



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

"Caminhos de Descoberta: Aprender o Mundo em Cooperação"

Ana Pinho Oliveira

"

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Professora orientadora:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Setembro, 2025

Odivelas



"Caminhos de Descoberta: Aprender o Mundo em Cooperação"

Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

"Caminhos de Descoberta: Aprender o Mundo em Cooperação"

Ana Pinho Oliveira

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Professora orientadora:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Setembro, 2025

Odivelas

Agradecimentos

Acima de tudo e além de todos, a ti, meu Deus.

Ao meu Luís, que nunca me deixou desistir e não parou de me incentivar.

Ao meu pequeno príncipe Tomé, que me trouxe o amor que não sabia existir, a força e a coragem que pensava não ter... é tudo por ti e para ti, amor da mãe.

À minha irmã Cláudia, que acredita mais em mim do que eu própria.

À minha amiga Carina, pelos anos juntas, pela amizade verdadeira e pela pessoa que és na vida de quem te rodeia.

À professora Débora, por me ter “visto”, pelo “boost” de energia, motivação e apoio incalculável, que me deram forças para continuar. Não imagina, o bem que me fez!

A esta instituição, que foi palco de choros, sorrisos, medos, inseguranças e vitórias.

À professora Ana Paula Soares e à educadora Ana Catarina Cunha, que abriram as suas salas, “doaram” as suas crianças e nunca me fizeram duvidar de mim e do trabalho realizado.

E, a estas crianças, e a todas as outras, que nos permitem acreditar que, com elas, o mundo é um lugar bom!

Obrigada.

Resumo

A área do Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar e a componente do currículo de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem relevância central na formação das crianças, uma vez que possibilitam a articulação de saberes científicos, sociais, culturais e ambientais de modo contextualizado e significativo. Estas áreas constituem-se como espaços privilegiados para a exploração do meio envolvente, fomentando a formulação de questões, a investigação, a mobilização e relação de ideias, bem como a construção ativa de conhecimento a partir da experiência. Num cenário contemporâneo marcado por transformações sociais, ambientais e tecnológicas aceleradas, tais áreas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência ecológica, do respeito pela diversidade e da participação ativa e responsável na comunidade. Ao favorecerem uma compreensão integrada da realidade, potenciam a formação de cidadãos informados, sensíveis às problemáticas sociais e capazes de agir de forma colaborativa e solidária.

A investigação realizada centrou-se na análise do contributo do Conhecimento do Mundo, na Educação Pré-Escolar, e do Estudo do Meio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a promoção do trabalho cooperativo em sala de aula. Assente numa abordagem de investigação sobre a própria prática, o estudo procurou responder à questão de partida: **De que forma as aprendizagens centradas no domínio do conhecimento do mundo e estudo do meio possibilitam o trabalho cooperativo?**

Com recurso à observação e à análise de planificações de atividades, foram identificadas estratégias que favorecem a participação ativa, a entreaajuda e a construção conjunta de conhecimento entre os alunos. Os resultados evidenciam que a intencionalidade pedagógica nestes domínios promove ambientes de aprendizagem mais colaborativos, enriquecendo não apenas as dinâmicas de sala de aula, mas também o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e relacionais.

Palavras-chave: Conhecimento do Mundo; Estudo do Meio; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Trabalho cooperativo.

Abstract

The area of Knowledge of the World in Early Childhood Education and the component of Environmental Studies in the 1st Cycle of Basic Education play a central role in children's education, as they enable the articulation of scientific, social, cultural, and environmental knowledge in a contextualised and meaningful way. These areas are privileged spaces for exploring the surrounding environment, fostering questioning, inquiry, the mobilisation and connection of ideas, as well as the active construction of knowledge through experience. In a contemporary context marked by rapid social, environmental, and technological transformations, these areas contribute to the development of critical thinking, ecological awareness, respect for diversity, and active and responsible participation in the community. By promoting an integrated understanding of reality, they strengthen the formation of informed citizens who are sensitive to social issues and capable of acting collaboratively and in solidarity.

This research focused on analysing the contribution of Knowledge of the World, in Early Childhood Education, and Environmental Studies, in the 1st Cycle of Basic Education, to the promotion of cooperative work in the classroom. Grounded in a self-study approach, the study sought to answer the following guiding question: How do learning experiences developed in these domains foster cooperative work?

Through observation and the analysis of activity plans, strategies were identified that promote active participation, mutual support, and the joint construction of knowledge among students. The findings highlight that pedagogical intentionality within these domains fosters more collaborative learning environments, enriching not only classroom dynamics but also the development of social, cognitive, and relational competences.

Keywords: Preschool Education; Knowledge of the World; Environmental Studies; Primary Education; Cooperative work.

Abreviaturas

RFE – Relatório Final de Estágio

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

EPE – Educação Pré-Escolar

1º CEB – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF's – Atividades extracurriculares de apoio à família

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

NE – Necessidades Especiais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Abreviaturas	VI
Capítulo 1.	11
1. Introdução.....	12
Capítulo 2.	14
2.1. A área do conhecimento do mundo nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	15
2.2. A área curricular de estudo do meio no programa curricular do 1.º CEB e as aprendizagens essenciais.....	18
2.3. Princípios do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	20
2.5. O Trabalho Cooperativo em Contexto Educativo	25
2.5.1. Definição e fundamentos teóricos	25
A Aprendizagem Cooperativa e a interação social	30
Benefícios e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa.....	33
2.5.4 Papel do docente e do aluno na Aprendizagem Cooperativa	40
Capítulo 3.	46
3. Metodologia da investigação	47
3.1. Opções metodológicas.....	47
3.1.2. Justificação das opções metodológicas seleccionadas	47
3.1.2.1. Perspetiva Qualitativa	51
3.1.2.2. Investigação sobre a Própria Prática.....	51
3.2. Definição da problemática	53
3.3. Fases de investigação	54
3.3.1. Cronograma de investigação em contexto de EPE (2025)	55
3.3.3. Cronograma de investigação em contexto de 1º CEB (2024/2025)	56
3.4. Participantes	57
3.5. Caracterização dos contextos institucionais	57
3.5.1. Caracterização do contexto institucional na EPE	57
3.5.1.1. Caracterização da instituição	57
3.5.1.2. Caracterização do grupo de crianças	58

3.5.1.3. Caracterização do ambiente educativo.....	59
3.5.2. Caracterização dos contextos institucionais no 1ºCEB.....	62
3.5.2.1. Caracterização da instituição	62
3.5.2.2. Caracterização da turma	63
3.5.2.3. Caracterização do ambiente educativo.....	64
3.5.3. Técnicas/Instrumentos de recolha de dados na investigação.....	66
3.6. Plano de ação	70
3.6.1. Princípios orientadores da prática	70
3.6.1.1. Ética e Moral	72
3.6.2. Apresentação e justificação do plano de ação na EPE.....	75
3.6.3. Apresentação e justificação do plano de ação no 1.ºCEB	77
Capítulo 4.	80
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos	81
4.1. Atividades em contexto de EPE	81
4.1.1. Atividade 1:	81
4.1.2. Atividade 2:	83
4.1.3. Atividade 3:	85
4.1.4. Entrevista à educadora cooperante.....	87
4.2. Atividades em contexto de 1.º CEB.....	88
4.2.1. Atividade 1:	88
4.2.2. Atividade 2:	91
4.2.3. Atividade 3:	93
4.2.5. Entrevista final à professora cooperante	95
Capítulo 5.	99
5. Conclusões.....	100
5.1. Conclusões da dimensão investigativa.....	100
5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura	101
Referências	103
Apêndices	A

Índice de Figuras

Figura 1 - Representação das características do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	21
Figura 2 - Representação das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	23
Figura 3 - Cooperação vs Colaboração	25
Figura 4 - Competição & Cooperação.....	30
Figura 5 - Papel do Professor.....	40
Figura 6 – Áreas da sala.....	61
Figura 7 - Planta da sala.....	62
Figura 8 - Género e Nacionalidade dos alunos do 1ºCEB.....	63
Figura 9 - Livro —Explorar e Aprender: Corpo Humano.....	82
Figura 10 -. Crianças a colar os órgãos internos.....	84
Figura 11 - Jogo da barra do lenço.....	86
Figura 12 - Livro “O lobo que sonhava com o oceano”.....	89
Figuras 13 e 14 - Crianças a montar puzzles.....	90
Figura 15 - Puzzles expostos no quadro.....	91
Figura 16 - Corrida de estafetas e separação de lixo.....	93

Índice de Apêndices

Apêndice A: Guião para entrevista à educadora cooperante e análise de conteúdo da mesma

.....

A

Apêndice B: Planificação da atividade 1 em contexto de

EPE.....E

Apêndice C: Planificação da atividade 2 em contexto de EPE

.....F

Apêndice D -Planificação da atividade 3 em contexto de

EPE.....G

Apêndice E : Guião para entrevista à professora cooperante e análise de conteúdo da mesma

.....L

Apêndice F - Planificação da atividade 1 em contexto de 1º CEB

..... Q

Apêndice G - Planificação da atividade 2 em contexto de 1º

CEB..... R

Apêndice H - Planificação da atividade 3 em contexto de 1º CEB

..... S

Apêndice J - Crianças a trabalhar em grupos de forma

ordeira.....T

Capítulo 1.

1. Introdução

O presente relatório final (RF) surge no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final e Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, III e IV inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (ISCE).

A concretização deste relatório resulta de uma investigação sobre a própria prática em contexto de EPE e ensino do 1.º CEB. Os estágios decorreram na mesma instituição, de cariz público. No contexto de EPE com um grupo heterógeno de 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. No contexto de 1.º CEB o estágio, realizou-se com uma turma mista de 2.º e 3.º ano, composta por 24 alunos entre os sete, oito e nove anos de idade.

Deste modo, com este RF pretende-se ilustrar o trabalho desenvolvido ao longo dos estágios em ambos os contextos educativos, sendo que este incidiu na área do conhecimento do mundo e estudo do meio, assim como no trabalho cooperativo em sala de aula.

Este trabalho representa um passo importante na construção do meu percurso profissional e constitui um valioso instrumento que promove a aprendizagem profissional. Nele, apresento o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado, abrangendo os períodos de estágio nas diferentes valências, assim como o percurso investigativo realizado. Além disso, procura ser um facilitador na construção de um pensamento crítico e reflexivo, essencial para a prática docente.

A aprendizagem cooperativa assume-se como uma abordagem fundamental a integrar nas práticas pedagógicas, destacando-se pela sua capacidade de promover a cooperação entre as crianças e de impulsionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas e competências sociais. Esta abordagem valoriza não apenas as contribuições individuais, mas também o trabalho em equipa, favorecendo a troca de perspetivas e a construção conjunta do conhecimento. Ao trabalharem em grupo, as crianças não só partilham conhecimentos como aprendem umas com as outras, enriquecendo o processo educativo e reconhecendo que a aprendizagem se constrói tanto individualmente, como através da interação com os pares. Esta é, por isso, um alicerce importante para o crescimento integral das crianças e para a criação de comunidades de aprendizagem mais coesas e cooperativas.

A problemática surge da necessidade de ambas as docentes cooperantes trabalharem a área em questão. Deste modo, a investigação nos dois contextos acima descritos visa responder ao principal objetivo do presente trabalho que se resume na avaliação de como o conhecimento do mundo/estudo do meio promovem o trabalho cooperativo em salas com crianças de EPE e com alunos no 1.º CEB. Por conseguinte, foi colocada a seguinte questão de investigação:

- De que forma as aprendizagens centradas no domínio do conhecimento do mundo e estudo do meio possibilitam o trabalho cooperativo?

Para dar resposta à seguinte questão foi definido o seguinte objectivo geral:

- Compreender como as aprendizagens centradas no domínio do conhecimento do mundo possibilitam o trabalho cooperativo.

E, por fim, os objetivos específicos:

- Identificar estratégias de trabalho cooperativo;
- Relacionar atividades centradas no domínio do conhecimento do mundo com o trabalho cooperativo;
- Implementar atividades que promovam o trabalho cooperativo.

Este relatório final encontra-se estruturado numa sequência de diferentes capítulos. O capítulo um corresponde à introdução. Em seguida, o capítulo dois apresenta o enquadramento teórico referente à temática em estudo, expondo a revisão de literatura acerca da mesma. Posteriormente, o capítulo três, apresenta a metodologia que se utilizou, bem como a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais de EPE e de 1.º CEB, as técnicas/instrumentos de recolha de dados e o plano de ação concretizado em ambas as valências. O capítulo quatro refere-se à apresentação e discussão de resultados em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB. E, por último, o capítulo cinco contempla a conclusão geral da investigação.

Capítulo 2.

2. Enquadramento teórico

O presente capítulo tem como objetivo fundamentar a temática de investigação do RF, tal como a importância do seu trabalho com as crianças/alunos. Assim, abordam-se e analisam-se duas áreas curriculares essenciais para o desenvolvimento escolar das crianças: a área do conhecimento do mundo na EPE e a componente curricular de estudo do meio no 1.º CEB. Ambas têm como finalidade, a promoção da construção ativa do conhecimento, centrando-se na exploração do meio ambiente, da sociedade e da natureza. Aliado a estas duas áreas apresenta-se o trabalho cooperativo em sala de aula e a articulação do mesmo com o domínio/componente anteriormente referidos e como este poderá, ou não, promover-se nas respetivas idades e turmas onde foram integrados os estágios.

2.1. A área do conhecimento do mundo nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A área do conhecimento do mundo é a área que prevê a sensibilização das crianças para as diversas ciências e é abordada de uma forma articulada, num processo de questionamento e de procura ativa pelo saber, que permite uma melhor compreensão do mundo que as rodeia. Segundo as OCEPE (2016), que referem:

Encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de outras áreas. Assim, para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (p.85).

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, art.º2.º):

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670).

Para Silva et al. (2016):

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia (p.85).

Portanto, estas primeiras e, tão importantes aprendizagens, desenvolvem-se através dos sentidos, da exploração e da acção sobre o mundo físico, sendo fulcral a envolvimento das crianças desde cedo em experiência que permitam o desenvolvimento do seu conhecimento pessoal sobre o mundo físico e o modo como ele atua (Jonhston, 2002, citado por Peixoto, 2008).

Segundo Frech (2004) as crianças estão biologicamente preparadas e motivadas para a interação social, para começar a caminhar e a falar, estando também preparadas e motivadas para aprender sobre o mundo que as rodeia.

As OCEPE (2016) sugerem que as condições favoráveis para que exista sucesso escolar devem incluir um referencial comum que seja útil aos educadores de infância e que os possa facilitar ao “planear processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo” (p.6). A abordagem ao conhecimento do mundo envolve o incentivo ao desenvolvimento de atitudes positivas nas interações sociais, nos cuidados pessoais e no respeito pelo ambiente e a diversidade cultural. Desta forma, evidencia-se uma estreita relação com a área da Formação Pessoal e Social.

É neste formato em que as crianças partem dos seus conhecimentos e aprendizagens sobre o mundo, adquiridos através das experiências pessoais, para explicar fenómenos e construírem novas aprendizagens e conhecimentos (Vila & Cardo, 2005) que a Área do Conhecimento do Mundo deve agir, através do apoio às crianças para que construam verdadeiras explicações e procurem encontrar ideias e conceitos para atribuírem sentido ao mundo e aos fenómenos que encontram.

A área do conhecimento do mundo leva em consideração três grandes componentes organizadoras das aprendizagens que devem ser promovidas: a Introdução à

Metodologia Científica; Abordagem às Ciências e Utilização das Tecnologias (Silva et al., 2006)

A Introdução à Metodologia Científica pretende cooperar para o processo de desenvolvimento, nas crianças, da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar informação para tirar conclusões e expô-las. Em suma, fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental.

A Abordagem às Ciências visa potencializar o conhecimento do mundo social, através da consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros, fomentando o respeito por diferentes culturas, assim como o conhecimento dos seus contextos mais próximos e a compreensão do espaço e do tempo sociais. Para além disso, permitirá o conhecimento do mundo físico e natural e a promoção de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.

No que concerne à componente Mundo Técnico e Utilização das Tecnologias o objectivo é apoiar as crianças na compreensão das potencialidades e riscos das tecnologias.

Deste modo, a EPE é um lugar de aprendizagens onde se podem proporcionar diversas experiências às crianças, dando-lhes diversas oportunidades e possibilidades de aprendizagem. No caso específico do Conhecimento do Mundo, nestas idades, as aprendizagens dão-se numa vertente mais experimental, sendo possível trabalhar vários conteúdos sob o formato de jogos e descobertas (Veja, 2006).

Assim sendo, compete ao educador incentivar as crianças a interrogarem-se sobre o mundo que as rodeia, fazendo questões que os permita desenvolver processos de descoberta e valorize as trocas de opiniões, as propostas de explicação e as sugestões das e entre crianças, levando-as a clarificar e planear o que querem saber e como. Isto significa que todo o processo de descoberta e construção do conhecimento de cada criança, deve ser valorizado. Ao educador cabe, ainda, facilitar a comunicação dessas aprendizagens ao grupo, a outras crianças e à comunidade escolar, para promover a compreensão da realidade e a construção da identidade pessoal e social de cada um.

No seguimento destas especificidades, é de se realçar que os profissionais de educação de infância devem possibilitar oportunidades para a conquista de recursos importantes para uma educação em ciências e para a vida futura, como a capacidade de observar e

investigar o mundo e em satisfação em experimentar e procurar causa-efeito das suas ações em total liberdade de expressão sobre os conhecimentos adquiridos (Veja, 2006).

2.2. A área curricular de estudo do meio no programa curricular do 1.º CEB e as aprendizagens essenciais

A educação no 1.º CEB apresenta às crianças um primeiro contato com um modelo de aprendizagem mais formal, sendo crucial esta etapa no percurso escolar. Dado que o professor aborda diferentes áreas, este é um nível marcado pela integração do conhecimento. Neste contexto e tendo em conta o facto de o conhecimento ser mais especializado, o professor deve interligar os tópicos abordados, através da prática dos alunos, se possível, a fim de promover a aprendizagem.

Simões (2018) citando Roldão (1995) refere o Estudo do Meio como uma porta aberta para o mundo, para a diversidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que podem facultar no aluno um maior crescimento para a compreensão do mundo onde vive e a que pertence.

Assim, ao ingressarem no 1.º CEB, as crianças adquirem novos conhecimentos, e passam a desempenhar o papel de alunos nas diferentes áreas curriculares. No entanto, avançar para esta etapa requer uma série de aprendizagens já interiorizadas anteriormente, nomeadamente de algumas noções do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas. Para além disso, segundo Capachuz, Praia e Jorge (2002), já devem:

- ter consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo;
- reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm no quotidiano;
- conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades;
- estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais; e conhecer e respeitar a diversidade cultural.

No que concerne ao mundo físico e natural, devem:

- compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas, assim como entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles;
- descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural;
- demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança;

- manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

Finalmente, no que respeita ao mundo tecnológico, devem:

- reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens;
- utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança;
- desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza.

Aquilo que antes dizia respeito à área do Conhecimento do Mundo transita para a componente curricular do Estudo do Meio e é através desta que os alunos aprofundam conhecimentos acerca da Natureza e da Sociedade, tendo o professor como principal função oferecer os instrumentos e técnicas necessárias para que os alunos possam construir o seu próprio conhecimento. O professor deve fornecer, às crianças, um leque diversificado de experiências que incluam contacto direto com o meio ao seu redor, concretização de investigações e experiências na escola e na comunidade.

Neste sentido, no 1.º CEB são abordados conteúdos relacionados com o autoconhecimento, o conhecimento do ambiente natural, do seu território de vivência, do tempo histórico pessoal, dos materiais e objetos e das inter-relações entre espaços (ME, 2018). De igual modo, o aluno deve aprender a controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas, através da manipulação de materiais e instrumentos diversificados, assim como a comunicar adequadamente as suas ideias, através da utilização de linguagens diferentes (oral, escrita, gráfica, matemática, cartográfica), fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros. Por último, esta área curricular incentiva o aluno a assumir atitudes e valores que defendam a implementação de medidas que visem a promoção de uma vida saudável e de um ambiente sustentável (ME, 2017).

Segundo o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017), as aprendizagens essenciais de Estudo do Meio têm como referência o documento de Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (DEB-ME, 2018), bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), e dizem respeito aos conhecimentos, às capacidades e às atitudes, relevantes e significativos, que os alunos devem desenvolver obrigatoriamente em cada ano de escolaridade.

No contexto do ensino-aprendizagem das Ciências, como as atividades experimentais despertam a curiosidade das crianças, elas podem ser geradoras de oportunidades para que elas produzam explicações para observações feitas em determinados contextos. É neste sentido que na abordagem do Estudo do Meio, em sala de aula, e como defendido por muitos autores (por exemplo, Afonso, 2008; Cachapuz, 2000; Martins & Veiga, 1999; Matta, 2004; Santos, 2002), as atividades experimentais assumem um papel de grande relevância já que elas proporcionam aos alunos a realização de aprendizagens significativas, contribuindo para um melhor conhecimento do mundo que os rodeia.

Em suma, o Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de competências e permite aos alunos aprenderem a conhecer-se a si próprios, a desenvolverem atitudes de autoestima e de autoconfiança e a valorizar a sua identidade e raízes. (ME, 2017).

2.3. Princípios do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Segundo Martins et al. (2017), a educação para todos é um dos principais objetivos da UNESCO. De acordo com Martins et al. (2017), no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), não se procura uniformidade, mas sim liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si mesmo, inserção familiar e comunitária, e participação na sociedade.

Segundo Martins et al. (2017), a formação de pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos é essencial diante da diversidade do mundo e da mudança constante. Isso requer um equilíbrio entre conhecimento, compreensão, criatividade e senso crítico. A aprendizagem é o que distingue o desenvolvimento do atraso, e os pilares da cultura de autonomia e responsabilidade incluem diversas formas de conhecimento (saber ser, saber estar e saber fazer), reconhecimento da diversidade humana, aprendizagem de uma identidade comunitária, entre outros.

É fundamental que as humanidades conectem educação, cultura e ciência, associando o processo de criação e inovação a diversos perfis profissionais. Um perfil humanista valoriza a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana, priorizando as aprendizagens, inclusão e contribuição para o desenvolvimento sustentável (Martins et al., 2017).

Martins et al. (2017), defendem que no contexto de uma sociedade em constante evolução, é necessário criar condições de adaptabilidade e estabilidade, valorizando o saber e promovendo uma compreensão da realidade que tenha em consideração a diversidade. Devendo-se mobilizar a escola e a sociedade para promover uma educação de qualidade.

Martins et al. (2017), consideram a escola um ambiente propício para o desenvolvimento de competências, adaptando-se às exigências da imprevisibilidade e mudanças aceleradas do mundo contemporâneo. Desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português em 1986, foram tomadas medidas para ampliar a escolaridade obrigatória e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

O alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos e a expansão da educação pré-escolar são avanços para garantir melhores oportunidades educativas para todos, independente do percurso escolar de cada indivíduo. Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, contribuindo para a equidade educativa desde o nascimento (Martins et al., 2017).

No documento PASEO (2017), orienta-se a organização do sistema educativo, contribuindo para a gestão curricular, definição de estratégias e metodologias pedagógicas. Baseando-se em princípios, visão, valores e áreas de competências, o perfil estabelece a matriz para decisões educativas em todos os níveis.

A educação escolar proposta no PASEO (2017), visa formar indivíduos capazes de intervir na vida e história das sociedades, com valores e competências para uma participação cívica consciente e responsável. Foram consultados referenciais internacionais e revisão da literatura educativa, para a elaboração deste documento, visando uma cidadania ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento.

Figura 1

Representação das características do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Retirado das OCEPE, 2016)



Os princípios que orientam e justificam o PASEO (2017), são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e centrada na pessoa e na dignidade humana. Tendo a escola a responsabilidade de desenvolver nos alunos um conhecimento sólido, promovendo a cultura científica e a capacidade de compreender, decidir e intervir nas realidades naturais e sociais. A aprendizagem é essencial, sendo a base da educação ao longo da vida.

Segundo Martins et al. (2017), a inclusão é um princípio fundamental, defendendo que a escolaridade obrigatória é para todos, promovendo equidade e democracia. A escola contemporânea integra uma diversidade de alunos, sendo necessário garantir o acesso e a participação plena e efetiva de todos. A coerência e flexibilidade na ação educativa são também essenciais para garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos, explorando temas diversificados e trazendo a realidade para o centro das aprendizagens.

De acordo com Martins et al. (2017), a adaptabilidade e ousadia são características necessárias para educar no século XXI, adaptando-se a novos contextos e estruturas, atualizando conhecimentos e desempenhando novas funções. A sustentabilidade é um dos maiores desafios do mundo contemporâneo, sendo necessário conscientizar os

alunos para a importância de estabelecer relações duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico.

Martins et al. (2017), referem também que a estabilidade é fundamental para educar para um perfil de competências alargado, requerendo tempo e persistência. O PASEO (2017), permite enfrentar a evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se ajuste e produza resultados eficazes. Para estes autores, o ideal é que, ao completar a escolaridade obrigatória, o jovem seja capaz de analisar criticamente a realidade, questionar informações, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas. Além disso, espera-se que seja um cidadão livre, autónomo, responsável e consciente do seu papel no mundo.

Martins et al. (2017), destacam a importância das literacias múltiplas para lidar com a diversidade de informação atual, assim como a necessidade de reconhecer a relevância das Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental. O aluno deve ser capaz de pensar de forma crítica, ser criativo, trabalhar em colaboração e comunicar eficazmente. É essencial que o aluno esteja preparado para continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e a intervenção social. Deve ainda conhecer e respeitar os princípios da sociedade democrática, bem como valorizar a dignidade humana, a cidadania plena, a solidariedade, a diversidade cultural e o debate democrático, enquanto rejeita qualquer forma de discriminação e exclusão social.

Segundo Martins et al. (2017), é importante promover e cultivar valores essenciais na educação de crianças e jovens nas atividades escolares, a fim de contribuir para a construção de uma cultura escolar fundamentada em princípios éticos e morais. São destacados cinco valores fundamentais: responsabilidade e integridade (respeitar a si mesmo e aos outros; agir de forma ética e consciente das consequências de suas ações; considerando o bem comum); excelência e exigência (procurar a excelência no trabalho; superar desafios com perseverança; desenvolver sensibilidade e solidariedade em relação aos outros); curiosidade, reflexão e inovação (estimular o desejo pelo conhecimento; promover o pensamento crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações); cidadania e participação (respeitar a diversidade humana e cultural; agir conforme os princípios dos direitos humanos; procurar a solução de conflitos em prol da solidariedade e sustentabilidade ecológica; assumir uma postura interventiva e empreendedora); liberdade (expressar autonomia pessoal baseada nos direitos humanos; democracia; cidadania; equidade; respeito mútuo; livre escolha; bem comum).

Segundo Martins et al. (2017), as competências, entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, desempenham um papel central no perfil dos alunos no contexto da escolaridade obrigatória. As áreas de competências são diversas e complementares, não estabelecendo hierarquias entre si. Cada uma delas não corresponde a uma área curricular específica, mas está presente em múltiplas disciplinas, incluindo competências teóricas e práticas.

As competências estão relacionadas com o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura, escrita, numeracia e uso de tecnologias da informação e comunicação, que são fundamentais para a aprendizagem contínua ao longo da vida. As áreas de competências incluem Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente, Sensibilidade estética e artística, Saber científico, técnico e tecnológico, e Consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Figura 2

Representação das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Retirado das OCEPE, 2016)



Cada uma destas áreas de competências envolve diferentes descrições de competências específicas que os alunos devem desenvolver, abrangendo desde a utilização eficaz de códigos e símbolos até a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, desenvolver criatividade e lidar com questões de saúde, bem-estar e ambiente. Ao integrar estas diversas áreas de competências, os alunos são capazes de adquirir uma abordagem holística e multidimensional do conhecimento, tornando-se capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma mais abrangente e eficaz (Martins et al., 2017).

Martins et al. (2017), apresentam um conjunto de ações relacionadas com a prática docente que são determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos. Estas incluem a abordagem dos conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações do quotidiano dos alunos e do meio sociocultural e geográfico em que estão inseridos, bem como a utilização de materiais e recursos diversificados. Devendo-se organizar o ensino de forma a promover a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho variados, incentivar a realização de atividades cooperativas de aprendizagem, estimular a utilização crítica de fontes de informação e tecnologias da informação e comunicação, promover atividades que permitam aos alunos fazer escolhas e tomar decisões com base em valores, criar espaços para a intervenção dos alunos de forma livre e responsável, e valorizar o trabalho de livre iniciativa na avaliação das aprendizagens.

A ação educativa é entendida como uma ação formativa especializada, baseada no ensino e que envolve a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas para concretizar as aprendizagens. O objetivo é encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para que todos os alunos possam aprender e desenvolver as competências definidas no PASEA (2017).

2.5. O Trabalho Cooperativo em Contexto Educativo

2.5.1. Definição e fundamentos teóricos

A noção de cooperar e de cooperação está presente nas escolas e é bastante discutido no contexto educativo, desde há muitos anos. Como podemos observar num dos

documentos orientadores programáticos em vigor, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p. 25), a cooperação é um pilar muito importante, uma vez que é uma das competências associadas ao relacionamento interpessoal.

Cooperar tem um significado aproximado de colaborar e ambos são importantes, mas existe diferenças. Enquanto a cooperação “implica o desenvolvimento de competências interpessoais, o que só pode ser conseguido com um elevado grau de envolvimento de todos os participantes”, a colaboração “implica um menor grau de envolvimento entre os membros de grupo de trabalho” (Lopes & Silva, 2022, p.5).

Numa tentativa de clarificar os conceitos que vão ser introduzidos neste tópico, foi necessário recorrer às respetivas definições enciclopédicas e, de acordo com o site Ciberdúvidas da Língua Portuguesa (Ciberdúvidas, 2019), encontramos as seguintes definições:

Cooperação (de co-operar 'operar em conjunto') – numa equipa de trabalho, a cada elemento, é-lhe atribuída uma tarefa distinta (ou seja, existe uma divisão clara das tarefas que cada membro tem de desempenhar). O objetivo só será atingido/o problema só será resolvido, caso todos os membros realizem a sua tarefa. Esta divisão de tarefas é definida antes de se iniciar o trabalho. Em contexto educativo, é um processo mais facilmente controlado pelo professor. Pode ele próprio definir o que cada elemento de grupo irá realizar.

Colaboração (co-elaborar 'elaborar em conjunto') - numa equipa de trabalho, há intervenção de todos os elementos nas tomadas de decisão, implicando, de facto, uma negociação. Mas parece não haver um propósito claro de divisão de tarefas específicas à partida. Em contexto educativo, é o próprio grupo que se organiza para chegar à resolução do problema, sendo que o professor não intervém tanto nesta decisão.

Figura 3

Cooperação vs Colaboração (Adaptado de Colaço et al., 2022)



Neste sentido, e segundo Boavida & Ponte (2002), apuramos que operar é realizar uma operação, que embora possa ser relativamente simples e bem definida o importante é produzir determinado efeito, funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema, e juntamente com o prefixo «co» forma-se assim a palavra cooperar.

Para compreender de forma mais visual o que distingue a aprendizagem cooperativa da aprendizagem colaborativa, abaixo apresento uma tabela onde, de forma sucinta e visual, se apresentam as diferenças.

Tabela 1

Diferenças entre aprendizagem cooperativa e colaborativa (Adaptado de Lopes e Silva, 2022, p.63-65)

Diferenças entre aprendizagem cooperativa e colaborativa		
<u>Critérios distintivos</u>	<u>Aprendizagem cooperativa</u>	<u>Aprendizagem colaborativa</u>
Objetivo pedagógico	Aprender o conteúdo e desenvolver competências interpessoais	Auxiliar o aluno (formando) a alcançar um objetivo pedagógico e objetivos pessoais, ajudando-o a aprender à sua maneira
Objetivo de aprendizagem	Objetivo comum imposto para ser alcançado por todo o grupo	Objetivo comum partilhado, alcançado individualmente
Conteúdo	Conteúdo estruturado, geralmente apresentado pelo professor	Estrutura a descobrir, explorar e a elaborar pelo aluno (formando) numa base individual e em grupo

Situação de aprendizagem	Aprendizagem em grupo; realização de um trabalho coletivo para que haja Aprendizagem	Aprendizagem individual, havendo partilha de recursos; utiliza a dinâmica e o trabalho de grupo para que haja aprendizagem
Atividade de aprendizagem	- Estrutura imposta - Orientação guiada	- Estrutura flexível - Liberdade para explorar e descobrir
Constituição dos grupos	Intencional; em função da situação e do perfil do grupo, o professor pode decidir sobre a composição do grupo e deve, preferencialmente, privilegiar a heterogeneidade (grupos heterogêneos)	Decisão deixada ao aluno (formando); se o professor concordar, os alunos escolhem os colegas de grupo
Características das atividades	Muito estruturadas	Pouco estruturadas
Papéis	Papéis bem definidos pelo Professor	Alguns papéis definidos pelo professor
Tarefas	Tarefas distribuídas entre os diferentes alunos	Realizadas individualmente, de forma pessoal, sem excluir a possibilidade de realizar uma tarefa cooperativa
Interdependência positiva	Elevada	De moderada a elevada
Participação do aluno	Obrigatória	Voluntária e espontânea
Responsabilidade do professor	- Organiza, supervisiona e enquadra a aprendizagem - Facilita o acesso aos recursos	- É sobretudo um facilitador, dando ajuda, quando necessário, e estimulando o grupo, quando necessário - É mais um recurso
Responsabilidade do aluno	É responsável pela tarefa que lhe é confiada e pela aprendizagem dos colegas do Grupo	É responsável pela sua aprendizagem, mas comprometido com o grupo
Idade ou ano de escolaridade	Essencialmente ensinos básico e secundário	Ensino secundário e superior e educação de adultos

Desta forma, o que é a aprendizagem cooperativa? Segundo Slavin (1995, citado por Lopes & Silva, 2022), a aprendizagem cooperativa são “métodos de ensino em que os professores organizam os alunos em pequenos grupos, que depois trabalham juntos para se ajudarem uns aos outros para aprender conteúdos”, já Sharon (1994 citado por Lopes & Silva, 2022), defende que a aprendizagem cooperativa é “uma abordagem centrada no grupo e centrada no aluno para o ensino e aprendizagem em sala de aula.”

Como podemos observar, apesar de haver diferentes definições, todas elas acabam por se completar entre si, desta forma, todas elas acabam por se referir à aprendizagem cooperativa como “um conjunto de métodos em que os alunos trabalham juntos em pequenos grupos e se ajudam uns aos outros para atingir objetivos comuns de aprendizagem” (Johnson & Johnson, 2009, citado em Lopes & Silva, 2022).

A aprendizagem cooperativa é baseada em três pressupostos fundamentais (Pujolás, 2004):

- a) Exige a participação direta e ativa dos alunos. Ninguém pode aprender por outra pessoa;
- b) A cooperação e a ajuda mútua, se utilizadas da forma correta, tornam possível alcançar níveis mais elevados de aprendizagem, permitindo aprender mais coisas e aprendê-las melhor;
- c) A abordagem aos conflitos e as formas de os resolver proporcionam oportunidades valiosas para refletir sobre os processos envolvidos na cooperação, uma vez que, na discussão subsequente, cada membro do grupo tem de justificar a sua posição e explicar como é que vai resolver a tarefa. Tudo isto contribui significativamente para a aquisição de autonomia pessoa e grupal.

Estes pressupostos são de facto bastante fulcrais para que haja a aprendizagem cooperativa, que seja eficaz e eficiente no seu propósito, fazendo com que as crianças sejam parte integral da sua própria aprendizagem.

Em suma, e tal como referido por Silva et al. (2018):

A Aprendizagem Cooperativa deve ser entendida como um conjunto de métodos que permitem organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, para que os

alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem. (p.16)

A Aprendizagem Cooperativa e a interação social

Quando falamos de cooperação enquanto fator indispensável na vida humana, mais concretamente, neste estudo, em relação a crianças em idades de pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, referimo-nos também a diferentes teorias associadas, tais como: i) teoria do desenvolvimento cognitivo; ii) teoria da aprendizagem social; iii) teoria comportamentalista; iv) teoria da interdependência social.

i) Teoria do Desenvolvimento Cognitivo

Esta teoria baseia-se, fundamentalmente nas teorias de Piaget (1947) e de Vygotsky (1962). Para Piaget (1947), as aprendizagens ocorrem de maneiras mais significativas quando as crianças interagem com outras pessoas, especificamente quando essa interação surge com os seus pares. Assim, na ótica de Piaget (1947, citado em Lopes & Silva, 2022) “a cooperação visa acelerar o desenvolvimento do indivíduo, obrigando-o a chegar a acordos, considerando opiniões diferentes, com o objetivo de resolver problemas.”.

Já para Vygotsky (1962), o conhecimento social é construído através de esforços para cooperar, quer seja na aprendizagem, na resolução de conflitos ou na compreensão dos mesmos. Ou seja, na sua opinião, as crianças quando trabalham umas com as outras acabam por alcançar comportamentos muito mais avançados do que se trabalhassem individualmente, assim, de acordo com Vygotsky (1962, citado em Lopes & Silva, 2022), “sem o trabalho cooperativo as pessoas não crescem intelectualmente.”.

Em síntese, a teoria de Vygotsky articula o desenvolvimento cognitivo com a cooperação de maneira fundamental, posicionando a aprendizagem como um processo essencialmente social e colaborativo, no qual a participação de outros é indispensável para o avanço cognitivo. Em contraste, para Piaget, a cooperação serve como um meio para gerenciar conflitos cognitivos, promovendo o progresso do desenvolvimento individual.

ii) Teoria da Aprendizagem Social

De acordo com Schunk (2019, citado em Lopes & Silva, 2022) defende que a premissa principal desta teoria é “os alunos podem melhorar os seus conhecimentos e a sua retenção observando e modelando os comportamentos, as atitudes e as reações desejadas dos outros”, desta forma, e com a observação das ações dos outros, os alunos aprendem muita coisa e a maioria da aprendizagem dos seus conhecimentos surge daí e dessa interação social.

Para Bandura (1977), a teoria da aprendizagem social sugere que a aprendizagem ocorre principalmente através da observação e da imitação dos comportamentos de outros, destacando, por isso, a importância da cooperação.

O autor defende também que as pessoas aprendem ao observar as consequências que os outros recebem pelas suas ações, fenómeno que ele denominou de reforço vicário. Bandura identificou quatro processos essenciais para a aprendizagem por observação: i) atenção (o indivíduo precisa de prestar atenção ao comportamento do modelo); ii) retenção (memorizar o comportamento observado); iii) reprodução (possuir a capacidade de reproduzir o comportamento observado); e iv) motivação (ter razões para imitar o comportamento, influenciadas por recompensas ou punições).

iii) Teoria Comportamentalista

Esta teoria defende que, segundo Bandura, 1977 e Skinner, 1968 citado por Lopes & Silva, 2022:

Os indivíduos se esforçam nas tarefas quando sabem que receberão algum tipo de recompensa e ignoram as que não lhes trazem qualquer benefício ou envolvem punição, isto é, frente a um estímulo, produz-se uma resposta voluntária, que pode ser reforçada de maneira positiva ou negativa, fazendo com que o comportamento seja fortalecido ou enfraquecido.

A teoria comportamentalista reflete-se na aprendizagem cooperativa, quando se fornece algum tipo de estímulo ao grupo, atribuindo recompensas quando o grupo atinge determinado objetivo que foi definido previamente, levando a que os alunos se apliquem e se esforcem mais para a realização da tarefa.

iv) Teoria da Interdependência Social

Quando falamos da teoria da interdependência social, sabemos que nos referimos à forma como os indivíduos interagem entre si, podendo essa interação ser positiva ou negativa. Quando falamos de interdependência social positiva referimo-nos à cooperação, onde os indivíduos compreendem que, para atingirem os seus objetivos, é necessário que os restantes indivíduos que fazem parte do processo também os atinjam. Por outro lado, se nos referirmos à interdependência social negativa estamos a falar de competição, quando os indivíduos apenas se focam em conseguir atingir os objetivos e, para conseguirem fazê-lo, os outros têm de falhar.

Figura 4

Competição & Cooperação (Adaptado de Colaço et al., 2022)



Segundo Johnson et al. (1999 citado em Lopes & Silva, 2022) a aprendizagem cooperativa permite uma interdependência positiva porque:

- A cooperação resulta numa integração estimulante, em que cada aluno encoraja e facilita os esforços dos outros colegas;
- Democratiza as oportunidades de sucesso, tornando-as acessíveis a quase todos os alunos;
- Desenvolve uma série de competências sociais relacionadas com a comunicação, a gestão construtiva de conflitos, o apoio e a ajuda mútua;
- Desenvolve um elevado nível de responsabilidade individual nos membros do grupo.

Depois de explicadas, de forma sucinta, estas quatro teorias associadas à cooperação, enfatiza-se a importância da interação social no que diz respeito à aprendizagem

cooperativa. Dessa forma, o trabalho em pares ou em grupos favorecerá o desenvolvimento do aluno, pois ao compartilharem conhecimentos estão, de forma implícita, a organizar mentalmente as suas ideias e o conteúdo em estudo. É essencial que realizem um trabalho cooperativo onde todos participem, assimilando e trocando informações. A interação entre os pares só terá significado se as interações forem igualmente significativas. Assim, quanto mais oportunidades de interação houver, maiores serão as chances de desenvolver as competências sociais.

Benefícios e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

O interesse pela Aprendizagem Cooperativa tem vindo a aumentar desde há três décadas, tendo surgido porque começaram a ser realizadas novas pesquisas e estudos com o objetivo não só de dar a conhecer a aprendizagem cooperativa e os diferentes métodos de a aplicar em sala de aula, como também os seus benefícios. Apesar de existirem num número muito menos significativo, esta aprendizagem também acarreta algumas desvantagens que serão abordadas mais a frente.

Atualmente, muitas instituições continuam a priorizar práticas como a memorização, o individualismo e a competitividade, deixando em segundo plano a valorização de relações interpessoais, fomentando as competências socioemocionais tais como: a solidariedade, a cooperação e a ajuda mútua. Contudo, uma vez que a escola tem uma função central na construção e formação das várias gerações, é de extrema importância que invista em estratégias inovadoras para motivar os alunos a aprenderem, ensinando-lhes também regras básicas de interação social de convivência com os outros. Para que isso ocorra, é essencial incorporar metodologias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, promovendo um ambiente educacional mais cooperativo e integrador, motivando assim os alunos e preparando os mesmos para a vida em sociedade. Tais metodologias incentivam a socialização e o sentimento de pertença, estimulando práticas de cooperação, empatia e partilha de conhecimentos e experiências, elementos que são fundamentais para uma formação holística e para a preparação dos alunos para os desafios da vida em sociedade (Cunha & Uva, 2016).

Para que o vínculo de co-responsabilidade, fundamental no trabalho cooperativo, seja realmente estabelecido, é essencial desenvolver diversas competências sociais nos alunos. Essas competências geram benefícios amplos, impactando positivamente o desempenho académico, as habilidades sociais e até a futura vida profissional, dado que o trabalho cooperativo é cada vez mais valorizado.

Segundo os autores Bessa & Fontaine (2002), numerosos investigadores defendem a implementação da aprendizagem cooperativa em contexto educacional. A eficácia dessa metodologia torna-se evidente quando comparada a abordagens competitivas e individualistas, sendo amplamente reconhecida como uma alternativa educativa com impactos positivos nos aspetos cognitivos, sociais e afetivos dos alunos. Como é também defendido por Cunha & Uva (2016) a aprendizagem cooperativa "...é mais benéfica para os alunos, originando atitudes mais positivas em relação às novas aprendizagens, quando comparada com uma aprendizagem mais individualista". (p.139).

Para que esse trabalho seja bem-sucedido é necessário o vínculo de co-responsabilidade que é fundamental na aprendizagem cooperativa, seja realmente estabelecido. Essas competências geram benefícios amplos, impactando positivamente o desempenho académico, as habilidades sociais e até a futura vida profissional, dado que o trabalho cooperativo é cada vez mais valorizado.

Para García-Sánchez (2015), a aprendizagem cooperativa possibilita um ambiente onde os alunos assumem maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem, adquirindo autonomia e independência por meio do trabalho em grupo. Essa metodologia fomenta o esforço individual e a produtividade, sustentados pela corresponsabilidade entre cada estudante e os demais integrantes do grupo, o que fortalece tanto a coesão quanto o compromisso coletivo. Esta abordagem enriquece as interações sociais, motivando atitudes de conforto, confiança e fortalecimento de relações sociais. A aprendizagem cooperativa também potencia o pensamento crítico e incentiva habilidades como a organização de tarefas e a sua planificação, a tomada de decisões, entre outras. O debate e a troca de ideias durante todo o trabalho em grupo ajudam os alunos a esclarecer conceitos e conceções aprofundando a compreensão.

De forma a tornar mais visual estes e outros benefícios, apresento uma tabela com diversas vantagens da aprendizagem cooperativa:

Tabela 2

Benefícios da Aprendizagem cooperativa (Adaptado de Lopes e Silva, 2022, p.63-64)

Benefícios da Aprendizagem Cooperativa	
Categorias	Dimensões
Benefícios Sociais	- Estimula e desenvolve as relações interpessoais; - Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos; - Cria um sistema de apoio social mais forte; - Encoraja a responsabilidade pelos outros; - Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas; - Encoraja a compreensão da diversidade; - Encoraja uma maior capacidade de os alunos verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia); - Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola; - Os alunos são ensinados a criticar ideias, não as pessoas; - As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos; - Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho; - Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para resolução de problemas, enquanto mantém a responsabilidade individual; - Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; - Aumenta as competências de liderança das alunas;

	- Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos; - 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;
Benefícios Psicológicos	- Promove o aumento da autoestima; - Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; - Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas; - A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa; - A ansiedade nos testes é significativamente reduzida; - Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos, assim como uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos; - Estabelece elevadas expectativas para os alunos e professores;

Benefícios Académicos	- Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre tarefa; melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; - Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; - Aumenta a capacidade de retenção do aluno; - Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; - Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares; - Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula; - Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas; - Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva; - Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; - Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros; - Leva à produção de mais e melhores questões na aula; - Os alunos exploram situações alternativas para os problemas num ambiente seguro; - Permite aceder às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos; - É especificamente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes; - Enquadra se bem na abordagem construtivista do ensino aprendizagem;
Benefícios na Avaliação	- Proporciona formas de avaliação alternativas, tais como observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas; - Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; - Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

	- Desenvolve competências de pensamento de nível superior; - Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; - O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornar-se menos aborrecidas, por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da sala; - Desenvolve as competências de comunicação oral; - Fomenta as competências metacognitivas de comunicação oral; - As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos; - Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; - Proporciona treino sobre estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores; - Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas Fontes de conhecimento e saberes; - Promove os objetivos de aprendizagem, em vez dos objetivos de desempenho;
--	--

A tabela apresentada destaca os diversos benefícios associados à aprendizagem cooperativa. As quatro categorias principais - benefícios sociais, psicológicos, académicos e de avaliação - embora organizados de forma distinta, estão frequentemente interligados, pois certos benefícios surgem como consequência do desenvolvimento de competências noutras áreas.

Esses benefícios complementam diretamente os objetivos de projetos educativos, como o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” e as “Aprendizagens Essenciais”. Todos eles visam promover o sucesso escolar dos alunos através da aquisição de conhecimentos e habilidades práticas, que possam ser aplicados em variadas situações, preparando-os para serem cidadãos ativos e participativos. Dessa forma, a aprendizagem cooperativa alinha-se com esses projetos ao fomentar o desenvolvimento integral do aluno, integrando habilidades sociais e emocionais com o progresso académico, elementos essenciais para enfrentarem os diversos desafios da vida.

Apesar dos inúmeros benefícios referidos, há também algumas desvantagens na aprendizagem metodológica, desvantagens essas que são referidas por diferentes autores.

Para Frelde & Brent (2007), os alunos de alto desempenho frequentemente demonstram frustração e irritação quando os colegas de grupo apresentam um ritmo mais lento e algumas dificuldades na execução das tarefas, tal como aqueles que apresentam menos capacidades ou que são menos proativos correm o risco de serem postos de parte ou até mesmo ignorados durante a realização das atividades em grupo. Esses comportamentos podem gerar desconforto, ressentimentos e até mesmo discussões, especialmente se algum membro do grupo não executar a sua função. Emocionalmente estes comportamentos afetam os lesados, fazendo com que os mesmos se sintam mal e incapacitados de fazer parte de um grupo de trabalho cooperativo.

De acordo com diversos autores, como Battistich et al. (1993), Beebe & Masterson (2015), Cohen (1986) e McCaslin & Good (1996), citados por Lopes & Silva (2022), a aprendizagem cooperativa pode apresentar algumas desvantagens. Entre elas, destacam-se a pressão para conformar-se à opinião da maioria, a tendência para evitar conflitos, a possibilidade de um aluno dominar as discussões e a falta de envolvimento de todos os membros do grupo, o que compromete a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem. A dinâmica de trabalho também pode ser prejudicada, já que o foco excessivo em concluir rapidamente as tarefas pode comprometer a reflexão e a aprendizagem. Além disso, as atividades em grupo costumam exigir mais tempo do que as realizadas individualmente, o que pode ser um desafio quando o tempo é limitado.

No entanto, educadores experientes, pacientes e flexíveis conseguem superar essas adversidades, implementando estratégias eficazes para promover uma dinâmica de trabalho equilibrada e inclusiva. Embora alguns professores possam desanimar e recorrer ao método tradicional, que limita a participação ativa dos alunos. Esse retrocesso é prejudicial tanto para os alunos, que veem restringido o seu potencial de desenvolvimento cooperativo e socio emocional, quanto para o próprio docente. Apesar das desvantagens, a aprendizagem cooperativa oferece muitos mais benefícios. Um professor do século XXI deve ser capaz de lidar com essas dificuldades, incentivando os alunos a enfrentarem situações desconfortáveis e ajudando-os a perceber que, ao superar barreiras, é possível alcançar grandes conquistas e aprendizagens.

2.5.4 Papel do docente e do aluno na Aprendizagem Cooperativa

Quando pretendemos implementar a aprendizagem cooperativa há vários aspetos que devem ser tidos em conta e, alguns deles, têm vindo a ser abordados nos tópicos anteriores, contudo, há uma enorme importância no papel do educador e professor na implementação da mesma.

De acordo com Bidegáin (1999), o docente desempenha três funções cruciais na implementação da aprendizagem cooperativa: desempenha o papel de mediador, de observador e de facilitador de autonomia na aprendizagem. No papel de mediador espera-se que o mesmo organize e planifique as atividades que pretende que os alunos realizem, bem como, disponibilize os materiais necessários, organize os grupos e distribua tarefas dentro dos grupos criados. Enquanto observador, pretende-se que o professor apenas observe o trabalho dos alunos prestando atenção quer a todos os grupos, quer a cada elemento individualmente. Durante essa observação é importante que o professor vá dando algum reforço positivo estimulando o grupo de trabalho a cooperar. Por fim, no papel de facilitar de autonomia, espera-se ambiciona-se que ao longo do tempo vá cedendo o controlo das atividades aos alunos para que, cada vez mais, os mesmos tenham a capacidade de serem agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Johnson et al. (1991, citado em Lopes & Silva, (2022), e indo, em parte, de encontro com o que é defendido pelo autor acima descrito, há três tarefas distintas no processo de implementação da aprendizagem cooperativa e no qual o professor desempenha um papel crucial, essa fase do processo são: i) pré-implementação; ii) implementação e iii) pós-implementação.

i) Pré-implementação

No processo de pré-implementação há diversos tópicos que devem de ser estabelecidos e realizados para que o processo de aprendizagem cooperativa siga uma determinada lógica e tenha um seguimento estruturado, definido e orientado.

Segundo Lopes & Silva, (2022) professor deve: a) elaborar os planos de aula de acordo com os seguintes aspetos: estabelecer os objetivos de ensino (académicos e sociais) e os critérios de sucesso; b) determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos

grupos; c) atribuir papéis aos elementos dos grupos; d) planificar materiais de ensino para promover a interdependência positiva; e) estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade individual e de grupo e f) elaborar grelhas de avaliação.

ii) Implementação

A par com o processo de pré-implementação, também na implementação se devem definir determinados critérios e seguir algumas etapas para que se continue a seguir os moldes da aprendizagem cooperativa. Na fase de implementação, parte das atitudes e responsabilidades do professor parte por partilhar todos os parâmetros que definiu na fase de pré-implementação e também moderar, supervisionar e auxiliar a turma quando necessário.

De acordo com Lopes & Silva, (2022) o professor deve:

- 1) comunicar os objetivos de ensino (académicos e sociais) (o professor deve explicar o porque de utilizar a aprendizagem cooperativa bem como os benefícios da utilização da mesma);
- 2) arranjar a sala de aula (o espaço deve ser adaptado para que o ambiente seja acolhedor e propício à execução do trabalho bem como de fácil circulação para que seja possível a interação dos grupos);
- 3) distribuir as tarefas (o docente deve garantir que todos os membros do grupo desempenham uma função, essas mesmas funções devem ser variadas, apelativas e motivadoras);
- 4) estabelecer os comportamentos desejados (definir logo antes do início da tarefa alguns comportamentos que são desejados, esse processo pode vir a ser trabalhado com os alunos e em grupo também se devem proporcionar dinâmicas coletivas no sentido de trabalhar a convivência em sociedade e as competências necessárias para o trabalho de grupo);
- 5) controlar o comportamento (o professor deve circular pelos grupos para ver como os grupos se estão a comportar);
- 6) intervir, se necessário (se o docente se aperceber de alguma instabilidade no grupo, algum conflito ou discussão deve de intervir);
- 7) prestar ajuda (o docente deverá prestar auxílio se observar que há necessidade, essa ajuda deve ser facultada em forma de pista, questão ou comentário que leve os alunos a pensarem em grupo);
- 8) elogiar (o reforço positivo enquanto grupo é bastante importante mas o professor também deve elogiar individualmente);
- 9) promover o encerramento através do sumário (realizar um género de resumo do que foi feito em grupo, esse resumo pode ser realizado pelos diferentes grupos e assim permitir ao professor a compreensão do nível de trabalho onde

se encontram os diferentes grupos) e 10) avaliar formativamente a aprendizagem (esta avaliação deve envolver tanto o professor como os alunos).

iii) Pós-implementação

Por fim, mas com um caráter igualmente importante, vem a fase de pós-implementação que visa a transformar as suas observações e avaliações em comentários e feedback concreto para os alunos, bem como refletir sobre as atividades e sobre o trabalho desenvolvido.

Dessa forma, é bastante importante priorizar o feedback para potenciar a aprendizagem, sendo crucial o professor dar um feedback imediato ao longo das atividades, mas também no fim das mesmas, elogiando e destacando os pontos positivos dos grupos durante o trabalho, mas também de forma mais individualizada. De acordo com Brooks et al., (2019), para facultarmos feedback devemos fazê-lo de uma forma sustentada e não apenas tecendo elogios, para isso podemos recorrer à matriz de feedback adaptada pelo autor, também é importante os alunos terem essa mesma matriz, para se irem estruturando e dando também o seu contributo em relação ao trabalho do grupo.

A etapa final, do processo de avaliação é uma etapa bastante trabalhosa e que compila todas as fases anteriormente descritas, o professor deve ter em conta três critérios básicos para a atribuição de uma classificação do trabalho cooperativo desenvolvido, segundo Lopes & Silva, (2022):

- Para que o trabalho de grupo resulte num produto comum, é essencial dar uma nota ao grupo;
- Para que o trabalho de grupo resulte num produto individual, é necessário dar uma nota individual;
- Se for pedido aos alunos que contribuam com elementos individuais para o produto comum, é essencial dar tanto uma classificação individual, como uma classificação de grupo. (pp.91-92)

Todas estas fases e aspetos aqui apresentados podem e devem ser trabalhados tanto em pré-escolar, como em 1.º CEB. No entanto, no jardim de infância e em alguns anos do

1.º CEB deverá ter as suas adaptações por parte do docente, a fim de ser adequado à faixa etária em questão.

Figura 5

Papel do Professor (Adaptado de Lopes e Silva, 2022, p.72)



Em forma de resumo dos diferentes papéis do docente, destaco um esquema que apresenta exatamente o que foi abordado:

Sendo a aprendizagem cooperativa uma abordagem que visa que os alunos trabalhem juntos, em grupos pequenos e heterogêneos, para alcançar objetivos comuns, que sejam parte ativa e integrante do seu processo de aprendizagem, também eles desempenhando papéis no processo de aprendizagem cooperativa.

Quanto ao papel que o aluno deve desempenhar na aprendizagem cooperativa, também Lopes & Silva (2022) o organizam em três fases: i) pré-implementação, ii) implementação e iii) pós-implementação.

i) Pré-implementação

Os alunos podem fazer parte deste processo com o professor, ajudando o mesmo na elaboração de instrumentos de avaliação, de planificação do trabalho e até na elaboração

de critérios que devem ser tidos em conta durante o trabalho de grupo. Este trabalho com o professor permite que os alunos compreendam melhor o que é a aprendizagem cooperativa e de que forma deve de ser trabalhada.

ii) Implementação

Nesta fase os alunos já têm todas as condições para realizar os seus trabalhos em grupo, tendo algumas tarefas que devem de realizar nesta etapa para além dos papéis definidos no grupo: i). trabalhar juntos; ii). ouvirem-se uns aos outros; iii). fazerem perguntas uns aos outros; iv). efetuar os registos do seu trabalho e dos progressos conseguidos; e v) assumir responsabilidade individual/envolverem-se no trabalho de grupo.

Todas estas tarefas levarão a que o processo de aprendizagem cooperativa seja cada vez mais da responsabilidade dos alunos, pois mostrarão que de facto estão empenhados e interessados no seu processo de aprendizagem.

Quando estas tarefas começarem a ser realizadas pelos alunos de forma autónoma e consciente, sem ser necessária a intervenção do docente, quer dizer que os alunos já se começam a familiarizar mais com o processo da aprendizagem cooperativa e com as responsabilidades de cada um para promoverem a sua aprendizagem e serem parte integrante da sua aprendizagem.

iii) Pós-implementação

Nesta fase, os alunos devem de ter uma atitude reflexiva, tanto relativamente ao grupo, como à sua prestação individual. No que diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido em grupo, os alunos devem ser capazes de realizar uma heteroavaliação, que pode seguir algumas questões orientadoras dadas pelo professor para guiar e ajudar os alunos no processo reflexivo.

Segundo Kagan (1994), existem também papéis que os alunos devem desempenhar quando trabalham de forma cooperativa, no entanto este autor refere-se a papéis dos alunos dentro dos grupos, enquanto os autores acima referidos referem-se aos papéis dos alunos durante as diferentes fases do processo da aprendizagem cooperativa. Para Kagan (1994), existem: i) encorajador (motiva os alunos mais tímidos a participar e a dialogar perante o grupo); ii) elogiador (reforça positivamente o esforço dos colegas e reconhece o esforço dos mesmos); iii) porteiro (não permite que nenhum elemento do

grupo se destaque mais que outros dando a todos a oportunidade de participação); iv) treinador (explica conceitos e conteúdos escolares aos colegas de grupo); v) chefe de perguntas (permite que todos os colegas realizem as suas questões e assegura que as mesmas serão respondidas); vi) verificador/controlador (observa se o grupo todo está no mesmo ponto de compreensão); vii) Capataz (controla o foco do grupo mantendo-o a trabalhar na tarefa que foi proposta para atingir determinado fim ou objetivo); viii) anotador (aponta ideias, planos, decisões e opiniões, fazendo um género de Ata); ix) refletor (informa o grupo do que já foi feito e do que ainda falta fazer, fazendo o grupo refletir sobre o percurso de trabalho realizado até então), x) monitor dos materiais (responsável pelos materiais tendo de os repor ou recolher quando necessário) e xi) capitão do silêncio (responsável porque controlar os níveis de barulho causados pelo grupo, mantendo assim o som a um nível que não prejudique os outros grupos de trabalho).

Capítulo 3.

3. Metodologia da investigação

No capítulo três são abordadas as opções metodológicas adotadas ao longo do processo investigativo, assim como a justificação das opções escolhidas. É também abordada a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais nos quais os estágios foram realizados (da instituição, grupo de crianças e ambiente educativo), as técnicas/instrumentos de recolha de dados, os princípios orientadores da prática e os planos de ação implementados nas valências de Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico do 1.º Ciclo, assim como a sua justificação.

3.1. Opções metodológicas

A abordagem metodológica adotada no presente estudo consiste na metodologia qualitativa inserida no âmbito da investigação sobre a própria prática, o paradigma participativo e focando também no educador/professor reflexivo.

3.1.2. Justificação das opções metodológicas seleccionadas

A metodologia de investigação utilizada neste estudo baseia-se numa investigação sobre a própria prática, uma vez que a investigação se trata de um processo rigoroso e sistemático em que se pretende descrever e/ou interpretar a realidade, sendo exigente ao nível do conhecimento, quer do que se investiga, quer dos métodos e técnicas que a permitem investigar. Só desta forma é que as contribuições poderão ser positivas para o conhecimento dos processos envolvidos no ensino, na aprendizagem e na educação, em geral.

Um dos principais motivos pela escolha desta metodologia consistiu, na senda de investigação de Ponte (2002), em permitir ao educador/professor assumir-se como protagonista do desenvolvimento curricular e profissional, assim como potencializar o desenvolvimento profissional e agir como transformador da cultura escolar, através da disponibilização de elementos que facilitem a compreensão dos problemas educacionais e da cultura profissional.

Ponte (2004) caracteriza a investigação sobre a própria prática como a existência de uma relação muito próxima entre o investigador e o objeto de estudo. Neste sentido, é fundamental uma colaboração entre o investigador e as crianças, enquanto sujeitos da

investigação, sendo que o paradigma participativo tem que ser devidamente preparado e treinado (Langhout & Thomas, 2010).

Os paradigmas de educação são, segundo Crotty (1998), o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador. Coutinho (2011) acrescenta que se refere ao sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas conceções numa dada epistemologia. Latorre et al. (1996) acrescentam que esses paradigmas têm como principais objetivos validar os métodos, assinalar os limites e alcance, evidenciar os princípios, procedimentos e estratégias mais adequados para a investigação.

Estes paradigmas são definidos à luz de três questões sobre as quais o investigador deve refletir: questão ontológica; questão epistemológica; e questão metodológica.

No que concerne à questão ontológica, está em causa a natureza do objeto de estudo e a relação investigador-objeto. No caso concreto desta investigação, o objeto de estudo centra-se naquilo que é construído entre investigador e crianças/alunos, na sala de atividades/aula, sendo que o processo de ensino-aprendizagem resulta de uma partilha consciente de conhecimento e da participação que daí decorre.

Relativamente à questão epistemológica, ressalta-se o conhecimento holístico e subjetivo tendo em conta o contexto específico (Ponte, 1994) que, no caso, é a EPE e no 1.º CEB, mais concretamente no 2.º e 3º anos de escolaridade, com total incidência para a experiência e participação das crianças/alunos e da investigadora, tendo em conta o objetivo primordial das aprendizagens essenciais e do ensino-aprendizagem, que é proporcionar um conhecimento globalizante.

Finalmente, no que respeita à questão metodológica, há necessidade de identificar os métodos e técnicas de investigação a utilizar (Almeida & Pinto, 2005). No presente estudo, recorreu-se a uma metodologia de cariz qualitativo: a investigação sobre a própria prática (Sousa, 2005). Importa realçar que a abordagem qualitativa assenta na construção da teoria, na busca de padrões, na formação de categorias de dados, no levantamento de questões e, por fim, na recolha de dados para análise e reflexão (Bogdan, 1994). Na investigação sobre a própria prática podem adequar-se diversos paradigmas, sendo que aquele que mais se adequa a este estudo é o paradigma participativo.

Na perspectiva de Ponte (1994) a investigação sobre a própria prática está relacionada com um problema ou situação vividos na articulação com o meio social, económico, político e cultural onde o investigador está inserido, tendo como objetivo “clarificar os problemas, da prática e encontrar soluções para ultrapassar esses problemas” (p. 8). A investigação sobre a prática profissional, a par da participação do professor no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores, uma vez que perceciona uma participação ativa e consistente na vida da escola, capacidade de argumentar as suas propostas e desenvolvimento da atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionadora e fundamentada.

Alarcão (2001) sustém que todo o bom professor deve ser, em simultâneo, um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Investigar significa construir o conhecimento, ou seja, identificar um problema, seja ele teórico ou prático, e procurar responder de forma metódica e prática (Ponte & Serrazina, 2003). O investigador deve ter uma “atitude, uma vontade de perceber, uma capacidade para interrogar, uma disponibilidade para ver as coisas de outro modo e para pôr em causa aquilo que parecia certo” (Ponte, 2003, p. 21).

Por isso, investigar sobre a própria prática é reunir quatro grandes propósitos fundamentais: a) o professor-investigador é a principal figura do seu campo profissional e, por isso, detentor de maiores e melhores respostas para eventuais problemas que possam surgir; b) a investigação sobre a própria prática impulsiona um maior desenvolvimento profissional e organizacional; c) a investigação individual serve para o crescimento do coletivo profissional; d) a investigação pode contribuir para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos (Sousa, 2005).

Importa, aqui, realçar que a investigação sobre a prática “não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática” (Richardson, 1994, p. 7). Para a sua prossecução é fundamental uma postura de investigação e um profundo envolvimento na ação, assim como uma reflexão na ação e uma reflexão sobre a ação. Schön (2000) acrescenta que o educador/professor deve munir-se de técnicas que lhe permitam uma investigação sobre a prática: a) conhecimento teórico implícito na ação;

b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a ação; d) reflexão sobre a reflexão na ação. Desdobrando estes conceitos, significa que o educador/professor deve ter conhecimentos adequados, deve pensar sobre o que faz na prática, deve reconstruir mentalmente o que faz na prática para refletir e divulgar oralmente sobre a mesma e deve analisar e investigar as características e o processo de ação.

Os conceitos de refletir na ação e refletir sobre a ação relacionam-se ao enquadramento e reenquadramento dos problemas e ambiguidades presentes nas ações dos participantes, à modelagem das suas interpretações e à mutação dessas ações como resultados. Portanto, a investigação sobre a ação deve sustentar-se numa perspectiva prática, em que a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação são primordiais.

Zechner (2008) define a reflexão como a reprodução de um melhor currículo ou método de ensino mais refletivo, através da utilização da criatividade em situações que carecem de materiais e estratégias de ensino de uma forma mais adequada, de modo a aumentar os resultados dos alunos nos testes padronizados.

O trabalho do educador/professor investigativo centra-se no destrinçar significados, investigar sobre a própria prática e refletir sobre ela e, conseqüentemente, promover o avanço através da combinação da teoria com as mudanças sociais. É fundamental unir a investigação académica, realizada ao longo do percurso académico, à investigação sobre a prática para que, na sua simbiose, se combine o conhecimento teórico com o conhecimento sobre os problemas profissionais, e as referências da comunidade académica com as referências cruciais da comunidade.

3.1.2.1. Perspetiva Qualitativa

3.1.2.2. Investigação sobre a Própria Prática

De acordo com Coutinho (2023), a partir dos anos sessenta, surge um terceiro enfoque na investigação em Ciências Sociais e Humanas, denominado investigação orientada ou modelo socio crítico, que se apresenta como uma alternativa aos enfoques anteriores. Este tipo de investigação possui um carácter instrumental, focando-se na tomada de decisões, na melhoria das práticas, no controlo da implementação de políticas socioeducativas e na avaliação dos seus efeitos. Em contraste com as perspetivas empírico-analítica e humanístico-interpretativa, a investigação orientada tem como objetivo otimizar a prática social através da aquisição de conhecimentos práticos.

Segundo Coutinho (2023), esta abordagem parte da inspiração na filosofia marxista, nas teorias críticas de Adorno e Habermas, na economia liberal de Marcuse e na alienação consumista das sociedades capitalistas. A nível pedagógico, fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux. O quadro teórico que enquadra esta linha de investigação parte de dois pressupostos básicos: uma visão global e dialética da realidade e o compromisso em desvendar representações, interesses, valores e crenças que influenciam a prática social.

Para Coutinho (2023), em termos metodológicos, a investigação orientada não possui uma metodologia própria, utilizando métodos das perspetivas anteriores. No entanto, o investigador crítico procura identificar as condições que limitam as situações e como poderiam ser alteradas, exigindo uma participação ativa e colaboração entre os atores envolvidos. Esta abordagem tem semelhanças com metodologias qualitativas, mas incorpora o objetivo emancipatório e o método da crítica ideológica para conferir-lhe especificidade.

Coutinho (2023), refere que na relação entre teoria e prática, a investigação orientada destaca-se pela sua orientação para a ação e resolução de problemas da realidade social. A teoria é vista como emancipatória, pois procura modificar a situação real e promove uma visão democrática do conhecimento. A constante tensão dialética entre teoria e realidade é enfatizada, procurando descobrir as interações dinâmicas entre a vida individual e a vida social.

A investigação sobre a própria prática partilha algumas características em comum com a investigação-ação. Elliott (2005), afirma que a investigação-ação em educação, também generaliza de maneira naturalista e os seus conceitos são à posteriori. De acordo com Elliott (2005), a investigação-ação em educação, adota o estudo qualitativo de casos como principal método de construção teórica, utilizando dados qualitativos e conceitos sensibilizadores.

Ángel (1996), acredita que existem três fases na investigação-ação prática: o planeamento, a ação e a reflexão. A fase de planeamento é fundamental no processo de investigação, procurando elaborar um plano de ação baseado na parte teórica da pesquisa. Esta fase consiste na tomada de decisões sobre as estratégias a serem adotadas, distinguindo-se dois planos de ação: um geral, estabelecendo diretrizes para o trabalho, e outro particular, adaptado às características do ambiente educativo de cada educador/professor.

Durante a fase de ação, o plano elaborado é colocado em prática, exigindo determinação e segurança por parte dos investigadores participantes. A introdução de algo novo pode trazer dinamismo ao processo educativo, mas também gerar inseguranças, sendo essencial abordar a situação com convicção para evitar possíveis fracassos, afirma Ángel (1996).

Após a fase de ação, segue-se a etapa de reflexão, na qual se analisam, interpretam e tiram conclusões com base nos dados recolhidos. As reflexões podem ser agrupadas em volta do plano de ação, dos efeitos que este teve nos participantes e acerca da própria investigação. É fundamental que os educadores/professores estejam conscientes das mudanças que ocorrem a nível social e individual durante o processo de investigação. O investigador principal desempenha um papel essencial ao auxiliar os educadores/professores na tarefa de reflexão, expondo a importância deste processo e promovendo a reflexão (Ángel, 1996). Günther (2006, citado por Gonçalves et al., 2021) também destaca a importância de considerar questões que possam orientar os investigadores na reflexão sobre a qualidade da sua investigação, como a clareza na formulação das perguntas de investigação.

De acordo com Elliott (2005), os participantes interpretam os acontecimentos da situação problema a partir do seu próprio ponto de vista, considerando as ações humanas. Os fatos são interpretados em relação às crenças, intenções, escolhas e valores dos participantes. A investigação-ação utiliza entrevistas e observação participante como

principais ferramentas de pesquisa. Os relatos da investigação sobre a própria prática são validados no diálogo com os participantes, utilizando a linguagem do senso comum. A confiança mútua e a fidelidade a um quadro ético são essenciais para garantir um fluxo livre, de informação, entre o investigador e os participantes. Portanto, a investigação-ação depende do diálogo aberto e da cooperação entre todas as partes envolvidas.

3.2. Definição da problemática

Durante o período de observação e, em conversa com a educadora, foi possível constatar algum interesse do grupo pelo corpo humano. Por forma a cruzar os dados recolhidos na observação com os interesses efetivos das crianças pelo domínio do Conhecimento do Mundo foi realizada uma roda de conversa com as crianças, onde estes se confirmaram.

No contexto de 1º CEB também se sentiu a necessidade de dar ênfase ao projeto da escola “Cuidar do presente para garantir o futuro” e apesar de não ter surgido de nenhuma lacuna em contexto de estágio, a temática que me propus a estudar, é algo que está presente em todas as salas, quer seja de atividades, quer de aula e acompanha o percurso académico de todos os alunos, sendo a cooperação importante não só a níveis académicos, como também pessoais.

Durante todos os contextos de estágio foi possível observar da parte dos educadores e professores cooperantes, com quem tive a oportunidade de aprender, que investiam imenso na cooperação e que tinha um valor importante na aprendizagem das crianças, surgindo assim a questão de investigação:

- De que forma as aprendizagens centradas no domínio do conhecimento do mundo e estudo do meio possibilitam o trabalho cooperativo?

Para dar resposta à seguinte questão foi definido o seguinte objectivo geral:

- Compreender como as aprendizagens centradas no domínio do conhecimento do mundo possibilitam o trabalho cooperativo.

E, por fim, os objetivos específicos:

- Identificar estratégias de trabalho cooperativo;

- Relacionar atividades centradas no domínio do conhecimento do mundo com o trabalho cooperativo;
- Implementar atividades que promovam o trabalho cooperativo.

3.3. Fases de investigação

Em contexto de EPE, o estudo foi conduzido em cinco fases distintas: a fase de diagnóstico, a fase de planeamento, a fase de execução, a fase de análise e discussão de resultados e a fase de conclusões, representadas nos cronogramas dos pontos 3.3.1..

Na fase inicial, de diagnóstico, foi realizado um processo de observação participante no ambiente educativo, no qual se procurou identificar e definir um problema e recolher dados em conjunto com a educadora cooperante, de forma a permitir caracterizar os contextos socioeducativos.

Na fase seguinte, de planeamento, foi realizada uma entrevista com a educadora cooperante com o objetivo de recolher informações sobre a sua formação académica, a organização do ambiente educativo, as suas principais preocupações em relação ao grupo de crianças e às suas aprendizagens.

Na fase de execução, a estagiária implementou diversas atividades planeadas. Na fase de análise e discussão de resultados, os dados foram recolhidos e analisados utilizando diferentes técnicas e instrumentos.

Na fase final, de conclusões, procurou-se responder à questão de investigação e aos objetivos estabelecidos, tendo em conta as conclusões obtidas. Também foram consideradas as contribuições e limitações do estudo para a futura prática profissional.

3.3.1. Cronograma de investigação em contexto de EPE (2025)

		Etapas	Meses			
			Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevista à professora cooperante				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do plano de acção				
	3ª Fase	Implementação do plano de acção				
	4ª Fase	Recolha e análise de dados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas				

3.3.3.Cronograma de investigação em contexto de 1º CEB (2024/2025)

			Meses			
		Etapas	Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevista à professora cooperante				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do plano de ação				
	3ª Fase	Implementação do plano de ação				
	4ª Fase	Recolha e análise de dados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas				

Legenda:

- 1ª Fase - Diagnóstico;
- 2ª Fase - Planeamento;
- 3ª Fase - Execução;
- 4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados;
- 5ª Fase – Conclusões

3.4. Participantes

No que respeita ao contexto de EPE, os participantes foram todas as crianças que constituíram o grupo em que foi executado o estágio, ou seja, 20 crianças, sendo que dessas crianças, 13 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A idade dos educandos contemplados na sala compreendida entre os quatro anos e os seis anos de idade.

No que diz respeito ao contexto de 1.º CEB, os participantes foram os 24 alunos, 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, que constituíam a turma.

Participaram ainda a educadora e professora cooperantes que constituíram uma mais-valia para o desenvolvimento do projeto.

3.5. Caracterização dos contextos institucionais

Para a elaboração deste relatório foi necessário realizar dois estágios: o primeiro em contexto de Educação Pré-Escolar e o seguinte em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste ponto, pretende-se apresentar uma breve caracterização dos contextos educativos onde decorreram os referidos estágios, com o objetivo de dar a conhecer as dinâmicas institucionais, as características dos grupos e a organização dos ambientes educativos/salas.

3.5.1. Caracterização do contexto institucional na EPE

3.5.1.1. Caracterização da instituição

A instituição onde decorreram os estágios integra-se no Agrupamento de Escolas João Villaret, no concelho de Loures, distrito de Lisboa. Este agrupamento integra nove estabelecimentos de educação e ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino básico, localizados no concelho de Loures, dá resposta à sua população nas áreas do desporto, educação, saúde, cultura, lazer e serviços.

Estabelece parcerias com a Câmara Municipal de Loures, Juntas de Freguesia, Polícia de Segurança Pública, entre outros.

Na área circundante às instalações da escola existiam diversos serviços públicos, tais como: os CTT, a polícia, farmácias, transportes públicos, entre outros.

As duas salas onde decorreram os estágios inseriam-se numa escola de cariz público que possuía as valências de Jardim de Infância (JI), 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e atividades extra curriculares (AEC). Disponibilizava uma área onde se encontrava o ATL, frequentado pela maioria dos alunos.

Distribuída por dois pisos, com um alargamento de instalações no ano de 2005, a escola detinha sete salas de aula para o 1º CEB, três salas de Educação Pré-Escolar (EPE), refeitório, quatro gabinetes de apoio/terapias, uma biblioteca e um pavilhão gimnodesportivo, seis instalações sanitárias para crianças e duas para professores e assistentes, uma cozinha, uma sala de apoio e um gabinete da coordenação.

No exterior do edifício existia um campo de jogos e um parque infantil tudo isto num espaço amplo, rodeado de pequenas oliveiras e bancos de madeira.

3.5.1.2. Caracterização do grupo de crianças

Durante o período de estágio, fiquei alocada à “Sala D” e esta sala é composta por 20 crianças, treze rapazes e sete raparigas, sendo este um grupo heterógeno com crianças entre os quatro e os seis anos de idade.

“A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Silva, Marques, Mata e Rosa 2016, p.24) e isto verifica-se, também, pelo espírito de entreaajuda que se gera na sala principalmente por parte dos mais velhos para com os mais novos.

Esta sala recebeu doze crianças novas. Do grupo 11 irão ingressar no primeiro ciclo, duas são condicionais e uma terá adiamento escolar. No início do ano letivo foi feito o diagnóstico do grupo, para que, a partir do que estas sabiam e dominavam, se pudesse estipular as metas e os objetivos específicos a atingir ao longo do ano.

A adaptação das crianças decorreu com normalidade e dentro de um ritmo muito positivo. A maioria das crianças demonstrou atitudes bastante cooperantes e participativas, fatores estes que foram determinantes para o sucesso da adaptação.

Neste momento, todas as crianças estão adaptadas à dinâmica educativa e às rotinas pedagógicas, conhecendo as regras estipuladas, relacionando-se com os seus pares e com os adultos, demonstrando cada vez mais confiança e segurança nas suas escolhas. Ainda existe um pequeno grupo que revela dificuldade na capacidade de comunicação (escuta ativa), no esperar pela sua vez e em algumas regras de socialização.

No geral é um grupo alegre, dinâmico, interessado e com gosto em partilhar.

A educadora refere que existem duas crianças abrangidas pelo Decreto-Lei nº54/2018, que regula a educação inclusiva. Uma criança autista e uma criança em estudo genético. Culturalmente, o grupo é composto maioritariamente por crianças com pais portugueses, havendo um menino de descendência africana e um menino de descendência brasileira. Relativamente à constituição do agregado familiar verifica-se que a maioria das crianças vivem com os pais e quatro delas, em famílias monoparentais.

Oito crianças têm um irmão e apenas três crianças têm um agregado familiar superior a quatro pessoas. É de salientar que três destas crianças têm os irmãos na mesma Instituição.

Os pais das crianças deste grupo têm idades compreendidas entre os 20 e os 45 anos, sendo que a maioria oscila entre os 30 e os 35 anos.

Relativamente à situação profissional deste grupo de pais, verifica-se que trabalham nas mais variadas profissões ainda que algumas sejam comuns. Constata-se que apenas uma mãe e um pai se encontram em situação de desemprego e outros dois pais trabalham por conta própria.

3.5.1.3. Caracterização do ambiente educativo

Dimensão Temporal

De acordo com Silva et al. (2016, p.27):

Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas.

Quando se fala de gestão do tempo, está-se a considerar a organização da rotina educativa, que define o planeamento das atividades realizadas ao longo do dia ou da semana, do grupo de crianças. O tempo pode ser estruturado em situações fixas e flexíveis, sujeitas a mudanças, o que permite antecipar acontecimentos e o que se irá realizar ao longo do dia/semana, proporcionando assim um ambiente mais seguro e previsível (Silva et al., 2016).

Ao organizar o tempo em sala de jardim de infância, é essencial negociar com as crianças uma rotina educativa que lhes ofereça segurança e pontos de referência para a

organização e gestão das atividades. De forma a permitir que as crianças possam planejar, gerir e executar as suas tarefas de forma progressivamente mais autónoma. Segundo a educadora cooperante, o tempo de brincar é muito valorizado, com grande parte do tempo sendo dedicado ao "brincar de forma autónoma nas áreas".

De acordo com a perspetiva temporal de Forneiro (2008), o tempo no jardim-de-infância é gerido pelo profissional em sala, mas em conjunto com o grupo, podendo ser ajustado de acordo com as necessidades. Os dias não são todos iguais, e por ceto existe muita flexibilidade de horários neste grupo, no entanto, num dia tipo, a sala D deste JI, começa o dia por volta das 9h30 com a canção do Bom Dia, com todas as crianças sentadas em roda, na área do tapete. Depois da canção, e ainda sentadas, as crianças planificam o dia junto com a educadora cooperante, definindo o que querem ou precisam de fazer. Por volta das 10h30 as crianças lancham, e de seguida têm um tempo dedicado a algum tempo livre nas áreas. Por norma as crianças têm um tempo livre na rua, antes do almoço, e existem dias em que têm educação física de manhã. Almoça-se ao 12h, e a hora do recreio vai até às 13h30, hora em que chega a educadora cooperante. À 13h30 existe a reunião do dia, em que a educadora e as crianças conversam, onde todas, que queiram têm espaço para falar dos mais variados temas.

Dimensão Física

A dimensão física está de acordo com Forneiro (2008), as áreas encontram-se conforme descritas, em seguida. Desta forma, dá-se a oportunidade de a criança escolher qual a área que pretende brincar, depois de registar no mapa de atividades a sua escolha (quadro 2).

Segundo as OCEPE (2016) "os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens" (p.16). A organização do espaço e dos materiais dentro do ambiente educativo reflete a intencionalidade educativa da educadora cooperante, adaptando-se às necessidades e interesses das crianças ao longo do tempo. A observação das ações das crianças e a escuta atenta das suas verbalizações, permitem ir mudando e ajustando o ambiente educativo, ao longo do ano, conforme as crianças crescem, desenvolvem as suas competências e ampliam os seus interesses. De acordo com as OCEPE (2016) "a importância dos materiais na aprendizagem das

crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo" (p.16).

Dentro do espaço da sala existe a área de jogos de chão, a biblioteca, a área de jogos de mesa, a área de expressão plástica e a área das ciências. Cada área foi projetada para promover o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, proporcionando momentos de descoberta e de aprendizagem através do brincar.

Figura 6

Áreas da biblioteca e da casinha



Figura 7

Planta da sala



3.5.2. Caracterização dos contextos institucionais no 1ºCEB

3.5.2.1. Caracterização da instituição

A instituição onde decorreram os estágios integra-se no Agrupamento de Escolas João Villaret, no concelho de Loures, distrito de Lisboa. Este agrupamento integra nove estabelecimentos de educação e ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino básico, localizados no concelho de Loures, dá resposta à sua população nas áreas do desporto, educação, saúde, cultura, lazer e serviços.

Estabelece parcerias com a Câmara Municipal de Loures, Juntas de Freguesia, Polícia de Segurança Pública, entre outros.

Na área circundante às instalações da escola existiam diversos serviços públicos, tais como: os CTT, a polícia, farmácias, transportes públicos, entre outros.

As duas salas onde decorreram os estágios inseriam-se numa escola de cariz público que possuía as valências de Jardim de Infância (JI), 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e atividades extra curriculares (AEC). Disponibilizava uma área onde se encontrava o ATL, frequentado pela maioria dos alunos.

Distribuída por dois pisos, com alargamento das instalações no ano de 2005, a escola detinha sete salas de aula para o 1º CEB, três salas de Educação Pré-Escolar (EPE), refeitório, quatro gabinetes de apoio/terapias, uma biblioteca e um pavilhão gimnodesportivo, seis instalações sanitárias para crianças e duas para professores e assistentes, uma cozinha, uma sala de apoio e um gabinete da coordenação.

No exterior do edifício existia um campo de jogos e um parque infantil num espaço amplo, rodeado de pequenas oliveiras e bancos de madeira.

3.5.2.2. Caracterização da turma

Para a caracterização do grupo de crianças, baseou-se em dados obtidos nos processos individuais dos alunos, cedidos pela professora titular de turma.

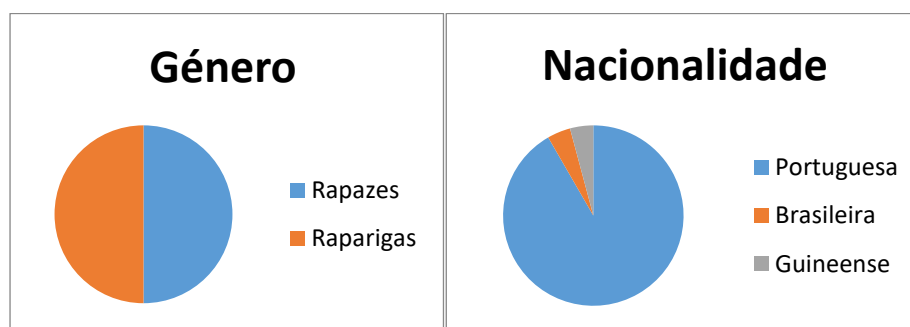
A turma do 2 e 3º C era um grupo heterogéneo, composto por 24 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7,8 e 9 anos.

Existiam duas crianças que estavam inseridas nas NEE, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008. Os dois alunos tinham um plano educativo individualizado com adequações de avaliação específica. Os alunos usufruíam de apoio especializado pela professora do ensino especial, duas vezes por semana, em aulas de 45 minutos.

Relativamente às nacionalidades das crianças, é possível verificar que existiam 22 crianças de nacionalidade portuguesa, uma de nacionalidade guineense, e uma de nacionalidade brasileira.

Figura 8

Género e Nacionalidade dos alunos do 1ºCEB



3.5.2.3. Caracterização do ambiente educativo

Como referido anteriormente, de acordo com Forneiro (1998), o espaço é composto por quatro dimensões: a física, a funcional, a temporal e a das relações.

Ao que se refere à dimensão física, a sala localizava-se no primeiro andar do edifício e tinha cerca de 35m² de área, contendo 12 mesas e 24 cadeiras que eram utilizadas pelos alunos. No entanto, dispunha de mais duas mesas que não estavam a ser utilizadas, para além de uma secretária e uma cadeira para a professora (Figura 14).

Na sala encontrava-se, ainda, uma mesa com um computador e colunas, dois quadros de giz, dois armários grandes para arrumação e uma bancada com três armários para arrumar os cadernos e manuais de cada aluno (Figura 15).

Relativamente à **dimensão funcional**, a sala tinha como utilidade principal a lecionação formal dos conteúdos, ou seja, era o local onde decorriam as aprendizagens essenciais da turma, onde eram lecionadas as várias componentes do currículo (Português, Matemática e Estudo do Meio), mas também tinha a função de “refeitório”, pois os alunos lanchavam no intervalo da manhã, às 10h30, antes de ir para o intervalo.

Assim, a sala de aula do 2.º e 3.º apresentava-se como um espaço dinâmico, que podia adquirir diversas funcionalidades e diferentes organizações.

No que concerne à **dimensão temporal**, importa referir que existia uma rotina diária, bem estruturada e coerente, organizada de acordo com o horário semanal e letivo.

Como defende Niza (1998), “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p. 154), uma vez que é assim que as crianças aprendem a compreender o tempo.

Esta organização de tempo oferece segurança e confiança ao aluno, pois permite-lhe antecipar os acontecimentos. Ajuda-o, ainda, a consolidar e entender acontecimentos sequenciais. Para Zabalza (1998), “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 169). Para a turma em análise: as aulas tinham início às 9h e terminavam às 12h30 para a hora do almoço, todos os dias. O período da tarde tinha início às 14h00 e terminava às 15h30.

Por fim, no que respeita à dimensão relacional, centrando a atenção para a dimensão das relações, Vygotsky (1998) defende que o meio é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos. O mesmo autor esclarece o meio como o local onde o indivíduo se encontra e, assim sendo, é importante ver a sala como um espaço onde as crianças surgem como sujeitos ativos, que devem participar e interagir com o meio à sua volta. Ou seja, tudo isto diz respeito às relações que se estabelecem, aos modos de acesso aos espaços, isto é, às regras de utilização (pequenos grupos, individual, a pares) e à forma de participação do professor (observa, impõe, encoraja) e às atividades que os alunos realizam. As relações que se estabelecem dentro da sala são entre adultos, entre alunos e entre adultos-alunos.

Em relação à interação entre alunos, de uma forma geral, os alunos relacionavam-se bem entre si, não sendo um grupo muito conflituoso. Porém, tinha as suas divergências fora da sala e, dentro da sala, ocorriam sempre alguns conflitos por causa da utilização da bola que podiam levar para o intervalo. Portanto, só podia sair uma bola da sala e, por isso, tinham que chegar a um consenso. Observou-se, também, que existiam dois alunos que se isolavam, um pouco, do grupo.

No que concerne à interação entre alunos-professora, todos os alunos respeitavam as regras da sala de aula, colocando sempre o dedo no ar para falar. A professora, por seu

lado, fazia com que cumprissem essa regra. Participavam nas atividades propostas revelando, sempre, grande desempenho e interesse no que era solicitado pela professora. Observou-se que os alunos mantinham uma relação de respeito, mas, também, de afeto. A professora utilizava um tom de voz melódico, o que prendia a atenção e o interesse dos alunos.

Relativamente à interação entre professora-alunos, observou-se que existia uma boa relação entre ambos. A professora foi um elemento essencial para criar um bom ambiente da sala e, mesmo demonstrando ser uma pessoa muito rigorosa, apoiava muito os alunos, encorajava-os e dava, sempre, oportunidade a que todos respondessem e se manifestassem oralmente.

3.5.3. Técnicas/Instrumentos de recolha de dados na investigação

De acordo com Miles e Huberman (1994, citados por Coutinho, 2014), um estudo é considerado qualitativo quando é realizado através de um contacto intenso e prolongado com uma "situação real", comum ou normal, que reflete o quotidiano de indivíduos, grupos ou sociedades. O objetivo do investigador neste tipo de estudo é obter uma visão holística e integrada do contexto em estudo, compreendendo a sua lógica, princípios e regras. O investigador parte das perceções dos próprios atores envolvidos, com uma profunda atenção e empatia, evitando preconceitos e ideias pré-concebidas. A análise dos dados não deve alterar a sua originalidade, especialmente se os instrumentos de recolha de dados não forem padronizados.

Segundo Coutinho (2014), são utilizadas diferentes técnicas para a recolha de dados em estudos qualitativos, tais como observações, entrevistas, documentos, fotografias, *e-mails*, conversas informais, entre outros. A análise desses dados depende das capacidades interpretativas do investigador, que deve desenvolver protocolos e tabelas de observação para guiar as suas observações. As observações qualitativas podem ser descritivas, com descrições precisas do ambiente e dos participantes, ou reflexivas, contendo análises e interpretações do investigador a partir dos dados.

No contexto da investigação qualitativa, o investigador é o principal "instrumento de medida", sendo que os dados obtidos frequentemente assumem a forma de palavras, recolhidas através de observações diretas, indiretas, entrevistas ou documentos. Estas palavras são analisadas para permitir ao investigador contrastar, comparar, analisar e identificar padrões dentro delas (Coutinho, 2014).

Tendo em conta o método qualitativo, utilizado neste estudo, utilizaram-se as seguintes técnicas/instrumentos de recolha de dados: observação participada; análise documental/ análise de conteúdo; entrevista semiestruturada; registos fotográficos, áudio, vídeo e trabalhos das crianças; notas de campo; e narrativas reflexivas.

Observação:

A observação participante é uma prática fulcral no trabalho educativo. Esta técnica possibilita ao “investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem” (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p.727). Nesta investigação em específico, recorreu-se a uma observação direta participante. Isto é, a estagiária envolveu-se diretamente na vida coletiva dos participantes que estudou e observou o seu quotidiano no campo de ação, possibilitando-lhe a realização de um registo diário preciso de atitudes e situações ocorridas. Tal como referem Mónico et al. (2017), a observação participante “É uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões” (p.727). Estes métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que permitem captar de forma imediata comportamentos, sem implicar a intromissão de terceiros (Quivy & Campenhoudt, 2005). De acordo com Bogdan e Biklen (2013), esta técnica, para além de fornecer a oportunidade de observar pormenorizadamente um contexto de modo a encontrar problemas, formular questões e procurar responder às mesmas, auxilia na perceção e na melhoria do processo educativo.

Portanto, por forma a recolher informação durante este estudo realizaram-se registos diários de acordo com a observação das atitudes das crianças/alunos no decorrer das atividades planeadas e implementadas pela educadora/professora cooperante, acompanhados de registos fotográficos, áudio e vídeo. Procurou-se, ainda, obter junto da educadora e da professora cooperantes dados relativos às instituições e crianças/alunos que permitissem interpretar e compreender cada indivíduo na sua forma singular.

Por último, considera-se importante ressaltar que

A Observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência. Tem por referência o(s) objetivo(s), favorecendo uma abordagem indutiva, com natural redução de “pré-concepções”.

A possibilidade de vir a clarificar aspectos observados e anotados em posterior entrevista e em observações mais focalizadas, constitui um ganho excepcional face a outras técnicas de investigação. (Correia, 2009, p.35).

Entrevista:

A entrevista é um instrumento que suscita uma interação verbal direta entre o investigador/entrevistador e o entrevistado. Esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). A entrevista é um instrumento que requer alguma preparação, nomeadamente a realização dos guiões de entrevista das docentes, para que depois quando realizamos a mesma esteja tudo planeado.

Pode ser usada para testar ou sugerir hipóteses podendo, ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações;

Pode ser usada em conjunções com outros processos. A conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência e incoerência dos resultados e validar dados obtidos pela entrevista.

Registo fotográfico, áudio e gravações:

Os registos fotográficos de áudio e gravações, enquanto meio audiovisual, são, segundo Coutinho (2009), “técnicas usadas (...) nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada previamente” (p. 28). Novaes (1998) afirma que o registo da imagem fotográfica é reconhecido pela sua estrutura narrativa e carácter polissémico, constituindo, assim, um elemento que auxilia na análise de como os significados são construídos, inculcados e transmitidos pelos meios sociais.

Bogdan e Biklen (1994) apontam que a fotografia funciona como complemento às restantes técnicas utilizadas, estando intimamente ligado ao estudo qualitativo.

Ao longo desta pesquisa, foram utilizados vários registos fotográficos, que ilustram os processos vivenciados durante os estágios, os acontecimentos da prática pedagógica.

Diário Reflexivo e notas de campo:

O diário reflexivo é adequado para o educador/professor em formação inicial, uma vez que se trata de um instrumento que possibilita o desenvolvimento de técnicas de autoconhecimento e autodescoberta que se estendem para além do estágio. Além disso, um diário, de acordo com Day (1993), pode ajudar a comunicação, muitas vezes insuficiente, entre professor em formação inicial e professor formador.

Por seu lado, os diários reflexivos são instrumento recorrente da investigação na educação e que, segundo Brazão (2011), se trata de "(...) de um caderno de anotações de campo, com registos de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamento catárticos em forma de diário (...) retratando o papel do investigador (...)” (p. 293). Na senda de Alves (2001), o diário reflexivo é considerado como um momento em que o professor pode transformar o pensamento em registo escrito, documentando aquilo que pensa, quer no momento de planeamento das aulas, quer do decorrer da aula ou atividades em concreto.

Relativamente às notas de campo, Bogdan e Blikem (1994) afirmam que o professor tem noção das experiências vivenciadas através dos registos que faz. Geralmente, isto pode ocorrer, durante o momento de ação, com notas condensadas, ou registadas após a ação, sendo estas mais extensas. Zabalza (2004) debate que ao escrever sobre a prática, o professor aprende e (re)constrói os seus saberes, uma vez que “escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspetiva o nosso modo particular de atuar (p. 10).

Isto significa que foi através da observação, ou seja, da utilização dos sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade (Marconi & Lakatos, 1999, citados por Gomes, Oliveira & Alcará, 2016), isto é, da visão, audição e análise de factos ou fenómenos, que foi possível fazer o levantamento de aspetos importantes para a prossecução deste estudo.

Neste trabalho, a observação foi previamente planeada, com registos de campo metódicos e, posteriormente, sujeita a verificações e controlos sobre a validade e segurança. Todas as semanas, os dias de estágio foram transcritos para o diário reflexivo

onde foram relatadas as atividades, as opiniões sobre a importância e alcance das mesmas e uma reflexão teórica sobre como poderia ter funcionado de maneira mais eficaz. A utilização de registros na prática pedagógica permitiu atenuar dificuldades encontradas e potencializar conhecimentos capazes de prever alguns conflitos. Permitiu também despertar a necessidade de uma autoanálise, através da própria escrita e releituras, observando em que medida as apreciações contribuíam com o processo de ensino e aprendizagem. Ao indagar sobre a própria prática, através deste exercício de registro, foi possível desestabilizar algumas situações de conforto, criando certos conflitos e oportunidades para sair do espaço seguro, movimentando a descoberta de uma nova resposta que, conseqüentemente, dava origem a uma nova pergunta.

3.6. Plano de ação

Neste ponto são abordados os fundamentos que orientam a implementação das ações, no âmbito do contexto EPE e do 1.º CEB, assim como a explicação para as suas escolhas.

3.6.1. Princípios orientadores da prática

Segundo Bairrão (1994), “a determinação significativa daquilo que uma criança pode realizar, só ganha verdadeiro sentido se for conhecido o contexto onde está inserida” (p. 42). Por isso, toda a caracterização feita anteriormente justifica-se pela necessidade de se conhecer os contextos socioeducativos das crianças. Desse ponto de partida definiram-se as intenções gerais para a ação. No entanto, antes de se passar a apresentá-las, é fundamental refletir sobre os princípios orientadores da intervenção educativa.

De acordo com Vasconcelos (1991) “compete a cada educador encontrar o seu modelo de planificação, procurando tornar coerente o seu modo de pensar e de agir, os seus valores em articulação com aquilo que o Conhecimento (...) nos diz sobre como as crianças crescem, se desenvolvem e aprendem” (p. 44). Hohmann e Post (2007) referem que “as Interações das crianças com os adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (p. 12). Sá-Chaves (2000) refere que as reflexões são um “exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento” (p. 20). Em relação às interações das crianças com os adultos, estas devem ser sustentadas no carinho, no respeito, na empatia e na tolerância.

No que concerne ao ambiente educativo, o espaço deve ser acolhedor, motivante e equipado com materiais estimulantes e acessíveis à criança, com o objetivo de se favorecer, sempre, uma aprendizagem ativa. Acredita-se que a aprendizagem é um processo social, feito de momentos de socialização em que, por vezes, podem ocorrer confrontos de opiniões e conflitos e, conseqüentemente, a sua resolução. A aprendizagem cooperada é, nesta perspetiva, aquela que melhor se adequa pois é parte integrante de um desenvolvimento e aprendizagem em sociedade.

Os princípios subjacentes à identidade profissional passam, sobretudo, por conhecer e reconhecer as individualidades de cada criança para, assim, adequar-se a ação às suas verdadeiras necessidades, interesses e capacidades. E, deste ponto de vista, importa introduzir a relevância das relações escola-família, uma vez que se considera que uma não se deve afastar da outra. São ambos pratos da mesma balança em que o peso final deverá ser sempre a criança e o seu bem-estar e desenvolvimento integrado. As rotinas das crianças também são um aspeto bastante valorizado no âmbito deste estudo. Por um lado, conferem uma estabilidade às crianças, deixando-as seguras. Por outro, acredita-se que as rotinas também devam ser flexíveis, na medida em que os imprevistos acontecem e não se pode deixar as crianças agarradas a uma estrutura rígida pois qualquer desvio a que não estejam habituadas, pode deixá-las ansiosas. É importante, então, segundo a reflexão deste estudo, que elas estejam encaixadas numa rotina de tarefas, mas que, ao mesmo tempo, compreendam que as situações podem alterar por qualquer motivo e serem capazes de se adaptar.

Destas reflexões pode-se partir, então, para o alinhamento do Plano de Intervenção Educativa.

Em seguida, apresenta-se em que se baseiam essas várias fases.

1. Definição do problema: formular questões ou problemas que tenham alguma dificuldade em se resolver, partindo dos saberes e interesses já existentes;

2. Planificação e desenvolvimento do trabalho: são feitas as previsões possíveis para atingir as metas, elaboram-se mapas e estratégias, define-se o início do trabalho, dividem-se as tarefas e os seus protagonistas. No entanto, poderá ser flexível e alterada a qualquer momento;

3. Execução: as crianças são os agentes ativos e promovem as suas experiências diretas através da pesquisa, dos desenhos, das construções, entre outros;

4. Divulgação e Avaliação: exposição do trabalho com os resultados alcançados e posterior avaliação.

Defende-se, assim, que é uma forma de ensino-aprendizagem. Neste contexto, “as crianças descobrem-se a si mesmas enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente o âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses, criando quer propósitos quer roteiros experienciais para o desenvolvimento dos propósitos” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 34). Trata-se, então, de

uma metodologia que pode ser adotada, independentemente do modelo curricular que esteja implementado, uma vez que visa desenvolver e despertar os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento. Vasconcelos (2012) refere que “o trabalho por projeto ajuda a criança a desenvolver hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (p. 12).

“Enquanto metodologia de ensino, deve valorizar a experimentação, criar situações propícias à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia” (Marchão, 2012, p. 83). Assim sendo, a criança torna-se agente ativo na construção do seu próprio saber, pois encara e trabalha com os seus interesses e motivações, numa procura constante pelas respostas adequadas às suas necessidades. Aqui, o brincar é extremamente importante, na medida em que os espaços amplos são características dos seus ambientes. Espaços esses que permitem a pesquisa, a construção de recursos e materiais e, ainda, os jogos simbólicos. Repare-se que a sala de atividades deverá estar organizada por diversas áreas, com destaque na área onde o grupo se reúne para projetar e, posteriormente, partilhar as descobertas. É crucial não negligenciar nenhuma área.

Nesta etapa, é descrito o plano de ação onde se apresenta um esquema global, bem como as descrições e reflexões das atividades realizadas durante o estágio.

3.6.1.1. Ética

“A educação é uma ocupação ética. Esta afirmação é hoje consensual, de tal modo tem sido objeto de estudo, de investigação empírica e de testemunho experiencial dos profissionais” (Moita, 2021).

Segundo Meirieu (1999, citado por Moita, 2021), educar vai para além do simples ensino de conteúdos, sendo antes um processo de promoção do desenvolvimento humano e da construção da humanidade nas suas diversas vertentes. O educador, enquanto agente desta promoção, tem o dever de estar constantemente vigilante e questionar as suas ações, numa perspetiva ética, de forma a garantir que a educação proporcionada seja verdadeiramente enriquecedora e humanizadora para cada indivíduo.

Referindo-se à profissão de educador/a de infância, Vasconcelos (2004, citado por Moita, 2021), defende que se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética, nomeadamente na interação com as crianças que, em virtude da sua idade,

são especialmente vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade (p.46)

Neste sentido, “o educando não é apenas alguém com quem o educador se cruza na vida, mas aquele que o educador tem diante de si, um Outro por quem é responsável de modo partilhado” (Moita, 2021, p.46).

De acordo com Moita (2021), enquanto a moral se refere às normas impostas por um grupo ou sociedade, a ética procura fundamentar princípios essenciais para agir de forma justa e responsável, considerando o outro e a si mesmo. A deontologia, por sua vez, trata dos deveres de um determinado grupo e normas que orientam o comportamento nas relações interpessoais. Os valores são vistos como transcendentais e fundamentais para mediar as relações entre as pessoas.

Segundo Moita (2021), “a ética é o desejo e o imperativo dos valores presentes na relação humana” (p.34). Moita (2003, citado por Moita, 2021), considera a ética como o espaço da liberdade, da capacidade de escolha e de responder às necessidades dos outros.

Melo (2003, citado por Moita, 2021) refere que “consciência, liberdade e responsabilidade são o tripé no qual assenta toda a postura ética” (p.35). Referindo ainda que “estes nomes podem ser adjetivados uns pelos outros: consciência livre e responsável, liberdade consciente e responsável, responsabilidade consciente e livre” (p.35).

Segundo Araújo (1992, citado por Moita, 2021), a consciência é descrita como a vontade de compreender e explicar a realidade, ao mesmo tempo que se age de forma autodeterminada para garantir a harmonia entre o pensamento e a ação. Falar da consciência envolve reconhecer os dados disponíveis para interpretar a realidade, experimentar a liberdade, ponderar os valores em jogo e orientar a ação de forma intencional e com significado.

De acordo com Wash (1998, citado por Folque, 2018, p.135), “a investigação ética baseia-se em princípios de respeito entre o investigador e os sujeitos da investigação”. Folque (2018, citando Spradley, 1980) refere que é essencial reconhecer os direitos, sensibilidades, conhecimentos e interesses dos participantes, mantendo um equilíbrio de poder na relação. O investigador deve refletir sobre sua própria posição, identidade e percepção dos participantes como indivíduos competentes (Hammersley, 1999, citado por Folque, 2018).

Folque (2018, citando Grieshaber, 2001), destaca o consentimento informado dos participantes como um procedimento ético essencial, exigindo constante autorreflexão e auto-regulação. Folque (2018, citando Ting, 1998), acrescenta que a confiança mútua requer que a confidencialidade seja mantida durante todo o processo, tanto em documentos escritos quanto durante o trabalho de campo.

De acordo com Folque (2018, que cita Spencer et al., 2003; James et al., 2005), a construção da confiabilidade envolve o compromisso e a capacidade do investigador em garantir a qualidade da pesquisa, assegurando a coerência entre o plano de pesquisa, o trabalho empírico, os processos de análise e as conclusões. Folque (2018, citando Gorard, 2002; Furlong e Oancea, 2005; James et al., 2005), refere que a fiabilidade baseia-se em evidências sólidas obtidas ao longo da investigação.

Para o paradigma interpretativo, a fiabilidade está relacionada com a credibilidade, autenticidade e generalidade (Lincoln e Guba, 1985, citados por Folque, 2018). Folque (2018, citando Stake, 2000; Yin, 2003; Lincoln e Guba, 1985; Merriam, 1988), acredita que a triangulação é uma forma de garantir a qualidade da pesquisa, e a sua credibilidade, combinando diferentes perspectivas do objeto de estudo para uma descrição fiável. De acordo com o mesmo autor, a autenticidade refere-se à qualidade das conclusões e à representação fiel do fenómeno, enquanto a generabilidade diz respeito à aplicabilidade dos resultados a populações mais vastas.

Neste estudo, a triangulação foi aplicada, por exemplo, na observação direta e participada das crianças, de entrevistas realizadas às crianças e à educadora cooperante, de um inquérito realizado aos encarregados de educação das crianças, assim como de narrativas reflexivas, por parte da estagiária. Fazendo das palavras de Janesick (1998) minhas, “a fim de garantir que os relatos dos participantes, que se apresentam, tivessem autenticidade, este estudo utilizou a triangulação de dados, a criação de relações com os participantes e uma postura ética” (pp.142-143).

Diversos estudiosos defendem que os estudos de caso devem ter uma repercussão mais ampla ou gerar teorias aplicáveis a outras situações semelhantes, enfatizando a importância de uma postura ética ao estabelecer relações com os participantes. Assim, a pesquisa ética e confiável exige um trabalho contínuo e garantia da qualidade em todas as etapas do processo de investigação.

Segundo Moita (2021), para compreender melhor uma determinada situação e poder julgar de forma objetiva, é necessário manter uma distância reflexiva e ter uma visão

ampla das diferentes perspetivas. É importante, também, levar em consideração a subjetividade dos outros e os contextos sociais e culturais envolvidos. A consciência ativa é fundamental para estabelecer uma razoabilidade pessoal e manter a lucidez necessária. Assumir a responsabilidade significa não permitir que forças externas controlem o nosso destino e estar disponível para responder aos desafios inesperados que surgem.

Segundo Moita (2021) “Lévinas vê na indiferença uma forma de alienação, da qual é preciso libertarmo-nos, pela própria resposta ao Outro” (p.38).

Magalhães (2011, citado por Moita, 2021) refere que “responder (...) significa estar presente de corpo inteiro (...) não daquele que eu esperava ou desejava que ali estivesse, mas ao rosto que está perto de mim” (p.38).

A APEI definiu a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito, como os seus princípios de referência ética. Referindo que “o reconhecimento destes princípios implica a procura do sentido ético no agir pessoal e profissional”: no compromisso com as crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho, com a entidade empregadora, com a comunidade e com a sociedade (pp. 22-24).

3.6.2. Apresentação e justificação do plano de ação na EPE

O plano de ação descrito na figura foi implementado após a identificação da definição da problemática. Em contexto de observação e após uma conversa com as crianças e a educadora cooperante comprovou-se um grande interesse sobre a área do conhecimento do mundo e a necessidade de trabalhar o tema: o Corpo Humano.

Assim, considerou-se relevante desenvolver atividades que permitissem explorar o tema escolhido de modo a que as crianças pudessem cooperar umas com as outras integrando, também, as restantes áreas de conteúdo e seguindo as OCEPE.

O Corpo Humano

Roda de conversa sobre o corpo humano

Leitura do livro “O Corpo Humano”

Contagem dos órgãos internos
desenhados

Amassar papel – colar a pele

Colagem dos ossos – cotonetes

Registo individual através
do desenho e da escrita

Chuva de ideias sobre os cinco
sentidos

Desenho e colagens dos órgãos
internos

Jogo da barra do lenço

Contornar um corpo em
tamanho real

Caixa dos cinco sentidos

C. Mundo

Matemática

Exp. e Comunicação

Expressão Dramática

Artes Visuais

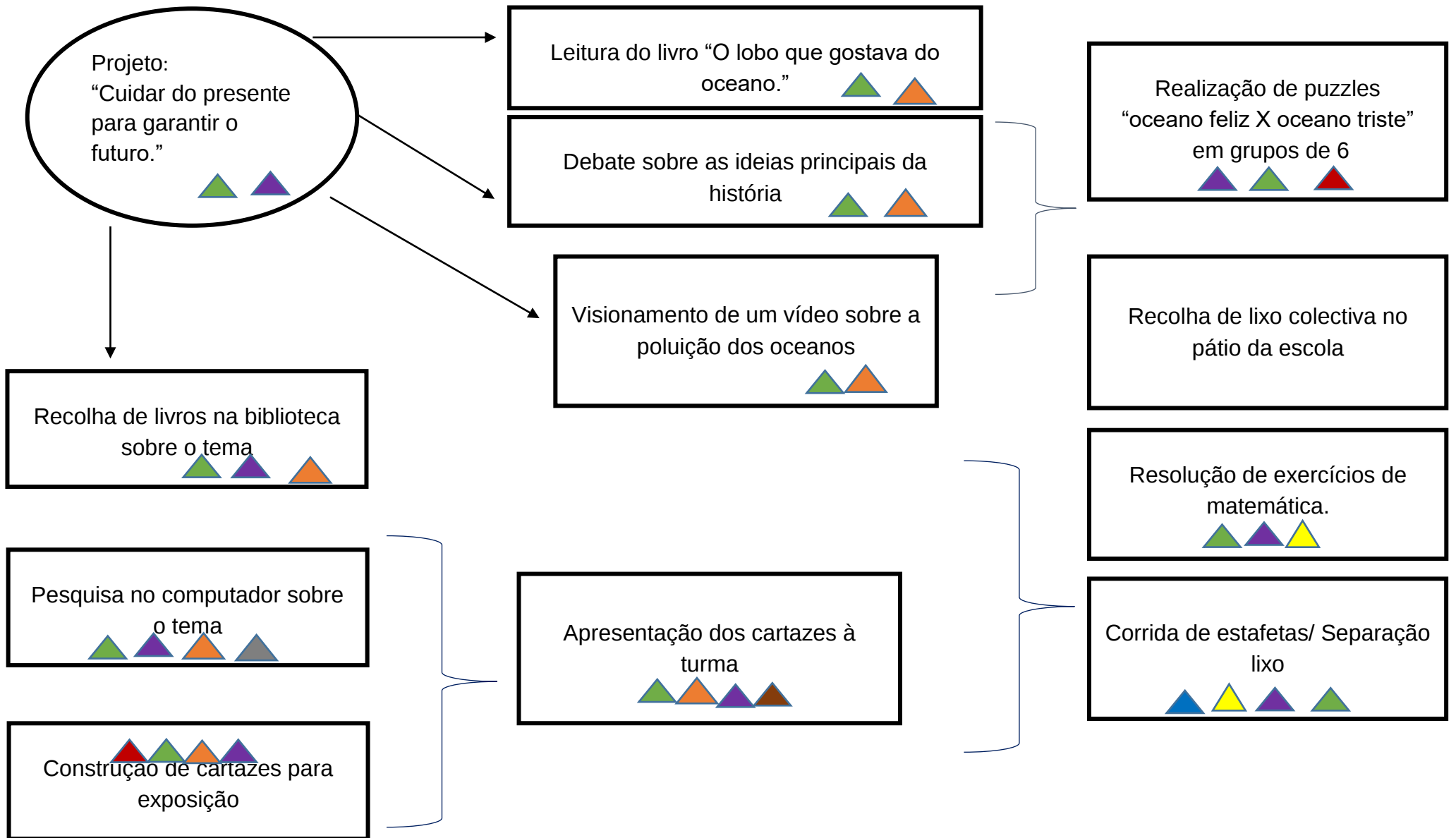
Educação Física

3.6.3. Apresentação e justificação do plano de ação no 1.ºCEB

O objetivo base deste trabalho foi desenvolver uma ação educativa organizada e equilibrada, em que as atividades propostas aos alunos fossem sustentadas pelos princípios educativos vigentes. Pretende-se, deste modo, dar resposta à problemática encontrada durante o período de observação:

“ De que forma as aprendizagens centradas no domínio do conhecimento do mundo e estudo do meio possibilitam o trabalho cooperativo?”

Este ponto de partida para a reflexão baseou-se, essencialmente, na operacionalização das Aprendizagens Essenciais, em Estudo do Meio (ME, 2018), que deve capacitar os alunos para determinadas competências: autoconhecimento, autoestima, e autoconfiança; identificar elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente e suas inter-relações; utilizar processos científicos simples; reconhecer o contributo da ciência para o progresso tecnológico e para melhoria da qualidade de vida; manipular, imaginar, criar ou transformar objetos técnicos simples; assumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica; utilizar as Tecnologias de Informação e de Comunicação; e comunicar adequadamente as suas ideias.



"Caminhos de Descoberta: Aprender o Mundo em Cooperação"

Capítulo 4.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos

Neste capítulo é abordada a apresentação, a análise e a discussão dos resultados recolhidos nas valências de EPE e de 1.º CEB, assim como a triangulação dos dados em ambas as valências.

4.1. Atividades em contexto de EPE

Das diversas atividades realizadas em contexto de EPE, selecionou-se três, para apresentar neste ponto.

4.1.1. Atividade 1:

No primeiro dia de implementação das atividades, após a apresentação do tema a trabalhar de acordo com as crianças, assim como com a educadora cooperante: o “Corpo Humano” realizou-se uma roda de conversa inicial com todas as crianças. Este momento foi cuidadosamente orientado para auferir os conhecimentos prévios das crianças, ouvir as suas ideias e encorajar a partilha de experiências pessoais relacionadas com o corpo. As crianças mostraram-se curiosas, onde surgiram perguntas espontâneas e comentários sobre o que já conheciam, o que permitiu criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

“Eu sei que nós temos um cérebro?” V.M.

“Quem sabe para que serve o coração?” F.L.

“O que acontece quando comemos tudo?” T.O.

In Notas de Campo

Seguiu-se a leitura do livro “ Explorar e Aprender: *O Corpo Humano*” realizada de forma partilhada e interativa, em que as crianças puderam observar as ilustrações, apontar para diferentes partes do corpo e fazer comentários ou perguntas. A leitura tornou-se um ponto de partida para a exploração de conceitos básicos sobre os órgãos e funções do corpo humano, incentivando o pensamento crítico e a observação detalhada.

Figura 9

Livro "Explorar e Aprender: Corpo Humano"



Para promover uma aprendizagem mais concreta e colaborativa, procedeu-se ao contorno de dois corpos reais em papel de cenário, criando grandes silhuetas que seriam posteriormente preenchidas em grupo. Esta abordagem permitiu dividir a turma em pequenos grupos de trabalho, promovendo a cooperação, a partilha de responsabilidades e a inclusão de todos os elementos. Cada criança teve oportunidade de assumir um papel ativo, seja na identificação dos órgãos, na pintura, no recorte ou na colagem, contribuindo para o resultado final do grupo tendo em consideração que:

“A aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente um maior envolvimento das crianças na realização dos trabalhos, a partilha de responsabilidades no trabalho, o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico, e para a motivação dos alunos para a aprendizagem.”

Durante a atividade, explorámos quais eram os órgãos internos, discutindo a sua localização e função de forma adaptada à idade, utilizando uma linguagem acessível e recursos visuais. As crianças participaram ativamente, tocando nos materiais,

comparando cores e formas, ajudando-se mutuamente e partilhando ideias sobre a melhor forma de representar cada órgão. Este processo envolveu momentos de experimentação, descoberta e cooperação, reforçando a aprendizagem prática, o desenvolvimento da motricidade fina e a criatividade.

O trabalho foi realizado num clima de entusiasmo e curiosidade, em que as crianças se mostraram motivadas para explorar, experimentar e colaborar. A experiência revelou-se enriquecedora, permitindo que as crianças consolidassem conhecimentos de forma lúdica, significativa e interdisciplinar, articulando exploração científica, expressão artística e trabalho em equipa.

4.1.2. Atividade 2:

Na continuidade do trabalho desenvolvido em torno do corpo humano, cada grupo foi desafiado a atribuir um nome ao corpo representado na silhueta em papel de cenário. Esta proposta gerou um pequeno debate entre as crianças, que procuraram negociar, justificar as suas escolhas e chegar a um consenso. Esse momento revelou-se rico em termos de linguagem, argumentação e respeito pelas ideias dos outros, permitindo que cada voz fosse ouvida.

“Eu acho que se pode chamar Miguel, porque não temos nenhum Miguel na sala” J.V.

“A menina pode ser Teresa? É o nome da minha mana.” C.D.

“Estão todos de acordo? Todos aceitam estes nomes?” Estagiária

In Notas de Campo

Após a escolha do nome, este foi escrito no papel de cenário junto ao desenho, simbolizando a decisão coletiva. Como a escrita do nome no grande cartaz não possibilitava que todos participassem diretamente, foi criada uma adaptação: o nome escolhido foi reproduzido em tamanho maior numa folha A4, permitindo que cada criança tivesse a oportunidade de escrever individualmente e levar o registo para o seu portefólio pessoal.

Desta forma, respeitou-se simultaneamente a dimensão coletiva do trabalho — com a negociação do nome e a inscrição no corpo comum — e a dimensão individual da aprendizagem, dando a cada criança um espaço para registar e valorizar a sua própria

produção. Além disso, esta estratégia permitiu que as crianças praticassem competências de escrita emergente, reforçando o contacto com a linguagem escrita num contexto funcional e significativo.

Figura 10

Crianças a colar os órgãos internos



De acordo com as OCEPE, “as atividades de grupo contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da capacidade de negociação, permitindo às crianças aprender a respeitar as opiniões dos outros e a tomar decisões em conjunto” (Silva et al. 2016,p.34).

No mesmo sentido, Sousa (2018) salienta que “a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente um maior envolvimento das crianças na realização dos trabalhos, a partilha de responsabilidades, o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico”.

Dando continuidade ao trabalho, no mesmo dia o grupo foi convidado a enriquecer a silhueta construída previamente, acrescentando novos elementos que representassem partes essenciais do organismo. Para simbolizar o sistema circulatório, utilizou-se lã vermelha, que foi cuidadosamente colada pelas crianças no interior da figura. Para a representação do esqueleto humano, recorreram-se a cotonetes, que foram posicionados de forma a simular alguns dos principais ossos do corpo.

A realização desta tarefa decorreu em grande grupo, o que possibilitou que todas as crianças contribuíssem ativamente para a construção coletiva. O diálogo foi constante, com algumas crianças a sugerirem onde colar determinados elementos, enquanto outras colaboravam no recorte e na colagem, revelando espírito de entreaajuda e cooperação. Houve ainda espaço para que se levantassem questões espontâneas — como “os ossos são todos iguais?” ou “o sangue passa por todo o corpo?” —, que abriram caminho para novos momentos de exploração e aprendizagem.

Este tipo de atividade prática permitiu transformar conceitos abstratos em experiências concretas, acessíveis à faixa etária, facilitando a apropriação de saberes sobre o corpo humano de forma lúdica e significativa

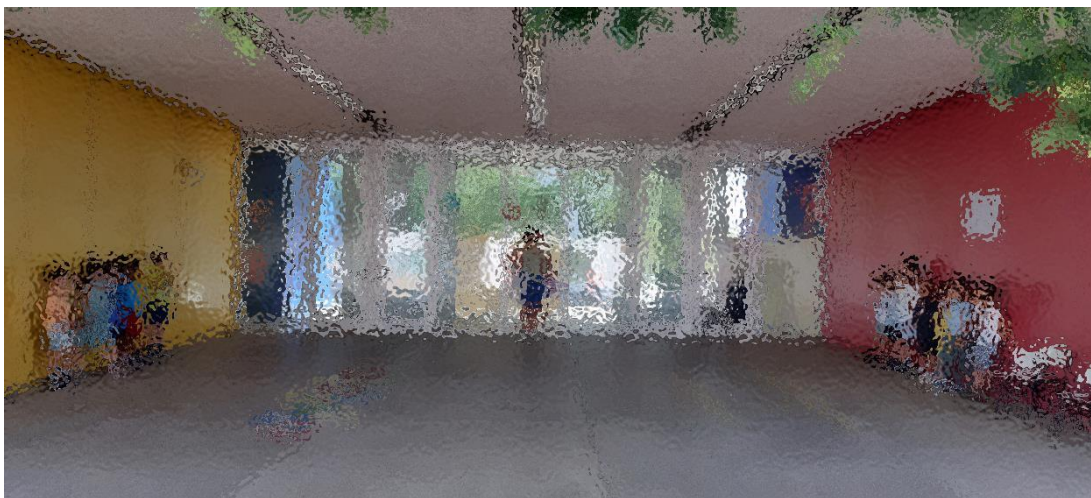
Segundo as OCEPE, “as crianças aprendem melhor quando são envolvidas em experiências ativas, que implicam a exploração, a manipulação e a experimentação” (Silva et al., 2016, p. 55). Além disso, “as atividades coletivas constituem oportunidades privilegiadas para desenvolver atitudes de cooperação, respeito pelas ideias dos outros e sentido de pertença ao grupo” (Silva et al., 2016, p. 34). Neste sentido, Sousa (2018) reforça que “a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente a partilha de responsabilidades, o envolvimento conjunto e a motivação para aprender”.

4.1.3. Atividade 3:

Como parte da exploração do corpo humano, o grupo participou num jogo da barra do lenço, adaptado ao contexto do tema. Cada criança representava um órgão interno e posicionava-se de forma estratégica, enquanto a estagiária colocava o lenço no centro do espaço.

Figura 11

Jogo da barra do lenço



Quando o órgão era chamado pelo nome, a criança correspondente tinha de correr, apanhar o lenço e voltar ao seu lugar, promovendo atividade física, rapidez de reação e atenção. O jogo encorajou a memorização dos órgãos e suas funções, uma vez que as crianças precisavam de reconhecer rapidamente o órgão chamado e associá-lo à sua posição no corpo.

A atividade também reforçou a cooperação, pois os colegas apoiavam-se mutuamente, dando dicas e encorajando quem se sentisse inseguro. Comentários como “Vai, coração, apanha o lenço!” ou “Cuidado com o estômago!” demonstraram envolvimento, espírito de equipa e motivação coletiva.

De acordo com as OCEPE, “a utilização de jogos e atividades físicas contribui para o desenvolvimento da motricidade global, da coordenação e da aprendizagem através da ação” (Silva et al., 2016, p. 55).

Sousa (2018) reforça que “as atividades cooperativas, mesmo em contexto de jogo físico, promovem competências sociais, a tomada de decisões e a consciência do grupo como unidade de aprendizagem”.

Para encerrar o trabalho desenvolvido em torno do corpo humano, a estagiária dinamizou uma atividade dedicada à exploração dos cinco sentidos. A proposta iniciou-se com uma roda de conversa, onde foram colocadas questões desafiadoras como: “Para que serve o nariz?”, “Como sabemos se algo é doce ou salgado?” ou “Será que conseguimos ouvir

com os olhos fechados?”. Estas perguntas despertaram curiosidade e ajudaram a ativar conhecimentos prévios do grupo.

Em seguida, cada criança foi convidada a participar de forma individual em pequenas experiências sensoriais:

- Visão – observar uma imagem e descrevê-la;
- Audição – identificar um som previamente selecionado;
- Tato – explorar ao toque uma esponja e partilhar o que sentiram;
- Olfato – cheirar canela e tentar reconhecer o aroma;
- Paladar – provar um marshmallow e identificar o sabor.

A sequência das experiências foi organizada de forma a envolver todos os sentidos, garantindo a participação ativa de cada criança. Posteriormente, em grande grupo, foi promovida uma partilha de descobertas, permitindo que cada um mencionasse o que viu, ouviu, cheirou, tocou ou saboreou. O ambiente revelou-se de entusiasmo e curiosidade, com comentários como *“A canela cheira a bolo!”* ou *“A esponja parece fofinha”*, demonstrando uma forte ligação entre vivência sensorial e verbalização.

De acordo com as OCEPE, “o conhecimento do corpo e das suas funções constitui um eixo fundamental na educação pré-escolar, uma vez que permite à criança desenvolver consciência de si própria e do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 53). Além disso, a exploração ativa dos sentidos potencia aprendizagens significativas, pois “as experiências sensoriais favorecem o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, ao proporcionar múltiplas oportunidades de observação, comparação e comunicação” (Marques, 2020, p. 77).

Neste mesmo sentido, Oliveira e Cardoso (2019) sublinham que “o recurso a atividades práticas e de exploração sensorial no pré-escolar estimula a curiosidade natural das crianças e reforça a ligação entre perceção e conhecimento” (p. 91).

4.1.4. Entrevista à educadora cooperante

A entrevista é um instrumento que suscita uma interação verbal direta entre o investigador/entrevistador e o entrevistado. Esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do

mundo" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). A entrevista é um instrumento que requer alguma preparação, nomeadamente a realização dos guiões de entrevista das docentes (Anexo C), para que depois quando realizamos a mesma esteja tudo planeado.

O tipo de entrevista adotado, a entrevista semiestruturada, caracteriza-se por contar com um guião de entrevista previamente elaborado, que orienta o desenvolvimento da conversa, permitindo um certo grau de flexibilidade na exploração das questões. A escolha desse instrumento deve-se ao facto de ser um instrumento com o qual eu estava familiarizada, uma vez que foi trabalhado em contexto de sala como um instrumento benéfico para este tipo de investigação qualitativa.

Através das respostas obtidas na entrevista, verifica-se que a educadora cooperante considerou a escolha do tema em estudo relevante, a área do conhecimento do mundo promotora do trabalho cooperativo, considerando "claro que sim, é uma base" In entrevista realizada à educadora cooperante (apêndice A)

Quando questionada "De que forma promove o trabalho cooperativo em sala?" a educadora cooperante respondeu "eles aqui fazem tudo, por exemplo...são incentivados a ajudar o colega que precisa de ajuda, a arrumar o trabalho de quem está a faltar, vão buscar materiais, arrumam materiais" (Ibidem).

4.2. Atividades em contexto de 1.º CEB

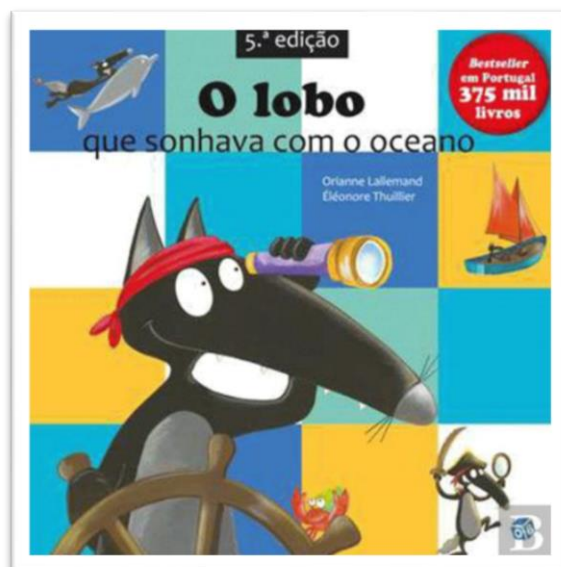
Das atividades realizadas em contexto de 1º CEB seleccionaram-se as três seguintes para apresentar.

4.2.1. Atividade 1:

A atividade teve início com a leitura do livro "O Lobo que Sonhava com o Oceano" realizada em grande grupo. A leitura foi feita em voz alta, sendo dinamizada por quem quisesse participar, o que promoveu um ambiente de partilha e respeito mútuo. De seguida, organizou-se uma roda de conversa sobre formas de proteger os oceanos e o Planeta, permitindo que cada criança expressasse as suas ideias e ouvisse os contributos dos colegas.

Figura 12

Livro "O lobo que sonhava com o oceano"



Ao partilhar a leitura entre os pares e ao refletirem em conjunto sobre questões ambientais, as crianças envolveram-se num processo de negociação de sentidos e de construção coletiva do conhecimento. Como refere César (2003):

“As situações cooperativas em sala de aula favorecem o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, na medida em que exigem dos alunos não só o domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de comunicar, argumentar e respeitar o outro” (p. 57).

Posteriormente, as crianças foram convidadas a organizar-se em pequenos grupos de seis, com o objetivo de montar dois puzzles que contrastavam a imagem de um “oceano triste” com a de um “oceano feliz”. Esta dinâmica promoveu a colaboração e a partilha de responsabilidades dentro dos grupos. As crianças revelaram-se empenhadas e organizadas, demonstrando capacidade para planejar, repartir tarefas e manter o foco no objetivo comum. Alguns grupos procuraram terminar rapidamente para terem a oportunidade de montar o puzzle no quadro da sala, o que demonstra não só o seu entusiasmo, mas também o desejo de partilhar o trabalho com o coletivo.

“Ana, o primeiro grupo a acabar pode colar o puzzle no quadro?” E.C.

“Porquê que as pessoas não se preocupam com a poluição e os animais do mar?” A.C.

“Se fizermos em grupo, somos capazes de terminar mais rápido.”

In Notas de Campo

Para além disso, o interesse demonstrado pelos alunos e a sua iniciativa para propor a montagem no quadro evidenciam um envolvimento ativo nas tarefas, relacionado com a autonomia e a motivação:

“Quando as crianças se sentem envolvidas nas atividades, assumem responsabilidades no grupo e percebem o valor do que estão a fazer, isto aumenta a sua motivação e o sentimento de pertença” (César, 2003, p. 62).

Figuras 13 e 14

Crianças a montar puzzles

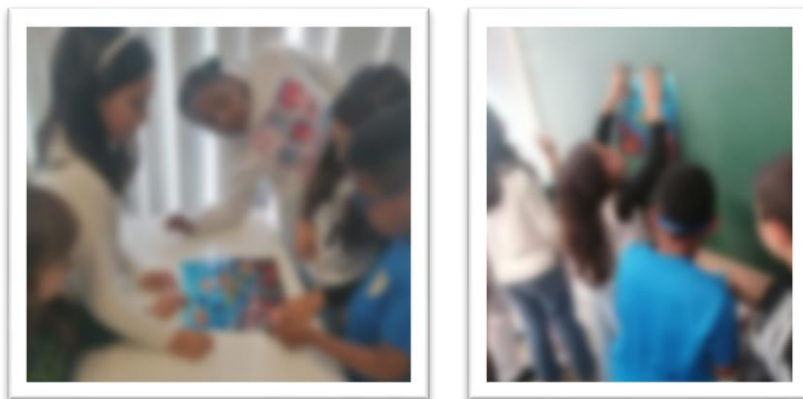
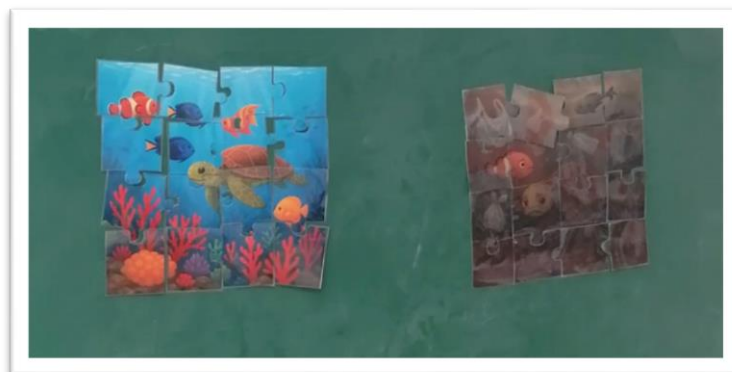


Figura 15

Puzzles expostos no quadro



Com esta atividade, os alunos experienciaram uma aprendizagem cooperativa que fortaleceu o sentido de pertencimento e promoveu a disponibilidade para participar ativamente. Ao partilharem a leitura voluntariamente e articularem ideias numa roda de conversa, sentiram-se valorizados e motivados para contribuir para o bem-estar do planeta. Os alunos também aprimoraram as suas competências de colaboração, comunicação e pensamento espacial. Organizaram-se eficazmente em pequenos grupos e fortaleceram o trabalho em equipa, ao mesmo tempo que expressaram entusiasmo e vontade de partilhar o resultado com a turma.

4.2.2. Atividade 2:

A atividade realizada consistiu na apresentação de um vídeo explicativo sobre os problemas que a poluição provoca no nosso Planeta. Após a visualização, organizou-se uma chuva de ideias em grande grupo, proporcionando a todos os alunos que assim o desejaram a oportunidade de participar e partilhar as suas opiniões sobre possíveis formas de minimizar estes danos. Este momento contribuiu para que as crianças refletissem em conjunto e percebessem que, apesar de diferentes, as suas ideias poderiam complementar-se no esforço comum de proteger o ambiente.

A dinâmica permitiu reforçar a cooperação, uma vez que:

“A aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando as crianças interagem, partilham perspetivas e constroem sentidos em conjunto” (Vygotsky, 1978, p. 86).

Além disso, criar espaço para a participação de todos, através do diálogo, reforçou competências de respeito e valorização da diversidade de opiniões, aspectos centrais no trabalho cooperativo:

“O trabalho cooperativo cria oportunidades para que os alunos aprendam uns com os outros, em contextos de diálogo e de confronto de ideias” (Ponte, 2012, p. 47).

“Nós não devemos atirar lixo para o chão?” L.I.

“Fiquei cheio de pena da tartaruga presa com o plástico?” T.C.

“Ninguém devia poluir o ambiente.” A.M.

In Notas de Campo

Após este momento, e considerando atentamente as ideias partilhadas pelas crianças, foi proposto realizar no pátio da escola uma recolha de lixo e a sua separação adequada. Para enriquecer a experiência e articular com outras áreas do currículo, o grande grupo foi dividido em duas equipas, dinamizando-se uma corrida de estafetas. Cada equipa tinha como desafio garantir a participação de todos os elementos, sendo que, antes de correr para separar o lixo nos respetivos recipientes, cada criança deveria resolver um exercício de matemática. Sempre que surgia alguma dificuldade, os colegas do grupo colaboravam, prestando apoio e explicações, o que reforçou a dimensão cooperativa da atividade.

Esta dinâmica revelou-se significativa não só pela consciencialização ambiental, mas também pela promoção da interdisciplinaridade e do trabalho em equipa.

“Ambientes cooperativos favorecem a interdependência positiva, permitindo que o sucesso individual esteja diretamente ligado ao sucesso do grupo” (Martínez-Sierra & García-García, 2022, p. 134).

Ao envolver conteúdos de diferentes áreas numa tarefa comum, promoveu-se também uma aprendizagem integrada, que respeita a diversidade de interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Johnson e Johnson (1999, cit. por Mouraz, 2007) defendem que:

“A aprendizagem cooperativa implica que o sucesso de cada elemento esteja ligado ao sucesso do grupo, reforçando a interdependência positiva” (p. 113).

Figura 16

Corrida de estafetas e separação de lixo



“Pensa A. Meninos deste grupo, vamos todos ajudar o A.” S.F.

“Tens de correr rápido para a nossa equipa ganhar?” S.C.

“ S. isso é no saco azul” A.F

In Notas de Campo

Esta atividade promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ambiental. Ao refletirem juntos sobre formas de proteger o planeta, os alunos aprenderam a importância da cooperação para enfrentar problemas reais, consolidando uma postura ativa e participativa. Com esta proposta interdisciplinar, os alunos experienciaram uma aprendizagem prática e colaborativa. Trabalharam coordenadamente, ajudando-se mutuamente na resolução de problemas e reforçando a ideia de que, juntos, alcançam melhores resultados, tanto académicos como sociais.

4.2.3. Atividade 3:

Para esta atividade, foi solicitado aos alunos que trouxessem computadores de casa para realizar uma pesquisa. Com o objetivo de promover também o recurso da biblioteca e diversificar as fontes de informação, os alunos consultaram livros disponíveis no espaço escolar, comparando informações e selecionando conteúdos relevantes para o seu cartaz.

A turma foi dividida em grupos de trabalho, e cada grupo definiu internamente a organização das tarefas, escolhendo quais os elementos responsáveis pela recolha de informação, escrita, recorte, desenho ou colagem. Durante o desenvolvimento da atividade, foi possível observar diferentes estratégias de colaboração: alguns alunos assumiam naturalmente a liderança, enquanto outros contribuíam com sugestões criativas ou apoio nas tarefas práticas. Em determinados grupos surgiram conflitos pontuais sobre a divisão de tarefas ou a escolha de ideias, exigindo a intervenção da estagiária para mediar e orientar, mas, no geral, os grupos conseguiram negociar soluções, mantendo um clima de trabalho positivo e produtivo.

A atividade permitiu ainda desenvolver a autonomia e a responsabilidade individual, uma vez que cada aluno tinha um papel ativo no grupo, mas também promovia interdependência, pois o sucesso do cartaz dependia da colaboração de todos. O resultado final foi a criação de cartazes diversificados e bem estruturados, refletindo tanto a pesquisa realizada como a capacidade de trabalhar de forma cooperativa e criativa, para apresentação final à turma.

“Ana, o L. não quer trabalhar.” M.C.

“Neste grupo, já definimos quem faz o quê?” A.C.

“ Obrigada Ana, trabalhar assim é muito fixe.” D.E.

In Notas de Campo

Esta atividade promoveu a aprendizagem colaborativa, pois exigiu que os alunos negociassem papéis, tomassem decisões em grupo e trabalhassem de forma interdependente. Estudos recentes evidenciam que:

“Atividades de aprendizagem colaborativa apoiadas em tecnologia e recursos diversos promovem competências sociais, cognitivas e digitais, incentivando a autonomia, o pensamento crítico e a motivação intrínseca” (Hodges, 2023, p. 218).

A integração de múltiplos recursos (computadores, livros, materiais de expressão artística) possibilitou ainda a interdisciplinaridade, permitindo que os alunos construíssem significado de forma criativa e colaborativa:

“O uso de recursos digitais e físicos em tarefas colaborativas favorece a construção coletiva de conhecimento, a comunicação eficaz entre pares e a aprendizagem interdisciplinar” (Scager et al., 2021, p. 50).

Com esta atividade, os alunos desenvolveram competências de cooperação, comunicação, criatividade e literacia digital. Aprenderam a valorizar o contributo de cada colega e refletiram sobre a importância de cuidar do presente para garantir um futuro sustentável. A colaboração e a integração de diferentes recursos promovem aprendizagens significativas e motivadoras.

4.2.5. Entrevista final à professora cooperante

A entrevista é, segundo Marconi e Lakatos (1999, citados por Gomes, Oliveira & Alcará, 2016), um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (p. 314).

Através das respostas da professora cooperante, foi fácil constatar que à semelhança da educadora cooperante, esta atribui relevância ao tema em estudo, o Estudo do Meio promotor de trabalho cooperativo, considerando “ah sim, sempre foi, sempre foi uma área favorável para o trabalho a pares ou em grupo.” In entrevista realizada à professora cooperante (apêndice F).

A professora cooperante também referiu que “aliás, eu acho que é do Estudo do Meio que se deve partir para as outras áreas” (Ibidem) fazendo referência à importância e necessidade da articulação entre as diferentes áreas de conteúdo como defendem Mendes e Costa (2018), “Uma perspectiva integradora dos diferentes domínios curriculares, [...] traz várias vantagens...” (p.4)

Por fim, quando questionada “trabalha este tema com o grupo de crianças” salientou que “às vezes podíamos explorar mais o tema, mas devido à extensão dos outros programas acabo por “roubar” tempo ao Estudo do Meio.” (Ibidem) Referindo-se ao trabalho cooperativo “costumo trabalhar com eles (alunos) a pares.” (Ibidem)

4.3. Triangulação dos resultados obtidos

Este ponto apresenta os resultados obtidos e analisados ao longo da investigação, através do recurso à triangulação de dados, técnica que permite cruzar diferentes fontes

de informação, confrontando-as entre si, com o objetivo de retirar conclusões fundamentadas e relevantes para a questão de investigação inicialmente proposta: De que forma o Estudo do Meio pode promover o trabalho cooperativo no pré-escolar e no 1.º ciclo?

Segundo Figaro (2014), a triangulação é uma abordagem metodológica que implica a integração de diversas técnicas de recolha de dados, podendo incluir instrumentos de natureza qualitativa ou quantitativa, permitindo, assim, uma leitura mais completa e rigorosa da realidade educativa. Também Flick (2004) defende que a triangulação, ao combinar perspetivas distintas, reforça a validade dos resultados e possibilita compreender a complexidade dos fenómenos estudados.

No caso desta investigação, os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas às docentes cooperantes, narrativas reflexivas elaboradas pela investigadora, notas de campo registadas ao longo das atividades, bem como de registos fotográficos e audiovisuais que documentaram situações ocorridas em sala e no exterior. O cruzamento destes diferentes instrumentos revelou-se essencial para compreender não apenas as perceções das professoras, mas também as práticas concretas de cooperação entre as crianças, bem como os desafios e limitações que se colocaram à implementação do trabalho cooperativo.

As entrevistas mostraram uma concordância entre as docentes quanto à relevância do tema em estudo. A educadora cooperante afirmou que “claro que sim, é uma base” (Apêndice A), ao referir-se à importância do trabalho cooperativo, enquanto a professora cooperante acrescentou que “ah sim, sempre foi, sempre foi favorável o trabalho a pares ou em grupo” (Apêndice A). Ambos os testemunhos revelam uma valorização da cooperação como prática pedagógica estruturante, sobretudo no âmbito do Conhecimento do Mundo e do Estudo do Meio. De igual modo, ambas salientaram a necessidade de articular esta área com outras, considerando-a como ponto de partida para aprendizagens mais integradoras. Como afirmou a professora cooperante: “aliás, eu acho que é do Estudo do Meio que se deve partir para as outras áreas” (Apêndice E), em consonância com a perspetiva defendida por Mendes e Costa (2018), quando referem que uma abordagem integradora dos domínios curriculares potencia aprendizagens significativas.

No entanto, as entrevistas também evidenciaram alguns constrangimentos. A professora cooperante destacou que “às vezes podíamos explorar mais o tema, mas devido à

extensão dos outros programas acabo por 'roubar' tempo ao Estudo do Meio" (Apêndice E). Esta limitação temporal foi igualmente observada pela investigadora nas suas narrativas reflexivas, ao registar que, apesar da motivação e disponibilidade das crianças, nem sempre foi possível aprofundar as propostas cooperativas pela pressão de cumprir outros conteúdos. Este dado revela a existência de uma tensão entre a valorização teórica do trabalho cooperativo e a sua aplicação efetiva no quotidiano da sala de aula.

As notas de campo permitiram complementar estas perspetivas, uma vez que registaram situações concretas de cooperação espontânea entre as crianças, como o apoio entre pares na realização de tarefas, a partilha de materiais ou a ajuda na organização do espaço. Estes registos empíricos validam as afirmações das docentes de que a cooperação está presente nas práticas quotidianas, ainda que por vezes de forma não planeada. Contudo, também se verificaram episódios em que a heterogeneidade dos grupos, com diferentes ritmos de aprendizagem, dificultou a participação equilibrada de todos, confirmando assim os desafios referidos pelas docentes.

Os registos fotográficos e audiovisuais serviram como evidências objetivas que reforçaram as observações. Neles é possível verificar momentos de trabalho a pares e em pequenos grupos, nos quais as crianças se mostraram envolvidas, colaborando de forma ordeira e equilibrada (Apêndice H). Este dado parece contrastar com a perceção da professora cooperante, que salientou que "nem sempre o grupo consegue manter-se focado de forma organizada" (Apêndice E). Esta divergência entre a observação registada e a perceção docente ilustra a riqueza da triangulação: enquanto uma fonte aponta para a existência de dificuldades na organização dos grupos, outra evidencia que, em determinadas condições, as crianças conseguem envolver-se cooperativamente de forma eficaz.

Ao cruzar estas diferentes fontes de dados, torna-se claro que o Conhecimento do Mundo e o Estudo do Meio constituem-se como uma áreas particularmente favoráveis à promoção do trabalho cooperativo, não apenas por possibilitar atividades de exploração e descoberta, mas também por permitir articular diferentes áreas curriculares. Contudo, a sua plena implementação enfrenta barreiras relacionadas com a gestão do tempo, a heterogeneidade dos grupos e a necessidade de planificação cuidada por parte do docente.

Assim, pode concluir-se que a triangulação dos dados recolhidos permite validar a pertinência do tema em estudo enquanto promotor do trabalho cooperativo, confirmando

que este contribui para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e comportamentais das crianças. No entanto, também evidencia que para a cooperação se tornar uma prática consistente e estruturada, é essencial que os docentes tenham condições adequadas — nomeadamente tempo, formação e apoio institucional — para desenvolver propostas que favoreçam a participação ativa e colaborativa de todos os alunos.

Capítulo 5.

5. Conclusões

5.1. Conclusões da dimensão investigativa

A formação de docentes investigadores assume-se como um pilar fundamental, uma vez que a prática educativa e a investigação se interligam de forma inseparável. A prática investigativa permite ao futuro professor não só compreender e analisar a sua ação, mas também transformá-la, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo. Ao refletir sobre o que se investiga e ao investigar a própria ação, introduz-se o “pensar no fazer”, o que torna a prática pedagógica mais lúcida, sensível e consciente. Como sublinha Garrido (2000), “passei a sentir-me sujeito da minha prática, pois passei a colocar como objeto de estudo a minha própria ação como professora. Vejo que a prática quotidiana do professor é um desafio permanente, que resiste a fórmulas ou soluções prontas. Na realidade é um convite para um ensino criativo, experimental e que permite pesquisa na acção” (p. 10). Neste processo, a investigação permitiu compreender de que forma as aprendizagens centradas no domínio do **Conhecimento do Mundo e do Estudo do Meio** contribuem para a promoção do trabalho cooperativo em contexto educativo. O trabalho cooperativo, incentivado por atividades que implicaram diálogo, negociação e tomada de decisões conjuntas, contribuiu não apenas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para a construção de competências sociais e relacionais. Estas práticas estão em consonância com as OCEPE, que salientam que “as crianças aprendem em interação, partilhando experiências, ideias e saberes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 20).

Verificou-se igualmente que o Conhecimento do Mundo e o Estudo do Meio são domínios particularmente propícios à cooperação, pois envolvem descoberta ativa e resolução de problemas em conjunto. Como refere Sousa (2018), “as atividades cooperativas promovem competências sociais, a tomada de decisões e a consciência do grupo como unidade de aprendizagem” (p. 43). Também Viana e Lopes (2019) reforçam que “a aprendizagem cooperativa favorece a motivação intrínseca da criança e potencia aprendizagens significativas” (p. 112), o que se verificou na forma como os alunos se envolveram com entusiasmo nos diferentes desafios.

Outro aspeto relevante foi a interdisciplinaridade, entendida como a integração de diferentes áreas de conteúdo (expressão plástica, matemática, movimento, linguagem), que se revelou essencial para estimular a participação conjunta. Tal como sublinha Marques (2020), “a articulação entre áreas promove aprendizagens mais completas e cria oportunidades de cooperação entre pares” (p. 77). Neste sentido, as atividades interdisciplinares não só consolidaram conhecimentos, mas também ampliaram os contextos de colaboração, permitindo que cada criança contribuísse com diferentes competências para o grupo.

No que respeita aos objetivos específicos da investigação, confirmou-se que:

- Foram identificadas estratégias de cooperação (ex.: divisão de papéis, apoio mútuo);
- Foi possível relacionar as atividades do Conhecimento do Mundo com a cooperação, já que a execução das tarefas exigiu negociação e entreajuda;
- Foram implementadas atividades promotoras de cooperação, em que o sucesso coletivo dependia do contributo de cada um.

Assim, conclui-se que as aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo favorecem naturalmente a cooperação entre as crianças, ao mesmo tempo que reforçam competências cognitivas, sociais e comunicativas. Neste sentido, “as experiências educativas que envolvem exploração ativa e diálogo entre pares estimulam a curiosidade e reforçam a ligação entre perceção e conhecimento” (Oliveira & Cardoso, 2019, p. 91).

Deste modo, as atividades planeadas e implementadas possibilitaram aprendizagens significativas e promoveram reflexões profundas sobre a prática docente, constituindo-se como momentos de investigação na ação. Ainda que tenham sido identificadas algumas limitações, estas revelam-se como oportunidades de melhoria contínua, próprias de um processo formativo que encara a docência como um percurso em constante construção, no qual investigação, interdisciplinaridade e prática não podem ser dissociadas.

5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura

A realização desta investigação permitiu não apenas compreender a importância das aprendizagens no domínio do Conhecimento do Mundo e do Estudo do Meio para a promoção do trabalho cooperativo, mas também reconhecer a necessidade de continuar a valorizar práticas pedagógicas assentes na interação, na entreajuda e na interdisciplinaridade. A análise crítica das atividades desenvolvidas revelou que a cooperação não surge de forma espontânea, mas requer intencionalidade educativa, estratégias diversificadas e um papel ativo do educador enquanto mediador.

Para a prática futura, torna-se evidente a relevância de planejar experiências que potenciem o diálogo, a negociação e a partilha de responsabilidades, em contextos que integrem diferentes áreas do saber, garantindo aprendizagens mais significativas e globais. Esta investigação reforçou ainda a importância da reflexão contínua sobre a ação pedagógica, entendida como elemento essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas cada vez mais conscientes e ajustadas às necessidades do grupo.

As práticas pedagógicas realizadas foram, sem dúvida, uma mais-valia para a futura prática docente, assim como para a vida profissional em geral. Representaram novas experiências que, independentemente de serem positivas ou de apresentarem dificuldades, contribuíram para a minha transformação pessoal e profissional. Neste percurso, aprendi com as falhas, com os anseios, com as inseguranças e medos inerentes a quem nunca tinha enfrentado a exigência de trabalhar com dois grandes grupos, aos quais era necessário proporcionar aprendizagens significativas. Aprendi também a gerir parâmetros essenciais como tempo, esforço, dedicação, exigência e trabalho individual, fundamentais para promover experiências diversificadas para cada grupo e para cada criança em particular.

A presente investigação proporcionou-me aprendizagens significativas, sobretudo no desenvolvimento de uma cultura reflexiva, permitindo analisar, ajustar e melhorar continuamente a prática. Reconhece-se, no entanto, que esta cultura ainda apresenta algumas lacunas próprias de quem se encontra nos primeiros passos da carreira docente, mas constitui a base sólida sobre a qual se construirão futuras experiências e aprendizagens, sempre com foco na cooperação, interdisciplinaridade e desenvolvimento integral das crianças.

Referências

- Alvarado-Prada, L.E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). *Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas*. Ver Diálogo Educ, 367-387.
- <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n30/v10n30a09.pdf>
- Afonso N. (2014) *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Aikenhead, G.S. (2009). *Educação científica para todos*. Ramada: Pedagogia
- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo*. 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores. Acedido em:
- (http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf).
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação*. Formação profissional de professores no ensino superior.
- Almeida, J., & Pinto, J. (2005). *Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos gerais*. Em A. Silva, & J. P. (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almedina. Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças*. Interacções, 12(41), 133–159

Alves, F. (2001). Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Amado, J. (Coord.). (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2ªed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), A escola vista pelas crianças. (117-143). Lisboa: Texto Editora.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Edições ASA. Bidegaín, N. (1999). El aprendizaje Cooperativo. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55).

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida- Ponte%20%28GTI%29.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora.

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2008). A criança dos 3 aos 6 anos. Lisboa: Presença

Brooks, C., Annemaree, C., Gillies, R., & Hattie, T. (2019). A matrix of feedback learning. Australian Journal of Teacher Education, 44(4), 28.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213749.pdf>

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.

Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P. S., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022). Ambientes de aprendizagem inclusivos (Ministério da Educação, ed.)

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/ambientes-de-aprendizagem-inclusivos.pdf>

Coutinho, C. (2008). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2013). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática (1.^a ed.).

Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. Active learning: Models from the analytical sciences, 970, 34-53.

Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

Ferreira, P., & Fernandes, P. (2016). Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB: Uma análise focada nos relatórios de estágio. Saber & Educar, 20, 244–254.

Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In Estrela, Teresa et al. (Eds.) Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2486>

García-Sánchez, I. (2015). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las Habilidades sociales en un entorno CLIL. Dissertação de Mestrado, Facultad de Educación de Palencia Universidad de Calladolid. Uvadoc.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15868/TFGL%201159.pdf;jsessionid=D47EDB873FE11F9BC9CC1D89BD5823B5?sequence=1>

Gardner, H. (1999). Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Artmed.

Gomes, M.H.J. (2013). A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Aberta, Lisboa. Repositório Aberto da Universidade Aberta de Lisboa.

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3444/1/TD_MarioGomes.pdf

Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal. Cadernos de Pesquisa, 49(173), 1–22.

<https://www.scielo.br/j/cp/a/VPXYcHvtGKRWYbjfpDx9RTR/?format=pdf&lang=pt>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379.

Kagan, S. (1994). Cooperative learning. Hawker Brownlow Education.

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais, 1-20

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor. LIDEL. Lopes, J., & Silva, H. S. (2022). Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia prático para o professor (2.ª ed.).

Ludke, M., & André, M (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. In EPU. Métodos da coleta de dados, observação, entrevista e análise documental. (pp. 25 - 44). EPU.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto Editora.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49–65.

Ministério da Educação. (2021). ROTEIRO: Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa, Escola +, 21-23. Ministério da Educação.

https://escolamaais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/1.3.7.-roteiro_recuperar_incluindo-com-a-aprendizagem-cooperativa.pdf

Monereo, C. & Gisbert, D. (2002). Procedimentos para a aprendizagem cooperativa. Artmed Editora.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma investigação-ação. *Educação*, 28(1), 9–31.

https://www.researchgate.net/publication/277812701_DESENHO_DE_UMA_PESQUISA_PASSOS_DE_UMA_INVESTIGACAO-ACAO

Novaes, S. C. (1988). O uso da imagem na antropologia. In E. Samain (Ed.), *O Fotográfico* (pp. 113-119). São Paulo: Hucitec

Nunes, T. P. B. S. (2004). Colaboração Escola-Família. Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas.

<https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-1.pdf>

Pactor. Martins, G.; Gomes, C.; Bocado, J.; Pedroso, J.; Carrilho, J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Horta, M.; Calçada, M.; Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Pujolàs, P. (2010). Aprender juntos alumnus diferentes: Los equipos de aprendizagem cooperativo em el aula. Octaedro – Eumo.

Quaresma, A. (2019, fevereiro 27). Trabalho/aprendizagem colaborativo/a vs. trabalho/aprendizagem cooperativo/a. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa.

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/trabalhoaprendizagem- colaborativa-vs- trabalhoaprendizagem-cooperativa/35201>

Relvas, A. (1996). O Ciclo Vital da família – perspectiva sistémica. Edições Afrontamento. Sá, E. (2014). Hoje não vou à Escola! Lua de Papel.

Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). Cooperar na Sala de aula para o sucesso. Pactor.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sousa, J. R., & Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: Modo de pensar e de fazer. Pesquisa e Debate em Educação, 10(2), 1396–1416.

<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), Interdisciplinaridade: antologia (pp. 161-176). Lisboa: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (1991). Trabalhos por projectos na Educação de Infância. Mapear aprendizagens. Integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (org) et al. (2012). Planear: Visões de futuro. Cadernos de Educação de Infância, 17-18, 44-47.
- Vega, S. (2006). Ciencia 0-3. Laboratorios de ciencias en la escuela infantil. Barcelona: Editorial
- Vieira, L.; Oliveira, R.; Silva, J.; Vieira, A.; Araújo, M. (2017). Importância das Atividades Práticas Simples no Ensino de Ciências Naturais: Estudo de Caso em Escola de Lajedo/Pe. UPE, Campus Garanhuns.
- Vila, B.; Cardo, C. (2005). Material senso Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. Vygotsky, L. (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vital, S. (2020, setembro 24). Colaborar e cooperar são atividades diferentes? Claraboia Learning Experiences: Educação Criativa, Colaborativa e Humana.
<https://claraboiacursos.com/2020/09/24/colaborar-e-cooperar-sao-atividades-diferentes/>
- Zabalza, M. (1998). A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda.
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, M. (2004). Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed.

Ziman, J. (2000). Real science – What is, and what it means. . Cambridge: Cambridge University Press.
rial (0-3 años): Manipulación y experimentación. Editorial Graó

Apêndices

Apêndice A: Guião para entrevista à educadora cooperante e análise de conteúdo da mesma

Bloco 1 – Legitimação da entrevista/Consentimento informado	Objetivos: Legitimar a entrevista/Motivar a entrevista
	-Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista - Garantir o anonimato das informações e opiniões emitidas pelo entrevistado; 1. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita por forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?
Bloco 2 – Caracterização da entrevistada	Objetivos: Recolher dados e conhecer o percurso profissional da educadora
	O que é ser para si ser educadora de infância? 2. Fale-nos da sua experiência profissional. 3. Segue ou é influenciada por algum modelo? 4. O que a levou a escolher esta pedagogia para as suas práticas pedagógicas?
Bloco 3 – Processo pedagógico	Objetivos: Conhecer a forma como a educadora organiza o ambiente educativo; Conhecer preocupações da educadora relativas ao grupo bem como o envolvimento e participação deste.
	5. Considera relevante e fundamental a organização do ambiente educativo com intencionalidade? 6. De uma forma geral, como caracteriza o grupo? 7. Ao nível do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, quais as suas maiores preocupações?

	8. Como costuma procurar envolver o grupo e levá-lo a participar?
Bloco 4 – Famílias	Objetivos: Conhecer a interação da educadora com as famílias. 9. Como vê a relação do Jardim de Infância com as famílias? Como se concretiza essa relação? 10. Costuma realizar reuniões de pais e encarregados de educação? Com que frequência? 11. Considera o envolvimento das famílias importante? De que forma as envolve?
Bloco 5 – Conhecimento do Mundo e o trabalho cooperativo	Objetivos: Identificar as perceções da educadora sobre o conhecimento do mundo promotor do trabalho cooperativo. 12. Considera que a área do conhecimento do mundo promove o trabalho cooperativo? 13. Trabalha esta área com o grupo de crianças? 14. De que forma promove o trabalho cooperativo em sala?

"Caminhos de Descoberta: Aprender o Mundo em Cooperação"

Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante

A- Caracterização da entrevistada	A1 – Formação Acadêmica
	Sou licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
	A2- Ser educadora de Infância
	Para mim, é ser criança sempre. Consigo estar sempre a reviver isso. É saber que posso e faço, a diferença na vida das crianças que vêm com uma inocência brutal. É ser uma base muito importante na educação que as crianças vão ter na vida.
	A3-Pedagogia
	Na escola foram-nos apresentadas várias metodologias, no entanto não sigo nenhum modelo, mas identifico-me mais com o modelo de projeto.
	B1- Organização do ambiente educativo com intencionalidade
	Sim é relevante a organização do ambiente educativo com intencionalidade, claro que sim, está tudo pensado para que funcione o melhor possível, a divisão das áreas, a disposição

B- Processo Pedagógico	das mesas...
	B2 – Características do grupo
	É um grupo muito interessado em tudo o que lhes é proposto. Gostam de aprender e de saber. Sendo 13 rapazes e 6 meninas, é um grupo barulhento e agitado, mas são interessados, cumprem as regras.
	B3 – Maiores preocupações ao nível do desenvolvimento e aprendizagens das crianças
	As minhas maiores preocupações, e principalmente nos últimos anos, é a fala. As crianças vêm cada vez mais a falar em português do Brasil, as articulações, omissões de sílabas. A terapia da fala tem sido o maior caso de sinalizações.
	B4 – Envolvência e participação do grupo de crianças
	Há uma coisa que eu faço, todos os dias depois do almoço, é conversar com eles sobre diferentes temas. Curiosidades ou acontecimentos do dia-a-dia. Tento que todos participem.
	Também tento diversificar os conteúdos que lhes trago,

	histórias, vídeos e até Youtube com temas dos animais.
C – Famílias	C1- Envolvimento das Famílias
	Considero muito importante o envolvimento das famílias.
	C2- Forma de envolvimento com as famílias
	Fazemos propostas, conversamos por email, são disponíveis e eu também sou para eles.
D – Conhecimento do Mundo e o trabalho cooperativo	D1- Considera que a área do conhecimento do mundo promove o trabalho cooperativo?
	Claro. Claro que sim, pode ser feito com qualquer área, e conhecimento do mundo é uma delas. Dá para trabalhar o trabalho cooperativo, individual. Claro que sim.
	D2- Trabalha esta área com o grupo de crianças?
	Sim, claro. Eles são umas esponjas questão para absorver tudo e adoram e interessam-se por tudo. Esta área, através dos animais, das florestas, o conhecimento do mundo é uma base.
	D3- De que forma promove o trabalho cooperativo em sala?

"Caminhos de Descoberta: Aprender o Mundo em Cooperação"

	Eles aqui fazem tudo, ajudam-se uns aos outros, brincam no tapete todos juntos, arrumam e vão buscar material. Eles colaboram uns com os outros.
--	--

Apêndice B: Planificação da atividade 1 em contexto de EPE

Área(s) de Conteúdo	Data	Duração	Número de alunos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação	2024	1h	20

Área(s) de conteúdo	Atividades/ estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
Conhecimento do Mundo Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação Oral	- Observação do corpo humano e dos seus constituintes - Roda de Conversa sobre a constituição do corpo humano	- Conhecer os vários constituintes do corpo humano - Identificar e reconhecer de que fala o livro - Ouvir com atenção, revelando prazer e satisfação.	- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	Temporais: 1h Humanos: - Crianças; - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar de ação educativa. Materiais: Livro “ Explora e Aprende: o Corpo Humano”	-Conhecimentos; -Capacidades Investigativas: modelo teórico, observação e comunicação; -Atitudes: modelo teórico, atitude interrogativa, respeito pela evidência, reflexão crítica e espírito de cooperação.

Apêndice C: Planificação da atividade 2 em contexto de EPE

Área(s) de Conteúdo	Data	Duração	Número de alunos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação	2024	1h	20

Área(s) de conteúdo	Atividades/ estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
Conhecimento do Mundo Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Motora	- Observação do corpo humano e dos seus constituintes - Jogo da barra do lenço	- Conhecer os vários constituintes do corpo humano - Mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação.	- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras	Temporais: 1h Humanos: - Crianças; - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar de ação educativa. Materiais: - Lenço	-Conhecimentos; -Capacidades Investigativas: observação e comunicação; -Atitudes: modelo teórico, atitude interrogativa, respeito pela evidência, reflexão crítica e espírito de cooperação.

Apêndice D- Planificação da atividade 3 em contexto de EPE

Área(s) de Conteúdo		Data	Duração		Número de alunos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação - Formação Pessoal e Social		2024	1h30		20
Área(s) de conteúdo	Atividades/ estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
Conhecimento do Mundo Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação Oral	- Caixa dos cinco sentidos: identificação e classificação de objetos pelos sentidos. - Partilhas sobre as sensações	-Desenvolver capacidades de observação, comparação e classificação. - Promover a curiosidade científica - Desenvolver a linguagem oral e o vocabulário específico	- Formulação de hipóteses. - Uso dos sentidos para explorar e conhecer o mundo - Melhoria na clareza e organização da expressão oral	Temporais: 1h Humanos: - Crianças; - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar de ação educativa. Materiais: Caixa opaca Esponja Canela Gomas Telemóvel	- Observação do raciocínio e da capacidade de justificar hipóteses - Registo de intervenções orais (espontâneas e orientadas) e análise da evolução na clareza das respostas.

"Caminhos de Descoberta: Aprender o Mundo em Cooperação"

Área da Formação Pessoal e Social	- Incentivar a espera da vez para participar. - Promover o respeito pelas descobertas dos colegas.	- Desenvolver a cooperação e o respeito em grupo.	- Regras de convivência.		. Observação direta da participação, respeito pelas regras e interação com os pares
-----------------------------------	--	---	--	--	---

Apêndice E: Guião para entrevista à professora cooperante e análise de conteúdo da mesma

Bloco 1 – Legitimação da entrevista/Consentimento informado	Objetivos: Legitimar a entrevista/Motivar a entrevista No âmbito do estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III – 1.º Ciclo, procuramos implementar um projeto. Neste sentido, desejamos recolher dados no terreno tendo concebido para isso esta entrevista que tem como objetivo geral: – Conhecer a metodologia aplicada pela professora e as estratégias utilizadas em áreas específicas. 1. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita por forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?
Bloco 2 – Caracterização da entrevistada	Objetivos: Recolher dados e conhecer o percurso profissional da educadora O que é ser para si ser professora do 1º ciclo? 2. Fale-nos da sua experiência profissional. 3. Segue ou é influenciada por algum modelo? 4. O que a levou a escolher esta pedagogia para as suas práticas pedagógicas?
Bloco 3 – Processo pedagógico	Objetivos: Conhecer a forma como a professora organiza o ambiente educativo; Conhecer preocupações da professora relativas ao grupo bem como o envolvimento e participação deste.

	5. Considera relevante e fundamental a organização do ambiente educativo com intencionalidade? 6. De uma forma geral, como caracteriza a turma? 7. Ao nível do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, quais as suas maiores preocupações? 8. Como costuma procurar envolver o grupo e levá-lo a participar?
Bloco 4 – Famílias	Objetivos: Conhecer a interação da professora com as famílias. 9. Como vê a relação da escola com as famílias? Como se concretiza essa relação? 10. Costuma realizar reuniões de pais e encarregados de educação? Com que frequência? 11. Considera o envolvimento das famílias importante? De que forma as envolve?
Bloco 5 – Conhecimento do Mundo e o trabalho cooperativo	Objetivos: Identificar as perceções da professora sobre o conhecimento do mundo promotor do trabalho cooperativo. 12. Considera que a área do conhecimento do mundo promove o trabalho cooperativo? 13. Trabalha esta área com o grupo de crianças? 14. De que forma promove o trabalho cooperativo em sala?

Análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante

C- Caracterização da entrevistada	A1 – Percurso profissional e formação académica
	O meu percurso não foi fácil, não havia vagas, quase percorri tudo do Algarve à Lourinhã...Apesar de tudo é gratificante, quando eles não sabem nada e acabam o ano a ler e escrever, ou quando fazem um desenho ou escrevem uma mensagem.
	A2- Ser professora do 1º ciclo
	Para mim, é uma grande responsabilidade, na transmissão dos conhecimentos, mas acima de tudo na transmissão de valores da cidadania e também valores referentes à cultura portuguesa.
	A3-Pedagogia
	Não sigo nenhum modelo específico.
	B1- Características da turma
	A turma? É um grupo muito agitado e conflituoso. Principalmente os rapazes. É um grupo que não tem muito gosto em aprender. Mas não são muito acompanhados por parte dos encarregados de educação e isso reflete-se. Têm muitas atividades extra e acabam por nem fazer os trabalhos

B- Processo Pedagógico	de casa, por exemplo.
	B2 – Maiores preocupações ao nível das dificuldades dos alunos
	A leitura é a minha maior preocupação, tenho reparado que este grupo apresenta uma grande dificuldade na leitura.
C – Famílias	C1- Envolvimento das Famílias
	Considero muito importante o envolvimento das famílias.
	C2- Forma de envolvimento com as famílias
	Fazemos reuniões sempre que necessário ou os pais pedem para reunir com eles sempre que precisam.
	D1- Considera que o Estudo do Meio promove o trabalho cooperativo?
	Claro. Claro que sim. Eu até acho que do Estudo do Meio é

D – Estudo do Meio e o trabalho cooperativo	que se devia partir para as outras áreas.
	D2- Trabalha o Estudo do meio
	Às vezes roubo um pouco de tempo do Estudo do Meio, porque os outros programas são muito vastos e vejo-me aflita para dar o programa todo de Estudo do Meio.
	D3- Promoção do trabalho cooperativo.
	Trabalham mais a pares, dois a dois, para não se zangarem uns com os outros.

Apêndice F: Planificação da atividade 1 em contexto de 1º CEB

Componente curricular: Estudo do Meio		Discente: Ana Oliveira			Data:
		Planificação: Projeto: Cuidar do presente para garantir o futuro Leitura em Conjunto do livro - “O lobo que sonhava com o Oceano” Construção de Puzzles			Duração: 01h30
Articulação curricular e interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens essenciais (o aluno deve ficar capaz de:	Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Português	Educação Literária	- Ler e compreender a história; - Identificar problemas ambientais apresentados; - Comunicar ideias de forma clara e respeitar opiniões dos colegas.	- Leitura expressiva do livro; - Debate orientado sobre personagens e tema ambiental; - Registo coletivo de ideias no quadro.	Temporais: - 1h30m Humanos: - Alunos; - Estagiária; - Professora	- Observação da participação e pertinência no debate; - Registo da capacidade de interpretar o texto e relacioná-lo com a realidade ambiental;
Matemática	- Raciocínio lógico e organização espacial	- Organizar estratégias para completar puzzles.	- Orientação da observação e discussão sobre as imagens	Materiais: - Livro “ O lobo que sonhava com o Oceano”; - Puzzles	- Registo da capacidade de identificar problemas ambientais e organizar peças;
Cidadania	- Trabalho cooperativo	- Colaborar com colegas e negociar soluções.	- Supervisão e mediação de conflitos ou dificuldades.		- Análise do raciocínio e estratégias utilizadas na montagem.

Apêndice G: Planificação da atividade 2 em contexto de 1ºCEB

Componente curricular: Estudo do Meio		Discente: Ana Oliveira			Data:
		Planificação: Projeto: Cuidar do presente para garantir o futuro Corrida de estafetas Recolha e separação de lixo + resolução problemas			Duração: 01h30
Articulação curricular e interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens essenciais (o aluno deve ficar capaz de:	Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Estudo do Meio	- Natureza	- Relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza.	- Recolha de lixo no pátio e separação por categorias.	Temporais: - 1h30m	- Observação da participação na discussão e na recolha do lixo.
Matemática	- Raciocínio matemático	- Expressar oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.	- Debate orientado sobre personagens e tema ambiental;	Humanos: - Alunos; - Estagiária; - Professora	- Avaliação da correta separação dos resíduos.
Educação Física	- Jogos	- Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras	- Resolução de pequenos exercícios	Materiais: - Vídeo educativo; - Sacos de lixo; - Lixo (plástico, papel, metal); - Fichas de problemas matemáticos simples.	- Registo da colaboração e espírito de equipa na corrida de estafetas.
			- Corrida de estafetas após a realização de pequenas operações matemáticas		- Correção das resoluções matemáticas e capacidade de aplicar lógica.

Apêndice H: Planificação da atividade 3 em contexto de 1ºCEB

Componente curricular: Estudo do Meio		Discente: Ana Oliveira			Data:
		Planificação: Projeto: Cuidar do presente para garantir o futuro Elaboração de Cartazes			Duração: 2h
Articulação curricular e interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens essenciais (o aluno deve ficar capaz de:	Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Português	- Oralidade - Leitura e Escrita - Educação Literária	- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); - Selecionar livros para leitura pessoal;	- Apresentação final dos cartazes; - Requisição de livros da biblioteca escolar;	Temporais: - 2h Humanos: - Alunos; - Estagiária; - Professora Materiais: - Cartolinas; - Lápis e canetas; - Computadores; - Tesouras e colas; - Livros.	- Observação da participação e pertinência no debate; - Registo da capacidade de interpretar o texto e relacioná-lo com a realidade ambiental; - Registo da capacidade de identificar problemas ambientais e organizar peças; - Análise do raciocínio e estratégias utilizadas na montagem.
Artes Visuais	- Experimentação e criação	- Integrar a linguagem das artes visuais;	- Desenhos, colagens, escrita;		
TIC	- Investigar e pesquisar	- Apropriar-se de métodos de trabalho, de pesquisa e de investigação em ambientes digitais;	- Pesquisa autónoma nos computadores;		
Cidadania	- Trabalho cooperativo	- Cooperar com crianças e com adultos em situações da sala de aula e da vida da escolar..	- Trabalho em equipa, definindo funções.		

Apêndice I: Crianças a trabalhar em grupos de forma ordeira

