



## Promoção da aprendizagem cooperativa em contexto de estágio: Um estudo na formação inicial de professores em Moçambique

### Promoting cooperative learning in the practicum: A study in pre-service teacher education in Mozambique

**Ana Maria David**

Universidade Pedagógica, Moçambique  
anadavid06@yahoo.fr

**Flávia Vieira**

Universidade do Minho, Portugal  
flaviav@ie.uminho.pt

#### Resumo

No presente artigo, descreve-se um estudo que integrou um programa de formação sobre aprendizagem cooperativa no ensino de Francês como língua estrangeira (FLE), desenvolvido no contexto da supervisão de estágio num curso de formação inicial de professores em Moçambique. Os seus objetivos foram os seguintes: 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. O programa foi conduzido pela primeira autora como supervisora de estágio e envolveu cinco estagiários, contando com a colaboração de três orientadores cooperantes de uma escola secundária. Evidenciam-se aqui as perceções dos estagiários e dos seus alunos acerca da exploração da aprendizagem cooperativa, recolhidas através da observação de aulas e de um questionário de autorregulação da aprendizagem administrado aos alunos. Os resultados revelam que os estagiários sentiram que foram capazes de implementar a aprendizagem cooperativa de acordo com os princípios teóricos aprendidos. A abordagem foi bem acolhida pelos alunos, os quais reconheceram ter desenvolvido competências sociais e académicas através das atividades realizadas. Na globalidade, os resultados evidenciam o sucesso do programa e mostram que a supervisão pedagógica pode fomentar o desenvolvimento de professores reflexivos e a inovação das práticas escolares.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; supervisão de estágio; inovação; aprendizagem cooperativa.

#### Abstract

The present paper describes a study that integrated a training intervention on the promotion of cooperative learning in teaching French as a foreign language (FFL), carried out within the supervision of the practicum in a pre-service teacher education programme in Mozambique. Its objectives were: to characterize teacher and student roles in FFL teaching; to analyse practices aimed at enhancing cooperative learning in FFL teaching; to assess the impact of training upon



student teachers' professional development; and to identify constraints to the implementation of cooperative learning in teaching and learning FFL. The intervention was conducted by the first author as a practicum supervisor and involved five student teachers as well as the collaboration of three school mentors in a secondary school. We present the student teachers' and their students' perceptions about the exploration of cooperative learning, based on data collected through lesson observation and a self-regulation questionnaire administered to the students. Results show that the student teachers were able to implement cooperative learning in accordance with the theoretical principles they learnt. Their students were receptive to the approach and acknowledged the development of academic and social competences through the activities that were implemented. Overall, results indicate that the training intervention was successful and that pedagogical supervision may promote the development of reflective teachers and the innovation of school practices,

**Keywords:** initial teacher education; practicum supervision; innovation; cooperative learning.

## Résumé

Cet article décrit une étude intégrant un programme de formation sur l'apprentissage coopératif dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), développé dans le cadre de la supervision de stage dans la formation initiale des enseignants au Mozambique. Ses objectifs étaient: caractériser le rôle de l'enseignant et des étudiants dans l'enseignement de FLE; analyser les pratiques pour promouvoir la coopération dans l'enseignement du FLE; évaluer l'impact de la formation sur le développement professionnel des stagiaires; identifier les contraintes à la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Le programme a été mené par le premier auteur en tant que superviseur de stage et le programme a impliqué cinq stagiaires, avec la collaboration de trois professeurs tuteurs d'une école secondaire. Les perceptions des stagiaires sont mises en évidence sur l'exploration de l'apprentissage coopératif, recueillies grâce à l'observation des cours et à un questionnaire d'autorégulation de l'apprentissage administré aux élèves. Les résultats montrent que les stagiaires ont estimé pouvoir mettre en œuvre l'apprentissage coopératif selon les principes théoriques appris. L'approche a été bien accueillie par les étudiants qui ont reconnu avoir développé des compétences sociales et académiques grâce aux activités réalisées. Dans l'ensemble, les résultats soulignent le succès du programme et montrent que la supervision pédagogique peut favoriser le développement d'enseignants réflexifs et l'innovation des pratiques scolaires.

**Mots-clés:** formation initiale d'enseignants; supervision de stage; innovation; apprentissage coopératif.

## Introdução

O desenvolvimento da cooperação na aprendizagem é recomendado nas políticas educativas moçambicanas. O Programa do Ensino Secundário Geral 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 autoconfiança pois os alunos planificam e fazem a gestão das tarefas entre si" (MINED, 2010, p. 87). Por outro lado, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral para a disciplina de Francês como Língua Estrangeira (FLE) integra perspectivas didáticas recentes para o ensino das línguas e advoga o desenvolvimento de capacidades transversais de resolução de problemas, transferência de saberes, pensamento crítico, comunicação e cooperação (MINED, 2007).

Apesar destas orientações, o ensino nas escolas tende a ser transmissivo e pouco sensível à diversidade dos alunos, e a existência de turmas muito numerosas reduz as possibilidades de interação em sala de aula e agrava potencialmente as dificuldades de aprendizagem. A implementação de abordagens mais participadas e inclusivas, como é o caso da aprendizagem cooperativa (AC), poderá colmatar desigualdades e promover o sucesso educativo, cabendo aos cursos de formação de professores incentivar o seu desenvolvimento.

Em Moçambique, a formação dos professores é uma das prioridades do Sistema Nacional de Educação, salientando-se 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, p. 31). O Plano Estratégico da Educação (MINED, 2012) recomenda "o incremento das ações de supervisão pedagógica, para melhorar a qualidade do ensino" (p. 32), sublinhando a "formação, capacitação e motivação do professor" como uma das suas áreas programáticas (p. 50). Contudo, nem sempre as práticas de supervisão pedagógica promovem a inovação nas escolas, não só devido à existência de lacunas na formação especializada dos supervisores, mas também porque a ação do supervisor se limita frequentemente ao acompanhamento, observação e avaliação da prática de ensino dos estagiários, não havendo lugar ao desenvolvimento de projetos que visem a mudança educativa. Espera-se que os estagiários apliquem em estágio as teorias aprendidas nas unidades curriculares do curso, mas essa transferência de conhecimento raramente se verifica se não forem criados espaços de formação no âmbito do estágio que promovam a articulação teoria-prática e apoiem o desenvolvimento de planos de intervenção teoricamente informados e avaliados com base na recolha de evidências.

O estudo aqui relatado, conduzido pela primeira autora no âmbito da sua dissertação de mestrado (David, 2017) e orientado pela segunda autora, teve como finalidade explorar e analisar o papel da supervisão pedagógica na promoção da AC no ensino de FLE, através da implementação de um programa de formação no estágio de um curso de formação inicial de professores da Universidade Pedagógica em Moçambique. Nos pontos seguintes, apresenta-se o estudo e alguns resultados relativos às perceções dos estagiários e dos alunos acerca da exploração da AC em sala de aula.

## Breve enquadramento teórico do estudo

Nesta secção, apresentamos alguns pressupostos do estudo relativos à AC e à supervisão pedagógica, os quais informaram a abordagem explorada.



## Importância da aprendizagem cooperativa

A AC 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” (Firmiano, 2011, p. 5). Segundo Fontes & Freixo (2004), a AC apresenta vantagens aos níveis cognitivo e atitudinal: ao nível cognitivo, promove um maior aproveitamento escolar, o pensamento crítico e criativo, competências cognitivas superiores, padrões de verbalização de qualidade e a construção de uma linguagem própria através da discussão gerada no grupo e entre os grupos; ao nível atitudinal, favorece a autoestima, a motivação, a valorização de capacidades e esforços pessoais, a capacidade de comunicação e argumentação, o respeito pelo outro, a cooperação, a solidariedade e a empatia. Para além das vantagens mencionadas, um ambiente cooperativo promove a autonomia dos alunos e a sua integração numa sociedade democrática (Lopes & Silva, 2009).

Nem todos os grupos são cooperativos, pois o facto de colocar alunos a trabalhar em grupos não significa que cooperem. Atendendo a que a AC é uma abordagem interativa que enfatiza o trabalho em equipa, é necessário que estejam presentes cinco princípios essenciais: (a) interdependência positiva; (b) responsabilidade individual e grupal; (c) interação face a face; (d) competências sociais e grupais; (e) avaliação grupal (v. Bessa & Fontaine, 2002; Coelho da Silva, Salazar, & Poças, 2015; Firmiano, 2011; Freitas & Freitas, 2003; Johnson & Johnson, 1999; Pinho, Ferreira, & Lopes, 2013; Simões, 2012). De entre estes princípios, salientamos a interdependência positiva, pois implica que os alunos possam trabalhar em conjunto para maximizar a aprendizagem de todos, partilhando recursos e alcançando juntos o sucesso (Simões, 2012, p. 7). 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” (Pinho, Ferreira, & Lopes, 2013, p. 917). Segundo Firmiano (2011, p. 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 todos celebram o sucesso do grupo).

A heterogeneidade e a dimensão reduzida dos grupos favorecem a interdependência positiva, ou seja, o grupo “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, p. 22). É no exercício da interdependência positiva que os alunos desenvolvem competências sociais importantes, entre as quais podemos salientar as seguintes: aceitar a diferença, escutar o outro com atenção e mostrar respeito pelas ideias e contribuições do outro; pedir ajuda e partilhar informação, responsabilidades e materiais; respeitar a vez de falar, falar baixo para não perturbar os outros e evitar conversas paralelas; encorajar e elogiar os outros (Firmiano, 2011, p. 22).

A AC implica mudanças no papel do professor. Howden & Martin (1997) sublinham que “dans l'apprentissage coopératif l'enseignant devient un observateur et il offre son soutien aux équipes d'apprenants” (p. 59). Fontes & Freixo (2004, p. 57) realçam as seguintes funções principais



do professor: traçar os objetivos da tarefa e fazer a respetiva preparação de acordo com os princípios da AC; explicar a tarefas com clareza e motivar os alunos para uma execução eficaz, ajudando-os a atingir os objetivos pretendidos; promover e estreitar laços cooperativos no seio do grupo; fornecer feedback sobre as aprendizagens.

Ao assumir o papel de mediador das aprendizagens, o professor promove a autonomia dos alunos, os quais adquirem ferramentas necessárias para poderem aprender sem precisar da sua intervenção constante. Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007, p. 24) sustentam que *aprender a aprender* é uma das principais dimensões da autonomia, o que implica o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem. No caso da AC, os alunos devem ter a oportunidade de tomar decisões sobre o trabalho que realizam e de refletir sobre as aprendizagens académicas e sociais que desenvolvem, tomando consciência do que a cooperação implica e fornecendo feedback ao professor sobre o seu impacto na aprendizagem. Assim, a autorregulação pode assumir uma função simultaneamente pedagógica e investigativa. Por um lado, possibilita o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo e das capacidades de decisão e de autoavaliação dos alunos; por outro lado, promove um maior conhecimento dos processos de aprendizagem por parte do professor, o que lhe permite ir avaliando e ajustando as suas práticas de ensino.

## **Supervisão pedagógica e inovação**

A formação inicial de professores pode fomentar a inovação pedagógica, nomeadamente no estágio, onde os estudantes poderão experimentar práticas alternativas com apoio superviso. Defende-se neste estudo uma orientação reflexiva, dialógica e experiencial da supervisão, enquadrada num paradigma reflexivo da formação profissional e numa visão transformadora da educação escolar (Vieira, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2010). Desta perspetiva, a supervisão deve criar condições para o questionamento de práticas estabelecidas, favorecendo a sua reconstrução à luz de valores humanistas e democráticos. Como argumentam Jiménez Raya et al. (2007), "ao problematizar as situações educacionais enquanto construções sociais abertas à mudança, os professores podem adquirir novos entendimentos das suas teorias e práticas pessoais, desafiar constrangimentos e perspetivar formas alternativas de ensinar, tornando-se, deste modo, mais conscientes da natureza ideológica do ensino" (p. 45). Rejeita-se, deste modo, uma visão do (futuro) professor como técnico do ensino ou executor de currículos pré-estabelecidos, reconhecendo-lhe um papel decisivo na construção do currículo-em-ação e na mudança educativa.

Vieira (1993) define a supervisão como uma "atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação" (p. 28), assente nos seguintes pressupostos: i) o objeto da supervisão é a qualidade da prática pedagógica dos professores; ii) a sua função mais importante é a regulação da prática com vista à sua compreensão e reconstrução; iii) no centro do processo de supervisão estão os processos de reflexão e de experimentação. Vista como atividade de regulação crítica de processos de ensino-aprendizagem, a supervisão apresenta um potencial transformador e emancipatório, e a sua finalidade última será promover uma educação mais democrática nas escolas (Vieira & Moreira, 2011; Vieira et al., 2010).



Embora existam vários modelos ou cenários de supervisão (v. Alarcão & Tavares, 2003), atualmente defende-se uma abordagem reflexiva, colaborativa e dialógica que conduza os estagiários a supervisionar a sua ação educativa para poder melhorá-la, o que implica mobilizar conhecimentos teóricos que sustentem a planificação e a análise dessa prática, assim como recolher e analisar informação numa modalidade próxima da investigação-ação, em ciclos de planificação-ação-reflexão que podem ser potenciados pela supervisão clínica (v. Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & Fernandes, 2010; Flores, Vieira, Silva, & Almeida, 2016). A supervisão clínica coloca a tónica na observação de aulas e implica três momentos principais (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24): 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. Os intervenientes ativos deste processo são o supervisor da instituição de formação, o orientador cooperante da escola e o futuro professor, entre os quais se deve estabelecer uma relação de confiança e apoio. Segundo Vieira & Moreira (2011, p. 29), a supervisão clínica implica uma intervenção sistemática e deliberada no processo de instrução para diminuir o desfasamento entre o real e o ideal, combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional, supõe uma relação de confiança e compromisso entre os intervenientes, e requer a formação especializada do supervisor.

A fim de favorecer a inovação das práticas de ensino no contexto do estágio, a supervisão pode integrar o desenvolvimento e a avaliação de programas de formação com uma componente teórica e experiencial, o que significa que a supervisão assume uma dimensão interventiva e investigativa. O supervisor torna-se assim num motor da mudança educativa e num investigador da sua ação. Foi o que se procurou fazer no estudo de caso que a seguir apresentamos, com incidência na promoção da AC no contexto da supervisão do ensino de FLE.

## Objetivos e metodologia do estudo

O estudo foi desenvolvido em 2016/17 na Delegação da Beira da Universidade Pedagógica de Moçambique, onde a primeira autora exercia funções de supervisora de estágio no 4º ano de uma licenciatura em ensino de FLE. A licenciatura tem a duração de quatro anos e as unidades curriculares de Prática Pedagógica estão distribuídas ao longo do curso. No 4º ano, é realizado um estágio de dois meses que contempla a observação de aulas do orientador cooperante e atividades de lecionação nas suas turmas.

O estudo centrou-se no desenho, desenvolvimento e avaliação de um programa de formação sobre AC, conduzido pela supervisora no papel de investigadora participante, junto de um grupo de estagiários e com a colaboração dos seus orientadores cooperantes. Os objetivos do estudo eram os seguintes:

- 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 AC no ensino e aprendizagem de FLE.

O primeiro objetivo reportou-se à observação inicial de aulas dos orientadores cooperantes dos estagiários envolvidos, como ponto de partida do desenvolvimento do programa; o segundo objetivo implicou a recolha de dados sobre experiências de AC desenhadas e implementadas pelos estagiários no âmbito do programa, através da observação de aulas e de um questionário aos alunos; os dois últimos objetivos envolveram, para além da observação das práticas de desenho e implementação da AC, a recolha de perceções dos estagiários e dos orientadores cooperantes acerca do programa, recolhidas em questionários finais.

Trata-se de estudo de caso – um programa de formação sobre AC no contexto da supervisão de estágio – que se inscreve num paradigma naturalista da investigação e recorre a uma abordagem de natureza interpretativa (Lüdke & Marli, 1986; Bogdan & Biklen, 1994), articulando finalidades de formação e de investigação com vista à melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Assim, a supervisão é entendida como estratégia de desenvolvimento profissional e de reconstrução da didática das disciplinas. O estudo assume ainda características da investigação-ação, na medida em que parte da identificação de um interesse pedagógico – incrementar a AC – e formativo – incrementar o papel da supervisão na inovação pedagógica – para a definição de um plano de formação que envolveu um grupo de estagiários na reflexão teórica, na experimentação de práticas alternativas e na recolha de dados para avaliar o seu impacto. O trabalho dos estagiários também se aproximou, assim, da investigação-ação, promovendo a sua capacidade de desenhar, implementar e analisar práticas de inovação em sala de aula.

A supervisora desenvolveu o programa com os cinco estagiários que lhe foram atribuídos em 2016/17, todos eles do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e 25 anos, e sem experiência prévia de ensino. Colaboraram no estudo os três orientadores cooperantes que acompanharam esses estagiários numa Escola Secundária. A escola integra o ensino do 8º ao 12º anos de escolaridade, tendo o estudo envolvido a realização e a observação de experiências de AC em três turmas do 11º ano e duas do 12º ano, abrangendo um total de 376 alunos (cerca de 75 alunos por turma), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, num curso de Letras onde o Francês é aprendido como segunda língua estrangeira, sendo a primeira língua estrangeira o Inglês.

O programa de formação, implementado nos meses de abril e maio de 2017 ao longo do período de estágio, procurou promover uma supervisão reflexiva e dialógica, a articulação teoria-prática e o desenvolvimento de capacidades de inovação e de reflexão. Envolveu cinco sessões de formação na universidade, a observação inicial de aulas dos orientadores cooperantes e a experimentação e observação de experiências de AC dos estagiários. Nas sessões conjuntas, foram realizadas diversas tarefas: reflexão sobre as práticas observadas nas aulas dos orientadores cooperantes; análise de textos teóricos sobre a AC; desenho colaborativo de experiências de AC a implementar; discussão dessas experiências com base em dados recolhidos; reflexão final sobre o programa de formação.



O programa iniciou-se com um período de observação de aulas dos orientadores cooperantes e a reflexão conjunta sobre as práticas de ensino da língua observadas, verificando-se um ensino centrado na figura do professor e a ausência de práticas de colaboração entre os alunos. Seguiu-se a introdução à AC através da reflexão conjunta sobre textos teóricos fornecidos pela supervisora, o que constituiu a base para o desenho colaborativo de duas experiências de AC (uma para o 11º ano e outra para o 12º ano), articuladas com conteúdos do programa de Francês, cada uma com a duração de duas aulas de 90', num total de dez aulas (duas por estagiário). Essas experiências foram observadas por todos os participantes para análise posterior nas sessões de formação, tendo também sido recolhidas as percepções dos alunos através de um questionário de autorregulação. Numa fase final, os estagiários e os orientadores cooperantes avaliaram o programa através de dois questionários de resposta aberta, incidentes nas suas percepções sobre o impacto do programa nos alunos e no desenvolvimento profissional dos estagiários. Os orientadores cooperantes foram convidados a participar nas sessões de formação realizadas na universidade, o que nem sempre se verificou por falta de disponibilidade. Contudo, mostraram-se sempre receptivos ao trabalho proposto e apoiaram os estagiários na planificação das experiências, para além de terem participado na sua observação em sala de aula.

Ao longo do programa, foram desenhados e utilizados instrumentos de apoio à formação e ao ensino, sempre discutidos com os estagiários, alguns dos quais cumpriram também propósitos investigativos e permitiram a triangulação de métodos e fontes:

- Grelha de observação inicial das aulas dos orientadores cooperantes, com a finalidade de compreender em que medida integravam as dimensões da cooperação e da autonomia
- Guião de apoio ao desenho de experiências de AC, de forma a garantir a mobilização de princípios teóricos discutidos nas sessões de formação
- Grelha de observação das experiências de AC desenvolvidas pelos estagiários, para apoiar a reflexão conjunta sobre a sua eficácia e impacto
- Questionário de autorregulação da aprendizagem dirigido aos alunos, com a finalidade de desenvolver competências de aprender a aprender e recolher percepções sobre o impacto das experiências de AC desenvolvidas
- Questionário final dirigido aos estagiários para avaliação do programa de formação
- Questionário final dirigido aos orientadores cooperantes para avaliação do programa de formação

No ponto seguinte, centrar-nos-emos nos resultados relativos à implementação das experiências de AC, com base em dados da observação das experiências desenvolvidas e nas percepções dos alunos envolvidos nessas experiências. Assim, explicitamos em seguida o conteúdo do guião de planificação das experiências, da grelha de observação dessas experiências e do questionário de autorregulação dos alunos.

O guião de planificação das experiências tinha um propósito formativo e integrava um conjunto de questões relacionadas com condições favoráveis ao desenvolvimento da AC, procurando apoiar os estagiários na reflexão sobre como essas condições seriam integrados nas suas aulas:



- 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?*

As experiências foram planificadas em conjunto nas sessões de formação e integraram uma sensibilização das turmas para a AC, a formação de grupos heterogéneos do ponto de vista das competências linguísticas e idade dos alunos, a distribuição de tarefas nos grupos, a monitorização dos grupos pelo professor estagiário com o apoio do orientador cooperante, a apresentação do trabalho de cada grupo à turma e o preenchimento do questionário de autorregulação pelos grupos (um questionário por grupo). As tarefas linguísticas propostas eram comuns aos diferentes grupos e incidam principalmente em competências de compreensão e produção textual associadas a tópicos programáticos.

Para a análise das experiências, foi construída uma grelha de observação usada pela supervisora, pelos orientadores cooperantes e pelos estagiários, a qual integrava os itens apresentados no Quadro 1 com uma escala de concordância para registo de opinião, para além de espaços de registo livre onde poderiam ser anotados exemplos e comentários relativos aos aspetos observados. A grelha associava um propósito formativo a um propósito investigativo, permitindo a reflexão sobre a operacionalização de princípios da AC em sala de aula e uma avaliação dos seus efeitos nos alunos.

**Quadro 1. Itens da grelha de observação de atividades de AC**

<i>Formação de grupos cooperativos</i>
A composição dos grupos favoreceu a cooperação
A dimensão dos grupos favoreceu a cooperação
<i>Desenvolvimento da aprendizagem cooperativa</i>
As atividades estimularam a cooperação (ex., divisão de tarefas)
Os alunos foram monitorizados e apoiados de forma adequada
Os resultados das atividades foram partilhados e sistematizados
Os alunos estiveram interessados nas atividades
Os alunos foram ativos (ex., tomaram iniciativas, resolveram dificuldades)
Os alunos revelaram ter as competências sociais necessárias
Os alunos desenvolveram competências linguístico-comunicativas
Os alunos participaram na avaliação das suas aprendizagens



Na fase final das experiências, foi administrado aos alunos das cinco turmas um questionário de autorregulação com finalidades pedagógicas e investigativas, que incidia na sua adesão às atividades propostas e na sua perceção acerca das competências desenvolvidas. O questionário integrava os itens apresentados na segunda coluna do Quadro 2, com uma escala de três opções de resposta: *Sim, Nem Sempre, Não*. Foi preenchido pelos grupos cooperativos após realizarem as atividades de AC, num total de 53 grupos. Entendeu-se que o preenchimento em grupo favoreceria a negociação de perspetivas entre os alunos e, assim, uma maior reflexão sobre a abordagem explorada. Note-se que estes alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo, pelo que as suas perceções eram fundamentais para compreender em que medida consideravam que essa forma de trabalho favorecia um conjunto de competências sociais visadas pelas atividades, a par da aprendizagem da língua.

**Quadro 2. Itens do questionário de autorregulação da aprendizagem**

Adesão às atividades	Gostei das atividades realizadas Compreendi a utilidade das atividades
Competências sociais	Senti-me à vontade com os colegas com quem trabalhei Colaborei com os meus colegas Os meus colegas colaboraram comigo Aceitámos a ajuda uns dos outros Ouvi e respeitei as ideias dos meus colegas Os meus colegas ouviram e respeitaram as minhas ideias Resolvemos em conjunto as dificuldades que surgiram Trabalhámos de forma agradável e produtiva
Impacto da AC	Trabalhar com outros colegas fez-me sentir motivado(a) Trabalhar com outros colegas ajudou-me a aprender melhor Realizámos as atividades com sucesso
Reflexão sobre a AC	Este questionário ajudou-me a refletir sobre a cooperação

Segue-se a apresentação dos principais resultados das perceções dos estagiários e dos alunos sobre a implementação da AC em sala de aula. No seu conjunto, essas perceções permitem-nos compreender em que medida o programa de supervisão promoveu a articulação teoria-prática nas experiências de AC realizadas, favorecendo a renovação das estratégias didáticas observadas inicialmente, essencialmente centradas na figura do professor.

## Perceções dos estagiários e dos alunos sobre a aprendizagem cooperativa

A Tabela 1 apresenta os dados da observação das dez aulas de implementação das duas experiências de AC. Foi feito um preenchimento da grelha de observação por aula, consensualizado entre os estagiários observadores. Indica-se na Tabela o número de ocorrências de concordância (Concordo Totalmente /Concordo em Parte), não tendo sido registadas opiniões de discordância ou ausência de opinião. Como se pode concluir, os estagiários apresentam uma perceção globalmente positiva das práticas implementadas,



considerando que foram capazes de mobilizar princípios teóricos da AC e que esta favoreceu o desenvolvimento de competências académicas e sociais dos alunos. Estas perceções foram corroboradas pelos orientadores cooperantes e pela supervisora na reflexão conjunta sobre as aulas, considerando-se que as experiências realizadas, embora curtas, surtiram efeitos positivos sobre os alunos.

**Tabela 1. Resultados da observação das aulas de AC (n=10).**

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

**Legenda - CT: Concordo Totalmente; CP: Concordo em Parte**

Os registos descritivos efetuados pelos estagiários na observação das aulas reforçaram esta apreciação positiva, mas também sinalizaram algumas limitações relativas à autonomia dos alunos, à divisão de tarefas e à cooperação:

*A atividade cooperativa gerou a motivação nos alunos (...) [mas] os grupos tiveram dificuldades em trabalhar em autonomia. (Est. CA)*

*As atividades estimularam a cooperação por um lado, mas por outro lado notei que houve falta de divisão de tarefas por parte de outros estudantes (...). (Est. EE)*

*Os alunos conseguiram cooperar, mas nem sempre se verificou em todos os grupos. (Est. DC)*

Na reflexão oral sobre as aulas, foram enfatizadas as vantagens da AC ao nível da motivação, da cooperação e da aprendizagem da língua, apesar das limitações observadas.

As perceções dos estagiários quanto aos benefícios da AC foram reforçadas pelas perceções dos grupos cooperativos nas suas respostas ao questionário de autorregulação. Lembramos que as respostas se referem a 53 grupos. Os resultados são apresentados na Tabela 2 por ordem decrescente da opção de resposta *Sim*, que foi maioritária. Globalmente, os alunos reconhecem o exercício de competências de cooperação e o seu valor na aprendizagem. Os aspetos onde as suas perceções são menos positivas referem-se à compreensão da utilidade das atividades e ao respeito mútuo de ideias, o que sinaliza a necessidade de tornar



os objetivos das atividades mais transparentes e continuar a investir no desenvolvimento de competências sociais, principalmente se tivermos em consideração que a AC constituía uma experiência nova para estes alunos.

**Tabela 2. Resultados da autorregulação da AC (n=53)**

	Sim	
	f	%
Colaborei com os meus colegas	47	88,67%
Gostei das atividades realizadas	46	86,70%
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%

Importa referir que a reflexão sobre a aprendizagem era também uma experiência nova para os alunos. Verificou-se que a maioria dos grupos (84,91%) afirmou que o questionário os ajudou a refletir sobre a cooperação, o que constituía uma das suas finalidades enquanto estratégia pedagógica, revelando que valorizaram o exercício da autorregulação, essencial ao desenvolvimento da sua autonomia. Este tipo de questionário, se for usado com regularidade, promove a capacidade de autoavaliação e o desenvolvimento progressivo das competências sociais dos alunos, possibilitando-lhes observar problemas e progressos ao longo do tempo. Por outro lado, fornece informação útil à regulação das práticas de ensino, constituindo dessa forma um instrumento de supervisão pedagógica.

As experiências realizadas representaram um movimento de inovação, ainda que modesto, face a práticas de ensino anteriores observadas na fase inicial do programa, o que foi reconhecido pelos orientadores cooperantes. Estes referiram a quase inexistência de práticas de desenvolvimento da AC nas escolas e valorizaram o programa desenvolvido.

Os estagiários fizeram um balanço muito positivo da sua experiência de formação e das experiências de AC realizadas. No questionário final, referem a sua motivação para continuar a explorar a AC no seu futuro profissional, considerando que todos os estagiários deveriam ter a oportunidade de realizar a formação por eles experienciada, o que revela que a consideraram útil e relevante:



*Pretendo continuar com este tipo de aprendizagem (aprendizagem cooperativa), visto que os alunos gozam da sua autonomia. (Est. DC)*

*Eu pretendo continuar a implementar esta aprendizagem cooperativa não só a pedido dos alunos mas porque ela facilita a transferência de conhecimentos. (Est. CA)*

*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)*

*Eu pretendo levar esta aprendizagem para minha carreira de professorado porque facilita a aprendizagem. (Est. EE)*

*Eu gostaria de continuar com esta aprendizagem no futuro, porque facilita a aprendizagem. (Est. EC)*

Quanto a possíveis constrangimentos inerentes à implementação da AC, referidos pelos estagiários e pelos orientadores cooperantes, salientam-se os seguintes: número elevado de alunos nas turmas, dificultando a gestão das tarefas e podendo suscitar situações de dispersão ou indisciplina; problemas de gestão do espaço das salas de aula para a organização dos grupos; maior exigência de tempo de planificação e maior duração das atividades na sala de aula; necessidade de materiais nem sempre disponíveis em grande quantidade nas escolas (por ex., gramáticas ou dicionários para apoio aos trabalhos dos alunos). Apesar dos problemas indicados, todos os participantes consideraram que o envolvimento dos estagiários neste programa foi benéfico para o seu desenvolvimento profissional e para a aprendizagem dos alunos, e os orientadores cooperantes reconheceram também ganhos para o seu próprio desenvolvimento profissional.

## Conclusão

O estudo indica que a supervisão pedagógica no contexto do estágio pode favorecer um desenvolvimento profissional teoricamente sustentado e reflexivo, promovendo a inovação pedagógica na escola. Embora o estudo tenha sido realizado no campo do ensino de línguas, o seu foco principal foi o papel da supervisão na promoção da AC e não a relação entre a AC e aprendizagem da língua, o que constitui uma limitação mas também favorece uma perceção transdisciplinar das potencialidades da AC.

A informação obtida através da observação de aulas e da autoavaliação dos alunos permite concluir que a AC constitui uma estratégia capaz de ultrapassar as limitações de uma metodologia de ensino mais individualista e menos inclusiva, o que "coloca a escola como promotora de um pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido de aprendizagem e das relações humanas" (Fontes & Freixo, 2004, p. 63). O recurso à autorregulação da aprendizagem foi também um elemento inovador deste programa, permitindo aos alunos refletir sobre os seus desempenhos e tomar consciência de dimensões importantes da AC, e fornecendo feedback importante para a regulação das práticas educativas exploradas.



Os professores em formação acolheram com abertura a orientação recebida no programa, procurando inovar a prática e refletindo sobre a sua ação, o que implicou uma tomada de consciência da dimensão social do seu papel de educadores e a busca de maior autonomia profissional em favor da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, no quadro de uma visão de educação assente em valores democráticos (Rausch, 2008).

O programa desenvolvido, embora circunscrito a um pequeno grupo de estagiários e limitado quanto à sua duração e impacto, mostra que a formação em estágio pode constituir um espaço de reflexão e de experimentação com efeitos positivos nas escolas, mesmo em situações adversas. Desenvolver a AC em turmas tão numerosas e espaços de aula lotados representou, sem dúvida, um desafio importante para os participantes, revelando que a inovação exige coragem e a assunção do risco. Com efeito, a extensão e o impacto da mudança não se podem dissociar das condições em que se realiza o ensino nas escolas, o que significa que o desenvolvimento profissional dos futuros professores e os seus esforços de inovação se situarão sempre entre o real e o ideal, no espaço das possibilidades. Como sugerem Jiménez Raya et al. (2007), “desenvolver a autonomia profissional (...) tem que ver, essencialmente, com encurtar a distância entre realidade e ideais, através da abertura de possibilidades para que a educação nas escolas se torne mais racional, justa e satisfatória” (p. 46). O supervisor, enquanto mediador entre práticas estabelecidas e práticas ideais, pode desempenhar um papel central no apoio à exploração de caminhos alternativos.

## Agradecimentos

Agradece-se a todos os participantes do estudo pela sua colaboração e empenho. Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003; 2ª ed.). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Andrade, C. N. R. (2011). *Aprendizagem cooperativa - Estudo com alunos do 3º CEB*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6157>.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogden R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- 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.
- David, A. M. (2017). *Papel da supervisão de estágio na promoção da aprendizagem cooperativa no ensino de Francês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade



- do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/50713>
- Firmiano, E. (2011). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Programa de educação em células cooperativas*. Disponível em: <http://www.olimpiadadehistoria.com.br/vw/118b0SK4wNQMDAb3dfd/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20%20Autor%20Ednaldo.pdf>
- Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal. In M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (pp.109-124). New York: Nova Publisher.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Howden, J., & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours – Des outils pour apprendre à coopérer*. Paris: Chenelière.
- Jiménez Raya, M., 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 (versão em português, em CDRom anexo ao livro, publicado em inglês).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solo – Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lüdke M., & Marli, E. (1986). *Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ministério da Educação e Cultura Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)*. Maputo: INDE/MINED.
- Ministério de Educação (2010). *Programa do francês II Ciclo*. Maputo: INDE/MINED.
- MINED (2012). *Plano Estratégico do Sector da Educação 2012-2016*. Maputo: MINED.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira et al. (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 47-80). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pinho, E. M., Ferreira, C. A., & Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Rev. Diálogo Educação*, 13(40), 913-937.
- Rausch, R. B. (2008). Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na pedagogia. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/442\\_682.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/442_682.pdf)
- Simões, S. E. F. (2012). *“Um por todos e todos por um” – Fomentar a aprendizagem cooperativa do Inglês no 1º CEB*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23675>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.



Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: [http://files.avaliacao-externa.webnode.pt/200000021-b8fb0b9f74/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://files.avaliacao-externa.webnode.pt/200000021-b8fb0b9f74/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S (2010, 2ª ed.). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.