

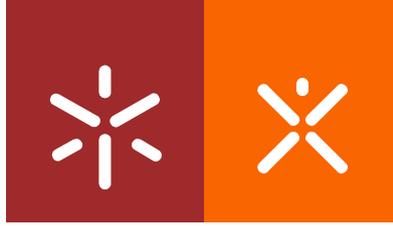


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria David

**PAPEL DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA
PROMOÇÃO NA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA NO ENSINO DE FRANCÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ana Maria David **PAPEL DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA PROMOÇÃO NA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria David

**PAPEL DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA
PROMOÇÃO NA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA NO ENSINO DE FRANCÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências de Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação
em Línguas

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Flávia Vieira

outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Maria David

Endereço eletrónico: anadavid06@yahoo.fr

Título da dissertação: PAPEL DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA PROMOÇÃO NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 / 10 / 2017

Assinatura :



AGRADECIMENTOS

À professora doutora Flávia, pela sabedoria na orientação deste trabalho de investigação, paciência e carinho.

Às Irmãs Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora pelo apoio moral durante a formação.

Aos mestres Félix Marecha e José Arão, pelo apoio, disponibilidade e ajuda incondicional.

Ao meu grupo de estágio pela cooperação.

À minha família, pelo amor e carinho.

PAPEL DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA PROMOÇÃO NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Maria David

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas
Universidade do Minho - 2017

RESUMO

Esta dissertação tem como foco principal um programa de formação sobre a aprendizagem cooperativa no ensino de francês como língua estrangeira (FLE), desenvolvido pela investigadora no papel de supervisora, no âmbito de supervisão de estágio pedagógico numa universidade moçambicana. Através desse programa, pretendia-se que os estagiários adquirissem conhecimentos acerca da aprendizagem cooperativa, a fim de colocá-la em prática e melhorar o desempenho profissional e a aprendizagem dos alunos. De acordo com o referencial teórico da aprendizagem cooperativa e da supervisão pedagógica, procurou-se explorar uma abordagem reflexiva da supervisão, tendo-se definido os seguintes objetivos de investigação: caracterizar o papel do professor e dos alunos no ensino de FLE; analisar práticas de promoção da cooperação no ensino de FLE; avaliar o impacto da formação no desenvolvimento profissional dos estagiários; identificar constrangimentos da implementação da aprendizagem cooperativa no ensino e aprendizagem de FLE.

Trata-se de um estudo de caso de natureza interventiva e interpretativa, no qual se usaram as seguintes técnicas de recolha de dados: observação de aulas, questionários (aos alunos, estagiários e professores cooperantes) e notas de campo das sessões de formação. O estudo permite concluir que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que motiva e ajuda o aluno a cooperar e a aprender, embora seja difícil de desenvolver em turmas numerosas. Os participantes valorizaram o programa de formação desenvolvido, e a reflexão feita ao longo do programa ajudou os professores cooperantes e os estagiários a posicionarem-se face à sua ação como profissionais de educação no ensino de FLE. Com base no estudo, podemos dizer que a supervisão pode desempenhar um papel importante na inovação das práticas escolares, recomendando-se uma abordagem reflexiva e promotora da autonomia dos futuros professores.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa, estágio, formação, supervisão pedagógica.

**RÔLE DE LA SUPERVISION DU STAGE DANS LA PROMOTION DE
L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
COMME LANGUE ÉTRANGÈRE**

Ana Maria David

Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation - Domaine de spécialisation en Supervision
Pédagogique en Éducation en Langues
Université de Minho – 2017

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objectif principal un programme de formation à l'apprentissage coopératif dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), développé par le chercheur dans le rôle de superviseur, dans le cadre de la supervision du stage pédagogique dans une université mozambicaine. Grâce à ce programme, les stagiaires devaient acquérir des connaissances sur l'apprentissage coopératif afin de le mettre en pratique et améliorer la performance professionnelle et l'apprentissage des élèves. Selon le cadre théorique de l'apprentissage coopératif et de la supervision pédagogique, nous avons cherché à explorer une approche réflexive de la supervision en définissant les objectifs de recherche suivants: caractériser le rôle de l'enseignant et des élèves dans l'enseignement de FLE; analyser les pratiques pour promouvoir la coopération dans l'enseignement de FLE; évaluer l'impact de la formation sur le développement professionnel des stagiaires; identifier les contraintes dans la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE.

C'est une étude de cas d'intervention et d'interprétation, dans laquelle les techniques de collecte de données suivantes ont été utilisées: observation des classes, questionnaires (aux étudiants, stagiaires et enseignants coopérants) et notes de terrain des sessions de formation. L'étude conclut que l'apprentissage coopératif est une stratégie qui motive et aide l'étudiant à coopérer et à apprendre, bien qu'il soit difficile de le développer dans de grands groupes. Les participants ont apprécié le programme de formation développé et la réflexion tout au long du programme a aidé les enseignants et les stagiaires à se positionner vis-à-vis de leur action en tant que professionnels de l'éducation dans l'enseignement de FLE. Sur la base de l'étude, nous pouvons dire que la supervision peut jouer un rôle important dans l'innovation des pratiques scolaires, recommandant une approche réflexive et favorisant l'autonomie des futurs enseignants.

Mots-clés: apprentissage coopératif, stage, formation, supervision pédagogique.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Apresentação do tema.....	10
1.2 Contextualização do estudo	12
1.3 Objetivos do estudo	13
1.4. Importância do estudo.....	13
1.5. Organização do relatório.....	14
CAPÍTULO 2: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	16
2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa	16
2.2. Tipos de grupos de aprendizagem cooperativa.....	19
2.3 Características dos grupos cooperativos	20
2.4 Elementos essenciais da aprendizagem cooperativa.....	23
2.5 Papel do professor e do aluno na aprendizagem cooperativa	29
2.6 Benefícios e inconvenientes da aprendizagem cooperativa.....	32
CAPITULO 3: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	36
3.1 Conceito da supervisão pedagógica.....	36
3.2 A supervisão pedagógica na formação inicial do professor.....	38
3.3 Modelos de supervisão pedagógica	42
3.4 Funções e competências do supervisor pedagógico	45
3.5 O estágio pedagógico e o desenvolvimento da reflexão profissional	49
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DO ESTUDO	53
4.1 Tipo de estudo.....	53
4.2 Contexto e participantes do estudo	54
4.3 Objetivos do estudo e programa de formação.....	56
4.4 Técnicas de recolha de informação.....	63
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	68

5.1 Observação inicial de aulas dos professores cooperantes.....	68
5.2 Implementação e avaliação da experiência de aprendizagem cooperativa.....	72
5.3 Reflexões dos estagiários sobre a experiência e o programa de formação.....	82
5.4 Reflexões dos professores cooperantes sobre a AC e o programa de formação...	85
5.5 Síntese dos resultados.....	88
CAPÍTULO 6: CONCLUSÃO.....	93
6.1 Principais conclusões do estudo.....	93
6.2 Limitações do estudo.....	96
6.3 Contributos do estudo.....	97
6.4 Sugestões para estudos futuros.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
ANEXOS.....	107
Anexos 1: Instrumentos de Formação e Investigação.....	108
Anexos 2: Materiais Didáticos Construídos.....	117
Anexos 3: Notas de Campo das Sessões de Formação.....	124
Anexos 4- Reflexões Escritas Sobre o Projeto de Supervisão (Estagiários).....	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vantagens da aprendizagem cooperativa (Firmiano, 2011).....	33
Figura 2: Cenários de supervisão (adapt. de Alarcão e Tavares, 2003).....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas dos alunos no instrumento de autorregulação da aprendizagem cooperativa.....	76
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplos de competências sociais (Firmiano, 2011: 22)	28
Quadro 2: Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009: 50-51).....	32
Quadro 3: Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993).....	47
Quadro 4: Síntese do programa de formação	58
Quadro 5– Participantes da experiência pedagógica por turmas	59
Quadro 6- Síntese das 5 sessões de formação	61
Quadro 7: Instrumentos de observação de aulas	65
Quadro 8: Questionários aos estagiários e aos professores cooperantes	66
Quadro 9: Resultados da observação de 14 aulas dos orientadores cooperantes	68
Quadro 10: comentários dos aspectos positivos e negativos da observação	70
Quadro 11: Planificação da experiência de aprendizagem cooperativa	72
Quadro 12: Opiniões sobre atividades cooperativa.	76
Quadro 13: Resultados da observação da experiência de aprendizagem cooperativa em duas turmas.	78
Quadro 14: comentários da primeira parte da observação da experiência	79
Quadro 15: comentários da segunda parte da observação da experiência.....	80
Quadro 16: Opiniões sobre o programa de formação.....	83
Quadro 17: Opiniões sobre a experiência pedagógica	84
Quadro 18: Importância atribuída à formação em AC no estágio.....	84
Quadro 19: Vantagens e desvantagens das atividades cooperativas (professores cooperantes)	85
Quadro 20: apreciação qualitativa da experiência pedagógica AC	87

ABREVIATURAS USADAS

AC – Aprendizagem Cooperativa

EESG - Estratégia do Ensino Secundário Geral

PEE - Plano Estratégico da Educação

PEES - Plano estratégico do ensino Superior

PP- Prática Pedagógica

PPs – Práticas Pedagógicas

RAGPG - Regulamento Académico para os Cursos de Graduação e Pós-graduação da UP

SDEJT - Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

SNE - Sistema Nacional de Educação

UP – Universidade Pedagógica

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

O tema central deste estudo é o papel da supervisão pedagógica na promoção da aprendizagem cooperativa (AC) de Francês como Língua Estrangeira (FLE), através da implementação de um programa de formação no contexto do estágio pedagógico de uma instituição de formação inicial em Moçambique. O tema do estudo articula o ensino de línguas estrangeiras e a supervisão na formação inicial dos professores.

Sabe-se que no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), é necessário que o professor conheça as estratégias a implementar a fim de ensinar com eficácia. O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) para a disciplina de FLE em Moçambique procura integrar evoluções didáticas recentes no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem de LE nas escolas. No centro destas evoluções, destaca-se a atenção especial que é dada à aprendizagem centrada no aluno. Para além disto, a escola deve proporcionar aos alunos não só a aquisição de saberes, mas também deve promover o seu desenvolvimento integral, incluindo a capacidade de resolução de problemas, transferência dos saberes, interdisciplinaridade, capacidade de realizar o pensamento crítico e de comunicação com os outros (INDE, 2007). Neste âmbito, a AC pode desempenhar um papel importante, na medida em que articula o desenvolvimento de competências académicas com o desenvolvimento de competências sociais de comunicação, colaboração e solidariedade.

A AC, segundo Firmiano (2011: 5), implica “um conjunto de técnicas de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas e facilitando a compreensão do conteúdo”. Entre vários autores que abordam a AC, neste estudo destacam-se Bessa e Fontaine (2002), Coelho da Silva, Salazar e Poças (2015), Firmiano (2011), Howden (1997) e Johnson e Johnson (1999), que salientam o facto de esta estratégia favorecer não só a aquisição de conteúdos curriculares, mas também a capacidade dos alunos se comportarem de forma responsável nas suas aprendizagens. Por conseguinte, o professor deve desenvolver um conjunto de métodos e técnicas que possibilitam aos alunos ter uma maior responsabilidade e maior participação na sua aprendizagem.

Este tema despertou-me interesse enquanto supervisora de estagiários em escolas públicas de Moçambique, onde fui percebendo que durante o processo de ensino e aprendizagem de LE alguns professores privilegiavam técnicas de ensino que fomentam o individualismo e a

competição, dando pouco relevo a estratégias que priorizam a cooperação. Segundo Rodrigues (2012: 7), “na sociedade atual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento”. Com efeito, a realização de um estudo sobre o papel da supervisão na promoção da AC no ensino do FLE, através da implementação de um programa de formação, torna-se pertinente pois a AC é considerada como uma competência transversal fundamental e está presente em todos os planos curriculares dos diferentes níveis de ensino lecionados em Moçambique. Sendo assim, sublinha-se que a implementação da AC só pode ocorrer quando os professores estiverem formados para a sua implementação. Blissari (2009: 2) realça que a formação inicial dos professores deve promover a reconstrução da prática e que o futuro professor deve experienciar o que aprendeu na teoria. Acredita-se que a implementação de atividades de AC poderá promover nos alunos a responsabilidade na aprendizagem e com este estudo esperava-se que os participantes (estagiários) conseguissem utilizar esta estratégia de forma mais consciente no ensino de FLE. Atuando como supervisora de estágio e investigadora, procurei mostrar que a supervisão pedagógica é essencial no processo de acompanhamento de professores na fase inicial da sua formação, ajudando-os a refletir sobre a sua prática profissional, habilitando-os a trabalharem em equipa, a intervir de maneira autónoma e crítica para resolver problemas de uma forma colaborativa. Dalberio (2008: 1) é de opinião que a reflexão sobre a prática profissional pode ser enquadrada na prática de justiça e de respeito a todo ser humano, e, mais ainda, “a democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida como uma das formas de superação do caráter centralizador”, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem nas escolas.

Um dos contributos que este tipo de estudos poderá trazer à supervisão na educação em línguas “é a mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional” (Fontana & Fávero, 2013: 2). Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porém, nunca dissociando a teoria e a prática na ação educacional. Vários autores abordam aspetos relacionados com a formação e a prática reflexiva dos professores (por ex., Alarcão, 2001; Fontana & Fávero, 2013; Freire, 1996; Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007; Maccoli, 2005; Neves, 2007; Vieira, 2009; Vieira & Moreira, 2011).

Em sintonia com esses autores, também neste estudo se defende que a supervisão pedagógica deve promover uma prática reflexiva, neste caso centrada na promoção da AC nas escolas.

1.2 Contextualização do estudo

Para que haja uma evolução positiva do processo de mudança de práticas pedagógicas nas escolas, há necessidade de se desenvolverem estratégias que promovam momentos de reflexão dos próprios professores sobre as suas práticas na sala de aulas. As estratégias devem ser desenvolvidas ao nível da escola, do distrito, da província e a nível central, através de ações coordenadas para o efeito. (INDE, 2007: 85)

O presente estudo responde ao requisito acima enunciado e tem origem na minha experiência de supervisão pedagógica em Moçambique, na Escola Secundária da Ponta-Gêa da cidade da Beira, onde tenho vindo a exercer funções de supervisora da Universidade Pedagógica (UP), constatando que os futuros professores não desenvolvem práticas que visem promover a AC, a qual é fundamental e recomendada em todos os Programas Curriculares do Sistema Nacional de Educação¹ (SNE) de Moçambique.

O estudo foi realizado na Delegação da Beira da UP, no Departamento de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes, no âmbito do estágio do curso de formação inicial de professores de Francês, onde decorreu uma parte do programa de formação dos estagiários participantes. O Plano Estratégico da Universidade Pedagógica (PEUP) (2011-2017), sublinha que:

A UP é uma Universidade pública Moçambicana que tem a principal missão de formar professores e quadros da educação com nível superior, dotando-os de instrumentos científicos e pedagógico-didáticos que lhes permitam ministrar um ensino de elevada qualidade no sector da educação. Para além da sua função instrumental na produção e disseminação de conhecimento para a transformação da sociedade moçambicana rumo ao desenvolvimento social, cultural, e tecnológico. (PEUP: 29)

Outra parte do programa envolveu atividades de observação e lecionação na Escola Secundária da Ponta-Gêa, onde os estagiários realizaram a prática pedagógica (estágio). Trata-se de uma escola pública localizada na cidade da Beira – Sofala. Esta escola leciona a partir de 8ª classe até à 12ª classe. Neste trabalho pretendeu-se trabalhar com turmas da 11ª

¹INDE/MINED – Moçambique (2010). Francês, Programa do II Ciclo.

classe, secção de Letras, nas quais se aprende a língua francesa como segunda língua estrangeira, sendo a primeira língua estrangeira o Inglês. A escolha deste nível de aprendizagem justifica-se pelo fato de ser em turmas desse nível que os estagiários têm vindo a realizar as suas práticas pedagógicas, orientados pelo/a professor/a tutor/a da turma e por mim enquanto supervisora do estágio. Os participantes do estudo foram a supervisora-investigadora, um grupo de 5 estagiários e os respetivos professores tutores na função de orientadores cooperantes da escola.

1.3 Objetivos do estudo

O presente estudo pretende dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Será que um programa de formação na supervisão dos estagiários poderá fomentar um ensino reflexivo que favoreça a cooperação na aprendizagem de FLE?
- Que efeito gera a aprendizagem cooperativa nas aprendizagens dos alunos e na construção da profissionalidade dos futuros professores?

Os objetivos decorrem das perguntas de investigação e do programa de formação implementado:

1. Caracterizar o papel do professor e dos alunos no ensino de FLE.
2. Analisar práticas de promoção da cooperação no ensino de FLE.
3. Avaliar o impacto da formação no desenvolvimento profissional dos estagiários.
4. Identificar constrangimentos da implementação da aprendizagem cooperativa no ensino e aprendizagem de FLE.

Para dar resposta a estes objetivos, foi recolhida informação ao longo do desenvolvimento do programa de formação sobre AC, através da observação de aulas, questionários e registos dos participantes.

1.4. Importância do estudo

A cooperação surge como competência transversal fundamental, presente em todos os documentos definidores do currículo nacional do ensino geral em Moçambique, e é

pertinente fazer um estudo acerca da temática da AC em sala de aula. Com este trabalho pretende-se demonstrar que a cooperação é essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo a AC importante para o desenvolvimento de algumas competências sociais e cognitivas nos alunos, é uma das estratégias de ensino-aprendizagem centradas nos alunos que é recomendada no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) em Moçambique, que realça o seguinte:

O trabalho em grupo é visto como uma das estratégias eficazes nos métodos de ensino centrado no aluno, pois contribui, entre outras, para o desenvolvimento de habilidades sociais e aumenta os níveis de compreensão e auto-confiança pois os alunos planificam e fazem a gestão das tarefas entre si. (INDE, 2007: 87)

Deste modo, justifica-se a importância deste estudo, acreditando-se na implementação de atividades de AC que possam promover nos alunos a responsabilidade na aprendizagem, a autonomia e o espírito crítico. Espera-se que o estudo, embora desenvolvido num contexto específico, possa constituir um contributo para a compreensão do papel da supervisão na inovação pedagógica, neste caso com ênfase na promoção da AC, e que motive outros investigadores e supervisores a investir nesta dimensão da aprendizagem da LE.

1.5. Organização do relatório

O relatório inicia-se com a presente introdução, onde se apresenta o tema geral do estudo, a sua contextualização, objetivos e relevância.

No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica do estudo no que diz respeito à AC: o conceito de AC, tipos, características e os elementos essenciais de grupos cooperativos; o papel do professor e do aluno na AC, assim como os benefícios e inconvenientes da AC.

O terceiro capítulo, também reservado ao quadro teórico do estudo, incide na supervisão pedagógica: conceito e modelos da supervisão pedagógica, a supervisão pedagógica na formação inicial do professor, funções e papéis do supervisor, o estágio pedagógico e a tarefa dos estagiários, e, por fim, a supervisão e a prática reflexiva do professor estagiário.

No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia do estudo: tipo de estudo, caracterização dos participantes e técnicas da recolha de dados.

O quinto capítulo apresenta a análise a informação recolhida, e avaliação do programa de formação desenvolvido.

No sexto capítulo, apresentam-se as principais conclusões da investigação, os contributos, limitações do estudo, e sugestões para estudos futuros.

Após os seis capítulos, apresentam-se as referências bibliográficas e, por fim, os anexos que se consideram importantes para a melhor compreensão do texto.

Apresentada a introdução deste trabalho, no capítulo seguinte far-se-á a apresentação da fundamentação teórica, essencial para o enquadramento da problemática do estudo.

CAPÍTULO 2: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

No presente capítulo, aborda-se uma parte do quadro teórico do estudo, relativo ao seu foco didático: a aprendizagem cooperativa. Assim, começa-se por referir o conceito da AC com base em vários autores, seguindo-se os tipos de grupos de AC, as características dos grupos cooperativos, os elementos essenciais da AC, o papel do professor e do aluno, e por último os benefícios e inconvenientes da AC.

2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa

A AC não é uma estratégia nova no ensino, porque a maior parte dos professores já recorrem a este método para ajudar os alunos a resolverem os seus problemas no seio do trabalho de grupo em sala de aula. De acordo com Firmiano, “a aprendizagem cooperativa é um conjunto de técnicas de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas e facilitando a compreensão do conteúdo” (Firmiano, 2011: 5). Estudos feitos por alguns autores mostram que esta estratégia requer esforço grupal e disciplina para alcançar resultados satisfatórios para todos os elementos do grupo. A utilização da AC como método do ensino e aprendizagem deve proporcionar condições para a realização de aprendizagens significativas dos conteúdos e para o desenvolvimento de competências sociais, tornando os alunos capazes de conviver em sociedade (Pinho, Ferreira & Lopes, 2013: 915). Assim, a AC é uma estratégia pedagógica que privilegia uma aprendizagem personalizada, conseguida através da cooperação entre todos os membros do grupo, sendo o desempenho de cada um dependente do desempenho de todos (Salazar, Silva & Poças, 2011: 3).

À luz destes pressupostos, a AC permite ao professor atender às necessidades educativas dos seus alunos e dar uma resposta educativa adequada a essas necessidades, ajudando-os a resolver as suas inquietações em relação a aprendizagem. Com efeito, Howden (1997: 55) sublinha que “l’apprentissage coopératif c’est apprendre à coopérer pour apprendre”. Este autor enfatiza a competência de cooperação na realização de uma atividade, valorizando o respeito dos ideais de solidariedade na aprendizagem dos conteúdos. Na mesma ordem de ideias, Andrade (2011: 23) sublinha que “em grupo os alunos aprendem mais e melhor, num ambiente de partilha de conhecimentos e entreajuda, de modo a colmatarem, em conjunto, as falhas e as dificuldades na compreensão das matérias que estão a estudar”. Sendo assim, Pereira e Sanches (2013: 122) afirmam que a “aprendizagem cooperativa permite que os alunos desenvolvam competências que vão muito além do domínio e reprodução dos

conteúdos ministrados pelo docente, assumindo-se como recurso por excelência na promoção de competências de cooperação e colaboração”. Segundo estes autores, cooperar é uma estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro da mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender (Pereira & Sanches, 2013). Fathman e Kessler (1993: 128) partilham a mesma ideia, referindo que a AC é definida como sendo “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”.

O ensino-aprendizagem de uma LE surge como um dos espaços por excelência onde o aluno pode utilizar a língua-alvo para comunicar com os colegas, pois a interação interpessoal envolve o uso da linguagem para transmitir informação e para a aquisição da aprendizagem. No processo de ensino-aprendizagem, é importante que o aluno adquira competências para comunicar através da realização de tarefas potencializadoras do processo de comunicação, realizadas com os colegas, a fim de progredir na sua aprendizagem (Miccoli, 2005). Com efeito, Vieira (1990: 82) realça que o “uso da língua exige ao falante o domínio de táticas de interação diversificadas”. Deste modo, cabe ao professor promover o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno comunicar e tornar-se sujeito de seu processo de aprendizagem (Miccoli, 2005).

O Plano curricular do ESG em Moçambique afirma que a “aprendizagem cooperativa é um método de ensino que promove a aprendizagem do aluno numa forma ativa” (INDE, 2007: 86). Pode-se dizer que o trabalho em grupo é uma das estratégias que promove a aquisição de habilidades cognitivas e sociais não inatas, pois os alunos têm a possibilidade de trabalhar em conjunto num contexto de AC, onde cada um irá implementar gradualmente essas habilidades. Trabalhar em grupo é uma técnica que estimula a ajuda mútua nos alunos com capacidades diferentes e que “aprendem juntos” (INDE, 2007: 87). Em relação a este aspeto, Carvalho (2015: 14) salienta que, atualmente, “as pessoas tendem a trabalhar em pequenos grupos para resolverem novos problemas”. Na mesma linha, Lopes e Silva (2010: 142) sustentam que a aprendizagem cooperativa é um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e dos seus colegas. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa assenta na organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogéneos, que trabalham de um modo cooperado com vista à realização de tarefas e atividades que levam à aquisição

de conhecimentos acadêmicos e à valorização e respeito dos ideais de solidariedade, conjugação de esforços e responsabilidade individual (Pereira & Sanches 2013: 122).

As mesmas ideias são partilhadas por Firmiano (2011), Bessa e Fontaine, (2002), Howden e Martin (1997), Fontes e Freixo (2004), Fathman e Kessler (1993), sustentando que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional, a nível da coesão dos grupos e da partilha no seio do grupo e com outros grupos, permitindo assim que os alunos se tornem cidadãos ativos na sua aprendizagem.

Para que os alunos sejam ativos e aprendam a cooperar, é necessário que o professor adote esta estratégia e que esteja atento a que todos os membros participem (INDE, 2007). Salienta-se que o trabalho em grupo nem sempre corresponde a um trabalho cooperativo, pois é frequente encontrar os estudantes sentados em grupo, mas a trabalhar individualmente para resolverem as tarefas propostas. Não discutem entre si, não partilham ideias nem material, não cooperam (Firmiano, 2011). Segundo este autor cooperar não significa distribuir um trabalho ao grupo para que um membro o realize, mas é necessário que haja atribuição de papéis ao grupo e fixar as condições em que a atividade se deve desenvolver. É uma das “maneiras mais eficazes de se assegurar que os membros do grupo trabalham juntos, de forma produtiva” e sem se atrapalharem uns aos outros e que “todos os elementos do grupo saibam de que forma podem contribuir, valorizando-se mutuamente” (Rodrigues, 2012: 28). Num grupo cooperativo, segundo Andrade (2011: 23), “o trabalho depende de cada elemento, logo, todos são responsáveis pela aprendizagem a realizar, ou seja, o desempenho de cada um tem efeitos individuais e coletivos”. Segundo Coelho da Silva, Salazar e Poças (2015: 488), o grupo “é concebido como uma organização social, cuja eficiência é influenciada pelo desempenho do Outro”. Assim, a AC assenta na criação de relações de interdependência positiva no seio do grupo (Johnson & Johnson, 1999).

No entanto, assume-se que a partilha de tarefas e a entreaajuda favorecem a participação dos alunos que manifestam mais dificuldades, pois estes contam com apoio dos colegas com mais capacidades na resolução de problemas ou tarefas durante a aprendizagem. Deste modo, na AC a formação dos grupos na sala de aula é muito importante e deve respeitar alguns critérios que serão apresentados no ponto seguinte.

2.2. Tipos de grupos de aprendizagem cooperativa

De acordo com Firmiano (2011: 27), “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que se baseia em muitas diferentes maneiras de organizar uma classe de aula, de tal forma que os estudantes trabalhem e aprendam em pequenas células de dois a quatro estudantes”. Assim, a organização do espaço na sala de aula é um elemento muito importante para AC, o que se prende com aspetos como o espaço disponível, o tipo de mobiliário e a flexibilidade da sua disposição para a formação dos grupos. Em relação ao grupo, Silva, Salazar e Poças (2015: 488) sublinham que “o grupo é concebido como uma organização social cuja eficiência implica a capacidade de construção e manutenção do grupo como todo e de promoção do sucesso educativo de todos elementos”. Por isso, a sua formação deve respeitar a heterogeneidade a fim de favorecer o intercâmbio e a partilha a nível das aprendizagens no seio do grupo. Assim sendo, “a diversidade dos elementos que integram o grupo é uma das premissas para a promoção da aprendizagem cooperativa”, o que significa que “este tem que ser suficientemente heterogéneo para que se estabeleçam interações entre indivíduos com interesses, vivências e capacidades diferentes, mas suficientemente pequeno para que possa haver partilha” (Andrade, 2011: 22).

Rodrigues (2012: 25), Andrade (2011: 29), Pinho, Ferreira e Lopes (2013: 919-920) e Lopes e Silva (2009: 22-23) referem que na aprendizagem cooperativa existem três tipos de grupo: os grupos *formais*, *informais* e de *base*. Segue-se uma síntese das suas principais características.

➤ Os grupos *formais*

Estes grupos são de duração relativamente prolongada (de apenas uma aula há possibilidade de se prolongarem por várias semanas); os estudantes têm uma tarefa a resolver, com um objetivo comum, participando de forma ativa nas tarefas intelectuais de organização do material, explorando-o, explicando-o e integrando-o nas estruturas concetuais já existentes. Neste tipo de dinâmica, os membros do grupo interagem no dia-a-dia quer dentro da sala de aula, quer no seu exterior. Esta dinâmica responsabiliza os elementos do grupo por uma atividade em curso, ou pelas necessidades de um colega. Quando necessário, a divisão do grupo procede-se onde os elementos do grupo assumem diferentes funções ou papéis. Este tipo de grupos é considerado o grupo cooperativo por excelência, adequando-se a qualquer atividade de aprendizagem (Andrade, 2012).

➤ Os grupos *informais*

Estes grupos são constituídos para a realização de uma determinada tarefa pontual, não interferem com a disposição habitual da sala e podem ter uma duração curta, situando-se em qualquer momento da aula, utilizado pelo professor durante uma atividade direcionada, como por exemplo, uma demonstração, uma leitura, ou a realização de um exercício. Fontes e Freixo (2004: 43) referem que “este tipo de grupo funciona num tempo muito reduzido, e que é essencialmente utilizado para a prática do ensino, cujo objetivo principal é prender a atenção dos alunos sobre aquilo que se está a fazer, criando um clima favorável para a aprendizagem evitando a dispersão”. Estes grupos ajudam o professor a certificar-se de que os alunos efetuaram o trabalho intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar o conhecimento nas suas estruturas concetuais, durante as atividades de ensino (Rodrigues, 2012: 25).

➤ Os grupos *de base*

Estes grupos são formados para um maior período de tempo, que normalmente corresponde a um ano letivo. São grupos heterogéneos em termos de aprendizagem e os seus elementos não se modificam, o que contribui para que os alunos criem relacionamentos duradouros e responsáveis, permitindo uma maior motivação e empenho nas tarefas do grupo (Andrade, 2011: 28). De acordo com Lopes e Silva (2009: 22-23), os grupos de base permitem que “os alunos estabeleçam relacionamentos responsáveis e duradouros que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento das suas obrigações escolares e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social”. É de salientar que os três tipos de grupos são úteis e cumprem funções diferenciadas, adequadas a trabalhos de diferente extensão temporal: “Quando se pretende realizar trabalhos de grupo de curta duração adequam-se os grupos informais e quando se pretende desenvolver um trabalho durante um semestre ou um ou vários anos letivos adequam-se os grupos permanentes” (Freitas & Freixo, 2003: 35). O facto de existirem grupos fixos ao longo do ano académico pode ajudar os alunos a promoverem a autoconfiança e estabilidade entre os elementos do grupo. No ponto seguinte serão apresentadas as características essenciais desses grupos.

2.3 Características dos grupos cooperativos

Como já se referiu acima, os grupos cooperativos devem favorecer as interações mais dinâmicas a fim de permitir a entreaajuda. Assim, Baudrit (2005: 121) assume que “Les groupes d'apprentissage coopératif doivent être représentatifs d'une certaine hétérogénéité.

C'est-à-dire qu'ils sont constitués de filles et de garçons, de divers niveaux scolaires, appartenant à des milieux sociaux différents, parfois issus de cultures ou d'ethnies distinctes". Também Andrade (2011: 30) é da opinião de que "os grupos de trabalho em ambiente cooperativo devem ter uma composição heterogénea, no que diz respeito à idade, ao género, à raça, à classe social, às capacidades, ao aproveitamento escolar, entre outros". Esta diversidade favorece diretamente um dos quatro pilares indicados no novo Programa do ESG para responder aos desafios de uma formação integral do indivíduo: Saber, Saber Fazer, Saber Ser e Saber viver juntos e com os outros. Com efeito, no que se refere ao quarto pilar, o programa sublinha que "saber viver juntos e com os outros traduzem a dimensão ética do Homem, é saber comunicar-se com os outros, respeitar-se a si, à sua família e aos outros homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros" (INDE/MINED, 2010: 3). A competência social é um dos fatores que contribui de forma significativa para o sucesso académico, e quanto maior for o nível das competências sociais atingidas por cada elemento do grupo, maior será o seu rendimento (Rodrigues, 2012: 12). Firmiano (2011) sublinha esta mesma ideia, referindo que essas competências necessitam de ser ensinadas e aprendidas:

Os estudantes não nascem com estas competências sociais, nem elas surgem espontaneamente. Elas têm de ser ensinadas e trabalhadas de forma correta e sistemática de modo a permitir aos educandos a sua aquisição e consequente utilização no trabalho da célula. Quanto maior for o nível das competências sociais atingidas por cada estudante da célula, maior será o rendimento e aproveitamento da célula cooperativa. (Firmiano, 2011: 11)

Para o processo de formação de grupos, entende-se que o professor deve ter em conta o espírito cooperativo do grupo que permite com que os alunos se sintam unidos, tendo em conta as características de cada elemento (sexo, etnia, competências cognitivas, entre outras), a sua dimensão, que poderá variar entre dois ou mais elementos dependendo da complexidade da tarefa, e a sua duração, que pode variar consoante as finalidades do trabalho a desenvolver (Rodrigues, 2012: 26). Com efeito, estas diferenças permitem que os elementos do grupo sejam capazes de discutir diferentes pontos de vista, a fim de resolverem problemas e encontrarem a solução possível. No entanto, Johnson e Johnson (1999) referem que os alunos no seio do grupo trocam impressões durante a discussão, e receber o feedback dos colegas contribui para aumentar a compreensão da matéria e a retenção da mesma.

É importante salientar que a heterogeneidade implica o respeito pela individualidade e pela diferença. O PCESG refere que "a escola deve preparar os alunos para a sociedade atual, tendo em consideração que os alunos não são uma massa homogénea e que cada aluno é visto

como único, apresentando ritmos e estilos de aprendizagem diferentes” (INDE, 2007: 86). Partindo deste princípio que a formação dos grupos deve respeitar a diversidade, Pereira e Sanches (2013: 121) defendem que “a heterogeneidade valoriza o sentido social das aprendizagens e respeita as diferenças no seio do grupo”. Na mesma linha, Bessa e Fontaine (2002: 138) afirmam que a AC proporciona estruturas de relações sociais em que todos “os alunos, integrados em grupos heterogêneos, interagem de acordo com o no mesmo estatuto”. Assim, entende-se que a diversidade no seio do grupo é um fator muito importante, pois permite que os alunos discutam vários pontos de vista para receberem e darem explicações a fim de compreenderem a matéria. Portanto, o objetivo do grupo cooperativo é a entreaajuda no processo de aprendizagem para melhorar essa aprendizagem. Segundo Andrade (2011: 30), baseando-se nos estudos de Johnson e Johnson (1999) “a diversidade permite que aos elementos do grupo discutam os diferentes pontos de vista e os vários métodos possíveis de resolução de problemas, estimulando a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social”. Conforme Baudrit (2005: 122), “a particularidade da aprendizagem cooperativa é refletida pelo fato de que os alunos têm de trabalhar em conjunto, isto na medida em que os grupos sustentam um carácter heterogêneo trabalhando no princípio da interdependência”.

Para a formação de grupos cooperativos, de acordo com Firmiano (2011: 20), devem-se seguir “critérios claros para os alunos, dando ênfase à estrutura de partilha mútua e assegurando os dois sentidos da entreaajuda, na certeza de que todos somos bons em alguma coisa, parte do tempo, mas ninguém é bom em tudo, todo tempo”. Por isso, é necessário incutir em cada elemento do grupo, que a partilha constitui uma fonte importante todos alcancarem bons resultados no processo da aprendizagem. A fim de garantir a heterogeneidade dos grupos, alguns autores realçam que o professor deve assegurar a sua composição, porque é ele quem melhor conhece os alunos de modo a formar grupos de alunos com diferentes características, cabendo-lhe ainda estruturar as atividades, acompanhar e estabelecer os comportamentos desejados para os alunos no desenvolvimento da aula (Andrade, 2011; Firmiano, 2011). Ao serem os próprios alunos a fazerem a escolha do seu grupo, corre-se o risco de se obterem “grupos de amigos” ou “grupos mais competentes”, ou seja, grupos mais homogêneos, comprometendo seriamente o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa (Andrade, 2011). Ressalta-se que a aprendizagem se faça em conjunto, favorecendo as interações positivas no seio dos grupos bem como o desenvolvimento de competências sociais. Com efeito, cabe ao professor fazer um ensino explícito, deslocar-se aos grupos e intervir junto

deles de forma a favorecer a reflexão sobre as atividades desenvolvidas usando as suas competências sociais (Simões, 2012).

Andrade (2011: 33), aponta algumas vantagens na utilização de grupos heterogéneos, pois permitem que se estabeleçam “interações positivas entre alunos de diversos contextos sociais e culturais, com competências e interesses diferentes, favorecendo a construção do conhecimento, ou seja, a aprendizagem, bem como o desenvolvimento de competências sócio afetivas, importantes numa educação para a cidadania”. Os contextos heterogéneos em que convivem deferentes grupos étnicos e culturais contribuem para o desenvolvimento da tolerância e o estabelecimento de igualdades (Díaz-Aguado, 2006). Segundo Díaz-Aguado (op. cit.), a formação deste tipo de grupos permite uma grande abertura à partilha e aceitação das diferenças, contribuindo assim para se atingir os objetivos fundamentais de uma educação para a cidadania democrática. Esta perspetiva é consonante com o que se prevê do Programa do ESG acerca do papel do professor na promoção da diversidade na escola:

Professor deve assumir-se como criador de situações de aprendizagem, regulando os recursos e aplicando uma pedagogia construtivista. O seu papel na liderança de uma comunidade escolar implica ainda que seja um mediador e defensor intercultural, organizador democrático e gestor da heterogeneidade vivencial dos alunos. (INDE/MINED, 2010: 8)

A valorização da diversidade e o desenvolvimento de competências interculturais são também grandes finalidades da educação em línguas hoje, expressas em políticas linguísticas desenvolvidas pelo Conselho da Europa, nomeadamente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), onde se preconiza a promoção de uma educação plurilingue e pluricultural com vista à construção de uma cidadania democrática. Desta perspetiva, a AC apresenta-se como uma estratégia que não pode ser descurada, pois assenta em valores democráticos como a cooperação e o respeito da diversidade.

2.4 Elementos essenciais da aprendizagem cooperativa

Como se referiu anteriormente, nem todos os grupos são cooperativos, pois o facto de colocar alunos a trabalhar em grupos não significa que os alunos estão a cooperar. Para o efeito, atendendo que a aprendizagem cooperativa é uma abordagem interativa que enfatiza o trabalho em equipa, e para alcançar o potencial do grupo e conseguir que a aprendizagem seja cooperativa, é necessário que estejam presentes cinco elementos essenciais referidos por diversos autores: (a) interdependência positiva; (b) responsabilidade individual e grupal; (c)

interação face a face; (d) competências sociais e grupais; (e) avaliação grupal (v. Firmiano, 2011; Salazar, Silva & Poças, 2011; Freitas, Freitas, 2003; Johnson & Johnson, 1999; Simões 2012; Pinho, Ferreira & Lopes, 2013). Segue-se uma explicação de cada um deles:

a. Interdependência positiva

Johnson, Johnson e Holubec (1999: 21) afirmam que “sem interdependência positiva não há cooperação”. A interdependência positiva, por um lado, favorece a criação de situações em que os alunos possam trabalhar em conjunto para maximizar a aprendizagem de todos, partilhando os recursos e alcançando juntos o sucesso (Simões, 2012: 7). Por outro lado, Pinho, Ferreira e Lopes (2013: 917) sublinham que a interdependência positiva “surge como um benefício comum, isto é, cada elemento do grupo deve perceber que a sua contribuição no grupo é muito importante para o grupo ser bem-sucedido, contribuindo com sua parte do trabalho, a fim de garantir a participação de todos.” O grupo deve ser responsável e os seus objetivos devem ser claros para que cada membro seja capaz de envidar esforços para o sucesso individual e coletivo. Sendo assim, assume-se que todos os elementos do grupo devem saber valorizar o esforço individual e grupal para o benefício não só da pessoa mas de todo grupo. Já para Firmiano (2011: 9), a interdependência positiva pode verificar-se ao nível das finalidades (trabalhar para um fim comum), das tarefas e recursos (partilha, negociação, discussão...), dos papéis (diversificação/ divisão de funções) e da recompensa/ celebração (cada elemento do grupo sente-se recompensado e celebram junto o sucesso do grupo).

Baudrit (2005 : 129) ressalta que “ les groupes structurés sont préparés à l’activité coopérative par le biais de jeux de rôle, les élèves apprennent à partager les responsabilités et les taches, à s’écouter mutuellement, à comprendre le point de vue des autres”. Por isso, realça-se que na AC a organização e a atribuição de tarefas é muito importante para que a atividade decorra com êxito e para que todos sejam bem-sucedidos na aprendizagem. Andrade (2011: 34) assume que “os diferentes papéis contribuem para favorecerem a integração dos alunos dentro do grupo e favorecem o desenvolvimento das tarefas”. Por outro lado, a partilha dos diferentes recursos materiais constitui um elemento importante para que todos possam alcançar o objetivo, assim como o sentido de responsabilidade e zelo no papel atribuído a cada elemento do grupo. Fontes e Freixo (2004: 31) salientam que “a distribuição e complemento de papéis exigem por parte dos alunos grande responsabilidade individual para que os objetivos coletivos sejam atingidos”. Os autores apresentam ainda a interdependência

positiva de identidade, que tem lugar quando todos os elementos de um grupo cooperativo se identificam com ele e com o nome que se auto-atribuíram.

b. Responsabilidade individual e grupal

De acordo com Firmiano (2011: 10), no grupo cooperativo “cada elemento do grupo deve sentir-se responsável pelas aprendizagens definidas no seio do grupo e de cada elemento que faz parte deste grupo”. Assim, os elementos mais fracos são fortalecidos, aprendem em conjunto com os mais capazes, sem que se aproveitem das capacidades dos mesmos, algo que é muito questionado nos trabalhos de grupo tradicionais (Silva, 2016). Na opinião de Freitas e Freitas (2003: 29-30), a responsabilidade individual implica que “cada estudante do grupo seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais”. Um dos objetivos da aprendizagem cooperativa, por um lado, é reforçar cada membro individualmente, ou seja, que os alunos aprendam juntos para se poderem sair melhor como indivíduos. Por outro, o grupo deve assumir a responsabilidade de alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte para o trabalho comum, e ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros (Lopes & Silva, 2009: 17).

Todavia, para que essa avaliação seja eficiente no processo da aprendizagem e do desempenho de cada elemento do grupo, é relevante observar os seguintes procedimentos (Johnson & Johnson, 1999: 81): formar grupos pequenos; haver avaliações individuais; observar sistematicamente o trabalho dos grupos; colocar questões orais ou solicitar a demonstração de certas competências a elementos de grupo; existir, no grupo, o papel de verificador da aprendizagem, o qual deve fazer perguntas para que cada membro demonstre se de fato compreendeu, se é capaz de explicar as respostas, as conclusões do grupo, etc.

Lopes e Silva (2009: 17-18) salientam que a “responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem é que está a precisar de mais ajuda, apoio e incentivo para a realização de tarefa”. Estes mesmos autores salientam que o objetivo do grupo de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada elemento do grupo de forma individual, visto que os alunos aprendem juntos para poderem ser melhores indivíduos. Do mesmo modo, Firmiano (2011:10) é da opinião que na aprendizagem cooperativa uma das finalidades é permitir que cada elemento do grupo se torne uma pessoa sólida e coerente nos seus direitos e deveres, a nível cognitivo como a nível de competências atitudinais. Na mesma linha, para Fontes e Freixo (2004: 34) o compromisso individual na AC permite assegurar que todos os elementos

do grupo estejam fortes, a nível cognitivo e a nível de competências atitudinais, para que posteriormente possam realizar da mesma forma a tarefa sozinhos. Assim, Freitas e Freitas (2003: 29-30) afirmam que “cada elemento do grupo tem de se sentir responsável pelas aprendizagens definidas para esse grupo”, pois o objetivo do grupo é de saber *aprender juntos*. Simões sublinha o papel central do professor neste processo:

Aprender juntos é um método que impõe ao professor ser mais assertivo pois é ele quem deve formar os grupos, fixar os objetivos e os processos de aprendizagem, estabelecer a interdependência e a corresponsabilização, vigiar o funcionamento dos grupos, intervir se necessário e avaliar a aprendizagem dos alunos. (Simões, 2012: 24)

c. Interação face a face

Esta componente essencial da AC permite manter os alunos numa situação de interação frente à frente, dialogando com os outros colegas do grupo, influenciando-se mutuamente para se envolverem na aprendizagem uns com os outros de maneiras que promovam as aprendizagens dos outros, e entrem na dinâmica do compromisso pessoal e mútuo para alcançarem objetivos comuns (Firmiano, 2011). Portanto, é interagindo com os outros que o aluno promove a aprendizagem dos seus colegas, explicando verbalmente como resolver os problemas ou preparar uma tarefa. A responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade de os alunos se influenciarem uns aos outros, as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam a interação face a face (Lopes & Silva, 2009).

Fontes e Freixo (2004: 33) elencam alguns objetivos que fazem parte da interação face a face:

- Promover ajuda e apoio suficiente a todos os elementos;
- Facilitar o intercâmbio dos recursos e o processamento de nova informação de maneira efetiva e eficiente;
- Fornecer, a nível do grupo ou a nível individual, um feedback necessário e imprescindível para melhorar o rendimento futuro;
- Permitir que o grupo analise situações e aponte soluções para resolver eventuais problemas que eventualmente possam surgir ao longo da aprendizagem;
- Estabelecer requisitos e o esforço de todos para que o grupo consiga atingir os mesmos objetivos;
- Proporcionar autoconfiança e contribuir para que cada elemento do grupo tenha uma atuação correta dentro do grupo;

- Incentivar o grupo para o sucesso;
- Manter um nível moderado de estimulação que esteja de acordo com as características individuais, para que não ocorram situações de diminuição da autoestima, ansiedade e stress.

d. Competências sociais e grupais

As competências sociais e grupais são um requisito e um resultado da AC, ajudando os alunos a saber colaborar. Fontes e Freixo (2004: 60-63) ressaltam que a AC “permite aos alunos adquirirem determinados valores e competências, que desenvolvam atitudes ligados à cooperação”, e que “a cooperação grupal fornece aos alunos e coloca a escola como promotora de um pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido de aprendizagem e das relações humanas”. Lopes e Silva (2009: 34) sustentam que “os alunos também necessitam de aprender as competências sociais necessárias para funcionar como parte integrante do grupo cooperativo e para aprenderem conteúdos académicos”. A este propósito, realça-se que cada aluno deve desenvolver as competências sociais que possui de modo a que:

Todos os alunos se conheçam e confiem uns nos outros dentro do grupo e que haja um diálogo aberto e direto, para que todos os estudantes do grupo respeitem as diferenças individuais e se apoiem mutuamente para resolver de forma construtiva os eventuais conflitos que possam surgir dentro do grupo. (Firmiano, 2011: 11)

Firmiano (2011: 11) é de opinião de que “as competências sociais devem ser trabalhadas de forma correta e sistemática de modo a permitir aos educandos a sua aquisição e consequente utilização no trabalho do grupo”. O Programa do ESG, sublinha que:

O trabalho em grupo é visto como uma das estratégias eficazes nos métodos de ensino centrados no aluno, pois contribui, entre outras, para o desenvolvimento de habilidades sociais e aumenta os níveis de compreensão e auto-confiança pois os alunos planificam e fazem a gestão das tarefas entre si. (INDE/MINED, 2010: 87)

Para estabelecer o trabalho de grupo e criar um clima de confiança entre os membros, onde todos se sintam seguros para realizar as práticas interpessoais, esperando-se que todos alcancem um objetivo comum, os elementos do grupo devem desenvolver e utilizar um conjunto de competências sociais para que todos se conheçam e confiem uns aos outros, num

diálogo franco e aberto, onde todas as diferenças individuais são ultrapassadas de forma positiva e construtiva (Fontes & Freixo, 2004). Bessa e Fontaine (2002: 138) sustentam que “os métodos cooperativos podem contribuir profundamente para a resolução de problema de desigualdade ou mesmo de apartheid educacional”. O Programa do ESG aponta algumas competências consideradas cruciais para o bem-estar do indivíduo no mundo atual, tais como: desenvolvimento do espírito de tolerância e cooperação e habilidade para se relacionar bem com os outros; uso de leis, gestão e resolução de conflitos; desenvolvimento do civismo e cidadania responsáveis (INDE/MINED, 2010). Firmiano (2011) elenca um conjunto de competências sociais que devem ser ensinadas e trabalhadas pelos alunos, resumidas no quadro 1.

Competências sociais	
<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar responsabilidades • Escutar o outro com atenção • Mostrar respeito pelas ideias e contribuições do outro • Evitar conversas paralelas • Evitar grandes relatos • Falar um de cada vez • Ser paciente (esperar pela sua vez) • Partilhar os materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ajuda • Falar baixo para não perturbar os outros • Realizar a tarefa • Dizer coisas agradáveis • Elogiar os outros • Encorajar os outros • Chamar as pessoas pelo nome • Aceitar a diferença

Quadro 1: Exemplos de competências sociais (Firmiano, 2011: 22)

e. Avaliação grupal

Este tipo de avaliação acontece quando os membros do grupo analisam o cumprimento dos objetivos estabelecidos para uma tarefa. Simões (2012: 8) sustenta que “avaliação do grupo tem lugar quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes”. Para que possam realizar essa avaliação, os alunos necessitam que lhes seja concedido tempo e condições (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Fontes e Freixo (2004: 34) referem que deve ocorrer uma avaliação periódica e sistemática do trabalho, e Freitas e Freitas (2003: 34) advogam que o professor deve criar condições para uma avaliação real do processo: “avaliação das interações no grupo; feedback constante; tempo de reflexão; avaliação do processo em grupo; demonstração de satisfação pelos progressos”. Deste modo, Howden e Martin (1997: 51) ressaltam o papel do professor na AC, não só no que diz respeito à avaliação mas também à planificação das atividades, as quais

devem ser adequadas ao programa e às características dos alunos, e também na procura conjunta de soluções para as dificuldades encontradas.

2.5 Papel do professor e do aluno na aprendizagem cooperativa

É de realçar o papel do professor como mediador da AC, devendo ser capaz de orientar processos de ensino-aprendizagem individual e grupal através de metodologias de trabalho independente, de natureza construtivista, que suscitem uma interação dinâmica entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-grupo, desenvolvendo a competência de "aprender a aprender" (INDE/MINED, 2007: 90). O programa de ESG (INDE/MINED, 2010: 6) sustenta que a tarefa do professor é “facilitar a aprendizagem, é importante que este organize as tarefas que induzam os alunos a mobilizar os seus conhecimentos, habilidades e valores para encontrar ou propor alternativas de soluções”. Por exemplo, envolver os alunos numa atividade ou num problema que os obriga a recorrer a capacidades cognitivas superiores, procedimentos e experiências de outras áreas do saber. Nesse sentido, o programa acrescenta que:

Tarefa do professor é de acompanhar as diferentes etapas do trabalho para poder observar os alunos, motivá-los e corrigi-los durante o processo do trabalho; criar, nos alunos, o gosto pelo saber como uma ferramenta para compreender o mundo e transformá-lo, e avaliar os alunos no quadro das competências que estão a ser desenvolvidas, numa perspetiva formativa. (INDE/MINED, 2010: 7)

Na AC, o poder do conhecimento é partilhado por toda turma, implicando mudanças no tipo de interação que o professor estabelece com os alunos (Bessa & Fontaine, 2002). Howden e Martin (1997: 59) sublinham que “dans l’apprentissage coopératif l’enseignant devient un observateur et il offre son soutien aux équipes d’apprenants”. Os autores mencionam dois tipos de intervenções possíveis que o professor deve oferecer aos alunos: “Intervention pour enseigner les habilités de coopération et intervention pour aider à accomplir une tâche” (Howden & Martin, 1997). No que se refere ao papel do professor na promoção da AC, Fontes e Freixo (2004: 57) realçam os aspetos seguintes a serem observados:

- Traçar os objetivos da tarefa;

- Tomar todas as decisões e fazer a respetiva preparação, motivando os alunos para uma execução eficaz das tarefas, ajudando-os a atingir os seus objetivos, implementando os cinco princípios básicos da AC;
- Efetuar o levantamento do rendimento de cada um dos elementos do grupo;
- Explicar com clareza as tarefas;
- Promover e estreitar laços cooperativos no seio do grupo;
- Fornecer as informações importantes durante o trabalho do grupo;
- Dar as respostas às questões colocadas relacionadas à tarefa e com conceitos que vão aprender e aplicar.

Por sua vez, Johnson, Johnson e Holubec (1999: 44) realçam que “a tarefa do professor torna-se mais exigente e complexa quando os grupos de AC começam a trabalhar.” Daí, a relevância do papel do professor como promotor ativo de um ambiente de aprendizagem fecunda, sendo a sua tarefa estimular a curiosidade nos alunos, e criar as condições necessárias para o desenvolvimento da sua autonomia e a promoção de competências de saber aprender, saber fazer e saber ser (Pereira & Sanches, 2013: 123). Para que os alunos possam alcançar os seus objetivos, realça-se que é necessário que o professor circule entre os grupos para supervisionar a interação e a tarefa desenvolvida entre os diferentes elementos do grupo, dar o apoio necessário, a fim de poder avaliar o progresso dos alunos bem como a utilização das competências interpessoais. Na mesma ordem de ideias, Serra (2007) sublinha a importância da supervisão da AC:

Observar ou supervisionar (o trabalho em curso, quer a nível académico como a nível social), é avaliar com vista a dar feedback permanente aos alunos, é ainda refletir criticamente sobre a metodologia que aplica, sobre a forma como os seus alunos reagem e sobre as suas expectativas. (Serra, 2007: 52)

O professor deve prestar atenção e dar apoio necessário aos grupos a fim de:

- Résoudre certains problèmes difficiles que rencontre l'équipe ;
- Offrir un modèle de commentaires positifs ;
- Donner des nouvelles idées telles que des façons d'écouter et de discuter ;
- Suggérer des moyens d'améliorer la performance de l'équipe ;
- Louanger le groupe pour son effort de coopération. (Howden & Martin, 1997: 59)

Neste contexto, o professor, como mediador, deve criar oportunidades para que os alunos possam desenvolver as competências definidas. A competência científica, pedagógica e a criatividade constituem fatores determinantes para o bom desempenho do professor, o que se traduzirá em momentos de aprendizagem efetiva nos alunos (INDE/MINED, 2010). Estes deverão ir adquirindo as ferramentas necessárias para poderem aprender sozinhos sem precisar do auxílio ou intervenção constante do professor e para poderem continuar as suas aprendizagens futuramente em qualquer situação da vida. Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 24) sustentam que *aprender a aprender* é uma das principais dimensões da autonomia. Portanto, o aluno deve ser incentivado a assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, buscando soluções para seus problemas, individualmente ou em grupo. Assim como qualquer capacidade, a autonomia deve ser desenvolvida no aluno (Maccoli, 2005: 32). Como é referido por Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Ao dar prioridade a atividades que promovam o desenvolvimento de autonomia, o professor estará levando o aluno a tornar-se um indivíduo que entende que a aprendizagem é um processo de natureza cooperativa no qual o professor, o aluno e os colegas trabalham juntos (INDE, 2007: 87). Quando o aluno não está na sala de aula, “o seu desempenho depende da sua autonomia para realizar tarefas e resolver problemas sozinho ou com ajuda de outras pessoas” (Maccoli, 2005: 34). Rodrigues (2012: 15) sustenta que a “cooperação promove um maior envolvimento com as tarefas e uma maior motivação intrínseca para aprender”. É de salientar que o professor que promove as aulas e as tarefas para desenvolver a autonomia do aluno estará a criar as condições para o desenvolvimento da motivação intrínseca e do envolvimento ativo do aluno no processo da aprendizagem. Também para os alunos a definição dos seus papéis dentro do grupo cooperativo é muito importante, pois, por um lado, isso indica ao grupo o que cada um pode esperar que o outro faça e, por outro, permite que cada um saiba o que tem de fazer, evitando que se atrapalhem e fazendo com que o trabalho seja mais produtivo, para o sucesso de todos os membros (Serra, 2007).

Nesse entendimento, o programa do ESG realça, de um lado, que as metodologias ativas e participativas propostas, centradas no aluno e viradas para o desenvolvimento de competências para a vida, implicam que o professor não é mais um centro transmissor de informações e conhecimentos, expondo a matéria para reprodução e memorização pelos alunos. Por outro lado, o aluno não é um recetáculo de informações e conhecimentos. O aluno

deve ser um sujeito ativo na construção do conhecimento e pesquisa de informação, refletindo criticamente sobre a sociedade (INDE/MINED, 2010).

2.6 Benefícios e inconvenientes da aprendizagem cooperativa

Os benefícios do grupo cooperativo são de natureza social, psicológica, académica e na avaliação. Lopes e Silva (2009) identificam vários benefícios a estes níveis (v. quadro 2).

Benefícios da aprendizagem cooperativa	
Benefícios Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula e desenvolve as relações interpessoais; - Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas; - Estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos; - Cria um sistema de apoio social mais forte; - Encoraja a responsabilidade pelos outros; - Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas; - Encoraja a compreensão da diversidade; - Desenvolve a capacidade de assumindo as perspetivas dos outros (empatia); - Fornece modelos/ exemplos de comportamentos sociais desejáveis em trabalho de equipa.
Benefícios Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; - Promove o aumento da autoestima; - Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas; - Reduz a ansiedade na sala de aula; - Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação ao restantes agentes educativos; - Cria uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos; - Reduz a ansiedade nos testes; - Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.
Benefícios Académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve capacidades cognitivas superiores; - Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar ideias na discussão e debate; - Melhora o desenvolvimento de competências dentro e fora da aula; - Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; - Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como única fonte de conhecimento; - Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa; - Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas.
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre o progresso dos alunos; - Proporciona formas de avaliação alternativa individuais e de grupo; - Facilita a supervisão dos alunos (é mais fácil supervisionar grupos do que os alunos individualmente).

Quadro 2: Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009: 50-51)

Para além das vantagens mencionadas, os mesmos autores referem que um ambiente cooperativo promove a autonomia dos alunos e ajuda-os na integração numa sociedade democrática (Lopes & Silva, 2009). A aprendizagem cooperativa apresenta vantagens ao nível das competências *cognitivas* e *atitudeis*. Ao nível *cognitivo*, a aprendizagem cooperativa promove maior aproveitamento escolar; desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; aquisição e utilização de competências cognitivas superiores e de processos de pensamento de nível mais elevado; padrões de verbalização de qualidade e utilização de linguagem própria, através da discussão gerada no grupo; e o intercâmbio de informação entre grupos (Fontes e Freixo, 2004). Já ao nível *atitudeis*, promove aspetos como a autoestima e a motivação, desenvolvendo uma autoimagem positiva e a valorização de capacidades e esforços pessoais; a capacidade de comunicação e argumentação; o respeito pelo outro, tendo por base a confiança, a cooperação, a solidariedade e a empatia; e o desenvolvimento da responsabilidade individual e transcendência para a responsabilidade do grupo, culminando com a integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A partir do ponto de vista destes autores, realça-se que a AC permite que o professor alcance com maior facilidade objetivos quer no domínio cognitivo quer no domínio pessoal e social, porque esta estratégia promove estes dois domínios.

Portanto, entende-se que AC é eficaz em contraponto com outros métodos de aprendizagem competitiva e individualista. Na figura 1 são apresentadas de forma resumida algumas das suas vantagens principais, apresentadas por Firmiano (2011).

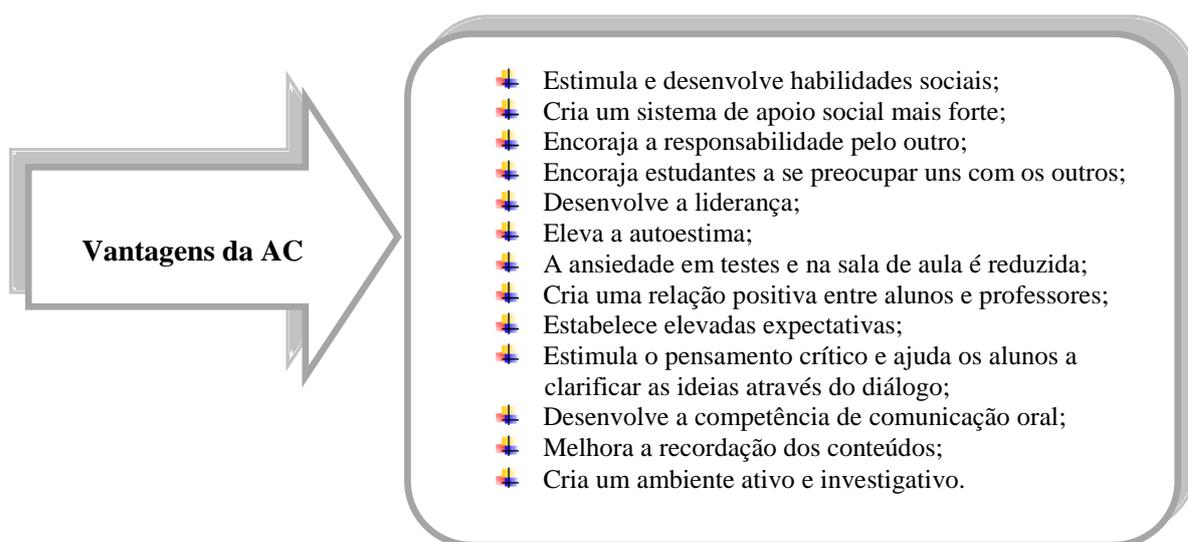


Figura 1: Vantagens da aprendizagem cooperativa (Firmiano, 2011)

Contudo, a AC também apresenta inconvenientes. Fontes e Freixo (2004: 62) apresentam os seguintes:

- Os alunos podem apresentar ritmos de trabalhos e níveis académicos muito diferentes;
- Alguns alunos transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes;
- Da parte dos professores, a maioria não se encontram preparados nem motivados para implementar este método de ensino.
- Na avaliação pode-se enfrentar dificuldades de encontrar modalidades e parâmetros adequados.
- A maior parte dos alunos e suas famílias preocupam-se com a aquisição de conhecimentos em detrimento de competências sócio-afetivas.
- Falta de apoio e convergência de todos os professores de uma turma;

Por outro lado, Costa (2015) aponta outras dificuldades referentes à AC, que muitas vezes induz a uma situação de exploração dos alunos mais dotados uma vez inseridos em grupos heterogêneos, que integram alunos com maiores dificuldades e que necessitam de maior acompanhamento para assimilar as tarefas e desenvolver o trabalho proposto. Isto pode conduzir não só à anulação ou manipulação de algum membro individual do grupo, mas também à diminuição da responsabilidade individual de maneira geral e não estimular a interdependência positiva para o sucesso e o bem comum. Um outro fator apontado por esta autora é a desmotivação do professor, que acontece geralmente se os alunos ainda não dominam bem esta forma de aprendizagem, pois o professor anseia obter resultados satisfatórios e rápidos num período curto. Um outro inconveniente apontado é a acrescida dificuldade em implementar a AC em turmas de excessiva dimensão, onde o professor pode sentir-se pouco capaz de a dinamizar (Costa, 2015: 37-38).

Fontes e Freixo (2004: 63) sublinham que “a aprendizagem cooperativa constitui iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna”. Por isso, apesar dos aspetos positivos referidos, deduz-se que a implementação da AC pode não ser uma tarefa fácil. No entanto, se todos os intervenientes tiverem consciência de vários procedimentos e estiverem envolvidos, é possível a sua realização. Neste contexto, Serra (2007: 56-57) é da opinião que “a implementação da AC beneficia a todos: não só os alunos, como também os professores

dando-lhes uma oportunidade para desenvolver trabalho colaborativo com os seus pares, em vez do isolamento que caracteriza o seu desempenho no ensino tradicional”.

Depois de se ter apresentado neste capítulo aspetos relacionados com a AC, importantes neste estudo, no capítulo a seguir será apresentada uma reflexão sobre a supervisão pedagógica e a formação inicial de professores.

CAPÍTULO 3: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No presente capítulo, continua-se a explicitar o quadro teórico do estudo, na vertente da supervisão pedagógica na formação inicial de professores, contexto em que foi desenvolvido o programa de formação sobre AC. O capítulo está dividido em cinco secções, dedicadas ao conceito da supervisão, à supervisão pedagógica na formação inicial do professor, a alguns modelos de supervisão pedagógica, às funções e competências do supervisor pedagógico, e ao estágio pedagógico e o desenvolvimento da reflexão profissional.

3.1 Conceito da supervisão pedagógica

A ideia da supervisão, antes de ser assumida pelo sistema educacional, surgiu primeiro com a industrialização, com objetivo de melhoria quantitativa e qualitativa da produção. No sistema educacional, o seu objetivo é a busca da melhoria do desempenho da escola (Schmitt, 2014).

No século XIX, a supervisão surge no âmbito escolar com a designação de “supervisão escolar” e a principal função era verificar as atividades do docente. No início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos de critérios de aferição do rendimento escolar, visando a eficiência do ensino, e a sua função passa a assumir um carácter de liderança na busca de soluções para os problemas do ensino. Ela assume particular relevância na formação inicial de professores, no âmbito dos estágios pedagógicos, embora o papel do supervisor possa ser mais amplo, visando também articular o projeto educativo da escola com a administração e a comunidade escolar – alunos, professores e encarregados de educação – e promovendo princípios democráticos (Silva, 2009).

Vieira (1993: 28) apresenta uma definição da supervisão como uma atividade de “monitorização contínua sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”, assumindo os seguintes pressupostos: i) o objeto da supervisão é a prática pedagógica dos professores; ii) a sua função mais importante é a monitorização da prática; iii) no centro do processo de supervisão estão a reflexão e a experiência (Vieira, 1993). Na mesma linha, Gaspar, Seabra e Neves (2012: 30) afirmam que “a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade”. A supervisão pode realizar-se ao nível mais

individual ou da escola, integrando no segundo caso equipes docentes e reportando-se à ação didática e curricular (Giancaterino, 2010). Uma outra contribuição para a definição do conceito é apresentada por Alarcão e Tavares (2003: 16), que afirmam que a supervisão pedagógica é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Formosinho (2002: 234) realça que o supervisor pedagógico é, na sua essência, um professor com conhecimento e saber e deve ser “um cidadão profissional, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida”.

O Regulamento Académico para os Cursos de Graduação e Pós-graduação da UP (RAGPG: 2016: 45) refere a supervisão como “processo de acompanhamento” que visa “orientar e apoiar os estagiários na vida escolar ou laboral”. Trata-se, assim, de “um processo de trabalho com e entre professores, para melhorar a sua prática e para promover o seu crescimento profissional” (Ferreira e Fernandes, 2015: 59). Vieira e Moreira (2011: 11) concebem a supervisão como “teoria e prática de monitorização e regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”. Com efeito, o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor, sendo a sua função a monitorização dessa prática e contribuir diretamente para o desenvolvimento profissional do professor (RAGPG: 2016). É, pois, neste contexto que se circunscreve o tema deste trabalho, visto que a supervisora pretendeu acompanhar a prática pedagógica dos estagiários e ajudar os estagiários a desenvolverem essa prática em sala de aula.

O objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento didático e dos contextos, mas também o desenvolvimento de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão & Tavares, 2003). Também o programa de supervisão desenvolvido neste estudo contempla o aspeto da reflexão que os autores sublinham, constituindo uma prática pretendeu ajudar os professores estagiários a pensar e melhorar as suas atitudes em relação ao ensino de FLE, com incidência na promoção da AC.

Gaspar, Seabra e Neves (2012: 30) assumem que “a supervisão é uma associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança)”. Por outro lado, Vieira (2009: 199) ressalta que “a teoria e a prática de regulação de processo de ensino/aprendizagem em contexto educativo

formal institui a pedagogia como o seu objetivo”. Nesta perspectiva, assume-se que a supervisão pedagógica tem a finalidade central a formação contínua do professor como fator de transformação e mudança das práticas e das próprias escolas, refletindo-se na aprendizagem dos alunos. Entendendo que a supervisão deve ser orientada para uma visão de pedagogia, neste estudo promoveu-se um programa de formação para professores em formação inicial (estagiários) com vista a fomentar a AC em sala de aula, o que supõe a defesa de uma abordagem de ensino centrada numa conceção dos alunos como construtores de conhecimento e do professor como facilitador desse processo.

Quintas et al. salientam a necessidade de formar professores reflexivos e críticos face ao contexto em que atuam:

(...) formar professores que simultaneamente estejam predispostos a refletir — e sejam capazes de o fazer — sobre as origens, propósitos e consequências das suas ações, bem como sobre os constrangimentos materiais e ideológicos existentes nas salas de aula, nas escolas e nos contextos sociais em que o seu trabalho ocorre, parece constituir a resposta às características que a sociedade atual apresenta. (Quintas et al. s/a 124)

Esta formação implica uma supervisão cuja principal função é “transformar teorias e práticas pedagógicas” através da procura de coerência entre “visão-ação-reflexão-contexto” (Vieira, 2009: 202). A supervisão pedagógica na formação inicial abrange o desenvolvimento profissional do professor, os processos de apoio e regulação de ensino e aprendizagem, a reflexão e a investigação sobre a ação educativa, e a busca de melhoria das práticas pedagógicas (Alarcão 2001, Vieira & Moreira, 2011). Vista como atividade de regulação crítica de processos de ensino-aprendizagem, a supervisão apresenta assim um potencial transformador e emancipatório, e a sua finalidade última será compreender e reconstruir a visão de educação que subjaz à prática pedagógica.

3.2 A supervisão pedagógica na formação inicial do professor

A supervisão pedagógica pode ser perspectivada em duas áreas distintas de aplicação: dirigida a candidatos a professores na sua formação inicial (ou no seu período probatório), e dirigida a professores já em carreira (Alarcão & Tavares, 2003). No presente estudo, a supervisão refere-se ao contexto da formação inicial de professores e, mais concretamente, à supervisão no estágio pedagógico, embora se reconheça que ela será igualmente importante para professores experientes, numa perspectiva colegial e dialógica. Com efeito, “a necessidade de

apoiar os docentes ao longo da sua carreira, enquanto fator importante na melhoria da qualidade da educação, constitui um aspeto consensual na literatura sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores” (Ferreira & Fernandes, 2015: 266).

A formação dos professores é um dos objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique, que salienta a necessidade de “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos” (MINED, 1995: 31). O Plano Curricular do ESG (2007: 10) sublinha a necessidade de “garantir a qualidade da formação inicial do professor”, e o Plano Estratégico da Educação (PEE) (2012: 50) sublinha a “formação, capacitação e motivação do professor” como uma das suas áreas programáticas, referindo que “um professor motivado, preparado e apoiado é crucial para a aprendizagem dos seus alunos. Neste contexto, a qualidade da formação, a provisão e o apoio pedagógico aos professores continuarão a merecer atenção central neste plano”. O mesmo plano afirma que a formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão, isto é, além de atenção dada a formação inicial, visa também a formação em serviço ou em exercício e o acompanhamento do professor ao nível da escola e da sala de aula por supervisores pedagógicos. Isto requer uma orientação centrada nas competências do professor e implicará uma maior atenção ao desempenho na sala de aula e à evolução na carreira (INDE, 2012).

É nesta linha de orientação que o Programa do Governo para 1995/1999 apresenta um dos objetivos fundamentais para a educação: “a criação de um corpo eficiente de inspetores e supervisores pedagógicos institucionalmente articulados, central e localmente, tendo como principal alvo a escola” (MINED, 1995: 8). Em Moçambique, no documento intitulado “Estratégia do Ensino Secundário Geral (EESG)” (2009), aprovado na XXI.^a Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, a supervisão pedagógica é mencionada como prática que deve desempenhar um papel importante no apoio pedagógico às escolas. Segundo o mesmo documento, a supervisão compete aos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) que “deverão ser potenciados com recursos humanos, materiais e financeiros, no sentido de realizarem a supervisão às escolas do Ensino Secundário da sua área de jurisdição” (EESG, 2009: 70). O Plano estratégico do ensino Superior (PEES), realça que “o desenho e a implementação de um sistema de supervisão e inspeção escolar descentralizado assumem um papel preponderante para o acompanhamento e monitoria do sistema” (PEES, 2012: 69). Nesta perspetiva, pode-se conceber a supervisão associando-a à

“regulação (planificação, monitorização e avaliação) da prática pedagógica, independentemente de quem a realiza, supondo sempre a construção, individual ou colaborativa, de uma visão da educação, no que ela é e no que pode (vir a) ser” (Vieira et al. 2014: 24).

Já o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016 menciona a supervisão entre as normas de boa governação, reforçando a supervisão e a inspeção e um melhor envolvimento dos Conselhos de Escola na prestação de contas e na observância dos padrões e normas educativas, para garantir a qualidade do ensino (PEE, 2012: 7). Salienta-se que este tipo de supervisão é o que se tem verificado em algumas instituições no nosso país, mas nem sempre se equaciona claramente a sua relação com uma visão de educação. Neste contexto, a supervisão pode ser uma prática instrumental e domesticadora ao serviço da manutenção do estado de coisas, da imposição de uma reforma ou do controlo da ação docente. Da mesma forma, o que se tem passado no âmbito da avaliação do desempenho nas escolas – nas instituições do ensino superior, por exemplo - é, a este propósito, um bom exemplo de como a supervisão se pode afastar de propósitos emancipatórios (Vieira et al., 2006). Para Vieira,

A supervisão pedagógica não pode ser ditada pela existência de mecanismos de avaliação do desempenho. Ela só pode ser ditada pela consciência profissional dos professores, pelo imperativo moral de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, pela necessidade de uma maior satisfação profissional, pela busca de uma visão de educação que faça das escolas lugares de esperança e de luta por sociedades mais justas e democráticas. (Vieira, 2009: 3).

Com efeito, o que se pretende de facto é o que o Plano estratégico (MINED, 2012: 32) recomenda: “o incremento das ações de supervisão pedagógica, para melhorar a qualidade do ensino”. O mesmo plano reforça a questão de “descentralização da supervisão visando a melhoria do desempenho do sector”, implicando um “acompanhamento mais próximo e regular das instituições onde decorrem as atividades concretas” (MINED, 2012: 123). Deste modo, as atividades supervisivas e pedagógicas concebidas assim são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projeto: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa. Sempre que um educador regula a sua ação (auto supervisão), as duas atividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico (Vieira, 2009).

O que se pretende atualmente nas escolas, mas nem sempre é conseguido, é uma supervisão de acompanhamento dos professores, que os encoraje e apoie na sua ação pedagógica. A

supervisão assumida desta forma tende ao desenvolvimento humano e profissional, apoia a autonomização dos professores e a inovação pedagógica, representando um processo de formação colaborativa e de auto formação, no qual os professores reelaboram os seus saberes iniciais em confronto com experiências práticas vivenciadas nos contextos escolares (Pimenta, 1997).

No contexto da formação inicial, o supervisor deve ser um professor mais experiente e informado e a sua ação reside, fundamentalmente, em *ensinar a ensinar* (Alarcão & Tavares, 2003; Galveias, 2008; Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Embora existam vários modelos de supervisão, atualmente tende-se a defender abordagens de natureza reflexiva e colaborativa, como salientam Mesquita et al. (2016):

Atualmente, a supervisão pedagógica centra-se na melhoria das práticas pedagógicas e tende para uma conceção que inclui relações colaborativas, democráticas e reflexivas entre vários intervenientes, e que engloba também, a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de criar, gerir e partilhar conhecimento e desenvolver competências diversificadas. (Mesquita et al., 2016: 554)

Salienta-se que o professor estagiário, durante a sua prática letiva, também deve ser convidado a supervisionar a sua ação educativa para poder melhorá-la. É neste sentido que Vieira (2009: 201) afirma que “a finalidade principal da supervisão pedagógica é de ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua prática”.

Em relação à formação inicial dos professores em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE) salienta que esta formação para o Ensino Secundário será assegurada pela Universidade Pedagógica (UP), satisfazendo assim as necessidades decorrentes do crescimento deste nível de ensino. Para o efeito, devem ser concebidos mecanismos de acompanhamento e integração dos professores recém-formados, por forma a facilitar a sua rápida profissionalização, com o apoio da UP (MINED, 1995). Como evidência Silva (2007),

Na formação inicial de professores assume particular importância e responsabilidade a instituição Superior de formação, através dos seus professores supervisores, e as escolas que recebem os alunos estagiários e que permitem a sua intervenção educativa em turmas lecionadas por professores que assumem igualmente tarefas de supervisão. (Silva, 2007: 61)

É de salientar que as escolas em Moçambique enfrentam hoje o desafio de promover o sucesso escolar, através de novas abordagens de ensino integradoras e centradas no aluno, e em que o professor assume o papel de organizador e mediador do processo de ensino-aprendizagem (INDE, 2007). A esse respeito, o Plano Curricular do ESG realça que,

O aluno deve ser o centro do processo de ensino/aprendizagem, atuando como sujeito ativo na busca de conhecimento e na construção da sua visão do mundo. Nesta concepção de ensino, o professor funciona como um facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades. (INDE, 2007: 15)

Para isso, o formador de professores também surge como mediador, orientador da aprendizagem, devendo adotar, na sua prática profissional, uma postura de educador em constante formação e evolução, tendo em consideração a evolução do processo do ensino no mundo atual. Neste contexto, o formador estabelece com o futuro professor uma relação em que a aprendizagem depende da participação ativa do formando na aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento, evitando assim a reprodução e a memorização do que lhe é transmitido (INDE, 2007).

O PCESG realça o novo modelo de formação de professores e elenca três princípios: a articulação entre a formação científica e pedagógica, orientada para a prática reflexiva e contextualizada; o contato permanente com professores experientes; e a articulação entre a formação inicial e formação em exercício, devendo ainda assumir um novo paradigma de formação de professores – Paradigma Reflexivo – que visa desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a ação reflexiva sobre e na prática pedagógica. Este paradigma constitui a base da formação do professor profissional e deve promover competências essenciais: saber analisar, saber refletir, saber decidir e saber justificar a ação pedagógica (INDE, 2007).

3.3 Modelos de supervisão pedagógica

Com base em Alarcão e Tavares (2003), Neves (2007: 90) apresenta nove cenários de supervisão enquanto processo intrapessoal e interpessoal. Estes cenários ou modelos de supervisão, apresentados na figura 2, interligam-se, são ajustáveis e coexistem com frequência na prática supervisiva.



Figura 2: Cenários de supervisão (adapt. de Alarcão e Tavares, 2003)

De entre estes nove cenários, salientam-se aqui os três que mais pontos de contacto apresentam com o modo como foi pensado e desenvolvido o programa de formação neste estudo: o cenário clínico, o cenário reflexivo e o cenário dialógico.

No *cenário clínico*, um dos modelos dominantes na supervisão em contexto de estágio, o ponto de partida é a “prática de ensino do professor orientado” (Alarcão & Tavares, 2003: 24). Visa melhorar a instrução e implica uma intervenção deliberada no processo de instrução; é orientado por finalidades e combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional; supõe uma relação de trabalho entre supervisor e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e compromisso no processo de desenvolvimento profissional; é considerada sistemática, flexibilidade e requer atualização constante da sua metodologia; cria uma tensão produtiva, no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal; pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor (Vieira & Moreira, 2011: 29). Segundo Alarcão e Tavares (2003: 24), este modelo centra-se no ciclo da supervisão que comporta as fases de “pré-observação, observação, análise de dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão”. Estas fases podem ser reduzidas a três momentos principais: o encontro de pré-observação, na qual o supervisor e os formandos discutem a aula a observar e definem estratégias de observação, a observação em aula, na qual se recolhe informação a analisar posteriormente, e o encontro de pós-observação, onde se procede à análise conjunta da informação recolhida, à identificação de melhorias a fazer e à reflexão sobre o ciclo de

observação. Este ciclo pode referir-se a uma ou mais aulas, e os encontros podem ser desdobrados em várias sessões de acordo com as necessidades. Os intervenientes ativos deste modelo são o supervisor e o futuro professor, entre os quais se deve estabelecer uma relação de confiança e apoio.

No *cenário reflexivo*, como ressaltam Alarcão e Tavares (2010: 35), defende-se a “necessidade do professor realizar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”. O supervisor, ao assumir o seu papel de orientador e facilitador, encoraja e apoia os professores estagiários na própria prática pedagógica, criando condições e fornecendo ferramentas necessárias para que eles sejam capazes de refletir criticamente sobre essa prática, desenvolvendo competências de auto supervisão. Este aspeto é relevante para o nosso estudo, sendo que o programa implementado implicou o desenho, desenvolvimento e avaliação de uma experiência pedagógica, na qual foram recolhidos dados que fomentaram a reflexão crítica sobre as práticas e sobre o próprio programa de formação, numa modalidade próxima da investigação-ação onde a supervisora e os estagiários trabalharam em colaboração.

O *cenário dialógico* centra-se no “diálogo crítico com vista à reconstrução da cultura profissional e das práticas educativas, pressupondo o respeito pela alteridade, assumido na atenção a conceder à voz do outro, e considerando os supervisores e os professores como parceiros na comunidade profissional” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012: 30). Paulo Freire, na sua obra intitulado *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996), salienta que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica. No campo da formação, Vieira (2014: 16) sublinha que o “diálogo reflexivo coloca o formando na fronteira do seu conhecimento e da perceção de si próprio e do mundo, desafiando-o para a emergência de novas compreensões através da comunicação”.

Os cenários referidos podem ser conciliados no contexto da supervisão em estágio, e foi isso que se procurou fazer no programa desenvolvido no estudo, no qual se valorizou a realização de encontros de supervisão (sessões de formação), o papel da supervisora como orientadora e facilitadora de novas aprendizagens, a colaboração, o diálogo reflexivo e a avaliação participada da formação.

3.4 Funções e competências do supervisor pedagógico

Partindo do princípio de que o papel do educador, segundo Freire (1996: 22), é “ensinar a pensar certo”, pode-se dizer que esta é também uma das funções do supervisor como educador na formação de futuros professores. Nesta perspectiva, “a função da supervisão é exercida por alguém com um papel relativamente especializado (supervisor, orientador, consultor, coordenador pedagógico, conselheiro crítico etc.)” (Vieira, 2009: 201). Assim, o supervisor pedagógico deve ser informado, inovador, flexível, psicológico e profissionalmente desenvolvido, ter uma visão estratégica e ser capaz de atuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução de problemas (Alarcão, 1996). No exercício das suas funções, a comunicação com o formando assume um papel central:

A supervisão das práticas pedagógicas deve-se desenvolver no contexto de regulação e ao mesmo tempo, de estimulação, isto é, de incentivo para a ação. É fundamental que o supervisor e o supervisionado fale “a mesma língua” por forma a proporcionarem uma busca constante de saber prático da supervisão. (Almeida & Gonçalves, 2016: 594)

Gaspar, Seabra e Neves (2012: 52) sustentam que o supervisor é um líder que se focaliza na capacidade de crescimento e na qualidade pedagógica da escola, oferecendo um suporte indireto ao desenvolvimento académico dos alunos. Segundo estes autores, a ação do supervisor é realizada em quatro eixos – *orientação, acompanhamento, liderança e avaliação* – e a sua autoridade sustenta-se em quatro fontes: a) burocrática (regras e regulamentos); b) profissional (mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência); c) pessoal (caracterizado por um estilo de liderança de propensão motivacional); d) moral (relacionado com quadro de valores e ideias). O supervisor é um observador, conselheiro, orientador e avaliador daqueles que desempenham a função docente (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Na mesma ordem de ideias, Tafoi (2011: 42) sustenta que “o supervisor deve ser capaz de liderar, orientar e estimular o professor ou grupo de professores para a ação, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura de novas perspectivas”. Vieira e Moreira (2011: 12) sublinham a necessidade de construir uma visão comum do que a educação deve ser, através de uma “prática supervisiva colegial e dialógica” orientada para a “construção de uma sociedade democrática e assente numa conceção de ensino como ato moral e político”.

De acordo com Neves (2007: 89), o supervisor é visto como “ecologista social” que reconhece e valoriza os contextos das aprendizagens, mencionando três grandes finalidades da

supervisão: 1) melhorar a instrução; 2) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador; 3) promover a capacidade da organização criar ambientes de trabalho auto-renováveis. A primeira função implica melhorar a prática do ensino visando a integração dos conhecimentos pedagógicos na área do ensino e aprendizagem. A segunda função tem o seu foco no desenvolvimento individual de cada educando para a aprendizagem efetiva. A terceira e última função refere a supervisão como sendo uma ação exercida na prática pedagógica, que atua por sua vez sobre o ensino e aprendizagem, promovendo deste modo o desenvolvimento integral do aluno tendo como o foco central o aluno e o professor em formação.

No sentido de apoiar a compreensão e a transformação de práticas, uma das principais funções do supervisor pedagógico é observar e ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo (Alves, 2013: 16). Em relação à observação de aulas são sugeridas algumas competências:

- Criar condições para que o supervisionado mantenha o gosto pelo ensino e analise criticamente os programas e documentos utilizados;
- Planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem e definir os planos de ação a seguir;
- Identificar as dificuldades que surjam e os aspetos a observar e estabelecer estratégias de observação;
- Observar;
- Analisar e interpretar os dados observados (Alarcão & Tavares, 1987).

Em suma, o exercício da supervisão requer competências e funções específicas. Com base em Vieira (1993: 32), o quadro 3 sintetiza algumas competências (atitudes, saberes e capacidades) e funções principais do supervisor nas áreas da supervisão, observação e didática, entendidas pela autora como áreas essenciais da supervisão.

No que diz respeito ao papel do supervisor institucional, o Regulamento Académico para os Cursos de Graduação e Pós-graduação da UP (RAGPG: 2016) salienta que o docente/supervisor da universidade deve usar métodos cooperativos, a fim de ser um modelo para os estudantes, sobre como dar aulas centradas no aluno. Assim, o supervisor deve usar estratégias ativas - métodos cooperativos, discussão em grupos, análise de problemas concretos, dar feedback.

Áreas de reflexão/ experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Abertura ○ Disponibilidade ○ Flexibilidade ○ Sentido crítico 	<i>Informar</i>
	Saberes (experiential e documental): <ul style="list-style-type: none"> ○ Processo de supervisão ○ Processo de observação ○ Didática 	<i>Questionar</i>
Observação		<i>Sugerir</i>
Didática	Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> ○ Descrição ○ Interpretação ○ Comunicação ○ Negociação 	<i>Encorajar</i>
		<i>Avaliar</i>

Quadro 3: Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993)

O mesmo Regulamento (RAGPG, 2016: 45) ressalta que “os supervisores das práticas pedagógicas são todos os docentes da UP afetos aos cursos de formação de professores e técnicos da educação” e deverão pertencer à mesma área de conhecimento que o professor supervisionado, para que haja maior rigor no processo reflexivo da prática pedagógica e científica. Constituem tarefas dos supervisores:

- a) Acompanhar e orientar a integração dos estudantes praticantes ou estagiários na vida escolar ou laboral;
- b) Apoiar os tutores (orientadores das escolas) na realização das suas tarefas;
- c) Apoiar os estudantes praticantes e estagiários na planificação de aulas e outras atividades;
- d) Observar as aulas lecionadas pelos estudantes praticantes ou estagiários;
- e) Avaliar as aulas e todas as atividades realizadas pelos estudantes praticantes e estagiários na escola;
- f) Estabelecer articulação permanente com o tutor, estudantes praticantes ou estudantes estagiários, de modo a resolver eventuais problemas (RAGPG, 2016).

Sendo assim, para ser supervisor pedagógico basta ser professor, e apesar de se dar preferência a quem detenha formação em avaliação docente ou supervisão pedagógica, este ainda não é um requisito obrigatório devido à escassez de formação em supervisão e à impossibilidade de todos os supervisores deterem formação especializada.

O supervisor institucional tem o papel de coordenar e constituir equipa com os professores cooperantes que trabalham com ele nas escolas (RAGPG, 2016: 45), designados como “tutores”. O Regulamento Académico para os Cursos de Graduação e Pós-graduação da UP realça que no caso das Práticas Pedagógicas e Estágio Pedagógico, o tutor é o professor ou formador da escola integrada ou onde se realizam as Práticas Pedagógicas ou o Estágio Pedagógico e que tem sob sua responsabilidade um determinado número de estudantes praticantes ou estagiários (RAGPG, 2016). De acordo com Caires e Moreira (2011: 60), o professor ou orientador cooperante, professor do ensino não superior que exerce funções de supervisão na formação inicial de professores, deverá ser um elemento facilitador da promoção dos processos de socialização numa cultura profissional e consequente construção da identidade profissional. Entende-se que o professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial (estagiários) nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão (Neves, 2007). Por isso, o professor cooperante deve apoiar e orientar o futuro professor, proporcionando-lhe ambientes formativos que estimulem um saber didático, que contribuam para a ampliação da visão do que pode ser o ensino e das variadas metodologias e estratégias de ensino disponíveis a promoção do autoconhecimento e da reflexão sobre as próprias práticas. Considerando assim o papel do professor cooperante, “são poucos, os estagiários que não se recordam do/a seu/sua professor/a cooperante aquando da realização da prática pedagógica” (Neves, 2007: 92). Porém, o supervisor é um sujeito que intervém individualmente junto dos cooperantes e dos seus estagiários, tendo o papel de mediador educativo, entre os seus estagiários, os cooperantes com quem trabalha, e os professores das disciplinas curriculares da instituição (Neves, 2007).

Importa realçar que a relação entre supervisores e formandos deve-se desenvolver com base nos valores de respeito, justiça e partilha (Alves, 2013: 16). Portanto, se estes dois atores cooperarem ativamente “proporcionar-se-á uma melhoria ao nível das práticas pedagógicas e do crescimento pessoal de cada um com maior enfoque no supervisionado” (Almeida & Goncalves, 2016: 595).

3.5 O estágio pedagógico e o desenvolvimento da reflexão profissional

A prática pedagógica é uma das componentes da formação de professores que se inicia na formação inicial e que continua na formação contínua, representando um papel determinante no desenvolvimento profissional dos professores (Neves, 2007). Entende-se que a prática pedagógica ou estágio pedagógico é uma dos componentes mais valorizados na formação dos futuros professores. O Regulamento Académico para os Cursos de Graduação e de Pós-graduação da UP (RAGPG) realça que:

A prática pedagógica é uma atividade curricular, articuladora da teoria e prática que garante o contato experiencial com situações psicopedagógicas, didáticas e laborais concretas, reais ou simuladas e que contribuem para preparar, de forma gradual, o estudante para o estágio e a vida profissional (RAGPG, 2016: 44).

O mesmo regulamento sublinha que o “Estágio Pedagógico é uma atividade curricular obrigatória desenvolvida por estudantes do 4º ano que proporciona a aprendizagem e prática especificamente direcionada para o exercício da atividade educativa e facilita a inserção do futuro licenciado no mercado de trabalho” (RAGPG, 2016: 40). Sendo assim, o estágio pedagógico é entendido como um processo de experiência prática, que aproxima o futuro professor da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias adquiridas que conduzem ao exercício da sua profissão. Portanto, o estágio pedagógico é um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos estagiários, constituindo um elo de ligação e de aproximação entre a universidade e a escola através do contato direto com os alunos em sala de aula, permitindo deste modo uma integração da formação na realidade social. Gaveia (2008: 7) afirma que o “estágio pedagógico é uma componente curricular que representa oportunidade de alunos, futuros professores exercerem com supervisão pedagógica a sua atividade profissional”. Sendo assim, percebe-se que os estágios são importantes porque o seu objetivo é concretizar a aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades, estabelecendo uma relação direta entre a teoria e a prática.

O programa de formação implementado nesta investigação prevê o desenvolvimento da reflexividade dos estagiários, supondo-se que o professor reflexivo será mais capaz de inovar as suas práticas e incentivar também o pensamento e o raciocínio dos alunos na construção do conhecimento. Visto que, como já foi dito, o “diálogo reflexivo coloca o formando na fronteira do seu conhecimento e da perceção de si próprio e do mundo, desafiando-o para a

emergência de novas compreensões através da comunicação” (Vieira, 2014: 16), o supervisor deverá interagir com o estagiário no sentido de encontrarem soluções para os problemas pedagógicos identificados. Assim, o “supervisor deve servir de espelho, ou seja, resumir o que o estagiário lhe disse para garantir que compreendeu o que ele lhe pretende transmitir; dar a sua opinião depois de ouvir o estagiário apresentar as suas ideias e sugestões” (Costa, 2009: 21).

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 45) consideram que “os profissionais reflexivos devem usar a reflexão como um instrumento para a crítica e reconstrução social”. Filho e Quaglio (2008: 58) referem-se a Schön para apresentar noções fundamentais para a constituição do processo reflexivo: “conhecimento na ação” – o conhecimento demonstrado na execução da ação; “reflexão na ação” – o pensar sobre o que faz ao mesmo tempo que está atuando; “reflexão sobre a ação” – reconstrução mental da ação para a analisar retrospectivamente; “reflexão sobre a reflexão” – reflexão crítica sobre o processo reflexivo. Zeichner (1993: 21) sustenta que o saber na ação que se acumula ao longo do tempo ao se pensar no ensino cotidiano também permite “criar o saber”. Esse saber é fundamental face aos desafios da prática, na qual o profissional deve conseguir “dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções às situações complexas no cotidiano escolar” (Castelli, 2009: 2). Isto significa, como já foi salientado noutros momentos, que o professor deve ser capaz de supervisionar a sua própria prática, desenvolvendo capacidades de reflexão sobre o currículo, as metodologias de ensino, as aprendizagens dos alunos e os contextos em que atua.

Sendo a escola palco de mudanças, em particular no que tange aos propósitos da educação, currículos, e motivações e perspectivas dos alunos em resultado das dinâmicas próprias das sociedades (Oliveira et al., 2015), o papel do supervisor é preponderante na formação de professores reflexivos, necessitando de organizar situações onde o professor principiante possa confrontar-se com problemas reais no seu quotidiano e refletir sobre eles. Para o efeito, o supervisor terá que facilitar a aprendizagem, encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação (Quaglio, 2007: 9). Essa reflexão pode realizar-se a vários níveis: nível *técnico* – a reflexão visa que os formandos atinjam, a curto prazo determinados objetivos; nível *prático* – a reflexão revela preocupação com pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as ações estão ligadas; *nível crítico ou emancipatório* – a reflexão centra-se nos aspetos éticos, sociais e políticos de âmbito geral relacionados com o ensino (Quaglio, 2007).

Ao valorizarmos a emancipação (inter) pessoal e a transformação social como metas educativas, e autonomia torna-se num interesse coletivo e num ideal democrático, e portanto a autonomia do professor e do aluno constituem dois lados da mesma moeda (Jiménez Raya. Lamb & Vieira, 2007: 45; Vieira, 2009: 203). Acredita-se que uma educação emancipatória se dá a partir da ação e da transformação das pessoas, assente na capacidade de refletir sobre a própria prática (Pigatto, 2007). É necessário referir a necessidade de formar professores que reflitam sobre a sua prática, no intuito de modificá-la, melhorando-a não só em benefício do professor e dos alunos, mas de todos os que compõem a comunidade educativa (Fontana e Fávero, 2013). A visão de professor crítico e transformador também é defendida por Freire (1997) numa pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e autonomia do educando. Ser reflexivo implica uma permanente análise da ação, consciência social assente na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro de valores democráticos e ecológicos (Rausch, 2008).

Nesta visão, a educação ganha relevância como instrumento de compreensão da realidade social e do diálogo que propicia a reflexão crítica sobre o mundo (Lyrio da Cunha & Vilarinho, 2009). Deste modo, entende-se que a reflexão constitui a base da articulação entre a teoria e a prática, permitindo uma transformação da realidade e das ações concretas sobre ela. Essas teorias permitem novas formas de atividade e, conseqüentemente, mudanças ao nível pessoal e coletivo. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994: 265) a “mudança é uma coisa séria porque o objetivo é sempre o de melhorar a vida das pessoas”. Para que haja mudanças no seio educacional em todos os níveis, é necessário ajudar os professores a fazerem uma reflexão crítica. Assim percebe-se que:

Esse trabalho não pode ser realizado apenas pelo professor, mas em equipe, uma vez que a reflexão *na* e *sobre ação* podem conduzir a uma aprendizagem limitada se forem feitas pelo professor isoladamente, enquanto a análise e o planeamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam uma maior aprendizagem. (Fontana & Fávero, 2013: 8)

Uma escola mais autónoma, mais participativa e democrática é aquela que tem potencial para se transformar numa escola reflexiva na qual se vive a cidadania, baseada na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro (Alarcão, 2003). Esta é uma escola de aprendizagem democrática, que tem por base o respeito mútuo e o reconhecimento da diferença para o enriquecimento do coletivo, e para que tenha significado, tem de ser vivida, experimentada, construída, apreendida, pois assim se

desenvolvem atitudes e valores com fins democráticos na sala de aula e na escola (Belo & Peixoto, 2014: 147).

A formação inicial de professores pode contribuir para a construção desta escola, o que implica a adoção de um paradigma reflexivo. No contexto do estágio, a supervisão pode desempenhar um papel central, como sublinha Vieira (2009: 202):

(...) a transformação da educação exige investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação que orienta a ação educativa e também na problematização dos contextos de ação-reflexão profissional. E é aqui que o contributo da supervisão acompanhada pode ser crucial: promovendo a reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças; interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação.

Terminado o enquadramento teórico do estudo, passa-se à apresentação da sua metodologia no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo, descrevem-se vários aspetos relacionados com a metodologia do estudo, explicitando o tipo de estudo, o contexto e os participantes, seguindo-se objetivos do estudo e programa de formação, e por fim a descrição dos instrumentos usados na recolha de dados e os procedimentos metodológicos envolvidos nas várias fases em que decorreu a investigação.

4.1 Tipo de estudo

O estudo pretende analisar em profundidade um contexto particular, procurando ser um contributo para melhorar a formação e o desempenho profissional dos professores em estágio. O estudo concilia finalidades descritivas e interventivas, centrando-se no desenvolvimento e análise de um programa de formação na supervisão do estágio, focalizado da implementação da AC no ensino de FLE, no âmbito de um curso de formação inicial da UP. Trata-se de um estudo de caso, o qual “busca retratar a realidade de forma completa e profunda” (Lüdke & André, 1986: 19). O programa de formação constitui o caso em estudo, tendo sido dinamizado pela investigadora no papel de supervisora institucional e envolvendo um grupo de estagiários de FLE e os respetivos professores cooperantes. O caso procura ilustrar o papel da supervisão na promoção da AC, através da adoção de uma abordagem supervisiva de natureza reflexiva e experiencial.

O estudo articula objetivos de formação com objetivos de investigação e recorre à investigação-ação em pequena escala como estratégia privilegiada de supervisão na educação em línguas estrangeiras, articulando uma pedagogia centrada no aluno e promotora da autonomia, nesse caso com incidência na AC, com uma pedagogia da formação inicial de professores de natureza reflexiva (Vieira & Moreira, 2011: 57). Assim, o programa de formação envolveu os formandos na observação de práticas, no desenho e avaliação de uma experiência pedagógica centrada na AC, e na reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

O estudo privilegia o paradigma naturalista, também chamado interpretativo e qualitativo por alguns autores. A investigação qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de recolha de dados e o pesquisador como o seu instrumento principal (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994). Supõe o contacto direto e prolongado do investigador com o ambiente e a situação que está a ser investigada, através do trabalho de campo: “a investigação qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no

contacto direto do investigador com a situação estudada” (Lüdke & André, 1986: 13). Também Bogdan e Biklen (1994: 48) afirmam que a investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números, e a sua principal preocupação é descrever os factos observados. Segundo estes autores, este tipo de investigação enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspetiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões focadas. Salienta-se que o foco de ação do programa de implementação da AC foram os alunos, os quais também constituíram uma fonte de informação. Assim, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, [a investigação qualitativa] permite iluminar as situações inacessíveis ao observador externo” (Lüdke & André, 1986). Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto e entendem que as ações podem ser mais bem entendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (Bogdan & Biklen, 1994: 48). De entre vários métodos de recolha de dados possíveis, descrevem-se abaixo as formas de intervenção e as opções metodológicas escolhidas, após uma apresentação do contexto de realização do estudo, dos seus objetivos e do programa de formação desenvolvido.

4.2 Contexto e participantes do estudo

Na UP, a Prática Pedagógica (PP) é uma atividade curricular articuladora da teoria e prática, realizando-se em escolas públicas ou privadas com as quais a UP possui Protocolos de Cooperação (RAGPG, 2016: 41). A PP desenvolve-se ao longo dos quatro semestres dos cursos de Licenciatura, desde o 1º ano até 4º ano (PP I; PP II; PP III e PP IV), com os seguintes objetivos:

- Preparar o estudante a observar e analisar criticamente situações escolares no âmbito organizacional, pedagógico e administrativo;
- Possibilitar a vivência do estudante no meio escolar em contato com os alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, de modo a criar hábitos de trabalho, colaboração e convivência próprios desse meio.

Para alcançarem estes objetivos, os estudantes realizam atividades diversificadas: seminários, micro-aulas, produção de materiais didáticos e trabalhos de campo, entre outras. No que respeita ao trabalho de campo, começa com assistência de aulas e continua com a lecionação, apoiada pela supervisora pedagógica. Nesta prática, o estudante terá que desenvolver

atividades de investigação relacionadas com a realidade educativa no contexto de sala de aula, respeitando o currículo e a dinâmica do acompanhamento individual e coletivo dos alunos. Também se espera que o estudante participe no processo avaliativo do projeto pedagógico da escola (preparação, planificação de aulas, reunião da turma, etc.).

A PP IV é a última fase da prática pedagógica que os estudantes realizam na UP, no 4º ano (ano final da licenciatura), e foi ao longo desta fase que a investigadora desenvolveu o programa de formação com os seus estagiários. Esta fase de estágio decorre ao longo de dois meses e contempla três momentos: observação de aulas do professor tutor/ cooperante; participação na realização de algumas atividades nas aulas do professor cooperante; lecionação de aulas e realização de outras atividades, como a observação de aulas de outros colegas e a observação de conselhos de notas. Ao fim de cada aula lecionada ou num outro momento agendado, deve fazer-se uma avaliação da mesma. Nesta avaliação participam os estagiários, o supervisor institucional e o professor tutor. A avaliação é feita também pelo professor tutor, na medida em que acompanha o estagiário no processo de ensino, e quando o supervisor não estiver presente na escola devem fazer-se algumas análises das aulas lecionadas com os estagiários, ajudando-os a melhorar na sua prestação. No fim do estágio, o tutor deve apresentar um relatório escrito ao supervisor, que constitui objeto de diálogo e de formação para o futuro professor. A avaliação do estagiário envolver o diálogo com o estagiário, pois este deve conhecer as justificações para a sua classificação e a apreciação do tutor em relação à sua prática do ensino. Os tutores são, na maior parte, professores experientes, formados pela UP.

A avaliação sobre os vários aspetos do desenvolvimento da aula é contínua e tem carácter formativo (RAGPG, 2016: 48). Todavia, constitui objetivo central da atuação do supervisor, numa perspetiva formativa e facilitadora, promover o estabelecimento de uma relação de confiança e de abertura que possibilite a participação responsável e ativa do professor no seu processo de formação (Maio, Silva & Loureiro, 2010: 40).

Durante esta fase de estágio, o estudante tem seminários na UP de âmbito formativo (dinamizados e agendados pelo supervisor do estágio) e trabalho de campo na escola integrada. Procura-se estabelecer uma relação intrínseca entre teoria e prática, uma vez que os seminários ajudam a analisar a realidade, seguindo-se a reflexão crítica em conjunto sobre tudo o que foi observado, e propondo-se soluções para os problemas identificados durante a lecionação.

O programa de formação que constitui objeto do estudo realizou-se nos meses de abril e maio de 2017, tendo envolvido os cinco estagiários que foram me atribuídos no papel de supervisora, todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre 22 e 25 anos, os quais se encontravam a frequentar o 4º ano, que é o último ano do curso de licenciatura em ensino de FLE. Sobre estes estagiários, importa dizer que todos eram apenas estudantes e nenhum tinha experiência anterior como professor.

O estágio realizou-se numa escola pública – escola secundária da Ponta-Gêa –, envolvendo três professores cooperantes, uma professora e dois professores. Dois destes professores são Moçambicanos, ambos formados na UP, com experiência de ensino de Francês de 4 meses e 6 anos; o terceiro professor é proveniente do Congo e tem 20 anos de experiência na área de ensino de Francês. Quanto à experiência no exercício do cargo de orientadores, um professor orientava estágio pela primeira vez (recém-formado), outro tinha 6 anos de experiência e outro, 15 anos. Quanto à sua formação anterior sobre AC, todos referem ter tido alguma formação nesta área.

O programa de formação incidu na implementação da AC nas turmas onde os estagiários realizavam a sua prática pedagógica. Sendo assim, fizeram parte deste estudo cinco estagiários que fizeram a experiência em cinco turmas de secção de letras da 11ª e 12ª classes, com alunos de idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, distribuídos da seguinte forma: 11ª A01 – sessenta e sete alunos, dos quais quarenta e sete do sexo feminino e vinte do sexo masculino; 11ª A02 – setenta e seis alunos, dos quais quarenta e nove do sexo feminino e vinte e sete do sexo masculino; 11ª A03 – setenta e seis alunos, sendo cinquenta do sexo feminino e vinte e seis do sexo masculino; 12ª A01 – sessenta e seis alunos, dos quais quarenta e oito do sexo feminino e dezoito do sexo masculino; 12ª A02 – sessenta e um alunos, dos quais quarenta e sete do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Após a observação inicial das classes, percebi que as turmas eram bastante heterogêneas, quer ao nível académico quer ao nível socioeconómico, o que pode ser um fator que contribui de alguma forma para algum individualismo e competitividade, procurando-se através do programa de formação tirar proveito da heterogeneidade no sentido de promover a AC.

4.3 Objetivos do estudo e programa de formação

Como já foi dito na introdução a este relatório, o presente estudo pretende dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Será que um programa de formação na supervisão dos estagiários poderá fomentar um ensino reflexivo que favoreça a cooperação na aprendizagem de FLE?
- Que efeito gera a aprendizagem cooperativa nas aprendizagens dos alunos e na construção da profissionalidade dos futuros professores?

Os objetivos decorrem das perguntas de investigação e do programa de formação implementado:

1. Caracterizar o papel do professor e dos alunos no ensino de FLE.
2. Analisar práticas de promoção da cooperação no ensino de FLE.
3. Avaliar o impacto da formação no desenvolvimento profissional dos estagiários.
4. Identificar constrangimentos da implementação da aprendizagem cooperativa no ensino e aprendizagem de FLE.

A fim de dar resposta às questões e objetivos de investigação, foi desenvolvido um programa de formação sintetizado no quadro 4. Este programa envolveu todos os intervenientes deste estudo: os estagiários os professores tutores e a supervisora do estágio.

O programa envolveu 5 sessões de formação na UP e experimentação em sala de aula. Iniciou-se com a apresentação do projeto, seguindo-se um conjunto de atividades que envolveram a observação de aulas dos professores cooperantes, a introdução da AC através de textos teóricos e da reflexão conjunta, o desenho e o desenvolvimento de uma experiência pedagógica em sala de aula, a recolha de dados junto dos alunos para avaliação da experiência, e a avaliação do programa de formação. A participação dos orientadores cooperantes constituiu uma mais-valia no que refere a intercâmbio e troca de experiência com o grupo de estagiários. Ajudaram os estagiários a perceber a importância da implementação da experiência de AC, apoiaram a sua planificação e acompanharam a sua implementação, contribuindo para ajudar os professores a inovar a sua prática de ensino de FLE.

Fases da Formação	Intervenientes e Calendarização	Plano de desenvolvimento (conteúdos e atividades)
Fase 1: Introdução ao programa	Grupo de estágio, supervisora (mês de Abril)	Apresentação do programa de formação sobre aprendizagem cooperativa (AC). Entrega de textos sobre AC, a serem discutidos nas sessões de formação.
Fase 2: Sessões de formação sobre AC e discussão de instrumentos a usar	Grupo de estágio, supervisora (mês de Abril)	Debate referente ao conceito da AC; elementos essenciais da AC; características dos grupos cooperativos; tipos de grupos cooperativos; formação dos grupos cooperativos e vantagens/inconvenientes da AC.
	Grupo de estágio, dois professores tutores, supervisora (mês de Abril)	Debate sobre o papel do professor e do aluno na AC e análise do Plano Curricular do Ensino em Moçambique. Entrega e análise de instrumentos a usar: grelha de observação inicial dos professores cooperantes; grelha de planificação da experiência pedagógica; instrumento de autorregulação da aprendizagem a aplicar na experiência para recolha de informação junto dos alunos.
Fase 3: Reflexão sobre a prática dos professores cooperantes, implementação da experiência e avaliação do programa	Grupo de estágio em co-docência, professores tutores, supervisora (mês de Maio)	Reflexão sobre a observação de aulas dos professores cooperantes. Planificação da experiência pedagógica a ser implementada em 3 turmas 11 ^a classe e 2 turmas da 12 ^a classe. Implementação da experiência de AC desenhada. Recolha de informação através de grelha de observação e do instrumento de autorregulação. Avaliação do programa.

Quadro 4: Síntese do programa de formação

Ao longo do programa, foram desenhados e propostos instrumentos de apoio à formação e ao ensino, discutidos com os estagiários: uma grelha de observação inicial das aulas dos professores cooperantes (anexo 1: A), um guião de apoio ao desenho de uma experiência de AC (anexo 1: B) uma grelha de observação das aulas da experiência de AC (anexo 1: C), e um instrumento de autorregulação da aprendizagem dirigido aos alunos que participaram na experiência (anexo 1: F). Foram ainda usados dois questionários finais de reflexão sobre a experiência e o programa de formação, um dirigido aos estagiários (anexo 1: D) e outro aos orientadores cooperantes (anexo 1: E). Todos estes instrumentos cumpriram funções

formativas, apoiando a reflexão profissional, mas alguns também serviram funções investigativas, de apoio à avaliação do programa de formação.

A experiência pedagógica, elemento central deste programa, foi desenhada de forma colaborativa, para 2 aulas (90 minutos) e foi implementada pelos 5 estagiários. De salientar que, de princípio, foi pensado elaborar uma única experiência comum a todos, mas tal não foi possível devido à divergência dos conteúdos do programa de 11^a e 12^a classes. Este aspeto gerou o desenho de duas experiências, uma para cada classe referida anteriormente. A experiência pedagógica da 11^a classe foi implementada por três estagiários nas três turmas que lhes foram atribuídas. A experiência pedagógica da 12^a classe foi implementada por dois estagiários nas duas turmas que lhes foram atribuídas. O quadro 5 apresenta de forma sintetizada os intervenientes da experiência pedagógica (colaboradores na avaliação da experiência), as observações de cada experiência e as respetivas turmas (na designação dos estagiários e professores cooperantes utilizam-se siglas dos seus nomes).

<i>Observadores participantes</i>	<i>Turmas/Estagiário</i>	<i>Planificação da Experiência</i>
Estagiários: Est.ML, Est.CA, Est.EC, Est.EE. Professor cooperante (ausente) e supervisora.	11 ^a A01 (DC)	11 ^a Classe (anexo 2: A)
Estagiários: Est.DC, Est.EC, Est.CA, Est.ML. Professor cooperante PS e supervisora.	11 ^a A02 (EE)	11 ^a Classe (anexo 2: A)
Estagiários Est.EE, Est.DC, Est.CA, Est.EC. Professor cooperante B e supervisora	11 ^a A03 (ML)	11 ^a Classe (anexo 2: A)
Estagiários: Est.EC, Est.ML, Est.EE, Est.DC. Professor cooperante K e supervisora.	12 ^a A01 (EC)	12 ^a Classe (anexo 2: C)
Estagiários Est.CA, Est.DC, Est.CA, Est.EE. Professor cooperante K e supervisora.	12 ^a A02 (CA)	12 ^a Classe (anexo 2: C)

Quadro 5: Participantes da experiência pedagógica por turmas

Como se pode ver no quadro 5, cada turma foi confiada a um estagiário, razão pela qual aparecem apenas 4 estagiários por turma na observação. Durante as aulas, os estagiários deram apoio aos grupos cooperativos. Verificou-se a ausência da Prof. S na primeira experiência, mas na segunda experiência participou e ajudou na monitorização dos grupos cooperativos, assim como outros professores cooperantes (Prof. K e Prof. B).

O desenho da experiência implicou, conforme o guião fornecido, a consideração dos seguintes aspetos identificados à luz da literatura sobre AC:

- *De que forma serão os alunos sensibilizados/ preparados para a aprendizagem cooperativa?*
- *Como serão formados os grupos de forma a favorecer a cooperação? (composição e dimensão)*
- *Como serão as atividades organizadas de modo a favorecer a cooperação? (ex. divisão de tarefas)*
- *De que forma vão os alunos ser apoiados e monitorizados durante as atividades cooperativas?*
- *Como vai ser promovida a partilha e sistematização de resultados das atividades cooperativas?*
- *De que forma vão os alunos participar na avaliação das suas aprendizagens?*
- *Que problemas/ dificuldades antecipo (minhas ou dos alunos) e como poderão ser resolvidos?*

A grelha de observação das aulas experiência (anexo 1: C) foi igualmente construída à luz da literatura sobre AC, contemplando os seguintes aspetos:

1. Formação de grupos cooperativos

1.1 A composição dos grupos favoreceu a cooperação

1.2 A dimensão dos grupos favoreceu a cooperação

2. Desenvolvimento da aprendizagem cooperativa

2.1 As atividades estimularam a cooperação (ex., divisão de tarefas)

2.2 Os alunos foram monitorizados e apoiados de forma adequada.

2.3 Os resultados das atividades foram partilhados e sistematizados

2.4 Os alunos estiveram interessados nas atividades

2.5 Os alunos foram ativos (ex., tomaram iniciativas, resolveram dificuldades)

2.6 Os alunos revelaram ter as competências sociais necessárias

2.7 Os alunos desenvolveram competências linguístico-comunicativas

2.8 Os alunos participaram na avaliação das suas aprendizagens

Segue-se no quadro 6 uma síntese das 5 sessões de formação realizadas, elaborada com base nas notas de campo (anexo 3). Procede-se depois a uma breve apresentação do decorrer das sessões, também com base nas notas de campo elaboradas.

	<i>Data e duração</i>	<i>Participantes</i>	<i>Assuntos</i>	<i>Materiais/ textos</i>
Sessão 1	10/04/2017 (30')	Estagiários: Est.DC, Est.EC, Est.CA, Est.ML Supervisora	Programa de formação sobre aprendizagem cooperativa AC.	Plano de formação
Sessão 2	19/04/2017 (1h. 23')	Estagiários: Est.DC, Est.EC, Est.CA, Est.ML Supervisora	Conceito da AC; elementos essenciais da AC; características dos grupos cooperativos; tipos de grupos cooperativos; formação dos grupos cooperativos e vantagens/inconvenientes da AC.	Textos sobre AC: Pinho, Ferreira & Lopes (2013); Lavoie, Drouin & Héroux (2012); Salazar, Coelho da Silva & Poças (2011); Lottici (2013); Oliveira & Martins (2015)
Sessão 3	03/05/2017 (1h. 45')	Estagiários: Est.DC, Est.EC, Est.CA, Est.ML Prof.B, Prof. K Supervisora	O papel do professor e do aluno na AC. Plano Curricular do Ensino Secundário em Moçambique. Análise de grelhas de observação: observação inicial dos professores cooperantes e observação da experiência de AC (estagiários).	Plano Curricular do Ensino Secundário em Moçambique (INDE, 2007) Lottici (2013) Grelhas de observação
Sessão 4	10/05/2017 (1h. 50')	Estagiários: Est.DC, Est.EC, Est.CA, Est.ML Supervisora	Reflexão sobre a observação de aulas do professor/a cooperante. Planificação da experiência pedagógica (11 ^a e 12 ^a classes). Análise de instrumento de autorregulação (alunos).	Guião de planificação da experiência Instrumento de autorregulação
Sessão 5	24/05/2017 (45')	Estagiários: Est.DC, Est.EC, Est.CA, Est.ML Supervisora	Balanço geral da implementação da experiência pedagógica e das sessões de formação.	

Quadro 6: Síntese das 5 sessões de formação

Na primeira sessão de formação, entreguei o programa a cada um dos participantes e procedemos à leitura do mesmo, tendo-se explicado com detalhe o programa e o seu objetivo: *fomentar a aprendizagem cooperativa no ensino de FLE*. Reforçou-se a ideia de que algumas atividades propostas (observação e lecionação) seriam integradas no estágio pedagógico. Em seguida, explicou-se que ao longo das sessões de formação a supervisora iria acompanhar e coordenar todas as atividades. Ficou acordado que teríamos os encontros de formação todas as

quartas-feiras, dado que era o dia livre dos estagiários. Os estagiários mostraram-se recetivos ao programa. Percebi que não tinham informação sobre a AC e reforcei a importância das leituras propostas para o debate ser rico. Foram distribuídos textos de leitura para a sessão seguinte (v. quadro 6).

Na segunda sessão, foi apresentado o conceito da AC e foram discutidos os elementos essenciais da AC: características dos grupos cooperativos; tipos de grupos cooperativos; formação dos grupos cooperativos e vantagens/inconvenientes da AC. Cada estagiário apresentou de forma espontânea o que percebeu aquando da leitura dos textos, e houve intervenção de todos os participantes. O diálogo foi muito rico porque os estagiários tocaram quase todos os aspetos da AC. A supervisora orientou o debate, colocando algumas reflexões referentes a características dos grupos cooperativos, tendo em conta as competências atitudinais e cognitivas dos elementos do grupo na sua formação. Todos os estagiários se mostraram entusiasmados no debate dos assuntos, principalmente sobre o conceito da AC, a necessidade de a expandir e de sensibilizar os alunos, e a importância da organização do espaço em sala de aula de forma a promover a cooperação. Partindo das intervenções feitas, foi pertinente fornecer aos estagiários mais informações sobre o papel do professor e do aluno na AC e propus trabalhar este aspeto noutra sessão de formação. Também percebi que os estagiários eram muito dinâmicos e flexíveis no que diz respeito a busca de informações sobre AC. Nesse contexto, achei pertinente fornecer-lhes o Plano Curricular para confrontar com as leituras feitas e as dificuldades apontadas por alguns deles. Senti que estavam receosos acerca do número elevado de alunos nas turmas para implementar a AC. Neste aspeto, tive que os incentivar, pois o que se pretendia é que todos chegassem a um consenso, que os alunos devem aprender a cooperar na aprendizagem de FLE.

Na terceira sessão, no início do debate alguns estagiários sublinharam que a AC é bem diferente do ensino tradicional, pois o professor deixa de ter o papel de transmissor dos conteúdos e assume o papel de mediador e coordenador das aprendizagens. Acerca desse aspeto, um dos professores tutores disse que é um método de ensino e aprendizagem em que o papel do aluno é mais significativo, isto é, mais ativo, em que os alunos aprendem juntos e trabalham em grupos heterogêneos, com regras bem definidas e com um objetivo comum, ajudando-se e partilhando ideias para adquirir conhecimentos para o sucesso comum. No fim, pediu-se aos estagiários para escolherem um tema retirado da plano quinzenal da escola, para juntos pensarem na planificação da experiência a ser discutida na sessão seguinte.

Na quarta sessão, senti que os estagiários estavam mais abertos, todos queriam partilhar o que tinham observado durante as aulas. No decorrer das partilhas surgiram dúvidas relacionadas a escolha do tema da aula de AC. Um dos estagiários apontou o aspeto de temas diferentes a serem abordados por cada classe ao longo do trimestre, visto que nas turmas de 11ª classe e da 12ª classe os conteúdos são diferentes. Um outro estagiário sugeriu que se informasse o professor tutor para introduzir a matéria que não está prevista para a 11ª classe, a fim de evitar contradições. Sublinhei que é sempre aconselhável, antes de fazer ou introduzir algo, entrar em consenso com o professor da turma. Chegou-se ao consenso que o grupo de estágio devia entrar em acordo com os professores tutores a fim de viabilizar a experiência pedagógica. Um estagiário propôs que se formassem os grupos cooperativos antes do dia da implementação da experiência, para rentabilizar o tempo e explicar o que é a AC, visto que as turmas são numerosas. Este aspeto foi importante e o grupo concordou com a ideia. De modo geral, houve avanço da parte dos estagiários e estes foram criativos, ao anteciparem dificuldades e preverem a solução dos problemas.

Na quinta sessão, já após a fase de experimentação, fez-se o balanço geral da experiência pedagógica e das sessões de formação. As apreciações do grupo foram muito positivas, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional como do ponto de vista da motivação e da aprendizagem dos alunos, embora tenha sido sublinhado o constrangimento do número de alunos e a necessidade de o reduzir para uma implementação mais eficaz da AC, assim como os constrangimentos da organização do espaço (organização das carteiras), que dificulta a formação de grupos. O programa de formação foi valorizado por todos e pareceu motivar os estagiários para continuarem a explorar a AC de futuro. A análise da informação recolhida, apresentada no capítulo seguinte, permitirá compreender melhor os ganhos e as limitações do programa.

4.4 Técnicas de recolha de informação

Esta investigação tem como foco central uma intervenção pedagógica no âmbito da prática supervisionada dos estagiários. Procurou-se recolher informação através de observações diretas, notas de campo e inquérito por questionário. O facto se ter recorrido a diversos métodos de recolha de dados permitiu triangular informação, o que eleva a credibilidade do estudo. Os resultados serão divulgados junto da escola envolvida.

A recolha de dados foi feita pelos estagiários e pela investigadora. Tratando-se da abordagem qualitativa, os investigadores deverão desenvolver empatia com os participantes no estudo e fazer esforços concentrados para compreender vários pontos de vista (Bogdan & Biklen, 1994). O formato de apresentação de dados é em “descrição, tabelas e a construção de gráficos”, visto que esta é a “forma mais usada em estudos qualificativos” conforme afirmam Huberman e Miles (1993: 134).

Observação de aulas

A observação é um dos instrumentos de recolha de dados mais importantes na investigação de natureza interpretativa, sendo que no presente estudo teve também uma função formativa enquanto estratégia de supervisão. Segundo Lüdke e André (1986: 17), o investigador ao realizar a observação deve inspirar confiança, ser pessoalmente autodisciplinado, sensível a si mesmo e aos outros na busca de informações confidenciais. Por outro lado, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, uma vez que acompanha “in loco” as experiências diárias dos sujeitos, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações (Lüdke & André, 1986: 27). De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992: 196), os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.

O presente estudo envolveu a observação não participante de práticas letivas, fazendo recurso a duas grelhas de observação (anexos 1: A e C), implementadas em duas fases: observação de aulas do orientador cooperante pelos estagiários, com vista a recolher informação sobre a abordagem seguida, e observação da experiência de AC após o seu desenho. Foram realizados encontros de pré/pós-observação nas sessões do programa de formação, conforme o ciclo da supervisão clínica, envolvendo a discussão das grelhas de observação, a reflexão sobre a AC, a planificação da experiência de AC e a discussão das aulas observadas.

Os professores estagiários e os professores cooperantes tinham conhecimento dos objetivos do estudo que se estava a realizar, o que se deve à natureza colaborativa do estudo e ao facto de se desenvolver num contexto formativo. As observações feitas na primeira e segunda fases foram levadas a cabo com o auxílio de grelhas elaboradas pela investigadora e discutidas com estagiários. O quadro 7 sintetiza os seus objetivos, focos da observação e contexto de utilização.

<i>Instrumentos de observação</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Focos de observação</i>	<i>Contexto de utilização</i>
Grelha de observação inicial (aulas dos professores cooperantes)	Recolher informação sobre abordagens pedagógicas dos professores cooperantes, como base para reflexão sobre a AC	Papel dos alunos nas atividades didáticas: motivação, participação, colaboração, autonomia	14 aulas de 3 professores cooperantes, observadas por 5 estagiários na fase inicial do programa
Grelha de observação da AC (experiências dos estagiários)	Recolher informação sobre a implementação da AC no âmbito das experiências desenhadas em conjunto	Formação dos grupos cooperativos e desenvolvimento da AC	10 aulas de 5 estagiários, observadas por 5 estagiários, professores cooperantes e supervisora na fase de implementação da experiência de AC

Quadro 7: Instrumentos de observação de aulas

Notas de Campo

Neste estudo, as notas de campo constituíram uma estratégia muito importante, porque ajudaram a investigadora a monitorizar as sessões de formação e a reter informação sobre o seu desenvolvimento. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 150), trata-se de “um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. As notas de campo consistem em dois tipos de materiais: o primeiro é descritivo, em que a preocupação é de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. A parte reflexiva das anotações, segundo Lüdke e André (1986: 31), inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta de dados: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, incertezas, surpresas e deceções.

Antes de iniciar as sessões do programa de formação, foi elaborado um guião para o registo de notas de campo descritivas e reflexivas (anexo 1: G). Foram efetuadas notas de campo das cinco sessões (v. anexo 3). As notas de campo foram uma fonte secundária, mas ainda assim importante na supervisão do processo supervisivo.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é muito importante na recolha de dados, especialmente nas ciências de educação (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Rey (2005: 52), “o questionário mais usado nesta aproximação à pesquisa qualitativa é o de tipo aberto que, tal como à entrevista, permite a expressão do sujeito em trechos de informação que são objetos do

trabalho interpretativo do pesquisador”. De acordo com este autor, as perguntas abertas e orientadas facilitam a expressão ampla das pessoas estudadas; tais perguntas não são orientadas a respostas, mas sim a construções do sujeito ao redor do tema tratado (Rey, 2005). Afonso (2005: 103) refere que o questionário “consiste não só no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem”. Geralmente o inquérito por questionário é indicado para aplicar a um maior número de pessoas, mas para rentabilizar o tempo que tinha disponível para a recolha de informação, o recurso à entrevista não era tão viável como o questionário.

Foram construídos dois questionários, aplicados aos estagiários e aos orientadores cooperantes numa fase final do programa de formação, com o objetivo de obter dados mais personalizados e sistematizados. O primeiro foi administrado a cinco estagiários, em maio de 2017, de forma a obter uma reflexão individual sobre a sua experiência de formação (v. anexo 4). O segundo foi administrado também em maio de 2017 aos três professores cooperantes que colaboraram no estudo e que lecionavam as turmas na Escola Secundária da Ponta – Gêa. O quadro 8 sintetiza o foco das questões de ambos os questionários.

<i>Questionários/ Tipo de questões</i>	<i>Foco das questões</i>
<p><i>Reflexão Escrita Sobre o Projeto de Supervisão</i> (estagiários)</p> <p>4 questões abertas</p>	<p>Apreciação geral das sessões de formação (conteúdo, estratégias, materiais, apoio...)</p> <p>Aprendizagens e dificuldades na experiência de AC (planificação, implementação, observação e análise da experiência)</p> <p>Predisposição para continuar a promover a AC no ensino de FLE</p> <p>Importância da formação em AC no estágio</p> <p>[outros aspetos considerados importantes]</p>
<p><i>Questionário aos Professores Cooperantes</i></p> <p>6 questões fechadas e 7 questões abertas</p>	<p>Informação profissional: experiência de ensino e de supervisão, formação anterior sobre AC</p> <p>Experiência anterior de desenvolvimento da AC</p> <p>Vantagens e desvantagens da AC</p> <p>Apreciação da experiência de AC desenvolvida (aspetos mais positivos e negativos)</p> <p>Benefícios profissionais do envolvimento dos estagiários no projeto</p> <p>Importância da formação em AC no estágio</p> <p>Ganhos pessoais do envolvimento no projeto</p>

Quadro 8: Questionários aos estagiários e aos professores cooperantes

Para além destes dois questionários, foi ainda proposta a utilização de um instrumento de autorregulação da aprendizagem para os alunos envolvidos na experiência pedagógica (anexo

1: F), o que permitiu obter as suas percepções acerca das atividades de AC. Este instrumento foi preenchido em 5 turmas, por um total de 376 alunos, subdivididos em 53 grupos cooperativos. Os dados foram sistematizados em termos da frequência de respostas.

Terminada a apresentação da metodologia do estudo nas dimensões de formação e de investigação, passa-se em seguida aos seus resultados principais.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, é apresentada e interpretada a informação recolhida com vista a uma avaliação do programa de formação desenvolvido, tendo por base os objetivos do estudo e o seu foco principal: o papel da supervisão de estágio na promoção da AC no ensino de FLE. A organização da análise da informação segue de perto a cronologia do programa. Para garantir o anonimato dos participantes, usam-se as respetivas siglas ao longo do texto: Professores cooperantes: Prof.S, Prof.K e Prof.B; Estagiários: Est.CA, Est.EC, Est.EE, Est.DC e Est.ML

5.1 Observação inicial de aulas dos professores cooperantes

A observação das aulas integra as atividades do estágio pedagógico dos estudantes do 4º ano da UP (RAGPG, 2016). O seu objetivo é dar ao estudante a possibilidade de entrar em contacto com o processo de ensino-aprendizagem, concretamente as estratégias de lecionação de FLE. Como já foi referido, foi usada uma grelha de observação inicial (anexo 1: A) que serviu de base à recolha de informação a discutir nas sessões de formação. A observação foi realizada no final do mês de abril e início do mês de maio de 2017, nas turmas da secção de letras da 11ª classe (A01; A02; A03) e da 12ª classe (A01; A02). A data e a hora de observação foram agendadas atempadamente. Cada estagiário observou duas ou três aulas conforme a sua disponibilidade e o horário da cada classe. No total, foram observadas 14 aulas dos três orientadores cooperantes, que foram informados dos objetivos da observação e não levantaram obstáculos a essa situação. O quadro 9 apresenta os dados da observação dos cinco estagiários, indicando o número de ocorrências em cada ponto da escala para um total de 14 aulas observadas.

<i>Aspetos observados</i>	<i>CT</i>	<i>CP</i>	<i>D</i>	<i>SO</i>
As atividades foram motivadoras para os alunos.	4	10	0	0
As atividades promoveram a participação ativa dos alunos.	5	9	2	0
As atividades estimularam a colaboração entre os alunos	0	0	14	0
As atividades desenvolveram a autonomia dos alunos.	0	1	13	0
<i>Totais</i>	<i>11</i>	<i>19</i>	<i>28</i>	<i>0</i>

CT: Concordo Totalmente; CP: Concordo Parcialmente; D: Discordo; SO: Sem Opinião

Quadro 9: Resultados da observação de 14 aulas dos orientadores cooperantes

Em complemento ao quadro acima, elaborou-se o quadro 10 com alguns comentários registados pelos estagiários e relativos aos 5 pontos da grelha de observação:

	<i>Exemplos de comentários mais positivos</i>	<i>Exemplos de comentários menos positivos</i>
Motivação	<p><i>As atividades foram motivadoras, visto que o tema objetos concretos que estavam na sala, como por exemplo o livro, lápis, caderno entre outros objetos em francês. Est. EE</i></p> <p><i>Tratando-se de um assunto que não é novo para os alunos foi possível notar que os alunos estavam motivados. Est. CA</i></p> <p><i>A turma 11ªA01 conseguiu seguir o professor demonstrando se motivada na aula. Est. ML</i></p> <p><i>Os alunos mostraram-se motivados no tema da aula. Est. EC</i></p>	<p><i>As atividades por um lado foram motivadoras e do outro lado não foram motivadoras, visto que ao decorrer da aula numa sala com 67 alunos, somente duas meninas fluentemente participavam. Est. DC</i></p> <p><i>A motivação nas atividades não foi boa [...] Est. CA</i></p> <p><i>As atividades na sala de aulas não foram motivadoras porque não houve formação de grupos. Est. DC</i></p> <p><i>Na turma A02 e A03 nem todos os alunos estavam motivados na aula. Est. EC</i></p> <p><i>As turmas que pude observar nem sempre os alunos mostravam-se motivados, por exemplo: 11ªA03, 12ªA01 e A02. Est. ML</i></p> <p><i>As atividades de modo geral não estimularam a motivação na parte dos alunos. Est. EC</i></p>
Participação	<p><i>Participaram os estudantes que fizeram o trabalho. Est. ML</i></p> <p><i>(...) os alunos participaram ativamente, houve uma boa participação. Por exemplo a professora levantava um estudante por cada vez para dizer o nome de cada material escolar existente [...] Est. EE</i></p>	<p><i>As atividades não foram orientadas para a participação.</i></p> <p><i>A professora não suscitou a participação de todos alunos.</i></p> <p><i>Só um grupo de duas meninas participavam ativamente na aula e os outros apenas passavam as respostas nos seus cadernos. Est. DC</i></p> <p><i>As atividades não promoveram a participação ativa dos alunos. Est. EC</i></p> <p><i>Um número insignificante dos estudantes conseguiu participar ativamente na aula. Est. EC</i></p> <p><i>Durante a aula notei que os alunos não participavam ativamente. Est. DC</i></p>
Colaboração		<p><i>Os alunos não tiveram a oportunidade de colaborar entre eles. Est. EC</i></p> <p><i>Não houve nenhuma colaboração nas atividades, os alunos simplesmente interagem com o professor. Est. ML</i></p> <p><i>Em nenhum momento houve a colaboração. Os alunos iam ao quadro para apresentar o trabalho, mas não havia uma boa colaboração entre eles; as atividades eram mais competitivas. Est. EE</i></p> <p><i>A maior parte dos alunos trabalhou individualmente. Est. DC</i></p> <p><i>A colaboração foi muito fraca nas turmas que observei. Est. EE</i></p> <p><i>A professora não organizou a turma em grupo para haver colaboração. Est. EE</i></p>

<i>Autonomia</i>	<p><i>As atividades desenvolveram a autonomia de alguns alunos, visto que houve alguns estudantes que no final da aula já diziam o nome de alguns objetos recorrendo a ajuda dos colegas...Est.EE</i></p>	<p><i>O professor não deu tempo os alunos para trabalhar em grupo para serem autônomos ou independentes. Est.CA</i></p> <p><i>Nas turmas por mim observadas, os alunos não foram autônomos...trabalharam na dependência do professor. Est. EC</i></p> <p><i>[...] não notei autonomia pela não existência de grupos que pudessem trabalhar de forma independente.Est.EC</i></p> <p><i>A professora não deu tempo para os alunos trabalharem em autonomia. Est.CA</i></p> <p><i>Os alunos não conseguiram fazer trabalho sem ajuda do professor, não houve autonomia.Est.ML</i></p> <p><i>Durante esta aula não se observou nenhuma autonomia. Est.CA</i></p> <p><i>Nesta turma, as atividades não desenvolveram autonomia, os alunos trabalharam de forma individual. Est.EE</i></p>
------------------	---	--

Quadro 10: Comentários dos aspetos positivos e negativos da observação

Os quadros 9 e 10 mostram que, de acordo com as percepções dos estagiários, as aulas observadas nem sempre fomentaram a motivação, a participação, a colaboração e a autonomia dos alunos. Estas percepções foram reforçadas nas sessões de formação (notas de campo).

Em relação à participação dos alunos, os comentários dos estagiários mostram claramente que a participação dos alunos nas aprendizagens é baixa. Apenas alguns alunos participavam quando eram interpelados pelo professor ou então quando tinham conhecimento do assunto abordado. Os alunos tendem a permanecer sujeitos passivos, reproduzindo o que o professor transmite. Para que haja uma participação ativa é necessário que o professor seja flexível e criativo, e tenha um espírito aberto para saber inovar as suas práticas. No contexto atual, o professor deve exercer funções de mediador e facilitador, possibilitando condições de participação do aluno em sala de aula. Por outro, o papel do aluno também se deve alterar, não se limitando a ser espectador, recetáculo de informações, devendo ser um sujeito que atua de forma ativa, podendo participar nas decisões, ser criativo e ser capaz de interpretar, dialogar, compreender e construir conhecimento partilhado (INDE, 2007). Assim, a postura do professor e do aluno deve ser dialógica, curiosa, indagadora e não passiva (Freire, 1996). Um aspeto mencionado numa das sessões e ligado a este, que pode conduzir a uma baixa participação dos alunos, é o fraco desempenho de professores no processo de ensino (Notas de Campo - sessão 3). Foi sugerida a intensificação da formação e o intercâmbio entre professores de FLE no sentido de se promover a inovação. Assim, a formação pedagógica certificada por instituições de formação competentes será uma mais-valia para a escola, que

deve desenvolver noções de cidadania e responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem. De certa forma, a competência científica, pedagógica constituirão fatores determinantes para o bom desempenho do professor, que poderá traduzir-se na parte dos alunos, em momentos de aprendizagem (INDE, 2007).

Um outro aspeto que emerge das observações é a baixa colaboração entre os alunos, o que, em turmas numerosas, reduz substancialmente as oportunidades de participação. Conclui-se que a AC é ainda desconhecida dos alunos, uma vez que não integra o processo de ensino. Acerca deste ponto, um dos estagiários mostrou a preocupação de dar informação prévia aos alunos sobre este tipo de aprendizagem. Assim, foi sugerido que antes da implementação da AC, cada estagiário deveria dar uma breve explicação aos alunos, a fim de ter sucesso na sua implementação (Notas de Campo - sessão 3). O professor é fundamental para o sucesso dos alunos, devendo estimular a sua participação através de realização de trabalhos em dupla ou em pequenos grupos. Isso permite que os alunos construam a AC, trocando conhecimentos entre si e ajudando-se mutuamente. Para além de aumentar a interação entre os alunos, este método ajuda-os a absorver com mais eficácia os conteúdos, explicando-os aos outros (Fontes & Freixo, 2004).

Acerca da autonomia dos alunos, os comentários dos estagiários sugerem que os alunos não são habituados a trabalhar de forma autónoma, verificando-se que a maior parte de alunos estão dependentes do professor. O professor não lhes proporciona atividades para desenvolverem a sua autonomia nas aprendizagens, incluindo a AC. Para promover autonomia na aprendizagem é necessário que o professor privilegie o trabalho em pares ou em grupos, criando nos alunos hábitos de trabalho independente. Ao proporcionar meios e momentos de trabalho em pequenos grupos, o professor promove a partilha de conhecimentos e entreaajuda, o que desenvolve competências de autorregulação da aprendizagem, uma componente central da autonomia (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Através da cooperação, os alunos tornam-se mais capazes de identificar e ultrapassar as suas falhas e as dificuldades, o que contribui para aumentar a compreensão e retenção da matéria, que poderão reutilizar fora da sala de aula num ambiente natural.

A observação das aulas dos orientadores cooperantes gerou a reflexão dos estagiários acerca das condições que podem dificultar a motivação, a participação, a colaboração e a autonomia dos alunos, predispondo-os para realizar atividades de AC. No contexto moçambicano, os professores ainda privilegiam um ensino de orientação transmissiva e potencialmente

promotor do individualismo e da competição. Ressalta-se ainda que nem todos os alunos se mostraram motivados na aprendizagem de LE, o que significa que os professores e os alunos devem trabalhar de forma colaborativa para estimular a motivação, que é um elemento central na aprendizagem de LE. Face às dificuldades observadas, os professores cooperantes e os estagiários reforçaram a necessidade de incrementar a formação contínua dos professores de FLE (Notas de campo – sessão 3).

5.2 Implementação e avaliação da experiência de aprendizagem cooperativa

A implementação da experiência ocorreu na semana de 15 a 24 de maio de 2017, conforme o horário de cada turma. A experiência foi desenhada de acordo com um guião (anexo 1: H), diferente do plano habitual usado na instituição. Este guião contém aspetos relacionados com a AC propostos atempadamente e que deveriam ser observados aquando da elaboração de passos da aula. O quadro 11 apresenta principais aspetos considerados na planificação da experiência, dando resposta às questões do guião de planificação usado.

<i>Questões do guião</i>	<i>Aspetos considerados na planificação da experiência da AC</i>
<i>De que forma serão os alunos sensibilizados/preparados para a aprendizagem cooperativa?</i>	Breve introdução da AC mostrando as suas vantagens
<i>Como serão formados os grupos de forma a favorecer a cooperação? (composição e dimensão)</i>	Formação, pelo professor, de grupos heterogéneos (de 4 elementos) em termos de competência, cultura, idade)
<i>Como serão as atividades organizadas de modo a favorecer a cooperação? (ex. divisão de tarefas)</i>	Distribuição de cópias com tarefas: cada aluno é responsável pela sua contribuição para o bem do grupo e no final o representante do grupo apresenta as respostas à turma
<i>De que forma vão os alunos ser apoiados e monitorizados durante as atividades cooperativas?</i>	Apoio do professor cooperante com ajuda dos estagiários para facilitar a esclarecer certas dúvidas caso existirem, fazendo também com que todos membros do grupo participem
<i>Como vai ser promovida a partilha e sistematização de resultados das atividades cooperativas?</i>	Cada grupo é responsável em contribuir com a resposta final, com ajuda do professor
<i>De que forma vão os alunos participar na avaliação das suas aprendizagens?</i>	Os alunos dão a conhecer o resultado final discutido no grupo e preenchem individualmente uma ficha de autorregulação
<i>Que problemas/dificuldades antecipo (minhas ou dos alunos) e como poderão ser resolvidos?</i>	Poderão surgir problemas na composição dos grupos e organização das cadeiras; o professor deve estar habilitado para minimizar os problemas

Quadro 11: Planificação da experiência de aprendizagem cooperativa

A planificação da experiência contou com a participação do grupo de estagiários na UP. Devido à complexidade da AC, e sendo a primeira vez que se desenvolvia este tipo de ensino, foram desenhadas atividades relativamente simples e articuladas com o programa da disciplina (v. anexo 2). As aulas foram posteriormente observadas pelos respetivos professores, pelos estagiários e pela supervisora investigadora.

A experiência de implementação da AC teve como objetivo dar oportunidade aos professores estagiários de conciliar a teoria e a prática através da integração dos conteúdos do programa de formação na sua prática letiva. Devido à divergência dos conteúdos tratados em ambas as classes (11^a e 12^a classes), houve a necessidade de se construir duas experiências com temas diferentes (v. anexo 2: A e C), mas com um objetivo comum – introduzir a AC – e com uma estrutura semelhante, a seguir apresentada.

➤ Primeira aula (45’)

A aula iniciou-se com uma sensibilização e informação acerca da AC, em colaboração com o professor cooperante. A informação dada aos alunos sobre a AC teve como foco os seguintes pontos: apresentação do conceito da AC, características dos grupos cooperativos, formação dos grupos cooperativos e vantagens da AC, tendo como suporte os textos fornecidos nas sessões de formação. Os estagiários ajudaram os alunos na formação de grupos heterogéneos para favorecer a interdependência. A formação dos grupos foi previamente planeada, pois as turmas eram numerosas. Foram formados *grupos informais*, uma vez que a atividade era direcionada e de curta duração, não interferindo com a disposição habitual da sala. Isto justifica-se pelo facto de as turmas serem numerosas, por não haver espaço suficiente para mover as carteiras, e também por se tratar de uma tarefa breve e pontual (Fontes & Freixo, 2004).

➤ Segunda aula (90’)

É importante mencionar que esta aula seguiu um padrão flexível nas turmas, conforme os objetivos e conteúdos da aula, as circunstâncias e as necessidades (v. anexos 2: A e C). Envolveu tarefas que consistiram essencialmente na resolução cooperativa de exercícios de leitura, escrita e gramática a partir de um texto, seguida do preenchimento de um instrumento de autorregulação da aprendizagem, explicado aos alunos. As atividades eram idênticas para todos os grupos e deveriam realizá-las em conjunto, procurando a colaboração entre os membros do grupo segundo a explicação avançada pelo professor na aula anterior. O registo das respostas devia ser feito nos cadernos dos alunos. No final da tarefa, cada grupo nomeou

um representante para apresentar as respostas à turma, sendo a correção feita da seguinte maneira: os representantes dos dois primeiros grupos passaram para a frente da sala, e para além da apresentação oral também escreveram as respostas no quadro, que mereceram uma correção mais detalhada do professor em relação aos aspetos linguísticos (formação de frases, erros ortográficos, etc.); os representantes dos restantes grupos fizeram apenas a apresentação oral, mas também mereceram o feedback oral dos colegas e do professor em cada apresentação. No final da experiência, foi introduzido o questionário de autorregulação (anexo 1: F), que envolveu todos os grupos. Foi entregue um exemplar a cada grupo para ser preenchido de forma colaborativa. O professor recolheu os questionários no final da aula para análise de respostas.

Durante a implementação da experiência, os estagiários e os professores cooperantes tiveram oportunidade de colaborar participando ativamente nas aulas e dando o seu contributo, no apoio aos grupos nas atividades desenvolvidas sempre que fosse necessário, e também no questionário da autorregulação. Foi também utilizada uma grelha de observação para recolha de informação a discutir posteriormente nas sessões de formação (anexo 1: C). Esta grelha foi usada pelos estagiários durante a aula da implementação da experiência da AC. A segunda parte de cada questão referente aos comentários foi preenchida no fim da aula. Os resultados desta observação serão apresentados adiante, mas de um modo geral verificou-se que os alunos cooperaram nas tarefas solicitadas. Durante a sua realização, o professor cooperante e os estagiários circulavam pelos grupos para monitorizar a sua realização e garantir a cooperação. Verificaram-se algumas dificuldades ao nível da organização do espaço, devido o número elevado de carteiras em algumas salas, o que obrigou em alguns casos a que estas se mantivessem em fileiras. Isso não facilitou a interação face a face, mas houve partilha nos grupos. Contudo, numa das turmas alguns grupos demonstraram dificuldades na divisão de tarefas entre colegas, tendo um dos alunos assumido a sua realização. Durante a apresentação dos resultados das tarefas à turma, notou-se muita participação, e quase todos queriam apresentar a sua tarefa. No entanto, nem sempre todos os grupos tiveram oportunidade de apresentar o resultado do seu trabalho, pois o número elevado de grupos por turma (entre 8 e 14 grupos) dificulta a gestão dos grupos e exige mais tempo. Os grupos que o fizeram foram indicados aleatoriamente pelo professor.

Durante a experiência pedagógica, os professores estagiários tiveram oportunidade de introduzir um instrumento regulador das aprendizagens nas aulas de FLE. O objetivo deste tipo de instrumento é dar aos alunos a possibilidade de refletirem sobre as suas aprendizagens,

o que fornece dados importantes ao professor na reflexão sobre a prática. Trata-se de desenvolver estratégias metacognitivas nos alunos através do envolvimento na monitorização e avaliação da aprendizagem (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Para esta experiência, optou-se por um questionário que incide principalmente sobre aspetos da AC (v. anexo 1: F), composto por duas partes: a primeira com 14 questões fechadas e a segunda com uma questão fechada e outra aberta (comentários e sugestões). Tratava-se de uma prática inovadora neste contexto, a qual reforça uma avaliação que está ao serviço da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos e da mudança das escolas (Oliveira & Moreira, 2014). Ao realizar a autoavaliação, o aluno estará a desenvolver o espírito crítico, refletindo em autonomia, trocando ideias com os colegas, e assumindo o professor o papel de mediador e facilitador na monitorização da aprendizagem. Ao refletir sobre o seu desempenho, o aluno será capaz de reforçar aspetos positivos e rever aspetos menos conseguidos, desenvolvendo uma atitude positiva face ao erro e colocando novos desafios para o futuro. Este questionário também ajudou os estagiários a descobrir a posição dos alunos sobre o que aprenderam, o que pensam e como querem aprender (Notas de Campo – sessão 5).

Foram distribuídos 53 questionários de autorregulação nas 5 turmas da 11^a e 12^a classes, preenchidos em grupo (53 grupos). O quadro 12 apresenta a frequência de respostas dos grupos na opção de resposta *sim*, por ordem decrescente, permitindo observar que as perceções dos grupos são globalmente muito positivas na maioria das dimensões da AC. O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos dados percentuais nas opções de resposta *sim*, *nem sempre* e *não*, evidenciando os aspetos onde essas perceções não são tão positivas e que se referem principalmente à compreensão da utilidade das atividades e ao respeito mútuo de ideias, o que sinaliza a necessidade de tornar mais transparentes os objetivos das atividades e promover o desenvolvimento de algumas competências sociais. O gráfico também permite observar que as respostas negativas (*não*) são em número muito reduzido, estando ausentes em duas dimensões da aprendizagem: a motivação face às atividades (questão 1) e o sucesso na realização das atividades (questão 13).

As respostas dos alunos ilustram um avanço considerável em relação à observação feita aos professores cooperantes (v. quadro 9 acima) e revelam uma boa receptividade dos alunos à AC.

<i>Opiniões sobre as atividades de aprendizagem cooperativa realizadas</i>	<i>Sim</i>
Colaborei com os meus colegas.	47 (88.67%)
Gostei das atividades realizadas.	46 (86.7%)
Este questionário ajudou-me a refletir sobre a cooperação.	45 (84.91%)
Trabalhámos de forma agradável e produtiva.	44 (83.01%)
Realizámos as atividades com sucesso.	43 (81.14%)
Senti-me à vontade com os colegas com quem trabalhei.	43 (81.13%)
Aceitámos a ajuda uns dos outros.	42 (79.24%)
Trabalhar com outros colegas fez-me sentir motivado(a).	41 (77.36%)
Os meus colegas colaboraram comigo.	41 (77.36%)
Trabalhar com outros colegas ajudou-me a aprender melhor.	38 (71.70%)
Resolvemos em conjunto as dificuldades que surgiram.	38 (71.70%)
Ouvi e respeitei as ideias dos meus colegas.	36 (67.92%)
Os meus colegas ouviram e respeitaram as minhas ideias.	35 (66.04%)
Compreendi a utilidade das atividades.	33 (62.26%)

Quadro 12: Opiniões sobre atividades cooperativas.

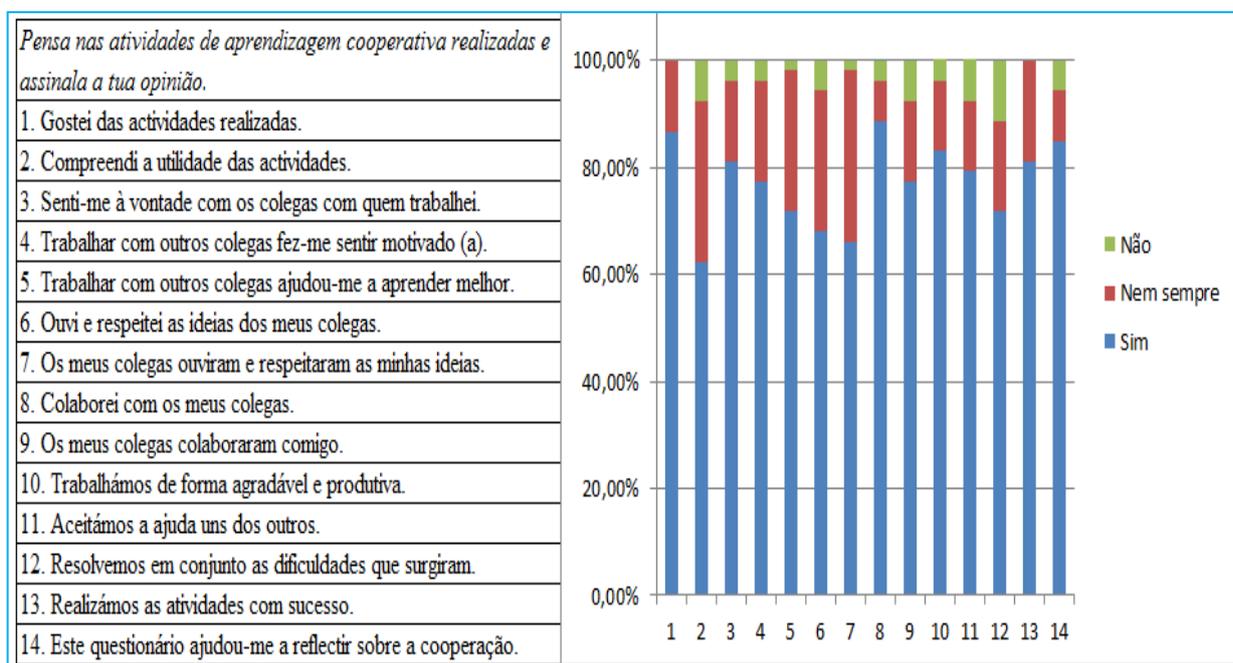


Gráfico 1: Respostas dos alunos no instrumento de autorregulação da aprendizagem cooperativa

Com estes resultados, conclui-se que é necessário e possível que os alunos desenvolvam competências sociais na aprendizagem de FLE. Para que isto se concretize, o professor deve ensinar os alunos a afirmar a sua voz, saber esperar a sua vez, escutar atentamente o outro, expressar educadamente o seu desacordo e resolver conflitos de forma clara e aberta (Lopes & Silva, 2009). Acredita-se que a colaboração é um dos aspetos que encoraja o aluno a tomar

consciência acrescida do papel que cada um deve assumir na sua aprendizagem e na aprendizagem do outro.

É importante sublinhar que a maioria dos grupos (84.91%) afirma que o questionário os ajudou a refletir sobre a cooperação, o que revela que valorizaram a autorregulação. Embora esta experiência fosse a primeira a ser introduzida aos alunos, este instrumento de autorregulação poderá ser um elemento importante para o desenvolvimento de competências sociais se for usado com regularidade e se os seus resultados forem discutidos entre o professor e os alunos.

A segunda parte do questionário perguntava se os alunos gostariam de continuar a fazer atividades de aprendizagem cooperativa. Os comentários dos alunos foram muito favoráveis. Todos afirmam que gostariam de continuar a desenvolver atividades da AC nas aulas de FLE. O questionário permitia ainda que apontassem comentários ou sugestões sobre as atividades de AC. De acordo com os registos recolhidos, foi possível compreender que as atividades de AC ajudam a compreender a tarefa, a trabalhar com outros colegas, a resolver problemas em conjunto, a adquirir conhecimentos e a refletir sobre a cooperação, indicando-se a vontade de continuar a fazer atividades de AC no futuro.

Outro aspeto referido pelos alunos é que a AC melhora a relação entre o professor e o aluno, o que é muito importante no processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula sempre reúne um conjunto de vários tipos de personalidades e por isso o diálogo entre o professor e o aluno deve ser aprimorado, para que a aprendizagem se torne mais eficiente. Com efeito, o professor tem a tarefa de acompanhar os alunos nas diferentes etapas da tarefa, por isso, enquanto fala, traz o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento (Freire, 1996). Assim, maiores avanços serão alcançados da parte dos alunos, que se sentirão mais curiosos e motivados para aprender. O professor será um mediador da aprendizagem, capaz de articular as experiências dos alunos e levando-os a refletir sobre elas. Ao oferecer a oportunidade ao aluno de trabalhar desta maneira, o professor estará a atribuir uma margem de autonomia aos alunos, estabelecendo com eles um clima de cooperação (Lopes e Silva, 2009).

Os alunos reconhecem que lhes foi dada uma oportunidade rara na sua experiência anterior, inovadora e de grande valor motivacional: “Agradecer a oportunidade de trabalhar com colegas e refletir em grupo, que é raro na nossa escola e na turma. Passamos a gostar da disciplina de francês, pela motivação e inovação”. Deste testemunho infere-se que os alunos

apreciam a inovação na aulas de LE, o que os leva a uma aprendizagem ativa e motivada e os estimula a aplicar-se cada vez mais na aprendizagem.

Em suma, a autoavaliação levou os alunos a refletirem sobre a sua aprendizagem e forneceu informação relevante aos professores, revelando que os objetivos da experiência de AC foram globalmente conseguidos. Este tipo de avaliação foi uma descoberta para os alunos, pois não estão habituados a realizá-la, e foi bem acolhida por eles, devendo ser mais explorada nas aulas de FLE. Este tipo de avaliação das aprendizagens é tão importante para o aluno quanto para o professor, o que significa que está no centro do processo de formação. Favorece um ensino de natureza reflexivo e flexível, cada vez mais ajustado às necessidades dos alunos. Desta forma, os professores estarão a contribuir para a modificação da realidade educacional.

Passa-se agora aos dados de observação da experiência. Os estagiários tiveram ocasião de observar os colegas utilizando uma grelha (anexo 1: C) composta por itens com opções de resposta (C – Concordo; CP – Concordo em Parte; D – Discordo; SO – Sem Opinião) e espaços para registo de comentários, exemplos e sugestões de melhoria.

O quadro 13 apresenta os dados da observação dos cinco estagiários, feita em turmas da 11ª e 12ª classe, indicando o número de ocorrências em cada ponto da escala para um total de 10 aulas observadas.

<i>Aspetos observadas</i>	<i>CT</i>	<i>CP</i>	<i>D</i>	<i>SO</i>
A composição dos grupos favoreceu a cooperação.	8	2	0	0
A dimensão dos grupos favoreceu a cooperação.	8	2	0	0
As atividades estimularam a cooperação (ex., divisão de tarefas).	7	3	0	0
Os alunos foram monitorizados e apoiados de forma adequada.	10	0	0	0
Os resultados das atividades foram partilhados e sistematizados.	10	0	0	0
Os alunos estiveram interessados nas atividades.	10	0	0	0
Os alunos foram ativos (tomaram iniciativas, resolveram dificuldades).	9	1	0	0
Os alunos revelaram ter as competências sociais necessárias.	5	5	0	0
Os alunos desenvolveram competências linguístico-comunicativas	8	2	0	0
Os alunos participaram na avaliação das suas aprendizagens.	10	0	0	0
<i>Totais</i>	<i>58</i>	<i>15</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

CT: Concordo Totalmente; CP: Concordo em Parte; D: Discordo; SO: Sem Opinião

Quadro 13: Resultados da observação da experiência de aprendizagem cooperativa

O quadro 13 revela que as percepções dos observadores foi muito positiva, concordando total ou parcialmente com a efetivação das diversas dimensões da AC. O quadro 14 apresenta alguns comentários de estagiários referentes à formação de grupos cooperativos.

	<i>Comentários/sugestões</i>
Formação de grupos cooperativos	<p><i>A formação dos grupos favoreceu a cooperação. Houve participação ativa...Est. ML</i></p> <p><i>A composição dos grupos favoreceu a cooperação. Est. DC</i></p> <p><i>(...) todos os grupos formados nesta turma cumpriram com o número previsto e recomendado na AC. Est. EC</i></p> <p><i>A composição dos grupos ajudou a cooperação entre alunos. Est. EE</i></p> <p><i>Os grupos foram favoráveis para a cooperação visto que 4 elementos faziam-se figurar...Est.CA</i></p> <p><i>Nesta turma, todos grupos formados favoreceram a AC.Est. CA</i></p>

Quadro 14: Comentários sobre a formação de grupos cooperativos

Os comentários feitos pelos estagiários apontam que a composição e a dimensão dos grupos favoreceram a cooperação. A AC é uma estratégia de aprendizagem positiva para os alunos e é algo que lhes interessa de acordo com o balanço feito na autoavaliação. Esta aprendizagem tem benefícios, ajuda os alunos a trabalharem em grupo e na aprendizagem da LE (Notas de Campo - sessão 5). Quanto à formação de grupos, um dos estagiários referiu que apesar das turmas serem numerosas, os grupos eram compostos por três a cinco elementos, conforme o número dos alunos por turma e carteira. Na sua formação, os estagiários procuraram respeitar a heterogeneidade, para favorecer maior entreaajuda entre os membros, fomentar a interação e promover o sucesso nas aprendizagens. Esta diversidade e ajuda entre os elementos do grupo, facilita a cooperação e a partilha de conhecimentos (Andrade, 2011; Firmiano, 2011). É importante ressaltar que a disposição destes grupos na sala de aula foi em fileiras, porque não havia espaço suficiente para organizar a sala de outra maneira. Esta maneira de organizar a sala e os grupos não impediu o funcionamento da AC. A AC é uma metodologia que se baseia em muitas formas diferentes de organizar uma classe de aula, o que exige do professor a criatividade e a flexibilidade para que este tipo de estratégia de ensino seja operacionalizável.

O quadro 15 apresenta comentários dos estagiários referentes ao desenvolvimento da AC nas aulas observadas.

	Comentários
Desenvolvimento da aprendizagem cooperativa	<p><i>Aprendizagem cooperativa é uma realidade. Os grupos formados na sala favoreceram a cooperação. Est. ML</i></p> <p><i>As atividades estimularam a cooperação por um lado mas por outro lado notei que houve falta de divisão de tarefa por parte dos outros estudantes (...) os alunos revelaram ter competência linguísticas-comunicativas e participaram na avaliação das suas aprendizagens. Est. EE</i></p> <p><i>Os alunos conseguiram cooperar, mas nem sempre se verificou em todos os grupos. Est.DC</i></p> <p><i>Nesta turma constatei que todos os grupos foram ativos e conseguiram resolver os problemas. Est. EC</i></p> <p><i>A atividade cooperativa gerou a motivação nos alunos (...) os grupos tiveram dificuldades em trabalhar em autonomia. Est. CA</i></p>

Quadro 15: Comentários sobre o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa

De acordo com os resultados da observação e a sua discussão posterior, o professor deve privilegiar esta estratégia para ajudar os alunos a serem bem-sucedidos na aprendizagem de francês. É uma estratégia de aprendizagem positiva para os alunos, é algo que lhes interessa (Notas de Campo – sessão 5). Concluiu-se que a AC teve impacto positivo na sua implementação, é um método de ensino que promove nos alunos a capacidade de se envolverem na aprendizagem, de serem mais participativos, criando mecanismos de saber estar, de aceitar a diferença para aprenderem juntos. Os alunos sugerem para o futuro trabalhar em pequenos grupos e gostariam que as aulas de Francês decorressem sempre desta maneira, porque os ajuda a aprender os conteúdos. O sucesso da implementação da AC deve-se ao facto de os professores terem passado por uma formação antes da implementação (Notas de Campo – sessão 5). Quanto à divisão de tarefas, a maior parte dos grupos conseguiram definir o papel de cada elemento do grupo e isso ajudou-os a não esperar que um outro elemento fizesse as tarefas, fazendo com que o trabalho fosse produtivo e contribuísse para o sucesso de todos os membros (Serra, 2007).

Porém, em alguns grupos, como revela a tabela de frequências, constatou-se alguma dificuldade de divisão de tarefas por parte de estudantes. O mesmo aspeto foi mencionado num dos encontros de formação, em que um estagiário afirmou que nos grupos nem todos os alunos sabiam a tarefa de cada um; isto é, um ou dois alunos assumiam todos papéis e os restantes apenas observavam (Notas de campo – sessão 5). Na divisão de papéis todos têm a responsabilidade de contribuir para a partilha da tarefa. Todas as atividades são estruturadas

pelo professor que acompanha e estabelece os comportamentos desejados para os alunos no desenvolvimento da aula (Firmiano, 2011). Da parte do professor, houve a preocupação de formar grupos heterogêneos para garantir bons resultados na AC. O estagiário referiu que é um desafio que leva consigo para melhorar a sua prática de ensino no futuro.

Na monitorização e sistematização das atividades, os grupos formados foram apoiados de forma adequada pelo grupo de estágio e o professor cooperante conforme as necessidades de cada grupo. De modo geral, os alunos mostraram-se ativos e empenhados, mas nas competências sociais observou-se algumas divergências. O quadro 12 acima confirma que alguns tiveram dificuldades na partilha de ideias acerca da tarefa e na gestão de diferenças. Conclui-se que os alunos precisam de trabalhar as competências sociais, de modo a garantir a sua utilização em grupo.

Os observadores verificaram que os alunos têm as competências linguístico-comunicativas. De referir que este é um dos requisitos do ensino-aprendizagem da LE e permite que o aluno seja capaz de interagir com os colegas para partilhar conhecimentos, buscar as informações que lhe são úteis de acordo com a situação da aprendizagem, e dar feedback aos colegas. O feedback ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento das aprendizagens (Fernandes, 2006) e é através do feedback que o aluno é capaz de ultrapassar as dificuldades em favor do desenvolvimento das suas faculdades cognitivas, em diálogo com os colegas do grupo. De acordo os resultados obtidos, a autoavaliação foi também um fator importante para ajudar os alunos a posicionar-se no processo da aprendizagem da LE, tomando maior consciência das dimensões da AC e das competências mobilizadas e a desenvolver.

Em síntese, face aos dados recolhidos através da autorregulação e da observação de aulas, conclui-se que esta experiência de AC foi positiva, ajudou os alunos a cooperarem e a desenvolver competências cognitivas. Os alunos tiveram oportunidade de partilhar e de aprender com os outros no grupo, evitando a competitividade e o individualismo. Verificou-se que os alunos têm algumas dificuldades nas competências sociais, as quais devem ser desenvolvidas através de experiências de colaboração em sala de aula. Quanto maior for o nível das competências sociais atingidas por cada aluno no grupo, maior será o rendimento e aproveitamento do grupo cooperativo (Firmiano, 2011).

Salienta-se que a experiência foi também muito positiva para os professores estagiários. A formação fê-los sentir mais seguros para pôr em prática a experiência com os alunos. Por outro lado, a receptividade dos alunos à AC foi também um fator muito encorajador para os

professores, que ficaram motivados a continuar a implementar esta estratégia de ensino, compreendendo os seus benefícios para os alunos (v. Notas de campo – sessão 5).

Conclui-se que a formação e a composição de pequenos grupos foi positiva e respeitou a heterogeneidade, facilitando a interação e a cooperação entre os colegas, a resolver problemas entre eles sem necessitar da constante intervenção do professor nas suas aprendizagens.

O instrumento de autoavaliação das aprendizagens foi benéfico para os alunos na medida em que conseguiram expressar os seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, analisando o percurso percorrido e refletindo para se posicionar face ao futuro. Para além disso, o instrumento de autoavaliação também foi positivo para os professores, porque fornece informações sobre o desempenho dos alunos e ajuda-os a melhor adaptar as suas estratégias de ensino às necessidades identificadas.

Conclui-se que a experiência reforça a ideia de que a AC constitui uma estratégia capaz de permitir ultrapassar as limitações de uma metodologia mais individualista, uma vez que a coesão dos grupos e a partilha no seio do grupo e com outros grupos permitem que os alunos se tornem cidadãos ativos na sua aprendizagem, fornecendo aos alunos um pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido de aprendizagem e das relações humanas (Fontes & Freixo, 2004).

Nos pontos seguintes, apresentam-se os resultados das reflexões finais dos estagiários e dos professores cooperantes sobre a experiência de AC e o programa de formação, o que contribui para a compreensão do seu impacto no desenvolvimento profissional destes futuros professores, e também do papel da supervisão na inovação pedagógica.

5.3 Reflexões dos estagiários sobre a experiência e o programa de formação

Na fase final do programa de formação, foi entregue aos estagiários um guião para reflexão escrita individual (anexo 1: D) sobre as atividades realizadas ao longo do programa e a implementação da experiência. Esta reflexão incide nas sessões de formação, observação das aulas e experimentação. A reflexão pode servir como produtora de conhecimento quando ajuda a refletir sobre a ação passada, e projeta o futuro com novas práticas inovadoras (Filho e Quaglio, 2008).

O quadro 16 apresenta comentários dos estagiários concernentes ao programa de formação sobre AC, o qual teve repercussões significativas na sua implementação.

<i>Comentários dos estagiários sobre as sessões de formação</i>
<i>A formação foi importante pois tivemos contacto com certas teorias sobre cooperação e a aprendizagem cooperativa. Eu gostei imenso da ajuda da supervisora, quando eu falhava ela corrigia-me, aconselhando... Est.DC</i>
<i>As sessões de formação foram muito positivas porque tivemos uma ideia daquilo que iríamos posteriormente implementar. Est.EC</i>
<i>A formação sobre AC foi muito importante para mim. Est.DC</i>
<i>Os materiais a que tivemos acesso nos ajudaram a compreender a aprendizagem cooperativa. Est. EE</i>
<i>A formação foi boa, tivemos informações sobre aprendizagem cooperativa que julgamos muito importante para nós futuros professores. Est. ML</i>

Quadro 16: Opiniões sobre o programa de formação

Antes de iniciarem as sessões de formação sobre AC, foram fornecidos textos de apoio sobre AC, que serviram de base para a leitura e debate nas sessões de formação. A informação recolhida através desta leitura suscitou a reflexão conjunta sobre práticas escolares e como se devia proceder no ensino de uma LE. Desta forma, o programa de formação centrou-se não apenas no acompanhamento dos estagiários na escola e na sala de aula, mas apoiou também o desenvolvimento do espírito crítico através da reflexão sobre a prática de ensino.

O papel da supervisora foi orientar o grupo de estágio, facilitar, encorajar e apoiar os professores estagiários na própria prática pedagógica, criando condições e fornecendo ferramentas necessárias para o bom exercício da mesma e ajudando-os a fazer a auto-supervisão das suas práticas.

No quadro 17 apresenta-se uma síntese dos aspetos referidos pelos estagiários relativamente ao desenvolvimento da experiência de AC. Salientam, como aspetos mais positivos, a importância do conhecimento profissional adquirido, o apoio ao desenvolvimento da experiência, a motivação dos alunos na AC e também a motivação do professor. Como aspetos menos positivos, apontam fatores que dificultam o desenvolvimento da AC: número elevado de alunos na sala, falta de espaço para a organização de grupos cooperativos, e falta de informação dos alunos acerca da importância da cooperação em sala de aula. Estes aspetos foram também referidos na última sessão de formação (v. Notas de Campo).

<i>Aspetos positivos da experiência</i>	<i>Aspetos menos positivos da experiência</i>
Aprendizagem (teórica e prática) sobre a AC Apoio na planificação de atividades de AC Reflexão com a supervisora e os professores tutores Motivação dos alunos Motivação do professor	Turmas numerosas Salas pequenas (organização do espaço/ mobiliário) Falta de informação sobre a importância da AC por parte dos alunos

Quadro 17: Opiniões sobre a experiência pedagógica

A reflexão feita pelo grupo de estágio foi positiva e os resultados alcançados na execução da experiência pedagógica sobre AC são satisfatórias. Os estagiários promoveram a cooperação e, ainda que de forma modesta, as suas experiências contribuíram para elevar a motivação e a participação dos alunos face aos dados das observações iniciais. A formação de grupos nesta estratégia é um aspeto importante, embora a existência de turmas numerosas dificulte a sua operacionalização. O Plano Curricular do Ensino Secundário em Moçambique refere que este aspeto não deve inibir o professor de ser criativo e de proporcionar a participação ativa dos alunos, sugerindo o trabalho em pares ou em pequenos grupos (INDE, 2007).

O quadro 18 apresenta opiniões dos estagiários sobre a formação em AC e a sua predisposição para a continuar a explorar, mostrando que a experiência pedagógica deixou marcas positivas para todo o grupo de estágio.

<i>Predisposição para continuar a implementar a AC/ Importância atribuída à formação em AC no estágio</i>
<i>Pretendo continuar com este tipo de aprendizagem (aprendizagem cooperativa), visto que os alunos gozam da sua autonomia. Est. DC</i>
<i>Eu pretendo continuar a implementar esta aprendizagem cooperativa não só a pedido dos alunos mas porque ela facilita a transferência de conhecimentos. Est. CA</i>
<i>Julgamos importante que todos os estagiários desenvolvam esse tipo de aprendizagem, visto que assumimos esta fase de estágio como uma fase de preparação com vista a responder às várias problemáticas no processo de ensino e aprendizagem por vir. Est. ML</i>
<i>Eu pretendo levar esta aprendizagem para minha carreira de professorado porque facilita a aprendizagem. Est. EE</i>
<i>Eu gostaria de continuar com esta aprendizagem no futuro, porque facilita a aprendizagem. Est. EC</i>

Quadro 18: Importância atribuída à formação em AC no estágio

Em síntese, a partir do registo final dos professores estagiários, conclui-se que o programa de formação foi percebido como benéfico, para eles e também para os alunos. Os estagiários refletiram antes da ação, principalmente na observação inicial e na planificação das experiências, e também após a ação, na análise e construção do conhecimento sobre a AC, projetando o futuro (através de guião de reflexão final). Podemos dizer que desenvolveram a sua competência reflexiva: refletir sobre a ação permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la, compreender o que acarreta problemas, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos; a reflexão *a posteriori* permite analisar mais tranquilamente os acontecimentos e construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer de futuro (Perrenoud, 1999).

5.4 Reflexões dos professores cooperantes sobre a AC e o programa de formação

Foi distribuído um questionário aos três professores cooperantes após a implementação da AC (anexo 1: E), com o objetivo de recolher a sua opinião sobre a AC e o programa desenvolvido.

O questionário perguntava se já costumavam desenvolver atividades cooperativas nas suas aulas. Todos afirmaram que as desenvolvem “às vezes”, o que indica a sua ocorrência ocasional no ensino do FLE. As observações iniciais das suas aulas pelos estagiários revelaram um baixo grau de participação dos alunos e a ausência de dinâmicas de cooperação entre eles, e por esta razão procurou-se dar alguma informação aos alunos sobre a AC antes da sua implementação, para melhor compreenderem a sua utilidade e se envolverem nas atividades propostas.

O quadro 19 indica vantagens e desvantagens da AC na perspetiva dos professores cooperantes.

<i>Vantagens da AC</i>	<i>Desvantagens da AC</i>
Permite a troca de ideias entre os alunos e ajuda cada aluno a dar o seu ponto de vista Permite aos alunos colaborarem uns com os outros e promove a interajuda (os melhores alunos ajudam os menos bons) Reforça e facilita a memorização e o aprofundamento dos conteúdos	É difícil gerir diversidade de ideias A participação pode ser desequilibrada (alunos melhores não dão espaço aos menos bons, estes podem aproveitar-se do trabalho dos melhores, o trabalho pode recair sobre um elemento do grupo) Agitação, barulho e desordem durante a realização das atividades Turmas numerosas

Quadro 19: Vantagens e desvantagens das atividades cooperativas

Os professores cooperantes valorizam a AC do ponto de vista da promoção da cooperação e da interajuda, com efeitos positivos nas aprendizagens académicas, embora reconheçam potenciais problemas ao nível da gestão da diversidade de ideias, da participação equilibrada nos grupos e da manutenção da disciplina, além de apontarem o constrangimento do número excessivo de alunos.

As vantagens identificadas são importantes para um ensino centrado no aluno que tem como objetivo o sucesso de todos, construído na base da interação e da interdependência (Firmiano, 2011; Lopes & Silva, 2009), mas para tal é necessário desenvolver nos alunos competências sociais para socializar as diferenças e delas tirar proveito no sentido de desenvolver a capacidade de partilha e diálogo na construção do conhecimento, evitando assim o espírito competitividade que muitas vezes se tem verificado entre os alunos (v. Notas de Campo – sessões 2 e 3). Os benefícios da AC, de natureza social, psicológica e académica, foram discutidos nas sessões de formação (v. Notas de Campo – sessão 2). Foram também discutidos potenciais problemas como a participação desequilibrada nos grupos, identificada como uma desvantagem da AC pelos professores cooperantes, enfatizando-se a importância de desenvolver nos alunos as capacidades de cooperação necessária à resolução de problemas de desigualdade ou mesmo de apartheid educacional (Bessa & Fontaine, 2002).

Relativamente aos problemas de agitação, barulho e desordem apontados pelos professores cooperantes, é natural que ocorram sobretudo quando os alunos não estão habituados a trabalhar de forma cooperativa. O professor deve conhecer a sua turma, estando preparado e motivado para gerir as interações no momento em que funcionam os grupos cooperativos. É importante que clarifique e ajude os grupos a definir o papel de cada elemento nas atividades, estabelecendo os comportamentos desejados no desenvolvimento da aula (Firmiano, 2011). Desta forma, poderá evitar-se o barulho excessivo durante as atividades cooperativas.

Quanto à questão das turmas numerosas, onde o professor pode sentir-se pouco capaz de dinamizar a AC (Costa, 2015), reconhece-se que constitui um constrangimento importante, igualmente referido pelos estagiários, embora não deva impedir o professor de promover a cooperação, tal como se preconiza no PCESG à luz de ideia de promover um ensino centrado ao aluno.

No questionário aos professores cooperantes pedia-se que fizessem uma apreciação qualitativa da experiência pedagógica de AC desenvolvida pelos estagiários, salientando aspetos mais positivos e menos positivos. O quadro 20 sintetiza as suas respostas, onde se

repetem algumas ideias já apresentadas sobre vantagens da AC, reconhecendo-se o valor das experiências realizadas na promoção da participação, da motivação e das aprendizagens. Quanto aos aspetos menos positivos, refere-se o aumento do tempo de planificação e desenvolvimento das atividades, o uso de recursos de aprendizagem nem sempre disponíveis nas escolas, a perceção de alguma exigência para os alunos e a indisciplina potencialmente motivada pelo número de alunos. É importante constatar que não se referem desvantagens antes assinaladas acerca da participação desequilibrada nos grupos (v. quadro 19 acima), o que pode significar que este aspeto não foi observado de forma significativa, o que está globalmente de acordo com as perceções dos estagiários acerca das suas aulas.

<i>Aspetos mais positivos da experiência de AC</i>	<i>Aspetos menos positivos da experiência de AC</i>
Ajuda os alunos a aprender Promove a participação dos alunos Aumenta a motivação dos alunos Desenvolve de conhecimentos da língua/ dos temas	Exige bastante tempo de planificação Eleva a duração da atividade na sala de aula Requer o uso de materiais nem sempre disponíveis nas escolas (ex. gramáticas) Implica que os alunos tenham perceção rápida da matéria O número elevado dos alunos favorece indisciplina

Quadro 20: Apreciação qualitativa da experiência pedagógica de AC

Entre os aspetos negativos apontados, é importante salientar a questão da falta de recursos nas escolas (livro escolar, dicionários, gramáticas...), que constitui um grande constrangimento para o ensino da LE. Em Moçambique, o número de livros escolares fornecidos pelo Ministério da Educação não consegue responder às necessidades reais dos alunos. Além disso, as famílias desfavorecidas não conseguem muitas vezes adquirir o livro para os seus educandos, o que se torna um problema particularmente grave em turmas compostas de alunos oriundos dessa camada social. Por isso, o professor terá de procurar outros materiais, por exemplo, documentos autênticos, que para além de trazerem aspetos relacionados com a cultura da língua-alvo, também têm muitas vantagens na aquisição da LE e são fonte de motivação para os alunos (Tagliante, 2006).

Todos professores cooperantes afirmam que o envolvimento dos estagiários neste projeto foi benéfico para o seu desenvolvimento profissional e para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, também identificaram ganhos para o seu próprio desenvolvimento profissional, pois também tiveram oportunidade de aprender algo de novo ou de lembrar aspetos que já tinham sido esquecidos. Sublinham a importância de promover um ensino mais centrado no aluno e

de explorar mais a cooperação na sala de aula, entre os alunos mas também entre o professor e os alunos, reconhecendo que o professor não deve ser apenas um detentor de conhecimento mas sobretudo um facilitador da aprendizagem.

De facto, o papel do professor é importante para que o ensino-aprendizagem de uma LE seja eficaz. A tarefa do professor deve ser a de facilitar a aprendizagem, devendo compreender e aceitar as diferenças dos alunos. A opção por métodos ativos será também uma mais-valia para os alunos promovendo momentos de aprendizagem autónoma, tornando-os confiantes para trazer seus saberes e suas experiências para dentro da escola e da sala de aulas, e tornando-os membros ativos e transformadores da sociedade (Martins, 2015).

Em síntese, os professores cooperantes inquiridos reconhecem que a AC é ainda pouco explorada embora apresente muitas vantagens, ajudando os alunos a desenvolver a cooperação, a motivação e a aprendizagem. Na sua opinião, esta estratégia também apresenta problemas, exigindo mais tempo de planificação e lecionação, assim como mais recursos, e gerando maiores dificuldades na gestão das interações e da disciplina, nomeadamente devido ao elevado número de alunos por turma.

O programa de formação sobre AC foi percebido pelos professores cooperantes como benéfico para os estagiários, para os alunos e para si mesmos, favorecendo a aquisição de novos saberes e experiências, e motivando-os a desenvolver a AC no futuro.

5.5 Síntese dos resultados

A informação obtida na observação inicial de aulas dos professores cooperantes, na observação da experiência pedagógica dos estagiários, nas autoavaliações dos seus alunos e nos questionários finais aos estagiários e professores cooperantes permitiu uma compreensão abrangente da AC em contexto de aula e do programa de formação na supervisão de estágio. Reitera-se que o presente estudo tem como foco central o papel da supervisão na mudança de práticas de ensino de LE na escola, partindo de uma visão democrática da educação para as escolas moçambicanas.

Evidenciam-se em seguida os principais resultados relativos aos objetivos de investigação definidos.

Caracterizar o papel do professor e dos alunos no ensino de FLE.

Na observação inicial, os resultados obtidos revelam que o papel do professor não é claro no que diz respeito à utilização de metodologias ativas. De um modo geral, as atividades

observadas não promoviam a motivação, a colaboração, a participação e a autonomia nas aulas de LE. No questionário aos professores cooperantes sobre as práticas anteriores de AC, conclui-se que, de facto, ela não era frequente. Os professores admitem que a AC tem muitas vantagens ao nível da motivação, cooperação e aprendizagem da língua, mas também identificam problemas relativos à gestão das interações e do trabalho cooperativo, assim como à manutenção da disciplina em turmas numerosas, o que pode explicar o facto de a usarem pouco.

Nas experiências de AC desenvolvidas pelo grupo de estagiários, o cenário mudou positivamente: o aluno tornou-se mais ativo e mais motivado a colaborar, e o professor desempenhou o papel de facilitador das aprendizagens, organizando tarefas que conduziram os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e capacidades sociais e académicas para encontrar soluções e aprender a aprender, uma das principais dimensões da autonomia (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Com efeito, foram envolvidos na autorregulação da AC, avaliando positivamente as experiências vivenciadas e reconhecendo o desenvolvimento de competências sociais, o que foi reforçado pelas observações efetuadas. Os orientadores cooperantes reconheceram o valor das experiências desenvolvidas para os professores e para os alunos, apontando a necessidade de centrar mais o ensino nos alunos, embora tenham apontado problemas relativos à exigência da estratégia em termos de gestão do tempo (planificação e desenvolvimento das atividades), gestão da disciplina em turmas numerosas, e gestão de recursos, escassos nas escolas moçambicanas. Estes problemas colocam desafios ao papel do professor, que terá de usar abordagens criativas e flexíveis, ajustadas ao seu contexto de trabalho.

Analisar práticas de promoção da cooperação no ensino de FLE.

Partindo dos resultados da observação das aulas de AC desenvolvidas pelos estagiários, pode concluir-se que as práticas de promoção da cooperação nas turmas referidas neste estudo foram satisfatórias.

Um dos aspetos importantes foi a composição e a formação de grupos heterogéneos para facilitar a entajuda aos alunos, dispostos em fileiras por falta de espaço suficiente nas salas. As atividades e a divisão de tarefas também estimularam a cooperação em todas as turmas, e embora houvesse alguns grupos com problemas na partilha de tarefas, houve progressos em relação às observações iniciais.

Os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupos, pelo que foi fundamental o papel dos estagiários e dos professores cooperantes na monitorização da eficácia dos grupos cooperativos em sala de aula. Por outro lado, os alunos também não estavam habituados a avaliar a sua aprendizagem, e o instrumento de autorregulação utilizado permitiu-lhes tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e responsabilizar-se pelo seu desempenho social nos grupos. A atuação do professor é importante para promover a autorregulação, a fim de transferir a responsabilidade das aprendizagens para os alunos (Fernandes, 2006). Assim, acredita-se que o papel do aluno foi potenciado e mais autónomo, reduzindo-se ao mínimo a interferência do professor nas aprendizagens.

Nos resultados apresentados, a cooperação surge como fator associado não só à participação mas também à motivação. Um dos problemas maiores que afeta a motivação na aprendizagem de LE é o fato de a aprendizagem da língua ser feita apenas para aquisição de matérias em detrimento da mobilização de faculdades superiores do indivíduo (Dornyei, 1994). Daí a necessidade de munir os alunos competência sociais e de ferramentas necessárias para solucionar problemas de aprendizagem, estimulando a sua autonomia.

Avaliar o impacto da formação no desenvolvimento profissional dos estagiários.

A reflexão final dos estagiários e dos professores cooperantes indica que a formação teve um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos estagiários, o que também fica patente nas notas de campo (anexo 3).

Os estagiários referem que o programa de formação sobre AC foi benéfico e foi implementado com sucesso, o que os motivou a continuar a apostar na cooperação em sala de aula. A formação ao longo do estágio pedagógico foi importante para si mas também para os professores cooperantes, promovendo o diálogo e a reflexão no sentido da inovação pedagógica.

Do um modo geral, a prática reflexiva faz da escola um espaço de indagação e transformação (Alarcão, 2001), o que pode ser potenciado por práticas reflexivas e dialógicas de supervisão na formação inicial de professores. Neste estudo, procurou-se fomentar-se a reflexão sobre práticas existentes à luz de um referencial teórico, que serviu de base ao desenho, implementação e avaliação de experiências de inovação, entendendo-se que a sala de aula é um espaço onde o professor deve refletir sobre todos os efeitos da sua ação de modo a adquirir conhecimentos e atitudes que não dependem apenas do saber teórico mas também da

experiência refletida, de forma a desenvolver a capacidade de avaliar a sua forma de ensinar (Zeichener, 1993). Neste sentido, as tarefas de observação (inicial e durante a fase de experimentação), assim como o guião de planificação das experiências e os questionários de reflexão final, para além dos diálogos durante as sessões de formação, apoiados em leituras e na observação de práticas, foram estratégias de supervisão que potenciaram o desenvolvimento profissional dos estagiários como (futuros) práticos reflexivos, com o apoio da supervisora e dos professores cooperantes.

O desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade em que se desenrola a ação educativa era um dos objetivos formativos do programa desenvolvido. Daí a importância do papel do supervisor nas sessões de formação e no acompanhamento da ação dos estagiários, com a colaboração imprescindível dos professores cooperantes. No âmbito do processo de supervisão, supervisores e estagiários são corresponsáveis na grande tarefa de construir conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática, para poderem intervir de forma adequada como verdadeiros educadores no desenvolvimento dos alunos e das escolas (Galveias, 2008).

Identificar constrangimentos da implementação da aprendizagem cooperativa no ensino e aprendizagem de FLE.

O estudo permitiu identificar um conjunto de constrangimentos à implementação da AC, desde logo a prevalência de um ensino de orientação transmissiva e os receios associados a esta abordagem, patentes na perspetiva dos professores cooperantes e relativos a questões de gestão do tempo, dos recursos, da participação e da disciplina em turmas numerosas. Os resultados de avaliação das experiências dos estagiários apontam evidências de que os alunos não têm consciência da importância da AC, nem sempre entendem as atividades propostas e nem sempre são capazes de mobilizar as competências sociais necessárias à cooperação. Contudo, aderiram bem à abordagem e mostraram-se motivados e participativos, o que significa que é necessário continuar a desenvolvê-la de forma a promover as competências sociais que servirão de pilares para o bom funcionamento de grupos cooperativos.

Os professores cooperantes e os estagiários sublinham o facto de as turmas numerosas dificultarem a formação e a dimensão de grupos cooperativos. Em Moçambique a situação de turmas numerosas é uma realidade evidente, mas o PCESG aponta o ensino centrado no aluno. O programa de formação desenvolvido permitiu refletir sobre este dilema, com o

objetivo de encorajar os professores a desenvolverem uma estratégia de AC adaptada à nossa situação, para permitir que haja avanços no campo educacional, concretamente no ensino de LE (Notas de campo – sessão 3, 4 e 5).

A planificação da AC requer muito tempo e isto é referido pelos professores cooperantes como um constrangimento. Contudo, no ensino-aprendizagem de uma LE, a elaboração do plano de aula é imprescindível para que a aula seja ativa, participativa e dinâmica. Por outro lado, a novidade da abordagem também ajuda a explicar o tempo despendido. Uma prática mais regular da AC tenderá a diminuir o tempo necessário à sua planificação à medida que o professor vai interiorizando os princípios de ação que lhe estão subjacentes.

Face às dificuldades identificadas, importa encontrar possíveis soluções, desde logo o incremento da formação contínua de professores, apontada pelos professores cooperantes e pelos estagiários com uma necessidade e uma condição de inovação nas escolas. Assume-se que a educação nas escolas em Moçambique necessita de professores preparados para encarar mudanças rápidas da sociedade moderna, capazes de refletir individual e coletivamente sobre as práticas, e habilitados para as transformar. A supervisão no estágio da formação inicial de professores pode também desempenhar um papel importante, e o programa de formação desenvolvido na escola secundária da Ponta-Gêa é um exemplo de como podemos ajudar os futuros professores a refletir sobre a prática no sentido da sua transformação. Quando as práticas formativas em contexto de trabalho assumem uma intenção transformadora, mudanças significativas podem ser observadas na educação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática (Lyrio da Cunha & Vilarinho, 2009).

CAPÍTULO 6: CONCLUSÃO

Neste capítulo serão apresentadas as principais conclusões do estudo realizado, assim como as suas limitações, contributos e sugestões de futuras investigações.

6.1 Principais conclusões do estudo

O presente trabalho de investigação teve como foco principal um programa de formação sobre a AC, orientado pela investigadora como supervisora do estágio pedagógico, tendo como intervenientes um grupo de cinco estagiários e os seus professores tutores/ cooperantes. A formação promovida no âmbito da supervisão pedagógica tornou-se um fator primordial para os estagiários assim como para os professores cooperantes, e por isso tornou-se necessário envolvê-los no programa desenvolvido. Sabe-se de antemão que o professor tutor é uma peça fundamental no acompanhamento de professores na fase inicial da sua carreira, e por isso o seu envolvimento na formação é importante para que ela seja frutuosa e tenha continuidade no futuro.

A formação inicial e contínua dos professores desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação, uma vez que proporciona o desenvolvimento da sua competência profissional. Só assim os professores podem sentir-se motivados para envidar esforços na sua ação profissional no sentido de melhorar a qualidade da sua prática docente e, consequentemente, melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, neste caso na aprendizagem de uma LE. A supervisão pedagógica pode desempenhar um papel central nessa formação, devendo centrar-se na melhoria das práticas pedagógicas e assentando numa conceção de formação que inclui relações colaborativas, democráticas e reflexivas entre os vários intervenientes, englobando a autossupervisão, bem como a capacidade de criar, gerir e partilhar conhecimento e desenvolver competências diversificadas (Mesquita et al., 2016). Tal como apontam alguns autores referidos neste estudo, o supervisor pedagógico deve ser um professor experiente e com conhecimento especializado, de modo a ser capaz de orientar o professor estagiário, ensinando-o a ensinar e desenvolvendo a sua autonomia profissional (Galveias, 2008; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993; Vieira et al., 2006).

Face aos resultados obtidos e apresentados no capítulo anterior, faz-se em seguida uma síntese das respostas às duas questões de investigação inicialmente colocadas: *Será que um programa de formação na supervisão dos estagiários poderá fomentar um ensino reflexivo que favoreça a cooperação na aprendizagem de FLE? Que efeito gera a aprendizagem cooperativa nas aprendizagens dos alunos e na construção da profissionalidade dos futuros professores?*

Para fomentar um ensino reflexivo, a reflexão dos professores deve permitir examinar criticamente a prática e dar-lhe consideração séria e consequente. No programa desenvolvido, isto foi possível nas sessões de formação, na observação das aulas e ao longo da experimentação, envolvendo a reflexão durante e após a ação (Filho & Quaglio 2008), informada por princípios pedagógicos presentes nos textos teóricos discutidos e nas grelhas de observação usadas. Partindo das declarações finais dos professores estagiários, conclui-se que o grupo de estágio afirma que o programa de formação sobre AC foi benéfico, não apenas para os estagiários mas também para os alunos, no sentido de promover a cooperação na aprendizagem. A reflexão dos professores ajudou-os a agir, a habilitar-se nas competências de saber negociar, partilhar, discutir e ser autónomos na busca de soluções dos problemas. Foram capazes de analisar o que sucedeu durante a implementação da experiência e projetar o futuro e o que se pode melhorar em anos vindouros. Isto faz parte de algumas facetas da competência reflexiva (Perrenoud, 1999): refletir na ação permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos; a reflexão pós-ação permite analisar mais tranquilamente os acontecimentos, construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer.

No questionário fornecido aos professores cooperantes, na sua apreciação qualitativa da experiência pedagógica de AC desenvolvida pelos estagiários, referem nos aspetos positivos que esta estratégia ajuda o professor estagiário a conciliar a prática e a teoria adquirida ao longo da sua formação, desenvolvendo assim o gosto da construção do próprio conhecimento e do conhecimento dos alunos. Deste modo, os estagiários poderão progressivamente criar hábitos de procurar estratégias que ajudem o aluno a cooperar para juntos aprenderem, motivando-os na aprendizagem de FLE.

Conclui-se que o envolvimento dos estagiários neste projeto de supervisão foi benéfico para o seu desenvolvimento profissional na medida em que lhes ofereceu a oportunidade de aprender algo de novo. Por um lado, a implementação da AC na aula do FLE foi uma realidade,

concretizou-se. Finalmente, é possível que os professores deem continuidade a esta estratégia no ensino de FLE, num futuro próximo, uma vez que ficaram convencidos da sua relevância e motivados para continuar a explorá-la em sala de aula.

No que diz respeito às aprendizagens dos alunos, como já se referiu ao longo do estudo, verificaram-se melhorias significativas no que diz respeito às suas atitudes, nomeadamente pela valorização da AC na aula de FLE. A autoavaliação envolveu os alunos na reflexão sobre as atividades desenvolvidas com foco em aspetos da cooperação, e a partir dos resultados obtidos nesta autoavaliação, confirmados pela observação de aulas, conclui-se que todos os alunos colaboraram entre si e reconheceram a utilização de estratégias de cooperação, reforçando a ideia de que a AC promove um papel ativo na partilha de conhecimentos e na resolução conjunta de problemas, resultando numa maximização das aprendizagens e no desenvolvimento de competências sociais de cidadania (Bessa & Fontaine, 2002; Howden & Martin 1997; Fontes & Freixo, 2004; Fathman & Kessler, 1993; Firmiano, 2011; Lopes e Silva, 2010).

Perante os resultados do estudo, podemos dizer que os objetivos traçados foram alcançados. Acredita-se que o presente estudo tenha contribuído para fomentar uma formação reflexiva na supervisão dos estagiários, favorecendo a inovação pedagógica neste contexto através da promoção da cooperação na aprendizagem de FLE, um aspeto referido no currículo nacional mas ainda pouco implementado nas escolas. Nesta ordem de ideias, o supervisor pode assumir um papel central na mudança, ajudando o professor estagiário a desenvolver-se ao nível profissional e pessoal, num clima de busca contínua de diálogo, de partilha e de reflexão em relação ao seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Considera-se essencial que o supervisor pedagógico seja capaz de estabelecer uma relação saudável com o estagiário, a fim de ajudá-lo a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino-aprendizagem. Sublinha-se também a necessidade de formação especializada por parte do supervisor, e neste sentido importa referir a formação recebida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, que frequentei na Universidade de Minho, e que foi fundamental para expandir os meus conhecimentos e competências de supervisão, assim como para desenhar e concretizar o presente estudo, o qual se revelou também muito importante para o meu desenvolvimento profissional enquanto supervisora/ formadora e investigadora das minhas práticas.

6.2 Limitações do estudo

Esta investigação apresentou uma primeira dificuldade relativamente ao acesso a literatura sobre a AC e a supervisão. Ainda pouco se fala destes temas em Moçambique e o acesso às fontes bibliográficas nem sempre foi fácil. Devido à minha situação profissional atual de supervisora do estágio de estudantes do 4º ano do curso de formação de professores de FLE, e face à minha experiência anterior de observação de aulas, na qual verifiquei a escassez ou ausência de práticas de cooperação em sala de aula, senti a necessidade de aprofundar este tema e melhorar as minhas competências de supervisão neste âmbito. Assim, foi muito importante desenhar e desenvolver o programa de formação apresentado, ainda que tenha sentido diversas dificuldades, nomeadamente na gestão do tempo. Foi difícil gerir o tempo face a todas as tarefas do programa e as restantes atividades profissionais. Senti-me a correr contra o tempo, com muitos conteúdos a serem tratados em pouco tempo, o que tornou difícil o tratamento de dados e a sua análise atempada com os estagiários. Esta dificuldade aumentou pelo facto do início de estágio pedagógico nas escolas apenas se iniciar no segundo trimestre do ano civil, coincidindo geralmente com o mês de abril como foi o caso, o que obrigou a que todo o programa e recolha de dados se efetuassem num período de tempo relativamente curto face à necessidade de cumprir os prazos do mestrado da Universidade do Minho para a entrega da dissertação em final de outubro do mesmo ano.

Relativamente à experiência de AC implementada na escola, importa sublinhar a sua natureza breve e exploratória, o que limita o significado dos resultados. Reconhece-se que as tarefas implementadas poderiam ser mais complexas, o que exigiria mais tempo de formação e de prática. Por outro lado, a gestão de turmas numerosas foi um fator limitador na implementação da AC, também indicado pelos participantes, obrigando a que houvesse um elevado número de grupos por turma e dificultando a gestão do trabalho. Por outro lado, as salas de aula não têm espaço suficiente para a deslocação de carteiras na formação de grupos, o que dificulta a eficiência na assistência aos grupos cooperativos da parte dos professores durante as tarefas.

A pouca participação dos professores cooperantes nas sessões de formação e a ausência de uma professora cooperante constituíram também um constrangimento a assinalar, resultando num menor acompanhamento do processo de formação dos estagiários para a implementação da experiência pedagógica de AC. Este problema deve-se sobretudo a dificuldades relativas à disponibilidade dos professores cooperantes para se deslocarem à UP. Com efeito, as sessões de formação decorreram no período da manhã, durante o qual decorriam também aulas dos

professores cooperantes. Contudo, a sua colaboração no acompanhamento e observação das experiências na escola foi extremamente valiosa, e a sua postura perante o programa de formação foi sempre de abertura e receptividade.

Finalmente, importa referir que o estudo não envolveu a investigação de aspetos específicos da didática de FLE, centrando-se no papel da supervisão para a promoção da AC como dimensão transversal da educação na escola. Este facto é uma limitação mas também um aspeto positivo do estudo, na medida em que a metodologia seguida poderá ser relevante noutros contextos disciplinares com as devidas adaptações, mostrando vantagens e constrangimentos da AC no contexto moçambicano, e também porque a educação em línguas é aqui encarada como uma educação para os valores de uma cidadania democrática, atualmente muito valorizada em políticas linguísticas transnacionais, como é o caso do QECR (Conselho da Europa, 2001), e também em políticas educativas e curriculares de Moçambique.

6.3 Contributos do estudo

O estudo pretende ser um contributo acerca do papel da supervisão na inovação pedagógica em contexto de estágio, e embora se reporte à AC numa disciplina específica, entende-se que a AC é uma dimensão transdisciplinar da aprendizagem e importante em todo o currículo, pelo que os resultados poderão interessar a todos os professores e formadores. Para que os alunos sejam ativos e aprendam a cooperar, é necessário que o professor estude e experimente estratégias de AC, e o programa de formação aqui apresentado é um exemplo de como isso pode ser feito em contexto de estágio. Desta forma, pode-se evitar uma aprendizagem demasiadamente individualista e competitiva, onde a maior parte de alunos assumem um papel passivo no processo de aprendizagem, provocando muitas vezes a desmotivação na aprendizagem. O programa do ensino secundário em Moçambique aponta a necessidade de utilizar metodologias ativas e participativas, centradas no aluno e viradas para o desenvolvimento de competências para a vida, o que significa que o professor não é apenas um transmissor de informações e conhecimentos, expondo a matéria para memorização e reprodução pelos alunos, e o aluno não é mais um mero recetáculo de informações e conhecimentos, devendo tornar-se um sujeito ativo na construção do conhecimento e pesquisa de informação, refletindo criticamente e desenvolvendo a sua autonomia (INDE/MINED, 2010). Neste sentido, a cooperação pode ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho de forma autónoma e responsável, tendo em vista a sua preparação para a vida social no futuro.

Com este estudo pretende-se contribuir para que os professores reflitam sobre a sua ação pedagógica na sala de aula, aprimorando a aprendizagem em grupos cooperativos para o sucesso de todos, e supervisionando a eficácia da sua ação através da observação e da recolha de informação junto dos alunos, como se ilustra no programa desenvolvido. Para além disso, pensa-se que esta investigação poderá dar um contributo no âmbito supervisão pedagógica, visto que o acompanhamento de estagiários na fase inicial da sua prática pedagógica constitui uma componente curricular que representa uma oportunidade para os alunos, futuros professores, exercerem a sua atividade profissional de forma reflexiva (Galveias, 2008). O estágio é importante porque o seu objetivo é concretizar a aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades, estabelecendo uma relação direta entre a teoria e a prática. Desta forma, o supervisor compartilha ideias e experiências com o professor, e ele próprio tem condições de rever o seu papel de supervisionar e co-visionar (Correa & Pereira, 2011). No caso do presente estudo, o desenvolvimento de um programa de formação estruturado e que foi avaliado a partir das perspetivas dos participantes ilustra um modo de desenvolver a supervisão que se aproxima da investigação-ação e que permite que todos os participantes se desenvolvam num clima de reflexão e cooperação, com vista a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos de formação e de investigação construídos poderão ser mobilizados ou adaptados por outros atores em contextos formativos semelhantes, o que pode apoiar a mudança nesses contextos.

Do ponto de vista pessoal, a realização deste estudo trouxe um contributo importante ao meu desenvolvimento profissional enquanto formadora e supervisora de estágio, na medida em que vou passar a incentivar a promoção da AC nas aulas de Prática Pedagógica, no estágio pedagógico e nos seminários promovidos pela UP para os professores das escolas secundárias, que em muitos casos acompanham os nossos estagiários.

6.4 Sugestões para estudos futuros

Neste ponto, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações que poderão contribuir para enriquecer e complementar o presente estudo, pois a AC é um tema complexo e a investigação realizada não pretendia nem conseguiria esgotar todas as possibilidades de a aprofundar no contexto da formação inicial de professores de FLE. Assim, considera-se pertinente indicar algumas pistas que podem encorajar futuros trabalhos de investigação:

- Realizar um estudo de sondagem nas escolas secundárias envolvidas no estágio de FLE da UP, envolvendo professores e alunos, de modo a perceber em que medida é promovida a AC, e utilizar os resultados na formação dos estudantes/futuros professores, contribuindo desse modo para um melhor conhecimento dos contextos de prática no sentido de promover a AC em estágio;
- Desenvolver um estudo que envolva a formação dos supervisores e dos professores cooperantes da UP sobre AC, e em que estes a promoveriam nas escolas em colaboração com os seus estagiários, a fim de melhorar as suas competências supervisivas neste âmbito;
- Expandir o programa de formação desenvolvido de forma a envolver todos os supervisores, professores cooperantes e estagiários de FLE da UP, o que permitiria obter resultados mais fiáveis e sustentáveis, para além de promover o desenvolvimento das práticas de supervisão da instituição.

Este tipo de estudos, mais amplos do que o que aqui se apresenta, seriam idealmente realizados em equipas e permitiriam uma melhor compreensão dos contextos escolares e do papel da formação inicial na promoção da inovação pedagógica, neste caso com incidência na expansão da AC, entendida como uma componente essencial de uma educação em línguas mais humanista e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Almeida, B., & Gonçalves, D. (2016). Perfil do supervisor do 1º ciclo do ensino básico - Um alicerce para o desenvolvimento organizacional numa instituição de ensino particular. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), *1º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) – 1ª International Conference on Teacher Education (INCTE) -Livro de Atas* (pp. 592-599). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Alves, A. P. F. (2013). *A Supervisão Pedagógica e a reflexividade docente*. (Dissertação de Mestre em Supervisão Pedagógica - 2º ciclo de estudos). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Andrade, C. N. R. (2011). *Aprendizagem cooperativa - Estudo com alunos do 3º CEB* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança). Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6157>.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 153, 121-149. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-depedagogie/INRP_RF153_10.pdf.
- Belo, M. L., & Peixoto, A. (2014). *Pedagogia para a autonomia - Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis. 6º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) Atas*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a12.pdf>.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

- Blissari, S. (2009). *Formação docente - Construção de uma sociedade crítica*. IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25885>.
- Bogdan R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Caires, S., & Moreira, M. A. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores - A figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59-79.
- Carvalho, A. A. A. (2015). Apps para ensinar e aprender na era mobile-learning. In A. A. A. Carvalho (Org.), *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários* (pp. 9-17). Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31202/1/Apps dispositivos moveis - manual para professores, formadores e bibliotecários.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31202/1/Apps_dispositivos_moveis_-_manual_para_professores,_formadores_e_bibliotecarios.pdf).
- Castelli, M. D. B. (2009). A reflexão sobre a prática pedagógica - Processo de ação e transformação. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica__processo_de_acao_e_transformacao.pdf.
- Coelho da Silva, J. L., Vieira, F., Moreira, M. A., & Almeida, M. J. (Org.) (2014). *Pedagogia para a autonomia – Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis: 6º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) Atas*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Coelho da Silva, J., Salazar, J., & Poças, M. (2015). Trabalho cooperativo como finalidade e estratégia de aprendizagem - Um estudo de caso em Biologia humana. *Interações*, 11(39), 485-510. Disponível em: [Repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41190](https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41190).
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho de Ministros. (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015*. Disponível em: [http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/Estratégia%20do%20Ensino%20Secundário%20Geral%202009%20-%2020015.pdf](http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/Estrategia%20do%20Ensino%20Secundario%20Geral%202009%20-%2020015.pdf)
- Corrêa, V. C. C., & Pereira, M. M. C. (2010). A supervisão pedagógica e a sua importância na formação continuada de professores. *PERQUIRERE Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão*, 8(1) 170-187. Disponível: http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/50270/a_supervisao_pedagogica_e_sua_importancia.pdf.
- Costa, H. F. C. S. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. (Dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica). Funchal: Universidade Aberta.
- Costa, J. P. A. (2015). *Aprendizagem cooperativa: presença ou ausência no ensino das artes visuais em Portugal?* (Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação.

- Cunha, M. L., & Vilarinho, L. (2009). Concepção emancipatória - Uma orientação na formação continuada a distância de professores. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 9, 133-148.
- Dalberio, M. (2008). Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Ibero-americana de Educación*, 47, 3-25.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Fathman, A., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13(2), 127-140.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. Disponível: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>.
- Ferreira P., & Fernandes P. (2015). Sentidos atribuídos por futuros professores do 1º CEB à formação inicial e supervisão pedagógica - Uma análise a partir dos relatórios de estágio. *Saber & educar 20 / 2015: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico* (pp. 244-253), Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290600986_Supervisao_pedagogica_em_contexto_de_formacao_inicial_de_professores_do_1_CEB_uma_analise_focada_nos_relatorios_de_estagio/fulltext/569a4bcf08aeeea9859af14e/290600986_Supervisao_pedagogica_em_contexto_de_formacao_inicial_de_professores_do_1_CEB_uma_analise_focada_nos_relatorios_de_estagio.pdf
- Filho, A. T., & Quaglio, P. (2008). Professor reflexivo - Mais que um simples modismo – uma possibilidade real. *Revista da Faculdade de Educação Ano VI*, 9, 55-79
- Firmiano, E. (2011). Aprendizagem cooperativa na sala de Aula. *Programa de educação em células cooperativas*. Disponível em: <http://www.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQMDAb3dfd/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20%20Autor%20Ednaldo.pdf>
- Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo - Uma integração entre teoria e prática. *Revista da Educação do Ideau*, 8(17), 1-15.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ega.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olhos D'Água.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Galveias, M. (2008). Prática Pedagógica - Cenário de Formação Profissional. *Escola Superior de Educação de Santarém*, 8, 6-17. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.

- Gaspar, M., Seabra, F., & Neve, C. (2012). Supervisão pedagógica - Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Giancaterino, R. (2010). *Relevância e as atribuições do supervisor educacional de uma escola estadual do município de São Bernardo do Campo – SP*. Disponível em: <http://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/relevancia-as-atribuicoes-supervisor-educacional-uma-.htm>.
- Howden, J., & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours - Des outils pour apprendre à coopérer*. Paris: Chenelière.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solo - Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Lavoie, A., Drouin, M., & Héroux, S. (2012). La Pédagogie Coopérative - Une Approche à redécouvrir. *Rev. Pédagogie collégiale, printemps*, 25(3), 1-8.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença - Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- Lottici, E. (2013). Apprentissage coopératif - Les représentations et pratiques des enseignants de maternelle. *Éducation*. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00843164>.
- Lüdke M., & Marli, E. (1986). *Pesquisa em educação - Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ludwig, M. (1990). *A motivação na aprendizagem do frances lingua estrangeira*. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75712>
- Maio N., Silva H. S., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor - Supervision: Functions and Skills of the Supervisor. *EDUSER: Revista de educação*, 2(1), 37-51. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3447/1/46-151-1-PB.pdf>.
- Martins, M. R. A. (2015). *Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores: A diversidade no contexto sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente: A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Miccoli, L. (2005). Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. *Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês*, 31-49. Disponível em: <http://150.164.100.248/profs/laura/dados/arquivos/autonomia.pdf>.
- MINED. (2012). *Plano Estratégico do Sector da Educação 2012-2016*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação e Cultura Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Imprensa Universitária, UEM. O Plano Estratégico da Universidade Pedagógica (PEUP) (2011- 2017)

- Ministério da Educação e Cultura Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)*. Maputo: INDE/MINED.
- Ministério da Educação. (1995). *Manual de Apoio a Supervisão Escolar*. Maputo: MINED/INDE.
- Ministério da Educação. (2012). *Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE). Maputo:.
- Ministério da Educação. (2012). *Plano estratégico do ensino superior*. Maputo:.. Disponível em: www.mined.gov.mz
- Ministério de Educação. (2010). *Programa do francês II Ciclo*. Maputo: INDE/MINED.
- Moçambique. (2010). *Plano estratégico da Universidade Pedagógica de Moçambique, 2011-2017*. Maputo: INDE
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. In L. Matos (Ed), *No caleidoscópico da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Neves, I. (2007). A Formação prática e a supervisão da formação. *Saber e Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 1 (12), 79-95. Disponível em: http://revista.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/716/2/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. R., Flores, M. A., Moreira, M. A., Fernandes, E., Santos, P., Pereira, D., Mesquita, D., Fernandes, S., & Pinheiro, C. (2015). Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores. *Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)* Universidade do Minho Braga. Disponível: <http://coloiodesafioscurriculares2015.tk/> e em http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html (secção Publicações).
- Oliveira, N. F., & Martins, R. B. (2015). *Ensino e aprendizagem cooperativa: O exemplo dos jogos cooperativos na educação física*. Disponível em: <http://www.conpef.com.br/antiores/2015/artigos/29.pdf>.
- Oliveira, R. M. M., & Moreira, M. A. (2014). Formação Docente: Memórias, Narrativas e Cotidianos “Entre o Amor e o ódio”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Revista Teias*, 15(37), 13-28.
- Pereira, M., & Sanches, I. (2013). Aprender com a diversidade: As metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances*, 24(3), 118-139. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702>.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140(3), 123-144. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html

- Pigatto, M. (2007). *A investigação da prática pedagógica com o projeto recreação e cidadania na escola municipal de ensino*. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/pratica-pedagogica-dos/pratica-pedagogica-dos6.shtml>.
- Pimenta, S. (1997). Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: Estudos sobre educação*, 3(3), 5-14. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>.
- Pinho, E. M., Ferreira, C. A., & Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Rev. Diálogo Educação, Curitiba*, 13(40), 913-937.
- Pourtois, J. P., Huberman, A. M., & Miles, B. M. (1993). Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes. *Revue française de pédagogie*, 105, 132-134. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_2525_t1_0132_0000_
- Quintas, H., Arco, J., José, M., & Gonçalves, M. R. (SA). Supervisão na Formação – Contributos inovadores: Identificação de Níveis de Reflexão em Alunos em Formação Inicial (Universidade do Algarve). *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rausch, R. B. (2008). Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na pedagogia. *Educere*, pp.11493-1150. Disponível: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/442_682.pdf.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa - Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjectividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rodrigues, P. B. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/7631>
- Salazar, J., Coelho da Silva, J. L., & Poças, M. E. (2011). A Aprendizagem Cooperativa na Educação em Ciências: Um Estudo de Caso em Biologia Humana do Ensino Secundário Português. *XXIV Congresso de ENCIGA*, 1-15. Disponível em: http://enciga.org/files/boletins/73/CN_Salazar_Joana_CC_Aprendizagem_Cooperativa.pdf.
- Schmitt, C. R. (2014). *Atribuição, Função e Papel do Supervisor Escolar: PED-Supervisão e Orientação Educacional*. São Paulo: UNICID. Disponível em: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2014/10/atribuicao-funcao-e-papel-do-supervisor.html>.
- Serra, A. P. L. B. N. (2007). *Uma oficina de formação de aprendizagem cooperativa - Aspectos da leccionação da matemática* (Dissertação de Mestrado em Ensino das

- Ciências, na área de especialização em Ensino da Matemática, apresentada à Universidade Aberta). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/565>.
- Silva, M. G. (2016). *Experiências de Aprendizagem Cooperativa numa Turma de Ensino Profissional da Região Autónoma da Madeira* (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora Doutora Ana Paula Curado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23998/1/ulfpie051078_tm.pdf
- Simões, S. E. F. (2012). “*Um por todos e todos por um*” – *Fomentar a aprendizagem cooperativa do Inglês no 1º CEB* (Tese de mestrado em ciências de educação). Braga: Universidade do Minho. Disponível: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23675>
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Revista Interações*, 19, 38-55. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue* (Nouvelle édition). Paris : CLE International.
- Universidade Pedagógica de Moçambique. (2014). Regulamento Académico para os Cursos de Graduação e de Pós-Graduação - UP. Maputo: Universidade Pedagógica. Disponível: https://www.google.co.mz/?gws_rd=cr&ei=GLV1WbzVCletU_CNpgP#q=o+Regulamento+Acad%C3%A9mico+para+os+Cursos+de+Gradua%C3%A7%C3%A3o+e+P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o+da+UP+-+2016.
- Vieira, F. (1990). Iniciativa e Aprendizagem na aula de língua estrangeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(1), 81-92. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/457>. Acedido a 22/06/2016.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. (1ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In L. Matos (Ed), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedago
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de supervisão*. Braga: De Facto Editores.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. (Cadernos do CCAP – 1). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de Formação e Investigação

- A– Grelha de Observação Inicial (professor cooperante)
- B – Guião de Planificação de uma Experiência de Aprendizagem Cooperativa
- C– Grelha de Observação da Aprendizagem Cooperativa (estagiários)
- D– Reflexão Escrita Sobre o Projeto de Supervisão
- E– Questionário ao Professor Cooperante
- F– Reflexão sobre a Aprendizagem Cooperativa (alunos)
- G– Guião de Notas de Campo (investigadora)

Anexo 1: A- Grelha de observação inicial (professor cooperante)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO INICIAL (PROFESSOR COOPERANTE)				
Expresse a sua opinião e registre comentários e exemplos.				
Escala: C: Concordo CP: Concordo em Parte D: Discordo SO: Sem Opinião				
ESCOLA SECUNDÁRIA DA PONTA-GEA Disciplina: Francês Data: __/__/2017 Turma: _____ Observador (Estagiário): _____ Tema da aula:				
1. As atividades foram motivadoras para os alunos.	C	CP	D	SO
<i>Comentários, exemplos..</i>				
2. As atividades promoveram a participação ativa dos alunos.	C	CP	D	SO
<i>Comentários, exemplos...</i>				
3. As atividades estimularam a colaboração entre os alunos.	C	CP	D	SO
<i>Comentários, exemplos...</i>				
4. As atividades desenvolveram a autonomia dos alunos.	C	CP	D	SO

Anexo 1: B- Guião de planificação de uma experiência de aprendizagem cooperativa

PLANIFICAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

ESCOLA SECUNDÁRIA DA PONTA-GEA		
Disciplina: Francês	Turma: _____	Data/s: _____
Professor(a): _____		

Objetivos da experiência

Conteúdos linguístico-comunicativos
--

Aspectos a considerar na planificação da aprendizagem cooperativa
De que forma serão os alunos sensibilizados/ preparados para a aprendizagem cooperativa?
Como serão formados os grupos de forma a favorecer a cooperação? (composição e dimensão)
Como serão as atividades organizadas de modo a favorecer a cooperação? (ex. divisão de tarefas)
De que forma vão os alunos ser apoiados e monitorizados durante as atividades cooperativas?
Como vai ser promovida a partilha e sistematização de resultados das atividades cooperativas?
De que forma vão os alunos participar na avaliação das suas aprendizagens?
Que problemas/ dificuldades antecipo (minhas ou dos alunos) e como poderão ser resolvidos?

Desenvolvimento da experiência (passos, materiais, tempo)		
<i>Passos</i>	<i>Materiais</i>	<i>Tempo</i>

(acrescentar as linhas que forem necessárias; cada linha corresponde a um passo da experiência)

Anexo 1: C- Grelha de Observação da Aprendizagem Cooperativa (Estagiários)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA (ESTAGIÁRIOS)	
Expresse a sua opinião e registe comentários, exemplos e sugestões de melhoria.	
Escala: C : Concordo CP : Concordo em Parte D : Discordo SO : Sem Opinião	
ESCOLA SECUNDÁRIA DA PONTA-GEA 2017	Disciplina: Francês Data: __/__/
Turma: _____ (Estagiário): _____	Observador
1. Formação de grupos cooperativos	
1.1 A composição dos grupos favoreceu a cooperação.	C CP D SO
1.2 A dimensão dos grupos favoreceu a cooperação.	C CP D SO
<i>Comentários, exemplos e sugestões de melhoria...</i>	
2. Desenvolvimento da aprendizagem cooperativa	
2.1 As atividades estimularam a cooperação (ex., divisão de tarefas).	C CP D SO
2.2 Os alunos foram monitorizados e apoiados de forma adequada.	C CP D SO
2.3 Os resultados das atividades foram partilhados e sistematizados.	C CP D SO
2.4 Os alunos estiveram interessados nas atividades.	C CP D SO
2.5 Os alunos foram ativos (ex., tomaram iniciativas, resolveram dificuldades).	C CP D SO
2.6 Os alunos revelaram ter as competências sociais necessárias.	C CP D SO
2.7 Os alunos desenvolveram competências linguístico-comunicativas	C CP D SO
2.8 Os alunos participaram na avaliação das suas aprendizagens.	C CP D SO
<i>Comentários, exemplos e sugestões de melhoria...</i>	

Adaptado de Vieira & Moreira (2011: 36)

Anexo 1: D- Reflexão Escrita Sobre o Projeto de Supervisão

REFLEXÃO ESCRITA SOBRE O PROJETO DE SUPERVISÃO

Por favor elabore uma reflexão de acordo com este guião. Muito obrigada!

1. Faça uma apreciação geral das sessões de formação realizadas, salientando aspetos mais positivos e menos positivos (refira-se ao conteúdo das sessões, às estratégias de formação, aos materiais utilizados, ao meu apoio, etc.).
2. Reflita sobre o que aprendeu e que dificuldades sentiu no desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem cooperativa na escola (refira-se à planificação, implementação, observação e análise da experiência).
3. Diga se pretende ou não continuar a promover a aprendizagem cooperativa enquanto futuro/a professora de Francês, e porquê.
4. Diga se considera ou não importante que todos os estagiários desenvolvam competências de promoção da aprendizagem cooperativa durante o estágio, e porquê?
[acrescente outros aspetos que achar importantes]

Anexo 1: E- Questionário ao Professor Cooperante

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR COOPERANTE

Este questionário integra-se num projeto de supervisão de estágio sobre a promoção da aprendizagem cooperativa na aula de Francês. Gostaria de saber a sua opinião sobre a aprendizagem cooperativa e o trabalho realizado. O questionário é anónimo e as respostas serão confidenciais.

Muito obrigada pela colaboração!

1. Há quantos anos é professor/a de Francês? _____

2. Há quantos anos é orientador/a cooperante? _____

3. Já teve alguma formação sobre aprendizagem cooperativa? NÃO ____ SIM ____

QUAL? _____

4. Costumava desenvolver atividades cooperativas (em pares/ grupos) na aula de Francês?

FREQUENTEMENTE ____ ÀS VEZES ____ RARAMENTE ____ NUNCA ____

5. Indique as principais vantagens das atividades cooperativas na aula de Francês. (máximo de 4)

→

→

6. Indique as principais desvantagens das atividades cooperativas na aula de Francês. (máx. 4)

→

→

7. Faça uma apreciação qualitativa da experiência pedagógica de aprendizagem cooperativa desenvolvida pelos estagiários, salientando aspetos mais positivos e menos positivos.

7.1 Aspetos mais positivos

7.2 Aspetos menos positivos:

8. Considera que o envolvimento dos estagiários neste projeto de supervisão foi benéfico para o seu desenvolvimento profissional? SIM ____ TALVEZ ____ NÃO ____

8.1 Por favor, justifique a sua resposta.

9. Considera importante que os estagiários desenvolvam competências de promoção da aprendizagem cooperativa durante o estágio? SIM ____ TALVEZ ____ NÃO ____

9.1 Por favor, justifique a sua resposta.

10. Como orientador/a cooperante, que ganhos retira deste projeto?

Anexo 1: F- Reflexão sobre a Aprendizagem Cooperativa (alunos)

REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA		
Disciplina: Francês	Turma: _____	Data: __/__/2017

Pensa nas atividades de aprendizagem cooperativa realizadas e assinala a tua opinião.		Assinala (X)		
		SIM	NEM SEMPRE	NÃO
1	Gostei das actividades realizadas.			
2	Compreendi a utilidade das actividades.			
3	Senti-me à vontade com os colegas com quem trabalhei.			
4	Trabalhar com outros colegas fez-me sentir motivado (a).			
5	Trabalhar com outros colegas ajudou-me a aprender melhor.			
6	Ouvi e respeitei as ideias dos meus colegas.			
7	Os meus colegas ouviram e respeitaram as minhas ideias.			
8	Colaborei com os meus colegas.			
9	Os meus colegas colaboraram comigo.			
10	Trabalhámos de forma agradável e produtiva.			
11	Aceitámos a ajuda uns dos outros.			
12	Resolvemos em conjunto as dificuldades que surgiram.			
13	Realizámos as atividades com sucesso.			
14	Este questionário ajudou-me a reflectir sobre a cooperação.			

GOSTARIAS DE CONTINUAR A FAZER ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA?

SIM__ NÃO__ NÃO SEI__

Queres acrescentar algum comentário ou sugestão sobre as atividades de aprendizagem cooperativa?

Adaptado de Simões (2012)

Anexo 1: G – Guião de Notas de Campo (Investigadora)

NOTAS DE CAMPO – SESSÃO ____

Sessão de formação n.º:	Data:	Duração:
-------------------------	-------	----------

<i>Participantes na sessão</i>	
<i>Assuntos tratados na sessão</i>	
<i>Tarefas realizadas na sessão</i>	
<i>Reflexões acerca da sessão</i>	
Registo livre sobre momento mais significativos da sessão, papéis dos estagiários e da supervisora, avanços, dúvidas/ problemas/ preocupações e estratégias de melhoria, balanço geral da sessão...	

Anexo 1: H - Planificação de uma experiência de aprendizagem cooperativa

PLANIFICAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

ESCOLA SECUNDÁRIA DA PONTA-GEA		
Disciplina: Francês	Turma: _____	Data/s: _____
Professor(a): _____		

Objetivos da experiência

Conteúdos linguístico-comunicativos
--

Aspetos a considerar na planificação da aprendizagem cooperativa
De que forma serão os alunos sensibilizados/ preparados para a aprendizagem cooperativa?
Como serão formados os grupos de forma a favorecer a cooperação? (composição e dimensão)
Como serão as atividades organizadas de modo a favorecer a cooperação? (ex. divisão de tarefas)
De que forma vão os alunos ser apoiados e monitorizados durante as atividades cooperativas?
Como vai ser promovida a partilha e sistematização de resultados das atividades cooperativas?
De que forma vão os alunos participar na avaliação das suas aprendizagens?
Que problemas/ dificuldades antecipo (minhas ou dos alunos) e como poderão ser resolvidos?

Desenvolvimento da experiência (passos, materiais, tempo)		
<i>Passos</i>	<i>Materiais</i>	<i>Tempo</i>

(acrescentar as linhas que forem necessárias; cada linha corresponde a um passo da experiência)

Anexo 2: Materiais Didáticos Construídos

A- Planificação de uma experiência de Aprendizagem Cooperativa (11ª classe)

B- Exercício em grupo cooperativo (11ª classe-Francês)

C- Planificação de uma experiência de Aprendizagem Cooperativa (12ª classe)

D- Exercício em grupo cooperativo (12ª classe- Francês)

Anexo 2: A- La planification d'expérience d'apprentissage coopératif (11^{ème} classe)

Discipline: Français Classe: A02 Date/s:17/05/017 Professeur: Eridja Ernesto Tsamba

L'objectif de l'expérience

Former les étudiants en groupes coopératifs à la finalité de travailler en coopération pour le succès du même groupe.

Les contenus linguistiques - communicationnels

Communicationnel: à la fin du cours les élèves doivent être capable de parler de loisirs.

Linguistiques: à la fin du cours les élèves doivent être capables d'utiliser les verbes comme faire, regarder, jouer ...

Socioculturel: à la fin du cours les élèves doivent être capable de comparer les sports pratiqués ici au Mozambique et ce que sont pratiqués à l'extérieur du Mozambique.

Les aspects à considérer dans la planification de l'apprentissage coopérative

De quelle façon les élèves seront sensibilisés/ préparés pour l'apprentissage coopérative?

Le professeur arrive en classe salue les élèves après il parle un peu de l'apprentissage coopérative avant d'introduire.

Comment seront formés les groupe pour favoriser la coopération?(composition et dimension)

Les groupes seront formés de la manière suivante: chaque pupitre un groupe parce que la classe est nombreuse donc chaque pupitre un groupe composé de quatre éléments.

Comment sera l'organisation des activités pour favoriser la coopération ? (ex. division de tâches)

La division de tâches sera faite de la manière suivant: le professeur va diviser les tâche et il va faire le suivant: dans chaque groupe il aura un élément que sera le représentant du groupe, et un autre élément qui va noter tout ce qui le collègue va dire pour faire un rapport à la fin de la présentation et les autres deux éléments vont donner le feedback de leur travail, ils vont dire se des collègues ont bien présentés ou non, ils vont faire une petite conclusion.

De quelle façon les élèves seront aidés et moniteurisés pendant les activités coopératives

Pendant le moment de faire les activités le professeur va circuler un classe pour vérifier se les élèves travaillent en coopération ou non et aider se nécessaire.

Comment sera la promotion de partage et de la systématisation des résultats des activités coopératives?

Pour la promotion de partage le professeur ira demander chaque groupe pour présenter mais la

présentation sera faite en fonction de la division des tache faite avant.
De quelle façon les élèves iront participer dans l'évaluation de leur apprentissage ? À la fin les groupe seront donnés une fiche d'évaluation pour commenter le travail fait en classe.
Quel sont les difficultés à anticiper aux élèves et comment le professeur va résoudre ces problèmes? Le professeur ira anticiper aux élèves de ne pas confondre les sports et loisirs même si on dit que c'est la même chose mais il y a une différence, il va dire le suivant: les sport font partie de loisir mais loisir c'est tout qu'on fait au moment libre tandis que sport sports parfois est fait de façon professionnelle.

Le développement de l'expérience (passes, matériels, temps)		
<i>Démarches</i>	<i>Matériels</i>	<i>Temps</i>
O professeur va organiser la classe en groupes de quatre étudiants et leur demander de lire le texte.	Texte (les sports et les loisirs)	5'
A Partir de la lecture du texte les élèves en groupe vont répondre quelque question et après le professeur va leur demander de rédiger un petit texte en parlant de ce qu'ils font au moment libres , le professeur va écrire la consigne au tableau et les élèves entre eux vont décider ce qu'il vont écrire vont partager leur connaissances et le professeur va circuler pour vérifier la réalisation du travail en groupe coopérative.	Les copies des textes Tableau cahiers	13'
Enfinement, o professeur va demander les élèves à présenter leur travail et il ira contrôler la division de tache pendant le moment de présentation. Les élèves en groupe vont présenter mais sans oublier de la division de leur taches.	Cahiers Tableau	17'
À la fin le professeur va donner aux élèves une grille d'évaluation pour remplir et commenter par chaque groupe.	Grille d'évaluation	10'

Anexo 2: B- Exercício em grupo cooperativo (11ª classe-Francês)



TEXTE
Loisirs

Texte A

Henri – Moi, je suis un fana de sport. Je fais de la natation, je joue au football, au tennis et au basket-ball et je fais du jogging régulièrement. En hiver, je fais du ski et en été, du surf et du ski nautique. Je fais aussi des randonnées à pied à la montagne et à la campagne. L'air pur, c'est excellent pour la santé !

Texte B

Fabrice – J'adore la musique ! J'ai une grande collection de C.D.. J'écoute surtout de la musique rock mais j'aime aussi le rap et la musique «dance». Je joue de la guitare et du saxophone. J'aime aussi la danse. Ça détend et ça met en forme. Entre copains, on organise souvent des fêtes, surtout le week-end. On discute, on danse, on s'amuse comme des fous ! Il faut en profiter quand on est jeune.

Anexo 2: C- Planificação de uma experiencia de Aprendizagem Cooperativa

ÉCOLE SECONDAIRE PONTA-GEA

Discipline: Français Classe: 12^{ème} A02 Date: Professeur: Edgar Conzane

Objectifs de l'expérience

General: Promouvoir l'introduction de l'apprentissage coopératif étant un phénomène qui favorise le transfert de connaissance.

Spécifiques:

Préconiser les activités en groupes,

Créer des conditions de sorte que les élèves puissent interagir entre eux,

Créer chez les élèves l'habileté de communication.

Contenus linguistique-communicatifs

les élèves seront capables d'utiliser correctement les expressions de la cause et de la conséquence (Parce que, car, comme, à cause de, grâce à, donc, alors, ainsi, par conséquent.)

Aspects à considérer dans la planification de l'apprentissage

Les élèves seront sensibilisés par moyen d'une petite formation sur l'introduction de l'apprentissage coopératif en les montrant l'intérêt et les avantages de ce phénomène.

Par la nature des classes (nombreuses), les groupes seront hétérogènes. Cela veut dire que dans un groupe il aura de femmes et des hommes, d'élèves plus ou moins compétents, cultures différentes, l'âge varié et les groupes seront composés par 4 éléments pour faciliter l'apprentissage.

Les activités seront organisées de façon à faciliter la réalisation des activités. Cela veut dire que le professeur va distribuer les copies contenant les questions pour répondre et chaque élève sera responsable en contribuant pour le bien du groupe et à la fin le porte-parole du groupe devra donner les réponses du groupe.

Le professeur coopérant devra circuler dans la salle de classe avec l'aide des professeurs stagiaires pour faciliter et éclairer certains doutes, en aidant les membres du groupe à interagir.

Chaque groupe sera responsable pour la fin donné le résultat final du groupe avec l'aide du professeur gardant la réponse correcte.

Les élèves devront participer de façon spontanée et active en donnant le résultat final du groupe.

Les possibles difficultés que pourront surgir sont la composition des groupes, l'organisation des chaises, pour possible solution, le professeur doit être habilité pour minimiser les problèmes.

Développement de l'expérience (démarches, matériaux, temps)		
Démarches	Matériaux	Temps
1. Sensibilisation: le professeur salue les élèves et les élèves répondent à la salutation, ensuite le professeur demande aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris à la dernière leçon.	voix	10'
2. Conceptualisation: le professeur divise les groupes, il distribue les copies pour la réalisation de la tâche, ensuite le professeur circule pour surveiller les activités. Les élèves se mettent en groupe coopératif et résolvent l'exercice.	craie, papier cahiers photocopies.	35'
2. Récapitulation: les élèves répondent la question de façon ordonnée les questions à l'oral et à l'écrit. 3. Distribution des questionnaires pour le travail coopératif en groupe.	Voix, photocopies	20'
6. Travail à la maison: les élèves vont produire un petit texte en parlant du cyclone.	Cahier, stylo.	5'

Anexo 2: D - Exercício em grupo cooperativo (12^a classe- Francês)

Exercice en groupe cooperatif

N^o :-----Date : ----/05/2017 Classe : 12^{ème} Classe-----

1. Compréhension du texte

- Quel est l'objectif des conférences sur le réchauffement climatique ?

- Quel est le principal gaz responsable du réchauffement climatique ?

- Cite le nom des deux pays les plus pollueurs du monde ?

2. Associez la définition au phénomène correspondant.

Déforestation.	Modification du climat terrestre.
Réchauffement.	Ensemble des phénomènes physiques et chimiques d'altération ou dégradation des reliefs.
Erosion.	Transformation d'une région en désert.
Désertification.	Action de destruction de la forêt.

3. Complétez les phrases par un élément qui exprime la cause ou la conséquence (*Parce que, car, comme, à cause de, grâce à, par conséquent, puisque.*)

- inondations beaucoup de maisons sont détruites.
- Plus de 150.000 personnes ont été déplacées-----il a eu des inondations.
- les autorités à tous les niveaux n'ont pas fait de leur mieux, nous avons eu l'incendie.
- il avait le tremblement de terre, il n'est pas sorti.
- Je n'ai pas cultivé du maïs-----il a eu de la sécheresse à Beira.
- C'est -----l'intervention du gouvernement que nous n'avons pas eu l'érosion.
- Il avait le tsunami à cette époque-là, -----les femmes sont mortes.

Anexo 3: Notas de Campo das Sessões de Formação

NOTAS DE CAMPO – SESSÃO 1

Sessão de formação n°: 1	Data: 10/04/2017	Duração: 30 minutos
--------------------------	------------------	---------------------

<i>Participantes na sessão</i>	Estagiários: CA; EC; EE; DC e ML. Supervisora: AD
<i>Assuntos tratados na sessão</i>	Programa de formação sobre aprendizagem cooperativa (AC).
<i>Tarefas realizadas na sessão</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do programa de formação. - Distribuição de textos sobre AC.* - Orientação para a leitura dos textos.
<i>Reflexões acerca da sessão</i>	
<p>Ao entregar o programa de formação aos estagiários, achei necessário explicar a finalidade e ver os passos a serem dados. Incentivei os estagiários a interessarem-se nas sessões de formação. As atividades que serão realizadas ao longo do estágio constituirão um suporte para o relatório final do estágio.</p> <p>Houve troca de impressões acerca do calendário das atividades nas escolas visto que na semana da Páscoa os alunos estariam de férias uma semana (17 a 21 de Abril). Surgiram dúvidas acerca do seu horário, porque até então só sabiam que iam fazer o estágio apenas no período da manhã e à tarde continuavam com as aulas na UP. Procurei saber o dia em que estariam livres na UP (sem aulas) ** e mostraram que estariam disponíveis nas quartas-feiras. Ficou combinado que passaríamos a ocupar esse dia para as sessões de formação. Marcou-se a 2ª sessão para dia 19/04/17 às 11.45h. Na distribuição dos textos sobre AC, achei importante dar algumas questões que iriam orientar a leitura para a discussão nas sessões. Acerca dos textos distribuídos, os estagiários pediram que eu enviasse a versão eletrônica para facilitar a leitura (pudessem baixar no celular, em qualquer lugar onde estivessem poderiam ter acesso).</p> <p>Nesta sessão os estagiários mostraram interesse em querer colaborar com a supervisora neste trabalho. Mostraram-se receptivos às minhas sugestões, partindo do programa de formação fornecido, e à leitura dos textos distribuídos. Também entendi que deviam informar-se mais a partir das leituras para podermos trocar ideias sobre AC.</p> <p>O balanço da 1ª sessão foi muito positivo e sinto que os estagiários estão muito interessados.</p>	

* Na primeira semana do mês de abril os alunos das escolas secundárias estavam a fazer testes provinciais. Fez-se a distribuição de textos tarde, não no mês previsto no calendário devido ao atraso da distribuição das credenciais por parte da UP.

**os estudantes da UP têm um dia livre no horário, para fazer a pesquisa e outras tarefas.

NOTAS DE CAMPO – SESSÃO 2

Sessão de formação nº: 2	Data: 19/04/2017	Duração: 1h: 23 minutos
--------------------------	------------------	-------------------------

<i>Participantes na sessão</i>	Estagiários: CA; EC; EE; DC e ML. Supervisora - AD
<i>Assuntos tratados na sessão</i>	Conceito da AC; elementos essenciais da AC; características dos grupos cooperativos; tipos de grupos cooperativos; formação dos grupos cooperativos e vantagens/inconvenientes da AC.
<i>Tarefas realizadas na sessão</i>	<p>Apresentação, análise e discussão de textos do programa de formação sobre AC.</p> <p>1- Introdução: falou-se da importância do programa de formação e da necessidade desta formação para melhorar o desempenho do professor na sala de aula.</p> <p>2- Apresentação do conceito da AC seguida de discussão sobre os elementos essenciais da AC; características dos grupos cooperativos; tipos de grupos cooperativos; formação dos grupos cooperativos e vantagens/inconvenientes da AC. Cada estagiário apresentou de forma espontânea o que percebeu quando da leitura dos textos, e houve intervenção de todos os intervenientes.</p> <p>Bibliografia</p> <p>Pinho, E. M., Ferreira, C. A., Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. <i>Rev. Diálogo Educação, Curitiba</i>, 13(40), 913-937.</p> <p>Lavoie, A., Drouin, M. & Héroux, S. (2012). La Pédagogie Coopérative : Une Approche à redécouvrir. <i>Rev. Pédagogie collégiale, printemps</i>, 25(3 ,1-8.</p> <p>Salazar, J. Coelho da Silva, J., POÇAS, M. E. (2011). A Aprendizagem Cooperativa na Educação em Ciências: <i>Um Estudo de Caso em Biologia Humana do Ensino Secundário Português</i>. XXIV Congresso de ENCIGA. 1-15.</p> <p>Lottici E. (2013). Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle. Education. HAL Id: dumas-00843164. Disponível em : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00843164.</p> <p>Oliveira, N. F. & Martins, R. B.(2015). Ensino e aprendizagem cooperativa: <i>o exemplo dos jogos cooperativos na educação física</i>. Disponível em: http://www.conpuf.com.br/anteriores/2015/artigos/29.pdf</p>
<i>Reflexões acerca da sessão</i>	
<p>Nesta sessão fiquei muito admirada com a reflexão feita pelos estagiários, aliás eles já tem um nível acadêmico avançado, o que facilita debates, reflexões...os estagiários apresentaram os assuntos de forma clara e espontânea. Constatei que perceberam o que leram nos textos fornecidos.</p> <p>O diálogo foi muito rico porque os estagiários falaram de quase todos os aspetos da AC. A supervisora</p>	

orientou o debate, colocando algumas reflexões daquilo que já tinha lido acerca da AC no que diz respeito a características dos grupos cooperativos tendo em conta as competências altitudinais e cognitivas dos elementos do grupo na sua formação. Todos os estagiários se mostraram entusiasmados na discussão dos assuntos, principalmente no conceito da AC, constatando-se que não é algo novo, porque muitos professores recorrem a esta estratégia. Talvez os professores não deem importância ou estejam menos informados da finalidade do trabalho em grupo e da tarefa do professor e do aluno no momento da sua execução. Por exemplo, vê-se com frequência atitudes menos coerentes (competitividade) da parte dos alunos porque não sabem como devem estar e qual é o objetivo da tarefa atribuída.

O estagiário EE deu início à reflexão apresentando o conceito da AC, os elementos essenciais da AC. O que achei interessante é que ele tentou mostrar a diferença entre o ensino tradicional e a AC. O estagiário EE prosseguiu, dizendo que AC não se distancia daquilo que já se fala/aprende durante as aulas na UP acerca da abordagem comunicativa, que é um ensino centrado no aluno, o professor é apenas o mediador das aprendizagens. EC acrescentou um aspeto pertinente relacionado com o papel do professor no momento da implementação da estratégia da AC referindo que o professor deve ser ativo, deve circular entre os grupos para ver se todos os alunos colaboram. Porque o que se tem verificado, nas escolas e mesmo na UP, é que os elementos do grupo não colaboram. Apenas há um estudante que faz o trabalho e os outros ficam indiferentes. CA referiu que o professor deve fazer uma boa gestão da sua turma para poder implementar a AC, e sensibilizar os alunos para um único objetivo – todos serem bem-sucedidos na sua aprendizagem. O estagiário EE mostrou a preocupação de dar uma informação prévia ou explicar aos alunos este tipo de aprendizagem. Sobre este ponto, todos os estagiários foram unânimes, mostrando interesse em que os alunos sejam formados. Sugeri que antes da implementação da AC cada estagiário devia-se encarregar de dar aos alunos uma pequena formação sobre a AC, a fim de ter sucesso na sua implementação. Surgiram dúvidas acerca da duração dos grupos cooperativos. O estagiário ML salientou que a carga horária reservava pouco espaço para efetuar um trabalho em grupos cooperativos. Assim, sugeri que trabalhassem com o tipo de grupo informal – que geralmente é o professor que ajuda na sua formação. A duração pode variar de uma hora a várias semanas para garantir que a tarefa seja concluída.

Levantou-se uma outra questão acerca do número de alunos que cada grupo deve ter, considerando que nas escolas há um número elevado dos alunos. Tentei orientar os estagiários para compor grupos de 5 elementos, para ajudar a gerir as interações. Pareceu-me que os estagiários precisam de ler mais sobre o papel do professor e do aluno na AC. Prometi enviar por email o Plano Curricular do ensino em Moçambique para ver alguns aspetos relevantes da AC, uma vez que estes aspetos são fundamentais para a nossa experiência. Estes pontos serão discutidos na sessão de formação marcada para o dia 26/04/17. Percebi que os estagiários estavam muito empenhados e que tentaram buscar mais informações sobre AC. Nesse contexto, achei pertinente fornecer-lhes o Plano Curricular para confrontar com as leituras feitas. Senti que estavam receosos acerca do número elevado de alunos nas turmas para implementar a AC. Terei que os incentivar, pois o que se pretende é chegarmos a um consenso de que os alunos devem aprender a cooperar na aprendizagem de LE. O balanço que faço é muito positivo, sinto que começamos bem, houve partilha, e gerou-se muito diálogo. Lamenta-se a ausência dos tutores na primeira sessão de formação*.

Próxima sessão: Análise da grelha de observação a usar na observação inicial e preparação da observação inicial de aulas dos professores tutores.

* os professores tutores não estiveram presentes nesta sessão porque estavam em conselhos de notas do 1º trimestre. Mas prometeram participar nas próximas sessões.

NOTAS DE CAMPO – SESSÃO 3

Sessão de formação nº: 3	Data: 03/05/2017	Duração: 1. 45 minutos
--------------------------	------------------	------------------------

<i>Participantes na sessão</i>	Estagiários: CA; EC; EE; DC e ML. Professores cooperantes: BS e K Supervisora: AD
<i>Assuntos tratados na sessão</i>	- O papel do professor e do aluno na AC. - Plano Curricular do ensino em Moçambique - Entrega e análise da grelha de observação inicial dos professores cooperantes; observação da AC (estagiários). - Apresentação da grelha de desenho da experiência pedagógica.
<i>Tarefas realizadas na sessão</i>	1- Partilha/discussão, a partir da leitura feita anteriormente dos textos* sobre o entendimento da AC. 2- Apresentação de resumo sobre alguns aspetos relacionados com o papel do professor e do aluno, referidos no Plano Curricular, e troca de impressões, fazendo referência ao que outros autores dizem sobre AC. 3- Análise conjunta da grelha de observação inicial dos professores cooperantes. 4- Explicação do funcionamento da grelha de planificação da experiência pedagógica. (Pedi aos estagiários que escolhessem um tema partindo da planificação quinzenal, para posteriormente efetuarmos a planificação da aula da AC na sessão seguinte). Bibliografia: - Ministério da Educação e Cultura Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (2007). <i>Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)</i> — Moçambique: INDE/MINED. - Lottici E. (2013). <i>Apprentissage coopératif: les représentations et pratiques des enseignants de maternelle</i> . Education. HAL Id: dumas-00843164. Disponível em : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00843164 .

Reflexões acerca da sessão

Nesta sessão de formação achei importante tirar algumas fotografias para ilustrar o lugar onde decorreram as sessões de formação. Esta formação foi muito rica e houve a participação de todos, exceto o professora tutora PS.** Antes de iniciarmos com os pontos preparados para esta sessão, achei necessário fazer um resumo dos pontos abordados na sessão passada, para situar os professores tutores que não estiveram nas sessões anteriores: Conceito da AC; elementos essenciais da AC; características dos grupos cooperativos; tipos de grupos cooperativos; formação dos grupos cooperativos e vantagens/inconvenientes da AC.

Partimos da leitura da citação retirada do PCESG, que sublinha:

“O professor funciona como um facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades. Para o efeito, são sugeridas estratégias que proporcionam uma participação ativa do aluno tais como trabalhos aos pares e em grupos, debates,

chuva de ideias, jogos de papéis, entre outros” (INDE, 2007:15).

Cada um foi dando a sua contribuição segundo o que entendia. O estagiário EE sublinhou que o professor deve ter um espírito aberto para saber inovar as suas práticas, procurando mecanismos para dar soluções aos problemas que pode encarar no processo de ensino aprendizagem.

PK disse que muitas vezes o que o currículo apresenta nem sempre está em conformidade com a necessidade dos alunos. Desta forma, propõe que haja sempre intercâmbio entre professores novos e antigos e entre escolas, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do FLE.

“O professor é a chave para o sucesso da implementação do currículo. É ao professor a quem cabe transformar este plano curricular em realidade, na sala de aula, com alunos concretos. A competência científica, pedagógica e a criatividade constituem fatores determinantes para o bom desempenho do professor o que se traduzirá em momentos de aprendizagem efetiva, nos alunos. Cabe ao professor considerar os pressupostos de aprendizagem: as competências anteriores do aluno; a motivação; a criação de hábitos de trabalho; a cooperação interativa; um processo de ensino-aprendizagem ativo e dirigido a objetivos; a resolução individual e coletiva de problemas” (INDE, 2007: 90).

Neste ponto, o professor PB referiu que muitas vezes o professor é escravo do currículo, com isto queria dizer que todos são obrigados a cumprir à letra o que este documento propõe, deixando do lado a criatividade e a flexibilidade para procurar outros meios alternativos para promover o ensino ativo na aula de FLE. O estagiário ML acrescentou que verifica um fraco desempenho de professores no ensino e que se devia, nos encontros de formação, tentar perceber o que cada professor faz de concreto na sala de aula com os seus alunos e incentivar os outros a trilhar um bom caminho. Acerca da formação e intercâmbio entre professores de FLE, sugeri a leitura da citação seguinte:

“A implementação do currículo do ESG exige professores habilitados, ou seja, com formação adequada. Para a lecionação do ESG, podem ser admitidos professores, com formação psico-pedagógica certificada pelas instituições de formação competentes” (INDE, 2007: 90).

Referi que é necessário que todos os professores tenham consciência dos objetivos do ensino-aprendizagem de uma LE, e que se todos queremos o sucesso de aluno é necessário optar-se pela formação para melhor implementar o que temos em vista, pois os professores, como uma comunidade de aprendizagem, “deverão desenvolver competências que lhes permitam saber analisar o trabalho dos seus alunos, identificar atempadamente os problemas, desenhar e discutir estratégias adequadas para a sua solução. Neste contexto, os professores são encorajados a disseminar as experiências bem-sucedidas no processo de Ensino/Aprendizagem” (INDE, 2007: 91).

No encontro anterior, os estagiários apresentaram dúvidas/receio sobre número elevado de alunos nas turmas para implementação da AC. Sobre este ponto, um dos textos fornecidos é o Plano Curricular (INDE: 2007), que sublinha: “No contexto moçambicano, as estratégias de ensino numa abordagem de ensino centrada no aluno, deverão considerar também o fenómeno das turmas numerosas”(pg15).

Para a sessão seguinte de formação, marcada para dia 10/05/17 serão tratados os seguintes pontos:

- Reflexão sobre as aulas observadas;
- Planificação da experiência pedagógica a ser implementada nas turmas da 11^a e 12^a classes;
- Entrega e análise de instrumento de autoavaliação (alunos).

*Textos cuja bibliografia consta nas Notas de Campo 2, do dia 19/04/17.

**Ausentou-se durante uma semana, está doente (malária). Apesar da situação de saúde, mostrou-se receptiva ao programa e teve que explicar um pouco do que se tratava ao telefone.

NOTAS DE CAMPO – SESSÃO 4

Sessão de formação nº: 4	Data: 10/05/2017	Duração: 1h: 50 minutos
--------------------------	------------------	-------------------------

<i>Participantes na sessão</i>	Estagiários: CA; EC; EE; DC e ML. Supervisora: AD
<i>Assuntos tratados na sessão</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a observação de aulas do professor/a cooperante. - Planificação da experiência pedagógica a ser implementada nas turmas da 11ª e 12ª classes.* - Análise de instrumento de autorregulação.
<i>Tarefas realizadas na sessão</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão das aulas observadas do professor/a cooperante. <p>Antes de iniciar a discussão, procurei saber se todos os estagiários conseguiram fazer a observação das aulas ao longo da semana. Todos conseguiram e disseram que foi bom ter a grelha para observação dado que lhes facilitou bastante o trabalho de se centrarem nos objetivos pretendidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha do tema para a planificação da experiência pedagógica.
<i>Reflexões acerca da sessão</i>	
<p>Nesta sessão senti que os estagiários estavam mais abertos, todos queriam partilhar o que tinham observado durante as aulas. Os estagiários fizeram a observação seguindo a grelha fornecida na sessão passada** e começaram por apresentar o ponto 1- <i>“as atividades foram motivadoras para os alunos?”</i> Sobre o tema apresentado pelo professor, a apreciação que os estagiários fazem é positiva; afirmam que as atividades foram motivadoras, embora alguns alunos continuassem a observar os outros sem participar ativamente na aula.</p> <p>CA: em duas turmas que pôde observar conseguiu verificar que os alunos estavam muito interessados na atividade proposta pelo professor.</p> <p>EC: em geral gostou, as atividades foram motivadoras para a maior parte dos alunos, o professor foi muito criativo, usou a estratégia de perguntas e respostas no início da aula para dar bom ambiente na aula. Depois introduziu as atividades programadas para a aula. Todos os alunos queriam responder e alguns fizeram a correção da atividade no quadro.</p> <p>EE: a maior parte da turma participou ativamente nas atividades que o professor introduziu na aula. Por isso concluí que as atividades foram motivadoras.</p> <p>Surgiram dúvidas relacionadas com a escolha do tema da aula de AC, prevista para se implementar na semana seguinte. Cada classe tem uma matéria diferente a abordar ao longo do trimestre; ficou acordado que nas turmas de 12ª classe e de 11ª classe seria o mesmo tema - <i>“Météo”</i>-, visto que esta matéria no plano geral está orientada para a 12ª classe. Mas os estagiários poderão adaptar o mesmo tema para 11ª classe, o que supõe que a matéria seja introduzida atempadamente para produzir efeitos aquando da implementação da AC, segundo a intervenção do EE.</p> <p>Notei que houve avanço de modo geral, porque os estagiários foram criativos, ao anteciparem dificuldades e preverem a sua solução. No caso de gestão de turmas numerosas, supõe a formação antecipada de grupos para não levar muito tempo a formar grupos no dia da implementação da experiência. O estagiário ML também focou o aspeto de explicar os grupos o que é a AC, também</p>	

antes do dia da implementação da experiência, e achei muito importante porque poderá levar muito tempo para fazer entender a AC aos alunos.

Um ponto importante salientado por EC foi informar o professor cooperante para introduzir a matéria que não está prevista para a 11ª classe, a fim de evitar contradições. Penso que é bom, antes de fazer ou introduzir algo, entrar em consenso com o professor da turma. Mesmo sabendo que o sucesso do currículo passa pelo professor, todos somos convidados a sermos criativos e flexíveis na transmissão dos conteúdos.

Para a sessão seguinte de formação, marcada para dia 12/05/17, serão tratados os seguintes pontos:

- Planificação da experiência pedagógica a ser implementada nas turmas da 11ª e 12ª classes.
- Entrega e análise de instrumento de autorregulação.

*Não foi feita a planificação da experiência, pois ainda não tinham sido fornecidos aos estagiários a planificação quinzenal para retirar os conteúdos a serem planificados na experiência.

**Os estagiários depois de preencherem as grelhas na versão eletrónica, poderão enviar para constituir um anexo do trabalho.

NOTAS DE CAMPO – SESSAO 5

Sessão de formação nº: 5	Data: 24/05/2017	Duração: 45 minutos
--------------------------	------------------	---------------------

<i>Participantes na sessão</i>	Estagiários: CA; EC; DC e ML. (O professor estagiário EE não pôde participar nesta sessão e justificou a sua ausência.) Supervisora: AD
<i>Assuntos tratados na sessão</i>	- Balanço geral da implementação da experiência pedagógica e das sessões de formação.
<i>Tarefas realizadas na sessão</i>	- Partilha dos aspetos positivos e negativos da implementação da experiência das sessões de formação
<i>Reflexões acerca da sessão</i>	
<p><i>Balanço sobre as sessões de formação</i></p> <p>DC – A formação foi muito importante e preponderante e aprendeu muitas coisas. Pôde constatar que a AC funciona e é necessário que o professor privilegie esta estratégia para ajudar os alunos a serem bem-sucedidos na aprendizagem de francês. No momento da implementação da experiência a formação de grupos foi um pouco difícil, mas com a ajuda dos colegas professores estagiários superou as dificuldades. Do lado dos alunos afirmaram que gostaram muito de trabalhar em grupos e gostariam que as aulas de francês fossem sempre assim, porque os ajudariam a apreenderem os conteúdos.</p> <p>EC – Parte do princípio de que a AC é uma estratégia interessante e tiveram a sorte de ter a formação antes da sua implementação, o que ajudou muito para saber o quê e como implementar na sala de aula. Teve algumas dificuldades na formação dos grupos, visto que as turmas são bastante numerosas, que não ajudou muito para dar o apoio necessário a todos os grupos. Também os alunos reclamaram acerca do número de alunos que compõem o grupo, e pôde ver isso no questionário de autoavaliação. Constatou também que se verificam problemas na divisão de tarefas nos grupos. Não conseguiu explicar bem aos alunos o que devem fazer nos grupos; pensa que é um dos aspetos que ainda não entendem bem, talvez precise de o aprofundar um pouco mais. Isto porque em algumas turmas que observou notou que nos grupos nem todos os alunos sabiam a tarefa de cada um; isto é, um a cada dois alunos assumiam todos papéis e os restantes apenas observavam. Este é um desafio que leva consigo para o futuro, para melhorar a sua prática de ensino.</p> <p>CA – A AC é uma boa experiência. É uma estratégia de aprendizagem positiva para os alunos, é algo que lhes interessa partindo do balanço que fizeram na autoavaliação. Achou positiva a utilização do questionário para os alunos. É algo que ajudou a descobrir a posição dos alunos sobre o que aprenderam, o que pensam e como querem aprender. Também pôde constatar que o número elevado de alunos por grupos é um problema para estes no momento das atividades para gerir as interações, o barulho, e não ajuda para circular em toda turma e dar o apoio aos grupos.</p> <p>ML – As sessões de formação na UP acerca da AC ajudaram muito para implementar esta estratégia na escola. Esta aprendizagem tem benefícios porque ajuda os alunos a trabalharem em grupo para melhor aprenderem a língua. Também teve problemas na implementação da AC. Um dos problemas é a organização da turma para fazer funcionar os grupos. Por um lado, os alunos são numerosos e a AC funciona melhor com um número dos alunos reduzidos na sala. Por outro, constatou que a AC pode funcionar, mas é necessário que o professor envide esforços para fazer bem a gestão da sua turma no que concerne ao tempo, ao barulho e à gestão dos conteúdos a serem transmitidos.</p>	

Anexo 4- Reflexões Escritas Sobre o Projeto de Supervisão (Estagiários)

Reflexão 1

De certa forma a formação foi importante no meu ponto de vista, pois estivemos em contacto com certas teorias que tratam da pedagogia cooperativa e da aprendizagem cooperativa, isto me permitiu não só descobrir a existência dessa aprendizagem mas também como a podemos implementar na sala de aulas.

Foi dentro das pequenas sessões de formação que me foi possível aprender como formar grupos, que tipo de grupos podem ter neste tipo de aprendizagem e como os grupos devem estar compostos (heterogeneidade dos grupos) de forma a dinamizar e a monitorar as capacidades e competências dos alunos. Foi possível observar o que se diz no plano curricular sobre o ensino em Moçambique e aproximar esse conteúdo na aprendizagem cooperativa sobre tudo no ensino de línguas (francês para o nosso caso). Neste contexto, me apareceu como dificuldade ao enquadrar esta aprendizagem no contexto moçambicano onde as nossas turmas são numerosas, por essa razão a estrutura da sala passa a não permitir uma boa formação do grupo, sem deixar do lado o fator conhecer a turma ou seja, as capacidades e as competências dos alunos a fim de criar uma dinâmica na formação dos grupos.

Os conteúdos facilitaram de certa maneira na planificação, visto que tivemos acesso a uma estrutura de plano desse tipo de aulas e discutimos entre colegas tutores, e com uma motivação por parte dos alunos assim quanto do professor se atingiu os objetivos previstos na planificação. Pude observar as aulas de francês em quatro (4) turmas e os resultados foram positivos, porém, salientar que a relação entre o lecionado e o tipo das atividades previstas é importante.

No sentido geral, a experiência me motivou, assim quanto, aos alunos, pediram para que houvesse sempre atividades desse género. Assim sendo, pretendo continuar com este tipo de aprendizagem (aprendizagem cooperativa), visto que os alunos gozam da sua autonomia e também interagem entre eles e no fim todos têm algo a dizer na sala de aulas sobre tudo no ensino de línguas. Enfim, estou inspirado nesta aprendizagem.

Acho importante que todos estagiários desenvolvam competências de promoção da aprendizagem cooperativa durante o estágio, em primeiro lugar porque ela se enquadra nos métodos de ensino contemporâneos, a cooperação busca o melhor de uma equipa (uma turma) no seu todo e não uma competição. Em segundo ponto, é uma ocasião de colocar os alunos independentes nas suas ideias e de discutir entre eles e melhor aprenderem. Tendo em conta que certos alunos têm ainda o medo de falar direto ao professor numa primeira fase mesmo tendo ideias, então o grupo lhes permitirá debater entre eles, contudo sob a monitorização do professor e partilhando entre eles o conhecimento.

Reflexão 2

1. Fazendo uma apreciação geral sobre as sessões de formação realizadas, em primeiro lugar quero agradecer a oportunidade que tive durante este período das sessões porque tive a oportunidade de me lembrar de um fenómeno muito importante. Aprendizagem cooperativa é algo que já existe mas a implementação difere, e quero aproveitar esta reflexão para dizer o quão foi bom ter trabalhado nesta sessão.

2. Francamente falando, tive a oportunidade de aprender muita coisa neste período de implementação, como no caso da formação dos grupos e a distribuição das tarefas nos grupos. Uma das grandes dificuldades que passei foi na hora de formação de grupos porque as salas onde havia implementado esta aprendizagem eram numerosas e isto dificultou a formação de grupos com quatro elementos, só para terminar a organização das carteiras também não possibilitou este processo.

3. Eu pretendo continuar a implementar esta aprendizagem cooperativa não só a pedido dos alunos, como também ela facilita a transferência de conhecimentos, não só ela possibilita também a interação entre os alunos e com isto a relação entre o professor e aluno é vista de forma horizontal, eis a razão de nunca abandonar este processo de ensino e aprendizagem.

4. É pertinente que os estagiários implementem esta aprendizagem cooperativa durante seu período (de estágio) porque o mais importante é fazer com que aos alunos tenham a possibilidade de interagir entre eles, como também de compartilhar tudo aquilo que eles sabem sobre o assunto.

Reflexão 3

No que diz respeito à apreciação sobre aprendizagem cooperativa, sobretudo na parte das sessões de formação foi muito positivo porque tivemos uma ideia daquilo que iríamos posteriormente implementar, os materiais que tivemos nos ajudaram a realizar a aprendizagem cooperativa.

Nesta aprendizagem aprendi muitas coisas e gostei muito deste tipo de aprendizagem. No que diz respeito às dificuldades, eu notei que esta aprendizagem não é adequada nas salas numerosas, para formar grupos.

A implementação da aprendizagem para mim foi fácil porque já havia tido uma formação sobre a mesma aprendizagem. Eu gostaria de continuar com esta aprendizagem no futuro, porque facilita a aprendizagem. A aprendizagem cooperativa é muito importante e gostaria que muitos seguissem a mesma porque permite que os estudantes estudem em grupo e não individualmente.

Reflexão 4

Fazendo uma análise das sessões realizadas, é importante dizer que a aprendizagem cooperativa é muito importante nas sociedades Moçambicanas, visto que nas escolas os professores não têm optado por uma aprendizagem cooperativa, portanto um dos aspetos positivos que achei preponderante é a fala nos alunos, isto é, na formação dos grupos é onde encontramos a partilha de informações, segundo o que vimos, todo aluno contribuía no grupo em que ele se encontrava inserido. Por outro lado, salas numerosas são difíceis para formar grupos, mas é possível formar optando na multiplicação de documentos que possam facilitar a aprendizagem. Eu gostei imenso a ajuda da supervisora, quando eu falhava ela corrigia-me, aconselhando, assim, foi fácil fazer uma aula cooperativa.

No decorrer desta aprendizagem aprendi muito. Referindo a planificação, aprendi como elaborar um plano de aula cooperativo. Na implementação tive certas dificuldades no princípio, mas depois me enquadrei, a grande dificuldade foi não informar os alunos da importância de uma aula cooperativa. Em torno da observação eu pude aprender várias coisas com os colegas, mas fiquei muito desapontado quando havia falhas por parte do meu colega que não conseguiu gerir a sua sala de aulas mesmo depois de ter assistido a aulas dos outros colegas, e a sua atividade não foi clara nem para seus colegas, seus alunos, até para ele mesmo.

Eu pretendo levar esta aprendizagem para minha carreira de professorado porque facilita a aprendizagem. Neste âmbito, digo que é importante que todos estagiários possam ter uma pequena formação durante seu estágio porque vai ajudar na aquisição de conhecimentos e formação de um aluno competente.

Para finalizar, os alunos da Escola Secundaria da Ponta-Gêa gostaram muito desta aprendizagem e disseram que queriam trabalhos em grupo porque facilitam a cooperação e partilha de conhecimentos.

Reflexão 5

A aprendizagem cooperativa como modelo que visa estimular a colaboração dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem encaixa numa perspectiva da metodologia de comunicação, a qual se estende à aprendizagem centrada no aluno.

Fazendo uma apreciação desde o primeiro dia da formação até agora, o que significa um balanço daquilo que era a aprendizagem no momento em que tivemos acesso à AC, a formação foi boa,

tivemos informações sobre aprendizagem cooperativa que julgamos muito importante para nós, futuros professores, oxalá para crescimento do ensino aqui e no país em geral. Ela pode ser crucial e impulsionadora da aprendizagem da língua estrangeira.

Importa referir que o acesso prévio ao material assim como a abordagem geral de tudo que seria necessário para levar a cabo este modelo de aprendizagem, nos foi facultado. Dado não menos importante, como equipa já estávamos ‘contaminados’, ou seja, assim que houvesse alguma dúvida entre nós mesmos nos esclarecíamos de modo a dar celeridade à implementação da aprendizagem cooperativa.

No que tange à sua implementação, foi um pouco trabalhoso, sabendo que na nossa realidade (moçambicana), nas escolas públicas, como foi o caso do nosso estágio, as salas são numerosas e isso dificulta a formação de grupos onde cada grupo pode ser constituído até no máximo 4 (quatro) alunos. Este facto acaba fazendo com que a colaboração dos alunos seja menos visível, dada a enchente das turmas, no caso, 76-80 alunos em média. Portanto, é de louvar a experiência, pois como futuros professores de língua estrangeira, levamos isto como um desafio.

Achamos preponderante dar-se sequência a este modelo. Como fizemos referência no primeiro parágrafo, visa centralizar os alunos na sua aprendizagem assim como promover uma aprendizagem autónoma dos alunos.

Julgamos importante que todos os estagiários desenvolvam esse tipo de aprendizagem, visto que esta fase de estágio se assume como uma fase de preparação com vista a responder às várias problemáticas no processo de ensino e aprendizagem por vir.

Concluimos, dizendo que a aprendizagem cooperativa, para além de promover a assimilação ao mesmo nível dos alunos, promove vivamente a aprendizagem autónoma, porque em cada grupo sempre incentivamos o espírito de partilha.