

JOANA PINTO AMARAL COSTA

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PRESENÇA OU
AUSÊNCIA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM
PORTUGAL?**

Orientador: Professora Doutora Maria João Castelbranco da Silveira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

Lisboa

2015

JOANA PINTO AMARAL COSTA

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PRESENÇA OU
AUSÊNCIA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM
PORTUGAL?**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias no dia 16/07/2015, perante o júri,
nomeado pelo Despacho de Nomeação nº
86/2015 de 20 de Fevereiro, com a seguinte
composição:

Presidente: Professora Doutora Maria
Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professor Doutor José Bernardino
Pereira Duarte

Orientador: Professora Doutora Maria João
Castelbranco da Silveira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa
2015

Agradecimentos

Em primeiro lugar, tenho de mencionar o João por todo o seu apoio e empenho imensuráveis. A sua ajuda foi mais do que essencial para a concretização desta minha etapa. Obrigada meu amor!

Quero agradecer também ao meu Pirolito que, embora tenha estado muito bem entregue, sentiu, com certeza, a minha ausência. E, como alguém me foi dizendo sempre ao longo deste percurso, mais tarde vai agradecer-me.

Em segundo lugar, agradeço à minha mãe, ao meu pai e irmãs, Leonor e Rita, que sempre me apoiaram e incentivaram neste e em todos os percursos ao longo da minha vida e que, certamente, o continuarão a fazer. Vocês sabem o quão importantes são para mim!

A toda a restante família, sem exceção, agradeço o constante apoio.

À querida Tété, que (re)apareceu num momento muito especial da minha vida e que acabou por se definir fundamental para o impulsionar deste trabalho.

Apresento também os meus agradecimentos aos professores que, amavelmente, se disponibilizaram para partilhar, como contributo para o presente trabalho, a sua experiência adquirida nas salas de aula.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de expressar o meu agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Maria João Silveira, acima de tudo pela grande amizade demonstrada e pela constante compreensão das dificuldades sentidas no decorrer deste percurso. Agradeço também todo o incentivo e persistência, sem os quais, com toda a certeza, esta dissertação não teria sido uma realidade.

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo a caracterização do programa nacional de ensino das Artes Visuais, particularizando a integração do método da aprendizagem cooperativa nos seus documentos diretrizes. Para tal, realizou-se primeiramente uma análise dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência que regulamentam e instruem os professores e escolas no que diz respeito a métodos de ensino, avaliação e objetivos. Como complemento, procurou-se a obtenção de testemunhos fidedignos e experientes que caracterizassem a realidade das salas de aula portuguesas e, nestas, a aplicação da metodologia educacional em estudo.

Confirmou-se que o documento das metas curriculares não recomenda especificamente a utilização de quaisquer metodologias, limitando-se à definição de objetivos letivos e competências a adquirir. As escolas e professores possuem presentemente autonomia na escolha dos métodos a utilizar na transmissão de conhecimentos, fazendo eles próprios a avaliação destes e decidindo a permanência ou alteração dos mesmos.

Verificou-se também que os professores possuem pontos de vista díspares no que à aplicabilidade e benefícios do método da aprendizagem cooperativa diz respeito, tendo apontado vantagens e obstáculos válidos na implementação prática da cooperação em salas de aula.

Conclui-se que a inclusão no programa curricular de métodos com sucesso validado, tais como o estudado, seria profícua, assim como a desmistificação do trabalho e da avaliação meramente individual e arbitrária como método usual na prática letiva.

Palavras chave: Aprendizagem cooperativa, programa curricular, metodologias, ensino das Artes Visuais, testemunho docente.

Abstract

The main objective of the present work is to characterize the national Visual Arts teaching program, particularizing the integration of the cooperative learning method in their guidelines documents. First, an analysis of the documentation made available by the Ministry of Education and Science, which regulate and instruct teachers and schools with respect to teaching methods, evaluation and goals, was executed. As a complement, trustable and experienced testimonials that could characterize the reality of Portuguese classrooms and the application of the referred educational methodology were obtained.

It was confirmed that the available documentation does not specifically recommend the use of any methods, being limited to the definition of academic goals and skills to be acquired. Schools and teachers currently presently possess the autonomy in their choice of methods for their knowledge transmission, carrying themselves its evaluation and deciding their continuity or change.

It was also found that teachers have disagreeing points of view as to the applicability and benefits of the cooperative learning methodology, as valid advantages and obstacles in practical implementation of cooperation in classrooms were identified.

It is concluded that the inclusion of successful validated methods, such as the studied one, in the educational curriculum, would be helpful, as the demystification of merely individual and arbitrary work and assessment as the usual method in teaching practice would.

Keywords: Cooperative learning, educational curriculum, methodologies, Visual Arts teaching, teacher's testimonials.

Índice

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract	3
Índice	4
Índice de figuras	6
Índice de tabelas.....	7
Introdução.....	8
I. Enquadramento e âmbito do trabalho	8
II. Objetivos e contribuições do trabalho.....	9
III. Estrutura da Dissertação.....	11
1. A aprendizagem cooperativa	12
1.1 Uma breve revisão da literatura	12
1.2 O enquadramento histórico-crítico	14
1.3 Os princípios da aprendizagem cooperativa	18
1.3.1 Interdependência positiva: “Nós” em vez de “eu”	18
1.3.2 Responsabilidade e avaliação individual.....	21
1.3.3 Interação cara-a-cara.....	24
1.3.4 Competências interpessoais	25
1.3.5 Análise/avaliação do processo.....	27
1.4 Os métodos de planificação de aulas na aprendizagem cooperativa.....	30
1.4.1 STAD - Student Teams Achievement Divisions	31
1.4.2 Jigsaw	31
1.4.3 Investigação em grupo.....	32

1.4.4	Abordagem estrutural	33
1.5	Algumas vantagens da aprendizagem cooperativa.....	33
1.6	Algumas desvantagens da aprendizagem cooperativa	36
2.	A aprendizagem cooperativa no Ensino das Artes Visuais	39
2.1	Uma breve revisão da literatura	39
2.2	O caso português e seu enquadramento legal.....	44
2.3	Testemunhos docentes relativos à aprendizagem cooperativa no ensino nacional das Artes Visuais	48
2.3.1	Professora A.....	49
2.3.2	Professora B.....	51
2.3.3	Professor C.....	52
2.3.4	Professora D.....	53
2.3.5	Professora E.....	55
3.	Visão conclusiva e recomendações finais.....	58
	Bibliografia.....	62

Índice de figuras

Figura 1 - A dicotomia do conceito de 'Zona de Desenvolvimento Proximal'	17
Figura 2 – Os cinco princípios base da Aprendizagem Cooperativa.....	18
Figura 3 – Matriz de processo de Paul Vermette.....	23

Índice de tabelas

Tabela 1 – Comparação das quatro abordagens à aprendizagem cooperativa	30
--	----

Introdução

I. Enquadramento e âmbito do trabalho

A escola deveria ser capaz de analisar e entender cada educando individualmente, de lhe dar os instrumentos que o façam superar as adversidades que encontra ao longo do seu percurso. Deveria fomentar e enaltecer a curiosidade e a criatividade, naturalmente inerentes ao crescimento, em vez de, tantas vezes, sufocar e privar, condenando inclusivamente. À escola compete ainda avaliar cada aluno pelo seu percurso individual, acompanhando, guiando e ajudando a que estes se superem a si mesmos, transmitindo-lhes confiança, ensinando-os a acreditar em si próprios. Eis a missão pedagógica completa da escola.

É, por isso, fundamental que o professor, para além do seu dever de correta aplicação do programa curricular, promova a democracia na sala de aula, fomente o papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem e que esteja presente na construção do seu percurso. Para tal, deve basear-se num trabalho distinto e adaptado a cada educando, por oposição ao antiquado ensino em simultâneo. O professor deve conseguir promover a aquisição de aprendizagens através da ação experienciada pelos alunos. Nada melhor do que viver para perceber e contextualizar o que se está a aprender.

O processo educativo deve, assim, promover a autonomia, mas também a interajuda e cooperação. Deve, acima de tudo, respeitar as especificidades de cada indivíduo. “É nesta parceria moral, tecida na entreajuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa. Mas só se torna construção de humanidade, quando se lhe acrescenta a dimensão ética que o dever democrático subentende” (Niza, 1998, p.7).

Criar uma comunidade cultural e formativa na qual os alunos participam ativamente na organização das atividades de aprendizagem, dotar-se os estudantes de autonomia de decisão para que se tornem cada vez mais ativos durante o seu percurso de formação e aprendizagem, é usufruir da metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula.

O método de ensino que o professor adota na sua sala de aula não é mais do que o caminho/processo que escolhe para transmitir determinado conteúdo de aprendizagem aos alunos. Antes de tomar qualquer decisão, é importante analisar-se os objetivos que se

pretendem atingir, a conjuntura que se criará no decurso do processo, assim como os recursos e o tempo disponíveis para tal. Dever-se-á ainda enumerar e analisar os vários caminhos e as alternativas existentes para se atingir o mesmo fim.

Outro fator importante a ter em conta, para além dos objetivos do programa escolar em si, são as características da turma em geral e dos educandos em particular.

O trabalho de grupo ganha, com estas iniciativas, uma nova dimensão que dá expressão e ênfase à cooperação na aprendizagem escolar. É fácil depreender que este método de trabalho se revela bastante produtivo, quando aplicado no quotidiano do grupo-turma, na gestão do trabalho curricular e no desenvolvimento de projetos que vão surgindo no seio da comunidade escolar. Tem igualmente repercussões a nível da comunidade familiar, das relações sociais dentro e fora da escola e, mais tarde, na atividade profissional, nomeadamente nas relações entre colegas de trabalho das empresas nas quais serão incluídos.

Inseridos numa sociedade crescentemente individualista e competitiva, cabe à escola o dever de transmitir o benefício do trabalho cooperativo e a importância que este pode significar na vivência de cada um. As competências de ajuda mútua e interdependência devem ser incutidas desde muito cedo, para que estes conceitos e valências se enraízem e estejam presentes em todo o percurso formativo dos indivíduos.

Se as escolas não promoverem a cooperação, se os professores não incentivarem a metodologias pedagógicas que incluam trabalhos de grupo e outras atividades similares, quem o fará? A escola tem o dever de formar os alunos, quer ao nível cognitivo, quer atitudinal.

No presente trabalho foi estudada a aprendizagem cooperativa e o seu enquadramento no programa de ensino em Portugal.

II. Objetivos e contribuições do trabalho

O estágio curricular realizado permitiu acompanhar uma turma de vinte e sete alunos do 3º ciclo do ensino básico, na disciplina de Educação Visual. O grupo era relativamente heterogéneo e integrava uma aluna com necessidades educativas especiais. Os projetos desenvolvidos nesta turma foram, de forma geral, expositivos e interativos. Nestes, os professores faziam, numa primeira fase, a exposição à turma e possibilitavam a discussão

em conjunto do processo que conduziria a determinado objetivo. No entanto, os trabalhos culminavam invariavelmente em atividades individuais.

Após o término do estágio, seguido de uma profunda reflexão sobre os métodos utilizados, suas vantagens e desvantagens, surgiu o desejo de estudar outras formas de intervir nas salas de aula que, de alguma forma, pudessem contribuir positivamente para um desenvolvimento mais completo dos alunos e que pudessem, no futuro, ser postas em prática na atividade letiva. É neste âmbito que esta dissertação se deve integrar, materializando a necessidade ou a lacuna que daí emergiu.

Assim, o presente trabalho teve como principal objectivo a pesquisa e caracterização do método da aprendizagem cooperativa no programa educativo de Artes Visuais em Portugal. Em paralelo, pretende-se também obter um retrato realista da sua aplicação atual nas salas de aula, com vantagens e desvantagens assinaladas por teóricos e pelos próprios professores, em testemunho voluntário.

Para tal, efectuou-se um estudo baseado nos conceitos que definem propriamente este tipo de aprendizagem, no que esta consiste e como surgiu. Seguiu-se uma análise da perspectiva do Ministério da Educação e Ciência e da inclusão deste conceito nas suas diretrizes educacionais, particularizando o seu nível de ênfase e da instigação da sua aplicação. Procedeu-se ainda a uma recolha de testemunhos junto de professores, inquirindo-os acerca dos métodos utilizados nas suas aulas e da implementação do trabalho cooperativo nas mesmas, com o intuito de obter um panorama prático e atualizado relativo à aplicação do conceito da cooperação nas escolas portuguesas hoje.

Como limitação natural desta investigação, por fim assinala-se a impossibilidade material de uma pesquisa mais exaustiva, longa ou pormenorizada. A vida pessoal, familiar e laboral, assim como um estágio realizado ainda sem preocupação temática, tiveram o seu peso.

Refira-se também que a metodologia de investigação foi do tipo qualitativo, assentando na própria reflexão e nos testemunhos obtidos.

III. Estrutura da Dissertação

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro partes distintas, organizadas da forma seguidamente descrita.

A primeira parte faz uma breve introdução e enquadramento do trabalho e da temática estudada, a aprendizagem cooperativa.

Na segunda parte, que inclui o primeiro capítulo, de forma a poder definir-se o contributo da tese, faz-se também uma revisão bibliográfica sobre o tema. Esta faz, ao longo dos seus subcapítulos, o enquadramento histórico-crítico e uma análise aos cinco princípios e estratégias de aplicação da metodologia estudada e, por fim, enuncia alguma das vantagens e desvantagens apontadas ao método na literatura.

A terceira parte, compreendida no segundo capítulo, procura fazer um enquadramento da aprendizagem cooperativa nas Artes Visuais. Para tal, inicia-se por uma breve revisão bibliográfica sobre a temática. Os subcapítulos seguintes procuram estudar o programa de Ensino de Artes Visuais em Portugal e neste caracterizar a integração da metodologia em estudo. Este objetivo é proposto de duas formas, sendo a primeira a análise das recomendações e diretrizes existentes e propostas pelo Ministério da Educação e Ciência e, a segunda, através da obtenção de testemunhos de professores com o objetivo de retratar a aplicação prática do modelo educativo nas escolas.

Finalmente, são apresentadas as conclusões que dizem respeito à análise do programa curricular e dos testemunhos obtidos junto dos professores, assim como são feitas recomendações para trabalho futuro que permita um desenvolvimento mais profundo do conhecimento existente no que diz respeito a esta metodologia de ensino, em particular a técnicas que permitam ultrapassar as desvantagens que lhe são apontadas.

Refira-se que a norma utilizada para citações e referências bibliográficas foi a norma APA e que o presente documento foi redigido segundo as regras do novo acordo ortográfico.

1. A aprendizagem cooperativa

1.1 Uma breve revisão da literatura

A decisão sobre quais os aspetos educativos a integrar na definição de um programa de orientação escolar é difícil, contraditória e não consensual. Estes programas são também continuamente alterados, na tentativa de procurar enquadrá-los e adaptá-los às vantagens e desvantagens das várias vertentes educativas, todas elas dinâmicas.

Leitão (2000) considera que as tradicionais práticas de ensino são dirigidas para toda a classe como um todo, existindo pouca diferenciação e pouco impacto corretivo e avaliativo. Considera ainda que a aprendizagem e o ensino cooperativo estão fortemente reduzidos, sendo o ensino maioritariamente expositivo e centrado no manual escolar.

De facto, e de certo modo geral, a atual aprendizagem praticada nas escolas portuguesas baseia-se em atividades individualistas e algo solitárias, o que aparenta não fazer muito sentido, face à já enraizada sociedade competitiva na qual nos enquadramos, sobretudo globalmente.

Se o futuro que nos espera já antevê tanta competição, competição essa que nos remete para o individualismo numa tentativa de sobressairmos em relação ao que nos envolve, porque não desafiar, desde já, a mentalidade instituída para que contrarie tal imposição? A escola é o local ideal para se introduzir esse princípio, para que tanto as crianças como os jovens cresçam em contacto com a partilha de ideias e com o empenho coletivo; no fundo, para que saibam conviver em sociedade. Eis a questão de partida que nos impele à busca da aprendizagem cooperativa nesta investigação de mestrado.

“A cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (Niza, 1998, p.4).

Para Niza (1998), a aprendizagem cooperativa é, no contexto escolar, um modelo de educação no qual vários participantes trabalham juntos, inseridos em pequenos grupos e tendo por base a ajuda e confiança mútua, para a concretização de um objetivo comum e claramente definido.

Mais do que um simples trabalho de grupo no qual podemos sempre encontrar alunos que não participam, este tipo de aprendizagem está bem definido para assegurar a

profícua colaboração de todos os intervenientes. É, desta forma, garantida uma interação e cooperação entre os vários membros do grupo.

Pressupõe, assim, que cada membro do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros também o conseguir. Este é o aspeto fundamental a ter em conta, o facto de que o sucesso individual de cada aluno contribui diretamente para o êxito do conjunto dos membros do grupo. É de extrema importância que os membros cooperantes estejam bem cientes deste ponto.

Para Shuler & Henderson (2002) a aprendizagem cooperativa consiste na criação de grupos heterogêneos de alunos com um objetivo comum e na promoção da entreatajuda para o alcançar. Mantendo-se naturalmente a presença do professor, a sua função deverá limitar-se à de 'consultor', ao qual os alunos se dirigem para questionar diretrizes e pedir indicações de como proceder. O professor deverá cingir a sua intervenção somente ao encaminhamento e balizamento dos trabalhos a serem realizados pelos vários grupos, não definindo as tarefas e estipulando os passos a seguir, mas mantendo um papel muito importante na orientação do grupo para que este encontre e construa, por si, o seu caminho.

Em Cochito (2004), são atribuídos ao professor cinco papéis distintos no acompanhamento dos alunos: o de motivador e orientador, no sentido em que estimula e promove a curiosidade e a descoberta, o de organizador na seleção dos grupos e na definição das propostas de trabalho, o de observador e supervisor de toda a execução dos alunos, o de avaliador, pois vai assistindo à evolução de cada aluno e dando constante retorno e, por fim, o de investigador e reflexivo crítico, na medida em que deverá manter-se cientificamente atualizado e autocrítico.

A cooperação é fundamental para o crescimento da sociedade, tanto a nível familiar, laboral e comunitário. É uma forma de fomentar a envolvimento e união, a proximidade e a perceção de que só é possível alcançar os objetivos quando os outros também o conseguirem fazer.

Cochito (2004) dá como exemplo o cientista que, por mais isolado que esteja no seu trabalho, só através do empenho de toda uma equipa é que alcança resultados concretos. "É a consciência das vantagens multiplicadoras de interajuda que determina a superioridade das suas realizações" (Niza, 1998, p.4).

1.2 O enquadramento histórico-crítico

Segundo Arends (1995), as raízes da aprendizagem cooperativa surgem na Grécia Antiga, mas o seu verdadeiro desenvolvimento, enquanto modelo de aprendizagem, é atribuído aos psicólogos e teóricos educacionais do início do séc. XX e às ideologias da aprendizagem de teóricos do conhecimento cognitivo e do desenvolvimento, como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934).

Para Bastos (2014), a aprendizagem cooperativa surgiu sob a expressão ‘método de ensino mútuo ou monitorial’ no séc. XVIII, com Joseph Lancaster (1778-1883) e Andrew Bell (1753-1832). Na época, e considerando que o número de professores era insuficiente, a aprendizagem baseava-se numa técnica de ensino na qual era atribuído aos alunos que melhor dominavam as matérias de estudo o dever de as transmitir aos restantes colegas.

Cochito (2004) afirma que em 1899, John Dewey (1859-1952) referia que o espírito de cooperação social e comunitário devia ser desenvolvido nas salas de aula. Defendia que as turmas deviam estar organizadas em pequenos grupos de alunos que, juntos, deveriam procurar respostas para a resolução de problemas, compreendendo assim os princípios democráticos, através da própria interação (Arends, 1995). Dewey criticava ainda a falsa cooperação relativa, a qual defende que possa ser confundida com caridade, assim como a escola definida como o local no qual somente se decora informação transmitida pelo professor.

A mesma autora, Cochito (2004), refere também que, mais tarde, Herbert Thelen (1913-2008), num trabalho que dá continuidade a vários estudos que promoviam o trabalho de grupo como meio de pesquisa de problemas interpessoais e sociais, facultou a base conceptual que acabou por levar ao progresso da aprendizagem cooperativa.

Na década de 70 foram reeditadas e recuperadas as teorias de Vygotsky, que defendia a interação social como principal aliado do desenvolvimento das funções cognitivas. O estudo da implementação em salas de aula de métodos alternativos, tais como a aprendizagem cooperativa, teve como base a sua teoria do construtivismo social. Vygotsky foi o primeiro autor a diretamente conceber e idealizar a aquisição de conhecimento como sendo um processo longo e intrincado, balizado e modelado pelo ambiente sociocultural no qual a criança está inserida, designando esta corrente por construtivismo social. O autor considerava que o meio social que rodeia os seres cognitivos é fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar de basear os seus estudos em autores como Piaget, há algumas divergências nas suas teorias de aprendizagem. Piaget acreditava que a maturação biológica estabelece as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo e que as mudanças mais significativas são mudanças qualitativas, em género, e não quantitativas, em quantidade, considerando que a aprendizagem dependia do estado de desenvolvimento do aluno, sendo desta forma um processo genético-biológico. Por seu lado, Vygotsky via o desenvolvimento cognitivo como dependendo acima de tudo de interações com as pessoas e com os instrumentos do mundo da criança, sendo que estes são reais: canetas, papel, computadores; ou símbolos: linguagem, sistemas matemáticos, signos. O autor defendia que a aprendizagem e o desenvolvimento são resultado da interação da criança com o seu meio sociocultural. A envolvente e as crianças têm uma influência recíproca constante e o legado social e pessoal do aluno transfere-se para o plano psicológico, sendo por isso processos sociais ou culturais (Fontes & Freixo, 2004).

Segundo Vygotsky, o sucesso na obtenção de sistemas cognitivos superiores, tais como a perceção, a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas, só é atingível através da participação em atividades sociais, nas quais se promove a aprendizagem. A aprendizagem completa e real, social, culturalmente organizada, promotora de desenvolvimento, dá-se somente quando os alunos trabalham e comunicam cooperativamente. A aprendizagem deixa de ser meramente individualista e torna-se social, fomentando também a aprendizagem do próximo, desenvolvendo processos inerentes aos alunos. Estes processos internos surgem somente quando os alunos interagem com os colegas e/ou com o professor e, após a sua verdadeira assimilação, serão parte integrante do desenvolvimento dos alunos (Fontes & Freixo, 2004). Para o autor, o desenvolvimento não precede a socialização: ao invés, as estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais.

O desenvolvimento resulta, assim, da aprendizagem social, das relações sociais e com a envolvente cultural, sinalética e social. A criança desenvolve representações mentais do mundo através da cultura e da linguagem. Esta última surge assim como uma ferramenta crucial no desenvolvimento, sendo utilizada em primeiro lugar como forma de expressão da criança e de comunicação na relações e, posteriormente, como ferramenta de organização do pensamento. Uma vez adquirida a linguagem nas crianças, elas utilizam o discurso interior, falando alto para si próprias de forma a direcionarem o seu próprio comportamento. Mais tarde, após o desenvolvimento da criança, essa linguagem será meramente interna e silenciosa. A linguagem, enquanto expressão da simbologia e do pensamento humano, fornece a capacidade de organização do real, apresenta-se como mediadora entre a criança

e o conceito/objeto do conhecimento. Por outro lado, a representação do mundo real é efetuada através da interpretação da simbologia fornecida pela cultura.

O desenvolvimento da aprendizagem é assim construído com base na mediação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural no qual está inserido, sendo vista como um processo de transformação sociocognitiva. De acordo com o autor, as relações interpessoais e ambientais possuem intrinsecamente e expressam diferentes formas de raciocinar, de entender o mundo, de interpretar. Estas são absorvidas pela criança durante as relações com outros indivíduos e com o seu meio envolvente, através da interiorização pela mesma da linguagem, dos seus significados e simbologia linguísticos e dos objetos físicos existentes e disponibilizados pela sua envolvência.

É notório nesta visão do desenvolvimento da aprendizagem que Vygotsky idealiza o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual assenta a sua noção de aprendizagem cooperativa, apresentando-se esta integrada em três estágios do desenvolvimento do aluno:

- Nível de Desenvolvimento Real: determinado pela capacidade do indivíduo solucionar independentemente as atividades que lhe são propostas;
- Nível de Desenvolvimento Potencial: determinado através da solução de atividades realizadas sob a orientação de um outro indivíduo mais capaz ou em cooperação com colegas mais experientes;
- Zona de Desenvolvimento Proximal: considerada como o nível intermediário entre desenvolvimento real e desenvolvimento potencial.

Segundo Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal é potenciada através da interação social do aprendiz com outro indivíduo mais experiente. A aplicação da sua abordagem na prática educacional requer, em primeiro lugar, que o professor reconheça a ideia desta zona proximal e a direcione e estimule ao encontro do desenvolvimento cooperativo, procurando promover um percurso de aprendizagem capaz de conduzir o aluno da sua Zona de Desenvolvimento Proximal ao Nível de Desenvolvimento Real.

A imagem seguinte ilustra o conceito desenvolvido por Vygotsky.

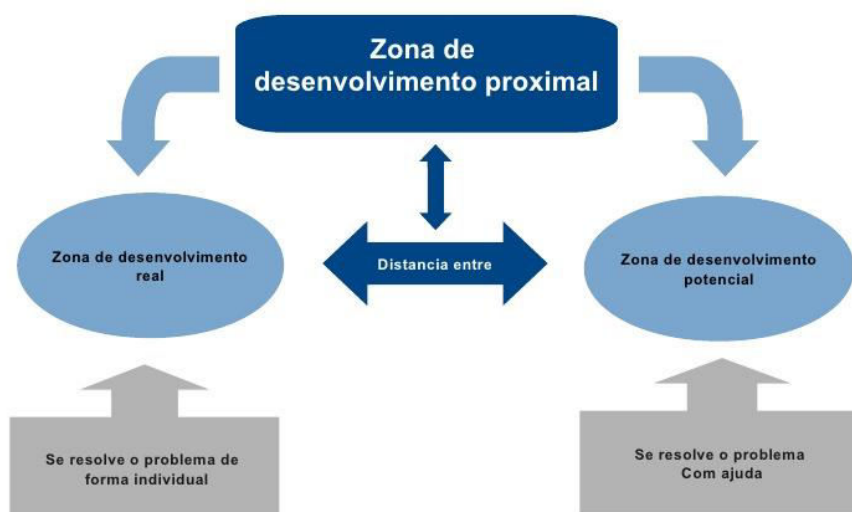


Figura 1 - A dicotomia do conceito de 'Zona de Desenvolvimento Proximal'
(<http://pt.slideshare.net/snvanessa/vygotsky-5317104>)

Na teoria socio-construtivista de Vygotsky, a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento sociocultural dos alunos não dependem apenas do desenvolvimento da sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Dependem também, fortemente, das suas relações sociais e afetivas, estabelecidas entre a criança e os restantes alunos e entre a criança e o seu professor. O desenvolvimento cognitivo e social é gradualmente fortalecido com base no inter-relacionamento da criança com o meio sociocultural envolvente, auxiliado por intervenientes com maior experiência e conhecimento, dando-se assim o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (Fontes & Freixo, 2004).

O nível de desenvolvimento das capacidades é tanto maior consoante a cooperação que existe (Cochito, 2004).

Esta mesma autora menciona que Paulo Freire¹ reprovava a educação que reduz a “criatividade e curiosidade” do aluno. Critica o modelo educativo que coloca o professor numa posição superior, detentor de todo o conhecimento e cuja função se reduz apenas à transmissão do mesmo. Nesta, o aluno recebe a informação e assimila-a como verdade absoluta, sem lugar à discussão. Em oposição, propõe um modelo de educação dialógica, no qual, através do diálogo, os alunos têm a oportunidade de aprender e interagir socialmente.

¹ Freire, P. (1997). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Editora Paz e Terra

Na nossa condição humana, munidos de capacidade de pensar e tomar decisões, importa deixar-nos optar e permitir desenvolver as nossas aptidões criativas de crítica e curiosidade: só assim o conhecimento se pode desenvolver.

1.3 Os princípios da aprendizagem cooperativa

É necessário chegar a estratégias de ensino e aprendizagem que respondam satisfatoriamente às necessidades dos alunos e assim promovam o seu sucesso escolar.

O ensino cooperativo incorpora particularidades adicionais comparativamente ao tradicional trabalho de grupo, pois, segundo Johnson & Johnson (1999) incorpora, na sua génese, cinco pilares fundamentais para o seu sucesso: interdependência positiva, responsabilização individual, interação cara-a-cara, competências interpessoais e avaliação do processo.

Estes cinco princípios serão abordados de seguida e aparecem esquematizados na figura 2 que se segue:



Figura 2– Os cinco princípios base da Aprendizagem Cooperativa

1.3.1 Interdependência positiva: “Nós” em vez de “eu”

Segundo os autores, este é o principal princípio sem o qual não poderia existir cooperação.

De acordo com o conceito da interdependência positiva, os vários membros do grupo têm de assegurar que não só eles assimilaram bem a matéria em estudo, mas assim o fez também todo o grupo. O esforço de cada membro é imprescindível para o sucesso do grupo, ou seja, ninguém pode caminhar por si só.

Cada membro do grupo tem uma única contribuição para unir esforços, de acordo com a sua função e os seus recursos. Quando a interdependência do grupo está completamente esclarecida entre todos, distinguem-se 3 etapas:

- Atribuição ao grupo de uma tarefa clara: os membros têm de saber e compreender bem o que têm em mãos.
- Estruturação dos objetivos da interdependência: os membros do grupo têm de perceber, e essencialmente acreditar, que só conseguirão alcançar os seus objetivos e o sucesso apenas e só se os colegas do grupo também o fizerem. Tem de ser sempre um esforço conjunto. Tem de existir união com um objetivo comum e, para isso, o grupo tem de estar ciente de que todos são responsáveis pelo seguinte:
 - Obtenção de pontuações acima de um determinado critério, quando testados individualmente;
 - Melhoria da sua pontuação comparativamente aos resultados anteriormente obtidos;
 - Obtenção de uma pontuação global do grupo acima de determinado critério;
 - Obtenção de um produto final alcançado com sucesso pelo grupo.

O facto de serem responsáveis pelos colegas, na mesma medida em que o são consigo mesmos, resulta numa força que só pode ser alcançada através da cooperação.

- Reconhecimento através de outras formas de interdependência: a comemoração da interdependência é estruturada quando cada membro do grupo recebe a mesma recompensa ao completar semelhante tarefa ou quando os membros do grupo celebram juntos o sucesso.

Johnson & Johnson (1999) assinalam que a simples comemoração entre membros do grupo melhora de imediato a qualidade da cooperação entre todos.

Tal como os autores concluem, é fácil depreender que se os alunos se juntam para festejar uma vitória, vão estabelecer maiores laços entre os mesmos e isto irá também promover e fortalecer uma próxima atividade conjunta, devido ao inerente sentido de entreajuda. É igualmente importante que todos se sintam respeitados e reconhecidos pelo que cada um faz.

A interdependência pode ainda estar condicionada a vários fatores, como os recursos a que cada aluno tem acesso, sendo estes na forma de informação ou um determinado material, que apenas se completa quando combinado com os recursos de todos. Os autores Johnson & Johnson (1999) dão como exemplo a disponibilização de apenas um lápis, cuja partilha é necessária. Dão ainda como exemplo a partilha de uma informação importante apenas a um dos membros, que a terá de transmitir aos restantes para que sejam atingidos os objetivos.

Em sintonia com o mencionado, Shuler & Henderson (2002) e Freitas e Freitas (2003) referem que cada aluno deve sentir que o trabalho que desenvolve não é benéfico apenas para si próprio, mas fundamentalmente para o grupo no qual está inserido. Os alunos precisam de saber e sentir que precisam uns dos outros. Esta interdependência é conseguida através da perceção global de que os objetivos são comuns, induzindo a partilha dos mesmos materiais e informações e definindo funções para os demais envolvidos.

Jones & Jones (2008) analisam o trabalho de Paul Vermette e a sua aplicação da aprendizagem cooperativa e dos respetivos pilares fundamentais nas suas aulas, através de variados casos de estudo.

No caso particular da implementação da interdependência positiva, efetuou uma experiência cujo início consistiu em agrupar aleatoriamente toda a turma a pares e atribuir funções aos mesmos. Um dos alunos assumiria o papel de ‘professor’ e era responsável por transmitir as características de uma personagem fictícia ao seu parceiro, o ‘ilustrador’. Este, por sua vez, teria de desenhar a personagem com base na informação fornecida.

Pouco tempo depois, Vermette anunciou que o tempo tinha chegado ao fim e chamou um dos ilustradores. Perguntou se este queria chamar o seu par para junto deste, tendo obtido de imediato uma resposta positiva. Pediu, então, para que descrevesse a criatura, e este fê-lo sem problemas, enumerando algumas características.

De seguida, questionou a turma sobre quem é que lhe tinha dado a conhecer a personagem, e recebeu como resposta unanime, o seu par: o ‘professor’. Vermette repostou de imediato, negando, dizendo que quem lhe havia ensinado tinha sido ele próprio, ao atribuir-lhe o parceiro e a este transmitir a informação, dando-lhe o material que ele precisava e facultando as condições necessárias à sua aprendizagem. Concluiu com a indicação de que com isto tinha utilizado a aprendizagem cooperativa.

Com esta atividade foi possível demonstrar a interdependência positiva, considerando a dependência dos alunos quanto aos materiais, recursos, funções e eles

próprios. O ilustrador está sujeito à descrição do seu par, dependendo dele para terminar a sua tarefa, sendo que por sua vez o 'professor' necessita do colega para dar sentido ao material que obteve. O sucesso de ambos depende do resultado obtido por cada um, tendo em conta que individualmente, sem o conhecimento e recursos disponíveis para tal, não conseguiriam completar a tarefa.

Outra evidência do resultado da interdependência positiva pode ser apontada quando o ilustrador, questionado pelo professor, prontamente acede em chamar o seu par, possibilitando a partilha de responsabilidade. Denota-se aqui também que o ilustrador sente que o seu sucesso está dependente do sucesso do parceiro de grupo.

O autor refere que, curiosamente, esta atividade foi fulcral e a base para o sucesso do desenvolvimento de atividades de aprendizagem cooperativa ao longo dos trabalhos que se seguiram.

1.3.2 Responsabilidade e avaliação individual

A responsabilização do grupo refere-se à avaliação global dos resultados do mesmo, assim como à sua transmissão a todos os seus membros, para comparação direta com um valor de referência.

A responsabilização individual dá-se quando o resultado da avaliação de cada membro do grupo é aferido e transmitido ao mesmo e aos restantes membros, novamente para comparação direta com um valor de referência.

Com esta informação, o esforço cognitivo e a própria contribuição para que os colegas de grupo também aprendam, podem ser reconhecidos e mesmo celebrados. É também possível, de acordo com os resultados, a promoção de algum tipo de ajuda ou encorajamento, assim como a reatribuição de responsabilidades no seio do próprio grupo, evitando alguma redundância.

Segundo Johnson & Johnson (1999), o objetivo dos grupos cooperativos é, através da responsabilização individual, fazer de cada membro um indivíduo mais forte, contribuindo e assegurando, simultaneamente, o fortalecimento do grupo.

Após participarem numa aula cooperativa, os membros do grupo devem estar aptos a completar, individualmente, tarefas semelhantes.

Em aulas lecionadas com base nesta metodologia existe um padrão. Primeiro, os alunos aprendem a matéria, assim como as respectivas estratégias e procedimentos num grupo cooperativo. De seguida, aplicam esse conhecimento e toda a sua envolvente em particular, para demonstrar a sua mestria pessoal. Ou seja, os estudantes aprendem juntos para, *a posteriori*, o conseguirem aplicar sozinhos.

A responsabilização individual tem ainda como finalidade a consciencialização dos membros do grupo da necessidade de colaboração, para evitar fenómenos de *social loafing*. Entende-se por *social loafing* a tendência de certos membros de um grupo para progredir com menos esforço do que aquele que teriam colocado se trabalhassem individualmente. Comumente manifesta-se de duas formas consequentes: o efeito *free-rider*, no qual alguns membros não investem esforço no trabalho sob a suposição de que o empenho dos outros cobrirá o seu défice, o que resulta no efeito *sucker*, no qual os restantes membros tendem a reduzir a intensidade dos seus esforços em resposta.

Em suma, para que a responsabilização individual resulte, é necessário:

- Manter o grupo pequeno. Quanto mais pequeno, mais eficaz;
- Fazer um teste individual a cada aluno;
- Fazer uma avaliação oral aleatória. Os alunos selecionados deverão expor o trabalho do seu grupo;
- Atribuir a um estudante de cada grupo a função de verificar o trabalho desenvolvido pelos restantes membros do grupo, inquirindo-os para que exponham o seu raciocínio;
- Que os alunos ensinem a um terceiro o que aprenderam.

A aplicação deste pilar por Vermette (Jones & Jones, 2008) passava por dois tipos de avaliação em sala de aula. A primeira baseava-se na avaliação individual de projetos e objetivos pontuais. Considerando que a maioria das aulas se baseava no modelo da aprendizagem cooperativa, criou uma matriz de avaliação de 'processo'. Nesta matriz de quatro pontos, os estudantes eram avaliados individual e diariamente durante o seu trabalho em pares e esta metodologia de avaliação era frequentemente transmitida e discutida aos alunos. A imagem seguinte ilustra um exemplo da matriz de processo tipo de Vermette.

Good job () (+5)

Class Participation Rubric

Name _____ Period 1 ST

June 12,
2007

math ?

	1	2	3	4
Effort	Student consistently puts forth poor effort and corrects few to none of his/her work.	Student consistently puts forth fair effort and corrects some of his/her work.	Student consistently puts forth good effort and makes attempts to correct most of his/her work.	Student consistently puts forth his/her best effort, and makes attempts to correct all his/her errors.
On-Task Behavior	Students has difficulty staying focused and on task and often exhibits disruptive behavior in class.	Student attempts to stay focused and on-task but occasionally exhibits disruptive behavior in class.	Student is usually focused and on-task, and rarely exhibits disruptive behavior in class.	Student is almost always on-task and almost never exhibits disruptive behavior in class.
Show Work/Proof	Student generally shows little to no work.	Student generally shows some work.	Student generally shows most work.	Student generally shows all work.
Timeliness	Student is usually late without a pass.	Student is often late, usually without a pass.	Student is usually on time, but occasionally late without a pass.	Student is almost always on time to class unless excused with a pass.
5 Minute Check	Student does not get straight to work, fails to copy problems or show work.	Student has difficulty getting started and/or shows little to no work for each problem.	Student gets to work reasonably quickly, copies problems down but should show more work.	Students gets to work right away, copies each problem and show work for a solution.
Preparedness	Student is never completely prepared.	Student is often unprepared and asks for a writing utensil or extra copies of homework.	Student is usually prepared, occasionally borrowing materials when necessary.	Student almost always has notes homework and a writing utensil.

Figura 3– Matriz de processo de Paul Vermette (retirado de Jones & Jones, 2008, p.70)

Jones & Jones (2008) concluem que, ao serem informados os alunos da possibilidade de obterem uma boa avaliação na matriz de processo enquanto membros de um grupo e ao serem-lhes disponibilizadas as oportunidades de pôr em prática essas competências, foi possível a criação de um grupo de trabalho baseado nas premissas da aprendizagem cooperativa.

Todos têm de ser responsáveis pela sua aprendizagem individual, aceitando e dominando o que lhes foi atribuído em particular, mas definido em função do grupo. É necessário que cada elemento seja avaliado individualmente e que o grupo esteja

consciente que a sua avaliação como um todo está dependente das avaliações individuais dos seus membros. Esta consciencialização leva a que todos tenham noção da importância do sucesso na realização das suas tarefas em benefício dos grupos nos quais estão inseridos.

1.3.3 Interação cara-a-cara

O funcionamento de um grupo cooperativo pressupõe que os membros se reúnam pessoalmente e que trabalhem juntos para alcançarem o sucesso comum.

A promoção da interação cara-a-cara dá-se quando existe esforço pessoal seguido de esforço coletivo para se concretizarem tarefas com o propósito de serem atingidos os objetivos do grupo. Através da promoção do sucesso de todos, os membros do grupo constroem um suporte tanto académico, como pessoal, para cada um.

Johnson & Johnson (1999) definem três passos para promover a interação nos grupos:

- Estipular um período para que o grupo se conheça e desenvolva alguma ligação;
- Destacar a interdependência positiva que requer que os membros trabalhem juntos para alcançar os objetivos. É esta interdependência que leva ao compromisso na obtenção do sucesso comum;
- Promover a interação entre os membros.

Os autores afirmam que a interdependência positiva não é, por si só, suficiente para dotar os membros do grupo de competências sociais e de capacidade para encetar relações. É a interação cara-a-cara que promove entre os membros do grupo a troca efetiva de informação, recursos, desafios e avaliação, contribuindo para um maior foco na excelência da tomada de decisões e na análise dos problemas.

Como referido em Gomes (2013), a interação cara-a-cara ocorre quando os vários membros do grupo se enfrentam e encaram com o intuito de se incentivarem e ajudarem mutuamente. A ideia é sempre o alcance de um objetivo comum (Johnson & Johnson, 1999). Para tal, são criados padrões de interação e estabelecem-se diferentes

comunicações verbais ao longo do trabalho, tais como resumos e explicações do que foi e irá ser feito.

Vermette (Jones & Jones, 2008) testou também este conceito nuclear da aprendizagem cooperativa na sua sala de aula, num projeto baseado no livro *'The dream-keepers'*, de Gloria Ladson Billing, no qual são traçados os perfis de vários professores. Neste, pediu a cada aluno que, individualmente, criasse um objeto que demonstrasse o que tinham assimilado do perfil do professor que lhes havia sido atribuído. No dia do projeto, os alunos discutiram o livro e o seu conteúdo num formato proveniente de Jigsaw, metodologia de planificação de aulas descrita no presente capítulo (cfr pág. 30).

Primeiramente, em grupos homogêneos organizados em função do professor atribuído, reuniram-se para discutir as características que mais apreciaram e as dúvidas que mantinham sobre o professor que tinham estudado. Pouco depois, e de volta aos grupos base, cada um descreveu brevemente aquilo que tinha aprendido e juntos elaboraram uma lista de dez aspetos que queriam lembrar sobre o ensino culturalmente relevante e sobre os professores referidos no livro. Considerando que, de cada grupo base, fazia parte um dos melhores alunos, todos os 'professores' foram abordados e as equipas foram capazes de comparar as várias abordagens dos educadores culturalmente relevantes.

Por fim, Vermette promove uma discussão geral no qual revê o enquadramento do livro, fomenta o debate acerca do conceito do ensino culturalmente relevante e realça alguns dos objetos inicialmente criados pelos alunos.

1.3.4 Competências interpessoais

Não há garantia de sucesso do funcionamento ao inserirem-se num grupo estudantes que tenham dificuldade em socializar e dizer-lhes para cooperar. A propensão para nos relacionarmos e saber cooperar não é intrínseca ao ser humano e não surge simplesmente quando é necessária. As faculdades necessárias à socialização têm de ser incutidas no indivíduo para poderem ser aplicadas aquando integrado num grupo cooperativo.

A motivação para a cooperação é, assim, um passo fundamental para o êxito desta.

Nos grupos de aprendizagem cooperativa, os estudantes aprendem não só matérias académicas, mas também desenvolvem a capacidade de pequenos grupos,

através das relações interpessoais, para funcionarem como parte integrante de um grupo de trabalho global. Se tal não acontecesse, os estudantes não conseguiriam pôr em prática os seus esforços nem completar as tarefas a que estariam destinados, individualmente e em grupo. Se todos os membros não estiverem aptos para trabalhar em equipa, a eficácia na resolução da tarefa será menor. Por outro lado, quanto mais bem sucedido for o trabalho em equipa, mais êxito terão na aquisição de competências.

Johnson & Johnson (1999) alertam para a acrescida complexidade do modelo da aprendizagem cooperativa, comparativamente aos modelos de aprendizagem competitiva e individualista, sendo que os alunos são simultaneamente chamados a envolver-se na tarefa que têm em mãos e no funcionamento do trabalho de grupo. Para coordenar esses esforços que permitirão alcançar os objetivos, os alunos devem:

- Conhecer-se e confiar nos membros do seu grupo;
- Comunicar de forma precisa e inequívoca;
- Aceitarem-se uns aos outros;
- Resolver conflitos construtivos.

Gomes (2013) completa afirmando que, antes de iniciarem o trabalho, os vários membros devem consolidar os conhecimentos para poderem usar, de forma correcta, as suas competências. Esta metodologia de ensino propõe-se a demonstrar aos alunos que só poderão alcançar o sucesso se conseguirem comunicar, liderar, confiar, tomar decisões e gerir conflitos.

Vermette (Jones & Jones, 2008) demonstrou também a aplicação direta deste pilar das competências interpessoais nas suas aulas. Assim, antes de se iniciar qualquer tarefa cooperativa na sala de aula, Vermette priorizou a consciencialização das necessidades interpessoais e das capacidades dos grupos pequenos necessárias ao sucesso do grupo. Depois, pediu para que se invertessem os papéis, solicitando aos alunos que se colocassem na sua posição de futuros professores e que pensassem no que esperariam dos seus alunos, estando estes integrados em grupos de aprendizagem cooperativa.

Através de um processo de discussão em grupo e partilha de opiniões e de ideias, estratégia de ensino *think-pair-share*, os alunos elaboraram uma lista de competências sociais e pessoais necessárias ao funcionamento dos grupos de aprendizagem cooperativa.

Tendo presente esta lista, Vermette explicou aos alunos que esperava que estes demonstrassem as capacidades listadas durante o semestre. Dentro dos grupos, e de forma a melhor compreenderem e interiorizarem essas competências, a lista criada pelos alunos seria interpretada como uma enumeração de expectativas. Em simultâneo com o trabalho em grupo dos alunos, Vermette analisava o comportamento individual dos estudantes e classificava-o usando a matriz referida anteriormente (cfr fig.3). As competências sociais detetadas eram individualmente analisadas com os alunos no final de cada aula.

No que se refere a esta característica das competências interpessoais ou habilidades sociais, é interessante debruçar-se na forma como Vermette estabelece os parâmetros para que a aprendizagem cooperativa funcione. É possível verificar que atribui tarefas de baixo risco aos alunos, incentivando-os a exercitarem as suas competências sociais, ao mesmo tempo que retribui esse trabalho com um retorno de opiniões e sugestões para que continuem constantemente a melhorar as suas prestações cooperativas.

1.3.5 Análise/avaliação do processo

Gomes (2013) considera este princípio, no qual se pretende que os alunos reflitam e analisem como funcionaram em grupo, como uma etapa fulcral em todo o processo de aprendizagem. A ideia é que se sintam realizados enquanto mantêm uma boa relação entre todos os membros.

Para Johnson & Johnson (1997), esta última etapa entende-se como uma efetivação do trabalho do grupo, significando que o grupo deve refletir sobre o trabalho desenvolvido e sobre a forma como o processo está a decorrer. O processo da aprendizagem é, por si só, uma constante sequência de acontecimentos cuja ocorrência é contínua e evolutiva ao longo do tempo. As metas definidas ao longo do mesmo são também fundamentais para que sejam alcançados os objetivos.

Para Johnson & Johnson (1999), esta análise de processamento do grupo pode ser definida como uma reflexão, primeiramente centrada na formulação das ações úteis ou menos úteis dos membros do grupo e, mais tarde, relativa às decisões que dizem respeito à continuidade ou não, dessas mesmas ações. A ideia subjacente é a de que exista uma visível melhoria na eficácia dos membros no que respeita à sua contribuição com os esforços necessários ao alcance dos objetivos do grupo.

Os autores dão como sugestão uma série de estratégias finais a serem estabelecidas e pedidas aos grupos, sendo elas: que enumerem, por exemplo, três coisas nas quais considerem que o grupo foi bem-sucedido e uma outra que poderia ter sido melhorada; que identifiquem alguém que tenha promovido a eficácia do grupo; que agradeçam aos restantes membros a ajuda que prestaram e, por fim, que se autoavaliem através da atribuição de uma classificação, partilhando-a e explicitando ao grupo a razão dessa atribuição.

Para manter a qualidade do grupo nas tarefas e no próprio grupo, foram definidos por Johnson, Johnson & Holubec (1993) cinco passos, sendo estes os seguintes:

- Avaliar a forma como os vários membros trabalham para potenciar a aprendizagem de todos. A melhor forma para o conseguir é através da observação pelo professor, de forma a comprovar a cooperação na forma como trabalham. Para tal, o professor deve acompanhar continuamente o trabalho dos vários grupos e anotar aquilo que visualiza. Desta forma, estará mais presente para ouvir as explicações e justificações, avaliar a assimilação das suas instruções e conceitos e permitir-lhe-á perceber melhor o funcionamento da mente dos alunos. Esta função de avaliação e de análise do funcionamento dos grupos pode ainda ser atribuído, alternadamente, aos alunos;
- Dar retorno ao grupo sobre a forma como este procedeu durante o trabalho. É necessário dedicar algum tempo no final de cada aula para poderem analisar, juntamente com o professor, a forma como funcionam num grupo cooperativo. Os membros do grupo devem descrever o que valeu ou não a pena na forma como decorreu o trabalho e tomar decisões sobre o comportamento a manter ou a alterar. Os alunos aprendem com as experiências através da reflexão;
- Estabelecer objetivos para melhorar a eficácia do grupo. Os membros sugerem formas para trabalharem juntos e, em grupo, decidem qual a opção a adotar. É essencial discutir o funcionamento do grupo;
- Analisar o funcionamento da turma toda. O professor pode reservar um período para discutir, em conjunto com os alunos, o funcionamento geral da turma, através da explicitação e exteriorização da análise e resultados anotados durante e após o processo de observação;
- Conduzir, tanto os pequenos grupos, como a classe inteira, à comemoração do sucesso das tarefas e do alcance dos objetivos propostos.

No contexto da aplicação do princípio da análise do processo, Vermette (Jones & Jones, 2008) pedia aos alunos que individualmente, fora da sala de aula, apontassem questões relacionadas com o progresso particular do grupo e geral da turma. Estas eram posteriormente apresentadas e comentadas à turma pelo professor, servindo, por vezes, como ponto de partida para promover a discussão em grupo ou, após apresentação à totalidade dos alunos de um exemplo individual, como tema a abordar relativo a uma preocupação geral da turma.

Por último, uma vez por semana, Vermette possibilitava aos grupos o debate e a análise das suas questões individuais.

Existem várias abordagens teóricas à análise destes cinco princípios da aprendizagem cooperativa, mas os diversos trabalhos de investigação têm demonstrado vantagens notórias na utilização deste modelo de aprendizagem em contexto escolar, quando comparado com outros (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1996). Através da aplicação desta metodologia, os alunos com mais dificuldades tendem a aprender com os mais competentes e estes, por sua vez, desenvolvem o seu potencial ao terem de exteriorizar o que assimilaram. Desta forma é evidenciado o benefício para todos (Damon & Phelps, 1989).

Esta estratégia promove a procura de ajuda entre alunos, permitindo-lhes questionarem-se e esclarecerem entre si as questões reativas às matérias de estudo, aumentando a sua interação. Ampliam assim as oportunidades para o conhecimento e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, sendo que os alunos preferem procurar ajuda entre os seus pares, não carecendo do envolvimento do professor (Nelson LeGall, 1992).

Diferentes autores afirmam nos seus estudos que a sala de aula, à parte do seu contexto académico, pode e deve ser um espaço para a cooperação, para a comunicação, para o desenvolvimento de atitudes democráticas e para a resolução de problemas. Isto é possível organizando a turma e colocando os alunos a trabalhar em grupos heterogéneos de trabalho cooperativo, destacando o carácter social do ensino e a capacidade dos alunos para aprenderem melhor através da interação com outros agentes sociais, como colegas e professores (Fontes & Freixo, 2004).

1.4 Os métodos de planificação de aulas na aprendizagem cooperativa

Independentemente dos princípios básicos da aprendizagem cooperativa já expostos anteriormente, existem várias perspetivas de implementação nas turmas. O professor é responsável por escolher a abordagem que pretende adotar na sala de aula.

De seguida, são expostos alguns dos métodos mais utilizados (Arends, 1995) para a aplicação da aprendizagem cooperativa, como o STAD, o Jigsaw, a Investigação em grupo e a Abordagem estrutural.

Tabela 1 – Comparação das quatro abordagens à aprendizagem cooperativa

(adaptado de Arends, 1995)

	STAD	Jigsaw	Investigação em grupo	Abordagem estrutural
Objetivos cognitivos	Conhecimento académico factual	Conhecimento factual e conceptual académico	Conhecimento académico conceptual e competências de inquirição	Conhecimento académico factual
Objetivos sociais	Trabalho de grupo e cooperação	Trabalho de grupo e cooperação	Cooperação em grupos complexos	Competências sociais e de grupo
Estrutura da equipa	Equipas de aprendizagem heterogéneas de quatro a cinco elementos	Equipas de aprendizagem heterogéneas de cinco a seis elementos; utilização de equipas de origem e de equipas de especialistas	Grupos de aprendizagem heterogéneas de cinco a seis elementos, podem ser homogéneos	Varia – pares, trios ou grupos de quatro a seis elementos
Seleção do tópico da aula	Normalmente, o professor	Normalmente, o professor	Professores e/ou alunos	Normalmente, o professor
Tarefa principal	Os alunos podem usar fichas de trabalho e ajudarem-se uns aos outros a dominarem as matérias de aprendizagem	Os alunos investigam materiais em equipas de especialistas; ajudam os membros da equipa de origem a aprender as matérias	Alunos completam questionários complexos	Alunos executam as tarefas atribuídas – sociais e cognitivas
Avaliação	Testes semanais	Varia – podem ser testes semanais	Projetos completados e relatórios; podem ser testes de ensaio	Varia
Reconhecimento	Boletins informativos e outra publicidade	Boletins informativos e outra publicidade	Exposições escritas e orais	Varia

1.4.1 STAD - Student Teams Achievement Divisions

Este método foi desenvolvido por Robert Slavin em 1980 e, tanto para Arends (1995) como para Freitas e Freitas (2003), é talvez a forma mais simples e eficaz de se estabelecer a aprendizagem cooperativa.

Esta abordagem consiste na divisão dos alunos em equipas para alcançarem o sucesso, à qual o professor expõe regularmente conteúdo escolar novo. A turma é dividida em grupos heterogêneos de quatro ou cinco alunos e neles coexistem ambos os gêneros, diferentes grupos étnicos e raciais e alunos com variados níveis de rendimento escolar.

Os elementos do grupo reúnem-se e esforçam-se, entreadjudando-se, para aprenderem e dominarem a matéria através de mecânicas como a discussão de ideias, de questionários entre membros e fichas de trabalho.

Periodicamente são sujeitos a formas de avaliação individuais, como testes, nos quais os resultados são considerados sempre com bases no rendimento alcançado anteriormente, para que desta forma se destaquem os progressos alcançados. São então atribuídos pontos a cada equipa, mediante o resultado da evolução dos alunos.

Como é possível verificar, dado o sistema de avaliação vigente neste modelo, os alunos estão cientes e são responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem, assim como pela de todos os membros da sua equipa, ficando o êxito do grupo dependente do sucesso individual de cada um.

1.4.2 Jigsaw

Este método foi desenvolvido e testado por Elliot Aronson em 1978 e, à semelhança do anterior, também aqui os alunos são distribuídos por grupos heterogêneos, mas de cinco ou seis membros.

É um modelo destinado a disciplinas essencialmente teóricas, uma vez que a informação escolar é apresentada sobre a forma de textos e cabe a cada elemento do grupo aprender uma parte dessa matéria. De seguida, reúnem-se os membros das várias equipas que têm o mesmo objeto de estudo, por forma a estudarem juntos. Por fim os alunos

regressam às suas equipas de origem e ensinam o que aprenderam a todos os membros do grupo. A avaliação é feita também através de testes individuais.

Com a abordagem Jigsaw promove-se a interdependência, na medida em que cada membro é responsável por assimilar a parte da matéria que lhe foi destinada, mas também por transmiti-la de forma coerente e explícita ao parceiros de grupo. Ou seja, os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos colegas. Apenas desta forma a equipa pode alcançar o sucesso como um todo.

1.4.3 Investigação em grupo

Segundo Arends (1995), esta forma de implementar a aprendizagem cooperativa é, talvez, a mais complexa e difícil de executar e muitas das ideias base deste método surgiram com Herbert Thelen.

Para Cochito (2004), a Investigação em grupo aplica-se essencialmente a projetos de longa duração, nos quais os membros já estão bem conscientes desta forma de trabalho cooperativo. O trabalho é planeado com bastante antecedência, assim como é feita uma atempada atribuição de tarefas, responsabilidades e funções.

Segundo Arends (1995), os grupos são formados por cinco ou seis elementos heterogéneos, podendo também, esporadicamente, virem a formar-se de acordo com interesses ou amizades.

Inversamente ao que se pode verificar nos métodos anteriores, neste são os alunos que definem os tópicos a serem estudados, bem como a forma de realizar a sua investigação. Para Cochito (2004), os alunos assumem o papel de investigadores, construindo a sua própria aprendizagem.

Para finalizar, os resultados são sempre apresentados à turma. Cochito (2004) refere que a avaliação é feita pelo professor e pelos alunos.

1.4.4 Abordagem estrutural

Desenvolvida essencialmente por Spencer Kagan, a abordagem estrutural é um método com várias semelhanças aos anteriores mencionados, com a variante de dar realce a certas estruturas específicas que irão influenciar na forma de interação dos alunos. Ou seja, a aula desenvolve-se com base num conjunto de estratégias praticadas intensivamente, até que estas se considerem naturalmente mecanizadas.

A aprendizagem cooperativa favorece o desempenho individual de cada aluno ao nível atitudinal e do desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a realização global da turma. Integrados neste modelo de aprendizagem, os alunos mostram-se mais motivados, empenhados, interessados e participativos, demonstrando progressos e uma evolução da sua consciência social de cidadania.

O sucesso da aprendizagem cooperativa verifica os princípios da teoria construtivista de Vygotsky sobre as potencialidades educativas da ajuda recíproca e da interação entre os alunos, sob os vários domínios, contribuindo para um aumento do rendimento da aprendizagem. Ao mesmo tempo, o sucesso na aplicação desta metodologia contribui para o desenvolvimento da já referida ‘zona de desenvolvimento proximal’ (Fontes & Freixo, 2004), conceito no qual assenta a aprendizagem cooperativa.

1.5 Algumas vantagens da aprendizagem cooperativa

A investigação centrada na implementação do modelo de aprendizagem cooperativa tem vindo a evidenciar progressos significativos, tanto ao nível do sucesso escolar, como ao nível das competências comportamentais dos alunos. Este modelo, independentemente da disciplina no qual é aplicado, proporciona a aquisição de valores e competências sociais que geram atitudes cooperantes, de extrema importância na vida de qualquer membro da sociedade.

Comparando com os métodos de aprendizagem mais individualista e competitiva, a aprendizagem cooperativa, segundo Niza (1998), apresenta os seguintes pontos positivos, refletidos no comportamento nos alunos:

- Maior satisfação;

- Melhoria da reação em situação de conflito;
- Acréscimo de autoestima;
- Decréscimo de ansiedade;
- Aumento da motivação individual;
- Maior aceitação interpessoal.

O último ponto refere-se à melhoria das relações entre alunos de etnias diferentes, com deficiências ou mesmo de sexo oposto. Estudos de Johnson & Johnson (1978 em Johnson & Johnson, 1999) vieram a confirmar que os alunos que se desenvolviam em grupos cooperantes apresentavam uma maior capacidade no relacionamento interpessoal, em particular com adultos, acompanhada de um acréscimo da competência no domínio cognitivo e emocional.

Cochito (2004) enumera também algumas vantagens da aprendizagem cooperativa, quando aplicada de forma consistente e contínua, comparativamente aos tradicionais métodos de ensino, entre os quais:

- Resultados académicos mais elevados;
- Maior compreensão dos conteúdos;
- Competências sociais mais desenvolvidas;
- Diminuição do estereótipo e preconceito face à diferença.

Nos modelos de aprendizagem convencionais, evidenciam-se negativamente as diferenças e incapacidades dos alunos, deixando que alguns sobressaiam em detrimento de outros. Isto dificulta o êxito e reconhecimento académico dos restantes. São claramente formas de ensino que não fazem frente ao reconhecido problema da exclusão nas salas de aula, não procurando a integração e a inclusão. Pelo contrário, a aprendizagem cooperativa tem-se revelado uma eficaz forma de combater essa discriminação, sendo “a forma mais eficaz de diferenciação pedagógica não discriminatória” (Cochito, 2004, p.18).

Fraile (1998) aponta vantagens quer para o aluno, quer para o professor, seguindo este modelo. Os aspetos positivos que regista nos alunos, divide-os em dois campos: os

efeitos ao nível das competências cognitivas e os efeitos ao nível das competências comportamentais.

Para a primeira categoria descreve:

- Maior aproveitamento escolar;
- Desenvolvimento do pensamento crítico e criativo;
- Aquisição de competências cognitivas superiores e estratégias cognitivas de nível elevado;
- Desenvolvimento da capacidade de argumentação.

Para a segunda categoria define:

- Aumento da autoestima e autonomia;
- Aumento do interesse e da motivação, através das relações intergrupais;
- Aumento das expectativas futuras que têm por base a valorização das capacidades e esforços apresentados;
- Desenvolvimento da capacidade de comunicação, de forma eficaz e positiva, aumentando a capacidade de argumentar e aceitar diferentes pontos de vista;
- Desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo;
- Integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito às vantagens apontadas do ponto de vista do professor, Fraile identifica a possibilidade de serem atingidos mais eficazmente os objetivos propostos através da promoção da aprendizagem cooperativa, com todas as suas particularidades de desenvolvimento da autoestima e das relações interpessoais. Deste modo, o professor, enquanto facilitador, motivador e observador, tem a oportunidade e capacidade de alargar a sua criatividade dentro das suas funções de educador. Pode ainda adotar um papel mais colaborativo, em detrimento do seu habitual distanciamento, verificado frequentemente no ensino tradicional.

Arends (1995) afirma que quando ao professor é proporcionada a escolha e a definição dos próprios parâmetros e objetivos de aprendizagem a adotar na sala de aula, assim como a possibilidade de os acompanhar no seio de uma dada estrutura, naturalmente o resultado da aprendizagem será mais eficaz.

A possibilidade de escolha é, de certa forma, mais recompensadora e cria uma sensação de proximidade e de orgulho, possibilitando a criação de laços mais profundos com o trabalho em si.

Independentemente do grau de competência, género e da etnia dos alunos, todos tendem a alcançar o sucesso quando o seu desenvolvimento tem por base este modelo de aprendizagem. Os menos competentes aprendem com os mais capazes e, por outro lado, os mais competentes, ao serem induzidos a desenvolver esforços para transmitir o conhecimento e ao terem de elucidar e orientar os restantes colegas, são levados a aprofundar e definir as suas próprias competências, aos mais variados níveis (Slavin, 1996).

Verifica-se que é benéfico o comportamento cooperativo na educação de qualquer indivíduo. A valorização deste conceito na sociedade é patente quando analisado o elevado número de pais que opta pela inscrição dos seus educandos em atividades extracurriculares, tais como os desportos de grupo, as aulas de teatro, dança, música, etc, nas quais a cooperação é bem evidenciada. No entanto, no que diz respeito à sala de aula, esta valorização não é tão notória, não sendo evidente a sua aplicação, finalidade, nem as vantagens que advém da sua adoção.

1.6 Algumas desvantagens da aprendizagem cooperativa

É unânime, entre a maioria dos autores que estuda o tema em questão, que a implementação deste tipo de aprendizagem é uma mais-valia a ser aplicada no sistema de ensino atual.

No entanto, embora não sejam conclusivos, no que aos aspetos negativos inerentes à aplicação da aprendizagem cooperativa diz respeito, alguns estudos alertam para que o acompanhamento dos professores que utilizem este modelo não deve ser descurado.

Arends (1995) menciona que um pequeno grupo de investigadores considera que a aprendizagem cooperativa induz a uma situação de exploração dos alunos mais dotados,

dificultando a sua progressão, uma vez que estes são inseridos em grupos heterogêneos, muitas vezes com alunos com maiores dificuldades e que necessitam de maior acompanhamento para assimilar as tarefas e os objetivos e para desenvolver o trabalho proposto.

Este fenómeno pode conduzir não só à anulação ou manipulação de algum membro individual do grupo, mas também à diminuição de responsabilidade individual de um modo generalista, visto que todos se apoiam nos parceiros, não estimulando a interdependência positiva de cada um dos membros em prol do sucesso do grupo.

Outra desvantagem apontada por alguns investigadores é a desmotivação do professor. Esta sensação de desilusão pode dar-se quando a expectativa de sucesso e da obtenção de resultados rápidos não é correspondida. Isto acontece principalmente se os alunos ainda não dominarem bem esta técnica de aprendizagem. Como já referido, todo o percurso que leva à aprendizagem cooperativa implica que os alunos conheçam o processo e estejam à vontade para cooperar. Quando estes ainda não dominam os procedimentos, naturalmente os objetivos demorarão mais tempo a ser alcançados. O excessivo período necessário para a correta e contínua utilização deste método de ensino pode também contribuir para o fenómeno referido.

Torna-se também difícil a implementação desta técnica no modo de organização escolar vigente nas escolas, tão enraizado no trabalho individual. Torna-se inglório e delicado contrariar os vínculos das ideias pré concebidas de alguns professores, das escolas, da família e da própria sociedade, assim como a limitação dos programas escolares, dos manuais e do modo como se estruturam os departamentos curriculares. Estes têm poder para refrear o alento na implementação de metodologias inovadoras que possam surgir por via de um ou mais professores. Fraile (1998), a propósito desta problemática, diz que é difícil atingir o êxito quando se dá valor à aquisição de conhecimentos meramente científicos, em detrimento do desenvolvimento das competências sociais e afetivas.

Outra desvantagem que pode ser apontada ao modelo da aprendizagem cooperativa reside na acrescida dificuldade em implementá-la em turmas de excessiva dimensão. Nestas, o trabalho do professor na organização, aos mais variados níveis, e a aplicação da metodologia em questão podem ser comprometidos, incapacitando o sucesso na efetivação dos cinco pilares que a constituem.

Pelas razões apontadas, deduz-se que a aplicação do modelo da aprendizagem cooperativa numa sala de aula não é, naturalmente, uma tarefa simples. No entanto, quando

a sua implementação é bem-sucedida, quando todos os implicados estão cientes dos vários passos e procedimentos a adotar e, inclusive, das dificuldades inerentes ao modelo, pode marcar a diferença no percurso de vida educacional dos alunos.

2. A aprendizagem cooperativa no Ensino das Artes Visuais

2.1 Uma breve revisão da literatura

No âmbito no modelo de aprendizagem cooperativa é possível encontrar vários trabalhos de investigação em múltiplas áreas disciplinares. No entanto, a escolha é bastante diminuta no que se refere ao campo das Artes Visuais.

Ao nível da cooperação na sala de aula e do trabalho que a esta antecede, o campo das artes poderá ter uma função essencial para a compreensão e análise desta problemática. Acresce o interesse demonstrado pelos alunos e a interação promovida pela própria disciplina, comparativamente com outras objeto de análise pelos investigadores.

Sendo o foco do presente trabalho a aprendizagem cooperativa em disciplinas de Artes Visuais no ensino básico, é por demais relevante o estudo da aplicabilidade desta metodologia no ensino das mesmas.

Existem vários tipos de aulas e unidades de ensino de Artes Visuais que, na sua prática letiva, utilizam o método da aprendizagem cooperativa. Estas fornecem algumas pistas para que os professores de artes do ensino básico consigam pôr esta metodologia em prática nas suas aulas e usufruam das vantagens apontadas à mesma e descritas anteriormente.

De seguida, são expostos alguns exemplos, reunidos por Bobick (2008), da forma como alguns professores de artes aplicaram este método. Note-se que, face à diminuta quantidade de literatura disponível retratando casos europeus e, em particular, portugueses, a totalidade dos casos descritos refere-se aos Estados Unidos da América.

Numa escola de Worcester, no estado de Massachusetts, os alunos idealizaram a execução de um mural de auto-retratos, tendo sido encorajados a utilizar a sobreposição das várias figuras. Neste projeto, os estudantes reuniram-se, partilharam ideias e executaram a pintura do mural em conjunto. No final, seguiu-se um processo de autoavaliação. Os estudantes promoveram assim o seu próprio modelo educacional, baseado na cooperação, trabalhando em conjunto com os pares e tendo como objetivo a realização comum do mural objeto do projeto.

Em San Diego, no estado da Califórnia, os alunos de uma escola de artes do ensino básico, juntamente com um artista convidado, realizaram um projeto em paralelo com um outro já existente (ABC Quilts Project), que fornecia colchas para bebês e crianças em risco. Cada aluno tinha como tarefa realizar um pequeno quadrado de tecido, ao qual seriam agrupados vários outros, de forma a completarem uma colcha. Os alunos que demonstravam maior facilidade em costurar tinham o dever de ajudar os restantes nas suas tarefas. Os alunos tiveram assim a possibilidade de integrar um projeto comunitário, experimentando e praticando pessoalmente a técnica apesar de esta nunca ter sido abordada ou estudada.

Segundo Bobick (2008), Piaget refere que as crianças apreendem mais eficazmente as atividades quando estas se adequam aos seus propósitos e/ou interesses pessoais.

O exemplo que se segue relata um trabalho que envolve a execução de um mural de um Jardim Infantil. Os estudantes tinham de trabalhar em conjunto nas suas salas de aula com o objetivo de preencherem o mural. O tema lançado à criação foi 'Arte na forma de ...', deixando ao critério de cada turma a escolha do artista que pretendia adotar para o seu mural. Este artista faria parte do leque abordado na aula de História da Arte. Os alunos foram unidos em pequenos grupos, e a estes foi disponibilizada uma variedade de materiais tais como pinturas, recortes de papel, marcadores e lápis pastel. No final do projeto, foi promovida uma discussão em sede de turma na sala de aula. A adoção desta técnica, em oposição a um teste individual, possibilitou aos estudantes a partilha dos seus sentimentos e ideias presentes na execução desta tarefa.

À semelhança do projeto descrito anteriormente, na cidade de Vancouver, no Canadá, mais de trezentos alunos e professores, do primeiro ao décimo segundo ano, estiveram envolvidos num mural cerâmico de arte infantil da cidade.

O projeto teve a sua génese com um consultor de arte, numa 'Celebração da arte das crianças', relacionada com o centenário escolar do distrito. Estudantes de todos os anos letivos e de várias áreas sociais e económicas da cidade trabalharam com a artista Dorothy Petersen, no processo de realização do mural. Os estudantes eram agregados de acordo com o ano de escolaridade, participando em conjunto na concretização de um painel pertencente ao mural.

Através do método de trabalho utilizado, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar juntos num projeto de arte comunitária, independentemente de estarem, ou não, familiarizados com este tipo de atividade cooperativa. Posteriormente, dois artistas e o

consultor de arte esmaltaram a cerâmica feita pelos estudantes. Após a finalização dos vários painéis, alguns voluntários organizaram-nos de forma a montar e completar o mural global.

Esta atividade evidenciou muitas das características presentes na aprendizagem cooperativa. Foi um projeto de grande dimensão, quer no que se refere ao volume de trabalho, quer no que diz respeito ao número de pessoas envolvidas. Tornou-se assim crucial estruturar eficazmente todo o processo para que tudo funcionasse. Dada a dimensão do grupo, houve necessidade de o dividir em vários pequenos grupos de trabalho. Por todas as razões apontadas, o comportamento cooperativo foi consideravelmente enfatizado e potenciado ao longo do desenvolvimento do mural.

Por outro lado, este projeto possibilitou aos estudantes o contato e a possibilidade de desenvolverem diferentes e novas técnicas de arte, como a cerâmica e a esmaltagem, práticas de arte pouco experienciadas pelos alunos destas classes etárias, na maioria dos casos. A sensação de novidade permitiu também o estímulo da curiosidade dos mesmos. A execução deste mural em conjunto com os alunos e a integração numa prática de aprendizagem cooperativa estendeu ainda a oportunidade de, tanto o consultor de arte como os voluntários, poderem praticar as suas capacidades/competências.

Bobick (2008) refere que este projeto também aplicou as ideias de Vygotsky e da Teoria da Zona Proximal de Desenvolvimento.

Na cidade de San Ysidro, estado da Califórnia, foi igualmente notório o sucesso da aplicação do método da aprendizagem cooperativa, aplicado à realização de um projeto que consistiu num trabalho conjunto entre estudantes e artistas para criarem doze murais que expressassem a cultura da cidade.

Através da reprodução de fotografias obtidas na Sociedade Histórica de San Diego, foi possível, não só o aprofundar do estudo da história de San Ysidro, como também a aprendizagem das técnicas em estúdio, interagindo com os artistas envolvidos. O resultado foi a direta aplicação dos conceitos e técnicas apreendidos na integração num projeto de arte comunitário. Este projeto, tal como no anteriormente estudado, permitiu aos envolvidos usufruírem da aplicação do modelo da aprendizagem cooperativa, uma vez que os alunos estudaram e aprenderam, discutindo, partilhando ideias e objetivos e praticando as técnicas entre si e com os artistas mais experientes.

'Art Partners' foi um projeto de arte cooperativa que possibilitou aos alunos do ensino básico de uma escola pública trabalharem com alunos do secundário em vários

projetos de arte. O programa tirou partido do ensino a pares, integrado nas aulas de arte estipuladas pelo currículo escolar. Emparelhou-se um aluno do básico com um do ensino secundário, trabalhando conjuntamente numa aula de arte. No final de cada aula, ambos debatiam o que tinham aprendido e a forma como o trabalho tinha decorrido. Aplicando a técnica de ensino a pares, o programa estimulou o trabalho conjunto e promoveu a comunicação entre alunos de várias classes etárias e com diferentes graus de conhecimento e experiência.

Como já mencionado, o ensino expositivo, vertical, no qual o professor expõe a matéria para todos os alunos, e na qual estes, por sua vez, somente escutam e assimilam, não fomenta a interação entre colegas, nem entre professor-aluno. Se, uma vez unidos os alunos em pares, os estudantes do ensino mais avançado tivessem somente exposto a lição aos do ensino básico, não se obteria, naturalmente, o mesmo grau de cumplicidade entre ambos nem o sucesso do projeto teria sido o mesmo no que respeita ao desenvolvimento das diversas competências nos alunos envolvidos.

Foi visível neste projeto a aplicação da filosofia de educação de Dewey e das teorias educacionais e sociais de Vygotsky que definem um ensino mais capaz se este for baseado num funcionamento e responsabilização partilhados a pares.

Lee Brozgold, um artista de Greenwich Village em Nova Iorque, trabalhou com nove alunos do 5º e 6º ano, projetando uma série de murais que descreveriam a história da zona urbana e seriam instalados numa estação de metro.

O artista deixou ao critério dos alunos o processo de realização, permitindo o fluir das ideias que escutava atentamente e acompanhando os esboços das imagens que seriam incluídas no mural. Ao longo do processo foram realizadas reuniões conjuntas com os alunos a fim de discutirem o que seria, em termos de conteúdo, e a forma como o mesmo seria exposto no mural. Para além do envolvimento dos alunos, o artista considerou importante enviar uma carta às famílias, descrevendo a relevância do trabalho de cada aluno no desenvolvimento do projeto, o que levou, inclusivamente, a que oito, das nove famílias, quisessem reunir-se.

Como Bobick (2008) conclui, este trabalho comunitário reflete algumas características da aprendizagem em conjunto, numa vertente da aprendizagem cooperativa. Os alunos partilharam ideias, trabalharam em conjunto e participaram em discussões. Todo o trabalho foi desenvolvido com um objetivo comum, o da realização dos murais. Uma particularidade pode ser apontada na ligação que se estabeleceu entre o impulsionador da

atividade e as famílias, sendo que estas têm um papel e uma influência deveras importante na forma como os estudantes crescem, enquanto indivíduos, na sociedade.

Enquanto professora de artes, Bryna Bobick (2008) também experienciou e documentou a aplicação da aprendizagem cooperativa numa turma de 5º ano, na Escola Básica de Rosemont. O trabalho consistia na conceção de um mural de azulejos de cerâmica. Primeiro, os alunos desenvolveram esboços de si próprios. Posteriormente, em grupos de quatro, decidiram qual o esboço que iriam desenvolver no seu trabalho. Após terminarem a execução dos azulejos, cada turma participou na colocação dos próprios azulejos. Tanto a colaboração da turma no conjunto, como a formação de pequenos grupos, contribuíram para completar o mural com sucesso. A aplicação dos azulejos exigiu uma forte componente de ajuda mútua nos alunos, pois individualmente não seriam capazes de o fazer.

Pretendeu-se neste item tomar conhecimento da forma como alguns professores de artes de vários níveis de ensino aplicaram a cooperação nas suas salas de aula, tendo sido descrito o funcionamento da experiência e quais os conteúdos usados nessas práticas de arte cooperativa.

Os trabalhos que foram relatados podem servir de incentivo aos professores que pretendem iniciar-se nesta técnica de cooperação. Nestes, o sucesso das práticas da metodologia em questão foi verificado, e os objetivos propostos em cada projeto descrito foram alcançados, tendo nos mesmos sido evidenciadas as vantagens da aprendizagem cooperativa.

Foi possível concluir também que, dependendo do objetivo do trabalho, do tipo de estudo e/ou atividade pretendida, o trabalho cooperativo em artes pode realizar-se em pequena ou grande escala, sendo exigido para tal um grau menor ou maior de organização e estruturação dos grupos, das tarefas e dos objetivos.

Como exemplo de aplicação em pequena escala, considere-se o caso do trabalho a pares, onde ambos os alunos discutem e analisam conjuntamente de forma construtiva o desenvolvimento do projeto em curso. Apresentou-se, em paralelo, um projeto no qual o trabalho cooperativo é realizado em grande escala. Neste, incluiu-se simultaneamente a totalidade da turma ou mesmo o conjunto de todas as turmas de um determinado ano de escolaridade. Descreveu-se ainda um projeto que envolveu alunos de vários anos escolares, podendo vir a ser traduzido num grande trabalho de arte. Temos, por fim, como exemplo o trabalho realizado em parceria com Lee Brozgold, que terminou exposto permanentemente numa estação de metro.

São trabalhos com este grau de responsabilidade e dimensão que atraem os alunos, estimulando a sua participação ativa e intensiva, assim como a sua total dedicação. Estes projetos atribuem aos estudantes as competências necessárias ao sucesso nas disciplinas em questão, potenciam a sua consciência social e influenciam positivamente a educação do carácter que se está a formar.

2.2 O caso português e seu enquadramento legal

Ao longo dos anos o ensino em Portugal tem sido sujeito a inúmeras reformas educativas que devem ser tidas em conta. Em 1986 foi estabelecido o quadro geral do sistema educativo português, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, decreto-lei nº46/86, de 14 de Outubro. Apesar de ter vindo a sofrer várias alterações, este documento mantém-se em vigor. Entende-se por sistema educativo o conjunto de meios que declara o direito universal à educação, promovendo o desenvolvimento geral das personalidades, favorecendo o programa social e a democratização da sociedade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo define o conceito de sistema educativo, atribuindo ao Estado o dever de assegurar o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Este sistema visa responder às necessidades provenientes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento intelectual de cada indivíduo, incentivando a sua formação livre, responsável e solidária. Assim, pretende-se a definição de formas de desenvolvimento de espíritos democráticos, com capacidade de respeitar ideias e opiniões diferentes, recetivos ao diálogo e detentores da capacidade de julgar o meio social no qual estão inseridos.

No capítulo II do mesmo decreto-lei, referente à Organização do Sistema Educativo, são também enumerados os vários objetivos do ensino nos diversos anos letivos. No mesmo capítulo, secção II, subsecção II, artigo 7º, aplicado ao ensino básico, a Lei de Bases do Sistema Educativo define o seguinte:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;

(...)

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

No âmbito do presente trabalho, e apesar da validade e importância de todos os pontos enumerados, de entre os vários objetivos, destacam-se os mencionados nos pontos a), f) e h).

Para além da Lei de Bases do Sistema Educativo, deve referir-se também outro documento normativo que regulou a prática letiva das escolas e docentes, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Divulgado em 2001, este documento entrou em vigor como a principal referência na orientação escolar. Trata-se de um documento extenso, com cerca de 240 páginas, no qual são enumeradas as competências gerais e específicas de cada disciplina. Este enumera e designa os principais

pontos diretores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como os parâmetros a adotar na avaliação das aprendizagens do currículo nacional.

Por currículo nacional entende-se o conjunto das aprendizagens e competências que os alunos devem conseguir desenvolver durante o ensino básico, com base nos objetivos presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em 2011, durante o mandato de Nuno Crato, pelo despacho nº17169/2011, de 23 de dezembro, este documento foi revogado sob a alegação de ser demasiado extenso, no qual existia uma redundância de conceitos, não clarificando e, inclusivamente, misturando orientações. Ao documento foram também apontadas deficiências e insuficiências que este não clarifica nem estabelece formas de ultrapassar. O despacho menciona também que as ideias patentes no Currículo Nacional do Ensino Básico eram demasiado dúbias para sustentar e proporcionar uma aprendizagem eficiente. Indica-se ainda que o documento incluía orientações didáticas não válidas e de aplicação lesiva, priorizando a aquisição de competências como orientadora da totalidade do ensino; negligenciando o papel do conhecimento e da transmissão; menosprezando a importância da interiorização de informação, da aquisição de automatismos e da memorização; impondo objetivos indefinidos e de difícil avaliação, embora de afiguração generosa, em detrimento de objetivos claros, concisos e mensuráveis.

O Ministério da Educação e Ciência pretendia, assim, diminuir o controlo que exercia sobre as metodologias adotadas ao sistema educativo, bem como o excesso de regulamentação e burocracia a este aplicadas. Menciona ainda que o documento deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem deter no final do seu percurso em cada etapa escolar, mas que deve ser deixado ao critério dos professores a forma como estes dotam os alunos dessas competências e conhecimento. O professor seria livre de adotar as técnicas que considerava mais apropriadas para efetivar a sua função de docente, transmissor de conhecimento.

O controlo deste sistema seria feito, de uma forma geral, através de avaliações periódicas dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do ano.

Em 2012, com o despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de Junho, e o decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, sob a pretensão do aperfeiçoamento do ensino, são introduzidas várias medidas nos currículos do ensino básico e secundário. Assim, para além das orientações gerais definidas pelo Ministério da Educação e Ciência, atribui-se a cada escola a liberdade na decisão da melhor forma de organização das atividades letivas, em função das necessidades dos seus alunos e com base nos recursos disponibilizados.

Em suma, e de acordo com o decreto-lei n.º 139/2012, as escolas adotam uma maior autonomia na gestão do currículo e na seleção das ofertas formativas, obtêm uma maior eficiência no acompanhamento dos alunos através da deteção/apreciação atempada das suas dificuldades e potenciam a gestão da avaliação curricular. Além de se atribuir liberdade a cada professor, de acordo com a sua experiência profissional, de pôr em prática as metodologias que considerar mais adequadas, a capacidade e liberdade organizativa e pedagógica de cada escola sai reforçada.

De acordo com este documento, e em concordância com a Lei de Bases do Sistema de Ensino, entende-se por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (DL 139/2012, 5 Julho).

No seguimento da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico, surgiram as Metas Curriculares (Despacho nº 10874/2012, 10 de Agosto). Tratam-se de documentos consideravelmente mais breves, que definem o conjunto de resultados das aprendizagens a alcançar pelos alunos no final de cada ciclo e nível de escolaridade, dando ênfase ao objeto principal de ensino que deve estar presente nos programas.

Cada disciplina tem as suas metas curriculares, contendo orientações no que diz respeito à planificação e à organização da prática letiva e definindo as bases e parâmetros sobre as quais se devem planear as avaliações finais dos conhecimentos.

No caso das metas curriculares da disciplina de Educação Visual, estas fazem menção a vários conteúdos que devem ser desenvolvidos nesta disciplina, através de experiências que promovam o crescimento de diversos tipos de capacidades, tais como a imaginação e a criatividade. Neste mesmo documento verifica-se uma curta alusão à transmissão de conhecimentos e de processos cooperativos. O documento define como objetivo a criação de um ensino que promova a circulação, propagação/proliferação e difusão em rede de conhecimentos abrangentes, no qual a aprendizagem é simultânea por todos os intervenientes.

São enumerados os domínios de referência definidos, os seus objetivos e os critérios de avaliação de desempenho, sendo dada aos professores a total liberdade de escolha das metodologias de ensino a adotar. Por um lado, este sistema permite ao professor escolher as estratégias que melhor se adaptam à diversidade das turmas que vai tendo em mãos. Este consegue assim equacionar o que melhor se aplica em turmas demasiado grandes ou em turmas de diferentes graus de homogeneidade e dá-lhe a

possibilidade de experimentar e testar a melhor forma de atuar. Por outro lado, incorre-se o risco de deixar o professor sem rumo, devido à ausência de limites e de linhas guias, desprotegido e predisposto a falhar.

Como se verifica, no que se refere ao método da aprendizagem cooperativa, o Ministério da Educação e Ciência nada cita, não sublinhando a importância e eficácia deste nem de qualquer outro método. Simplesmente opta por não sugerir metodologias, deixando assim que, tanto as escolas e agrupamentos como os professores, tenham autonomia na sua escolha dos métodos a adotar na obtenção dos objetivos e competências definidos pelas metas curriculares.

De forma a avaliar-se o impacto desta lacuna, surgiu a necessidade de procurar testemunhos daqueles que diariamente experienciam esta questão. As opiniões recolhidas são expostas de seguida.

2.3 Testemunhos docentes relativos à aprendizagem cooperativa no ensino nacional das Artes Visuais

Como complemento à análise do conteúdo dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência, e com o intuito de uma melhor perceção e análise da forma como são transmitidas aos docentes as suas funções e objetivos, e ainda como é dada a orientação para tal, procurou-se a obtenção de testemunhos e da opinião de alguns professores experientes sobre esta matéria. Dado o seu carácter informal e a ausência de questões pré estabelecidas, estes testemunhos e conjunto de opiniões não devem ser encarados como entrevistas formais, mas, exactamente, como relatos testemunhais voluntários. No entanto, considera-se profícua a análise do conteúdo dos mesmos para o enquadramento no âmbito do presente trabalho.

Foram contactados cinco docentes: uma professora que leciona na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa, dois professores que lecionam na Escola Básica Eugénio dos Santos, Lisboa, e uma quarta professora, reformada há cerca de dois anos, que deu aulas em várias escolas de Lisboa, em Óbidos e Torres Vedras, no Ensino Público e também em ateliers de expressão artística integrados no Ensino Especial. Complementarmente, foi obtido ainda o testemunho de uma quinta professora, cujo currículo académico de investigação na área de ensino em alvo justificou a sua inclusão neste capítulo, apesar do nível escolar que leciona não se enquadrar no âmbito do mestrado no

qual se integra a presente dissertação. Dado que não se pretendia, neste estudo, nenhuma análise quantitativa nem justificação estatística, o carácter existencial e pedagógico destes testemunhos foi o seu objetivo final, enfático de uma necessidade real sentida e aplicada por quantos consultámos.

2.3.1 Professora A

Em primeiro lugar aborda-se o testemunho de uma professora, com cinquenta e quatro anos de idade e trinta e um de serviço. E presentemente professora de disciplinas de Artes Visuais na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. Junto desta pôde confirmar-se que, para além das metas curriculares, não existe nenhum documento adicional disponibilizado, quer pelo Ministério da Educação e Ciência quer pelas próprias escolas (regra geral), que possa auxiliar e orientar a atividade docente. Conforme referido, atualmente cada professor é livre de definir o caminho a seguir, recaindo sobre si a escolha das melhores táticas e metodologias de ensino. Questionada sobre como poderia o sistema ser melhorado, a Professora respondeu que seria, invariavelmente, através de avaliações contínuas por parte dos responsáveis dos parâmetros de funcionamento das escolas e turmas. Referiu que quem define os programas e metas institucionais devia marcar presença periódica nas aulas, obtendo junto de professores e alunos opiniões, e observando *in loco* aquilo que funciona e aquilo cuja adequabilidade à realidade é nula.

No que diz respeito às metodologias didáticas, a professora em causa, usufruindo da liberdade de escolha explanada nas referidas metas curriculares, adota tanto o trabalho individual, que considera essencial ao desenvolvimento de cada indivíduo, como o trabalho de grupo. Refere que ambos são complementares. Confessou que se sente moderadamente à vontade com a capacidade de decisão na escolha dos métodos de ensino a adoptar, considerando que as práticas educativas escolhidas são, para ela e para os seus alunos, uma forte causa de motivação. Defende que tudo depende do trabalho que se pretende realizar com os alunos.

Por outro lado, menciona que a capacidade de realizar trabalhos de grupo em turmas com elevado número de alunos como aquelas que conhecemos atualmente (cerca de trinta alunos), depende exclusivamente da 'ousadia' do professor. Este não deve ter medo de errar, pois só através do processo de tentativa-erro pode existir evolução. O professor deve sair da sua área de conforto, deve arriscar. Afirma que existem muitos professores que preferem manter as mesmas técnicas e metodologias que utilizam nas suas

aulas há já vários anos, pois têm a percepção de que as aulas irão funcionar. Numa última perspetiva, referiu que o sucesso na obtenção dos objetivos escolares depende em grande parte da forma como o professor controla os alunos, não sendo fácil orientar uma turma quando esta está a funcionar em vários grupos.

Discutiu-se ainda a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. A este respeito, a Professora afirmou que não concorda com a forma como esta está a ser feita atualmente. Considera que, inevitavelmente, prejudica os bons alunos, sustentando que, ao demorar mais tempo a tentar explicar a matéria a alunos com maiores dificuldades, causa uma sensação de desmotivação nos restantes alunos. Mais uma vez questionada sobre qual seria a alternativa, respondeu que, na sua opinião, idealmente deveria ser seguido o exemplo da Alemanha, no qual, entre alunos do mesmo ano, são criados grupos (a, b e c) de acordo com os diferentes níveis de aproveitamento dos alunos. Neste modelo, estes só transitam para o grupo seguinte quando o professor os considera aptos para tal.

Como a obtenção destes testemunhos foi feita na presença de uma turma de desenho, a Professora aproveitou para possibilitar a abertura do diálogo a outros intervenientes, questionando os alunos sobre quais consideravam ser os benefícios do trabalho de grupo. Uns responderam que funcionava muito bem e outros que dependia da dinâmica do grupo, podendo afirmar-se que, de um modo geral, a totalidade dos alunos questionados aprecia muito esta forma de trabalho.

Na análise do testemunho da Professora em questão é notória a sua forma entusiasta de promover a aprendizagem. Toda a espontaneidade e prontidão nas respostas que deu demonstraram o à vontade que sente na profissão e a sensação de realização que esta lhe traz. É possível depreender que faz parte do grupo de professores que não tem receio em arriscar e, por vezes, falhar, pois significa que procura diariamente a melhor forma de gerar e promover o saber, crescendo simultaneamente enquanto entidade transmissora de conhecimento. Nas suas palavras percebemos que identifica com clareza as barreiras existentes entre alunos e professor, mas que, de certa forma, faz questão de as ultrapassar, para que assim, juntamente com os educandos, lhes possibilite e guie na construção do seu próprio percurso para a aprendizagem.

Com esta forma de estar e trabalhar em sala de aula, ao ser permitido aos alunos participarem ativamente nas decisões, estes crescem intelectualmente e desenvolvem as suas atitudes. É-lhes incutida a necessidade e a percepção das vantagens de decidirem qual o melhor caminho a prosseguir para realizar as tarefas que têm pela frente. No fundo, a sala

de aula ganha dinamismo. No que diz respeito ao docente, este sentir-se-á mais realizado ao presenciar e sentir toda a interação que se vai desenvolvendo na sua sala de aula e sob o seu estímulo. É evidente que um professor que se limita ao débito da matéria não experienciará, com certeza, o mesmo tipo de emoção.

2.3.2 Professora B

Na Escola Básica Eugénio dos Santos obteve-se o testemunho de uma professora, com cinquenta e três anos de idade e cerca de 30 anos de prática letiva, atualmente a lecionar a disciplina de Educação Visual.

Novamente constatou-se que os professores desconhecem qualquer documento diretriz da sua atividade enquanto docente, para além das metas curriculares, que tenha sido emitido pelo Ministério da Educação e Ciência ou pelo seu próprio agrupamento escolar. Desta forma, a Professora afirmou que a sua atividade profissional era presentemente regida por estes documentos.

Tendo autonomia para a escolha do método a adotar na transmissão de conhecimento e competências aos alunos, a Professora limita as suas aulas à prática do trabalho individualista.

Ao contrário da Professora A, cujas ideias foram descritas anteriormente, a Professora B, quando confrontada com a ideia de trabalho de grupo, respondeu de imediato que não ponderava sequer a sua utilização. Defende que seria impensável fazê-lo em turmas com trinta alunos tão heterogêneas como as que tem. Sustenta que são demasiado difíceis de controlar. Esta opinião diverge daquela apresentada pela Professora A, na qual referiu que, embora desafiante, a iniciativa de colocar os alunos em grupos cooperativos, mesmo, aqueles inseridos em turmas com elevado número de estudantes, depende inteiramente da capacidade do professor em impor a sua autoridade, da sua própria vontade de arriscar, de inovar, tendo a consciência de que o falhanço é inevitável no percurso para se alcançar o sucesso.

A Professora B não considera a tentativa de aplicação da metodologia em estudo, em nenhuma das suas vertentes. Sustenta que as vantagens, cuja validade não reconhece possivelmente por falta de experiência e de conhecimento de causa, mas que adviriam naturalmente da sua implementação, não justificam as dificuldades e os entraves que teria,

assim como o tempo que seria consumido e possivelmente desperdiçado na colocação em prática do método de ensino.

2.3.3 Professor C

Ainda na mesma escola, abordou-se também um Professor do sexo masculino, a lecionar a disciplina de Educação Visual, com sessenta e um anos e com uma experiência profissional de 42 anos. Este reiterou que concorda com a existência de um documento unificador como as metas curriculares, apesar de afirmar que este deveria ser continuamente atualizado num processo evolutivo ao longo dos anos. Acrescenta que considera vantajoso o conceito de ensino em vigor, que permite que sejam os professores a adaptar-se às turmas que lecionam e aos problemas inerentes aos vários alunos.

No que diz respeito aos métodos aplicados nas suas aulas, afirma que emprega o trabalho de grupo, embora não o faça com muita frequência. Defende inclusive que quem defende a aplicação da aprendizagem cooperativa serão teóricos que na prática não a deverão ter aplicado, pois confessou que conceitos como a interdependência positiva entre alunos, embora de validade inquestionável, não se enquadram na realidade das turmas.

Como exemplo referiu um trabalho de grupo que definiu nas suas aulas, no qual pediu para cada grupo eleger um líder. Afirmou que todos escolheram invariavelmente o aluno mais atinado, com o melhor desempenho, não por considerarem que essa pessoa iria realizar melhor a sua função de liderança, mas por sentirem que assim transferiam a responsabilidade e que o líder iria trabalhar de uma forma acrescida. Terminada esta primeira fase, pediu aos mesmos grupos que elessem outro líder diferente. Verificou que, apesar da existência um novo líder nomeado, quem assumia essa liderança e agia como tal era sempre o aluno escolhido anteriormente. Referiu ainda que, se no decorrer do projeto, inesperadamente pedisse a um dos alunos mais fracos do grupo para apresentar o trabalho em curso no seio do grupo no qual se inseria, este nunca o conseguia fazer.

O Professor enquadrar-se-á na categoria de professores que, apesar de reconhecer vantagens no método da aprendizagem cooperativa, considera que o panorama do ensino atual não lhe permite pôr em prática tais conceitos. Embora concorde com a autonomia recentemente atribuída às escolas para adotarem as metodologias de ensino que considerem mais adequadas e faça uso desta liberdade na sua prática docente diária, verifica-se que não considera totalmente adequados os estudos feitos sobre a matéria e põe

em causa a sua adequabilidade às salas de aula portuguesas, resultando muitas vezes as tentativas de colocar os alunos em trabalhos cooperativos num fracasso causa de desistência e desmotivação.

2.3.4 Professora D

Ainda com o objetivo da obtenção de testemunhos que sustentem esta análise do programa educativo e da aplicação da aprendizagem cooperativa nas salas de aula portuguesas, contactou-se também outra professora, do exo feminino, com sessenta e dois anos e que, embora atualmente reformada, lecionou durante aproximadamente trinta e sete anos. A sua docência focou-se maioritariamente em disciplinas no âmbito das Artes Visuais, tais como Educação Visual, Geometria Descritiva e também, como já referido, Educação Artística no Ensino Especial. A Professora descreveu que, desde o início da sua carreira, por volta de 1975/1976, aplicava muito o ensino cooperativo. À época, as turmas eram consideravelmente mais pequenas, o que permitia aos professores ensaiarem o método e garantir de uma forma mais eficaz a sua aplicação. O docente era capaz de acompanhar em proximidade os vários grupos, conhecer bem cada criança e assim adequar a cada variável o funcionamento em sala de aula.

Afirmou que, ao longo da sua carreira enquanto docente, deu continuidade à utilização desta metodologia, salvaguardando que, com o passar dos anos e com o aumento do número de alunos nas salas de aula, a dificuldade de a pôr em prática se foi tornando acrescida. Ressalvou que considera impossível, com a conjuntura atual no que ao número de alunos por turma diz respeito, que o professor mantenha o importante papel presencial nos vários grupos de trabalho, diferenciando as capacidades de cada aluno e a estas adequando os métodos de trabalho individual e/ou em grupo. Confessou que esta foi uma das principais razões para se ter aposentado, materializada na desmotivação que sentia por não conseguir garantir a entrega necessária, pela incapacidade de se desdobrar para acompanhar devidamente os alunos, tendo culminado nesta decisão.

Como exemplo da aplicação de práticas cooperativas nas suas aulas, a Professora em questão descreveu que, enquanto lecionava, era usual juntar os alunos em grupos de quatro a cinco alunos, nos quais tentava incluir dois a três bons alunos, um de nível intermédio e um outro membro, que seria um aluno mais fraco ou, caso houvesse, um com alguma necessidade especial. Referiu que este tipo de organização sempre funcionou muito bem, garantindo a entreaajuda dos alunos. Validou ainda opinião defendida por muitos

teóricos, confirmando que esta organização dos grupos é também benéfica para os alunos com maiores capacidades de aprendizagem, pois tendem a organizar mais eficazmente os conhecimentos e as ideias para conseguirem expô-las aos restantes alunos.

Uma observação pertinente feita por esta Professora é relativa ao efeito social negativo que, atualmente, os computadores representam em sala de aula e não só. O professor deve, apoiado em meios informáticos, conseguir definir tarefas, como por exemplo, uma pesquisa inicial. Posteriormente, deverá conduzir os trabalhos estimulando os alunos para trabalharem em grupo, promovendo assim a socialização.

A Professora D criticou as reformas instauradas pelo ministro Nuno Crato, responsabilizando-o pela falta de disponibilidade que os professores têm presentemente para conceber, preparar e por em prática diferentes projetos educativos para as suas aulas. No decorrer do processo, os docentes foram gradualmente sobrecarregados com burocracia, acumulando funções tais como direção de turmas, coordenação de disciplinas, acrescendo à necessidade de justificar todo o trabalho que realizam com cada aluno.

Naturalmente, um trabalho executado em grupo é mais moroso. Se, por um lado, a execução das tarefas é mais célere ao ser partilhada pelos vários membros, por outro, o trabalho em grupo, baseando-se na partilha e debate de ideias, carece de um período considerável para tal, aumentando o tempo de duração do processo. A professora afirmou que a demora na execução dos trabalhos, aliada à excessiva dimensão das turmas e do próprio programa letivo, pode tornar o processo da divisão das turmas em grupo de trabalho uma tarefa muito ingrata.

Concluindo, mencionou que muitos dos trabalhos que idealizou e realizou nas turmas só poderiam ter sido materializados em grupos de alunos. Sustenta que só desta forma estes têm força para se sustentar, apesar das já referidas dificuldades criadas pelo excesso de burocracia imposta e da desmotivação que esta metodologia de trabalho pode criar.

A Professora é também entusiasta no seu modo de expor a sua experiência enquanto docente. Na descrição que fez das suas aulas verificou-se o conhecimento do método da aprendizagem cooperativa, dos seus conceitos base e das suas técnicas de aplicação. Mostrou ter sido, no decurso da sua carreira, uma professora interessada no crescimento dos seus alunos a nível pessoal, para além do meramente exposto nas atuais diretrizes do programa de ensino em Portugal. Contribuiu de forma positiva para este trabalho, na medida em que revelou e confirmou algumas deficiências do método, em particular quando aplicado em turmas grandes e quando não apoiado pelas escolas e pelos

órgãos de gestão na garantia da disponibilidade e tempo necessários para a sua preparação e implementação corretas. Revelou que o acumular de dificuldades sentidas culminou numa desmotivação generalizada, que inverteu gradualmente o seu conceito de ensino, usualmente materializado na tendência e na vontade de trabalhar em grupo e de aplicar os princípios do trabalho cooperativo.

2.3.5 Professora E

Foi obtido, finalmente, o testemunho de uma professora com cinquenta e seis anos de idade e trinta e seis anos de docência. Apesar de não se enquadrar inteiramente no âmbito deste trabalho, a Professora E aparece enquanto investigadora ativa na área educacional, com várias publicações editadas, focadas no estudo das diferentes metodologias de ensino e na sua aplicação na escola atual. É defensora do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna português e dos métodos de trabalho cooperativo e colaborativo, assim como de toda a sua envolvente.

No que às artes diz respeito, e considerando a problemática do trabalho de grupo, a professora deu um exemplo de um projeto no qual está presentemente envolvida. A Escola Básica O Leão de Arroios, onde leciona, aceitou um convite feito pelo Serviço Educativo portátil da Culturgest, Fundação Caixa Geral de Depósitos, para uma colaboração a decorrer durante o ano letivo de 2014-2015. Desde então que quatro monitores do serviço educativo da Culturgest trabalham com quatro turmas da escola.

Como é usual, as escolas escolhem anualmente temas sobre os quais desenvolvem os trabalhos e projetos ao longo do ano e nas várias disciplinas. A escola em questão aproveitou o facto da Assembleia Geral das Nações Unidas ter decretado 2015 como o Ano Internacional da Luz para adotar este como o tema da escola. Em particular, a turma da Professora E selecionou o tema “A luz no mundo: passado e presente”, tendo vindo a desenvolver projetos como “A luz e a sombra”, “As sombras chinesas”, “Materializando e dramatizando a luz”, etc..

O local de trabalho alternou entre a sala de aula e um ateliê nas instalações da Culturgest, tendo sido neste último possível assistir, acompanhar e participar numa das sessões. A turma estava já dividida em quatro grupos, aos quais tinham sido atribuídas quatro diferentes tarefas, destinadas a integrar uma instalação na escola, sob o projeto “A luz e a sombra”. Um dos grupos executava painéis a ser colocados nas janelas da escola,

outro mangas plásticas que iriam cobrir o átrio de uma ponta à outra, outro criava painéis para cobrir os candeeiros e, por último, o grupo remanescente delineava os contornos dos colegas com auxílio de uma fonte de luz que, ao ser ligada de forma frontal, projetava o corpo dos alunos na parede através da sombra. Posteriormente as silhuetas foram pintadas de preto e recortadas para serem colocadas nas paredes da rampa de entrada da escola. Todos os trabalhos eram alusivos à luz e às sombras, permitindo, na maioria das vezes, que a luz trespassasse os projetos, produzindo vários efeitos.

Este foi um dia de verdadeira cooperação. Praticamente nenhum dos projetos era passível de ser realizado individualmente e foram muitos os momentos nos quais os grupos tiveram necessidade de parar para refletir, discutir e reatribuir tarefas. Todos os membros de cada grupo tinham um objetivo comum, o de desenvolver e garantir que as suas abordagens à execução dos trabalhos funcionassem quando aplicadas nos vários locais propostos. No final, a monitora, juntamente com a professora da turma, pediu para, em conjunto, fazerem uma análise da forma como tinha corrido a atividade, o que tinha funcionado bem e o que tinha funcionado menos bem.

A Professora comentou que organiza, frequentemente, a turma em grupos, que fomenta nos alunos o sentido de responsabilidade e que invariavelmente, no final da aula, promove uma avaliação deste género, pedindo aos alunos uma reflexão conjunta para apontar os prós e contra da aula. Demonstrou, ao longo da recolha do seu depoimento, um profundo conhecimento da questão do ensino cooperativo, dando provas da sua implementação nas suas aulas. Mostrou-se ainda uma adepta fervorosa da alteração das técnicas e objetivos de ensino convencionais utilizados e duma inversão e reformulação do programa, no que diz respeito aos parâmetros e métodos de avaliação, que considera demasiado centrados no individualismo e na obtenção de competências a um nível meramente cognitivo. Sugere indubitavelmente a aplicação de diferentes metodologias de ensino, enquadradas e adequadas às turmas, que promovam o desenvolvimento dos alunos a todos os níveis, com especial enfoque ao nível social, emocional e inter-relacional.

Após a recolha dos testemunhos descritos e da análise dos mesmos, confirmou-se que, efetivamente, os docentes desconhecem mais documentos diretrizes que possam analisar e pelos quais possam guiar a sua atividade letiva, para além das Metas Curriculares. Verificou-se também que as declarações que se obtiveram são um pouco díspares na análise que fazem da conjuntura do ensino nacional, do modo como os professores devem orientar as suas aulas e da sua capacidade para tal.

Para alguns professores, a ideia da aprendizagem cooperativa é considerada a mais assertiva, um dos métodos que mais sentido faz utilizar. Preferem aplicá-la, apesar das dificuldades que a própria utilização do método e que a sua integração no modelo escolar em vigor acarretam, pois consideram que esta promove a interligação e relação entre todos, desenvolve competências de partilha de ideias, de materiais, criando uma cumplicidade entre colegas.

No entanto, para outro grupo de professores, embora estas características positivas do modelo da aprendizagem cooperativa existam e sejam por eles confirmadas, reconhecem, no entanto, que não conseguem pôr em prática os patamares necessários à implementação desta metodologia, dada a dedicação e disponibilidade exigidas. Existem ainda professores que não pretendem de todo aplicá-la nas suas aulas, pois não vêem na sua implementação vantagens, dado que consideram ser de todo impraticável e não frutífera no modelo de ensino atual e coexistindo com a tipologia de turmas que lhes são impostas.

3. Visão conclusiva e recomendações finais

O presente trabalho teve como objetivo estudar a temática da aprendizagem cooperativa e enquadrar a sua integração no contexto programático atual do ensino das Artes Visuais em Portugal. Através de uma revisão da literatura existente sobre a problemática em questão, foi possível compreender a metodologia e todos os conceitos que a constituem e nos quais esta se baseia. A análise dos documentos guia disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência, assim como a procura de testemunhos descritivos junto de docentes, procurou facultar uma visão do estado do ensino em Portugal, com especial enfoque na caracterização de comunidades cooperativas no seio das salas de aula portuguesas.

Concluiu-se que, com a aplicação da metodologia da aprendizagem cooperativa às Artes Visuais, são enfatizados nos alunos conceitos como o serviço comunitário, a educação do carácter, a arte pública e a consciência moral.

Foi também possível concluir que a cooperação surge quando e porque existe essa propensão por parte dos professores. Não pode ser encarada como uma obrigação, mas sim como uma filosofia de ensino a adotar, tanto pela escola, como pelo professor, incutida pela necessidade de realização pessoal e de preparar os alunos para o futuro.

Verificou-se que, para que seja possível moldar a personalidade dos alunos, o seu lado cognitivo e as suas atitudes comportamentais em proveito da cooperação entre todos e das suas mais-valias, é exigível um trabalho contínuo, no qual se possa efetivamente construir e incutir competências sociais. Apesar de demorado, é uma tarefa que o professor deve manter ao longo do ano letivo e que, se possível, de forma a efetivar os objetivos da cooperação, deve ser acompanhado por metodologias similares nas outras disciplinas e ter continuidade nos anos vindouros.

Concluiu-se que a aplicação sistemática da metodologia cooperativa, baseada no desenvolvimento das relações de entre ajuda, na partilha dos objetivos e da responsabilidade, atribui qualidade à aprendizagem e promove o crescimento social dos alunos. Toda a estrutura da aprendizagem cooperativa induz à perceção de que os seres humanos aprendem através das suas experiências, e que o facto de serem inseridos em pequenos grupos lhes permite desenvolver mais competências sociais, simultaneamente com a aquisição de competências académicas e atitudes democráticas.

Verificou-se que alguns autores, resultado da investigação que realizaram sobre a problemática em questão, apontaram aspetos menos positivos neste tipo de abordagem em sala de aula e que estes devem ser analisados com maior dedicação. No entanto, embora relevantes, verifica-se que as desvantagens identificadas na aplicação do método se reportam a casos pontuais, cuja ocorrência não é transversal a todas as comunidades cooperativas. Conclui-se, assim, que o seu peso face às vantagens apontadas ao método é menor, considerando-se a aplicação da metodologia da aprendizagem cooperativa benéfica na globalidade dos casos.

No que diz respeito à análise do programa de ensino português e da integração no mesmo dos conceitos da aprendizagem cooperativa, verificou-se que o Ministério da Educação e Ciência, nos documentos guia que disponibiliza para orientação da prática de ensino em geral e, em particular, no ensino das Artes Visuais, não refere este nem qualquer outro modelo, assim como não contribui diretamente para a condução do percurso dos docentes.

Conclui-se ainda que seria profícuo que as entidades competentes analisassem de forma mais prática a questão e que revissem as diretrizes atuais disponibilizadas aos professores. Seria benéfico que procedessem à elaboração de um documento que enumere alguns métodos, testados e tidos como funcionais em turmas como as da atualidade, tão extensas e heterogêneas. Adicionalmente, considera-se importante a descrição de alguns modelos de sucesso que proporcionem aos professores uma real orientação para as suas aulas, que os guie e auxilie na tomada de decisões e na escolha do modo como agir face às características e particularidades das turmas que vão encontrando ao longo da sua progressão na carreira. Naturalmente, sugere-se a inclusão da metodologia analisada no presente documento, por ser um método comprovadamente com êxito. Este é notório pela análise do sucesso escolar alcançado pelos alunos, quando integrados em comunidades cooperativas, dos resultados demonstrados ao nível da inclusão e, finalmente, das competências que lhes são incutidas, quer a nível social, inter-relacional, académico e da cultura visual que os envolve.

Verifica-se, também, que é necessário desenraizar o trabalho e a avaliação meramente individual como método fulcral na prática letiva. Esta questão mantém-se patente tanto na análise dos documentos orientadores disponibilizados pelo Ministério, como na prática diária da educação por parte de alguns professores, escolas e famílias. Considera-se essencial que a aquisição de conhecimentos científicos deixe de se destacar em detrimento das competências sociais e afetivas. Seria por demais importante desmistificar este conceito e combater este preconceito.

Conclui-se que o pouco tempo semanal que um professor tem para se dedicar a cada turma diminui consideravelmente as hipóteses que este tem para conhecer as características da turma em si, assim como reduz significativamente a possibilidade que tem para experimentar e desenvolver estratégias adequadas ao grupo.

No que concerne a recomendações para trabalho futuro, sugere-se a continuidade e o aprofundamento dos estudos e pesquisa de metodologias que procurem combater o possível surgimento de uma sensação de frustração nos professores, causada pela demora na obtenção de resultados em turmas que utilizem a aprendizagem cooperativa. Este método carece possivelmente de estratégias que, de alguma forma permitam a obtenção de resultados mais imediatos, de forma a garantir a continuidade e manutenção da motivação dos professores.

No seguimento da sugestão anterior, salienta-se que a criação de estratégias que possibilitem a célere obtenção de resultados significa necessariamente uma redução do tempo necessário à correcta implementação dos cinco princípios básicos da aprendizagem cooperativa. Este aspeto é relevante, dado ser um ponto negativo frequentemente apontado ao método que pode, ocasionalmente, criar uma barreira inicial à implementação da metodologia de ensino em questão.

Ainda como recomendação para trabalho futuro, sugere-se um estudo mais aprofundado do fenómeno de difusão de responsabilidade, no qual determinados membros de um grupo exercem menos esforço do que fariam se trabalhassem sozinhos, dependendo do esforço dos restantes membros do grupo. É fácil depreender que, quanto mais difícil de avaliar a performance individual de um aluno quando inserida e integrada num esforço e objetivo grupal, maior será a tendência de diminuição da motivação de alguns membros. Esta é mais uma desvantagem frequentemente apontada ao método da aprendizagem cooperativa que carece de investigação adicional, em especial no que se refere ao estudo de técnicas que permitam contrariar o fenómeno, invertendo esta tendência.

Com este estudo pretendeu-se, pois, realçar esta estratégia educativa e identifica-la como merecedora de um profundo estudo e reflexão por parte dos professores. Está presente a consciência de que existe ainda um longo percurso a percorrer, sendo que existem ainda pressupostos pouco explorados. Torna-se relevante destacar uma vez mais a importância deste modelo, transmitindo algumas ideias fundamentais para a sua aplicação e desenvolvimento, conduzindo a uma reflexão sobre os vários pontos positivos apontados, em detrimento das desvantagens, identificadas em menor número e ainda por comprovar.

Contudo, existe a clara percepção de que, para um estudo mais exaustivo e completo, seria necessário um trabalho letivo prático, passar pela experiência *in loco*, a fim de poder identificar todas as características na primeira pessoa. Fica, porém, a intuição de um caminho rico e pródigo no Ensino das Artes Visuais.

Bibliografia

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill.

Bastos, P (2014). *A aprendizagem cooperativa em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Especial, Orientada por Isabel Madureira, Lisboa.

Bobick, B. (2008), *A study of cooperative learning art education in elementary classrooms*. Dissertação apresentada à Faculdade de pós-graduação da Universidade da Georgia para obtenção do grau de doutor de educação, Orientada por Carole Henry, Athenas.

Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: Edição Acime.

Damon, W., & Phelps, E. (1989). *Critical distinctions among three approaches to peer education*. International Journal of Educational Research, Vol. 13, 9-19.

Decreto-Lei n.º 380/99 de 22 de Setembro. Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão Territorial (RJIT)

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão Territorial (RJIT)

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão Territorial (RJIT)

Despacho n.º 10874/2012 de 10 de Agosto. Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão Territorial (RJIT)

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de Dezembro. Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão Territorial (RJIT)

Despacho normativo n.º 13-A/2012 de 5 de Junho. Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão Territorial (RJIT)

Direcção-Geral da Educação [DGE]. (2015). <http://www.dge.mec.pt/educacao-visual>. Acedido a 15 de Maio, 2015 de DGE em <http://www.dge.mec.pt/>

Direcção-Geral da Educação [DGE]. (2015). <http://www.dge.mec.pt/legislacao>. Acedido a 15 de Maio, 2015 de DGE em <http://www.dge.mec.pt/>

Direcção-Geral da Educação [DGE]. (2015). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf. Acedido a 15 de Maio, 2015 de DGE em <http://www.dge.mec.pt/>

Direcção-Geral da Educação [DGE]. (2015). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_3c_1.pdf. Acedido a 15 de Maio, 2015 de DGE em <http://www.dge.mec.pt/>

Fraile, C. L. (1998), *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperative en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*, Porto: Edições ASA.

Fontes, A., Freixo O. (2004), *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa: Livros Horizonte.

Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, Domínio Cognição e Multideficiência, Orientada por Maria da Conceição Figueira Santos Pereira

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Publishing.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J.(1993). *Circles of Learning: Cooperative in the classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company.

Jones, K. A. & Jones, J. L. (2008). *Making cooperative learning work in the college classroom: An application of the 'five pillars' of cooperative learning to post-secondary instruction*. The Journal of Effective Teaching. Vol. 8, 61-76.

Leitão, F. (2000). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Comunicação apresentada no IX colóquio da AFIRSE “Diversidade e diferenciação em pedagogia” [EFCEL, 2000]. Lisboa.

Nelson LeGall, S. (1992) . *Children's instrumental help-seeking. It's role in the social acquisition and construction of knowledge*, In R., Hertz-Lazarowitz, & N., Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups the theoretical anatomy of group learning* (p120-141). New York, USA: Cambridge University Publishing.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*, Revista Inovação, n.º 1, 77-98.

Nogueira, V. (2010, 29 de setembro). *Teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky 1896/1934*. [texto colocado no sitio da internet <http://pt.slideshare.net/snvanessa/vygotsky-5317104>]. Acedido a 12 de Junho de 2015.

Slavin, R. E. (1996). *Education for all: Context of learning*. CRC Press.

Shuler, S. C. & Henderson, J.(2002). *The Arts. A guide to K-12 program development*, Hartford: Connecticut State Department of Education, Cap. 5, Issues in Arts Education, 213-214.