não apresentam tão bons resultados. Normalmente são alunos que pertencem a grupos sociais mais carenciados, que não têm acesso a tantos meios de informação e o acompanhamento escolar por parte dos seus familiares também é muito reduzido, pois, em muitos dos casos, são familiares que não completaram sequer o Ensino Básico. Assim, estando inseridos em grupos com colegas que apresentam melhores resultados e demonstram mais capacidades na forma como encaram a aprendizagem, os alunos considerados menos aptos, acabarão por ser estimulados por todo o contexto em que estão inseridos, conseguindo, assim, melhores resultados.

Estes alunos poderão ainda desenvolver empatia com os restantes colegas, e estimular a sua comunicabilidade numa relação interpessoal que requer respeito, solidariedade, compreensão, entre muitas outras capacidades, que contribuirão para o desenvolvimento de pessoas altruístas e cada vez mais competentes na forma como devem atuar em comunidade.

No que respeita aos alunos com mais capacidades, inseridos nos grupos heterogéneos, também são visíveis os seus benefícios, através da estimulação das suas capacidades, quando auxiliam aqueles com menores capacidades. Contudo, muitas das vezes os pais destas crianças, mostram-se preocupados com a formação de grupos heterogéneos, pois temem que os seus filhos sejam explorados, sobretudo se forem bons alunos, temendo que as suas capacidades não sejam estimuladas da melhor forma. (Freitas & Freitas, 2002)

Os grupos homogéneos acabam por gerar menos preocupações para o professor, já que tendem a não surgir tantas divergências e conflitos no seio do grupo. De uma forma geral, todos os elementos canalizam as suas capacidades, estimuladas ao máximo, para um bom resultado final, com notas praticamente iguais para todos os elementos

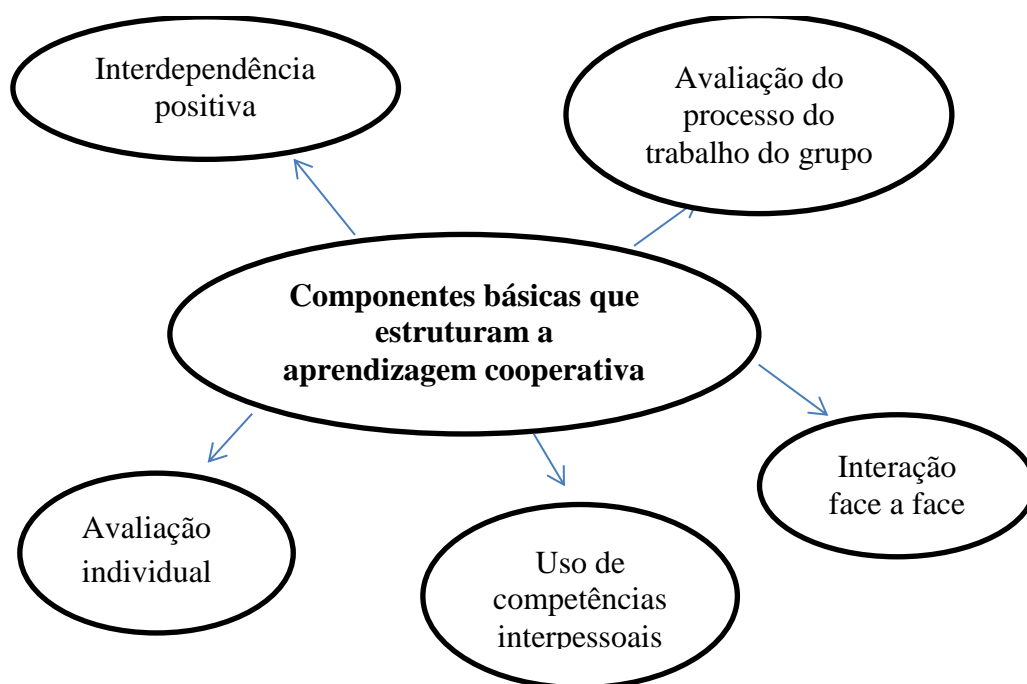
(Freitas & Freitas, 2002).

No que respeita à avaliação, um elemento importante do trabalho de grupo, e que será desenvolvido no ponto 2.5 deste trabalho, os alunos devem saber que esta será praticada de forma contínua, rigorosa e individual, responsabilizando-os pelas suas atitudes e procedimentos, comunicando-lhes que o seu trabalho está ligado ao sucesso ou ao insucesso do grupo e vice-versa, o que se designa por interdependência positiva (Monereo & Gisbert, 2002).

Monereo e Gisbert (2002) também apresentam vantagens na aplicação da aprendizagem cooperativa, referindo que os alunos ao serem organizados em grupo aprendem um com os outros, o que facilita a aquisição de competências sociais, o processo de socialização no qual os alunos desenvolvem a capacidade de controlar determinados impulsos, para além da melhoria no desempenho escolar.

Em suma, podemos dizer que no que concerne à aprendizagem cooperativa, várias são as componentes que a estruturam (como as que são apresentadas no esquema a seguir) e fazem dela uma estratégia de aprendizagem que estimula o desenvolvimento de uma série capacidades, nomeadamente as sociais, para além de promover o sucesso escolar dos alunos.

Figura 1: Componentes básicas que estruturam a aprendizagem cooperativa (adaptado de Freitas e Freitas, 2002)



## 2.2. Os métodos da aprendizagem cooperativa

Ao longo dos últimos anos foram desenvolvidos diferentes métodos em que a aprendizagem cooperativa pode ser estruturada (Bessa & Fontaine, 20002; Freitas & Freitas, 2002; Slavin, 1995). A maior parte desses métodos foram desenvolvidos nos Estados Unidos, um país multicultural e multirracial onde até há bem pouco tempo existia a segregação social. A violência nas escolas permanecia uma preocupação diária e o insucesso escolar era uma realidade.

Vários são os métodos que podem ser utilizados na aprendizagem cooperativa. Os que se apresentam em seguida são métodos que podem ser aplicados ao longo do Ensino Básico, a partir do 2º ciclo até ao término do 3º ciclo.

O *Learning Together* é um método que foi desenvolvido por David e Roger Johnson. É um método que pode ser utilizado nas diferentes disciplinas curriculares. Os alunos são distribuídos por grupos heterogêneos de quatro ou cinco elementos, a quem são distribuídas fichas de trabalho. No final cada um dos grupos entrega apenas uma ficha, que será avaliada. Na realização desta atividade não existe qualquer tipo de recompensa extrínseca. Este método tem como objetivo promover nos alunos “um sentimento de interdependência e reciprocidade face aos objetivos e aos elementos do grupo, o que levará cada um dos alunos a sentir-se compelido a dar o melhor de si próprio para o sucesso do grupo” (Bessa & Fontaine, 2002, p.60). Johnson e Johnson, citados por Bessa e Fontaine (2002), referem que cabe ao professor “avaliar continuamente o nível de realização de cada aluno, dando assim informação aos indivíduos e aos grupos acerca das contribuições individuais e, com isso, responsabilizando as pessoas ao longo do processo” (Bessa & Fontaine, 2002, p.60)

O *JIGSAW* foi desenvolvido com o fim de combater a segregação racial nas escolas do Texas, nos Estados Unidos, em 1971. Este método é “utilizado com alunos a partir do quinto ano de escolaridade, em matérias relacionadas com as ciências, os estudos sociais e a literatura” (Bessa & Fontaine, 2002, p.61). Na sala de aula os alunos são distribuídos por grupos heterogêneos de cinco ou seis elementos. Cada grupo deve ter um líder, escolhido pelo professor, com a tarefa de organizar e auxiliar no funcionamento do grupo, tendo que evitar e resolver os conflitos e estabelecer a ligação entre o grupo e o professor. No início do trabalho de grupo são distribuídos cartões que

contêm informações sobre um determinado(s) tema(s). Em seguida, o grupo divide-se, reunindo-se cada um dos seus elementos noutra grupo, formado por elementos de outros grupos. Os alunos envolvem-se em diversas tarefas, que lhes permitirão adquirir o domínio do tema atribuído e preparar a sua apresentação aos colegas do seu grupo. Os alunos com “maior à vontade” em cada uma das matérias abordadas exercem um papel importante dentro do grupo. Estes podem auxiliar os colegas com maiores dificuldades no entendimento da matéria e na preparação da sua apresentação. A avaliação é feita de forma individual, não existindo recompensa para o resultado final do grupo. Todos os elementos dependem dos colegas do grupo para poderem dominar o conjunto da matéria. “A organização das atividades dentro do Jigsaw torna os alunos dependentes dos colegas para poderem dominar o conjunto da matéria sobre o qual vai incidir a avaliação” (Bessa & Fontaine, 2002, p.62).

O *Jigsaw II* é um método que promove nos alunos o desenvolvimento do conhecimento e especialização numa determinada tarefa e integração nos grupos de especialistas para que depois, quando regressarem aos seus grupos de origem, partilhem as suas aprendizagens com os colegas. No final são sujeitos a uma avaliação individual (Bessa & Fontaine, 2002, p. 71).

O *Group Investigation* é um método que combina tarefas individuais por pares e em grupo, oferecendo recompensas ao grupo, tendo em consideração as realizações de cada indivíduo. Pretende proporcionar aos alunos uma série de experiências. Cabe aos alunos decidir a forma como poderão abordar uma determinada temática, colocada pelo professor perante a turma. “Cabe aos alunos selecionar o que vão abordar, como vão fazer e qual o objetivo final do seu trabalho” (Bessa & Fontaine, 2002, p.63). Depois de fazerem a seleção trabalham

*individualmente, embora a integração, o resumo e a apresentação de resultados seja da responsabilidade coletiva. Durante a avaliação, na qual participa o grupo e os restantes elementos da turma, são tidos em consideração quer os elementos cognitivos de aprendizagem (aplicação prática, capacidade de síntese, realização de inferências), quer outros elementos como a motivação e o envolvimento dos elementos.* (Bessa & Fontaine, 2002, p. 63)

Cabe ao professor facilitar o trabalho dos alunos, mantendo os grupos segundo a conduta cooperativa. Embora haja tarefas desenvolvidas individualmente, a atividade do

grupo é conjunta, até porque só se consegue obter um resultado final, através da junção dos subtemas distribuídos a cada um dos elementos.

O *STAD – Student Teams Achievement Divisions*, foi desenvolvido durante a década de 70, por Robert Slavin. No entanto, este método tem as suas origens na década de sessenta. Apela para o trabalho dos alunos, organizados em pequenos grupos, permitindo-lhes criarem “formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso de sua aprendizagem e também pela dos outros” (Bessa & Fontaine, 2002, p.67). Neste método são utilizadas “recompensas grupais”; logo, relativamente a outros métodos, neste existe claramente uma “motivação de tipo extrínseca”. O sucesso do grupo está associado às contribuições individuais de cada um dos elementos promovendo, assim, o sucesso do grupo e o sucesso do elemento e vice-versa. Ao responsabilizar-se o aluno de que as suas contribuições influenciam o sucesso do grupo, atribuindo-lhe responsabilidade e pressão, é-lhe também transmitida a ideia de que a melhoria do seu desempenho pode ser obtido através da interajuda, garantindo assim o bom desempenho das suas tarefas. Este método tem a vantagem de poder ser utilizado em diversas disciplinas; seguindo uma hierarquia na qual o professor apresenta, em primeiro lugar, a matéria e, em seguida, organiza os grupos com quatro ou cinco elementos, de preferência heterogéneos. Posteriormente, cada um dos grupos trabalha a matéria explicada “recorrendo a um formato do peer-tutoring, em que os melhores alunos auxiliam aqueles com maiores dificuldades” (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 68-69). Este método tem como objetivo permitir que todos dominem a matéria ou os exercícios que tiverem de realizar. A avaliação deste método tem como característica a avaliação diferenciada. Cada um dos elementos do grupo é avaliado individualmente e, normalmente, as avaliações “decorrem depois de um ou dois períodos de apresentação da matéria pelo docente e outros tantos de trabalho de grupo. A avaliação individual dos conhecimentos acerca das matérias estudadas reforça a responsabilidade de cada um acerca do seu correto conhecimento e domínio” (Bessa & Fonatine, 2002, p. 69).

O *TGT – Team Games Tournament* foi desenvolvido por David De Vries e Keith Edwards. É um método idêntico ao STAD, tanto no funcionamento relativamente à constituição dos grupos, bem como em relação ao papel desempenhado pelo docente. A diferença encontra-se na forma como os alunos expõem a sua mestria em relação à atividade que estão a desempenhar. Ao contrário do STAD, método em que os alunos realizam fichas de trabalho individualmente, no TGT os alunos participam em torneios semanais em que os alunos igualmente competentes, ou seja, os médios com os médios

e os menos competentes com os menos competentes, jogam entre si. No torneio são feitas questões simples sobre a matéria e, semana após semana, o nível de competências dos alunos é reavaliado. Estes torneios promovem nos alunos entusiasmo e excitação, embora também produza barulho e alteração na estrutura da sala de aula (Bessa & Fontaine, 2002)

### 2.3. A importância e as vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa

A escola predispõe-se a promover o desenvolvimento de competências assentes no saber, no saber fazer e no saber ser, os três saberes que vão sendo desenvolvidos pelos alunos ao longo da sua vida escolar através da realização de uma série de tarefas, aplicadas pelo professor.

Ao mesmo tempo, a partir do seu método de ensino tradicional, as escolas também acabam por fomentar nos alunos a memorização, o individualismo e a competição, acabando por serem desvalorizadas as relações interpessoais, a solidariedade e a cooperação. No entanto, a escola detém um importante papel na formação dos seus jovens, pelo que terá que definir uma série de estratégias que proporcionem aos seus alunos “as aprendizagens mais convenientes” (Freitas & Freitas, 2002) Assim sendo, cabe à escola adotar novas metodologias de trabalho, dissolver os espaços de solidão substituindo-os por espaços de convivência, de forma a privilegiar a solidariedade, a partilha de ideias e os trabalhos de equipa, promotores das relações interpessoais.

Como já tivemos a oportunidade de referir no capítulo anterior (ponto 1.1), a investigação sobre a aprendizagem cooperativa tem sido abundante desde a década de setenta e, tal como referem Bessa e Fontaine (2002), é uma estratégia de aprendizagem que se for aplicada de forma correta e sistemática, poderá conduzir a aprendizagens com melhores resultados, independentemente da localização da escola, do nível de ensino e das características dos alunos, do que aqueles que poderão ser obtidos através das “estratégias do tipo competitivo ou individualista”.

Slavin (1985) refere que a aprendizagem cooperativa tem vindo a revolucionar as práticas educacionais e que os alunos que trabalham segundo este modo de trabalho pedagógico acabam por gostar mais da escola do que aqueles que trabalham individualmente; para além de desenvolverem o seu altruísmo e demonstrarem-se

disponíveis para cooperarem, acreditando, efetivamente, que a partilha só lhes poderá trazer benefícios.

Podemos dizer que os modelos que caracterizam a escola tradicional estão a ficar ultrapassados. A escola que os nossos avós e pais frequentaram não é a mesma que nós frequentamos e, de certeza que os nossos filhos não frequentarão uma escola igual à nossa. A escola terá que ir ao encontro das sucessivas transformações que têm ocorrido na sociedade, oferecendo “aos alunos uma ambiência favorável ao desenvolvimento de novas aprendizagens, pois não se formam alunos críticos, participativos, cooperativos, preocupados com questões sociais, em ambiente de aprendizagem engessados, frios e austeros” (Sheibel; Silveira; Resende e Júnior. 2009, p.80).

Atualmente, a Escola está a percorrer um caminho que irá ao encontro de uma educação para a cidadania que, digamos, já deveria estar há muito no mesmo patamar de sucesso, que se pretende nas diferentes disciplinas. Praia, citado por Freitas e Freitas (2002), considera que

*a cidadania não se resume a uma soma de direitos (ou de deveres); ela é, também, um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade, dimensão que não se esgota numa listagem de direitos/deveres nem sequer em nenhuma constituição. (p.98)*

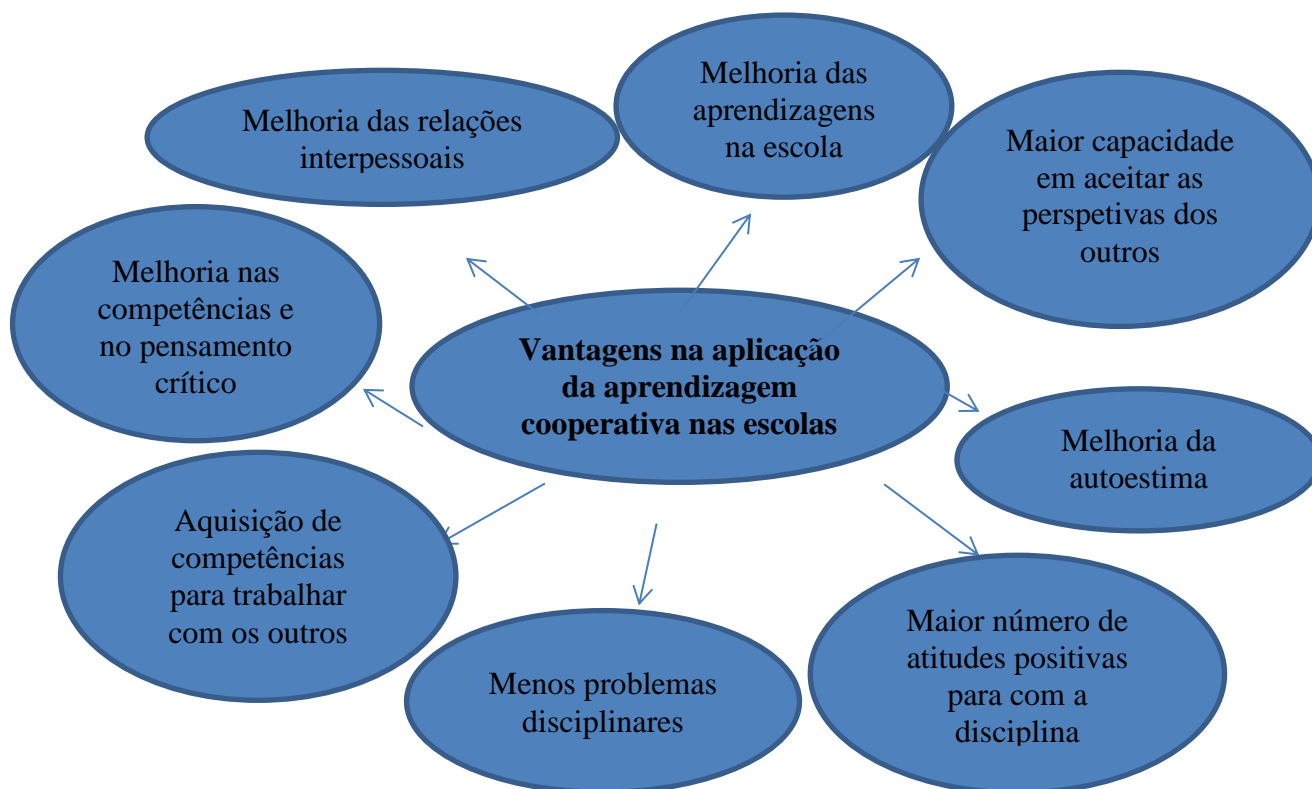
Para tal, é necessário aplicar novas estratégias de aprendizagem, que fomentem a educação para a cidadania, uma participação ativa na comunidade, que só poderá ser melhorada se os cidadãos souberem dialogar entre si, respeitar e aceitar os ideais de cada um. Assim, e indo ao encontro das ideias de Freitas e Freitas (2002), a aprendizagem cooperativa e a educação para a cidadania apresentam uma forte relação, pois a estratégia de aprendizagem explorada neste trabalho, “está ligada a um movimento de defesa da igualdade de direitos humanos para todos e de uma sociedade democrática”, para além de “propiciar o desenvolvimento de competências de comunicação, de tomada de decisão e de empatia com os outros.” Torna-se, assim, evidente que a aplicação desta estratégia de aprendizagem é um importante motor no desenvolvimento da prática das relações entre os alunos, pois estes “poderão assumir uma função equilibradora que visa a adaptação do indivíduo a estatutos e papéis sociais, ou mesmo uma função produtora e transformadora, que desenvolve nos alunos competências de produção e transformação, enquanto agentes sociais” (Bessa &

Fontaine, 2002, p. 48).

Para além de uma série de aprendizagens, que estão incluídas no currículo do Ensino Básico, a aprendizagem cooperativa proporciona aos alunos uma série de aprendizagens que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento e formação dos alunos e para a atuação destes na sociedade. Para além do desenvolvimento de competências sociais, que graças à estrutura desta estratégia de aprendizagem é promovido, os alunos contactam e convivem uns com os outros, o que faz com exista, potencialmente, uma maior tolerância em relação às diferenças e às origens de cada um, contribuindo assim para a diminuição da conflitualidade entre alunos (Bessa & Fontaine, 2002).

Em suma, a aprendizagem cooperativa acarreta consigo uma série de vantagens, que vão desde o evidente sucesso no processo de aprendizagem, ao desenvolvimento de uma série de capacidades, até à promoção de uma série de relações interpessoais:

Figura 2. Vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa nas escolas (adaptado de Freitas & Freitas, 2002).



#### 2.4. O papel do professor na aplicação da aprendizagem cooperativa

No processo ensino-aprendizagem dito tradicional o professor assume o papel principal, envolvendo-se num método de ensino essencialmente expositivo, no decurso do qual os alunos terão que escutar o professor sem terem, em grande parte das situações, um papel ativo, e sem que as capacidades sociais dos alunos sejam estimuladas. Contrastando com este cenário, quando a estratégia da aprendizagem cooperativa é aplicada dentro da sala de aula, o professor assume um papel completamente diferente, existindo um maior equilíbrio entre o professor e os alunos, deixando estes de ter uma atitude passiva, passando para uma atitude mais ativa.

Para que a estratégia da aprendizagem cooperativa seja desenvolvida na sua plenitude, o professor deverá seguir determinados procedimentos, para conseguir atingir o sucesso pretendido. Freitas e Freitas (2002) apresentam toda uma hierarquia de cinco procedimentos diferentes, que o docente deverá seguir para que a aprendizagem cooperativa seja implementada de forma correta dentro da sala de aula: em primeiro lugar, e depois de definir o trabalho que pretende que seja desenvolvido, o professor deve especificar os objetivos do trabalho, onde devem estar sinalizados os conceitos a serem explorados e as estratégias utilizar e quais as competências interpessoais que deverão ser desenvolvidas; em segundo lugar, devem ser tomadas decisões fundamentais para a aplicação da aprendizagem cooperativa, tais como a constituição dos grupos, a estrutura da sala de aula e os materiais necessários para a realização do trabalho de grupo; em terceiro lugar, todas as tarefas devem ser bem explicadas pelo professor e, sempre que se torne pertinente, relembrar os conceitos e as estratégias, para além de apresentar o contributo que cada um deve ter na concretização do trabalho e o caminho que os alunos devem seguir para que seja garantida a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento das competências interpessoais; de seguida, o professor deve recolher dados relativos ao elemento de cada grupo e, caso seja necessário, intervir se o grupo não estiver a corresponder ao esperado; por último, o professor deve avaliar de forma fidedigna o trabalho do grupo, havendo ainda um momento para a autoavaliação.

Assim, o papel que o professor assume dentro da sala de aula altera-se de forma progressiva, para que a estratégia da aprendizagem cooperativa seja motivadora para os alunos. Contudo, há que referir que existe um período de adaptação para que o professor

consiga assumir na sua plenitude as funções inerentes a esta estratégia. Para Monereo e Gisbert (2002) o professor terá que ser o engenheiro da aprendizagem cooperativa e não apenas um técnico, o que significa que terá que saber muito bem aquilo que aplica, sendo ainda capaz de fazer ajustes à realidade em que se encontra e proceder a alterações sobre aquilo que aplica, sempre que se torne pertinente. Johnson e Johnson (1999) referem que o professor deverá seguir três regras muito simples para que o resultado final da aplicação da aprendizagem cooperativa seja benéfico para os alunos, na medida em que, no seio de um grupo, existam alunos que ensinam aos colegas aquilo que sabem e alunos que apliquem aquilo que aprenderam na resolução de problemas: em primeiro lugar, o professor deve ser específico, ou seja, definir bem as competências sociais que pretende que sejam desenvolvidas; em segundo lugar, os autores referem que o professor deve começar devagar, o que significa que não deve sobrecarregar os alunos com mais capacidades sociais do que aquelas que eles têm potencial para desenvolver, num espaço de tempo que é curto. Para os autores apenas devem ser estimulados um ou dois comportamentos e os alunos devem aprender que comportamento é apropriado e que comportamento é inapropriado no seio da aprendizagem cooperativa; por último, é importante estimular e fazer com que os alunos pratiquem as capacidades sociais que foram desenvolvidas até que eles as reproduzam automaticamente e com frequência.

## 2.5. A avaliação do trabalho de grupo segundo a aprendizagem cooperativa.

Avaliar seja o que for dentro da sala de aula é um processo complexo, que exige rigor por parte do professor, pois este deverá ser o mais correto possível ao atribuir uma classificação, que deverá corresponder ao trabalho efetivamente desenvolvido pelo aluno. Para que a avaliação seja o mais rigorosa possível, demonstrando aos alunos que tudo é motivo de avaliação, é necessário haver uma observação exaustiva do trabalho dos alunos e recolher uma série de dados que permita ao professor avaliar de forma fidedigna. Contudo, quando se trata de avaliar trabalhos de grupo, o professor, em muitos dos casos, acaba por atribuir a mesma nota a todos os membros do grupo, o que é injusto, já que em muitos trabalhos de grupo o que acaba por acontecer é que o trabalho final resulta de diferentes contribuições de valor desigual, trabalhando uns elementos mais do que outros. Entendamos que esta não será a melhor forma de avaliar

um grupo de trabalho, já que o professor está a fazer com que alguns alunos continuem a ser avaliados com notas positivas por trabalhos que foram outros a realizar.

Como tal, é importante que exista uma avaliação da contribuição individual do trabalho de grupo, pois cada um dos elementos do grupo deverá saber que “a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais. Isto tem como consequência que sejam os próprios elementos do grupo a procurarem que todos aprendam e realizem bem as suas tarefas” (Freitas & Freitas, 2002, p.29), o que acabará por levar a uma boa realização das tarefas por cada um dos elementos. Freitas e Freitas (2002) fazem referência a Johnson e Johnson, que consideram haver uma série de fatores que facilitam a avaliação individual como: formar grupos pequenos, para que todos os elementos interajam entre si; realizar testes individuais; colocar questões orais ou solicitar, ao acaso, a demonstração de certas competências a elementos do grupo; observar sistematicamente o trabalho dos grupos; existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem, o qual deve fazer perguntas para que cada membro demonstre se de facto compreendeu, aprendeu, sendo capaz de explicar as respostas e conclusões do grupo; os estudantes ensinarem uns aos outros o que aprenderam, fazendo o que se designa por explicação simultânea (*peer tutoring*). Assim, tendo em conta todos estes procedimentos, o elemento saberá que as suas ações contribuirão para o sucesso ou o fracasso do seu grupo, tendo que dar o seu melhor e assumir uma atitude de responsabilidade. É também importante que os elementos reflitam sobre o contributo que deram na realização do trabalho e sobre os objetivos atingidos. O professor deverá estruturar a aprendizagem por forma a proporcionar aos grupos uma “real avaliação”, tendo em conta cinco procedimentos (Freitas & Freitas, 2002):

1º- A avaliação das interações no grupo, devendo, o professor, com o auxílio de grelhas, avaliar de forma sistemática todas as interações entre os elementos dos grupos.

2º- O *feedback constante*, com o objetivo de os elementos se poderem avaliar e refletir sobre o trabalho já desenvolvido. Os elementos podem encontrar uma forma para ultrapassar determinadas dificuldades dentro do grupo, havendo, assim, uma maior interajuda entre os elementos.

3º- O *tempo para reflexão* requer algum tempo da sala de aula, para os elementos fazerem uma avaliação do processo, o que às vezes não acontece, pois o professor tem a tendência para reservar este procedimento para os minutos finais das aulas. Neste

momento, os elementos deverão pensar sobre o que poderá estar a correr mal dentro do grupo.

4º- *A avaliação do processo em grupo turma*, é um procedimento através do qual todos os grupos ficam a saber, através do professor, as observações que este tem feito sobre o desempenho de cada um dos grupos, o que está mal, o que pode ser melhorado, mas, acima de tudo, os aspetos positivos.

5º- *A demonstração de satisfação pelos progressos*, defendida por Johnson e Johnson, poderá, sempre que possível, ser uma estratégia aplicada pelo professor. Ao fazer comentários sobre o trabalho desenvolvido pelos grupos, o professor acabará por contribuir para um bom resultado final.

## **PARTE II – ESTUDOS DE CASO**

**A aprendizagem cooperativa nas disciplinas de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico.**

### **Capítulo III. Instrumentos de recolha de dados**

Como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, a aprendizagem cooperativa é um modo de trabalho pedagógico que pode ser aplicada em contexto sala de aula com o objetivo de promover nos alunos a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento de uma série de competências sociais, ao aplicarmos esta abordagem pedagógica, cujas características fomentam o trabalho de equipa, de parceria e de confronto de capacidades e saberes, mas também melhorias nos resultados académicos, neste caso nas disciplinas de Geografia e de História, é nosso objetivo contribuir para que os alunos desenvolvam competências fundamentais para o seu percurso académico e profissional futuros e para o exercício de uma cidadania ativa na comunidade em que se inserem..

Mas, será que existem, efetivamente, vantagens na aplicação da aprendizagem cooperativa nas disciplinas de Geografia e de História? Quais serão essas vantagens? Conseguiremos verificar melhorias nos resultados dos alunos? Para conseguirmos dar resposta a estas questões foi necessário criar uma série de instrumentos de recolha de dados. Sendo assim, existe todo um trabalho desenvolvido pelo professor, que antecede aquele que será realizado pelos grupos em contexto sala de aula, que também poderá contribuir ou não para o sucesso final do trabalho de grupo. Cabe ao professor pensar sobre o trabalho a ser desenvolvido pelos grupos, quais os dados a recolher ao longo da realização dos trabalhos para que no final se possa analisar se houve melhorias nos resultados obtido pelos alunos. É importante o professor estar atento aos grupos, à forma como os elementos interagem entre si, ao desempenho e ao contributo de cada um para o resultado final.

Ao longo deste capítulo pretendemos descrever quais os instrumentos de recolha de dados utilizados e que opções metodológicas adotamos na realização do presente estudo de caso. Este capítulo divide-se em três partes: a primeira relaciona-se com os instrumentos de avaliação utilizados para que a aprendizagem cooperativa, aplicada nas disciplinas de Geografia e de História, fosse praticada de forma fidedigna; seguidamente, e porque a avaliação do trabalho de grupo é um elemento muito importante na aprendizagem cooperativa, iremos fazer uma análise dos instrumentos de avaliação utilizados ao longo de todo o processo e fazer uma pequena abordagem sobre

as fichas de auto e heteroavaliação; por último, analisaremos os dados obtidos com a aplicação de um questionário que tinha como objetivo recolher dados sobre a forma como os alunos perceberam todo o processo..

### 3.1. Grelhas de avaliação

Para que os trabalhos de grupo na turma 9º2 e na turma 8º1 fossem avaliados de forma contínua, rigorosa e sistemática, foram construídas uma série de grelhas de avaliação, onde se pudesse registar o desempenho de cada um dos elementos dos grupos<sup>4</sup>. Tal como referem Santoro, Santos e Borges<sup>5</sup> o professor encontra na avaliação a possibilidade de perceber até que ponto os objetivos definidos foram efetivamente, alcançados. Os mesmos autores referem ainda que a avaliação deve ser reflexiva, crítica e coerente. É importante referir que, desde logo, os alunos foram alertados para o facto de poder haver diferenciação de notas dentro do mesmo grupo, havendo, portanto, compensações para os que trabalhassem mais e penalizações para aqueles que trabalhassem menos ou até nada. Assim, as classificações caracterizariam o desempenho que cada um demonstrou na realização de um trabalho que deveria ser construído em equipa.

A diferenciação de notas, como já tivemos a oportunidade de explorar na primeira parte deste trabalho, é uma das características da aprendizagem cooperativa e um elemento importante para que o aluno se responsabilize pela posição que assume no seio do grupo, posição que acabará por influenciar o resultado final do trabalho. Para tal, elaboramos um conjunto de grelhas de avaliação de forma a avaliarmos os três tipos de conteúdos (temáticos, procedimentais e atitudinais) onde registamos o empenho e desempenho dos alunos ao longo da realização do trabalho de grupo. Assim, e antes de avançarmos para a explicação de como efetuamos a avaliação nas duas turmas onde a aprendizagem cooperativa foi aplicada, é melhor elucidarmos os nossos leitores sobre os conteúdos em avaliação. Os conteúdos temáticos dizem respeito aos conhecimentos que podem ser adquiridos. Mas, o que são procedimentos? E o que são atitudes? Segundo Coll e Valls (1992) um procedimento resume-se a um conjunto de ações, com a

---

<sup>4</sup> Aquando da atribuição das classificações finais não se recorreu à utilização de nenhum modelo rigoroso de avaliação, enquadrado na aprendizagem cooperativa, no qual se deveria realizar uma série de cálculos. As classificações foram atribuídas de forma qualitativa, após a análise do desempenho dos alunos.

<sup>5</sup> Este documento pode ser acedido em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/02.pdf>

característica de serem realizados de forma sistemática e ordenada, um passo após outro, que acabará por resultar num produto final. Os mesmos autores referem que quando os alunos trabalham procedimentos, estão a desenvolver a capacidade de saber fazer e de atuar eficazmente.

No que respeita às atitudes, um conteúdo sempre complexo de avaliar, já que o professor tem que ter a capacidade de analisar, identificar uma série comportamentos, de disposições e ações, Morissette e Gingras (1999) referem que uma atitude se resume à disposição interior da pessoa “que se traduz em reações emotivas moderadas que são assimiladas” (p.53) e que depois são exploradas sempre que a pessoa que encontra uma tarefa ou ideia. As reações tanto podem aproximar-se ou afastar-se do que é esperado.

Começando pelas grelhas de avaliação na turma 9º2, na disciplina de Geografia, onde teve início este trabalho, constituíram-se quatro grelhas: duas preenchidas ao longo da realização do trabalho de grupo e outras duas preenchidas aquando da apresentação dos trabalhos (ver anexo 4 a partir da p.101). Posteriormente estas quatro grelhas foram objetivo de análise. Ao longo das três aulas em que os grupos estiveram reunidos a trabalhar (16, 23 e 31 de janeiro) foram avaliadas várias atitudes, tais como o interesse, o empenho, a cooperação e o espírito crítico. Foram ainda avaliados diversos procedimentos, tais como a recolha de informação, organização da informação, tratamento dos dados e sistematização da informação. Nestas grelhas podemos observar as evoluções no desempenho e posturas dos elementos perante esta estratégia de aprendizagem (ver anexo 4 a partir da p.101).

Nas aulas de apresentação dos trabalhos (6 e 13 de fevereiro), foram utilizadas as outras duas grelhas de avaliação, uma atitudinal – na qual foram avaliadas atitudes como o empenho, a comunicabilidade, o espírito crítico, a sensibilidade e a criatividade; e uma grelha de avaliação temática – na qual foram avaliados os conteúdos temáticos explorados pelos grupos (ver anexo 4 a partir da p.101). A grelha de avaliação temática sofreu alterações à medida que os grupos iam apresentando os seus trabalhos, pois o tema trabalhado apresenta uma diversidade ampla de informação, havendo mesmo grupos que focaram assuntos pertinentes que não constavam da grelha de avaliação original.

É importante referir que para preservar o rigor da informação transmitida por cada um dos elementos dos grupos, a professora optou por registar tudo aquilo que foi dito e

expresso pelos alunos, incluindo as suas posturas, que posteriormente ficaram resumidas nas grelhas de avaliação.

No que concerne à avaliação do trabalho de grupo, realizado na turma 8º1 na disciplina de História, foram utilizadas uma série de grelhas de avaliação adequadas a cada uma das tarefas realizadas pelos grupos.

As atitudes avaliadas em cada uma das aulas foram a responsabilidade, o empenho, a cooperação, o respeito, a criatividade e o rigor. Cada uma destas atitudes foi avaliada em diferentes cenários, devido à diversidade e às características das tarefas realizadas.

Na primeira aula de trabalho de grupo, no decurso da qual os grupos tinham de responder a duas questões (ver anexo 9 a partir da p.132) recorrendo ao manual escolar para elaborarem as respostas, que posteriormente teriam que ser lidas perante todos os grupos, foram avaliados o empenho, a cooperação e o respeito (ver anexo 10 a partir da p.136).

Já na segunda aula, em que os grupos tiveram que trazer de casa informações sobre um invento técnico do século XVIII (ver anexo 9 a partir da p.132), que lhes foi atribuído através de um sorteio na aula anterior, para poderem preparar uma apresentação em Power Point, foram avaliadas a responsabilidade, o empenho, o respeito, a cooperação, a comunicabilidade e a criatividade (ver anexo 10 a partir da p.136). Estas atitudes foram avaliadas nas duas partes da realização desta tarefa: na primeira parte da aula, em que os grupos estiveram a tratar e a sistematizar a informação trazida por cada um sobre a temática em estudo; e na segunda parte em que todos apresentaram o seu trabalho perante os grupos. Para além das atitudes, também foi feita uma avaliação temática, com o registo dos conteúdos desenvolvidos por cada um dos grupos (ver anexo 10 a partir da p.136). Na terceira aula os grupos tiveram que recorrer novamente ao manual escolar, explorando os conteúdos sobre as alterações que a Revolução Industrial provocou a nível da produção, da sociedade, da paisagem e do ambiente (ver anexo 9 a partir da p.132). O manual escolar foi frequentemente utilizado nas tarefas realizadas porque apresenta uma diversidade de documentos escritos e iconográficos que, ao serem lidos pelos grupos lhes permitiria construir os conhecimentos sobre este período histórico. Sabemos que a utilização do manual escolar é uma das características do denominado ensino tradicional, mas como já tivemos a oportunidade de verificar na primeira parte deste trabalho, o professor pode mobilizar

uma infinidade de materiais que se adequem aos objetivos pretendidos e ao contexto em que se encontra, entre os quais o manual escolar, que pode ser utilizado de forma muito variada podendo, assim, constituir um forte recurso. A opção de recorrer ao manual escolar para a realização do trabalho de grupo, ficou a dever-se ao fato de a sala de aula ser desprovida de computadores para os grupos realizarem pesquisas, para além de também ter sido uma opção da professora não utilizar em excesso o computador como ferramenta de trabalho. A biblioteca da escola também não dispunha de bibliografia que abordasse com rigor e nos descrevesse o período em estudo, enquanto que a bibliografia que a professora reunia era complexa para os alunos deste nível de escolaridade. O importante era que os alunos estavam a construir algo em conjunto, independentemente dos materiais utilizados para o efeito. Os grupos tiveram que recorrer, acima de tudo, à criatividade (contudo esta atitude só foi devidamente avaliada na aula seguinte, aquando das apresentações) para poderem criar uma encenação/dramatização onde os conteúdos pretendidos estivessem presentes. Nesta aula foram avaliados o empenho, a cooperação e o respeito (ver anexo 10 a partir da p.136).

Na aula de apresentação das dramatizações/encenações foram avaliados a cooperação, a criatividade, a comunicabilidade e o rigor, para além de também ter sido feita uma avaliação temática para ser possível analisar se os grupos utilizaram os conteúdos exigidos e se havia diversidade na sua exploração ao longo da apresentação.

No final dos respetivos trabalhos de grupo todas as grelhas de avaliação foram analisadas de forma rigorosa para que as classificações finais correspondessem exatamente ao trabalho efetivamente desenvolvido por cada um dos elementos.

### 3.2. Documentos de auto e heteroavaliação

No primeiro capítulo desta Parte II foi referida a importância de colocarmos os nossos alunos a autoavaliarem-se e a avaliarem o trabalho dos seus colegas. Tal ato promove a responsabilidade que cada um deve construir em relação às tarefas realizadas com a sua equipa. Atribuir a responsabilidade pelo sucesso do grupo a cada um dos elementos funciona como um forte incentivo para que cada um desenvolva o seu trabalho com o máximo de empenho e rigor. Contribui, igualmente, para que cada aluno se responsabilize pelo trabalho que os outros elementos terão que realizar, fazendo com que, desejavelmente, aprenda a construir algo em parceria. Neste sentido, no final dos

trabalhos de grupo, realizados nas turmas 8º1 e 9º2, foi dada a oportunidade aos alunos de se autoavaliarem e avaliarem o desempenho dos seus colegas de grupo. Este exercício acabou por ser algo de inédito para ambas as turmas, pois os alunos afirmaram que nunca tinham tido a oportunidade de fazerem uma avaliação deste tipo. Dar-lhes a oportunidade de expressarem a sua opinião sobre aquilo que se passou no seio do grupo, é dar-lhes voz para identificarem quem, na sua opinião, mais trabalhou, empenhou e cooperou com o grupo ou, em contraste, quem não investiu no trabalho e/ou assumiu uma atitude mais individualista.

Em cada uma das duas turmas em que o trabalho de grupo foi aplicado foram entregues duas fichas de avaliação. Na turma 9º2 na primeira folha da ficha auto e heteroavaliação (ver anexo 5 a partir da p.106), os elementos tiveram que refletir sobre os indicadores apresentados, tais como: o empenho ao longo da realização do trabalho de grupo, nomeadamente a participação na concretização de diferentes tarefas, a recolha e organização de informação sobre o tema, a cooperação com os restantes elementos do grupo, partilhando tarefas e ideias, a demonstração de um espírito crítico, apresentando ideias e soluções e o respeito do trabalho e a opinião dos restantes elementos do grupo. Os elementos tinham que atribuir, através da colocação de uma cruz (X), um nível em cada um destes indicadores, com as seguintes alternativas de resposta: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

Em seguida, foi pedido aos elementos que tivessem em conta a sua participação no trabalho de grupo e colocassem uma cruz (X) na classificação que avaliasse o seu desempenho.

Já na turma 8º1 a ficha de auto e heteroavaliação apresentava uma estrutura diferente, talvez mais simples para os alunos preencherem, embora os elementos em avaliação fossem muito similares aos avaliados em Geografia, na turma 9º 2 (ver anexo11 a partir da p.144).

### 3.3. Questionário

Para que a recolha de informação não se restringisse às observações da professora, resumidas nas grelhas de avaliação e pelos documentos de auto e heteroavaliação, foi criado um questionário que nos permitiu ficar a saber mais sobre as conceções dos alunos relativamente ao trabalho de grupo. O questionário foi aplicado na turma 9º2,

após os alunos terem realizado a auto e heteroavaliação. Já na turma 8º1, o questionário foi aplicado após os alunos saberem a avaliação do seu desempenho. Esta alteração ficou a dever-se ao fato de considerarmos que a questão número quatro, referente ao modelo de avaliação diferenciada, seria respondida com um maior rigor após os alunos saberem as suas avaliações.

Ao nível da conceção, o questionário aplicado na turma 9º2 divide-se em quatro questões, sendo que as duas primeiras são de resposta aberta e as outras duas de resposta fechada (ver anexo 6 a partir da p.109). Nas questões de resposta aberta foi solicitado aos alunos que identificassem os aspetos positivos e negativos na realização trabalho de grupo. Já nas questões de resposta fechada pretendia-se saber se os alunos consideraram ter aprendido mais sobre o tema com a realização do trabalho de grupo por comparação com um modo de trabalho pedagógico centrado na professora, conforme sucede noutros casos, e se gostam de trabalhar segundo o modelo da aprendizagem cooperativa que incluiu uma componente de diferenciação de notas.

A estrutura do questionário aplicado na turma 8º1 permaneceu igual, havendo apenas duas pequenas alterações: na questão 2 a expressão – aspetos negativos – foi substituída pela expressão – aspetos menos positivos; e a questão 4 referente ao modelo da diferenciação passou a ser uma questão semifechada (ver anexo 12). Esta alteração prende-se com o facto de queremos ficar a saber a opinião dos alunos, relativamente às suas escolhas.

### 3.4. Análise de conteúdo

Para podermos analisar as respostas dadas pelos alunos às questões de resposta aberta foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo. Antes de explicarmos como foi feita essa análise de conteúdo consideramos pertinente abordar, ainda que brevemente, onde surgiu e em que é que consiste. Bardin (1977) refere que a análise de conteúdo se desenvolveu nos Estados Unidos, no princípio do século XX, com o objetivo de analisar material jornalístico, sendo posteriormente aplicada nas mais diversas áreas. O mesmo autor refere que nos anos 50 Berelson definiu a análise de conteúdo como sendo “uma técnica de investigação através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações” (Bardin, 1977, p.36) Anos antes o *Handbook of Social Psychology* descreveu a análise de conteúdo como “uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas,

subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido” (Bardin, 1977, p.34)

Segundo Bardin (1977) a análise conteúdo pode apresentar diversas formas, como a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise da relação e a análise do discurso. Para a realização deste trabalho foi utilizada a análise categorial, a mais antiga forma de análise de conteúdo. A partir desta análise categorial criámos uma unidade de contexto onde inserimos uma a uma, as respostas criadas pelos alunos, o que nos permitiu uma leitura mais simples e contextualizada da unidade de registo, onde *desmontamos* as respostas dos alunos e destacamos frases consideradas importantes para a investigação que pretendíamos fazer. Posteriormente, e após uma leitura flutuante prévia, foram criadas subcategorias e categorias, recorrendo a um processo recursivo, e calculamos o número de ocorrências de cada uma delas. Em seguida, e depois de fazermos uma análise das respostas dos alunos, decidimos destacar excertos das respostas dos alunos exemplificativos das categorias identificadas.

## **Capítulo IV-O trabalho de grupo desenvolvido nas disciplinas de Geografia e História**

### **4.1. O trabalho de grupo em Geografia**

#### **4.1.1. Caracterização da turma 9º2**

A turma 9º2 é constituída por 26 alunos: 17 rapazes e 9 raparigas, sendo a média de idades de 13,9 anos. Os alunos são todos de nacionalidade portuguesa, havendo apenas um aluno luso-venezuelano. Os alunos são provenientes de diferentes meios socioeconómicos como podemos constatar através da profissão dos encarregados de educação e do escalão escolar atribuído a cada um dos alunos, e diferentes origens socioculturais, como podemos constatar a partir do perfil do aluno.

No que concerne ao percurso escolar da turma existem quatro alunos que se encontram a repetir o 9º ano e outros quatro que se destacam pelos excelentes resultados escolares. A turma divide-se ainda por alunos de menor rendimento escolar, que demonstram claramente as suas dificuldades dentro da sala de aula, e alunos de rendimento escolar mediano, que embora tenham uma participação discreta nas aulas, e,

em alguns momentos, até passiva, conseguem atingir resultados razoáveis nas fichas de avaliação sumativa.

Através da observação direta, feita ao longo do 1º período na disciplina de Geografia, e depois de algumas conversas com o orientador desta mesma disciplina, parecia-nos evidente que esta turma de 26 alunos demonstrava ter características individualistas e competitivas. Pensamos que tal facto poderá ficar a dever-se à estrutura da sala de aula, à utilização do método expositivo, no qual o professor explica os conteúdos e os alunos escutam de forma passiva, tendo que aplicar mais tarde os conhecimentos adquiridos na resolução de uma ficha de trabalho, para além, naturalmente, da cultura organizacional prevalecente na maioria das nossas escolas. É no momento em que os alunos têm de realizar a ficha de trabalho que a competição é estimulada. Tal como refere Slavin (1995), não devemos encarar a competição como sendo algo de errado, muito pelo contrário, pois ao estarmos a estimular a competição os alunos acabam por se sentirem motivados a dar o seu melhor. Porém, o mesmo autor refere, igualmente, que é importante reunir alunos que apresentam diferentes capacidades para poderem aprender uns com os outros, auxiliando-se, trocando ideias e saberes, formando-se, ao mesmo tempo, como seres sociáveis que conseguem ajudar-se mutuamente. Todos estes fatores acabaram por influenciar na tomada de decisão quanto à aplicação do trabalho de grupo dentro da sala de aula e só posteriormente surgiu a sua aplicação através da estratégia da aprendizagem cooperativa.

#### 4.1.2. A finalidade e o conteúdo do trabalho de grupo

Ao longo de quatro aulas de 90 minutos, ocorridas às segundas-feiras, às 10h:15m, a turma 9º2 explorou uma série de conteúdos temáticos, inseridos na unidade didática *Países desenvolvidos versus Países em desenvolvimento*, integrada no tema *Contrastes de desenvolvimento* (ver anexo 2 a partir da p.89). Esta exploração serviu-se de uma série de indicadores, tais como: indicadores económicos (e.g., PIB per capita do país, e importações e exportações de bens e serviços); indicadores demográficos (e.g., população absoluta, taxas de natalidade, mortalidade e mortalidade infantil e esperança de vida); indicadores socioculturais (e.g., taxas de analfabetismo e de escolarização, número de médicos por cada 100 000 habitantes, percentagem de população com saneamento básico e percentagem de partos assistidos por pessoal qualificado) e

indicadores políticos (e.g., reconhecimento dos direitos humanos e dos direitos das crianças, participação dos cidadãos na vida política e índice de corrupção). Os grupos teriam contato com diferentes dimensões que caracterizam o país que lhes seria atribuído de forma aleatória. Ao pesquisarem sobre o seu país, o grupo teria que tomar decisões, recolhendo a informação exata para desenvolver o seu trabalho, tratando e sistematizando os dados recolhidos, saber organizar-se como uma verdadeira equipa, desenvolvendo, assim, uma série de competências que são importantes para as suas vidas pessoais, académicas e, futuramente, profissionais.

Os países selecionados para serem explorados pelos grupos foram o Brasil, Noruega, Níger, China, Portugal e Argélia. Todos estes países apresentam níveis de desenvolvimento diferentes: uns são países desenvolvidos, outros são considerados países emergentes e outros, países em desenvolvimento ou menos desenvolvidos.

Para que a abordagem dos diferentes conteúdos fosse apelativa para os alunos, foi-lhes sugerido que criassem uma revista intitulada “Países”. O conteúdo da revista teria que mostrar aos seus leitores qual o nível de desenvolvimento do país explorado na revista. Aquando da apresentação dos trabalhos, no decurso da qual teria de ser feita uma abordagem objetiva dos indicadores que nos permitem identificar os níveis de desenvolvimento dos países, os alunos seriam confrontados, de facto, com um mundo de contrastes. Como podemos perceber, este tema envolve um conjunto de conteúdos temáticos muito vasto que não se esgota rapidamente. São conteúdos que requerem alguma reflexão, capacidade de síntese e de organização. Assim, para além do objetivo deste trabalho ser a construção da revista, na qual teriam que constar informações relativas aos diferentes indicadores anteriormente referenciados, para que se percebesse, efetivamente, o nível de desenvolvimento dos seis países, de uma forma sintética, apelativa e criativa, julgamos que o grande desafio se encontraria na forma como este trabalho teria que ser realizado, ou seja, segundo uma estratégia da aprendizagem cooperativa. Mesmo antes de confrontar a turma com esta metodologia de aprendizagem surgiram logo uma série de questões: Saberão os alunos trabalhar em equipa? Como é que vão lidar com os diferentes métodos de trabalho, personalidades e ideias? Será que os alunos vão escutar os seus colegas de grupo e conseguir resolver conflitos? Perceberão a importância e as vantagens de trabalharem em equipa? Haverá aprendizagens significativas com a aplicação da aprendizagem cooperativa? Afinal, este

é o objetivo deste trabalho, perceber se os alunos ao partilharem ideias, saberes e capacidades, desenvolvem uma série de aprendizagens significativas que os ajudarão a enfrentar um conjunto de situações no presente e no futuro, para além, claro está, de desenvolverem as aprendizagens relativas às temáticas exploradas em grupo tanto na disciplina de Geografia como na disciplina de História.

#### 4.1.3. A constituição dos grupos

Na aula que antecedeu o início do trabalho de grupo a turma preencheu um questionário sociométrico constituído por duas questões: com quem gostariam de realizar um trabalho de grupo e com quem prefeririam não realizar esse trabalho (ver anexo 1ª partir da p.87). Em cada uma das questões os alunos tinham que indicar o nome de cinco colegas por ordem de preferências e de rejeições. O questionário sociométrico foi um dos instrumentos utilizados aquando da constituição dos grupos. A partir do seu preenchimento foi calculado para cada aluno o seu estatuto sociométrico de acordo com os procedimentos descritos por Bastin (1980), fazendo com que a professora não constituísse grupos com elementos que se rejeitavam mutuamente ou que reunissem os alunos populares. A aplicação do questionário permitiu-lhe ainda identificar os alunos isolados (alunos que não foram preferidos nem rejeitados pelos colegas) para que, de igual forma, não fossem inseridos no mesmo grupo.

Para além do questionário sociométrico a professora recorreu às observações feitas nas aulas e aos registos com o percurso escolar dos alunos, para que os grupos fossem o mais heterogéneos possível, constituídos por elementos com características diversas, uma das principais exigências da aprendizagem cooperativa.

Foi notória a rejeição perante a possibilidade das aulas serem desenvolvidas através do trabalho de grupo logo no dia da aplicação do questionário. O facto de os alunos terem que trabalhar em conjunto não agradou à turma em geral e aos bons alunos em particular. Estes últimos sentiram o seu desempenho e sucesso na disciplina ameaçados pelos elementos que poderiam vir a constituir o seu grupo, referindo não estarem habituados a trabalhar em grupo e argumentando que já tinham trabalhos de outras disciplinas para realizar. Ora, neste dia apenas foi pedido aos alunos para preencherem o questionário sociométrico, nada lhes tendo sido dito sobre o objetivo do trabalho, a metodologia que teriam de utilizar nem os critérios de avaliação. Contudo,

foi clara a rejeição evidenciada por esta turma no que respeita aos trabalhos de grupo. No final da aula, os melhores alunos ainda conversaram com a professora na tentativa de que ela desistisse da aplicação do trabalho de grupo, referindo terem más experiências na realização deste tipo de tarefa noutras disciplinas.

#### 4.1.4. As aulas de trabalho de grupo em Geografia na turma 9º2

O trabalho de grupo teve o seu início no dia 16 de janeiro e prolongou-se até ao dia 6 de fevereiro, aula em que todos os grupos tiveram que entregar o trabalho escrito (como explicaremos mais à frente) e fazer uma apresentação em PowerPoint.

A aula do dia 16 de janeiro (ver anexo 2 a partir da p.89), primeira aula do trabalho de grupo, desenvolveu-se da seguinte forma:

Em primeiro lugar, identificaram-se os elementos que constituíam cada um dos seis grupos de trabalho. Neste momento foi transmitida a importância do trabalho de equipa em prol de um objetivo comum. Como forma de motivação e incentivo para o despertar da cooperação entre os diversos elementos, do espírito de interajuda, que envolve o respeito e a solidariedade, a professora utilizou como exemplo uma equipa de futebol. A partir deste exemplo foi-lhes transmitido que só com a mobilização das capacidades e potencialidades de cada um em prol do grupo, seria possível concretizar o trabalho com sucesso.

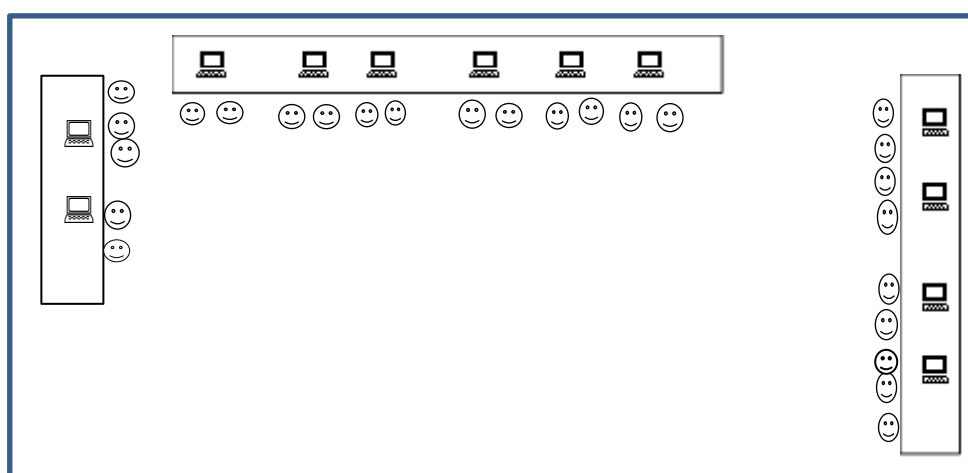
Em seguida, foi feito o sorteio dos países a serem estudados. A cada um dos grupos foi atribuído um país, que teria que ser explorado a nível social, económico, político e cultural, para que no final todos os grupos pudessem constatar que os países não estão todos no mesmo nível de desenvolvimento e que, efetivamente, vivemos num mundo de contrastes. Posteriormente foi entregue um guião com as regras e orientações para o trabalho (ver anexo 3 a partir da p.96), que cada um dos grupos deveria seguir. Este guião incluía várias dimensões, nomeadamente: conselhos para o bom funcionamento do grupo, sendo reservadas algumas linhas para os grupos registarem outros conselhos que considerassem importantes seguir; as regras pelas quais os grupos deveriam reger o seu trabalho (conteúdos da revista, tipo e tamanho da letra, número de páginas, normas de referência bibliográfica, *sites* onde deveria ser feita a pesquisa e o dia da entrega e apresentação dos trabalhos em PowerPoint). No final do guião estavam

discriminados os critérios de avaliação, com o peso que cada um tinha na avaliação final. Logo no início deste documento os alunos podiam registar o seu nome, o nome de cada um dos elementos do grupo, assim como o nome que dali para a frente identificaria a equipa, que seria escolhida por esta, e um quadrado reservado para o símbolo do grupo. Contudo, nenhum dos grupos recorreu a um símbolo que os identificasse.

Os grupos reuniram-se para começarem a discutir a forma como iriam desenvolver o seu trabalho. O primeiro passo foi encontrar um nome que identificasse o grupo, para que as relações interpessoais comesçassem a ser cimentadas.

Embora o trabalho de grupo segundo a estratégia da aprendizagem cooperativa exija que os grupos estejam estruturados de forma a conseguirem trabalhar face a face, para poderem discutir ideias e encontrar soluções, neste trabalho tal não foi possível, como podemos ver na Figura 3, devido ao facto de o trabalho ter que ser elaborado no computador. Como não foi possível alterar a estrutura da sala de aula, a forma como os grupos trabalharam teve influência no processo e poderá ter contribuído para os resultados finais.

**Figura 3** – Esquema da organização dos grupos dentro da sala de aula – 9º 2



A partir do momento em que os grupos se reuniram foi possível verificar uma série de comportamentos de alguns alunos no âmbito do grupo que integraram. Desde elementos que insistiam em não se quererem inserir no seu grupo; elementos que não comunicavam entre si, demorando praticamente uma aula inteira para encontrarem um

nome para o grupo; elementos que tentaram “negociar” com a professora a troca de uns elementos do grupo por outros. Tendo em conta todas estas situações foi possível concluir que iria ser uma tarefa difícil fazer com que estes alunos trabalhassem em parceria uns com os outros.

Os primeiros minutos da aula do dia 23 de janeiro foram aproveitados para a professora saber em que fase se encontrava o trabalho de cada um dos grupos (ver anexo 2 a partir da p.89), através de questões feitas aos elementos que trabalharam menos. As dúvidas que poderiam existir serviriam para orientar todos os grupos.

De seguida, os grupos reuniram-se junto aos computadores para continuarem o seu trabalho. Inesperadamente, ou talvez não, devido à posição que vários alunos tomaram antes do início do trabalho de grupo, foi evidente o individualismo de alguns elementos, nomeadamente dos melhores alunos, que insistiam em não querer cooperar com os restantes elementos, como vamos ter a oportunidade de explorar no ponto a seguir quando analisarmos as grelhas de avaliação.

Houve várias tentativas por parte da professora para inverter a situação, o que se refletiu na tentativa de alguns alunos de trabalharem em equipa. Contudo, um dos grupos acabou por se destacar no meio deste cenário. Soube organizar-se desde o início, através do diálogo e da discussão permanente estabelecida entre os elementos. O entusiasmo e dedicação com que este grupo encarou o trabalho, sabendo aproveitar as capacidades de cada um, foram alguns dos “ingredientes” que contribuíram para o bom desempenho que estavam a ter até então.

Motivar os grupos e transmitir-lhes a importância da aprendizagem partilhada, na construção do saber, foi sempre uma preocupação para a professora, pois vários alunos tinham uma conceção negativa sobre o trabalho de grupo, achando mesmo que este modo de trabalho pedagógico não era adequado e conduziria a resultados indesejáveis.

A aula do dia 31 de janeiro foi desenvolvida da mesma forma que a aula do dia 23 de janeiro (ver anexo 2 a partir da p.89). A professora começou por questionar os grupos sobre o trabalho já desenvolvido e o que ainda faltava para que o trabalho fosse terminado. Como é lógico, não é possível observar tudo aquilo que se passava em todos os grupos nem orientar todo o trabalho que está a ser desenvolvido por eles, tendo em

conta o número de grupos e a duração das aulas, que eram de 90 minutos. Nestes primeiros minutos da aula era dada voz aos elementos para poderem colocar dúvidas, comunicar como é que o trabalho estava a ser construído, em que fase se encontrava e se os elementos estavam a conseguir trabalhar em conjunto. Depois de discutidas questões relacionadas com a estrutura do trabalho de grupo, os grupos reuniram-se mais uma vez para darem continuidade aos seus trabalhos.

No dia 6 de fevereiro iniciou-se a apresentação dos trabalhos de grupo, segundo uma ordem estabelecida pela professora (ver anexo 2 a partir da p.89). Cada um dos grupos teve um máximo de 10 minutos para apresentar o seu trabalho. No final das apresentações os grupos eram questionados tanto pela professora como pelos restantes grupos sobre a apresentação que tinham acabado de fazer. Foram discutidas informações, fizeram-se comparações entre os diferentes países explorados nos trabalhos, os alunos comentavam as imagens, ou seja, gerou-se uma pequena discussão relativamente aos conteúdos temáticos explorados.

Para além das apresentações, todos os grupos tinham ainda de entregar o trabalho em papel. Contudo, apenas três dos seis grupos o fizeram, o que constituiu um incumprimento face às regras e aos objetivos que inicialmente foram traçados pela professora.

Na aula do dia 13 de fevereiro (ver anexo 2 a partir da p.89), dois dos seis grupos apresentaram os seus trabalhos uma vez que não tiveram a oportunidade de o fazer na data inicialmente aprazada porque na aula anterior os comentários que se sucederam no fim de cada uma das apresentações ocuparam uma parte significativa da aula, o que acabou por ser positivo já que alguns alunos colocaram questões pertinentes e atuais sobre a temática em estudo.

Concluídas as apresentações, a professora fez uma apreciação global sobre os trabalhos que foram apresentados. Nesta apreciação, para além de terem sido feitas algumas observações formais sobre a estrutura dos trabalhos apresentados, a organização dos textos, o facto de haver textos copiados na íntegra dos *sites* indicados pela professora, a forma como apresentaram imagens, quadros e gráficos não constando, em alguns casos, as respetivas legendas, os grupos também foram alertados para a importância de cumprirem com o calendário estabelecido, já que houve grupos que não entregaram o trabalho em suporte papel na data indicada. Também foi feita uma apreciação sobre o trabalho desenvolvido pelos grupos, a forma como trabalharam ou

não em equipa. Foi-lhes dito que deveriam aprender a relacionarem-se uns com os outros, escutar opiniões diferentes das suas, a comunicar e aprender a criar algo em conjunto, pois só assim conseguiram ser, de facto, seres socialmente ativos e integrados na sociedade.

De seguida, distribuiu-se pelos alunos a ficha de auto e heteroavaliação (ver anexo 5 a partir da p.106) para que eles pudessem avaliar a seu desempenho no trabalho de grupo e o desempenho dos seus colegas.

Posteriormente, a professora aplicou na turma um questionário (ver anexo 6 a partir da p.109) constituído por quatro questões, para que fossem recolhidas informações sobre as opiniões dos alunos relativamente a este trabalho de grupo.

## 4.2. Resultados do estudo na disciplina de Geografia

### 4.2.1. Análise das grelhas de avaliação e dos documentos de auto e heteroavaliação

A avaliação do trabalho de grupo é um processo que deverá ser rigoroso, contínuo e sistemático para que no final a classificação atribuída a cada um dos elementos reflita o trabalho efetivamente concretizado por cada um. Desde logo, será importante promover nos alunos uma responsabilização individual e coletiva pelo trabalho desenvolvido no grupo, pois só assim estamos contribuir para que os alunos desenvolvam a responsabilidade de estarem inseridos num projeto coletivo.

A avaliação realizada aos grupos da turma 9º 2 foi uma avaliação contínua feita através da observação direta do trabalho desenvolvido pelos elementos do grupo, ao longo das três aulas em que estiveram reunidos a trabalhar na construção do trabalho final e nas aulas em que apresentaram o trabalho perante a turma.

A observação direta, realizada pela professora ao longo de todo este processo, que pretendeu ser sistemática, rigorosa e objetiva, foi concretizada pelo preenchimento de grelhas de avaliação: atitudinal e procedimental, ao longo do processo de construção dos trabalhos; e atitudinal e temática aquando da entrega e apresentação dos trabalhos (ver anexo 4 a partir da p.101).

Para poder haver uma análise rigorosa do desempenho de cada um dos grupos foi necessário fazer, em primeiro lugar, uma análise do desempenho de cada um dos

elementos, desde o primeiro dia do trabalho de grupo, até à entrega e apresentação dos trabalhos. Portanto, foi feita uma análise das observações da professora sistematizadas nas grelhas de avaliação.

Posteriormente, e para que a análise dos resultados obtidos fosse feita de uma forma simples e objetiva, decidimos agrupar os elementos que demonstraram comportamentos muito similares. O quadro que apresentamos em seguida expressa o desempenho dos elementos ao longo do trabalho de grupo.

**Tabela 1.** Resultados obtidos após análise das grelhas de avaliação – 9º.

<b>Comportamentos e desempenhos identificados</b>	<b>Elementos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados positivos nos testes de etapa (com avaliações entre o Bom e o Muito Bom), com participações ativas e frequentes nas aulas onde colocam questões pertinentes.</li> <li>• Assumiram-se como verdadeiros líderes, auxiliando os colegas de grupo com maiores dificuldades.</li> <li>• Estabeleceram a união no grupo, demonstrando um desempenho regular no seio do grupo, com uma sequência lógica na realização dos diferentes procedimentos, contribuindo para um bom resultado final.</li> <li>• Aquando da apresentação do trabalho, revelaram estar bem preparados, com um discurso bem estruturado, dinâmico e coerente, em que a utilização do vocabulário geográfico da disciplina foi notória.</li> </ul>	B1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados positivos nos testes de etapa (com avaliações entre o Bom e o Muito Bom), com participações ativas e frequentes nas aulas onde colocam questões pertinentes.</li> <li>• Demonstraram alguma dificuldade em adaptarem-se à estratégia da aprendizagem cooperativa, revelando, em alguns momentos, o seu individualismo.</li> <li>• Raramente ou nunca se demonstraram disponíveis em auxiliar os colegas com maiores dificuldades na realização do trabalho, revelando, assim, não serem cooperativos. Não se demonstraram recetivos a partilhar tarefas e a discutir ideias.</li> <li>• Não realizaram os diferentes procedimentos segundo uma sequência lógica.</li> <li>• Aquando da apresentação do trabalho, revelaram estar bem preparados, com um discurso bem estruturado, rico em conteúdos temáticos pertinentes sobre o tema em estudo.</li> </ul>	A1; E1

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados positivos nos testes de etapa (com avaliações entre o Satisfaz e o Bom), com participações ativas mas não frequentes nas aulas onde colocam questões que nem sempre são pertinentes.</li> <li>• Revelaram facilidade em integrar-se no grupo de trabalho participando de forma interessada, empenhada e cooperativa na realização do trabalho de grupo, evidenciando, no entanto, algumas dificuldades em demonstrar o espírito crítico.</li> <li>• O seu desempenho na realização do trabalho foi melhorando.</li> <li>• Aquando da apresentação revelaram estar preparados, com um discurso bem estruturado rico em conteúdos temáticos pertinentes sobre o tema em estudo.</li> </ul>	B3; C1; C3; D1; D2; E5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados positivos nos testes de etapa (com avaliações de Satisfaz), com participações ativas mas não frequentes nas aulas onde, por vezes, demonstram dificuldade em comentar/abordar determinados conteúdos. Um dos elementos encontra-se a repetir o 9º ano.</li> <li>• Revelaram facilidade em integrar-se no grupo de trabalho participando de forma interessada, empenhada e cooperativa na realização do trabalho de grupo. Tiveram, no entanto, algumas dificuldades em demonstrar o espírito crítico.</li> <li>• Aquando da apresentação revelaram estar preparados, com um discurso bem estruturado e rico em conteúdos temáticos pertinentes sobre o tema em estudo.</li> </ul>	B2; B4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados que variam entre o Não Satisfaz e o Satisfaz nos testes de etapa, com participações nas aulas que não são frequentes e onde por vezes demonstram dificuldades em comentar/abordar determinados conteúdos.</li> <li>• Não revelaram interesse nem se demonstraram empenhados na realização do trabalho de grupo. Não demonstraram ser cooperativos com os restantes elementos do grupo.</li> <li>• O seu desempenho foi irregular ao longo de todo o processo.</li> <li>• Aquando da apresentação revelaram estar preparados, através de um discurso estruturado, com a abordagem de conteúdos temáticos pertinentes sobre a temática em estudo.</li> </ul>	A3; A4; C2; E3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados que variam entre o Não Satisfaz e o Satisfaz nos testes de etapa, com participações nas aulas que não são frequentes e onde, por vezes, demonstram dificuldades em comentar/abordar determinados conteúdos. Dois dos elementos encontram-se a repetir o 9º ano.</li> <li>• Não revelaram interesse nem se demonstraram empenhados na realização do trabalho de grupo.</li> <li>• Não demonstraram ser cooperativos com os restantes elementos do grupo.</li> <li>• O seu desempenho foi irregular ao longo de todo o processo.</li> <li>• Aquando da apresentação revelaram estar pouco ou nada preparados,</li> </ul>	A2, D3; D4; E2; E4; F3; F4

demonstrando-o através de um discurso pouco ou nada estruturado, no qual foi evidente a ausência do vocabulário geográfico.	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Como podemos verificar houve uma diversidade de comportamentos e desempenhos que caracterizaram o trabalho de grupo realizado nesta turma. Para além da dificuldade em construir uma relação de parceria, também foi visível a inexistência de método de trabalho destes grupos, ou seja, os grupos não sabiam por onde, como e até quando começar a realizar o trabalho que lhes foi proposto. Todos sabiam que tinham um trabalho para realizar, que conteúdos temáticos deveriam constar da revista, os *sites* onde efetuar a pesquisa e o tempo que tinham para realizar o trabalho, um total de três aulas e mais uma para a apresentação.

Depois de analisarmos os dados obtidos a partir dos documentos de auto e heteroavaliação para chegarmos a uma avaliação final<sup>6</sup>, retiramos algumas conclusões: os alunos apresentam dificuldades em avaliar com exatidão o trabalho que efetivamente realizaram. Houve alunos que tiveram um desempenho positivo que contribuiu em muito para o sucesso do grupo, mas que se autoavaliaram com níveis inferiores e o inverso também acabou por ocorrer, já que alguns alunos não fizeram aquilo que era suposto fazer no trabalho de grupo, mas que se autoavaliaram com níveis superiores que não caracterizavam fielmente o trabalho realizado. Tivemos ainda a oportunidade de verificar que, no concerne às heteroavaliações, os alunos ainda protegem muito os seus colegas de grupo ao atribuírem-lhes classificações positivas quando o seu desempenho não merecia tal avaliação. Esta situação também foi motivo de abordagem por parte da professora numa das aulas, comunicando-lhes a importância de serem sinceros e de refletirem sobre o seu trabalho e o trabalho desenvolvido pelos seus colegas, pois só assim conseguirão melhorar o seu trabalho. Se os alunos realizaram uma auto e heteroavaliação era precisamente para ajudarem a professora ser o mais justa possível na avaliação de cada um dos elementos dos grupos, já que não consegue observar tudo aquilo que se passa no seio dos grupos, e para refletirem sobre o trabalho que desenvolveram e sobre o dos respetivos colegas que integraram o seu grupo.

---

<sup>6</sup> A avaliação final atribuída a cada um dos elementos, como já referimos anteriormente, foi feita de uma forma meramente qualitativa, não tendo sido seguido nenhum modelo rigoroso que alguns autores que advogam a utilização da aprendizagem cooperativa utilizam.

#### 4.2.2. Questionário

A análise dos resultados obtidos através da aplicação do questionário ao 9º 2 vai ser feita segundo a ordem pela qual as questões foram colocadas.

No que respeita às questões de resposta aberta (ver anexo 6 a partir da p.109), foi efetuada uma análise de conteúdo. Da análise feita à questão número 1, emergiram sete categorias temáticas, que se subdividem em dezasseis subcategorias.

Como podemos verificar, duas das cinco categorias identificadas, a *cooperação* e as *relações interpessoais*, surgem direcionadas para questões de sociabilidade e de relação com o outro. As restantes três categorias, *conhecimento/saber*, *método de trabalho* e *desempenho*, dizem respeito a questões metodológicas relacionadas com a aquisição do saber geográfico, o método utilizado para construir o trabalho e o contributo dos elementos ao longo do desenvolvimento da tarefa e a estratégia de aprendizagem aplicada.

**Tabela 2.** Frequência dos temas identificados na questão 1 em Geografia

Temas	Respostas	
	n	Percentagem
1.Conhecimento/Saber	8	16,7%
2.Cooperação	10	20,8%
3.Método de trabalho	6	12,5%
4.Relações interpessoais	18	37,5%
5.Desempenho	6	12,5%
Total	48	100%

Como podemos verificar na Tabela 2, a categoria *relações interpessoais* foi a que surgiu em grande parte das respostas. Os alunos focaram questões a aprendizagem conjunta e a troca de ideias como podemos constatar nas seguintes expressões (ver anexo 6.1 a partir da p.112):

- “...*bom relacionamento entre os membros do grupo.*”
- “...*houve muita "discussão" em certas decisões do trabalho.*”
- “ *Conseguir de uma maneira coletiva e divertida, aprender a matéria.*”
- “ *...aproximação de cada elemento do grupo*”.

- “...entendíamos-nos bem e que todos contribuímos com as nossas ideias.”

- “...interagimos com os elementos do grupo.”

A categoria *cooperação* também foi identificada como um dos aspetos positivos na realização do trabalho de grupo. Muitos dos alunos referiram como foi importante aprenderem a cooperar, a trabalhar em equipa com os colegas de grupo, uma barreira ultrapassada por muitos, como fizeram questão o referir (ver anexo 6.1 a partir da p.112):

- “Trabalhámos todos em equipa.”

- “...foi havendo cooperação no grupo.”

- “...todos cooperar, (pouco mas fizeram-no).”

- “...trabalhamos em conjunto.”

- “...cooperação entre os membros do grupo.”

- “...trabalhar em conjunto com os colegas.”

A categoria *conhecimento/saber* surge como um dos aspetos positivos na realização do trabalho de grupo. Os alunos deram uma importância significativa ao conhecimento adquirido através das pesquisas nos *sites* que apresentavam uma diversidade de conteúdos muito ampla de informações relativas ao tema explorado (ver anexo 6.1 a partir da p.112):

- “...ficar a conhecer melhor os países que estudamos.”

- “conhecer melhor o país em questão.”

- “... todos os conteúdos e mesmo curiosidades que aprendi com a realização do trabalho.”

- “...o conhecimento que adquirimos.”

- “...aprendemos várias coisas sobre o país que trabalhamos.”

Relativamente à categoria *método de trabalho*, os alunos fazem referência a uma série de elementos que poderão contribuir em muito para o sucesso de um trabalho de grupo, como a organização que foram construindo e as tarefas que cada um dos elementos desempenhou, que contribuíram para a construção da Revista e do PowerPoint (ver anexo 6.1 a partir da p.112):

- “ ...soubemos organizarmo-nos.”

- “...cada um retirou a informação necessária para o trabalho e as tarefas foram divididas e respeitadas.”

- “ ...a realização da revista e do Power Point.”

Já em relação ao tema desempenho, os alunos refletiram sobre o contributo que os colegas de grupo deram na realização do trabalho (ver anexo 6.1 a partir da p.112):

- “ Toda a gente trabalhou e se esforçou para obter boa nota.”

- “ Todos colaboraram uns mais e outros menos.”

- “ ...cada um desempenhou bem as suas tarefas e demonstrou interesse.”

- “ Todos os membros se esforçaram e trabalharam devidamente.”

- “ ...todos trabalharam de forma e quantidade igual e houve organização.”

Relativamente à questão 2, em que era pedido aos alunos para referirem os aspetos negativos na realização do trabalho de grupo, foram identificadas sete categorias, como podemos verificar na tabela 3.

**Tabela 3.** Frequência dos temas identificados na questão 2 em Geografia

Temas	Respostas	
	n	Percentagem
1.Tempo	4	14,8%
2.Irresponsabilidade	5	18,5%
3.Desorganização	6	22,2%
4.Aprende-se pouco	1	3,7%
5. Ausência de cooperação	2	7,4%
6.Desigualdade	2	7,4%
7.Disputa	3	11,1%
8.Não houve aspetos negativos	4	14,8%
Total	27	100%

A partir da análise da tabela 3 podemos constatar que a categoria *desorganização* aparece como o aspeto negativo com maior número de ocorrências. Os alunos salientaram que não conseguiram organizar-se para que o trabalho fosse realizado com eficiência, revelando mesmo algumas dificuldades em desenvolverem o trabalho

segundo a estrutura proposta pela professora, o que acabou por se refletir em trabalhos não concluídos e outros nitidamente copiados dos *sites* indicados. Alguns dos alunos referiram mesmo que a impossibilidade de se encontrarem fora das aulas acabou por influenciar negativamente o resultado final do trabalho. Sendo assim, podemos inferir que para além dos alunos terem enraizada a ideia de que os trabalhos de grupo têm que ser feitos fora das salas de aula, por outro lado não souberam aproveitar as aulas calendarizadas para a realização do trabalho de grupo. Este facto também pode ficar a dever-se à in experiência que esta turma tem na realização de trabalho de grupo na disciplina de Geografia (ver anexo 6.2 a partir da p.116):

- “ *...tivemos no início do trabalho alguns problemas com a estrutura do trabalho.* ”
- “ *apesar de no início da realização do trabalho estarmos um pouco desorientados depois conseguimos manter a ordem.* ”
- “ *Não termos possibilidade de nos encontrarmos fora da aula.* ”
- “ *...houve um pouco de desorganização na parte da distribuição das tarefas a cada elemento do grupo.* ”
- “ *...um pouco de má organização, mas, também foi o 1º trabalho de grupo a Geografia.* ”
- “ *...incapacidade de concentração aquando da realização do trabalho.* ”
- “ *o facto de nós vivermos um pouco longe uns dos outros o que talvez tenha dificultado a realização do trabalho.* ”

A *irresponsabilidade* é uma das categorias que mais se destaca como sendo um dos aspetos negativos do trabalho de grupo. Quem esteve presente em todas as aulas de trabalho de grupo pôde verificar, de facto, uma grande irresponsabilidade por parte de quase todos os grupos ou por elementos de alguns grupos. Efetivamente, o 9º ano poderá ser um ano difícil para se promover as relações sociais e ainda mais quando não existe uma tradição nas aprendizagens através dos trabalhos de grupo. Os alunos apresentam uma atitude de arrogância e uma indiferença em relação aos seus colegas, características particularmente visíveis na adolescência.

Vários foram os grupos que apontaram, de uma forma direta ou indireta, a irresponsabilidade como um aspeto negativo (ver anexo 6.2 a partir da p.116):

- “ *Falta de responsabilidade por parte de algumas pessoas.* ”
- “ *... não termos entregue no 1º dia previsto.* ”
- “ *...alguns alunos trabalharem e outros ficarem à sombra da bananeira.* ”

- “ *Houve um pouco de irresponsabilidade.* ”

A categoria *tempo*, também foi identificada como um dos aspetos negativos do trabalho de grupo. De facto, foram alguns os alunos que consideraram o tempo estipulado para a realização do trabalho de grupo foi curto, chegando mesmo alguns deles a salientar a falta de tempo para se puderem reunir e finalizarem o trabalho, como um dos aspetos negativos (ver anexo 6.2 a partir da p.116):

- “ *...falta de tempo, quer dizer, o facto de os nossos horários e localidades não serem os mesmos.* ”

- “ *Devíamos ter trabalhado um pouco mais fora das aulas, mas não foi possível.* ”

- “ *Pouco tempo para realizar o trabalho.* ”

- “ *...não tivemos tempo suficiente para o realizar.* ”

A categoria *disputa* surge porque alguns alunos identificaram querelas entre elementos e até entre grupos, o que acabou por contribuir para o insucesso do trabalho de grupo. Um elemento chegou mesmo a referir que, aquando da apresentação do trabalho de grupo, foi interrompido por outro elemento do grupo, não o deixando terminar a sua apresentação (ver anexo 6.2 a partir da p.116):

- “ *...outros grupos falarem do que se passa num trabalho que não o deles.* ”

- “ *quando estavam a apresentar o trabalho quando ia falar não me deixavam.* ”

As categorias *ausência de cooperação* e *desigualdade* também surgem como aspetos negativos do trabalho de grupo. Efetivamente, a cooperação, atitude de maior relevância, acabou por ser pouco perceptível através do olhar da professora; poucos foram os alunos que cooperaram entre si, havendo mesmo alunos a trabalharem isoladamente (ver anexo 6.2 a partir da p.116):

- “ *Os aspetos mais negativos foi a falta de cooperação do grupo.* ”

- “ *...não cooperação com os colegas nas aulas.* ”

Relativamente à categoria *desigualdade*, os alunos salientaram o facto de haver elementos que trabalharam mais do que outros dentro do grupo e com a atribuição distinta de tarefas, pois quem tivesse maiores capacidades acabava por ficar com as tarefas mais difíceis ou de maior responsabilidade (ver anexo 6.2 a partir da p.116):

-“ ...não haver igual distribuição das tarefas devido à diferença de capacidade dos diferentes membros do grupo.”

-“ Nem todos trabalharam o mesmo para o trabalho.”

-“ Todos sabiam que o tínhamos de fazer, mas ninguém me ligou a perguntar se precisava de ajuda, e acabei por fazê-lo sozinha num fim de semana.”

Foi ainda identificada a categoria *aprende-se pouco*, já que um dos alunos considerou que aprendeu pouco, tendo em conta o tempo “gasto” na realização do trabalho de grupo (ver anexo 6.2 a partir da p.116):

-“... o que se aprende em relação ao tempo gasto.”

Relativamente à questão 3, de resposta fechada, em que se pretendia saber se os alunos consideram ter aprendido mais, igual ou menos sobre o tema do que se tivesse sido ensinado pela professora como sucede noutros casos, chegamos aos resultados da tabela 4, após termos feito o tratamento dos dados.

**Tabela 4.** Se aprendeu mais com o trabalho de grupo do que e tivesse sido ensinado pela professora.

<b>Se aprendeu mais sobre o tema com a realização do trabalho de grupo do que se tivesse sido ensinado pela professora</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
No trabalho de grupo aprende-se bastante mais	2	7,7
No trabalho de grupo aprende-se mais	13	50,0
No trabalho de grupo aprende-se tanto quanto noutras aulas	8	30,8
No trabalho de grupo aprende-se menos	2	7,7
No trabalho de grupo aprende-se bastante menos	1	3,8
Total	26	100,0

Ao analisarmos a tabela 4, podemos verificar que 50% dos alunos, ou seja, metade dos alunos da turma considera que no trabalho de grupo aprende-se mais. Este resultado acabou por ser um pouco inesperado, tendo em conta a qualidade dos produtos finais,

com trabalhos cujos conteúdos não atingiram os objetivos esperados, tendo sido mesmo comunicado aos alunos que eles podiam ter feito melhor, já que dispunham de informação e meios para tal. Contudo, também será importante referir que houve alunos que no momento da apresentação do seu trabalho revelaram conhecimentos sobre a temática em estudo, demonstrando ter havido aprendizagens a nível dos conteúdos temáticos. Porém, também houve uma percentagem significativa de alunos que consideram que no trabalho de grupo aprendem efetivamente o mesmo que numa aula tradicional. Podemos ainda observar que apenas três num total de 26 alunos considera ter aprendido menos ou bastante menos com a metodologia da aprendizagem cooperativa por comparação com as outras aulas lecionadas pela professora.

No que respeita à pergunta 4, na qual se pretendia saber qual a sua opinião sobre o modelo da diferenciação de notas, uma das características centrais da aprendizagem cooperativa, os alunos dispunham de 5 alternativas de resposta, que variavam entre o não gostarem nada de trabalhar segundo este modelo e o gostarem muito de trabalhar segundo este modelo. Após o tratamento dos dados, obtivemos os seguintes resultados, apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5.** Se gosta de trabalhar segundo o modelo da diferenciação de notas

<b>Se gosta de trabalhar segundo este modelo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Não gosto nada de trabalhar em grupo desta forma.	2	7,7
Não gosto de trabalhar em grupo desta forma.	3	11,5
É-me indiferente.	5	19,2
Gosto de trabalhar em grupo desta forma.	11	42,3
Gosto muito de trabalhar em grupo desta forma.	5	19,2
Total	26	100,0

A partir da análise de Tabela 5 podemos referir que uma percentagem bastante significativa, ou seja, mais de metade dos alunos, considera gostar ou gostar muito de trabalhar em grupo segundo o modelo da diferenciação de notas. Este resultado já era esperado, pois a professora escutou alguns comentários negativos sobre o trabalho de grupo, considerado um método prejudicial para os resultados escolares que tinham

atingido até então na disciplina de Geografia. Como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, os alunos que apresentavam bons resultados escolares na disciplina de Geografia tinham receio de serem prejudicados pelos colegas do grupo onde seriam inseridos, já que antecipavam que uns iriam trabalhar mais do que outros e que no final, provavelmente, acabariam todos por ter a mesma nota. As restantes percentagens repartiram-se pelas outras opções, o que nos leva a pensar que talvez tenham sido aqueles alunos que não se esforçaram tanto ou mesmo nada quanto poderiam na realização do trabalho de grupo que consideram ser-lhes indiferente ou não gostarem de trabalhar segundo o modelo da diferenciação de notas.

Contudo, é importante voltarmos a referir que este questionário foi aplicado antes de a professora ter comunicado as avaliações do trabalho de grupo à turma, decisão que terá condicionado os resultados nesta questão que, seguramente, seriam diferentes caso os resultados individuais e coletivos fossem conhecidos antecipadamente.

#### 4.3. O trabalho de grupo na disciplina de História na turma 8º 1

##### 4.3.1. Caracterização da turma

A turma 8º1, constituída por 22 alunos (12 rapazes e 10 raparigas) é uma turma heterogénea, com dois alunos oriundos de nacionalidade não portuguesa: um aluno tailandês e uma aluna polaca. Integra esta turma um aluno com dificuldades motoras e de comunicação, provocadas por uma doença grave que o impossibilita de interagir mais com os colegas e ter uma participação ativa, dentro e fora da sala de aula.

Nesta turma conseguimos identificar claramente 5 alunos de elevado rendimento académico, que obtêm bons resultados nas fichas de avaliação sumativa, sendo alunos com participações ativas nas aulas, colocando questões pertinentes e respondendo a tantas outras sempre que estas lhes são feitas. Existem ainda 14 alunos, que apresentam características e comportamentos dentro da sala de aula distintos: desde os alunos que são esforçados e que trabalham para conseguirem melhores resultados, com participações assíduas mas nem sempre satisfatórias, até aos alunos que perturbam as

aulas e apresentam dificuldades em permanecerem atentos. Dos 22 alunos podemos ainda identificar 3 que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. São alunos com dificuldades na interpretação dos diferentes documentos históricos e na articulação dos diferentes conteúdos, revelando mesmo algum desinteresse nos conteúdos que são abordados nas aulas.

#### 4.3.2. Constituição dos grupos

Tal como aconteceu em Geografia, na turma 9º2, na disciplina de História os grupos foram constituídos após os alunos preencherem o inquérito sociométrico (ver anexo1), um momento que se revelou diferente e especial para os alunos, pois como eles chegaram a referir, *nunca ninguém nos tinha perguntado com quem gostaríamos de trabalhar em grupo, apenas constituíam os grupos e pronto*. Como já estávamos no final do ano letivo foi mais fácil constituir os grupos, que se pretendiam heterogéneos, uma vez que conhecíamos melhor as características dos alunos.

Na aula que antecedeu o início do trabalho de grupo foi comunicado à turma os elementos que constituíam cada um dos cinco grupos, quais os objetivos do trabalho e a postura que cada um dos elementos deveria assumir para que o resultado final de cada uma das tarefas fosse resultado de uma equipa que trabalhou em prol de um objetivo comum. Mais uma vez foi utilizado como exemplo as equipas de futebol, que embora sejam constituídas por jogadores de diferentes nacionalidades, culturas e costumes, com personalidades e habituados a métodos de trabalhos distintos, têm que trabalhar em equipa para conseguirem vitórias.

A cada um dos elementos dos grupos foi distribuída uma folha onde podiam escrever o nome dos colegas de grupo e o nome do grupo, para além de lhes serem dados alguns conselhos para o bom funcionamento do grupo, a temática que iria ser desenvolvida no trabalho e os critérios de avaliação com o peso que cada um teria para a avaliação final. Com os critérios de avaliação pretendíamos mostrar aos elementos que o trabalho de grupo deve ser encarado com seriedade, rigor e dedicação, para que no final os objetivos definidos fossem atingidos, mas igualmente identificar os indicadores que serviriam para realizar o processo de avaliação (ver anexo 8). Nesta aula foi visível a expectativa e o entusiasmo de praticamente todos os grupos e curiosidade em relação às tarefas que tinham pela frente, comportamentos completamente diferentes daquelas que tínhamos verificado em Geografia, na turma 9º2. Os alunos mostraram estar

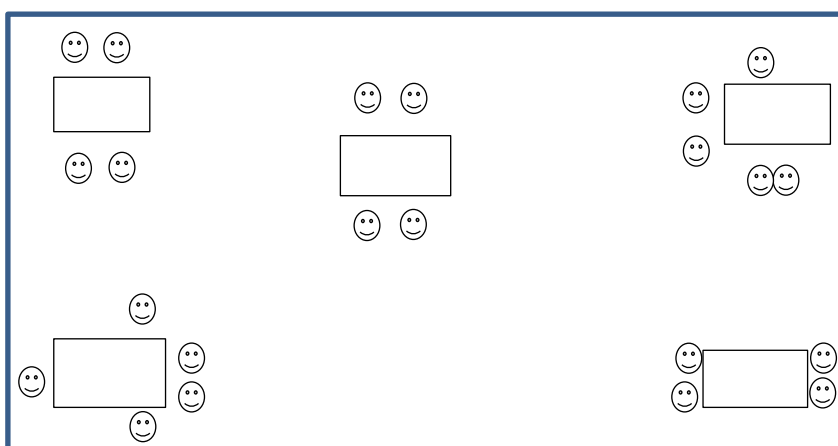
predispostos para realizar as tarefas que a professora tinha preparado para os grupos concretizarem, o que acabou por ser um bom ponto de partida.

#### 4.3.3. A finalidade e o conteúdo do trabalho de grupo

A aplicação do trabalho de grupo na turma 8º1 concretizou-se apenas no terceiro período, com a realização de três tarefas diferentes, que permitiram a exploração dos conteúdos programáticos referentes à Unidade Didática – G1: *A Revolução Agrícola e o Arranque da Revolução Industrial*, mais especificamente os conteúdos do subtema *A Revolução Industrial em Inglaterra*.

O trabalho de grupo teve início no dia 10 de maio, às 11h.00, numa aula de 45 minutos (ver anexo 7), com a alteração da estrutura da sala de aula, como podemos ver na figura 4, para que todos os grupos pudessem desenvolver as diferentes tarefas em parceria, facilitando o contacto ocular e discutindo face a face as diversas etapas do trabalho, potenciando assim as relações interpessoais.

**Figura 4.** Esquema da organização dos grupos dentro da sala de aula de História.



Seguidamente a professora distribuiu por cada um dos grupos a folha com a tarefa (ver anexo 9) que tinham de realizar. Como orientadora e moderadora, a professora leu com os grupos a finalidade da tarefa, que se resumia à resposta a duas questões: a primeira tinha como conteúdo uma abordagem sobre a passagem da manufatura para a maquinofatura e a segunda pedia aos grupos para identificarem a prioridade inglesa na

Revolução Industrial. Neste momento da aula, a professora aproveitou ainda para tirar algumas dúvidas, até porque também era a primeira vez que os grupos estavam reunidos, sendo necessário aconselhá-los a partilharem as tarefas, a saberem escutar a opinião de todos e impedir que fosse um aluno ou dois que respondesse às questões. Ao fim de quinze minutos procedeu-se à correção da tarefa. Para que cada uma das questões fosse devidamente corrigida e para que todos os grupos pudessem completar ou corrigir as suas respostas, um elemento de cada um dos grupos, selecionado pela professora, leu perante a turma a resposta elaborada pelo grupo.

Nos últimos minutos da aula foi distribuída pelos grupos a folha com a tarefa II (ver anexo 9). Esta tarefa tinha como objetivo a preparação de uma apresentação em PowerPoint sobre um invento técnico do século XVIII, que foi atribuído a cada um dos grupos depois de um sorteio, com as seguintes informações: o autor da invenção, o ano da invenção, as características e finalidade do invento, e a importância que o invento técnico teve no arranque da Revolução Industrial (ver anexo 7 a partir da p.120). Todos os elementos tinham de fazer, em casa, uma pesquisa e trazer a informação na aula seguinte para poderem selecionar e organizar a informação e prepararem a apresentação.

Logo no início da aula do dia 15 de maio, com duração de 90 minutos, após os grupos terem organizado a sala de aula para poderem começar a trabalhar, a professora passou por todos os grupos, registando se algum dos elementos não tinha realizado a pesquisa sobre o invento técnico do século XVIII (ver anexo 7 a partir da p.120).

Depois de prepararem a apresentação, ao longo de 30 minutos, cada um dos grupos, segundo uma ordem indicada pela professora, fez a sua apresentação com uma duração máxima de 10 minutos. Cada um dos elementos tinha que ter uma participação ativa na apresentação. Mais uma vez a professora registou os comportamentos e o desempenho dos elementos no momento da apresentação. Terminadas as apresentações e depois de feita uma síntese das informações transmitidas através das apresentações dos grupos, a professora distribuiu a folha com a tarefa III (ver anexo 9 a partir da p.132) com todas as indicações para a realização da mesma. Nesta terceira e última tarefa, os grupos tiveram que criar uma dramatização/encenação, com um texto criativo, em que estivessem presentes os conteúdos sobre as transformações ocorridas com a Revolução Industrial a nível da produção, da sociedade e do ambiente. A partir da leitura e interpretação de documentos escritos e iconográficos, os grupos identificaram e reuniram uma série de conteúdos programáticos, permitindo-lhes, assim, retirar a informação necessária para a criação dos textos. Esta tarefa, para além de permitir a

mobilização e a utilização de uma série de conteúdos históricos, também possibilitou que os grupos se envolvessem em algo de diferente e original que lhes estimulasse a criatividade, uma dimensão ainda muito desvalorizada no contexto escolar, mas que num futuro muito próximo, será um veículo para a entrada no mundo do trabalho destes jovens.

Na aula do dia 17 de maio, com a duração de 45 minutos (ver anexo 7 a partir da p.120), os grupos continuaram a trabalhar na criação da dramatização/encenação. Esta tarefa foi bem aceite pelos grupos, havendo mesmo elementos que chegaram a comentar com professora que não sabiam que *também se podia aprender História desta forma*. Os grupos mobilizaram uma série de conteúdos, aplicaram-nos na construção dos textos, criaram cenários de fundo, para tornarem a atuação mais real e criativa, e procuraram sons para que a cena fosse emotiva e original.

Antes da aula do dia 22 de maio ter início (ver anexo 7 a partir da p.120), a professora aproveitou o intervalo para organizar a sala de aula, com a ajuda de alguns alunos, de forma a criar-se um espaço onde os grupos pudessem atuar e um outro espaço onde os restantes se pudessem sentar, constituindo a plateia, enquanto esperavam pela sua vez de apresentar a sua dramatização/encenação. Todos os grupos tiveram um máximo de 10 minutos para fazer a sua apresentação; contudo, nem todos a fizeram, havendo um grupo que, por falta de um dos elementos, não apresentou o trabalho final. À medida que os grupos iam fazendo as suas apresentações a professora ia tirando notas sobre o desempenho de cada um dos elementos e registava os conteúdos históricos focados ao longo das apresentações. No final, e depois de serem feitas algumas observações sobre as apresentações, com algumas achegas sobre a forma como os grupos aplicaram os conteúdos históricos nas encenações, a estrutura da sala de aula voltou à sua forma original, sendo dados alguns minutos aos alunos para refletirem sobre o seu desempenho ao longo do trabalho de grupo, o contributo de cada um na realização das diferentes tarefas e a relação que foi estabelecida entre os elementos. De seguida, a professora distribuiu a ficha de auto e heteroavaliação (ver anexo 11 a partir da p.144) a cada um dos elementos. Aquando da avaliação final, a professora analisou cada uma das fichas e comparou-as com os registos feitos ao longo das aulas de trabalho de grupo.

#### 4.4. Resultados do estudo na disciplina de História

##### 4.4.1. Análise das grelhas de avaliação e dos documentos de auto e heteroavaliação

Ao longo das quatro aulas em que a turma 8º1 trabalhou em grupo, várias foram as grelhas de avaliação (ver anexo 10 a partir da p.136) que acompanharam as observações da professora, para que houvesse uma avaliação contínua, sistemática e rigorosa do desempenho de cada um dos elementos dos 5 grupos. Como já foi referido anteriormente, a estrutura da sala de aula contribuiu em muito para uma melhor mobilidade da professora entre os grupos, facilitando o auxílio e orientações, sempre que se impunham pertinentes e necessárias.

A avaliação formativa e contínua é uma das funções dos professores, sempre que aplicam o trabalho de grupo nas aulas. Dar importância aos gestos, reações, emoções e ao trabalho desenvolvido pelos alunos, é muito importante para que possamos, em conjunto com os alunos, melhorar determinados comportamentos individuais e de grupo (Santoro, Santos & Borges).

Fazendo uma análise geral da aplicação do trabalho de grupo desta turma podemos concluir que as expectativas foram superadas (ver Tabela 6) e que de facto é possível desenvolver as temáticas segundo a estratégia da aprendizagem cooperativa, havendo grupos que se uniram em prol do sucesso da sua equipa. Contudo, é óbvio que nem todos os alunos tiveram os mesmos comportamentos dentro do grupo, chegando mesmo a haver um pequeno conflito no seio de um dos grupos. Este conflito surgiu porque o grupo, constituído por dois rapazes e duas raparigas, se dividiu em dois tendo como critério o género dos elementos. Ao observar que o grupo se tinha dividido num grupo de rapazes e outro de raparigas, depois de se deparar com respostas diferentes na Tarefa I, a professora tentou perceber e escutar os dois lados para poder ultrapassar este problema. Na Tabela 6 podemos analisar o desempenho dos elementos de todos os grupos de uma forma simples e objetiva.

**Tabela 6.** Resultados obtidos após análise das grelhas de avaliação – 8º 1

<b>Comportamentos e desempenhos identificados</b>	<b>Elementos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados positivos nas fichas de avaliação (com avaliações entre o Bom e o Muito Bom), com participações ativas e frequentes nas aulas, onde colocam questões e discutem assuntos pertinentes.</li> <li>• Revelaram ser verdadeiros líderes, impulsionadores, animadores e dinamizadores do grupo.</li> <li>• O seu desempenho foi evidente e contínuo ao longo da realização das tarefas.</li> <li>• Demonstraram saber cooperar com os restantes elementos do grupo, partilhando os seus conhecimentos e ideias e auxiliando aqueles que apresentavam mais dificuldades.</li> <li>• Demonstraram ser comunicativos, estabelecendo um diálogo frequente com os colegas de grupo e aquando das apresentações utilizaram o vocabulário específico da disciplina, através de um discurso estruturado.</li> </ul>	A1; A3; A5; B3; C1;C3; D3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados positivos e negativos (com avaliações entre o Não Satisfaz e Satisfaz nas fichas de avaliação); apresentam, por vezes, dificuldades em realizar algumas atividades relativas à disciplina..</li> <li>• O seu desempenho foi evidente e contínuo ao longo da realização das tarefas.</li> <li>• Revelaram empenho na realização das diferentes tarefas.</li> <li>• Demonstraram saber cooperar com os restantes colegas de grupo, respeitando as suas ideias e o auxílio que lhes era prestado ao longo da realização das tarefas.</li> <li>• Apresentam ainda algumas dificuldades em comunicar, nomeadamente na apresentação dos trabalhos.</li> </ul>	A2; A4; B4; C5; E2; E3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos com resultados positivos e negativos (com avaliações entre o Não Satisfaz e Satisfaz nas fichas de avaliação), que importunam várias vezes as aulas de História, com comentários desadequados e, por vezes, apresentam-se distantes em relação aos assuntos abordados nas aulas.</li> <li>• Demonstraram, por vezes, não saber respeitar o trabalho desenvolvido pelos colegas de grupo, nem o trabalho dos restantes grupos, aquando das suas apresentações.</li> <li>• O seu desempenho foi irregular.</li> <li>• Demonstraram não saber cooperar com os colegas de grupo.</li> <li>• Revelaram ser pouco comunicativos e aquando das apresentações houve uma ausência na utilização do vocabulário específico da disciplina.</li> </ul>	B1; B2; E1; E4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aluno com resultados negativos (com avaliações de Não Satisfaz nas fichas de avaliação) e que, por vezes, tem uma presença distante nas aulas de História, não sendo uma figura assídua nas aulas, o que acaba por dificultar o seu sucesso na disciplina.</li> <li>• Demonstrou ter-se integrado no grupo.</li> </ul>	D2

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O seu desempenho no trabalho de grupo foi irregular ao longo da realização das diferentes tarefas, embora tenha contribuído e participado de forma discreta na concretização das mesmas.</li> <li>• Revelou ter dificuldades em comunicar, quer com os colegas de grupo quer nas apresentações que fez perante as turmas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aluno com resultados positivos (com avaliações entre o Satisfaz e o Bom nas fichas de avaliação). As dificuldades físicas que possui não lhe permitem participar como os restantes colegas nas aulas.</li> <li>• Ao longo do trabalho de grupo não foi possível identificar nenhum tipo de comportamento, apenas a sua responsabilidade de trazer materiais para a realização das tarefas e o facto de ter participado na apresentação da encenação/dramatização com uma pequena personagem o que acabou por ser gratificante para quem aplicou a estratégia da aprendizagem cooperativa.</li> </ul>	C2

Depois de compararmos as grelhas de avaliação da professora com os dados das fichas de auto e heteroavaliação conseguimos verificar que os alunos fizeram uma avaliação do seu desempenho e do desempenho dos colegas de grupo muito semelhante às observações que a professora fez ao longo das aulas de trabalho de grupo. Há apenas que destacar os alunos as autoavaliações feitas pelos elementos B1 e B2, que, como já tivemos a oportunidade de verificar, não conseguiram aproveitar as vantagens que existem no trabalho de grupo organizado segundo os princípios da aprendizagem cooperativa. Estes dois elementos autoavaliaram-se de uma forma que não correspondia em nada com os seus desempenhos.

#### 4.4.2. Questionário – 8º1

Ao contrário da metodologia seguida na disciplina de Geografia (9º2), em que o questionário foi aplicado no mesmo dia do preenchimento das fichas de auto e heteroavaliação, na disciplina de História do 8º 1 a recolha de dados (ver anexo 12 a partir da p.147) foi realizada após os alunos terem conhecimento das avaliações obtidas no trabalho de grupo.

Relativamente à questão 1, em que era pedido aos alunos para referirem os aspetos positivos na realização do trabalho de grupo, foram identificados, após procedermos ao tratamento da informação cinco categorias (ver Tabela 7).

**Tabela 7.** Frequência das categorias identificadas na questão 1 na turma 8º1

Temas	Respostas	
	n	Percentagem
Cooperação	14	38,9%
Estratégia de aprendizagem	10	27,78%
Relações interpessoais	9	25,00%
Contributo dos elementos	2	5,56%
Não houve aspetos positivos	1	2,78%
Total	36	100%

Como podemos verificar a categoria *cooperação* foi o aspeto positivo mais referido pelos alunos. De facto, os alunos frisaram que o trabalho de grupo na disciplina de História fomentou a partilha, o aprender a trabalhar em grupo, dando grande relevância à importância do trabalho de equipa, como um forte elemento para o sucesso de cada uma das tarefas realizadas (ver anexo 12.1 a partir da p.150):

- *“Os aspetos positivos são: coordenamos bem...”*
- *“Podemos todos cooperar para um bom trabalho...”*
- *“O grupo trabalhou bem em equipa, todos cooperaram, todos se esforçaram. ...”*
- *“...os elementos do grupo que todos juntos conseguimos cooperar bem.”*
- *“Ouve muita cooperação com os colegas.”*
- *“Aprender a cooperar com os colegas.”*
- *“...trabalhamos bem em grupo.”*
- *“Havia bastante cooperação entre todos os elementos do grupo.”*
- *“Ouve cooperação entre todos, e todos tiveram ideias e partilharam-nas.”*
- *“Os aspetos positivos na realização do trabalho de grupo foi a cooperação que ouve entre nós todos...”*

Os alunos revelaram terem gostado de participar no desenvolvimento das quatro tarefas, criadas com o objetivo de estimular o trabalho de equipa, mas também, através da sua realização, mobilizar uma série de conteúdos históricos relacionados com o arranque da Revolução Industrial. Assim, a categoria *estratégia de aprendizagem* surge em destaque, como um dos aspetos positivos na realização do trabalho de grupo (ver anexo 12.1 a partir da p.150):

- *“O tema do trabalho...”*

- *“Na realização do trabalho de grupo, os aspetos positivos são estarmos um pouco mais livres do que nas aulas normais.”*

- *“Os aspetos que considero positivos que ao realizar este trabalho de grupo foram: apresentar o power point sobre a máquina a vapor, foi divertido o teatro...”*

- *“Os aspetos positivos na realização do trabalho de grupo foram (...) a maneira como as aulas foram dadas.”*

- *“Gostei (...) do trabalho que fizemos.”*

- *“Gostei bastante das atividades desenvolvidas durante estas aulas.”*

- *“...mas eu gostei mais do teatro, foi engraçado, divertido.”*

Para alunos também se revelou importante poderem partilhar ideias, discutir uma série de questões, chegar a acordo, aprender a respeitar métodos de trabalho e adaptarem-se a eles, para que houvesse um bom ambiente de trabalho. Daí ter sido identificada a categoria *relações interpessoais* como um dos aspetos positivos deste trabalho (ver anexo 12.1 a partir da p.150):

- *“Os aspetos positivos são: (...) concordámos com as ideias uns dos outros e demos bem uns com os outros.”*

- *“Os aspetos positivos na realização do trabalho de grupo foram trabalhar com a (...) uma grande amiga e além disso mantém o grupo em ordem.”*

- *“Gostei da interação que tivemos; gostei de estarmos todos em sintonia.”*

- *“Acho que o melhor do trabalho de grupo foi ouvir a opinião dos outros colegas de grupo e acrescentar a minha também.”*

- *“Respeito pela opinião dos colegas.”*

- *“Os aspetos que considerei mais positivos na realização do trabalho de grupo foi discutir como iríamos realizar a peça de teatro.”*

A categoria *contributo dos elementos* surge, embora em menor percentagem, como aspetos positivos do trabalho de grupo, sendo dada importância ao trabalho desenvolvido pelos elementos (ver anexo 12.1 a partir da p.150):

- *“Todos os elementos trabalharam.”*

- *“Todos os elementos cumpriram com as tarefas.”*

Ao analisarmos a Tabela 7 podemos ainda verificar que houve um aluno que referiu não ter havido aspetos positivos na realização do trabalho de grupo.

No que diz respeito à questão 2, na qual era pedido aos alunos para exporem os aspetos menos positivos na realização do trabalho de grupo, foram nove as categorias identificadas (ver Tabela 8).

**Tabela 8.** Frequência das categorias identificadas na questão 2 na turma 8º1

Temas	Respostas	
	n	Percentagem
Não houve aspetos menos positivos	9	37,50%
Dependência	1	4,17%
Falta	1	4,17%
Excesso de informação	1	4,17%
Divergências entre elementos	4	16,67%
Desigualdade	4	16,67%
Tempo	1	4,17%
Estratégia de aprendizagem	1	4,17%
Ausência de cooperação	2	8,33%
Total	24	100%

A categoria *não houve aspetos menos positivos* foi aquela que os alunos destacaram mais na resposta à questão 2. De facto, e se tivermos presente a análise que a professora fez do desempenho de cada um dos grupos, podemos concluir que a maior parte dos grupos os grupos trabalhou como uma verdadeira equipa, com elementos muito empenhados em estabelecer relações de comunicação com os restantes elementos, recetivos às ideias dos colegas de grupo, e que revelaram ter sido significativo, prazeroso e diferente terem podido realizar as tarefas numa estrutura de parceria.

As categorias *divergências entre elementos* e *desigualdade* surgem como dois dos aspetos menos positivos, o que acaba por ser expetável porque, de facto, estes alunos estão a desenvolver a capacidade de trabalhar em conjunto, o que implica uma aprendizagem para, nomeadamente, saber lidar com pequenos conflitos devido às diferenças de opinião que inevitavelmente surgem, às cedências que devem ser feitas com o objetivo de chegar a um consenso ou ao empenho desigual que cada um evidencia na realização das tarefas. Conseguir lidar com estas e outras variáveis é difícil e os alunos desta turma referiram-no (ver anexo 12.2 a partir da p.154):

- *“Os aspetos negativos foi ter de trabalhar com o (...) e o (...). Eles ainda foram fazendo alguma coisa, mas mesmo assim não gostei de trabalhar com eles.”*

- *“Os aspetos menos positivos é que às vezes as opiniões diferentes criaram uma pequena confusão.”*

- *“Os aspetos menos positivos foi quando a (...) e a (...) decidiram separar o grupo em duas partes.”*

- *“As discussões que tivemos por causa do (...) e o (...) não fizeram nada no início do trabalho.”*

O facto de haver elementos que não revelaram o mesmo empenho na realização das tarefas fez com que alguns alunos considerassem esse comportamento prejudicial para o grupo, identificando-o como um dos aspetos menos positivos na realização do trabalho de grupo. Daí ter sido criada a categoria desigualdades (ver anexo 12.2):

- *“Gostei menos do (...), porque achei que ele não contribuiu muito para a concretização dos trabalhos que fizemos ao longo de algumas aulas.”*

- *“A falta de trabalho de um dos elementos do grupo.”*

- *“Para mim os menos positivos foram que um do grupo não fez quase nada, mas respeitou as ideias.”*

Se muitos foram os alunos que focaram a importância da cooperação, houve uma pequena percentagem, correspondente a dois alunos, que referiu não ter havido cooperação no seu grupo, pelo menos numa determinada fase do trabalho de grupo (ver anexo 12.2):

- *“Que na primeira parte não trabalhamos em grupo.”*

- *“Não cooperamos.”*

As categorias *dependência, falta, tempo e estratégia de aprendizagem*, aparecem, embora com um muito menor número de ocorrências, como aspetos menos positivos. De todas estas categorias vamos apenas destacar a categoria dependência, porque um dos alunos considera que ao estar integrado num grupo o seu trabalho e o resultado final acaba por ficar dependente do trabalho de terceiros (ver anexo 12.2):

- *“Na realização do trabalho de grupo, os aspetos negativos são, eu não gostar de trabalhar em grupo, pois o nosso trabalho torna-se dependente do trabalho dos outros e por vezes não fica tão bem um trabalho em grupo como um trabalho individual, devido aos colegas de trabalho.”*

No que concerne à questão 3, em que era perguntado aos alunos se consideravam ter aprendido mais sobre o tema com a realização do trabalho de grupo do que se tivesse sido ensinado pela professora, verificámos, após o tratamento dos dados, que os alunos consideram ter aprendido mais ou até bastante mais sobre a temática com a estratégia aplicada (ver Tabela 9).

**Tabela 9.** Se aprendeu mais sobre o tema com a realização do trabalho de grupo do que se tivesse sido ensinado pela professora

<b>Se aprendeu mais sobre o tema com a realização do trabalho de grupo do que se tivesse sido ensinado pelo professor</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
No trabalho de grupo aprende-se bastante mais.	7	31,8
No trabalho de grupo aprende-se mais.	8	36,4
No trabalho de grupo aprende-se tanto quanto noutras aulas.	3	13,6
No trabalho de grupo aprende-se menos.	3	13,6
No trabalho de grupo não se aprende nada.	1	4,5
Total	22	100,0

Os resultados obtidos com esta questão acabaram por confirmar aquilo que já anteriormente foi referido relativamente à outra turma. De facto, os grupos puderam explorar uma série de conteúdos programáticos relacionados com temática em estudo que provavelmente não seriam referenciados nas aulas em que o modelo expositivo é utilizado. Devemos lembrar-nos que os alunos para concretizarem as diferentes tarefas tiveram que ler vários documentos, retirar deles os conteúdos importantes, fazer pesquisas sobre inventos técnicos do XVIII, partilhando com toda a turma informações sobre quem o criou e quando o criou, para além de terem de explicar qual a finalidade daqueles inventos técnicos. Ou seja, houve um enriquecimento e uma mobilização de competências e de informações que talvez nas outras aulas não teria sido possível abordar devido, principalmente, à pequena carga letiva que existe para um programa tão extenso como é o da disciplina de História. Relativamente à questão 4 os alunos revelaram claramente que gostam ou gostam muito de trabalhar segundo o modelo da diferenciação de notas (ver Tabela 10).

**Tabela 10.** Se gosta de trabalhar segundo o modelo da diferenciação de notas.

<b>Se gosta de trabalhar segundo o modelo da diferenciação de notas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Não gosto de trabalhar em grupo desta forma.	1	4,5
É-me indiferente.	2	9,1
Gosto de trabalhar em grupo desta forma.	10	45,5
Gosto muito de trabalhar em grupo desta forma.	9	40,9
Total	22	100,0

Contudo, quando pedimos aos alunos para justificarem a opção escolhida na questão 4, verificamos que uma percentagem considerável acabou por não responder àquilo que lhes era pedido (ver Tabela 11), o que nos faz refletir se a questão estaria bem elaborada. Porém, será importante referir que após ter sido entregue o questionário aos alunos a professora leu-o com os alunos explicando aquilo que era pretendido em cada uma das questões.

**Tabela 11.** Frequência das categorias identificadas na questão 4.1 na turma 8<sup>a</sup>1.

Temas	Respostas	
	n	Porcentagem
Aquisição de conhecimentos	5	16,67%
Auto e heteroavaliação	3	10,00%
Colaboração	1	3,33%
Estratégia de aprendizagem	6	20,00%
Diversidade de informação	1	3,33%
Cooperação	2	6,67%
Convívio	3	10,00%
Diferenciação de notas	4	13,33%
Rejeição	1	3,33%
Divergências	1	3,33%
Elogio	1	3,33%
Indiferença	2	6,67%
Total	30	100%

Como podemos observar nas Tabela 11, após a feita a análise de conteúdo, foram identificadas uma série de categorias que não correspondem ao que era pedido na questão, havendo apenas duas categorias relacionadas com as opções selecionadas na questão 4: auto e heteroavaliação e diferenciação de notas. Na categoria *auto e heteroavaliação* os alunos focaram a importância de poderem avaliar o seu trabalho e o trabalho dos colegas de grupo, até porque, como já foi referido anteriormente, o professor não consegue observar tudo aquilo que ocorre no seio de um grupo. Embora existam casos em que a auto e heteroavaliação não coincidam de todo com o desempenho do aluno, noutros casos o professor pode esclarecer dúvidas e atribuir uma classificação que reflita melhor o desempenho individual no seio do trabalho de grupo (ver anexo 12.3 a partir da p.158):

- *“Gosto mais de trabalhar em grupo desta forma porque assim podemos dizer se todos os elementos de grupo cooperaram na realização e representação do trabalho de grupo.”*

- *“Gosto de trabalhar em grupo desta forma, porque ao fim podemos dar a nossa opinião do trabalho que os restantes membros fizeram, para que a avaliação não seja injusta com os colegas.”*

- *“Gosto de trabalhar em grupo desta forma pois cada um pode atribuir e dar a nota que realmente o outro merece.”*

- *“É bom, porque nos avaliamos mutuamente.”*

Relativamente à categoria *diferenciação de notas*, os alunos focaram que é assim que deve ser, cada um deve ter a nota que realmente merece. Como tivemos a oportunidade de verificar, uma das razões pelas quais os alunos rejeitam o trabalho de grupo é o facto de acontecer, na maior parte dos casos, os membros dos grupos terem a mesma nota no final de trabalho, nota essa que muitas vezes não corresponde ao desigual investimento de cada um dos elementos (ver anexo12.3):

- *“Apesar de eu não gostar de trabalhar em grupo, a maneira como a professora avaliou os alunos para mim foi a melhor, porque assim a nossa nota não fica tão dependente do trabalho dos nossos colegas.”*

- *“Escolhi aquela resposta (gosto de trabalhar em grupo desta forma) porque é assim que deve ser feito.”*

*- “Eu gosto de trabalhar e grupo desta forma, porque os que trabalham mais têm de ter a sua recompensa, e os que trabalharam menos têm a nota que merecem segundo o que fizeram para a concretização do trabalho.”*

*- “Gosto de trabalhar em grupo desta forma porque assim ficamos a saber melhor como trabalhar em grupo e acho que a avaliação assim é mais justa porque não é justo que uns membros do grupo sejam prejudicados por causa de outros ou serem beneficiados e não fazerem nada.”*

*- “Quem não trabalha recebe as notas que merece pois a professora não vê tudo...”*

Fazendo uma análise geral dos resultados obtidos com a aplicação do questionário em História ao 8º1, podemos concluir que esta turma gostou de trabalhar em grupo, tomando consciência de que é importante para eles partilhar os saberes, permitindo-lhes desenvolver uma série de capacidades que lhes dará ferramentas para melhorarem o seu desempenho escolar, para além de desenvolverem a capacidade de relacionamento interpessoal. Aquilo que é diferente acaba por cativar a atenção daqueles que por vezes estão um pouco afastados dos assuntos que são explorados nas aulas, e foi o que aconteceu, embora tenhamos tido alguns casos de alunos que não corresponderam às nossas expectativas, como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente.

## Considerações finais

Com a realização deste estudo não se pretendeu defender que a aprendizagem cooperativa é melhor do que o método competitivo e individualista. Não se pretendeu, igualmente, sustentar que este modo de trabalho pedagógico substitua todas as outras estratégias de ensino-aprendizagem. O que se pretendeu, tão só, foi promover as relações interpessoais e estimular uma série de capacidades que serão muito importantes para a vida dos alunos, para além de tentarmos perceber se houve aprendizagens significativas em relação às temáticas exploradas nos trabalhos de grupo.

Todos nós sabemos como é cada vez mais difícil e exigente o mundo do trabalho e a vida em comunidade nas sociedades contemporâneas e como as competências sociais e cívicas assumem, neste contexto, uma particular importância. É certo que já existem vários estudos que demonstram as vantagens que aprendizagem cooperativa assume ao nível do desempenho académico, já que pode ajudar os alunos, quando aplicada em sala de aula, a melhorar o seu desempenho escolar. O nosso propósito foi o de identificar as vantagens que esta estratégia de aprendizagem pode trazer às disciplinas de História e de Geografia, através de um estudo de caso que foi anteriormente apresentado. Como este foi o primeiro ano em que a professora teve contato com o exigente, complexo mas muito gratificante e desafiante “mundo” da docência, mais especificamente na lecionação das disciplinas de História e Geografia, na qual aplicou a estratégia da aprendizagem cooperativa pela primeira vez, várias foram as limitações encontradas após uma análise reflexiva de todo este percurso. E, pegando nas ideias de Johnson e Johnson (1999), não é fácil utilizar esta estratégia de aprendizagem e, provavelmente, só daqui a alguns anos, já com alguma experiência com este modo de trabalho pedagógico, é que serão ultrapassadas as dificuldades que enfrentámos e superadas as nossas lacunas. Para concluirmos este trabalho, vamos fazer uma análise simples e objetiva sobre a aplicação da aprendizagem cooperativa: primeiro na disciplina de Geografia e em seguida na disciplina de História.

Como a disciplina de Geografia foi a primeira disciplina onde aplicamos a estratégia em estudo, julgamos que já seria de esperar alguns aspetos fossem menos conseguidos, até porque é com a prática e com a identificação dos erros cometidos que a utilização de uma determinada metodologia vai sendo aperfeiçoada. Assim, será importante começarmos por analisar a planificação que a professora fez para que a

aprendizagem cooperativa fosse aplicada. Quando falamos em planificação estamos a falar de recursos utilizados, da organização da sala de aula, da estrutura das aulas e dos conteúdos a serem explorados, para além, claro está, da comunicação que foi estabelecida com os grupos e a avaliação que foi efetuada ao longo de todo o processo. A professora planificou quatro aulas para que o trabalho de grupo fosse realizado: três aulas em que os grupos estivessem reunidos para construir o trabalho final, mais uma aula para a apresentação dos trabalhos, que depois acabou por se prolongar por mais por mais quarenta e cinco minutos numa outra aula. Os grupos sabiam o desafio que tinham pela frente e para que este fosse concretizado tinham de recolher informação seguindo uma série de procedimentos, até chegarem ao resultado final. Ora, como nós já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, os alunos da turma não tinham hábitos de trabalho de grupo. Contudo, a professora não estruturou as aulas para que os grupos tivessem um período limitado de tempo para concluir cada uma das etapas do trabalho de grupo. Provavelmente se isso tivesse sido feito não teríamos verificado a desorganização em relação aos procedimentos a realizar.

De igual forma, também achamos pertinente salientar que a estrutura da sala de aula dificultou o diálogo e a discussão de ideias, já que os elementos estavam de frente para os computadores e não de frente com os restantes elementos, facto que condicionou fortemente a comunicação, a partilha de ideias e a cooperação. Porém, esta situação também aconteceu porque não era possível alterar a estrutura da sala de aula, não sendo possível retirar os computadores dos seus lugares, recurso importante para a realização do trabalho.

Relativamente à disponibilidade dos alunos em relação ao trabalho de grupo, voltamos a referir que a maioria dos alunos não demonstrou predisposição para trabalhar num grupo, constituído por elementos com capacidades diferentes das suas. Talvez porque aplicamos o trabalho de grupo num ano de escolaridade que por norma é complexo porque os alunos encontram-se numa fase do seu desenvolvimento em que estão muito centrados no seu “eu”, o que vulgarmente se designa, no campo da psicologia, por egocentrismo adolescente.

Como apreciação global do desempenho da turma 9º2, após termos feito a análise dos dados recolhidos, podemos concluir que os alunos demonstraram-se sensíveis para a importância do desenvolvimento de tarefas em equipa, referindo mesmo que aprendem

mais com o trabalho de grupo. No entanto, a falta de prática acabou por ser um fator que influenciou, pela negativa, o resultado final. Os alunos consideram que cooperar é importante, mas alguns alunos revelam que ainda existem dificuldades no estabelecimento das relações interpessoais, como o diálogo, a partilha de ideias e a resolução de conflitos, fundamentais para um bom resultado final.

Após termos refletido sobre os aspetos menos conseguidos na aplicação do trabalho de grupo em Geografia, podemos referir que a aplicação do trabalho de grupo em História acabou por se beneficiada. A estrutura da sala de aula, para além de permitir uma melhor mobilidade da professora enquanto os grupos trabalhavam, contribuiu para que os elementos construíssem um espírito de equipa, sendo facilitada a interajuda, a comunicação, a discussão, a partilha e o auxílio.

A professora estruturou as aulas tendo em conta os conteúdos que queria que os grupos explorassem e as características das tarefas, preocupando-se que elas fossem diversificadas e estimulassem a criatividade dos alunos.

Julgamos que o sucesso que o trabalho de grupo teve na disciplina de História também se ficou a dever à vontade que os alunos demonstraram em trabalhar em equipa. Sabemos que podemos aplicar o trabalho de grupo com recursos variadíssimos, criar uma série de situações que estimulem o desenvolvimento de um leque amplo de capacidades, propondo-lhes a realização de tarefas criativas. Contudo, se os alunos não se mostrarem com disposição para trabalhar em grupo, acabamos por encontrar um obstáculo para o sucesso das nossas finalidades.

O facto de os alunos terem percebido que podiam crescer como indivíduos capazes de participar na construção de algo em conjunto, contribuiu em muito para que a aprendizagem cooperativa tivesse funcionado bem nesta turma.

Queremos ainda mencionar a dificuldade em encontrar bibliografia com modelos que nos auxiliassem numa das partes mais importantes da aprendizagem cooperativa que é a avaliação. De facto, uma das maiores dificuldades encontradas na realização deste estudo, para além daquelas que já foram referidas anteriormente, foi o de construir os instrumentos que nos permitissem avaliar de forma rigorosa o desempenho, o comportamento e o trabalho realizado pelos alunos.

Embora tenhamos verificado que ainda existe um longo percurso a percorrer até conseguirmos alcançar todas as vantagens que os investigadores da aprendizagem cooperativa apresentam, muito devido a aspetos menos conseguidos na organização dos trabalhos de grupo, não podemos deixar de apontar as vantagens que conseguimos verificar à medida que os grupos iam trabalhando. Consideramos que conseguimos consciencializar os alunos para as vantagens que existem em trabalhar em equipa, já que são confrontados com uma série de ideias, de capacidades e de métodos de trabalho, que os ajudarão a colmatar determinadas dificuldades, para além, claro está, de desenvolverem a capacidade de relacionamento interpessoal e de cooperação.. De igual forma, através desta abordagem pedagógica a professora consegue identificar melhor as dificuldades e as capacidades de cada um dos elementos, procurando auxiliá-los sempre que pertinente, tendo ainda a vantagem de atribuir a todos os elementos o papel principal na construção do trabalho final, não esquecendo, todavia, de diferenciar a avaliação final de cada aluno em função da do seu grau de investimento.

Constatamos também que houve um crescente interesse em relação às temáticas exploradas, muito devido ao próprio objetivo dos trabalhos de grupo. Sabemos que algumas destas vantagens foram mais alcançadas numa disciplina do que noutra, mais em alguns grupos e menos noutros, mas o importante a reter é que se começarmos a aplicar de forma sistemática, estruturada e organizada a aprendizagem cooperativa, esta metodologia poderá contribuir para a obtenção de melhores aprendizagens nas disciplinas de História e de Geografia.

## Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica *Educação Sociedade e Culturas*, 18, 123-147.
- Câmara, A. C., Ferreira, C. C., Silva, L. U., Alves, M. L., & Brazão, M. M. (2001). Geografia – Orientações Curriculares – 3º ciclo, Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Coll, C., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santinalla
- Costa, R. (2002). Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1, 79-88.
- Dias, P. (2001). *Comunidade de conhecimento a aprendizagem colaborativa*. Redes de aprendizagem, redes de conhecimento. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Massachussetts: Allyn and Bacon.
- Morissette, D., & Gingras, M. (1999). *Como ensinar atitudes: Planificar, Intervir, Valorizar*. Lisboa: Edições ASA
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. São Paulo: Artmed Editora
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico – Guia Prático para professora*. Lisboa: Texto Editora
- Programa de História: Plano de organização do Ensino-aprendizagem, Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, 4ª edição.
- Ribeiro, C.M.C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Santoro, M. F., Santos, N., & Borges, M. R. S. *A Avaliação de estudantes em ambientes de aprendizagem cooperativa apoiados por computadores*. Retirado em 3/08/2012, na World Wide Web (<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/02.pdf>).

Scheibel, M. R., Silveira, R. M.C. F., Resende, L. M., & Júnior, G. S. (2009). Aprendizagem cooperativa: Uma opção metodológica para se trabalhar as questões da ciência e da tecnologia nos cursos de formação de professores, *R.B.E.C.T*, 2, 75-87

Serra, A. P. L. B. (2007). *Uma oficina de Formação de aprendizagem cooperativa: Aspectos da lecionação da Matemática*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Universidade Aberta, Lisboa.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Slavin, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.