

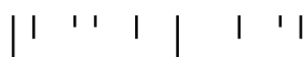


# FUNDAMENTOS E PROCESSOS DE GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO NO 1.º CEB

Raquel Alexandra Pintão Farola

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020



# FUNDAMENTOS E PROCESSOS DE GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO NO 1.º CEB

Raquel Alexandra Pintão Farola

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Conceição Figueira

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por todo o apoio e amor incondicional, bem como pelos valores e sentido de ética que me transmitiram.

Ao meu grande irmão, agradeço por ser o exemplo que sigo e por todos os seus conselhos cedidos com muito amor.

A ti, meu querido tio, agradeço pela proteção e carinho. Deixaste muito de ti e levaste muito de nós.

Às minhas grandes amigas, Sofia, Patrícia e Margarida, agradeço pela motivação, inspiração e amizade de uma vida.

Deixo o meu agradecimento à restante família e amigos por me proporcionarem a estabilidade e amizade necessárias à minha felicidade e paz para a concretização deste relatório.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Conceição Figueira, por me apoiar, elevar e proporcionar experiências de crescimento.

Agradeço à minha colega, Marta Castilho Tshimuanga, por tão bem me ter acompanhado nestes últimos dois anos que ditaram a nossa amizade e capacidade de resiliência.

Por fim, e mais importante do que qualquer outro agradecimento, obrigada às crianças que me fizeram querer e aprender a ser professora.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

Este trabalho, numa primeira parte, visa descrever e analisar de forma reflexiva o período de observação, intervenção e avaliação pedagógica, desenvolvido no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II que decorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, de uma instituição de ensino público.

Na segunda parte deste relatório apresenta-se, um estudo realizado no contexto da PES II, subordinado ao tema “Fundamentos e processos de Gestão Cooperada do Currículo (GCC) no 1.º CEB”.

Esta investigação teve como objetivo geral estudar os processos de gestão cooperada do currículo, na sala de aula, com alunos do 1.º CEB. Em conformidade, configuraram-se como objetivos específicos do estudo, os seguintes: (i) Caracterizar as conceções da OC sobre a GCC; (ii) Descrever as rotinas de GCC utilizadas pela OC no trabalho com os alunos; (iii) Caracterizar o papel do professor no processo de GCC; (iv) Caracterizar o papel dos alunos no processo de GCC; (v) Identificar as vantagens da GCC no desenvolvimento das crianças; (vi) Identificar as competências desenvolvidas pelas crianças com a prática de GCC; (vii) Caracterizar os constrangimentos percecionados pela OC para a implementação e desenvolvimento da prática de GCC.

Tendo em linha de conta o objeto de estudo, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa, utilizando como técnicas de recolha de dados a entrevista semiestruturada. Os dados recolhidos foram tratados segundo os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2013).

Os resultados do estudo permitiram identificar três momentos principais da Gestão Cooperada do Currículo: o Tempo de Estudo Autónomo, o Trabalho por Projetos e o Conselho de Cooperação Educativa. Estes momentos proporcionam nos alunos um desenvolvimento das suas competências, sobretudo sociais.

**Palavras-chave:** Gestão cooperada do currículo, cooperação, colaboração, sucesso educativo.

## ABSTRACT

This report was developed within the course of the Supervised Teaching Practice II, part of the master's degree in Teaching in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education (CBE) and Mathematics and Natural Sciences in the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education.

This work, in a first part, aims to describe and analyse reflexively the period of observation, intervention and pedagogical evaluation, developed in the context of Supervised Teaching Practice II that took place in two classes of the 5<sup>th</sup> year of schooling, of a public educational institution.

The second part of this report presents a study carried out in the context of PES II, under the theme *Fundamentals and Cooperative Management Processes of the Curriculum (CMPC) in the 1<sup>st</sup> CBE*.

The general objective of this research was to study the processes of cooperative management of the curriculum, in the classroom, with students of the 1<sup>st</sup> CBE. Accordingly, the following were set out as specific objectives of the study: (i) Characterize the CO's conceptions on CMPC; (ii) Describe the CMPC routines used by the CO in working with students; (iii) Characterize the role of the teacher in the CMPC process; (iv) Characterize the role of students in the CMPC process; (v) Identify the advantages of CMPC in the development of children; (vi) Identify the skills developed by children with the practice of CMPC; (vii) Characterize the constraints perceived by the CO for the implementation and development of the CMPC practice.

Taking into account the subject of study, and interpretative qualitative methodology was used, using the semi-structured interview as data collection techniques. The collected data were treated according to the assumptions of Bardin's (2013) content analysis.

The study results allow us to identify as nuclear moments of cooperative management of the curriculum: The Education Cooperation Council, the Autonomous study time and Project Work. These moments provide students with a development of their skills, especially social ones.

**Keyword:** Cooperative Management Processes of the Curriculum; Cooperation; Colaboration; Educative Success

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1ª Parte.....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	5
1.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção .....	8
2. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB.....	12
2.1. Princípios da ação educativa .....	12
2.2. Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma .....	13
2.3. Gestão das relações na sala de aula .....	14
2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens.....	14
2ª Parte.....	16
1. Apresentação do estudo.....	17
2. Quadro conceitual.....	18
2.1. Definição de conceitos.....	18
2.2. A Gestão Cooperada do Currículo: Fundamentos.....	22
2.3. O professor e as exigências da sua atuação na sociedade atual.....	24
2.4. Competências desenvolvidas pelos alunos na GCC.....	25
3. Metodologia.....	26
3.1. Natureza do estudo.....	26
3.2. Caracterização da participante.....	29
3.3. Princípios éticos do processo de investigação .....	29
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	29
4.1. Concepções da OC sobre a GCC .....	30
4.2. Rotinas de GCC utilizadas pela OC no trabalho com os alunos.....	31
4.3. O papel do professor no processo de GCC.....	33

4.4. O papel dos alunos no processo de GCC .....	34
4.5. Gestão Cooperada do Currículo: Vantagens <i>versus</i> competências desenvolvidas pelos alunos .....	35
4.6. Constrangimentos para a implementação e desenvolvimento da prática de GCC .....	36
5. Conclusões .....	37
6. Limitações do estudo .....	39
Reflexão final .....	40
Referências .....	43
Anexos .....	50

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo A. Guião da entrevista .....	51
Anexo B. Protocolo da entrevista.....	54
Anexo C. Tabela de análise de conteúdo.....	65
Anexo D. Quadro dos benefícios da aprendizagem cooperativa.....	87

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese das concepções sobre a GCC (análise de dados) .....	30
Figura 2 - Síntese do papel do professor no processo de GCC (análise de dados) ....	34
Figura 3 - Síntese do papel dos alunos no processo de GCC (análise de dados).....	35
Figura 4 - Síntese das vantagens da GCC para os alunos (análise de dados).....	35
Figura 5 - Síntese dos constrangimentos na implementação da GCC (análise de dados) .....	37

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Fragilidades e potencialidades da turma 3.....	9
Tabela 2 - Fragilidades e potencialidades da turma 6.....	9
Tabela 3 - Lopes & Silva (2009, citados por Magalhães, 2014, p. 39-41).....	89

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
GCC	Gestão Cooperada do Currículo
OC	Orientadora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
TPC	Trabalhos para Casa
PI	Projeto de Intervenção
MEM	Movimento da Escola Moderna
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
CCE	Conselho de Cooperação Educativa
PIT	Plano Individual de Trabalho
PE	Professora Entrevistada

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES II tem como objetivo desenvolver competências profissionais relacionadas com o 1.º e 2.º CEB e contempla um tempo de prática educativa em ambos os ciclos de ensino. Nesta prática pretende-se que os estudantes façam propostas pedagógicas ajustadas ao contexto educativo, fundamentadas e sustentadas num olhar reflexivo sobre a sua intervenção. Esta prática de ensino desenvolveu-se em duas turmas de 5.º ano do 2.º CEB, nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Na sequência desta prática no 2.º CEB, estava igualmente prevista a realização da prática no 1.º CEB. Não obstante, devido à situação pandémica (COVID\_19) que assolou o país e o mundo, a mesma foi cancelada. Foi no contexto desta prática que se projetou o desenvolvimento do estudo que se apresenta. Uma vez que esta circunstância pandémica emergiu depois da distribuição dos estudantes pelos contextos de estágio, foi possível desenvolver o estudo, adaptando as técnicas de recolha de dados como se explicará no capítulo da metodologia.

Em correspondência, este relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte apresenta-se uma descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 2.º CEB, assumindo como referenciais a caracterização: i) do meio envolvente e a escola; ii) da ação da orientadora cooperante; iii) das turmas; iv) a apresentação da problemática e dos objetivos gerais de intervenção; v) a apresentação das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, assim como as atividades implementadas. Por fim no ponto, iv) apresentam-se os processos de regulação e avaliação utilizados. Posteriormente, e ainda nesta mesma parte, é apresentada uma análise crítica e reflexiva dos processos pedagógicos observados, bem como do trabalho desenvolvido pelas estudantes nesta prática.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se o estudo empírico desenvolvido no contexto do 1.º CEB, subordinado ao tema "Fundamentos e processos de Gestão Cooperada do Currículo no 1.º CEB".

Em conformidade, inicia-se esta segunda parte pela apresentação do problema objeto de estudo, e sua pertinência para a investigadora e comunidade científica. São ainda identificadas as questões de investigação e respetivos objetivos específicos. Segue-se a fundamentação teórica onde se apresentam os conceitos fundamentais

associados à problemática, bem como todo o quadro conceitual. De seguida, apresentam-se a metodologia e respetivos procedimentos metodológicos. Depois apresentam-se e discutem-se os dados, seguidos das conclusões do estudo e das limitações do mesmo.

Na última parte do relatório, é realizada uma reflexão final, sobre os contributos da prática pedagógica e do estudo empírico para o desenvolvimento de competências profissionais da estudante.

Por fim, apresentam-se as referências que sustentam todo o relatório, bem como os respetivos anexos.

1ª PARTE

| ' ' | | ' ' .

## 1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se num contexto que é essencial caracterizar. Assim, num primeiro subcapítulo proceder-se-á à caracterização do contexto socioeducativo, com particular destaque para a instituição; para as finalidades educativas e princípios orientadores da ação educativa pedagógica da Orientadora Cooperante; para as turmas e, finalmente, para os processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Num segundo subponto, apresenta-se a problematização sumária dos dados recolhidos no contexto socioeducativo, bem como a identificação da problemática de intervenção. Em seguida, apresentam-se as estratégias de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

### 1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

#### 1.1.1. A instituição

O agrupamento em que se encontra inserida a escola onde decorreu o estágio está localizado numa zona considerada privilegiada, uma vez que se situa num local de fácil acesso aos principais eixos rodoviários que conduzem ao centro da cidade e a outros concelhos, bem como dispõe de vários tipos de transporte público coletivos ao seu redor (Projeto Educativo, 2017, p.10).

A população residente na área circundante dispõe de várias estruturas comerciais e de serviços privados, estando estes em expansão demográfica e económica (idem, p. 10). Esta população é heterogénea, relativamente à idade, grau de instrução e inserção laboral. No entanto, existe uma pequena fração que tem um estrato social desfavorecido, sendo as outras de nível socioeconómico médio e superior, onde as profissões que prevalecem são as técnicas e científicas (idem, p. 10).

A instituição onde decorreu a prática educativa faz parte do Agrupamento de Escolas na Área Metropolitana de Lisboa, desde 2013, sendo este constituído por 10 escolas. Os níveis de ensino ministrados nestas escolas vão desde o ensino Pré-Escolar até ao ensino Secundário, frequentando o agrupamento cerca de 4000 alunos (idem, 2017).

De acordo com o Projeto Educativo (2017), este estabelecimento de ensino acolhe cerca de 700 alunos, dividindo-se por 12 turmas de 2.º CEB e 12 turmas de 3.º CEB. O edifício dispõe de 13 salas de aula; uma sala de Tecnologia da Informação e Comunicação; dois laboratórios de ciências naturais; dois laboratórios de ciências naturais; três salas para educação visual e tecnológica; uma sala de música; um ginásio e um campo desportivo exterior; uma biblioteca; uma sala de estudo para alunos; um bar para alunos e professores; uma cozinha e refeitório; uma reprografia e papelaria; um gabinete de apoio ao aluno; uma enfermaria; uma sala de Diretores de Turma; uma sala de professores e uma sala para a Direção Escolar.

#### 1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação educativa pedagógica da Orientadora Cooperante

A orientadora cooperante era responsável pela docência da disciplina de Matemática e de Ciências Naturais. Para o efeito, adotava nas suas práticas letivas com os alunos, um modelo pedagógico com características muito próximas do ensino tradicional, utilizando privilegiadamente processos centrados no professor. As aulas eram essencialmente expositivas e de transmissão de conteúdos do professor para o aluno, seguidas de momentos de sistematização dos temas apresentados pelo professor. As tarefas dos alunos resumiam-se à elaboração de resumos e fichas de trabalho, sendo o manual o recurso mais utilizado em aula.

Em conformidade, a relação ensino-aprendizagem estabelecida era essencialmente relação professor-aluno.

o aluno como objecto a modelar e equipar do exterior por um processo de transmissão do saber do professor para o aluno, submetendo a situação educativa ao primado do objecto e não reconhecendo ao educando o estatuto de sujeito, fonte de iniciativas e de acções, compromete o desenvolvimento do processo de personalização do que aprende. (Correia, 1997, capítulo “Uma antinomia que persiste”, par. 5)

Relativamente à estrutura das aulas, a OC começava invariavelmente a aula com a redação do sumário, verificação/correção dos Trabalhos para Casa (TPC), e de seguida apresentação de conteúdos ou sistematização dos mesmos

As aulas eram dadas com recurso a projeções no quadro, de atividades do manual ou materiais previamente preparados. Não obstante, era permitida a participação dos alunos sempre que necessário sobretudo na realização de tarefas em grande grupo. Diariamente os alunos eram convidados a registar no caderno individual o que se projetava no quadro, ou a colar vinhetas nos seus cadernos, com esquemas da matéria resumida, para que organizassem o caderno diário e pudessem utilizá-lo como uma ferramenta de estudo. De acordo com o que foi observado, a maioria das tarefas propostas em sala de aula eram de aplicação dos conteúdos lecionados pela OC na mesma aula.

Em todas as salas de aula as mesas organizavam-se em filas, viradas para o quadro e dispunham-se em lugares de dois elementos cada uma. Relativamente à organização do espaço, a OC dispunha os alunos dois a dois nas mesas para as duas disciplinas e reorganizava a disposição dos alunos na planta da sala de aula sempre que necessário e por diversos motivos.

Cada uma das salas possuía como recursos dois quadros, um projetor, um computador, colunas e as salas de Matemática ainda tinham material de desenho, bem como as de Ciências Naturais tinham material para a realização de experiências científicas.

No que respeita à organização do tempo, na disciplina de Matemática cada turma tinha 3 blocos de 90 minutos e 1 bloco de 90 minutos para a disciplina de Ciências Naturais.

### 1.1.3. As turmas

No que diz respeito à caracterização das turmas, a turma do 5.<sup>º</sup>3.<sup>ª</sup> era constituída por 20 alunos, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Cinco dos alunos da turma eram repetentes e outros dois estavam sinalizados como alunos com dificuldades de aprendizagem. Na mesma turma, havia ainda 5 alunos com acesso à Ação Social Escolar.

A turma do 5.<sup>º</sup>6.<sup>ª</sup> era formada por 28 alunos, com idades que variavam entre os 10 e os 12 anos, sendo 11 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Da turma faziam parte dois alunos repetentes e um aluno estava sinalizado como aluno com dificuldades de aprendizagem. No grupo, existiam também 5 alunos com apoio à Ação Social Escolar, à semelhança do 5.<sup>º</sup>3.<sup>ª</sup>.

Pudemos verificar que os alunos se encontravam em diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e toda a intervenção foi realizada tendo isso em conta.

Se considerarmos o grupo etário dos alunos, podemos considerar que na perspetiva de Bruner (1999) se encontravam no terceiro estágio de desenvolvimento – simbólico – uma vez que utilizavam a linguagem como forma de representar a realidade e utilizavam sistemas mais elaborados e especializados de atividade simbólica (Bruner, 1999). No entanto, havia alguns alunos na transição do segundo estágio – icónico – para o terceiro estágio – simbólico –, pois, segundo Bruner (1999), estes alunos ainda se encontram a desenvolver um sistema elaborado e especializado de atividade simbólica, ainda que já utilizem a linguagem como forma de representar a realidade.

A diferença existente entre estes alunos e os seus estádios de desenvolvimento deviam-se sobretudo a dificuldades de aprendizagem e ao meio sociocultural de onde eram oriundos, uma vez que eram alunos com redes experienciais exíguas pertencentes a uma classe socioeconómica mais pobre. Sendo o contexto escolar um meio envolvente menos rico, o processo de transição destes alunos tona-se mais moroso do que se se encontrassem num meio mais rico ao nível da estimulação sensorial, cultural, económica e linguística.

#### 1.1.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens

O processo de regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos era de carácter formativo e sumativo e totalmente centrado na OC. Na área curricular de Matemática, a avaliação era realizada através de minifichas, de fichas de avaliação sumativas, de trabalhos de casa e na observação direta do comportamento, participação e assiduidade. Na disciplina de Ciências Naturais, a OC tinha como instrumentos de avaliação as fichas de avaliação sumativa, os trabalhos de casa e a observação direta do comportamento, participação e assiduidade dos alunos da turma.

#### 1.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Após caracterizar sumariamente o contexto socioeducativo, explicita-se em seguida a problematização dos dados recolhidos do contexto, que complementa a identificação dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

### 1.2.1. Diagnose e problemática

De forma a proceder à identificação das competências e conhecimentos já adquiridos pelos alunos, nas disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais de cada turma, realizou-se uma avaliação diagnóstica no início do processo. A análise desses dados permitiu identificar um conjunto de fragilidades e potencialidades que em seguida se apresentam nas tabelas 1 e 2.

	Potencialidades	Fragilidades
<b>Competências transversais</b>	Respeito pelos outros Assiduidade e pontualidade	Cumprimento das regras de sala de aula estabelecidas Métodos e hábitos de estudo
<b>Ciências Naturais</b>	Muito interesse e empenho Participação pertinente	Interpretação das questões Reter conteúdos
<b>Matemática</b>	Motivados para a aprendizagem da matemática	Comunicação oral e escrita Cálculo Mental Interpretação de problemas

Tabela 1 - Fragilidades e potencialidades da turma 3

	Potencialidades	Fragilidades
<b>Competências transversais</b>	Autonomia Respeito pelos outros Assiduidade e pontualidade	Entrada e saída da aula organizada Participação oral
<b>Ciências Naturais</b>	Muito interesse e empenho Participação pertinente	Interpretação das questões Reter conteúdos
<b>Matemática</b>	Motivados para a aprendizagem da matemática	Interpretação de problemas Aplicação dos conteúdos a novas situações

Tabela 2 - Fragilidades e potencialidades da turma 6

Da análise reflexiva da listagem de potencialidades e fragilidades emergiram algumas questões-problema que se revelaram muito uteis para a preparação da intervenção. São elas, designadamente: (i) Como promover o bom funcionamento da sala de aula e uma boa rentabilização do tempo de aula?; (ii) Que estratégias implementar para a consolidação de conteúdos? e (iii) Que estratégias se deverão implementar para desenvolver a capacidade de interpretação de problemas?

Com base nas questões-problema identificou-se a problemática principal: Como desenvolver e implementar estratégias de interpretação de problemas e de consolidação de conteúdos em sala de aula, promovendo a autorregulação dos alunos?

Esta problematização permitiu igualmente a identificação dos objetivos gerais de intervenção de intervenção que nortearam a organização e desenvolvimento de toda a prática pedagógica em sala de aula com os alunos. São eles: (i) Estabelecer estratégias para o cumprimento das regras da sala de aula; (ii) Desenvolver atividades facilitadoras da consolidação dos conteúdos de forma autónoma e (iii) Utilizar estratégias que desenvolvam competências para interpretação de problemas.

### 1.2.2. Estratégias de intervenção e de integração curricular

No período de intervenção, foram implementadas atividades em ambas as áreas disciplinares, que visavam melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, tendo em conta as potencialidades e fragilidades da turma.

Relativamente aos complementos didáticos (que foram a principal alteração), implementou-se um jogo de pontuação em equipa, de forma a que os alunos melhorassem o seu comportamento e postura em sala de aula, fomentando o espírito de equipa e competências sociais, como a cooperação. As equipas foram formadas por sorteio e denominavam-se pelos nomes das casas da escola de Hogwarts do filme do Harry Potter, tema de grande interesse por parte dos alunos. As regras do jogo foram previamente formuladas e posteriormente discutidas em turma para que todos estivessem de acordo. Para se conseguir distinguir as equipas e identificar a que equipa teríamos de retirar pontos, distribuíram-se pompons.

Para além desta estratégia, introduziram-se uns cartões que facilitaram a gestão do esclarecimento de dúvidas. Foram atribuídos a cada aluno três cartões, um verde que significava que não tinham dúvidas, um amarelo que significava que tinham dúvidas, mas conseguiam avançar e um vermelho que significava que estavam com uma dúvida que não lhes permitia avançar.

Ainda em ambas as disciplinas, criou-se um glossário com palavras que permitissem ao aluno interpretar melhor os problemas e exercícios realizados dentro e fora da sala de aula. Aquando da distribuição deste glossário, a OC solicitou que fosse promovido para todas as disciplinas, ficando na caderneta do aluno.

Especificamente na disciplina de Matemática, a principal mudança foi a implementação de tarefas de natureza exploratória, utilizando diversos recursos e materiais manipuláveis, bem como a distribuição de vinhetas com o resumo dos conteúdos abordados. O manual escolar foi utilizado apenas para a realização de exercícios em aula e em casa (TPC).

As tarefas implementadas eram concretizadas a pares, promovendo momentos de partilha e discussão de ideias pelos alunos. Estas contribuíram para o aluno ter um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem e também desenvolver competências de expressão de ideias matemáticas e justificação de raciocínios. Seguidamente a estes momentos, os alunos eram conduzidos a realizar uma sistematização dos conteúdos desenvolvidos na tarefa e em aula.

Para além destas medidas, realizámos quizz's para sistematização e consolidação dos conteúdos em ambas as disciplinas. Esta estratégia permitiu, de forma lúdica, que o aluno desenvolvesse também competências de autorregulação de aprendizagens.

### 1.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens

Apresenta-se em seguida de forma sucinta os resultados da avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção (PI), tendo como referência os indicadores de avaliação identificados e usando as técnicas de observação direta e de análise documental.

Sobre o primeiro objetivo, *Estabelecer estratégias para o cumprimento das regras da sala de aula*, verificámos que quando comparado o comportamento prévio à nossa intervenção dos alunos com o observado no final, se notou uma grande melhoria no respeito pelas regras estabelecidas, nomeadamente pedir a palavra; esperar pela sua vez para falar; mais tranquilidade durante esta espera; respeitar a vez dos colegas; aceitar e fazer críticas construtivas.

Relativamente ao segundo objetivo, *Desenvolver atividades facilitadoras da consolidação dos conteúdos de forma autónoma*, verificámos que os alunos desenvolveram durante o período de intervenção competências de autorregulação das suas aprendizagens, particularmente durante a utilização de quizz's para a sistematização e consolidação de conteúdos.

Para a concretização do terceiro objetivo, *Utilizar estratégias que desenvolvam competências para interpretação de problemas*, foi fundamental a entrega do glossário com palavras de interpretação e a adoção da modalidade de trabalho a pares, que se revelou muito útil, para o incremento da motivação e persistência na realização das tarefas. Para além disso, durante a discussão das tarefas, realizávamos, sempre que possível e como estabelecido, uma ligação com situações do quotidiano dos alunos. Desta forma, consideramos como alcançado o terceiro e último objetivo, depois de revelado um desenvolvimento positivo nesta fragilidade encontrada em ambas as turmas.

## 2. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB

Depois de descrever a prática pedagógica desenvolvida em contexto do 2.º CEB, importa agora realizar uma reflexão e analisar criticamente esta mesma prática. esta análise incidirá sobre os seguintes aspetos: (i) os estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, em função das suas idades; (ii) os princípios da ação educativa; (iii) a gestão dos tempos, conteúdos, espaços, tempos e recursos da turma; (iv) a gestão das relações em sala de aula; e ainda (v) os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

### 2.1. Princípios da ação educativa

Durante a prática de 2.º CEB, observou-se que esta era determinada por um método de ensino tradicional, ou seja, mais expositivo e focado no papel do docente.

A justificação da docente para a escolha do modelo, relaciona-se com a elevada quantidade de conteúdos do currículo nacional a trabalhar durante o ano letivo. Na opinião de Not (1991, citado por Correia, 1997) o erro fundamental deste método

“consiste em acreditar que se podem transmitir os conhecimentos da mesma forma que se despeja o conteúdo dum recipiente para outro”, quando, de acordo com a psicologia genética: “a organização do pensamento e a estruturação do saber resultam, essencialmente, da actividade do sujeito” (“A transmissão dos conhecimentos, par. 12)

Tendo em conta a experiência de estágios anteriores durante a formação inicial, particularmente na prática do 1.º CEB, onde os orientadores cooperantes recorriam a

modelos e métodos socio construtivistas, foi possível observar as visíveis diferenças no desempenho dos alunos, no que respeita à autonomia e responsabilização, assim como de outras competências, tais como cooperação e colaboração e gestão do próprio processo de aprendizagem. O modelo socio construtivista, centrado na cooperação, faz com que o aluno seja o centro do processo de ensino-aprendizagem e adquira várias competências sociais. Tal como refere Magalhães (2014), ao aprender a cooperar, a questionar e a negociar, os alunos obtêm competências sociais, que se refletirão nos objetivos fundamentais de uma educação que trabalhe para formar cidadãos democráticos.

Para além disso, é uma prática que vai ao encontro do previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. De acordo com a alínea j) do artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o professor deve “assegurar às (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Desta forma, a prática da diferenciação pedagógica é uma exigência difícil de implementar no método tradicional. A este respeito, Mouta (2015) refere que “a [*diferenciação pedagógica*] implica estabelecer diferentes caminhos para os alunos, consoante as dificuldades que vão surgindo (...) tendo em mente que todos devem adquirir as mesmas competências” (p.30) e tal não acontecia. Assim, só através da diversificação dos processos de ensino, se consegue adequar a prática aos interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem de todos os alunos, criando condições para o sucesso das mesmas.

## 2.2. Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma

O facto de o ensino estar centrado no professor, faz com que os alunos não tenham a responsabilidade de gerir estas variáveis – tempo, conteúdos, espaço e recursos. Desta forma, o professor, não respeita os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem da turma.

Em conformidade, o aluno é visto apenas como um recetor e não como um agente envolvido no processo da sua própria aprendizagem. Isto não vai ao encontro do que é esperado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017, p. 13) onde se refere que a *Aprendizagem* deverá ser um princípio, na medida em que “a ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida”. Posto isto, o aluno deverá aprender a aprender, podendo tornar-se num autodidata, o que não acontece baseando-se o professor num ensino expositivo.

Por fim, é importante salientar que no 2.º CEB, na maioria das turmas, todas as disciplinas são lecionadas por professores distintos e são-lhes destinadas diferentes horas letivas totais na matriz curricular, verificando-se assim uma maior compartimentação dos conhecimentos em áreas distintas, dificultando a integração curricular. Porém, durante o estágio, a circunstância de um professor mesmo professor assumir a disciplina de Matemática e Ciências Naturais ou de Português e História e Geografia de Portugal, poderá facilitar a implementação de processos de integração curricular, ainda que não se tivesse observado ou posta em prática a mesma.

Acresce ainda o facto dos processos de ensino e aprendizagem, utilizados pelos estagiários durante prática, serem condicionada pela decisão e prática do OC.

### 2.3. Gestão das relações na sala de aula

No que diz respeito à relação professor-aluno, esta era pautada pela confiança e respeito mútuo, ainda que surgissem por vezes conflitos que eram resolvidos de forma controlada e pacífica pelo professor. Corroborando as ideias Peças (2006), as relações na sala de aula, mais concretamente a relação professor-alunos, deverão ser regidas pelos valores que defendemos e praticamos em sociedade, tais como os valores de justiça, intimidade e reciprocidade.

Os alunos do 2.º CEB tendiam a privilegiar a relação aluno-alunos através de conversas informais com os colegas, em detrimento da relação com os professores. Nestas turmas todos os alunos se relacionavam bem entre si, havendo respeito, empatia, cooperação e respeitavam as regras de convivência.

### 2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No 2.º CEB era privilegiada maioritariamente a avaliação sumativa. Scriven e Santos (2005, citados por Moreira, 2016) “referem que a avaliação sumativa não está verdadeiramente ao serviço da aprendizagem, mas sim ao serviço das necessidades de ordem social, ou seja, não encontramos nela uma função eminentemente pedagógica, mas sim social” (p. 35).

No entanto, as minifichas realizadas ao longo do período, ainda que fossem classificadas – e, por isso, sumativas – tinham um carácter formativo, na medida em que auxiliavam os alunos e o docente a terem perceção de quais as dificuldades que deveriam ser trabalhadas.

Tendo estas um carácter formativo, ainda que não fossem assim denominadas, permitiam conhecer o processo de aprendizagem dos alunos gerando as condições necessárias para que estes construam aprendizagens significativas (Ferreira, 2006).

2a PARTE

| ' ' | | ' ' |

## 1. Apresentação do estudo

A presente investigação subordinada ao tema “Fundamentos e processos de Gestão Cooperada do Currículo no 1.º CEB” emergiu do interesse da investigadora pelo tema, tendo em conta o critério de familiaridade e afetividade, que são critérios importantes para a motivação da investigadora, tal como referem Sousa e Baptista (2011). O tema é, do mesmo modo, relevante para a comunidade científica, num tempo em que se exigem novas competências para a formação dos alunos à saída da escolaridade do Ensino Básico, e as orientações de política nacional, sugerem a participação cooperada dos alunos nos processos de aprendizagem. Com efeito, as práticas mais centradas no professor observadas na PES II no 2.º CEB estão longe de responder às novas exigências colocadas hoje, pela sociedade, à escola. Este estudo foi desenvolvido numa Escola de 1.º CEB, no contexto onde deveria ter sido realizada a PES II no 1.º CEB, onde os métodos utilizados pelos professores vão ao encontro das exigências de política curricular do ministério da educação. Nesta instituição, os professores desenvolvem o seu trabalho com os alunos, sustentados por processos de Gestão Cooperada do Currículo. Não obstante, esta prática não se ter desenvolvido e ter sido cancelada devido à pandemia COVID\_19 que assolou o nosso país e o mundo, decidiu-se levar a bom porto este estudo, adaptando as técnicas de recolha de dados às circunstâncias.

O tema é assim, tal como referido por Sousa e Baptista (2011), pertinente e atual e pretende contribuir para um aprofundamento destas práticas pedagógicas

Da problematização do tema emergiram as seguintes questões do estudo: (i) Quais as conceções da OC sobre a GCC?; (ii) Quais as rotinas de GCC no trabalho com os alunos?; (iii) Qual é o papel do professor no processo de GCC; (iv) Qual é o papel dos alunos no processo de GC?; (v) Quais são as vantagens da Gestão Cooperada do Currículo no desenvolvimento das crianças?; (vi) Que competências desenvolvem os alunos na prática de GCC?; (vii) Quais os constrangimentos para a implementação e desenvolvimento da GCC?

Tendo em linha de conta as questões do estudo configurou-se como objetivo geral do mesmo, “Estudar os fundamentos e processos de Gestão Cooperada do Currículo no 1.º CEB”.

Explicitado o objetivo geral do estudo, explicitam-se em seguida os objetivos específicos, dada a sua indispensabilidade na condução do processo de investigação:

(i) Caracterizar as concepções da OC sobre a GCC; (ii) Descrever as rotinas de GCC utilizadas pela OC no trabalho com os alunos; (iii) Caracterizar o papel do professor no processo de GCC; (iv) Caracterizar o papel dos alunos no processo de GCC; (v) Identificar as vantagens da GCC no desenvolvimento das crianças; (vi) Identificar as competências desenvolvidas pelas crianças com a prática de GCC; (vii) Caracterizar os constrangimentos percebidos pela OC para a implementação e desenvolvimento da prática de GCC.

## 2. Quadro conceitual

Neste capítulo, pretendo, como sugere Coutinho (2013), situar o estudo no contexto e, dessa forma, estabelecer uma ligação entre o estado de arte e o problema que pretendo investigar.

Assim, o enquadramento teórico contemplará os seguintes temas: num primeiro momento a definição de conceitos associados ao objeto de estudo, tais como, o conceito de currículo, cooperação e colaboração, aprendizagem cooperativa e o conceito de competências. Em seguida desenvolvem-se os temas Gestão Cooperada do Currículo: perspectiva socio construtiva da aprendizagem. No subponto seguinte é atribuída particular atenção ao papel do professor e do aluno, no processo de GCC, ao tema “o professor e as exigências da sua atuação na sociedade atual” e, finalmente são abordados aspetos relacionados com o impacto da GCC nas competências desenvolvidas pelos alunos.

### 2.1. Definição de conceitos

#### 2.1.1. Currículo

O conceito de currículo tem vindo a alterar-se e está em permanente discussão, sendo-lhe atribuído vários significados conforme o contexto educativo em que se encontra. No sistema educativo português, o currículo define-se, segundo o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, como um

conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de Ensino, expresso em orientações

aprovadas pelo Ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.

Tal como referem Silva e Saavedra (2009), a tendência para associar o currículo à instrução e aquisição de conhecimentos clássicos e tradições está a diminuir. Posto isto, vários autores têm vindo a definir este conceito e, assim, em conformidade com Roldão (1999), como um “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 43). A mesma autora refere ainda que o currículo é cada vez mais reconstrutivo e funciona como uma referência teórica comum a um conjunto de situações.

A definição de currículo como um conjunto de objetivos e de metas, bem como dos passos necessários para os alcançar é também defendida por Zabalza (2003). O mesmo autor acrescenta ainda que é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes considerados fulcrais a serem desenvolvidos na escola.

Roldão (1999), por sua vez, acrescenta a importância da flexibilização do currículo e, em conformidade, a adequação do currículo comum, ampliando-o e melhorando-o, ao contexto em que se incorpora.

### 2.1.2. Cooperação e colaboração

Importa agora definir o conceito de cooperação e de colaboração, uma vez que são muitas vezes confundidos, e explicitar a diferença entre ambos.

Uma leitura atenta de Lopes e Silva (2009), onde citam Argyle (1991), permitiu definir o conceito de cooperação como “actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p. 2).

Os mesmos autores citam Balkcom (1992) que acrescenta que no método cooperativo “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” (p. 3).

Embora ao longo dos anos o significado destes dois conceitos tenha sido dado como o mesmo, atualmente há muitos estudos que explicam a diferença entre estes. Em contrário às definições dadas para o conceito de cooperação, o conceito de colaboração, em conformidade com Barkley, Cross e Major (2007), define-se pelo

trabalho que se tem com outras pessoas e está diretamente relacionado com a aprendizagem colaborativa, o que significa que para chegarem aos objetivos de aprendizagem que têm em comum, os estudantes trabalham a pares ou em pequenos grupos.

Esta definição relaciona-se com a cooperação na medida em que os alunos trabalham uns com os outros. No entanto, a ambiguidade entre os conceitos reflete-se no resultado da implementação de ambos. De acordo com os autores referidos anteriormente, a aprendizagem colaborativa promove alunos reflexivos, autónomos e que se exprimem com facilidade, ainda que desenvolvam também o desacordo e a competição com o outro, o que vai de encontro com os ideais da aprendizagem cooperativa.

Por fim, Barkley, Cross e Major (2007), afirmam que a aprendizagem cooperativa surgiu como alternativa à colaborativa, uma vez que haveria uma grande insistência da educação tradicional na competição dos alunos.

### 2.1.3. Aprendizagem cooperativa

Atualmente, são utilizados diversos métodos de ensino nos contextos educativos. As metodologias educativas mais recorrentes e denominadas como tradicionais baseiam-se em modelos em que se estabelece “uma relação mestre-aluno em que o primeiro é centro único de iniciativas e o segundo é receptáculo dos saberes (estáticos) e executor das ordens que brotam daquele” (Correia, 1997). Todavia, a escola é cada vez mais associada a um espaço de crescimento tanto pessoal como social. A este respeito, Niza (2010) afirma que uma educação fundamentada numa teoria sociocultural sugere uma visão da aprendizagem-ensino em que o conhecimento é co construído pelo professor e pelos alunos, no decorrer da realização de atividades conjuntas que são negociadas e não impostas.

Esta metodologia de ensino-aprendizagem, em que os conhecimentos são co construídos é, segundo Lopes e Silva (2009), “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p. 4) e denomina-se de aprendizagem cooperativa, visto que é fundamentada pelo sentido de cooperação. As mesmas autoras referem ainda que a aprendizagem cooperativa é constituída como uma metodologia que permite transpor as limitações da metodologia tradicional

anteriormente referida, quer ao nível da união dos grupos, quer da partilha intra e intergrupos, que é fundamental a uma aprendizagem de qualidade.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia educacional bastante estudada e, de acordo com Kagan (2006), citado por Magalhães (2014),

a aprendizagem cooperativa tem, talvez, a maior base de pesquisa empírica de qualquer inovação educacional. Mais de 1.000 estudos demonstram os seus efeitos positivos no desempenho académico, no desenvolvimento social/emocional, no desenvolvimento cognitivo, gosto pela escola e pelas aulas, bem como uma série de outros resultados positivos (p. 15).

Magalhães (2014) acrescenta que há estudos que comprovam que este método auxilia os alunos na aprendizagem de conteúdos, na aquisição de competências indispensáveis à vida na sociedade atual e no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e criativo.

#### 2.1.4. Competências

Nas palavras de Lopes e Silva (2009), para que haja verdadeiramente cooperação, é essencial ensinar aos alunos competências sociais. Posto isto, importa definir o conceito de competência, uma vez que é considerado inerente ao tema principal do estudo. Segundo o sociólogo Perrenoud (2000), o conceito de competência define-se pela “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p. 15). Pelo seu lado, Zabala e Arnau (2010) definem competência como a capacidade ou habilidade para concretizar tarefas ou agir eficazmente perante diferentes situações, à semelhança de Perrenoud. Por sua vez, Roldão (2003) considera as competências como a capacidade dos indivíduos, neste caso os alunos, ajustarem saberes a cada situação.

Assim, o desenvolvimento de competências configura-se como uma construção pessoal que pode e deve ser estimulada pelo docente e restantes participantes da vida da criança. Pérez Gómez (2011) apresenta alguns princípios orientadores para um processo de ensino-aprendizagem direcionado para a aquisição de competências, em que a participação dos alunos deve, maioritariamente, ser realizada na aplicação de novas situações, na concretização de atividades que espelhem situações reais e no envolvimento de fenómenos com alguma complexidade que estimulem a metacognição.

## 2.2. A Gestão Cooperada do Currículo: Fundamentos

É cada vez mais importante pensar na educação como um momento e/ou um espaço em que se transmite não só conhecimento, mas também competências. A Gestão Cooperada do Currículo permite que os alunos desenvolvam as suas competências, principalmente as sociais, tão valorizadas atualmente, enquanto adquirem conhecimento cooperando com os colegas. Niza (1998) vem sustentar esta ideia, afirmando que “o desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência, efectiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa” (p. 23). Esta gestão cooperada implica que o planeamento e a avaliação sejam processos formativos de todo o processo de aprendizagem (Mestre, 2017).

### 2.2.1. Perspetiva socio construtiva da aprendizagem

A aprendizagem é um processo de construção pessoal pelo qual o aluno aprende sendo influenciado pelas suas características pessoais, mas também pelo contexto social que é criado em sala de aula, onde são enfatizadas as interações sociais entre vários sujeitos (Quinquer, 2003, citado por Custódio, 2012). Desta forma, desenvolve-se uma prática de ensino-aprendizagem que adota uma perspetiva socio construtiva dos processos de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento.

Foram Piaget, Vygotsky e Brunner que procuraram desconstruir o modelo tradicional de ensino com o intuito de promover uma perspetiva socio construtiva que interpreta a educação e a escola baseada na pedagogia de participação e tendo esta “um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos e o professor, como planeador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51).

É ainda de referir que Vygotsky defende que o “desenvolvimento cognitivo surge como consequência das interações sociais em que as crianças trabalham com outras para, em conjunto, solucionarem problemas” (Feldman, 2001, p. 429). Desta forma, pode-se concluir que para Vygotsky, tal como Quinquer (2003) defende, a construção do conhecimento trata-se de um processo social que é influenciado pelo contexto sociocultural e pessoal da criança. Gouveia (2015) refere que Vygotsky foi responsável pelo papel importante que foi atribuído à escola, na medida em que esta foi vista como um local em que se constrói conhecimento, pois a aquisição e o desenvolvimento de

conhecimento são processos sociais que resultam da prática e que são mediados pela cultura.

Em Portugal, estes fundamentos são seguidos essencialmente nas práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM). De acordo com as práticas deste movimento, a organização do trabalho “permite elevar o rendimento de todos os alunos pela reciprocidade-necessidade de responder aos outros e operar em conjunto para alcançar objetivos comuns” (Bruner, 1966, citado por Custódio, 2012, p.37). Para além disso, segundo Johnson e Johnson (2006), citados por Custódio (2012), esta forma de organização dá oportunidade a que os alunos passem pelas experiências necessárias de forma a atingirem um conhecimento sócio cognitivo progressivamente mais estável.

### 2.2.2. O papel do professor

O professor tem um papel determinante no processo de construção do conhecimento dos seus alunos. A este respeito, Mauri (2001) é de opinião que o docente deve ajudar os seus alunos durante o processo de construção pessoal do conhecimento, de forma a garantir que as ligações que realizam entre o conhecimento e o conteúdo sejam significativas e não fiquem pelo seu valor individual, não esquecendo também do valor sociocultural.

Esta dinâmica, segundo Santana (2016), não surge somente da boa vontade do professor, pois tem de “ser atenta e longamente cultivada, não apenas no que se refere aos aspetos comunicacionais, mas sobretudo organizacionais, de modo a promoverem a construção de uma cultura de cooperação no grupo” (p. 54). Na perspetiva de Martins e Silva (2007), é fulcral que os professores sejam orientados neste processo, mantendo-se permanentemente em diálogo as suas teorias e práticas, questionando-as e observando todos os seus alunos como aprendizes que detêm ritmos e características individuais a ser respeitadas. Desta forma, o professor assume um papel muito importante, em que se abstém do protagonismo, que usualmente lhe é atribuído, procurando desafiar e promover o desenvolvimento dos alunos (Santana, 2016).

O facto de se querer respeitar as características e os diferentes ritmos de cada aluno da turma exige que a escola, mais especificamente, os professores utilizem diversos métodos e técnicas que permitam aos alunos uma maior responsabilidade e participação no seu processo de ensino-aprendizagem (Lopes & Silva, 2009).

Não obstante, e corroborando das ideias de Magalhães (2014) “o professor não poderá nunca subestimar o seu papel de líder e a necessidade de fazer uma abordagem intencional” (p. 32), ainda que se valorize o papel do aluno pela aprendizagem cooperativa.

### 2.2.3. O papel do aluno

A aprendizagem cooperativa, metodologia orientadora da GCC, é observada como “uma metodologia na qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o Educador/Professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Desta forma, o desenvolvimento das crianças ocorre não só através da transmissão de conhecimento e conteúdos, mas também pela comunicação que decorre em sala de aula e fora dela. As experiências fora da sala de aula são o que as faz terem a motivação necessária para os seus projetos em sala de aula. Por este motivo, cabe aos alunos realizarem propostas de projetos, contando com a ajuda do professor para lhes dar sentido comum/sentido curricular, e descobrirem um objetivo que oriente todo o estudo e aprendizagem (Niza, 1998).

Assim, na perspectiva de (Folque, 2006) a aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. A comunicação e trocas pelo grupo, ou seja, entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos. Assim sendo, a aprendizagem cooperativa é caracterizada “pela utilização de processos democráticos [em que] os alunos assumem um papel ativo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem” (Arends, 1999, p. 384).

Sendo a ação regulada por todos os intervenientes de forma participada a todos os níveis (tempo, materiais, conflitos e currículo), então terá de haver transparência e respeito mútuo (Niza, 1998). Na mesma linha, serão tomadas decisões em conselho de turma, tanto para decisões acerca da gestão do currículo, como para decisões do dia a dia da sala de aula.

### 2.3. O professor e as exigências da sua atuação na sociedade atual

A profissão de docente, nas últimas décadas, tem vindo a sofrer um processo de desvalorização contínuo e de perda de identidade, num contexto atual cada vez mais

complexo, em que a evolução científica/tecnológica ocorre a um ritmo. Por outro lado, a necessidade de conciliar numa sala de aula indivíduos com modelos de educação opostos, fruto de uma sociedade cada vez mais pluralista e multicultural coloca ao professor novas pressões, desafios e exigências e, aos alunos, o desenvolvimento de novas competências. Além disto, demandas de diferente natureza têm sido exigidas ao professor, desde o ponto de vista social, com um maior contacto com a comunidade em que a escola se insere e com os próprios pais dos alunos, até um ponto de vista institucional, com participação nos rumos pedagógicos e políticos de cada escola.

O professor não pode baixar os braços e tem de se atualizar para responder de modo cabal a esta nova realidade.

Desta forma, tal como sugerido por Nóvoa (2009), uma das principais exigências feitas ao professor atualmente é “abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (p. 33).

Posto isto, o papel do professor e o que lhe é exigido na sociedade atual é uma adaptação das suas práticas conforme os alunos e o contexto que lhe seja apresentado. Em correspondência, é importante que o professor esteja em constante formação, reflexão e crescimento, pois tal como refere Ferreira (s.d., capítulo “Ser professor”), “o processo deve sempre ser pensado como um processo de: ação - reflexão - ação”. Este deverá adotar novas práticas de trabalho com os alunos em sala de aula e outras interações com colegas (trabalho colaborativos, pertença a comunidades de prática, etc).

#### 2.4. Competências desenvolvidas pelos alunos na GCC

De forma a contrariar a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho da escola, Niza (1998) é de opinião que se reforça cada vez mais a importância e carência de existirem ambientes escolares mais conhecedores e que se responsabilizem pelo desenvolvimento da educação de hoje em dia. Com efeito,

A utilização maioritária de uma metodologia tradicional, que privilegia de uma forma quase exclusiva, as aprendizagens conceptuais, conduz ao individualismo e à competição entre os alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não prepara os jovens para os desafios e as exigências actuais da sociedade (Lopes & Silva, 2009, p. IX).

É cada vez mais importante educar para o futuro, ainda que seja incerto que tipo de competências serão essenciais nas próximas décadas. As competências que se valorizavam e transmitiam há 20 anos atrás já não são as mesmas de hoje em dia e isso exige que no presente se desenvolva um leque de competências alargado, de forma a que haja adaptação a qualquer ambiente futuramente.

A adoção de uma aprendizagem cooperativa em que o sucesso individual passa pelo sucesso do grupo, revela-se essencial. Esta cooperação permite também que haja uma preparação dos alunos para o seu futuro profissional, que é cada vez mais exigente quanto ao saber trabalhar em grupo (Magalhães, 2014). Desta forma, a realização de uma GCC na sala de aula torna-se fulcral para o desenvolvimento de competências, como a autonomia, a responsabilidade, o saber trabalhar em equipa, o respeito, entre outras.

Watson e Battistich (2006), citados por Magalhães (2014), sustentam o que foi dito anteriormente. As competências interpessoais são aprendidas através de atividades de cooperação e são estas uma mais valia no percurso pessoal e profissional das crianças. Para além disso, afirmam ainda que pode ser uma ferramenta importante para a construção de laços com a comunidade, para a aprendizagem de competências na resolução de conflitos, para desenvolver empatia e para aprender a ser útil e eficaz.

O espaço público democrático que se cria em sala de aula, através da participação de todos e da resolução de conflitos entre todos, proporciona aos alunos um crescimento e desenvolvimento sociomoral (Serralha, 2007a), ou seja, das suas competências.

### 3. Metodologia

Neste capítulo, descrever-se-á a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados ao longo da investigação. Primeiramente, apresentar-se-á a problemática e as questões de estudo. De seguida, evidenciam-se as opções metodológicas, especificando o tipo de estudo, os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados e finalmente os princípios éticos no processo de investigação.

#### 3.1. Natureza do estudo

Tendo em conta o objeto de estudo e os seus objetivos, este estudo desenvolveu-se com recurso a uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa.

A metodologia de investigação qualitativa “procura a compreensão de contextos particulares, tentando perceber o que justifica alguns comportamentos, atitudes ou convicções” (Vaz, Rodrigues, Loureiro, Barbosa & Antunes, s.d.). Denzin e Lincoln (1994, citados por Aires, 2015) afirmam ainda que “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (p.14).

Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 21), é “através da revisão de literatura ou através da experiência ou vivências do investigador” que emerge a problemática. Neste estudo, a problemática surgiu da observação atenta da investigadora aos processos de trabalho com os alunos nos diferentes contextos de prática de ensino; da curiosidade da mesma sobre os processos de trabalho cooperados entre professores e alunos; e, posteriormente, de uma revisão da bibliografia sobre a temática, assim como de estudos sobre o tema.

### 3.1.1. Métodos e técnicas de recolha de dados

Um método é um conjunto coerente de princípios que devem guiar o conjunto de procedimentos do processo no qual se inscreve (nomeadamente as técnicas utilizadas) (Ketele & Roegiers, 1993). Na perspetiva dos autores, “uma técnica é um conjunto de procedimentos preestabelecidos que devem ser efetuados numa certa ordem e, eventualmente, num certo contexto mais ou menos condicionado consoante as técnicas.” (p.154).

Em conformidade com Aires (2015), a investigação qualitativa “não possui um conjunto fechado de metodologias próprias; os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc” (p. 14).

A técnica de recolha de dados mais adequada à investigação, foi a entrevista semiestruturada. Para o efeito foi realizado um guião (cf. anexo A) para orientação e condução da entrevista. Pretendia-se ainda usar a análise documental e a observação participante, no entanto não foi possível devido às razões já anteriormente apresentadas (dificuldades de acesso aos contextos de estágio – consequência da pandemia COVID\_19).

A entrevista semiestruturada consiste numa combinação de perguntas abertas e fechadas, dando espaço ao entrevistado para falar sobre o assunto em causa e

responder às questões previamente definidas num ambiente mais formal (Boni & Quaresma, 2005). A entrevista foi realizada com o objetivo de conhecer de forma mais aprofundada e explícita alguns momentos fulcrais da Gestão Cooperada do Currículo e as competências desenvolvidas através dos mesmos. Aires (2015) afirma que “a aplicação da entrevista em profundidade ao campo da educação tem sido frutífera em áreas como a análise do pensamento do professor, os processos de tomada de decisão, o estudo das representações sociais, a educação intercultural, os meios de aprendizagem” (p. 36). A entrevista foi realizada e gravada em áudio e, em seguida, os dados foram transcritos, sendo que o Protocolo da Entrevista se apresenta no anexo B.

### 3.1.2. Técnicas de análise de dados

Os dados da entrevista semiestruturada foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo. Com efeito, os estudos qualitativos produzem maioritariamente uma “quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e *reduzida* por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2019, p. 216).

Desta forma, para se proceder à análise de conteúdo, revelou-se necessário organizar os dados disponíveis (protocolo e entrevista) em diferentes fases de organização, nomeadamente, (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material e (iii) o tratamento dos resultados (Bardin, 2013 e Coutinho, 2019).

Numa primeira fase, a pré-análise, de forma a organizar as seguintes fases de tratamento de dados, organizaram-se os dados recolhidos e identificaram-se as questões principais do estudo.

De seguida, na segunda fase, a exploração do material, que consiste em operações de codificação que resultam num quadro teórico de referência (cf. Anexo C). No processo de codificação, seguiram-se três procedimentos fundamentais: (i) o recorte, que constou da escolha das unidades de registo; (ii) a enumeração, que abrangeu a contagem das unidades de registo, utilizando como medida a frequência e que serviu para determinar a relevância das unidades de medida, consoante a sua frequência de aparição e (iii) a categorização, que diz respeito à escolha das categorias, que visou reunir um grupo de elementos (unidades de registo) conforme as suas características comuns.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, das inferências e da interpretação, os resultados foram devidamente tratados e validados, emergindo quadros de resultados (cf. Anexo C) que propõem inferências e interpretações sobre os objetivos previstos.

### 3.2. Caracterização da participante

A Orientadora Cooperante, única participante neste estudo, tem 62 anos e tem 41 anos de experiência de serviço. Desempenhou funções como docente do 1.º CEB em escolas localizadas em contextos diversos, tendo deste modo experiência com alunos oriundos de meios socioculturais e económicos igualmente distintos: classe media, alta, e ainda em contextos muito problemáticos do ponto de vista (Territórios de Intervenção Prioritária). Para além desta experiência participou em projetos de formação contínua no contexto da Escola Superior de Educação de Lisboa e de formação de professores; pertenceu à rede de bibliotecas escolares no Ministério da Educação; lecionou na formação inicial na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo igualmente experiência como formadora nas ações de formação do Movimento Escola Moderna, nos grupos cooperativos para professores do 1.º CEB e nos grupos de iniciação à carreira dos professores do 1.º CEB.

### 3.3. Princípios éticos do processo de investigação

Durante o processo de recolha e análise de dados para a presente investigação, garantiu-se a confidencialidade e o anonimato das informações referentes à instituição educativa, e à O.C, tendo sido seguidas as indicações éticas da *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Assim, adotaram-se princípios éticos e de respeito para com a participante envolvida e instituição cooperante, tendo sido a professora informada e esclarecida sobre os objetivos do estudo, o anonimato dos dados fornecidos, o pedido de autorização para gravação da entrevista, bem como de todos os aspetos éticos relativos à sua participação (SPCE, 2014, p.7).

## 4. Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo contempla apresentação dos resultados. Estes resultados serão evidenciados tendo como referência os objetivos do estudo. Do mesmo modo e tendo

em linha de conta a limitação dos números de páginas, a apresentação dos resultados será acompanhada de breves apontamentos teóricos sobre os temas em análise.

#### 4.1. Concepções da OC sobre a GCC

A análise dos dados permitiu identificar as concepções que a entrevistada tem acerca do conceito de Gestão Cooperada do Currículo. Deste modo, de acordo com o esquema abaixo, a GCC é interpretada como um trabalho diário em que a gestão do tempo, a gestão do espaço, a gestão do programa e a gestão dos conflitos é partilhada, de forma cooperada, pelo professor e pelos alunos. Este trabalho significa ainda, nas palavras da participante no estudo, *a consciência por todos da tarefa comum e do objetivo comum a todos, que é todos temos que aprender o máximo de um programa que nos é imposto e que constitui o nosso contrato de trabalho* (PE).

Esta concepção vai ao encontro do que é defendido por Niza (2005) que refere que “para que ambas as partes [professor e alunos] possam alcançar o maior êxito nesse programa de trabalho a que têm de corresponder em cooperação” (p. 529), a gestão cooperada do currículo tem que possibilitar o envolvimento dos alunos na organização e gestão das suas próprias aprendizagens.

Assim, a GCC é orientada essencialmente pela regulação do processo de ensino, considerando a aprendizagem cooperativa, a gestão dos tempos do espaço dos conteúdos e dos conflitos.

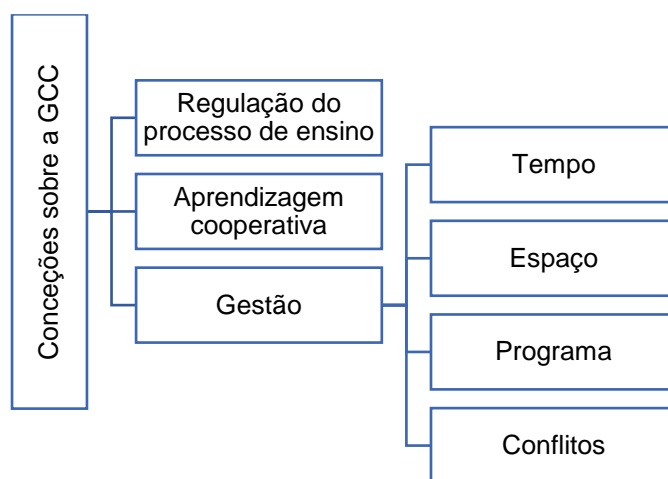


Figura 1 - Síntese das concepções sobre a GCC (análise de dados)

## 4.2. Rotinas de GCC utilizadas pela OC no trabalho com os alunos

A análise dos dados permitiu considerar que os momentos de trabalho em que a GCC ocorre de forma mais explícita são, designadamente, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), o Trabalho por Projetos e o Conselho de Cooperação Educativa (CCE). Estes momentos são essenciais para o desenvolvimento de competências dos alunos.

No que diz respeito ao TEA, é o tempo em que cada aluno faz a gestão do seu trabalho ao longo da semana e acabará por refletir as suas aprendizagens. Tal como é referido por Serralha (2007b), neste momento, cada aluno trabalhará as suas “necessidades vitais” de forma a que “todos possam aprender tudo aquilo que ainda não dominam”, ou seja, oferece-se a cada um “o tipo de andaime mais adequado à sua situação particular” (p. 175).

É de referir que neste tempo, o aluno poderá trabalhar individualmente, com a docente ou com os seus colegas, realizado uma parceria. Além disso, é neste momento que a docente tem mais facilidade em apoiar mais os alunos tendo em conta as suas necessidades individuais. Para que se possa realizar estes momentos de forma organizada, os alunos utilizam um Plano Individual de Trabalho (PIT) que pode ser reajustado conforme necessidades que possam surgir e acabará por ser avaliado. O PIT é, citando Niza (1998), “um roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo (p. 373).

Embora não referenciado pela participante no estudo, é essencial acrescentar que na sala de aula devem existir recursos materiais adequados às necessidades e interesses dos alunos (ficheiros e outros) para o desenvolvimento deste trabalho do TEA, pois são recursos que os alunos podem utilizar autonomamente para trabalhar as suas dificuldades e desenvolver as suas competências, realizando assim, aprendizagens significativas.

No que diz respeito ao Trabalho por Projetos, a docente referiu constrangimentos da implementação e do desenvolvimento da GCC, pois é um momento em que os alunos ficam autónomos e a trabalhar em equipa, o que cria bastante confusão na sala de aula. No entanto, é um momento fulcral para responsabilizar os alunos para a gestão do currículo a que devem dar resposta e, segundo Gomes (2011), “através dos projetos, aprendemos para ensinar aos outros, daí ser importante clarificar a importância do que

estudamos para o grupo e percebermos o contributo que cada projeto traz à aprendizagem de cada um” (p. 42).

No CCE, os alunos têm um momento no final de cada semana para *distribuir responsabilidades, eventualmente, combinar parcerias; avaliar as parcerias; e, para o balanço da semana: a leitura do Diário de Turma e a gestão dos conflitos e a avaliação do PIT* (entrevistada). O Diário de Turma é um instrumento de pilotagem onde os alunos registam os acontecimentos mais relevantes que resultaram ao longo da semana, tendo de colocar os mesmos numa das colunas: “Gostei”, que consiste em registos de ocorrências positivas, “Não gostei”, em que os alunos registam ocorrências negativas e “Proponho que”, que permite aos alunos partilhar ideias de trabalho ou gestão de conflitos, como regras. A responsabilidade que se assenta na criança, dando-lhe o direito de participar, no entender de Delgado (2006) fá-la tornar-se “num sujeito responsável [que] participa nas decisões que lhe dizem respeito e que o relacionam com os outros e com o contexto em que está integrado” (p. 37).

O CCE “completa e influencia igualmente os juízos de valor sobre o trabalho escolar e a sua qualidade no plano do desenvolvimento individual e dos contributos [para a turma] na resolução dos seus problemas quotidianos (...)” (Niza, 2015, p. 143). Posto isto, este momento é gerido por dois alunos que assumem responsabilidades de Presidente e Secretário que terão de gerir todo o momento e conflitos resultantes; desde dar a palavra aos colegas a registar na ata as decisões tomadas em Conselho e a realizar a leitura do Diário de Turma.

É ainda no CCE que se realiza a avaliação do TEA; mais precisamente do PIT da semana em curso e a planificação do PIT da semana seguinte, bem como das parcerias que os alunos podem realizar. Desta forma e no entender de Niza (1998), no CCE assiste-se a um momento de regulação da turma e à programação e avaliação do trabalho (Niza, 1998).

Por fim, não fazendo parte dos momentos principais da GCC, mas sem lhes retirar importância, é realizado no início e no final do dia, *pontos de situação (avaliação do trabalho previsto e desenvolvido ao longo do dia); no final do dia, retomamos o plano que fizemos no início e fazemos um pequeno balanço também*” (PE). É desta forma que os alunos vão progressivamente aprendendo a fazer uma GCC e a aprender a gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

### 4.3. O papel do professor no processo de GCC

Num contexto pedagógico com o exercido da GCC, o professor tem um papel fundamental (figura 2) e deve estar preparado para qualquer situação ou imprevisto que possa surgir. Deve ainda procurar integrar os alunos nestes processos, bem como todas as propostas dos alunos e, para isso, o professor tem que estar muito atento e *ter uma forte intencionalidade* (PE).

Desta forma, o professor desempenha um papel que lhe exige bastante experiências e saberes, pois, é fundamental que esteja sempre atento aos processos, que perceba quando tem de intervir, sugerir ou até provocar o aluno, de forma a proporcionar melhores momentos de aprendizagem. Tal só é possível se o professor puder *partir daquilo que eles (...) trazem para poder avançar com eles, espelhando as contribuições deles* (entrevistada).

Tendo em conta a análise de dados realizada e de acordo com o esquema abaixo indicado, num contexto de GCC, o professor tem um papel fundamental e deve estar preparado para qualquer situação que lhe seja apresentada pelos alunos. Nas palavras da entrevistada, este tem *que ter uma forte intencionalidade, mas (...) estar muito aberto aos contributos dos alunos* (entrevistada).

É de referir que tem ainda a importante tarefa de auxiliar/mediar na gestão dos conflitos, dando sempre a sua opinião, mas nunca atropelando o pensamento dos alunos, deixando assim a sua opinião para o final da resolução dos conflitos. Desta forma, estará a promover a cooperação entre os seus alunos e a responsabilidade dos mesmos no processo de aprendizagem. É de salientar que, de acordo com Cunha e Uva (2016), “ao educador/professor não basta ensinar e transmitir conhecimentos, é necessário que se apresente como um facilitador da aprendizagem, um estimulador à criação de novos comportamentos e atitudes, um profissional que exerça influência nos seus alunos” (p. 141).

Todas as responsabilidades acima referidas fazem com que o professor seja, em conjunto com a restante turma, um contribuinte para o desenvolvimento das competências dos alunos, pois tal como é referido por Santana (2013), o trabalho participado é definido por um trabalho coletivo onde os professores colaboram ativamente e todos participam, de forma a construir e reconstruir conceitos e saberes.

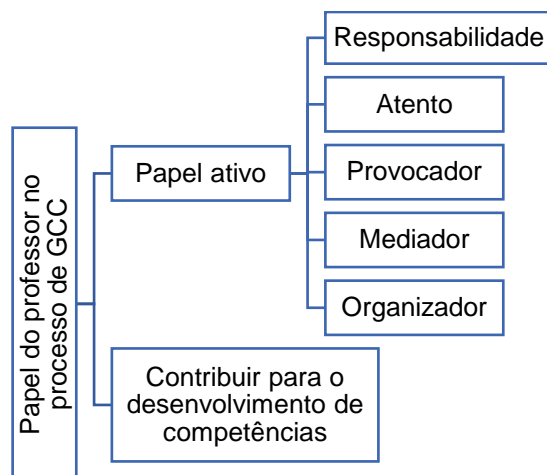


Figura 2 - Síntese do papel do professor no processo de GCC (análise de dados)

#### 4.4. O papel dos alunos no processo de GCC

Os alunos no processo de GCC, expresso na figura 3, desempenham um papel de destaque, uma vez que são envolvidos e responsabilizados em todas as atividades do dia a dia da sala de aula; desenvolvendo, deste modo, competências de autonomia, responsabilidade, e cooperação, pois tal como é evidenciado pela entrevistada, *cada aluno é um recurso e é ele próprio um ator e um gestor do próprio currículo*.

Este papel principal significa, pois na perspectiva de Lopes e Silva (2009), que “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p. 4).

Os alunos compreendem que o objetivo e o caminho que têm de percorrer até ao mesmo é facilitado através do trabalho em grupo, pois aprendem que são um *grupo enquanto conjunto de indivíduos que sabem que podem recorrer uns aos outros, que todos têm coisas que sabem; uns sabem mais de umas coisas, outros sabem mais de outras* (entrevistada) e, dessa forma, aprendem a aprender através da cooperação. No entanto, têm também o trabalho individual de se tornarem autónomos e responsáveis pela sua aprendizagem, pois, no dizer da entrevistada, *a gestão é cooperada, é do grupo, mas cada um também se vai apropriando destas competências de gestão do tempo (que eles têm de gerir), gestão da própria aprendizagem (como é que se aprende, o aprender a aprender), a gestão das relações*.

“A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino e aprendizagem em pequenos grupos, onde os alunos apresentam níveis de aprendizagem e de capacidade distintos, em que cada membro apresenta uma função e todos são responsáveis por

aprender” (Balkcom, 1992, citado por Cunha & Uva, 2016, p. 137). Desta forma, segundo os mesmos autores, os alunos tornam-se também responsáveis por ajudar os colegas.

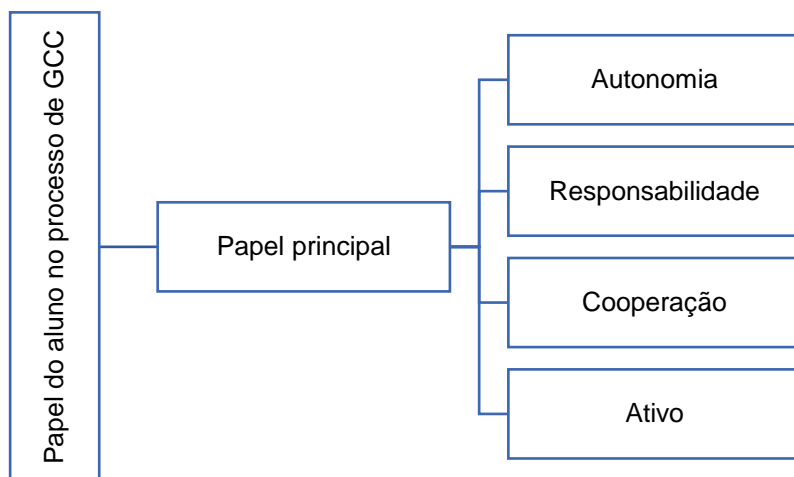


Figura 3 - Síntese do papel dos alunos no processo de GCC (análise de dados)

#### 4.5. Gestão Cooperada do Currículo: Vantagens *versus* competências desenvolvidas pelos alunos

A análise de dados demonstrou que estas estão intimamente ligadas, uma vez que as segundas são consequência direta das primeiras, como é possível verificar através do esquema:

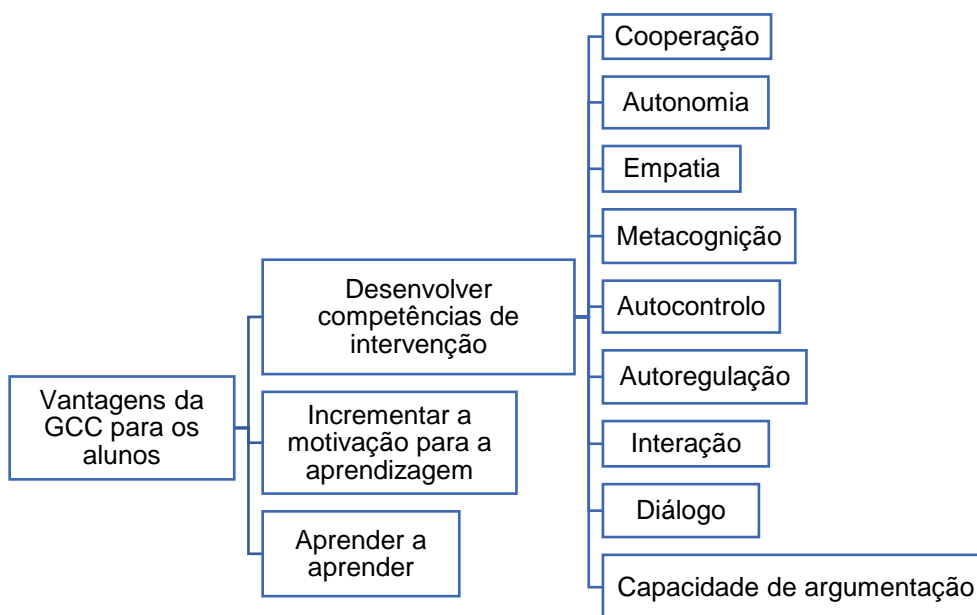


Figura 4 - Síntese das vantagens da GCC para os alunos (análise de dados)

A análise dos dados permitiu identificar um conjunto de vantagens da GCC para os alunos, nomeadamente, desenvolver competências de intervenção, incrementar a motivação para a aprendizagem e aprender a aprender. Decorrente destes resultados, especificamente no desenvolvimento de competências de intervenção e realizando a ligação com as competências desenvolvidas pelos alunos, evidenciaram-se as seguintes competências: cooperação, autonomia, empatia, metacognição, autocontrolo, autorregulação, interação, diálogo e a capacidade de argumentação. Estas emergem bem ilustradas na fala da professora que em seguida se apresenta:

*“Todas as competências mencionadas se desenvolvem numa dinâmica desta natureza em comunidades de aprendizagem, em que ao mesmo tempo que aprendemos as várias dimensões do currículo, aprendemos a viver uns com os outros e a socializar-nos”* (PE).

Todos os momentos onde se privilegia a GCC promovem o desenvolvimento das competências suprarreferidas e têm, segundo Magalhães (2014) benefícios/vantagens académicos, sociais, psicológicos e de avaliação (cf. Anexo D). “A cooperação promove um maior envolvimento nas tarefas e uma maior motivação intrínseca”, sendo que a motivação é influenciada pelo trabalho em grupo (Rodrigues, 2012, p. 15). Para além disso, segundo o mesmo autor, no decorrer do trabalho em grupo, as competências dos elementos são diversificadas, bem como os papéis e as situações integradoras de conhecimentos prévios ou desencadeadoras de outros novos.

#### 4.6. Constrangimentos para a implementação e desenvolvimento da prática de GCC

No que respeita aos constrangimentos identificados pela docente para a implementação e desenvolvimento da prática de GCC, a análise dos dados permitiu evidenciar fatores externos e fatores intrínsecos ao professor.

No que respeita aos fatores intrínsecos ao professor, destacou-se a sua dificuldade em gerir os momentos de TEA e de Trabalho por Projetos em sala de aula, uma vez que são momentos em que os alunos requerem mais da atenção do docente – *“tentava sempre que o apoio de outra professora fosse no tempo do estudo autónomo ou no trabalho por projetos, porque é um tempo que é sempre difícil de gerir”* (entrevistada).

No que respeita aos fatores externos ao professor; emergiram dificuldades relacionadas com as diretivas do agrupamento e orientações da direção pedagógica.

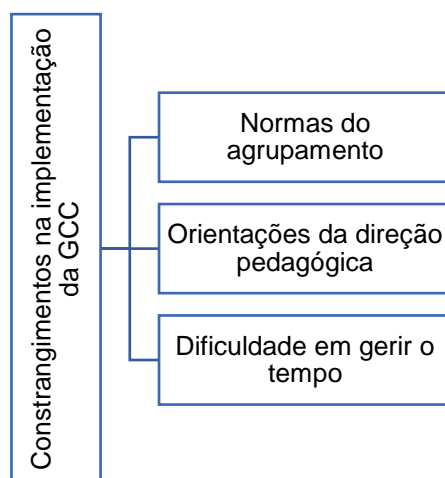


Figura 5 - Síntese dos constrangimentos na implementação da GCC (análise de dados)

## 5. Conclusões

No presente capítulo pretende-se sintetizar as principais conclusões do estudo, após a análise e discussão dos dados, realizada no capítulo anterior. Assim sendo, apresentam-se as conclusões do estudo, por referência às questões de investigação formuladas: (i) Quais as concepções da OC sobre a GCC?; (ii) Quais as rotinas de GCC no trabalho com os alunos?; (iii) Qual é o papel do professor no processo de GCC; (iv) Qual é o papel dos alunos no processo de GC?; (v) Quais são as vantagens da Gestão Cooperada do Currículo no desenvolvimento das crianças?; (vi) Que competências desenvolvem os alunos na prática de GCC?; (vii) Quais os constrangimentos para a implementação e desenvolvimento da GCC?

Relativamente à primeira questão – “Quais as concepções da OC sobre a GCC?” –, a análise e discussão dos dados permitiram considerar que a entrevistada tem concepções acerca da GCC que vão encontro das definições apresentadas por outros autores, como Niza (1998) e Mestre (2017). Pode considerar-se que o conceito de Gestão Cooperada do Currículo é definido como um trabalho que é realizado diariamente por todos os intervenientes em sala de aula, sempre de forma cooperada, com o intuito de atingirem um objetivo comum a todos, à medida que todos realizam uma gestão do tempo, do espaço, do programa e dos conflitos.

De forma a dar resposta à segunda questão – “Quais as rotinas de GCC no trabalho com os alunos?” –, foi possível identificar três momentos principais na GCC – Tempo de Estudo Autónomo, Trabalho por Projetos e o Conselho de Cooperação

Educativa. Para além desses, há ainda a planificação semanal, realizada no início da semana, e os pontos de situação que são um balanço efetuado no início e final do dia por forma a avaliarem os objetivos planeados para o dia. Para além desses, há ainda a planificação semanal, realizada no início da semana, e os pontos de situação que são um balanço efetuado no início e final do dia por forma a avaliarem os objetivos planeados para o dia.

O TEA corresponde aos momentos semanais em que os alunos têm para trabalhar de acordo com objetivos pessoais e individualmente ou em parceria, tendo em conta que são os mesmos que gerem o seu tempo e atividades a realizar, com o auxílio do instrumento de pilotagem Plano Individual de Trabalho para auxiliar essa gestão. Relativamente ao Trabalho por Projetos, será um momento em que os alunos trabalham em grupo acerca de um tema que terão de apresentar e ensinar à restante turma. Por fim, o CCE será um momento fulcral para o planeamento, gestão e avaliação das atividades, bem como para a gestão de conflitos, uma vez que será nesse tempo que a turma resolverá, autonomamente, os atritos que surgem ao longo da semana.

No que se refere à terceira questão – “Qual é o papel do professor no processo de GCC?” – os dados recolhidos permitem acrescentar que o professor tem um papel fundamental na sala de aula, no entanto não será o único protagonista. É fulcral que este seja um orientador, um gestor, um provocador da curiosidade pelo saber e que a sua prática se pautar pela integração dos alunos em toda a organização e gestão dos tempos, materiais e conteúdos no trabalho em sala de aula. Só deste modo os alunos adquirirão importantíssimas competências em uso na sociedade, através de processos ativos e significativos.

No que respeita à 4.ª questão – “Qual é o papel dos alunos no processo de GCC?”. Os alunos têm um papel principal e ativo nos processos da GCC, o que envolve que tenham competências de autonomia e responsabilidade, para que sejam eles a gerir a sua aprendizagem. Não obstante, é-lhes requerido também que saibam cooperar com os seus colegas e com o professor para que juntos construam aprendizagens significativas.

A análise de dados realizada para a quinta e sexta questões – “Quais são as vantagens da Gestão Cooperada do Currículo no desenvolvimento das crianças?” e “Que competências desenvolvem os alunos na prática de GCC?” – permitiu determinar as vantagens e benefícios da GCC. A sua participação ativa em todos os processos anteriormente descritos, permite o desenvolvimento de competências de autonomia,

responsabilização, cooperação, colaboração, empatia, aprender a aprender, competências de análise para mudar o real, competências emocionais, autorregulação dos processos de aprendizagem, diálogo, argumentação, éticas, entre outras.

Por fim, respondendo à última questão do estudo – “Quais os constrangimentos para a implementação e desenvolvimento da GCC?” –, pode considerar-se que há fatores intrínsecos e extrínsecos ao professor. O fator intrínseco deve-se à dificuldade que o próprio tem na gestão dos tempos sobretudo em TEA ao passo que os fatores extrínsecos se referem a exigências aos constrangimentos advindos do funcionamento dos agrupamentos de escola, designadamente, o cumprimento de normas idênticas para turmas de todas as escolas e as orientações da direção pedagógica.

## 6. Limitações do estudo

As limitações do estudo relacionam-se, num primeiro momento, com a inexperiência da investigadora; e, num segundo momento, com as dificuldades em concretizar o estudo projetado na sua verdadeira dimensão devido à circunstância da pandemia COVID\_19.

Na opinião da investigadora, teria sido importante, para além da recolha de dados através de entrevista semiestruturada, realizar um *focus group* aos alunos, e realizar observação de sala de aula. A pesquisa documental e as notas de campo também teriam permitido um outro aprofundamento do tema.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' '

É importante que, ao exercer a docência, o professor ensine através de uma visão crítico-reflexiva e saiba fazer, explicar o que faz e pensar e avaliar a sua prestação. Desta forma, orientando-se por esta visão, o docente terá um olhar mais atento e comprometido à sua prática pedagógica (Barbosa & Lima, s.d.). Desta forma, após a prática educativa realizada no 2.º CEB, proponho-me a refletir acerca da minha intervenção e das aprendizagens que daí resultaram, bem como sobre o contributo que o presente estudo teve para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e pessoais, identificando os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em relação à prática pedagógica realizada no 2.º CEB, posso concluir que contribui bastante para o meu desenvolvimento pessoal e, principalmente, profissional, pois foi a primeira intervenção em 2.º CEB.

A prática realizada proporcionou-me um primeiro encontro com o ensino expositivo, em que o professor teria de ser o protagonista em sala de aula, gerindo todas as variáveis que houvesse dentro da mesma. Terá sido esse o primeiro obstáculo com que me deparei, uma vez que nunca tinha utilizado esse método. No entanto, o facto de ter duas turmas muito diferentes, permitiu-me explorar o máximo possível este método de ensino, fazendo a ligação sempre que possível com aquilo que acreditava ser mais vantajoso para os alunos. Apesar da minha predisposição para 1.º CEB, sinto agora que teria o mesmo gosto em exercer para o 2.º CEB, pois pude perceber que a ligação que se cria com os alunos nesta idade não é igual aos alunos do 1.º CEB, mas não deixa de ser especial. Percebi que, independentemente das idades, serão sempre crianças que necessitam de afeto, respeito, tolerância e receptividade.

Posso ainda concluir que a maior dificuldade sentida por mim diz respeito à gestão e planeamento do tempo de cada atividade, mas penso que essa seja uma dificuldade sentida por todos os docentes e que terei a oportunidade de melhorar com a experiência.

Importa agora identificar os aspetos positivos que a experiência me transmitiu e começo por fazer referência à ligação criada com a OC. Ao longo de todo o período de observação e intervenção, estabelecemos sempre diálogo com a OC, o que representou para nós uma mais valia, sendo a mesma uma professora experiente. A disponibilidade da OC para planificar connosco as atividades e para nos disponibilizar materiais feitos por si e consigo, dando-nos um grande apoio e feedback na preparação das aulas que íamos dar, foi bastante importante. Com a sua experiência e sugestões, o nosso projeto

e, principalmente, a nossa prática foram bastante positivos. Penso que evolui bastante como futura docente graças a todo o acompanhamento que tive ao longo deste período.

Outro aspeto positivo a que me irei referir é à relação que tive com o meu par de estágio, com quem evoluí bastante profissionalmente. Tivemos sempre a grande preocupação de conceber os materiais e as planificações juntas, bem como de avaliar as turmas em conjunto. Penso que o facto de nos mostrarmos unidas e de haver respeito mútuo, transmitiu às turmas um ambiente propício ao sucesso. Com isto, não posso deixar de salientar a importância que o trabalho em conjunto tem para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Terminando dizendo que uma mais valia deste estágio foi ter contacto com as várias responsabilidades que um docente pode ter e, neste caso, a responsabilidade de ser diretor de turma.

Relativamente ao contributo que o estudo teve para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, concluo que este me permitiu estar melhor preparada para intervir com o método com o qual me identifico mais. Com esta investigação pude esclarecer eventuais dúvidas que tivesse e tive contacto com uma docente com muita experiência que contribuiu bastante para o meu desenvolvimento profissional. Depois de terminar o estudo, é-me possível nomear todas as vantagens e todos os aspetos que são inerentes à Gestão Cooperada do Currículo, sentindo-me, assim, à vontade para discutir acerca do tema e conseguir implementar processos de GCC no futuro. Porém, tenho ainda de fazer referência ao facto de não ter realizado o estudo como desejaria e penso que, se tivesse tido essa oportunidade, tenho a certeza que teria contribuído muito mais para a minha formação e desenvolvimento pessoal.

A experiência que tive em 2.º CEB foi bastante desafiadora, uma vez que ia de encontro com o que aprendi ao longo da minha formação académica, rompendo com os princípios e valores que sigo enquanto docente. Desta forma, sendo que um professor se constrói através da experiência, reflito agora que foi uma oportunidade de evoluir e crescer profissionalmente, fazendo-me distinguir bem aquilo que quero implementar do que não quero.

Ao longo de toda a experiência procurei tirar o máximo proveito do que me foi proporcionado. Esta experiência foi tão motivadora quanto desafiante. Posso concluir que apesar de todos os percalços que foram surgindo neste período, fez-me evoluir bastante em termos pessoais e profissionais, tendo-me tornado numa pessoa mais autocrítica e mais aberta a novas experiências e desafios.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill.
- Baarda, B. (2014). *Research. This is it!*. (2ª edição). D, Hidajattoellah (trans.). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Barbosa, A. & Lima, M. (s.d). *A reflexão crítica na formação de professores: Entre Práticas e Saberes*. UFPI: Brasil.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C, H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Boiko, V. & Zamberland, M. (2001). *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola*. *Psicologia em estudo*, 6 (1), 51-58.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC* 2(1), 68-80.
- Bruner, J. S. (1999). *Para um Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Correia, J. A. M. (1997). A Antinomia Educação Tradicional – Educação Nova: Uma Proposta de Superação. *Millenium*, 6. [http://www.ipv.pt/millenium/pce6\\_jmc.htm](http://www.ipv.pt/millenium/pce6_jmc.htm)
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações* 41, 133-159.

- Custódio, I. (2012). Trabalho participado pela Turma e Construção das Aprendizagens em Ciências da Natureza. *Revista Escola Moderna* 42(5), 37-47.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança da participação à responsabilidade*. O sistema de proteção e educação das crianças e jovens. Porto: Profedições
- Feldman, R. (2001). *Compreender a psicologia*. (5.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill de Portugal.
- Ferreira, C. A. (2006). *A avaliação formativa vivida pelos professores do 1ºciclo do ensino básico*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreira, J. C. F. (s.d.). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Consultado a 3 de junho de 2020, em <http://bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.html>
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna* 5(5), 5-12.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos. *Revista Escola Moderna*, 39, 41-54.
- Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A. Méndez. *Educar por competências – O que há de novo?*. (pp. 64-114). Porto Alegre: Artmed.
- Gouveia, T. M. T. (2015). *Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação PréEscolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático Para o Professor*. Lidel.
- Magalhães, A. M. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C.

- S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. N. C. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, L. A. R. & Silva, K. S. B. P. (2007). Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação. *Educação Revista do Centro de Educação*, 32(2), 357-374.
- Mauri, T. (2001). *O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares*. In C. Coll et al, *O Construtivismo em sala de aula* (pp. 74-119). Porto: Edições Asa.
- Mouta, A. L. C. S. (2015). *Avaliação Diagnóstica e Diferenciação Pedagógica: dispositivos orientadores da aprendizagem*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Mestre, L. (2017). Gestão cooperada do currículo no 1.º Ciclo- Um percurso. *Escola moderna*, 5, 79-90.
- Moreira, F. M. S. (2016). *Pensar a avaliação de uma forma diferente: Perceção de alunos do 3.º ciclo e de professores de História e de Geografia face à avaliação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Mouta, A. L. C. S. (2015). *Avaliação Diagnóstica e Diferenciação Pedagógica: dispositivos orientadores da aprendizagem*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98
- Niza, S. (2005). *Uma democracia participada na escola: gestão cooperada do currículo*. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 522- 530). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2010). *Aprendizagem cooperativa*. Aprendizagem comparticipada no MEM.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.

- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- De Ketele, J. (1980). *A Observação*. In De Ketele & Roegiers, (1993) *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*. Lisboa: Grafiroda – Artes Gráficas, Lda.
- Pérez Gómez, Á. I. (2011). *Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação*. In J. G. Sacristán (Org.), A. I. P.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Piaget, J. (s.d.). *O Desenvolvimento cognitivo a partir de quatro estádios*. Minho: Universidade do Minho. Consultado a 8 de junho de 2020, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf?fbclid=IwAR1ROY1oujn6wvz1lpGUVkSFoTtLJ4mmArkA3krTbrupRGjLk5w6fq5IYSU>
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, no qual a escola se insere (2017).
- Quinquer, D. (2003). Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo ou psicossocial. In M. Ballester et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 19-21). trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artemed,
- Rodrigues, P. B. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santana, I. (2013). O trabalho coletivo participado em debate. *Revista Escola Moderna*, 1(6), 51-58

- Serralha, F. (2007a). *Conselho de Cooperação Educativa. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB.* (pp 179-188). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2007b). *Trabalho de Estudo Autónomo na sala de aula. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos 1.º CEB.* Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp. 174-177.
- Silva, P. & Saavedra, L. (2009). *Género e Currículo. Guião de educação.* Lisboa: CIG.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética.* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios.* Lisboa: PACTOR.
- Vaz, C., Rodrigues, M. R., Loureira, A., Barbosa, I., & Antunes, P. (s.d.). *Técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa.* Consultado a 16 de junho de 2020, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11512/1/T%c3%a9cnicas%20de%20recolha%20de%20dados%20de%20investiga%c3%a7%c3%a3o%20qualitativa.pdf>
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular (7.ªed.).* Edições ASA.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências.* Porto Alegre: Artmed.

#### **Legislação consultada:**

- Decreto-Lei n.º 6/2011 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Ministério da Educação, Lisboa.

ANEXOS

| | " | | | "

## Anexo A. Guião da entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Explicar as finalidades do estudo Motivar a entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar a investigada sobre as finalidades da investigação e o objetivo da entrevista.</li> <li>- A importância da sua participação para o sucesso do estudo.</li> </ul>
O Professor	Caraterizar o professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade, sexo, n.º de anos de experiência profissional; contextos de trabalho, cargos desempenhados, formação académica e profissional; outras formações; grupos de trabalho e associações a que pertence. Porquê?</li> </ul>
Entendimento dos conceitos: cooperação; colaboração; gestão Cooperada do Currículo	Caracterizar os conceitos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperação</li> <li>- Colaboração</li> <li>- Gestão Cooperada do Currículo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é para si a cooperação e a colaboração?</li> <li>- O que é para si a gestão cooperada do currículo?</li> <li>- Em que princípios se fundamenta?</li> <li>- Há diferença entre os termos de gestão cooperada e gestão colaborada?</li> </ul>
Práticas de gestão cooperada do currículo na sala de aula: Evidências	Caracterizar a prática de gestão cooperada do currículo na sala de aula com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que momentos de trabalho/tempos letivos, em sala de aula, é realizada a gestão cooperada do currículo?</li> <li>- Como? Quer caracterizar cada um desses tempos/momentos de trabalho?               <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Em que áreas curriculares?</li> <li>ii. Em que áreas curriculares é mais fácil realizar a gestão cooperada do currículo?</li> <li>iii. Que instrumentos reguladores disponibiliza aos alunos indispensáveis para uma gestão cooperada do currículo?</li> </ol> </li> </ul>

		<p>iv. Como é feita a avaliação na gestão cooperada do currículo? (que modalidades, em que tempos e situações)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o papel do professor neste processo?</li> <li>- Qual o papel dos alunos?</li>   <li>- Que competências desenvolvem os alunos em cada momento da gestão cooperada do currículo?</li> <li>- Quais as vantagens para os alunos da gestão cooperada do currículo?</li> <li>- Acha que as competências que os alunos desenvolvem nesta prática serão úteis para o futuro dos alunos? Em quê? Quais especificamente?</li> <li>- No seu entendimento desta prática, tendo em conta que desenvolve estas competências, o que distingue estes alunos dos alunos que aprendem por processos tradicionais?</li> <li>- Os alunos terminam o 4.º ano com esta prática e passam para o 5.º ano onde a prática é muito centrada no professor. O que acontece com estes alunos? Terá vantagens? Desvantagens?</li>   <li>- Como iniciou o processo de gestão cooperada do currículo na sua sala de aula com os seus alunos?</li> <li>- Quais as dificuldades que o professor pode sentir na implementação da gestão cooperada do currículo?</li> <li>- Que apoios precisou e que apoios teve para desenvolver essa prática de modo mais seguro?</li> </ul>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como pode um professor principiante ou um estagiário da Formação Inicial de professores aprender de modo sustentado esta prática?</li> <li>- O que gostaria de acrescentar que não lhe tenha perguntado sobre a GCC?</li> </ul>
Finalização da entrevista	Finalizar a entrevista.	Agradecer a colaboração do entrevistado.

## Anexo B. Protocolo da entrevista

Protocolo de entrevista semiestruturada

INVESTIGADOR (I)

ENTREVISTADO (E)

I – O que é para si a colaboração e a cooperação? Qual é a diferença entre estes dois conceitos?

E – A cooperação, aliás, segundo vários autores, é a reunião de esforços em função de objetivos comuns quando um conjunto de indivíduos se reúnem em torno de objetivos concretos comuns e, portanto, todos perseguem os mesmos objetivos; e cada um atinge o objetivo se todos atingirem o objetivo. Ou seja, trabalham para atingir. A colaboração é uma coisa mais exterior, eu tenho um projeto ou uma tarefa e peço a colaboração. Aliás, não é por acaso que hoje em dia os trabalhadores das fábricas, das empresas, não são trabalhadores; agora são colaboradores. No entanto, o projeto da empresa é do gestor da empresa, ou do dono da empresa. Os trabalhadores são colaboradores. Colaboram na medida em que fazem determinadas tarefas que concorrem para o todo, para o objetivo mais global, mas que podem eles próprios não ter na cabeça qual o objetivo final daquela empresa. A diferença destas duas coisas é uma diferença de assimetria, ou de horizontalidade. Estes conceitos não são lineares, nem é pacífico, porque os autores americanos falam em trabalho colaborativo como se falassem de trabalho cooperativo, mas há aqui uma diferença fundamental; que é esta coisa de trabalharem todos para o mesmo fim ou de fazerem tarefas pontuais e para no fundo não estarem na mesma relação hierárquica. No trabalho cooperativo há uma relação mais horizontal.

I – O que é a Gestão Cooperada do Currículo?

E – Tal como o nome indica, é a consciência por todos da tarefa comum e do objetivo comum a todos, que é todos temos que aprender o máximo de um programa que nos é imposto e eu constituí o nosso contrato de trabalho. Ou seja, a gestão cooperada do currículo começa aqui, começa nesta tomada de consciência que temos um programa, que todos temos de aprender e que o currículo vai ser esse caminho que todos temos de percorrer e que nos temos de ajudar ao máximo uns aos outros para todos atingirem o máximo daquele currículo, para todos chegarem o mais longe possível e só

atingiremos esse objetivo se todos atingirem. Que é o contrário da competição, não é? Que há muito bons porque há alguns que são menos bons. A gestão cooperada do currículo é depois todo o cotidiano de partilha de tudo o que corresponde a este dia a dia: a gestão do tempo, a gestão do espaço, a gestão do programa, a gestão dos conflitos, pronto. Toda esta gestão sempre em diálogo, sempre em democracia.

I – Muito bem. Então qual será a diferença entre a gestão cooperada e a gestão colaborada?

E – É na mesma linha que é os professores podem ter na sua cabeça o currículo, o que têm de fazer com os alunos, podem até pedir a colaboração dos alunos, mas tudo está na cabeça dos professores – é o trabalho colaborativo. E dizem muitas vezes: “os alunos não colaboram”. Não colaboram numa coisa que eu tenho na cabeça, mas só está na cabeça dos professores, não está na cabeça dos meninos. Este trabalho de progressivamente estar mais na cabeça dos meninos, ou seja, uma tomada de consciência daquilo que eles têm de aprender e do que têm de fazer para aprender, isso é uma dimensão cooperativa, não é? Em que tudo é partilhado.

I – Em que momentos do trabalho, na sala de aula, é que é realizada a Gestão Cooperada do Currículo?

E – O conselho de cooperação, no fundo, corresponde a vários momentos concretos – no princípio da semana e no final da semana. O princípio da semana para planear a semana, para distribuir responsabilidades, eventualmente, combinar parcerias, pronto, combinar a semana. No final da semana, para o balanço da semana: a leitura do diário de turma e a gestão dos conflitos e a avaliação do plano individual de trabalho. São os dois grandes momentos do conselho, em que se fazem esta gestão cooperada do currículo. Mas depois, no início e no final do dia, fazemos pontos de situação. No início do dia, vemos o que é que temos combinado para aquele dia, fazemos uns ajustes, tomamos consciência do que temos para fazer, pronto. No final do dia, retomamos esse plano que fizemos no início e fazemos um pequeno balanço também: fizemos ou não fizemos; e recolhemos três/quatro comentários que ficam registados se cumprimos ou não cumprimos, o porquê e algum comentário que algum menino queira fazer. Portanto são os momentos chave de gestão do currículo. Agora, para além disso, podemos dizer que estamos sempre numa “co-operação” porque temos instrumentos que nos permitem, mesmo não estando todos juntos, registar aspetos que precisam de ser ajustados, discutidos, etc., designadamente, no diário de turma e depois os instrumentos de pilotagem, onde se vão registando as produções e tal...

I – Haverá alguma área curricular onde seja mais fácil realizar a Gestão Cooperada do Currículo?

E – Ah... Eu acho que não porque a Gestão Cooperada do Currículo não está propriamente nas áreas ou nos conteúdos. Está na forma como abordamos os conteúdos e costumamos dizer no Movimento Escola Moderna que, qualquer que sejam os conteúdos, as áreas, etc., o caminho é sempre da produção para a conceptualização, ou seja, é a partir da vivência e pode ser uma tarefa matemática que proponho, pode ser um desafio, um texto de ciências; mas partimos daí para a discussão, para a conceptualização. Sei lá, se foi uma experiência, vamos falar sobre a experiência, porque o que é importante – e o Nóvoa diz isto muitas vezes -, o que é importante não é a experiência, é a reflexão sobre a experiência. Porque a reflexão sobre a experiência é que nos faz aprender porque é isso que nos faz pensar. Aprender, como diz o Dewey, aprender é aprender a pensar, aprender não é memorizar um conjunto de conteúdos, não é? É de facto usá-los para pensar, para relacionar, para ir mais longe, para generalizar. Portanto, estas coisas estão ao serviço do desenvolvimento do pensamento.

I – O que é que me pode dizer acerca dos instrumentos de regulação de aprendizagens?

E – Os instrumentos constituem o próprio sistema. Eu costumo dizer que não vale a pena termos muitos instrumentos e depois não usamos. Às vezes vamos criando instrumentos que até são redundantes e vemos que não são precisos e caem. Mas basicamente, além do diário de turma, que vai regulando toda a vida do grupo, há um conjunto de instrumentos de organização social, por exemplo o mapa das tarefas, porque toda a gente tem uma tarefa para assegurar o funcionamento e a manutenção da sala de aula. O plano semanal que é construído no início da semana e que depois nos ajuda a organizar o trabalho ao longo da semana e depois há aqueles outros mais burocráticos, mas também é a passagem de uma função que era do professor para os alunos, como por exemplo: o mapa das presenças, coisas dessa natureza que também são os alunos que fazem. Depois há um conjunto de instrumentos de registo, de produção (cada ficheiro tem uma tabela de produção, uma tabela de dupla entrada com o nome dos alunos e o número das fichas, para que não só cada um saiba o que é que já fez – para não repetir -, como para podermos ver daquele ficheiro quem já fez o quê e conversarmos sobre isso. Estava-me a lembrar também, fundamental, dos próprios programas constituídos como listas de verificação, com os conteúdos num lado e os nomes dos alunos do outro, para que vão sendo registadas as aquisições e isso deve

ser feito diariamente. Depois vão-se construindo, às vezes, em função da necessidade. Depois há coisas como o instrumento, o mapa das parcerias, mas são coisas que vão acontecendo porque há necessidade. Nos combinamos que é necessário registar algumas parcerias, então arranjam algo para registar as parcerias, não só porque é um compromisso, como porque tudo o que fazemos é avaliado. Então, no final da semana avaliamos as parceiras. Não é para dizer se foi boa, má ou medíocre, mas para dizer se funcionou, se não funcionou e porque é que não funcionou. A certa altura são os próprios alunos que sugerem determinado instrumento porque surge como uma necessidade. O registo dos textos, o registo da produção de textos é muito importante porque nos ajuda a regular esse tipo de produção. Quando estava a falar, eles têm iniciativa porque eles se apropriam da organização, já estão dentro dela e são eles mesmos a fazerem propostas de melhoria, não é?

I – É verdade. Relativamente à avaliação, na Gestão Cooperada do Currículo, que modalidades são utilizadas, em que tempos e situações?

E – A avaliação, normalmente, é uma avaliação formativa formadora. Há autores que distinguem o conceito de avaliação formativa do conceito de avaliação formadora, como o Pierrénoud. A avaliação formativa ainda é naquela linha da colaboração, ou seja, o professor tem na cabeça o currículo e tem de facto a preocupação que os alunos o aprendam, faz determinado tipo de testes, recolha de elementos sobre o que os alunos sabem e não sabem, reprogramar e refazer os seus objetivos, mas fica tudo na sua cabeça e isto é a avaliação formativa. O professor recolhe elementos, gere esses elementos e depois faz a sua própria planificação. Os alunos ficam lá no sítio deles sem nenhuma consciência disto. A avaliação formadora é fundamentalmente a tomada de consciência de tudo isto: é os alunos saberem cada vez melhor e estarem mais conscientes do que já dominam do currículo, o que precisam de dominar, o que têm de fazer para melhorar, para se apropriarem das coisas que têm de se apropriar. Isto é a avaliação formadora e, para isso, trabalha-se a toda a hora, todos os dias. Ou seja, por exemplo, o Plano Individual de Trabalho (PIT), que é o grande instrumento de gestão do trabalho de cada aluno ao longo da semana e acaba por ser o retrato daquilo que o aluno fez ao longo da semana, progressivamente vai sendo melhorado no sentido de reorientar os alunos para esta necessidade de trabalharem de acordo com aquilo que mais precisam. Então, da primeira coisa que eles têm de escrever no seu plano individual é “o que é que eu preciso de melhorar esta semana?” e depois, supostamente, aquilo que planificam tem de ser coerente com o que precisam de melhorar. Mas há

uma outra coisa que, progressivamente, vamos colocando nos PIT que é “o que é que eu quero avaliar esta semana?”, ou seja, “o que eu já sei bem, mas posso ver se já sei bem”. Designadamente, estamos a falar de conteúdos declarativos porque há conteúdos que não dá para serem avaliados em pequenos testes, mas o que tentamos é organizarmo-nos, organizar os conteúdos do currículo de maneira a que os alunos em tempo de estudo autónomo possam; se querem avaliar por exemplo se já sabem bem adições com transporte, há várias fichas temáticas só sobre adições com transporte. As fichas são entregues à professora (não são autocorretivas) que verifica se de facto – e depois está combinado com eles, pronto, se acertaram tudo, então podem marcar lá na lista de verificação, no final da semana, que já sabe. Tudo isto é feito quotidianamente, mas fundamentalmente no final da semana. No final da semana é que fazemos este ponto de situação. O que é que fizemos do PIT, se cumprimos, se não cumprimos. Portanto, há aqui uma dimensão de gestão do tempo, que é importante, mas também dos próprios conteúdos do currículo – o que é que eu aprendi ou melhorei, o que é que já posso marcar nas listas de verificação. Portanto temos aqui tudo, não é? Não precisamos dos testes. O que é que acontece? Muitas vezes estamos em escolas públicas e os agrupamentos exigem que se façam os testes que não vêm acrescentar nada. A única coisa que vêm acrescentar, eu lembro-me do último terceiro e quarto ano que tínhamos, é que em vez de ser eu a classificar as fichas, eu vejo as fichas, ponho os certos e os errados e faço uma matriz de correção para eles próprios se auto-classificarem e eles aprendem imenso aí, aprendem perdendo pontos, não é? Às vezes até são mais rigorosos do que eu própria e mais uma vez, isto é passar-lhes para a mão toda a organização da avaliação, os esquemas, o que está por trás. Às vezes os alunos não dominam porque é só domínio do professor, mas é importante que eles percebam como é que isto acontece do outro lado. Quanto mais eles dominam o sistema, melhor se movimentam nele e melhor se direcionam para aquilo que a escola exige deles. Por trás disto tudo, está a construção de critérios de avaliação com eles, de tudo o que é que uma boa participação, o que é ler bem, o que é um bom texto e vamos construindo o que é isto, o que são estas coisas. Quando estamos a construir com eles os critérios de avaliação, estamos a ajudá-los a direcionar para aquilo que a escola lhes exige e é isto que é o cerne, segundo Enuziati, a avaliação formadora. É passar para os alunos e mais do que passar, é construir com eles, é pensar o que é isto de trabalhar bem durante o tempo de estudo autónomo, trabalhar bem durante os projetos.

I – Consegue referir qual é o papel do professor neste método?

E – Pensa-se que quando o professor passa todas estas coisas para as mãos dos alunos, que o professor não faz nada. Nesta dinâmica, o papel do professor é muito mais exigente. Temos de estar permanentemente atentos aos processos, perceber quando é que temos de intervir, quando é que temos de sugerir, espicaçar um ou outro. Ou seja, eu gosto muito da metáfora do maestro, a gente pensa que o maestro está ali só a mexer as mãos, não é? O maestro tem que ter na cabeça todas as partituras, a música toda, a harmonia toda, ele próprio também faz uma interpretação e tem que estar atento a todos os instrumentos, aos tempos, aos passos e eu penso que tem um papel extremamente ativo. O professor está com os alunos, os alunos apropriam-se dos instrumentos e de todos os artefactos culturais e o professor apropria-se dos contributos dos alunos e integra-os na sua própria planificação, na sua própria atividade como professor. Ora, isto exige por um lado, eu saber muito bem o que é que quero porque não posso deixar andar as coisas. Não é uma atitude não diretiva, eu tenho que saber, tenho que ter uma forte intencionalidade, mas tenho que estar muito aberta aos contributos dos alunos para eles poderem integrar a minha própria intencionalidade e eu poder partir daquilo que eles me trazem para poder avançar com eles, espelhando as contribuições deles, às vezes questionando, evocando. É um papel extremamente ativo e isso de facto, há um grande equívoco porque se pensa que o professor fica ali descansadinho. É pelo contrário, as vezes é de uma grande inquietação porque temos de estar muito atentos.

I – Exatamente. O que é que me pode falar acerca do papel do aluno?

E - O aluno tem um papel preponderante. Eu diria os alunos com o professor são protagonistas, portanto estamos todos a co construir o trabalho da Gestão Cooperada do Currículo, de maneira a que todos avancem o máximo. Portanto, o aluno faz parte de um... a ênfase é de facto no grupo, não é? O grupo enquanto conjunto de indivíduos que sabem que podem recorrer uns aos outros, que todos têm coisas que sabem; uns sabem mais de umas coisas, outros sabem mais de outras; os socioculturais falam da aprendizagem distribuída, ou seja, nesta dinâmica de numa comunidade de aprendizagem, podemos contar com múltiplos recursos. Cada aluno é um recurso e é ele próprio um ator e um gestor do próprio currículo. Portanto, a gestão é cooperada, é do grupo, mas cada um também se vai apropriando destas competências de gestão do tempo (que eles têm de gerir), gestão da própria aprendizagem (como é que se aprende, o aprender a aprender), a gestão das relações e portanto da gestão daquele grupo que cria ali laços muito fortes.

I – Muito bem. Então, para além das competências de gestão do tempo e outras que referiu, que outras competências acha que eles conseguem desenvolver com esta gestão?

E – Já falamos aqui de várias, não é? Do sentido de cooperação, do sentido da autonomia, a capacidade de iniciativa, eu diria que se desenvolver imenso as competências de linguagem, do saber dizer as coisas do currículo, as coisas da organização. Se for a uma sala que se organiza desta forma, as crianças sabem descrever, às vezes melhor que nós, toda a organização e, portanto, elas têm lá dentro a organização e aprender também é isto, saber dizer o conhecimento, saber dizer as coisas. Do ponto de vista da linguagem, da argumentação, defender o seu ponto de vista, mas o colocar-se no lugar do outro, o saber esta questão da socialização é também aprender a saber-se colocar no lugar do outro, que não invalida que eu não defenda o meu ponto de vista, mas sou capaz de me colocar no papel do outro. Uma das coisas que mais me deslumbrava no conselho de cooperação era a capacidade de elaboração de discursividade daquelas crianças, que se sabiam dizer umas às outras, desconstruir as atitudes e os comportamentos uns dos outros (às vezes em contradição com o seu próprio). Às vezes olhava para um determinado menino, que era um autêntico terrorista no recreio, e quando ele falava dos outros, eu ficava deslumbrada e dizia-lhe “estou completamente de acordo contigo, eu não era capaz de dizer melhor, mas agora só falta tu também seres assim”. É claro que entre o dizer e o fazer vai um longo caminho, mas esta forma de dizer já uma forma de se apropriar das regras, das condutas, etc. É o Vigotsky que diz que a linguagem é um organizador avançado. Portanto, a capacidade que eles têm de dizer as coisas uns aos outros, que remete para uma outra dimensão que é a dimensão da metacognição e eles desenvolvem imensas competências metacognitivas, metalinguísticas, meta... ou seja, o pensar sobre o pensamento, o meu pensamento, o pensamento dos outros. Eles às vezes conseguem estas competências de saber dizer melhor o que um está a tentar dizer do que eu própria. Às vezes, e o Mercer fala de desenvolvimento intermental e é um conceito muito interessante, porque criou esta sintonia, não é? Às vezes estão a tentar dizer qualquer coisa que eu não percebo e digo “espera, repete lá” e vem um dizer “ah! Eu acho que o que ele está a tentar dizer é...” e eles conseguem, é muito engraçado. Esta consciência metacognitiva que é tão importante desenvolvem aqui de uma maneira espantosa. Até fui buscar uma coisa, uma citação do Mazen que fala das comunidades de aprendizagem que ele diz que é antes de tudo a consciência das metas a alcançar

intencionalmente, portanto aqui a consciência da intencionalidade, através das atividades escolares. Essa consciência deve pôr em movimento um comportamento motivado, estratégico, reflexivo, a capacidade de autorreflexão das coisas, autocontrolado e autorregulado, orientado constantemente para essas metas. Portanto, as competências de autorregulação, de autocontrole, que vêm de dentro espelhado no grupo, não é? Não é o professor só com cada um dos meninos, somos um grupo. O professor tem um papel aqui fundamental, nas discussões e conflitos, o professor tem sempre uma palavra a dizer, nem que seja no fim para não atropelar o pensamento dos meninos. Mas eles mesmo assim apropriam-se da nossa linguagem, portanto há aqui mais uma vez um papel muito ativo.

I – Será que estas competências preparam os alunos para o futuro? Quais é que acha que serão fundamentais para os formar para o futuro enquanto profissionais?

E – Eu não gosto muito de perspetivar o trabalho na escola como preparação para o futuro porque o futuro para as crianças é aqui e agora. Portanto é agora que temos de trabalhar com eles. O que tem sentido para eles é o aqui e agora. As competências que agora desenvolvem são competências que efetivamente desenvolvem às vezes os pais. Às vezes os pais diziam “agora eles vão para o 2.ºCEB e têm de trabalhar de outra maneira” e eu “está bem, mas o que eles desenvolveram, desenvolveram, não vão perder”. Agora esta questão de que todos os setores da sociedade falam. Nós estamos a preparar crianças e adolescentes para um inúmero de profissões que não imaginamos quais são. A sociedade do futuro é de uma enorme imprevisibilidade. Cada vez mais o que se exige às pessoas é de ter iniciativa, de resolver problemas, de interagir, de dialogar, de cooperar e agora estou a pensar que as empresas para além de uma série de provas pelas quais fazem passar as pessoas, uma delas é a dinâmica de grupo. Eles tentam exatamente identificar pessoas que saibam cooperar, interagir, ser empático com os outros, integrar o ponto de vista dos outros, argumentar... muitas vezes estas entrevistas são decisivas e acabam por selecionar pessoas, não as que tiveram melhores notas do ponto de vista científico, mas as que têm maiores competências desta natureza e isto faz-nos pensar. Ou seja, estas competências todas que estivemos aqui a falar, tudo isto se desenvolve numa dinâmica desta natureza, em comunidades de aprendizagem, em que ao mesmo tempo que aprendemos as várias dimensões do currículo, aprendemos a viver uns com os outros e a socializar-nos. E acho que é fundamental. Muitas vezes temos adultos que não estão socializados. Todas estas questões, capacidade de iniciativa, ser capaz de resolver os problemas, ser capaz de

interagir com os outros, cooperar para uma tarefa mais difícil... Isto são competências fundamentais hoje em dia.

I – Se considerar que há diferença, qual é a diferença entre os alunos que aprendem através do método tradicional de ensino e os que aprendem através de um método de gestão cooperada do currículo?

E – Um exemplo são as alunas que eu tenho agora que são uns amores, mas são alunas super passivas no ensino superior. Ficam passivamente à espera de que o professor dê a lição, mande fazer, que classifique, que devolva e é este o papel do aluno. O papel colaborador, ou seja, que faz aquilo que o professor manda, o aluno disciplinado, cumpre prazos, faz as coisas bem feitas. Ou seja, a diferença é que uma pessoa que seja capaz de funcionar, de perguntar qual é o sentido disto, de sugerir, de ter iniciativa, de dialogar, de etc... eu não gosto da palavra criatividade porque a palavra já está muito usada, mas é ser capaz de ser um cidadão ativo, não é? Ou seja, eu tenho uma palavra a dizer porque eu sou um sujeito de aprendizagem. Não sou objeto de aprendizagem, portanto eu sei o que eu quero aprender e se calhar há coisas que eu não quero aprender, a não ser que me convençam que isto é importante. Portanto, vamos lá ver se aqui neste diálogo até descubro o sentido disto e vamos aprender. A diferença é esta, de uma pessoa que está nas coisas à procura do sentido das coisas do sentido que aquilo tem para mim e de interagir co aquilo, tentar melhorar, ter ideias e ter o meu contributo; ou da pessoa passiva que fica à espera de orientações. Muitas vezes eu sinto que as pessoas estão muito formatadas pela escola e isso é absolutamente aflitivo que não são capazes de ter sentido critico. Não têm sentido critico em relação à escola a que foram sujeitos e às coisas que lhe foram propostas. Não há sentido critico porque não foi desenvolvido e isso é muito preocupante.

I – Os alunos que terminam o 4.º ano e depois passam para o 5.º ano com a prática de ensino tradicional, o que é que acha que acontece com estes alunos?

E – Não vejo desvantagem nenhuma porque as competências que eles desenvolvem, são as competências que eles desenvolvem. Eles têm uma grande capacidade de adaptação e aliás, estes alunos têm muito mais capacidade de adaptação a um ensino tradicional do que os alunos que estejam formatados e à espera de que o professor diga o que é para fazer. Quando lhes pedem trabalhos de grupo ficam inibidos, não têm práticas de apresentação e ficam inibidos. Eu diria que têm mais vantagens do que os outros que estão formatados para um tipo de ensino. Claro que depois se adaptam porque são inteligentes!

I – De que forma iniciou o processo de Gestão Cooperada do Currículo na sala de aula com os seus alunos?

E – Os primeiros dias são caóticos, mas é assim... Eu normalmente tenho a sala montada com as coisas que eu acho fundamentais, uma biblioteca de sala, um espaço para as expressões, um espaço para os ficheiros e depois os mapas de organização, o diário de turma e os materiais que estão todos expostos (canetas, tintas, lápis, etc.). O que eu faço no primeiro dia é deixá-los circular pela sala, verem o que têm ali, sentamo-nos e pergunto o que é que esperam da escola e tal... Mas sobretudo do ponto de vista da organização, pergunto “o que é que vocês viram do que temos aqui?”. Vou escrevendo o que eles me respondem e depois pergunto “com estas coisas que temos, o que é que podemos fazer aqui na sala?” e eles respondem-me. É um primeiro plano de atividades que é o princípio para organizarmos o tempo de estudo autónomo. No segundo dia, digo “cada um destas atividades vai escolher uma” e depois vamos marcar e avaliar. É claro que alguns mudam de atividade porque veem algo que gostavam mais de fazer ou acabam mais cedo e não sabe o que fazer depois. Portanto, estes momentos iniciais duram pouco tempo, paramos e vemos o que é que fizeram no tempo que tinham, e aí surgem algumas regras “quando nos dispomos a fazer alguma coisa, tem de ser até ao fim”; “então e quando fazemos outra coisa?”, “então temos de ver”. Ou seja, gasta-se muito tempo nos primeiros tempos, a conversar sobre o que aconteceu e progressivamente vamos construindo regras e critérios. E lá está, surge o elemento de organização que é o quadro de atividades que é muito parecido com o quadro de atividades do pré-escolar que é: “o que podemos fazer” e “quem faz o quê”. Depois vamos pintando se correu bem ou não e no final da semana um mapa do que cada um fez. A organização vai-se construindo pouco a pouco, a partir da reflexão sobre estes momentos que inicialmente são muito caóticos, mas que dão origem muito... os meninos têm uma capacidade de aprendizagem espetacular, ao fim de um mês são uns meninos completamente diferentes...

I – Nesse período, quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor?

E – Nessa fase sentimo-nos muito “baratas tontas” porque de facto eles são muito dependentes, não é? Eles contam com o professor para tudo e às vezes... Mas eu costumo dizer às minhas colegas mais jovens que estamos sempre a tempo de fazer um “para tudo e vamos lá pensar” porque às vezes as coisas atingem um ponto interpretável... E é muito engraçado porque eles vão construindo um pensamento sobre as coisas e eles próprios vão dizendo uns aos outros que não podemos falar quando os

outros estão a falar ou a trabalhar”, “não podemos incomodar”, vamos construindo estes critérios e o meu papel é o de escriba porque eles não sabem escrever; e estou a passar-lhes um dos papéis fundamentais da escrita que é o da memória.

I – Precisou de algum apoio no início?

E – Se eu tinha apoios, tentava utilizar os apoios de outras professoras. Às vezes, há tempos de apoios e tentava sempre que o apoio de outra professora fosse no tempo do estudo autónomo ou no trabalho por projetos, porque é um tempo que é sempre difícil de gerir. Mas quer dizer, numa maneira geral não contava com os apoios fora destes tempos instituídos, não é? Eventualmente, se há coisas inesperadas, meninos que fazem xixi nas calças, aí chama-se a auxiliar, mas são coisas circunstanciais que precisamos de uma auxiliar. Mas as coisas da gestão do currículo, pronto, há momentos mais difíceis, mas temos sempre de ter noção que podemos parar e pensar com eles sobre o que está a acontecer.

I – De que forma um professor com pouca experiência pode aprender de modo sustentado esta prática?

E – Eu digo sempre que têm sempre de ter rede. Do mais novo ao mais velho, quem se propõe a mudar a prática tem sempre que trabalhar de forma sustentada. A sustentação é nos outros, nos pares e tudo o que aprendi na profissão foi com os meus pares. Ainda hoje não prescindo de um grupo cooperativo. Portanto, quem começa deve estar sempre integrado em grupos de trabalho. Os grupos de trabalho são vitais, são a nossa rede. Eu lembro-me dos meus primeiros tempos em que eram difíceis e encontrava nos meus grupos de trabalho a respiração de que precisava. A possibilidade de falar a minha linguagem e a minha angústia. E de repente uma coisa tão dramática fica desdramatizada e precisamos disso porque a nossa profissão é muito angustiante. Também ganhamos entusiasmo na experiência das outras pessoas e saímos do grupo cooperativo revitalizadas. Esta rede é fundamental!

I – Ok. Muito obrigada. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa...

E – Não, já tem aqui pano para mangas! Mas obrigada e disponha se precisar. Bom trabalho!

I – Obrigada e igualmente!

## Anexo C. Tabela de análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
<p>Conceções sobre a Gestão Cooperada do Currículo (GCC)</p>	<p>Regulação do processo de ensino com os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos comuns/do grupo na Aprendizagem</li> <li>• Contrato de trabalho                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com o grupo</li> </ul> </li> <li>• Gestão cooperada do currículo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão do tempo</li> <li>-Gestão do espaço</li> <li>-Gestão do programa</li> <li>-Gestão dos conflitos</li> </ul> </li> </ul>	<p>(...) é a consciência por todos da tarefa comum e do objetivo comum a todos, que é todos temos que aprender o máximo de um programa que nos é imposto (...) e constitui o nosso contrato de trabalho.</p> <p>(...) A gestão cooperada do currículo é depois todo o quotidiano de partilha de tudo o que corresponde a este dia a dia: a gestão do tempo, a gestão do espaço, a gestão do</p>	<p>2</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
			programa, a gestão dos conflitos, (...)	
Práticas de GCC: processos e evidências	Diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo de Estudo Autónimo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano individual de cada criança</li> </ul> </li> <li>• Participação do aluno em todos os processos ensino-aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão do tempo</li> <li>- Gestão dos conteúdos do currículo</li> <li>- Gestão dos materiais</li> </ul> </li> </ul>	<p>(...) O Tempo de Estudo Autónimo sustentado no Plano Individual de Trabalho (PIT) é o grande instrumento de gestão do trabalho de cada aluno ao longo da semana. Portanto, há aqui uma dimensão de gestão do tempo, que é importante, mas também dos próprios conteúdos do currículo</p> <p>(...) Privilegia os processos de diferenciação pedagógica</p> <p>(...) é o retrato daquilo que o aluno fez ao longo da</p>	3

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
			semana, progressivamente  (...)no sentido de reorientar os alunos para esta necessidade de trabalharem de acordo com aquilo que mais precisam	
	Gestão cooperada trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação no início da semana</li> <li>--organização do trabalho semanal</li> </ul>	(...) O princípio da semana para planear a semana (...)  (...) é o plano semanal que é elaborado no início da semana que depois nos ajuda a organizar o trabalho ao longo da semana (...)	2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
	Gestão ativa e cooperada na apropriação dos conceitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da discussão dos temas /conteúdos à concetualização</li> </ul>	(...) o caminho é sempre da produção para a conceptualização, ou seja, é a partir da vivência e pode ser uma tarefa matemática que proponho, pode ser um desafio, um texto de ciências; mas partimos daí para a discussão, para a conceptualização (...)	
	Tempos de GCC na agenda semanal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conselho de cooperação</li> <li>- No início da semana (panificação; responsabilidades)</li> <li>-No final da semana (avaliação);</li> <li>• Diariamente /Início do dia (organização e gestão cooperada)</li> </ul>	O conselho de cooperação, acontece em vários momentos – no princípio da semana e no final da semana (...) para planear a semana, para distribuir responsabilidades, eventualmente, combinar parcerias,	
				6

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diariamente /Final do dia (Balanço)</li> </ul>	<p>(...) No final da semana, para o balanço da semana: a leitura do diário de turma e a gestão dos conflitos e a avaliação do plano individual de trabalho.</p> <p>(...) no início e no final do dia, fazemos pontos de situação.</p> <p>(...)No início do dia, vemos o que é que temos combinado para aquele dia, fazemos uns ajustes, tomamos consciência do que temos para fazer, pronto.</p>	

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequências</b>
			(...) No final do dia, retomamos esse plano que fizemos no início e fazemos um pequeno balanço também.	

	<p>Rotinas de GCC na agenda semanal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conselho de cooperação educativa</li> <li>•</li> <li>- No início da semana (panificação; responsabilidades)</li> <li>- No final da semana (avaliação)</li> <li>- Diariamente /Início do dia (organização e gestão cooperada)</li> <li>- Diariamente /Final do dia (Balanço)</li> </ul>	<p>(...) o conselho de cooperação, acontece em vários momentos (...)</p> <p>(...) no princípio da semana e no final da semana (...) para planejar a semana, para distribuir responsabilidades, eventualmente, combinar parcerias (...)</p> <p>(...) No final da semana, para o balanço da semana: a leitura do diário de turma e a gestão dos conflitos e a avaliação do plano individual de trabalho.</p> <p>(...) no início e no final do dia, fazemos pontos de situação.</p>	<p>6</p>
--	---	---	--	----------

			<p>(...)No início do dia, vemos o que é que temos combinado para aquele dia, fazemos uns ajustes, tomamos consciência do que temos para fazer, pronto.</p> <p>(...) No final do dia, retomamos esse plano que fizemos no início e fazemos um pequeno balanço também.</p>	
--	--	--	--	--

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
	Avaliação da GCC: tempos, modalidades, conteúdos e formas	<p>Em cooperação com todo o grupo</p> <p>TEMPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação semanal dos processos</li> <li>• Autoavaliação no início e final da semana</li> <li>• Autoavaliação no início e no final de cada dia</li> </ul> <p>MODALIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heteroavaliação</li> <li>• Avaliação formativa</li> </ul> <p>FORMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em cooperação com todo o grupo</li> <li>• identificação de critérios com participação dos alunos</li> </ul>	<p>(...) No final da semana é que fazemos este ponto de situação ... esta avaliação. O que é que fizemos do PIT, se cumprimos, se não cumprimos. – o que é que eu aprendi ou melhorei, o que é que já posso marcar nas listas de verificação (...)</p> <p>(...) listas de verificação, com os conteúdos num lado e os nomes dos alunos do outro, para que vão sendo registadas as aquisições e isso deve ser feito diariamente</p>	7

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
		<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos do currículo nacional (por referência às listas de verificação)</li> <li>• Das parcerias contratualizadas</li> </ul>	<p>(...) no início e no final do dia, fazemos pontos de situação. No início do dia, vemos o que é que temos combinado para aquele dia, fazemos uns ajustes, tomamos consciência do que temos para fazer, pronto. No final do dia, retomamos esse plano que fizemos no início e fazemos um pequeno balanço também.</p> <p>(...) no final da semana avaliamos as parceiras.</p> <p>(...) é uma avaliação formativa formadora (...)</p>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
			<p>(...) se querem avaliar por exemplo se já sabem bem adições com transporte, há várias fichas temáticas só sobre adições com transporte. As fichas são entregues à professora ... se acertaram tudo, então podem marcar lá na lista de verificação, no final da semana, que já sabe.</p> <p>(...) Por trás disto tudo, está a construção de critérios de avaliação com eles, de tudo o que é que uma boa participação, o que é ler bem, o que é um bom texto e vamos construindo o que é isto</p> <p>(...)</p>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
Aspetos indispensáveis a uma GCC		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em cooperação</li> <li>• Trabalho em colaboração</li> </ul> Desenvolvimento de competências de: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Responsabilidade</li> <li>-Autonomia dos alunos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencialização das aprendizagens a realizar</li> </ul>	<p>(...) todos temos que saber que o currículo é um caminho que todos temos que percorrer e que nos temos de ajudar uns aos outros para todos atingirem o máximo daquele currículo, para todos chegarem o mais longe possível e só atingiremos esse objetivo se todos atingirem.</p> <p>(...) Este trabalho de progressivamente ... tomada de consciência daquilo que têm de aprender e do que têm de fazer para aprender, isso é uma dimensão</p>	2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
			cooperativa, não é? Em que tudo é partilhado.	
Papel do professor		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grande responsabilidade</li> <li>• Papel Ativo</li> <li>• Atento aos processos de aprendizagem e desenvolvimento</li> <li>• Saber quando intervir</li> <li>• Provocador</li> <li>• Mediador</li> <li>• Organizador</li> <li>• Desenvolver nas crianças competências de aprender a aprender</li> <li>• Integrar os saberes dos alunos no quotidiano escolar</li> <li>• A mediar a gestão de conflitos</li> </ul>	<p>(...) Temos de estar permanentemente atentos aos processos, perceber quando é que temos de intervir, quando é que temos de sugerir, espicaçar um ou outro.</p> <p>(...) Não é uma atitude não diretiva, eu tenho que saber, tenho que ter uma forte intencionalidade ... muito aberta aos contributos dos alunos</p> <p>(...) eles poderem integrar a minha própria intencionalidade e eu poder partir daquilo que</p>	5

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar os ritmos dos alunos</li> </ul>	<p>eles me trazem para poder avançar com eles (...)</p> <p>(...) partindo das suas contribuições para a aprendizagem...</p> <p>(...) questionando, evocando</p> <p>(...) O professor tem um papel aqui fundamental, nas discussões e conflitos, o professor tem sempre uma palavra a dizer, nem que seja no fim para não atropelar o pensamento dos meninos.</p>	
Papel dos alunos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel ativo</li> <li>• Recurso para o trabalho do grupo</li> </ul>	<p>(...) O grupo enquanto conjunto de indivíduos que sabem que podem recorrer uns aos outros,</p>	4

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação na organização e gestão cooperada do trabalho</li> <li>• Responsabilidade de gerir todos os processos</li> </ul>	<p>(...) todos têm coisas que sabem; uns sabem mais de umas coisas, outros sabem mais de outras (...)</p> <p>(...) a gestão é cooperada, é do grupo, mas cada um também se vai apropriando destas competências de gestão do tempo (que eles têm de gerir), gestão da própria aprendizagem (como é que se aprende, o aprender a aprender), a gestão das relações e portanto da gestão daquele grupo que cria ali laços muitos fortes.</p>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
			<p>(...) há aqui mais uma vez um papel muito ativo dos alunos ajudados pelo professor.</p> <p>(...) Cada aluno é um recurso e é ele próprio um ator e um gestor do próprio currículo (...)</p>	
Vantagens da GCC para os alunos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvem competências várias</li> <li>• Motivação para a aprendizagem</li> <li>• Aprender a aprender</li> <li>• Adquirem competências de Intervenção para mudar o real</li> </ul>	<p>(...) Quanto mais eles dominam o sistema, melhor se movimentam nele e melhor se direcionam para aquilo que a escola exige deles.</p> <p>(...) desenvolvem muitas competências (...)</p>	4

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
			(...) ficam mais motivados para a aprendizagem e aprendem a aprender (...)  (...) aprendem a intervir para depois saberem intervir e mudar a sociedade (...)	

<p>Competências adquiridas pelos alunos com a GCC</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido de cooperação</li> <li>• autonomia</li> <li>• Capacidade de argumentação</li> <li>• Empatia</li> <li>• Metacognição</li> <li>• Autocontrole</li> <li>• Autorregulação</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Interação</li> </ul>	<p>(...) sentido de cooperação, do sentido da autonomia, a capacidade de iniciativa, eu diria que se desenvolvem imenso as competências de linguagem, do saber dizer as coisas do currículo, as coisas da organização (...)</p> <p>(...) Do ponto de vista da linguagem, da argumentação, defender o seu ponto de vista, mas o colocar-se no lugar do outro, o saber esta questão da socialização é também aprender a saber-se colocar no lugar do outro (...)</p> <p>(...) a capacidade que eles têm de dizer as</p>	
---	--	--	---	--

			<p>coisas uns aos outros, que remete para uma outra dimensão que é a dimensão da metacognição e eles desenvolvem imensas competências metacognitivas, metalinguísticas, meta... ou seja, o pensar sobre o pensamento, o meu pensamento, o pensamento dos outros (...)</p> <p>(...) um comportamento motivado, estratégico, reflexivo, a capacidade de autorreflexão das coisas, autocontrolado e autorregulado, orientado constantemente para essas metas.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>(...) Portanto, as competências de autorregulação, de autocontrolo, que vêm de dentro espelhado no grupo, não é?</p> <p>(...) Cada vez mais o que se exige às pessoas é de ter iniciativa, de resolver problemas, de interagir, de dialogar, de cooperar e agora estou a pensar que as empresas para além de uma série de provas pelas quais fazem passar as pessoas, uma delas é a dinâmica de grupo.</p> <p>(...) estas competências todas que estivemos aqui a falar, tudo isto se desenvolve numa dinâmica desta natureza, em comunidades de</p>	
--	--	--	---	--

			<p>aprendizagem, em que ao mesmo tempo que aprendemos as várias dimensões do currículo, aprendemos a viver uns com os outros e a socializar-nos. (...)</p>	
--	--	--	--	--

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequências
Constrangimentos à implementação da GCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretivas do agrupamento</li> <li>• Orientações da direção Pedagógica</li> <li>• Dificuldade em gerir o tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de testes</li> <li>• Professor de apoio como facilitador</li> </ul>	<p>(...) Muitas vezes estamos em escolas públicas e os agrupamentos exigem que se façam os testes que não vêm acrescentar nada.</p> <p>(...) tentava sempre que o apoio de outra professora fosse no tempo do estudo autónomo ou no trabalho por projetos, porque é um tempo que é sempre difícil de gerir.</p>	

## Anexo D. Quadro dos benefícios da aprendizagem cooperativa

Categoria	Dimensões
<p><b>Benefícios académicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve competência de pensamento de nível superior;</li> <li>• Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e debate;</li> <li>• O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;</li> <li>• Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>• Fomenta as competências metacognitivas dos alunos</li> <li>• As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo o texto por parte dos alunos;</li> <li>• Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li> <li>• Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores;</li> <li>• Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;</li> <li>• Promove objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</li> <li>• Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa;</li> <li>• Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas;</li> <li>• Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;</li> <li>• Aumenta a capacidade de retenção do aluno;</li> <li>• Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>• Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares;</li> <li>• Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> <li>• Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a de trabalho excessiva;</li> <li>• Os alunos mais fracos melhoraram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>• Leva à produção de mais e melhores questões na aula;</li> <li>• Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro;</li> <li>• Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• É especialmente útil na aprendizagem de línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes;</li> <li>• É especialmente útil no uso da matemática;</li> <li>• Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Benefícios sociais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>• Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos;</li> <li>• Cria um sistema de apoio social mais forte;</li> <li>• Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li> <li>• Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas;</li> <li>• Encoraja a compreensão da diversidade;</li> <li>• Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li> <li>• Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;</li> <li>• Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>• As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos;</li> <li>• Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;</li> <li>• Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li> <li>• Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</li> </ul>

<p><b>Benefícios psicológicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove o aumento da autoestima;</li> <li>• Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>• Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>• A ansiedade da sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</li> <li>• A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</li> <li>• Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</li> <li>• Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.</li> </ul>
<p><b>Benefícios na avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>• Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> <li>• Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li> </ul>

*Tabela 3 - Lopes & Silva (2009, citados por Magalhães, 2014, p. 39-41)*