



TESIS DOCTORAL

**Aprendizaje Cooperativo y Formación del Profesorado
Estrategias para la Inclusión Educativa**



Susana Isabel Dias Chagas

Departamento de Ciencias de la Educación

2015



TESIS DOCTORAL

**Aprendizaje Cooperativo y Formación del Profesorado
Estrategias para la Inclusión Educativa**



Susana Isabel Dias Chagas

Departamento de Ciencias de la Educación

Conformidad de los Directores:

Dr. Manuel López Risco

Dr. Sixto Cubo Delgado

2015

“ ... só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos...

- Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante...

- Os homens já se esqueceram desta verdade – disse a raposa. – Mas tu não te deves esquecer dela...”

(Antoine de Saint-Exupéry - O Príncipezinho)

Dedicatória

À Margarida, à Marta,
a todas as Crianças do Planeta e
a todos os Professores que ousem ver com o coração
e fazer a diferença.

Agradecimentos

Ao meu marido e às minhas filhas, o Helder, a Margarida e a Marta por serem quem são na minha vida e pelo esforço tendo em conta o que significa, na família, todos os projetos em que me envolvo e principalmente este doutoramento;

Aos meus pais Fernando e Sofia pelo incentivo, disponibilidade e apoio incondicionais desde o primeiro momento em tudo na minha vida;

Aos Doutores Manuel López e Sixto Cubo, meus diretores, orientadores, por todo o apoio, disponibilidade e paciência com que me ajudaram a gerir as minhas ideias e dificuldades ao longo do desenvolvimento deste trabalho;

Ao Doutor Florentino Blázquez, coordenador do curso, pela confiança e pelas palavras, desde o início, motivadoras;

Aos familiares e amigos que se foram disponibilizando para ficarem com as filhas durante os períodos de maior trabalho;

Às colegas das escolas por onde fui passando estes anos pelo incentivo, disponibilidade e apoios nos momentos mais difíceis;

À Doutora Tereza Guerra quem tive a bênção e o prazer de conhecer na altura certa;

Ao Doutor Francisco Ramos Leitão por me ter facultado os seus livros, pelas dicas e disponibilidade com que me recebeu;

À tia Isabel e ao Rui Pedro que prontamente se disponibilizaram para fazerem a revisão do trabalho;

Ao meu pai e algumas amigas sempre prontos para me acompanharem nas viagens a Badajoz;

Ao Centro de Formação de Professores (CFAE – Centro Oeste) pelo apoio na concretização da Oficina de Formação;

A todos os 40 colegas professores/formandos da Oficina de Formação que aceitaram participar no estudo tornando-o possível;

A Deus pelo Dom da Vida. Sou muito grata.

ÍNDICE

Abreviaturas	12
Sumário	13
Abstract	15
Resumen en castellano	17
INTRODUÇÃO	39
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO ATUAL EM PORTUGAL	49
1. Educação especial e inclusão educativa em Portugal	51
1.1. Conceitos e evolução da educação especial e da inclusão educativa	55
1.2. Identificação e avaliação das crianças com Necessidades Educativas Especiais segundo a legislação em vigor em Portugal..	68
1.3. Currículo, flexibilidade curricular e diferenciação pedagógica	76
1.4. As Necessidades Educativas Especiais	85
1.4.1. Perturbação do espectro do autismo	87
1.4.2. Perturbação do domínio mental nas funções cognitivas	94
1.4.3. Perturbações da comunicação/linguagem e fala	103
1.4.4. Dislexia	108
1.4.5. Perturbação do comportamento/foro emocional	116
1.4.6. DDAH – Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	121
1.4.7. Multideficiência	126
1.4.8. Perturbações sensoriais nas funções da audição	132
1.4.9. Perturbações sensoriais nas funções da visão	136
1.5. Inclusão e aprendizagem cooperativa	140
CAPÍTULO II - APRENDIZAGEM COOPERATIVA	149
2. Aprendizagem Cooperativa	151
2.1. Definições de aprendizagem cooperativa	153
2.2. Evolução do conceito e suporte legislativo em Portugal	157
2.3. Suportes teóricos de referência	162
2.4. Implementação da aprendizagem cooperativa	177
2.4.1. Elementos essenciais	180
2.4.2. A socialização nas turmas e os Testes Sociométricos	185
2.4.3. A formação de grupos	189
2.4.4. O papel do professor na implementação da aprendizagem cooperativa	193

2.5.	Métodos de aprendizagem cooperativa	203
2.6.	Resultados e controvérsias da utilização da aprendizagem cooperativa	211
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DO TERCEIRO MILÉNIO NUMA PERSPETIVA COOPERATIVA E INCLUSIVA.....		221
3.	A Educação do terceiro milénio numa perspetiva cooperativa e inclusiva ..	223
3.1.	A formação e o desenvolvimento dos professores como agentes de mudança	225
3.2.	Fundamentação para a dicotomia versus ligação entre Cooperação e Inclusão na proposta metodológica e numa perspetiva de educação para o presente e futuro	243
3.3.	Escola de hoje / crianças de hoje: ponto de partida e contributos para uma educação diferente	248
CAPÍTULO IV – ESTUDOS EMPÍRICOS		265
4.	Enquadramento metodológico da investigação	267
4.1.	Estudo 1 – Formação de professores em estratégias de aprendizagem cooperativa e inclusão educativa	272
4.1.1.	Objetivos	273
4.1.2.	Participantes	274
4.1.3.	Instrumentos	281
4.1.4.	Procedimentos	288
4.1.5.	Resultados	290
4.1.6.	Conclusões	313
4.2.	Estudo 2 – Implementação de estratégias de Aprendizagem Cooperativa nas turmas	316
4.2.1.	Objetivos	316
4.2.2.	Participantes	317
4.2.3.	Instrumentos	318
4.2.4.	Procedimentos	339
4.2.5.	Resultados	340
4.2.6.	Conclusões	361
4.3.	Estudo 3 – Perceção dos professores sobre a implementação da aprendizagem cooperativa e a inclusão educativa	365
4.3.1.	Objetivos	366
4.3.2.	Participantes	366
4.3.3.	Instrumentos	367

4.3.4. Procedimentos	367
4.3.5. Resultados	369
4.3.6. Conclusões	375
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	377
5.1. Conclusões	379
5.2. Futuras linhas de investigação	388
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	389
ÍNDICE DE QUADROS	400
ÍNDICE DE GRÁFICOS	401
ÍNDICE DE GRELHAS	403
ÍNDICE DOS ANEXOS	403
ANEXOS	405

Abreviaturas

ACIE – Aprendizagem Cooperativa na Inclusão Educativa (Programa)

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde;

ME – Ministério da Educação;

AC – Aprendizagem Cooperativa.

MEM - Movimento da Escola Moderna

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CERCI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

DDAH – Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

AAIDD - *American Association of Intellectual and Developmental Difficulties*

Sumário

Num quadro em que os alunos com NEE de carácter permanente integram as escolas regulares com alterações nas orientações para a educação especial e para a inclusão educativa, escolas e professores veem-se confrontados com a necessidade de adaptação às novas exigências.

Por outro lado, tanto a rapidez com que evoluem as tecnologias de informação e comunicação à disposição dos jovens de hoje como a crescente heterogeneidade que caracteriza o ensino atualmente no que respeita à multiculturalidade, capacidades, problemáticas, ritmos e estilos de aprendizagem, tornou-se indispensável a adequação de metodologias que respondam às necessidades de alunos e professores.

Verifica-se então uma necessidade premente de formação de professores com conteúdos que proporcionem reflexão, desenvolvimento e mudanças nas atitudes face à inclusão que se pretende mais abrangente e nas metodologias utilizadas que se desejam mais adequadas às necessidades atuais, mais ativas, cooperativas e inclusivas.

Com o objetivo de verificar a eficácia da implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa na inclusão de crianças com NEE no contexto educativo atual, a proposta metodológica do presente estudo consiste na implementação do Programa ACIE com formação aos professores nestas áreas e a implementação de atividades cooperativas em 33 turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico de 5 agrupamentos de escolas da zona Oeste do país (Portugal).

Utilizou-se uma abordagem metodológica mista caracterizada pela triangulação de métodos com recurso a questionários aos professores para se identificar o nível de formação face à aprendizagem cooperativa antes e depois de participarem na oficina de formação; a testes sociométricos aos alunos para se verificar o nível de inclusão das crianças com NEE nas turmas antes e depois da implementação das estratégias cooperativas; ao grupo de discussão para complementar a análise dos resultados dos métodos anteriores.

A partir dos resultados dos três estudos levados a cabo pode-se concluir que a formação de professores foi crucial, com conteúdos que os ajudaram na utilização de metodologias mais ativas nomeadamente a aprendizagem cooperativa, metodologia que também se mostrou eficaz na inclusão educativa dos alunos com NEE conhecendo-se um caminho na mudança de paradigma para uma educação mais adequada às exigências do terceiro milénio: cooperativa e inclusiva.

PALAVRAS – CHAVE: Aprendizagem Cooperativa / Inclusão / Necessidades Educativas Especiais / Formação de Professores.

Abstract

In a context in which students with permanent SEN (Special Educational Needs) attend mainstream schools with amendments to the guidelines for special education and inclusive education, schools and teachers find themselves faced with the need to adapt to new requirements.

Moreover, both the speed at which information and communication technologies available to young people today are developing and the growing heterogeneity that characterises current education in terms of multiculturalism, capabilities, problems and pace and styles of learning, mean that the adaptation of methodologies that address the needs of students and teachers has become essential.

There is then an urgent need to train teachers with content that encourages reflection, development and changes in attitudes towards more comprehensive inclusion, and in the methodologies used in order that they are more appropriate to current needs, and more active, cooperative and inclusive.

In order to verify the effectiveness of the implementation of cooperative learning strategies in the inclusion of children with SEN in the current educational context, the proposed methodology of this study is the implementation of the Program ACIE (CLIE - Cooperative Learning in Inclusive Education) with training for teachers in these areas and the implementation of cooperative activities in 33 classes in the 1st Cycle of Primary Education from 5 groups of schools in the west of the country (Portugal).

A mixed methodological approach was employed, characterised by the triangulation of methods using questionnaires applied to teachers to identify the level of training in cooperative learning before and after participating in the training workshop; sociometric testing of students to check the level of inclusion of children with SEN in mainstream classes before and after the implementation of cooperative strategies; and a discussion group to complement the analysis of the results of the above methods.

From the results of the three studies conducted, it may be concluded that teacher training was crucial, with content that helped them in the use of more active methodologies, specifically cooperative learning, a methodology that also proved effective in the educational inclusion of students with SEN, leading to the discovery of a way forward in the paradigm shift towards an education more appropriate to the demands of the third millennium: one that is cooperative and inclusive.

KEYWORDS: Cooperative Learning / Inclusion / Special Education Needs / Teacher Training.

Resumen en castellano

INTRODUCCIÓN

La educación está pasando por una etapa problemática, que será la base de un cambio de paradigma. El presente estudio, al abordar cuestiones relacionadas tanto con la inclusión como con las necesidades educativas especiales, la formación de los maestros y profesores, y el aprendizaje cooperativo, todos ellos aspectos clave de esta investigación, permitirá formular una percepción de los problemas y deficiencias que puedan estar en el origen de la necesidad de este cambio, pero también que logren ayudar a percibir las estrategias, metodologías y enfoques, orientados a resolver muchos de los problemas encontrados en el sistema educativo portugués actual.

En Portugal se produjeron profundos cambios con las directrices para la Educación Especial a través de Decreto Ley 3/2008 de 7 de enero, que trata de una Escuela Inclusiva / Escuela para Todos, donde las escuelas especiales se convirtieron en centros de recursos, y los alumnos con problemas más acentuados a nivel actividades y participación, pasaron a asistir a clase en las escuelas “normales”.

Las escuelas y profesores no estaban preparados para tales cambios y se encontraron con una necesidad urgente de apoyo, formación, y conocimiento de otros métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; todo ello para poder adaptar la respuesta educativa a todos los alumnos en general y a los alumnos con necesidades educativas especiales en particular (Correia, 2008).

Crece entonces la necesidad de capacitar a los profesores de educación especial, en particular con relación a problemas que se traducen en Necesidades Educativas Especiales (Morgado, 2004; Correia, 2008 & Leitão, 2010), y también crece la necesidad de conocer nuevas metodologías, como el aprendizaje cooperativo, estrategias y otros métodos más activos que son considerados eficaces, motivacionales e inclusivos, y tienen la capacidad de dar respuestas a las demandas de la Educación actualmente (Leitão, 2010).

Mucho se ha discutido acerca de la inclusión, escuela inclusiva, educación especial y necesidades educativas especiales. La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), aprobada por 127 países incluyendo Portugal, después de haber sido ratificada por resolución de la Asamblea de la República N ° 56/2009, muestra cómo

la propia legislación, tanto en Portugal como en otros países, señala los principios de una Escuela inclusiva, democrática y cooperativa, una escuela para todos, que promueva la igualdad de oportunidades y sobre todo la equidad en atención a la diversidad.

Sin embargo, es sabido que no son las órdenes jurisdiccionales o los órganos de decisión los que pueden imponer que una escuela o comunidad sea inclusiva, dado que "una orden no cambia mentalidades" (dictamen N° 1/1999). Porque la inclusión no se hace, la inclusión se vive.

La inclusión esta en las actitudes de los profesores, en las actitudes de toda la comunidad escolar y se logra en la medida en que se van cambiando mentalidades, se aceptan las diferencias como retos y no como obstáculos, (Ainscow, 2000 & Santos, 2007) y en la medida que existe respeto mutuo y se va desarrollando la cooperación.

Pero la cooperación e inclusión, a pesar de que constituyan temas muy relevantes como para ser impartidos a los profesores en formación, no se deberían considerar sólo como metodologías a aplicar, si no como la propia cultura viva de una escuela (Leitão, 2010). Se debe formar una Identidad de Escuela Cooperativa e Inclusiva capaz de contestar a las demandas y desafíos de la educación en el nuevo milenio.

Que tengan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o no, todos los niños tienen necesidades educativas, así como el derecho al respeto por la diferencia y la especificidad de cada uno.

De ahí la necesidad de una educación diferente, una educación integral, una educación con metodologías heurísticas en la cual el niño aprende por sí mismo y por su descubrimiento, metodologías cooperativas que permitan la autonomía en la búsqueda de conocimientos y la intensificación de las relaciones sociales; metodologías interactivas, activas, motivadoras e incluyentes (Jardim, 2009 & Guerra, 2011).

Existen apoyos legislativos, existen los recursos y los fundamentos, pero falta una conciencia y una voluntad colectiva para ampliar horizontes, para creer en lo que parece imposible, para caminar a través de la construcción de una visión más global de la educación (Morin, 2002).

Es en este contexto donde emerge una motivación muy profunda para realizar esta investigación, tanto por los temas contemplados en la búsqueda de respuestas a estas cuestiones como por el fruto de la reflexión, vivencias y compromiso personal, activadas a través de estas directrices y soluciones.

La relevancia del tema viene dada por la creciente necesidad de sensibilizar a toda la comunidad escolar para que tome conciencia de las necesidades específicas de todos los alumnos en general y de aquellos que tienen necesidades educativas especiales en particular; También por la necesidad de capacitar y apoyar a los profesores que necesitan saber cómo intervenir con estos alumnos, qué materiales y estrategias utilizar, con el fin de satisfacer las necesidades de todos; la necesidad de construir una escuela adaptada a los desafíos del tercer milenio: integral, cooperativa e inclusiva.

El problema de investigación se centró en los siguientes aspectos:

- a) ¿Es el aprendizaje cooperativo un recurso eficaz en respuesta a las necesidades tanto de los profesores como de los alumnos transformando la educación más inclusiva?
- b) ¿Conocen los profesores, el aprendizaje cooperativo?
- c) ¿La formación ayuda a los profesores a cambiar sus métodos de enseñanza para metodologías más activas, particularmente el aprendizaje cooperativo?
- d) ¿La implementación del aprendizaje cooperativo es eficaz en la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales?

La presente investigación se divide en dos partes bien diferenciadas: Una primera parte dedicada a la fundamentación teórica, y una segunda parte que consta de tres estudios empíricos surgidos como resultado de la necesidad de capacitar a los profesores y de encontrar metodologías más eficaces en respuesta a la necesidad de cambio. Así se propone el Programa ACIE (Aprendizaje Cooperativo en la Inclusión Educativa) que consiste en desarrollar un curso de formación para profesores que dará lugar a la aplicación del aprendizaje cooperativo, en 33 clases del Primer Ciclo de Educación Básica en 5 grupos de escuelas en la zona Oeste del país (Portugal).

El objetivo fundamental del programa ACIE es: Verificar la eficacia de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en clases de enseñanza general.

Para ello, lo desglosaremos en dos objetivos operativos:

- a) Identificar el nivel de formación del profesorado en relación al aprendizaje cooperativo y proporcionarles formación / aprendizaje en esta área.
- b) Diseñar e implementar en clase un programa de intervención basado en las actividades de aprendizaje cooperativo con vistas a la inclusión.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .

CAPÍTULO I – EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL EN PORTUGAL

El capítulo I referente a la inclusión, tiene como objetivo la conceptualización de los términos y su posterior evolución, e identificar y evaluar las necesidades educativas especiales, y conocer la legislación que la controla así como sus conceptos inherentes: flexibilidad curricular y diferenciación pedagógica.

También en este capítulo, y antes de establecer el nexo entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión, se abordarán aquellas necesidades educativas especiales identificadas en los alumnos que fueron objeto de estudio en esta investigación, y que son : trastorno del espectro autista; trastorno del dominio mental en funciones cognitivas; trastornos en comunicación, habla y lenguaje; dislexia; trastorno del comportamiento emocional; TDAH – trastorno por déficit de atención e hiperactividad; pluridiscapacidades; disfunción sensorial en funciones de la audición; disfunción sensorial en funciones de la visión. De cada una de estas alteraciones, disfunciones y/o trastornos, además de una contextualización teórica se presentaran estrategias de intervención, relacionadas con la aplicación del aprendizaje cooperativo.

Según Correia, (2008), aunque hace tiempo que se discuten cuestiones relativas a la inclusión, en realidad sus principios no están todavía suficientemente arraigados en las actitudes de la comunidad educativa.

Actualmente, nuestras escuelas se enfrentan con una gran variedad de alumnos, con problemáticas derivadas tanto del multiculturalismo, fruto de la llegada a Portugal de muchos niños de otros países con vivencias familiares y socioeconómicas distintas. Además de las cuestiones propias de los alumnos, como diferentes ritmos de aprendizaje, de trabajo, distintas motivaciones, capacidades, y problemáticas más o menos pronunciadas con implicaciones en las distintas formas de atención.

La Convención Mundial sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobada el 13 de diciembre de 2006, en defensa de la Inclusión en el Artículo 24, dedicado a la Educación, aboga por un sistema educativo integral incluyente. La inclusión educativa, familiar, social y profesional como un derecho para todos.

Habrà que dejar de afrontar la diferencia como un obstàculo para el desarrollo del aprendizaje. Esta constituye un valor y debe ser visto como un desafío (Ainscow, 2000 & Santos, 2007).

Desde esta perspectiva, en la escuela inclusiva es importante desarrollar procesos de adaptación que den respuestas diferentes según los ritmos y estilos de aprendizaje, que permitan organizar la escuela con el fin de satisfacer las necesidades de todos los alumnos con actividades funcionales y significativas, y que estimulen y desarrollen la cooperación y colaboración.

La inclusión debe ser concebida entonces por una cultura de colaboración entre los profesores, así como a través de la cooperación entre los alumnos donde se crean oportunidades de participación, desarrollo y aprendizaje y de socialización para todos. Cooperación como una opción que se traduce en Inclusión.

Históricamente, los conceptos integradores e inclusivos han ido evolucionando en su progreso a lo largo de los siglos desde la exclusión tanto educativa como social, o la segregación en una perspectiva médica y asistencial, pasando por la integración física, funcional, social o escolar ya en una perspectiva más educacional con una mayor responsabilidad de la escuela.

Finalmente surge el término Inclusión, ya más amplio, proclamando una escuela para todos, el respeto por las diferencias individuales, y una escuela democrática, flexible e innovadora, capaz de contestar tanto a la diversidad y la heterogeneidad como a las necesidades de cada uno. Una escuela cooperativa, realmente inclusiva.

También la Educación Especial, en Portugal, ha sufrido evolución a través de la introducción de nuevos documentos orientadores: CIF – Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), un instrumento que clasifica la funcionalidad y la incapacidad de los estados de salud y las influencias ambientales. Y el Decreto Ley Nº 3/2008 de 7 de enero, que legisla la educación especial comportando medidas y procedimientos.

Los documentos mencionados se basan en la suposición de que todos los alumnos van a la escuela para aprender en la interacción con los demás y que esta debe ajustarse proporcionando aprendizajes significativos para todos, basados en la cooperación e inclusión.

Todo este proceso requiere especial atención al Currículo que, según lo proclamado por la escuela inclusiva, debe cumplir una organización abierta, flexible, haciendo uso de la diferenciación pedagógica y la diversidad de ofertas educativas.

Con este concepto más amplio de la inclusión (Ainscow, 1999) se impone también la necesidad de metodologías y estrategias diversas: académicas y también sociales, afectivas, inclusivas y cooperativas.

López y Rodríguez (2005) también se plantean la educación en el sentido más amplio, una educación para la vida que trasciende los aspectos escolares, formales y académicos.

La respuesta para la Inclusión es una educación de calidad con recurso a la flexibilidad, la diferenciación y a un liderazgo basado en el intercambio, en la solidaridad y en la cooperación concluyéndose que la cooperación es inclusión y no hay inclusión sin cooperación (Pujolás, 2004 & Leitão, 2010).

CAPITULO II – APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este capítulo se tratará el aprendizaje cooperativo, sus definiciones, la evolución del concepto, el soporte legislativo en Portugal y otros aspectos de referencia teórica. Será abordada su aplicación particularmente con alusión a los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo, evocación a la socialización en clase, a los test sociométricos y a la formación de grupos. Se estudiará el papel del profesor en la aplicación de esta estrategia y se presentarán diversos métodos, resultados y controversias en su uso.

"En la ausencia del otro, el hombre no se crea hombre."; "Lo que los niños pueden hacer juntos hoy, lo podrán hacer solos mañana". (Vigotsky cit. Fontes & Freixo, 2004 p.13 y 16).

El Aprendizaje cooperativo consiste, pues, en una metodología donde los alumnos reciben ayuda y orientación del profesor o de otros compañeros más capaces para desarrollar el aprendizaje en conjunto (Freitas & Freitas, 2002).

Se caracteriza por estar lejos de una metodología que mire sólo al aprendizaje de contenidos y competencias académicas. Esta es una metodología que apunta también a interactuar con los demás, el desarrollo social y las relaciones humanas (Arends, 2008).

Para Johnson y Johnson (1998), los grupos de aprendizaje cooperativo se basan en cinco elementos esenciales que los caracterizan y diferencian de otras estructuras de grupos no cooperativos:

- Interdependencia positiva establecida entre sus miembros, donde cada elemento es útil e importante para el resultado del grupo.
- Interacción cara a cara, presente cuando los elementos se respetan mutuamente, se miran a los ojos, facilitan y fomentan los esfuerzos de cada uno de los objetivos del grupo.
- Evaluación individual y la responsabilidad personal por el aprendizaje, un elemento que tiene como consecuencia que sean los propios elementos del grupo quienes busquen que todos aprendan y realicen sus tareas bien asumiendo una evaluación individual.
- Uso adecuado de las aptitudes interpersonales y de pequeños grupos tales como aprender a compartir información, asegurándose de que todos entiendan lo que estudiaron, saber cómo utilizar el tiempo, tomar notas y hacer registros, compartir sentimientos, escuchar sin interrumpir, esperar el momento de intervenir, manifestar simpatía por las ideas de los demás y animar a quién se desaliente.
- Evaluación del proceso del trabajo en grupo y autoevaluación donde, más que una evaluación del resultado final, se valora el proceso de evaluación continua y autoevaluación, a través de reflexiones y de la verificación tanto del aprendizaje y resultados académicos como de las interacciones dentro del grupo.

El aprendizaje cooperativo se ha mostrado válido como una metodología activa, flexible e inclusiva, tanto para contestar a las necesidades de un sistema educativo poco adaptado a la realidad actual, como para dar respuestas a las necesidades de los profesores que se enfrentan con una gran diversidad de alumnos en sus clases. Un profesorado capacitado, por tanto, para satisfacer las necesidades de todos los niños de hoy.

En la evolución del concepto de aprendizaje cooperativo se encuentran nombres de referencia como John Dewey que ya en el siglo XIX hizo mención de la importancia del aprendizaje compartido; Spenser Kagan, citado por Freitas & Freitas (2002) probablemente el responsable del término "aprendizaje cooperativo" al poner a los alumnos a trabajar juntos en la década de los 80; los hermanos David y Roger Johnson que surgen en 1984 con literatura innovadora en aprendizaje cooperativo; Slavin (1991) que relaciona esta metodología con las teorías cognitivas y motivacionales; Luísa y

Cândido Freitas (2002) que surgen en Portugal con bibliografía teórica y práctica sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo; Francisco Ramos Leitão (2006, 2010) con bibliografía que relaciona el aprendizaje cooperativo y la inclusión.

Para fundamentar la pertinencia de la aplicación de esta metodología en el sistema educativo portugués se tiene también el soporte legislativo: desde la “Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986”, que contempla una educación para la ciudadanía a través de la Reorganización Curricular (Decreto Ley Nº 6/2001 y Decreto Ley Nº 18/2011) donde sostiene que “los alumnos deben saber cooperar con otros en tareas y proyectos comunes”, hasta el Decreto nº 50/2005 y el Decreto Ley Nº 3/2008, con llamadas para la diferenciación pedagógica y el uso de estrategias capaces de contestar a las necesidades para la inclusión.

Por último, se realizan algunas consideraciones desde diferentes paradigmas que apoyan la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo, como son:

- El socio-constructivismo de Vygotsky (1896-1934) y las perspectivas de enseñanza y aprendizaje más activas, donde el aprendizaje se construye en la interacción con el otro.
- La teoría cognitiva de Piaget (1896-1980) y Ausubel (1918-2008) donde el desarrollo cognitivo está intrínsecamente vinculado al desarrollo social, emocional y afectivo, defendiendo el aprendizaje por la descubrimiento y una enseñanza más significativa.
- Las aportaciones motivacionales defendidas por Borrás (2001), Morgado (2004), Strech (2008) y Lantieri & Goleman (2009), donde la motivación para el aprendizaje académico se basa en la cohesión social.
- Las perspectivas ecosistémicas y ecológicas de Bronfenbrenner de 1979, defendidas por Leite y Madureira (2003), prevén un sistema físico y mental del niño en interacción con sistemas exteriores influenciado y siendo influenciado por ellos.
- La Inteligencia Emocional de Goleman (1996), apelando a una educación emocional y afectiva (Cury, 2004) en la cual la cognición y la emoción están íntimamente ligadas (Strech, 2008).
- Las Inteligencias Múltiples de Gardner (2000), invocando a la diferenciación según las capacidades y áreas de inteligencia de cada uno.
- La pedagogía de Montessori (1870-1952) según los principios activos de la actividad, individualidad y libertad con respeto por las particularidades y necesidades de cada niño.

- El movimiento de la Escuela Moderna (MEM) defendido por Sérgio Niza con las influencias de Freinet, prediciendo el uso de modelos de cooperación educativa, la solidaridad y la vivencia democrática en la escuela.
- La pedagogía Waldorf de las teorías de Rudolf Steiner (1861-1925), que prevé una pedagogía de la preparación para la vida por la estimulación de sentimientos, emociones, pensamientos e imaginación.
- La perspectiva holística donde el niño es respetado en su plenitud, como un todo físico, mental, emocional y espiritual (Jardim, 2009; Paymal, 2010 & Guerra, 2011).

Existen muchos y variados métodos de aprendizaje cooperativo que se han desarrollado y experimentado, lo que facilita su propagación principalmente por el seno escolar (Freitas & Freitas, 2002). De esta manera el profesor podrá elegir lo que más se adapte a sus necesidades y la aplicación de esta metodología nunca será aburrida.

Referenciados en el presente estudio se encuentran los siguientes métodos: Learning together, Jigsaw, Group investigation, STAD, TGT, TAI, CIRC, Enseñanza compleja, Co-op co-po, Controversia Académica, Tutoría entre iguales y Aprendiendo juntos.

Aquí concierne sólo mencionar a los que se asemejan o difieren con respecto al grupo destinatario, en cuanto a los contenidos de estudio, las estructuras-claves que pueden ser de metas, de tareas o de recompensas. También, aquellos que se asemejan o difieren en cuanto al tipo de tarea que puede ser tarea de grupo, de pares o especificidad de la tarea.

La aplicación de cualquiera de los métodos debe obedecer a una planificación cuidadosa que prevé la cooperación entre profesores, un conocimiento de las bases teóricas para la formación de grupos que facilite la mediación y resolución de conflictos, la preparación de los ambientes adecuadamente, la elección de materiales adecuados y el conocimiento de los cinco elementos esenciales del trabajo cooperativo.

Basado en los autores estudiados, se significan algunos resultados positivos de la utilización de esta metodología, junto también a los que reflejan cierta controversia:

Se destacan, por tanto, entre los buenos resultados: Motivación al aprendizaje; Se desarrollan capacidades sociales y de cooperación; más tolerancia y aceptación de la diversidad; mejora la convivencia; "uno aprende más enseñando que aprendiendo"; mejora el aprendizaje del pensamiento crítico; mayor capacidad en aceptar las ideas de otros; más actitudes positivas; menos problemas disciplinarios; menos abandono escolar;

conveniente para alumnos y profesores; aumento de la autoestima; una mayor responsabilidad; mejores resultados académicos; integración del multiculturalismo/heterogeneidad; inclusión educativa de todos los alumnos.

Entre los controvertidos se citan: Desalienta la competencia; metodología que al inicio puede ser compleja y confusa; surge una preocupación para con los alumnos más dotados, si no saldrán perjudicados.

CAPÍTULO III – LA EDUCACIÓN DEL TERCER MILÉNIO UNA PERSPECTIVA COOPERATIVA E INCLUSIVA

En este capítulo se sigue con una atención especial la formación y el desarrollo de los profesores como agentes de cambio. Se fundamentará la “*dicotomía versus conexión*” entre la cooperación y la inclusión en la propuesta metodológica, y se incidirá en una perspectiva de la educación para el presente y el futuro.

Se parte de una reflexión sobre el estado de la educación, la escuela de hoy y los niños de hoy, sus características y necesidades. Además, en este capítulo se presentan propuestas para una educación diferente: integral, cooperativa e incluyente.

El Decreto Ley nº. 241/2001, del 30 de agosto prevé la formación de profesores para su desarrollo profesional en la promoción de prácticas de trabajo colaborativo, así como para promover la cooperación entre los alumnos.

Sin embargo Correia (2001, 2008) y Morgado (2004) señalan lagunas en la formación de profesores en particular en materia de educación especial, y Leitão (2010) y Freitas & Freitas (2002) en lo que respecta al aprendizaje cooperativo.

En el marco de las necesidades de formación de profesores de educación ordinaria en el área de la educación especial, se señalan los siguientes contenidos prioritarios: "- conceptos en educación especial, problemas de desarrollo e implicaciones socioeducativas, adaptación curricular, metodologías de intervención, cooperación interdisciplinaria, dinámica familiar." (Morgado, 2004 p. 46).

Se resaltan otras cuestiones señaladas por Blázquez (1998) como urgentes en la formación inicial y/o continua de profesores, aún poco enseñadas: el concepto de necesidades educativas especiales y sus implicaciones para la elaboración de los planes curriculares; adaptaciones curriculares según las necesidades y criterios para la determinación de la manera más apropiada; sistemas de evaluación, recolección de información y análisis para determinar necesidades educativas; estrategias para el

trabajo colaborativo entre los profesores en la preparación de la intervención; conocimiento específico de los trastornos que se traducen en necesidades educativas especiales; conocimiento de algunos programas y recursos específicos como comunicación aumentativa, entre otros.

Se espera que los profesores sean eficaces como profesionales, adecuados a la transversalidad de la enseñanza, capaces de una evaluación de cada alumno en su totalidad según las perspectivas constructivistas y ecológicas que imponen actitudes relevantes, basadas en el aprendizaje flexible, continuo, compartido, innovador, actual y consistente, con el objetivo de que los alumnos, efectivamente, aprendan a ser, a estar, y actuar a través del descubrimiento, de la experimentación, de los aprendizajes significativos, de la resolución de problemas y de la aplicación de los conocimientos para la vida (Sousa, 2012).

Por lo tanto, se subraya la importancia de la formación de profesores, pero para que ocurra, es necesario verificar ciertos parámetros.

En primer lugar, una necesidad del propio profesor, un deseo de reflexionar sobre sus prácticas, un deseo de cambiar. En segundo lugar, se tiene que verificar un conocimiento previo de que el recurso propuesto, en este caso el aprendizaje cooperativo, puede marcar la diferencia en los cambios que deben operar en la escuela y en el sistema educativo.

En definitiva, se tiene que creer que la inclusión está, ante todo, en las actitudes y en las decisiones de quien puede hacerlo posible, y en su conocimiento técnico de una nueva metodología.

Para León, Felipe, Iglesias y Latas (2011), las estrategias del aprendizaje cooperativo efectivamente pueden hacer posible la atención a la diversidad, en la medida en que son más dinámicas, atractivas y divertidas; además de fomentar un aumento de las habilidades de comunicación y expresión, pensamiento crítico y constructivo, mejorando aún más el rendimiento académico. A nivel emocional, el aprendizaje cooperativo ejerce influencia sobre la motivación de los alumnos y proporciona herramientas para mejorar. A nivel social, el trabajo cooperativo contribuye significativamente al desarrollo de habilidades sociales, incluso en alumnos con necesidades educativas especiales.

Las necesidades de los profesores, además del conocimiento de estas estrategias que se presentan como más eficaces, surgen también por percibir algunas dificultades resultantes de la heterogeneidad existente en sus clases, ya que estas engloban niños

con problemas tan graves y específicos como las necesidades educativas especiales. Y por tener alumnos hoy, tan diferentes de otras generaciones, en la mira de sus preocupaciones, así como las necesidades de cambio y formación/reflexión, y actualización de conocimientos y metodologías.

Los niños de hoy ya nacieron en una era tecnológica observando cambios tanto al nivel de la evolución de las especies como a nivel del planeta (Jardim, 2009). Los niños de hoy "traen la energía de la integridad y de la cooperación" (Guerra, 2011 p. 236), son más sensibles, rebelándose contra la inercia de sus padres, profesores, sistema educativo y políticas inadecuadas, competitivos e individualistas, cuando necesitan comprensión, respeto y cooperación.

La educación del tercer milenio basada en valores y ética, debería adoptar una enseñanza además de cooperativa e incluyente, con todo lo que le es subyacente, una enseñanza intercultural y holística, con recursos significativos, con incentivo a la creatividad, al arte, con el desarrollo de la intuición y del pensamiento, con responsabilidad, confianza, respeto y amor (Paymal, 2010). Es decir con respuestas apropiadas a todos los alumnos.

Se confirma la necesidad de cambio, de preparar/formar profesores para una perspectiva más global de la educación, donde la inclusión y la cooperación no se disocian (Pujolás, 2004); para una educación con una visión de futuro preparando a los niños para los desafíos del nuevo milenio, que empieza no sólo por caracterizarse por la existencia de comunidades globales interdependientes (Arends, 2008), sino también por la tolerancia, aceptación de la diferencia, la solidaridad y cooperación.

Estas nociones deben estar patentes tanto en la respuesta educativa ofrecida por la escuela a todos los alumnos como en las actitudes de los profesores (Leitão, 2010). Para una educación adecuada, holística, cooperativa e inclusiva para todos.

ESTUDIOS EMPIRICOS

CAPÍTULO IV – ESTUDIOS EMPIRICOS

El presente estudio se caracteriza por la implementación del Programa ACIE (Programa en CD-ROM) que resulta en el desarrollo de tres estudios empíricos:

Estudio 1 – formación del profesorado en estrategias de aprendizaje cooperativo y educación inclusiva.

Estudio 2 – Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en clase.

Estudio 3 – Percepción por parte del profesorado sobre la implementación del aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa.

Se utilizó un enfoque metodológico mixto en un diseño cuasi-experimental, más precisamente un eclecticismo caracterizado por triangulación de métodos utilizando cuestionarios a profesores, test sociométricos a los alumnos y la técnica del grupo de discusión.

Esencialmente se utilizan metodologías cualitativas en detrimento de metodologías cuantitativas, aunque también se recurre a estas mediante la aplicación de cuestionarios a los 33 profesores participantes en dos momentos diferentes: un pre- test y un post-test. Este diseño metodológico se repite en la aplicación de test sociométricos a los alumnos.

Prevalcieron sin embargo las metodologías cualitativas, por permitir una mejor interpretación de los datos en áreas muy subjetivas, como la educación y la interacción social. El uso de metodologías cualitativas tiene sentido en este tipo de investigación, dada la proximidad del investigador con el objeto de estudio y para permitir una interpretación basada en sus opiniones. Sin embargo, siempre está fundamentada y complementada con los estudios teóricos de la investigación llevada a cabo, que de este modo la validan.

El presente estudio tiene la particularidad de, mediante el Programa ACIE, ofrecer guiones de trabajo, aportes y propuestas de intervención con propósito a la inclusión:

- Presentación del Plan de Curso/Formación sobre el tema "Inclusión, NEE y Aprendizaje Cooperativo".
- Planificación de ocho actividades para la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo en clases del Primer Ciclo de la Educación Básica con los respectivos materiales.

Estudio 1 – Formación de profesores en estrategias de aprendizaje cooperativo y educación inclusiva.

Este primer estudio consiste en la realización de un curso de formación para profesores del primer ciclo de educación básica, (Del primero al cuarto año de escolaridad, con niños de 6 a 10 años de edad) interesados en recibir formación en el área de la inclusión en

clase de niños con necesidades educativas especiales con el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Este primer estudio empírico dedicado a la formación de los profesores participantes se relaciona con el logro de la meta de investigación que consistía en Identificar el nivel de formación del profesorado en relación al aprendizaje cooperativo y proporcionarles capacitación en esta área. Dará respuesta también a los siguientes puntos de la preguntas de investigación siguientes: ¿Conocerán los profesores, el aprendizaje cooperativa? y ¿La formación ayudará a los profesores a cambiar sus métodos de enseñanza a metodologías más activas?

El grupo de participantes en este estudio se compone de 33 profesores del Primer Ciclo de la Educación Básica, de un total de 40 que se apuntaron para el curso de formación y que han aceptado participar en el estudio. El criterio utilizado para seleccionar a estos 33, fue la existencia de alumnos con NEE en sus clases.

Se señalan, a continuación los objetivos y los Instrumentos de recogida de datos o herramientas utilizadas

Objetivo 1. Preparar a los profesores participantes para la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo en sus clases.

- Herramienta: Curso de formación: “Inclusión, NEE y Aprendizaje Cooperativo” (Programa ACIE)

Objetivo 2. Caracterizar a los profesores participantes en el estudio.

Herramienta: Ítems del Cuestionario dedicados a la caracterización de los profesores participantes (Anexo 3)

Objetivo 3. Evaluar el curso de formación.

Herramienta: Ítems del Cuestionario dedicados evaluación del curso de formación (Anexo 3)

Objetivo 4. Identificar el nivel de formación del profesorado en relación al Aprendizaje Cooperativo antes y después de participar en el curso de formación propuesto

Herramienta: Cuestionario: Evaluación del nivel de formación de los profesores participantes en el estudio, ante el Aprendizaje Cooperativo, antes y después de recibir formación en esta área (Anexo 4)

Después de analizados los datos recogidos se aportan gráficos, discusión de resultados, y conclusiones, recogiendo a continuación, en éste breve resumen, aquellas conclusiones más generales:

A) El curso de formación fue evaluado por los participantes como muy positivo, ya que les permite optimizar la inclusión en clase, mejorar los métodos, estrategias y materiales con contenido relevante para la práctica pedagógica. De esta manera los profesores están abiertos a cambiar sus métodos de enseñanza a metodologías más activas.

B) El nivel de conocimiento de los profesores sobre el aprendizaje cooperativo mejoró con la participación en el curso de formación. Los profesores contestaron al cuestionario según sus creencias y actitudes acerca de lo que pensaban que era el aprendizaje cooperativo; se obtuvo un resultado aproximadamente de 82% de respuestas correctas en el pre-test (antes de recibir formación) que se elevó a un resultado de aproximadamente 91% de respuestas correctas en el post-test (después de recibir formación sobre el tema).

C) Al final del curso los profesores se mostraron preparados para aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo en sus clases.

Estudio 2 – Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en clase

El estudio dos consiste en la planificación, implementación y verificación, en las 33 clases de los profesores participantes, de un programa de intervención que consiste en ocho actividades con el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Este segundo estudio empírico fue diseñado y realizado para lograr la ejecución del punto b) del objetivo general de la investigación “Diseñar e implementar en clase un programa de intervención basado en actividades de aprendizaje cooperativo con el fin de la inclusión. Se espera contestar también al punto c) de la pregunta base “¿Será la aplicación del aprendizaje cooperativo eficaz en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales?”.

Los participantes de este estudio son los alumnos de las 33 clases de los profesores que participaron en el curso de formación. Es decir 635 alumnos del Primer Ciclo de la Educación Básica, de ellos 47 están identificados como alumnos con necesidades educativas especiales.

Se indican a continuación, los objetivos y los Instrumentos de recogida de datos o herramientas utilizadas

Objetivo 1. Implementar, en clase, un programa de intervención basado en actividades de aprendizaje cooperativo (Programa ACIE).

Herramientas: Las ocho actividades con temas transversales a todas las edades y años escolares del Primer Ciclo de la Educación Básica y que responden a las siguientes denominaciones: 1- Construcción del espíritu de grupo; 2- Emociones I. 3- Emociones II. 4- Portugal. 5 -Ambiente. 6 -Educación Sexual: El cuerpo y la Salud. 7 -Economía y consumo 8 - Gestión de conflictos

Objetivo 2. Verificar el nivel de inclusión de los niños con NEE en la clase antes y después de la aplicación del programa.

Instrumento: Test Sociométricos

Después de analizados los datos recogidos de los test sociométricos antes y después de la aplicación del programa se concluye:

A) Ante el hecho de que en las clases estudiadas pueden llegar a un límite máximo de 24 alumnos y pueden abarcar varios alumnos con diferentes problemáticas, se ha puesto de manifiesto la eficacia de la estrategia para dar respuesta a grupos numerosos o heterogéneos como fue subrayado por distintos autores en la fundamentación teórica.

B) En los grupos de participantes en nuestra investigación, y por los resultados observados en los test sociométricos (elecciones y rechazos), se observó un ligero incremento de opciones, con un promedio de 1,7 a 2,1 (promedio de opciones por niños con NEE) comparando el pre-test y post test con una disminución de rechazos con un promedio de 5,5 a 4 (promedio de rechazos por niños con NEE). Por lo que se puede concluir la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo mejoró los niveles de inclusión de alumnos con NEE, presuponiendo que la inclusión de estos niños, entre otros aspectos, pasa por el nivel de aceptación de sus compañeros en la clase.

Estudio 3 – Percepción de los profesores sobre la implementación del aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa.

El estudio tres consiste en aplicar el Grupo de Discusión, una técnica de las metodologías cualitativas, para la recogida de datos a través de interacciones grupales, en el cual se debate un tema propuesto por el investigador. Es un recurso para la comprensión de las percepciones, actitudes y representaciones sociales (Cubo, Martín Sánchez &, 2011) de los profesores participantes en el estudio con respecto a los siguientes aspectos:

- Los conocimientos que adquirieron en el curso de formación en el cual participaron.
- La aplicación de actividades cooperativas en sus clases.
- Los resultados de los test sociométricos y su relación con los trabajos desarrollados con el objetivo de cooperación e inclusión.

Se plantearon los siguientes objetivos:

1. Conocer la percepción con que los profesores se quedaron sobre el aprendizaje cooperativo e inclusión, temáticas abordadas en el curso de formación.
2. Conocer las opiniones de los profesores sobre la aplicación de actividades de aprendizaje cooperativo en sus clases.
3. Complementar el análisis de los resultados de los test sociométricos a través de evidencias observadas por los profesores y que no fueron visibles en las matrices sociométricas.

Este estudio complementa los anteriores, tanto por contestar a las preguntas base, como por alcanzar los objetivos de la investigación ayudando en la confirmación de los resultados.

Entre sus aportaciones se destacan:

A) En materia de contenidos tratados en la formación y complementando las conclusiones del Estudio 1 y Estudio 2 por medio de las opiniones que han sido transmitidas por los diversos profesores, se registra lo siguiente: Los contenidos tratados ayudaron eficazmente en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, e incluso en otros niños transformándolos en alumnos más autónomos, con una mejor aceptación de las diferencias y una mayor preocupación con la participación de todos. Aún más, hubo un incremento del diálogo y de la reflexión en la dinámica de clase.

B) El curso de formación fue considerado un instrumento muy importante y los profesores sienten necesidad de profundizar aún más los temas tratados.

C) La ejecución de las actividades fue crucial en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, a pesar de haberse encontrado alguna dificultad en la adaptación a ciertas dificultades más severas y pronunciadas. Sin embargo se verificó la valorización de las diferencias, motivación en los alumnos, y mejoras en el aprendizaje de las reglas sociales.

D) Con todo, el 9% de los profesores reconoció que insistieron poco en la realización de actividades, justificando con ello, el hecho de haber logrado resultados menos satisfactorios en cuanto a la evolución de posiciones sociométricas de alumnos con necesidades educativas especiales. Los profesores restantes (el 91%) informaron y constataron de un buen clima en la interacción entre estos alumnos y sus colegas.

E) También se justificó que independientemente de si son o no elegidos, este buen clima favorable a la inclusión, se percibió, y se reconoce por la existencia de otros factores que puedan condicionar una elección sin que signifique que se rechace o no se guste.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

5.1 Conclusiones

Con el curso de formación propuesto se verificó la importancia y eficacia en la capacitación/formación en el área de la inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. Así mismo proporcionó a los profesores cierto desarrollo profesional y personal, ayudándoles en un proceso reflexivo con efectos positivos sobre la innovación de la práctica pedagógica con metodologías más activas, pero también una evolución personal en el nivel de actitudes y valores.

El curso de formación ayudó a los profesores a desarrollar una actitud más positiva con respecto a la promoción de oportunidades para la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales, a partir de los conocimientos adquiridos sobre inclusión y aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo se presenta como una propuesta de metodología activa e inclusiva, capaz de contestar adecuadamente a muchas de las necesidades que afrontan los profesores hoy día, particularmente con respecto a la flexibilidad, la diferenciación pedagógica en la adecuación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, el respeto por las necesidades y especificidades de cada alumno o alumna, adecuado a las necesidades y retos en la educación de hoy.

Según las experiencias de aplicación en clase, las actividades cooperativas propuestas ayudaron a que los alumnos con necesidades educativas especiales pudiesen interactuar más con sus colegas. La aplicación de los test sociométricos hizo posible verificar la eficacia del aprendizaje cooperativo en la inclusión educativa de estos niños, después de haber sido igualmente beneficioso para los otros alumnos, o sea, para todos los alumnos.

Con la aplicación de esta metodología, los profesores tuvieron la oportunidad de comprobar mejoras en la motivación de los alumnos para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales y de cooperación, más tolerancia y aceptación de la diversidad, mejor convivencia entre los alumnos, mayor capacidad para aceptar las ideas de otros, la integración de la heterogeneidad y la inclusión de todos los alumnos.

De acuerdo con la literatura científica sobre el tema, se trata además de una metodología capaz de mejorar los resultados académicos.

Desde esta perspectiva, la educación debe ser inclusiva, integral y cooperativa, capaz de un buen desarrollo académico, pero basada en la motivación, intereses y habilidades de los alumnos; en un buen desarrollo emocional, teniendo en cuenta las múltiples inteligencias que ya se conocen, y fundamentada en valores, visión de futuro y capaz de preparar a los alumnos para los retos del tercer milenio.

Hemos constatado que hace mucho que se proclama mayor autonomía, calidad, cooperación e inclusión en la educación. La propia legislación, líneas orientadoras y documentos de referencia, todos, apuntan en esta dirección desde hace cerca de 20 años. Es decir, se ha discutido mucho sobre la inclusión, pero en la práctica se ha observado una enorme dificultad y resistencia al cambio.

Se confirma que un sistema educativo que no sea inclusivo no está adecuado a las necesidades de los niños de hoy, cada vez más tecnológicos, sensibles y más cooperantes por naturaleza. Con necesidades muy divergentes de las necesidades de generaciones pasadas, los niños de hoy necesitan aprender por descubrimiento, por el placer de aprender, entender para actuar, una enseñanza compartida con significado.

Entendemos que el gran desafío está en educar a todos los niños, respetarlos en toda su plenitud en una perspectiva integral y ecológica y adecuar las estrategias y recursos existentes en la escuela al potencial humano que cada alumno pueda manifestar.

Se ha puesto de manifiesto que, a pesar de percibirse una cierta evolución, persiste una enseñanza aún muy tradicional, centrada en el contenido académico en el cual el profesor enseña y los alumnos aprenden, usando poca diferenciación pedagógica, sin mayores preocupaciones con las condiciones sociales y afectivas y poco o ningún uso del aprendizaje cooperativo sin capacidad de dar respuestas adecuadas e incluyentes a las necesidades de todos los estudiantes con respeto a la especificidad de cada uno como un derecho.

En este sentido se mantiene la cuestión: ¿Qué faltará? Si la inclusión debe estar en la actitud de los profesores, de la comunidad educativa o de la escuela. Si es aceptar las diferencias de la especificidad de cada uno como un reto. Si es un derecho, es tener la mente abierta y aprender a diferenciar y adaptar según sus necesidades, a respetarnos unos a otros y a cooperar. Faltará entonces una conciencia y una voluntad colectiva de cambio. Como Albert Einstein dijo "tenemos que crear un camino". Será necesario darse cuenta de las oportunidades para ir construyendo ese camino y a través de una visión más integral de la inclusión y de la propia educación.

En nuestro trabajo de investigación defendemos que la respuesta a esta Inclusión será una educación de calidad, flexible, con la capacidad de adaptación, diferenciación, y un liderazgo basado en el respeto, en compartir, en la solidaridad y cooperación.

Esta cooperación se manifiesta en la inclusión y no se proclama la inclusión sin una cultura de colaboración, sin la cooperación entre profesores, sin aprendizaje cooperativo en clase, lo que presupone la cooperación entre los alumnos.

Así que la cooperación es la inclusión, y la inclusión es la construcción de un modelo capaz de contestar a las necesidades de los profesores de, a su vez, contestar adecuadamente a las necesidades de todos los niños independientemente de si tienen o no necesidades educativas especiales. Es la concepción de educación innovadora, eficaz, motivadora, holística, cooperativa e inclusiva.

Es posible construir un camino. Es posible hacer una educación de otra manera. Y es posible capacitar las diferencias.

5.2 Líneas futuras de investigación

A lo largo del presente estudio hemos destacado la importancia de la formación del profesor en el área de la inclusión y de las metodologías activas, holísticas y cooperativas que sostengan una escuela verdaderamente inclusiva adecuada a los desafíos de un nuevo paradigma educativo más actual, completo y adecuado. En este contexto surgen las futuras líneas de investigación/acción:

- Promover el Programa ACIE y enriquecerlo mediante la ampliación de la gama de contenidos de formación y actividades para todos los niveles de la educación.
- Ampliar este estudio a una muestra más significativa que permita generalizar los resultados y conclusiones a nivel nacional.

- Determinar si los profesores que experimentan la implementación de metodologías innovadoras y consideradas más eficaces, continúan utilizándolas después de las fases de experimentación o formación práctica de las mismas.
- Ampliar la investigación teórica a los principios de otras estrategias conocidas como holísticas e inclusivas, eficaces en la respuesta a un nuevo paradigma educativo pero poco fundamentadas científicamente en este estudio, como los efectos de la relajación y la meditación en el contexto escolar, el desarrollo de la inteligencia emocional con el acceso a las inteligencias múltiples en una educación integral.
- Desarrollar planes de formación inicial y/o continua de profesores con los contenidos que fueron considerados perentorios, tanto para el desarrollo profesional como personal de los profesores. Contenidos que les suministren herramientas psicopedagógicas y bio - inteligentes capaces de verdaderos progresos tanto académicos y de “desarrollo del ser”, en los alumnos.
- Desarrollar programas de intervención que, además de los currículos académicos, puedan ayudar a todos los alumnos a serenar la mente y relajar el cuerpo, para dominar sus emociones, mejorar la autoestima y confianza en sí mismo, la atención y concentración, para mejorar la empatía, la comunicación, cooperación, respeto, tolerancia, responsabilidad y autonomía, para desarrollar pensamientos positivos, creatividad, sentido crítico, y a tener su propia opinión.

INTRODUÇÃO

Com as mudanças que se fizeram sentir no que respeita às orientações do Ministério da Educação para a Educação Especial em Portugal através do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, escolas e professores deparam-se, ainda hoje, com a necessidade de mudar também os seus métodos e estratégias de ensino e aprendizagem adequando a resposta educativa a todos os alunos em geral e aos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente em particular.

Mediante este quadro, em que as escolas especiais se reconvertem em centros de recursos e os alunos com problemáticas mais acentuadas ao nível da atividade e participação passam a frequentar as escolas regulares, cresce a necessidade de formar os professores no âmbito da educação especial, nomeadamente no que concerne às referidas problemáticas que se traduzem em necessidades educativas especiais e cresce também a necessidade de se conhecerem novas metodologias, como por exemplo a aprendizagem cooperativa, métodos e estratégias que se mostrem mais eficazes, motivadores e inclusivos capazes de responderem às exigências da Educação atualmente.

É neste âmbito que surge uma motivação, muito profunda, para uma pesquisa sobre os temas referidos na procura de respostas a algumas questões norteadoras, fruto de um percurso reflexivo e sedento dessas orientações e soluções.

Questão global: Será a aprendizagem cooperativa um recurso eficaz na resposta às necessidades tanto dos professores como dos alunos tornando a educação mais inclusiva?

- a) - Conhecerão, os professores, a aprendizagem cooperativa?
- b) - A Formação ajudará os professores a mudarem os seus métodos de ensino para metodologias mais ativas, nomeadamente a aprendizagem cooperativa?
- c) - Será a implementação da aprendizagem cooperativa eficaz na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?

A pertinência do tema estará na necessidade crescente de sensibilizar toda a comunidade escolar para as necessidades específicas de todos os alunos e dos que apresentam necessidades educativas especiais em particular. Os professores do ensino regular necessitam de apoio, de saber como intervir com estas crianças, que materiais e estratégias utilizar de forma a corresponder às suas necessidades tanto de desenvolvimento, autonomia ou aprendizagem, como ao nível social, de interação com os outros.

“A comunicação é uma necessidade fundamental do ser” (Watzlawick, 1972 cit. in Vayer & Roncin, 1992 p. 51). Para que se verifique comunicação, a criança ou o indivíduo têm que estar integrados num contexto relacional mas não basta colocar a criança com necessidades educativas especiais na classe dando-lhe a oportunidade de participar nas atividades das outras crianças, ela tem que se envolver na ação e no relacionamento com os outros.

Para que um professor possa assegurar a inclusão destas crianças numa classe regular proporcionando-lhes um ambiente que lhes permita a interação com os outros, será proposto neste trabalho, o recurso à utilização de estratégias da aprendizagem cooperativa através da implementação do Programa ACIE (Aprendizagem Cooperativa na Inclusão Educativa).

A aprendizagem cooperativa prevê que os alunos recebam a ajuda e a orientação que necessitam, tanto do professor como dos colegas, para aprenderem integrados num grupo em vez de serem colocados em situação de aprenderem sozinhos sempre que o professor se dirige ao grande grupo (Freitas & Freitas, 2002).

Na interação grupal perspetivada por Vygotsky, em colaboração com o outro, a criança com necessidades educativas especiais, poderá sentir-se mais apoiada e ao ser confrontada com as ideias dos outros ou com os modelos dos colegas tem a oportunidade de também ir resolvendo alguns dos seus problemas.

A investigação sobre aprendizagem cooperativa tem apontado esta metodologia como uma prática para alcançar bons resultados académicos e sociais (Freitas & Freitas, 2002) mas também começa a ser mencionada como uma possível estratégia para otimizar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares bem como para apoiar professores no desenvolvimento dessa inclusão (Leitão, 2006, 2010). Acredita-se, portanto, que este estudo poderá ser útil, prático e benéfico tanto para os alunos que por diversos motivos possam necessitar de uma intervenção ao nível da

socialização, como para os professores que necessitam de dar respostas muito diversificadas aos grupos cada vez mais heterogêneos.

As palavras-chave do presente estudo: Aprendizagem Cooperativa, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais e Formação de Professores constituem temas, alguns até considerados paradigmas da educação, que ao serem aprofundados poderão responder teoricamente e de forma fundamentada às questões formuladas inicialmente. No entanto, não será menos interessante poder-se experienciar na prática e verificar em campo os benefícios da aprendizagem cooperativa e de que forma poderá, esta metodologia, ser um recurso eficaz na resposta às necessidades de professores e alunos numa educação mais inclusiva.

Deste modo, o presente estudo divide-se em duas partes distintas: para além da primeira parte dedicada à fundamentação teórica, existe uma segunda parte composta por estudos empíricos que resultam da implementação do Programa ACIE.

A primeira parte, a da fundamentação teórica, divide-se em três capítulos. Julgou-se oportuno dedicar o capítulo I à educação especial e inclusão educativa no contexto atual em Portugal pois o que se perspetiva com a metodologia proposta é a inclusão sendo indiscutível que para se colocar em prática deve haver familiaridade com a definição de conceitos, sua evolução, saber identificar e avaliar as necessidades educativas especiais, conhecer a legislação que a suporta bem como os conceitos inerentes, flexibilidade curricular e diferenciação pedagógica.

Numa escola inclusiva a diferença deve ser respeitada e valorizada, encarada como um desafio que merece respostas adequadas e nunca como um obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem. A escola deve incentivar os professores a desenvolverem atitudes positivas face aos alunos com necessidades educativas especiais (Ainscow, 1995, 2000).

Ainda no capítulo I e antes de se fazer a ponte entre inclusão e aprendizagem cooperativa serão abordadas algumas necessidades educativas especiais tendo-se optado por abordar apenas as que são identificadas nos alunos estudados na presente investigação: perturbação do espectro do autismo; perturbação do domínio mental nas funções cognitivas; perturbações da comunicação, fala e linguagem; dislexia; perturbação do comportamento, foro emocional; DDAH – desordem por défice de atenção e hiperatividade; multideficiência; perturbações sensoriais nas funções da audição; perturbações sensoriais nas funções da visão. E para cada uma das problemáticas

abordadas será feita uma pequena menção à forma como estas se poderão relacionar com a implementação da aprendizagem cooperativa.

No capítulo II é abordada a aprendizagem cooperativa com definições, evolução do conceito, suporte legislativo em Portugal e outros suportes teóricos de referência. Será abordada a sua implementação nomeadamente com alusão aos elementos essenciais da aprendizagem cooperativa, menção à socialização nas turmas, aos testes sociométricos e formação de grupos. Abordar-se-á o papel do professor na implementação desta estratégia e serão apresentados diversos métodos, resultados e controvérsias da sua utilização.

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.”; “O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã.” (Vigotsky cit. in Fontes & Freixo, 2004 p.13, 16).

No entanto, trabalhar cooperativamente não é o mesmo que colocar as crianças a desenvolver um trabalho de grupo ou estarem em conjunto, a aprendizagem cooperativa consiste numa metodologia onde se devem observar os cinco elementos essenciais que a caracterizam que de acordo com os irmãos Johnson & Johnson (1998) são: a interdependência positiva, interação face a face, avaliação individual e responsabilidade pessoal pela aprendizagem, uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo e por último a avaliação do processo de trabalho de grupo e autoavaliação.

A educação do terceiro milénio numa perspetiva cooperativa e inclusiva é abordada no capítulo III. Neste capítulo há lugar para uma atenção especial à formação e desenvolvimento dos professores enquanto agentes de mudança. Será fundamentada a dicotomia versus ligação entre cooperação e inclusão na proposta metodológica e numa perspetiva de educação para o presente e futuro. Este capítulo ultrapassa um pouco o que se entende por fundamentação teórica e vai mais longe: aproveitando os contributos dos autores pesquisados, apresenta propostas para uma educação diferente tomando como ponto de partida uma reflexão sobre o estado do ensino, a escola de hoje e as crianças de hoje, suas características e necessidades.

Hoje assiste-se a mudanças tanto ao nível da evolução da espécie como ao nível do planeta (Jardim, 2009) e as crianças de hoje estão mais sensíveis, revoltando-se contra a inércia de pais, professores, sistema educativo e político competitivos e individualistas reclamando apenas respeito, compreensão, amor e cooperação (Guerra, 2011).

Então inclusão e cooperação são dois conceitos que se ligam e complementam. Não existe inclusão sem cooperação nem estratégias cooperativas sem serem inclusivas (Pujolás, 2004). Estas noções devem estar patentes tanto na resposta educativa oferecida pela escola como nas atitudes dos professores (Leitão, 2010).

Por se ir evidenciando a necessidade de proporcionar formação aos professores e de se conhecerem metodologias mais eficazes na resposta à necessidade de mudança, surge a segunda parte da presente investigação onde se propõe o desenvolvimento do Programa ACIE com uma oficina de formação para professores da qual resultará a implementação da aprendizagem cooperativa em 33 turmas do 1º CEB de 5 agrupamentos de escolas da zona Oeste do país (Portugal).

A segunda parte do trabalho é composta por três estudos empíricos que resultam da implementação do Programa ACIE programado e desenvolvido com o intuito de responder às questões colocadas inicialmente tendo ainda em conta os seguintes objetivos delineados para a investigação:

Objetivo - Verificar a eficácia da implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas no contexto educativo atual.

- a) - Identificar o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa e prestar-lhes formação nessa área;
- b) - Traçar e implementar nas turmas um programa de intervenção baseado em atividades de aprendizagem cooperativa com vista à inclusão.

A consecução da alínea a) do objetivo - *Identificar o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa e prestar-lhes formação nessa área* - é conseguida mediante o desenvolvimento do primeiro estudo empírico - *Formação de professores em estratégias de aprendizagem cooperativa e inclusão educativa* que por sua vez objetiva de forma mais específica o seguinte:

1. Preparar os professores participantes para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa nas suas turmas através de um programa de formação;
2. Caracterizar os professores participantes no estudo;

3. Avaliar a oficina de formação;

4. Identificar o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa antes e depois de participarem na oficina de formação proposta.

Este primeiro estudo empírico dedicado à formação dos professores participantes responderá também às seguintes alíneas da questão norteadora: a) - *Conhecerão, os professores, a aprendizagem cooperativa?* e b) *A formação ajudará os professores a mudarem os seus métodos de ensino para metodologias mais ativas?*

Para a consecução da alínea b) do objetivo geral da investigação - *Traçar e implementar nas turmas um programa de intervenção baseado em atividades de aprendizagem cooperativa com vista à inclusão* - desenvolveu-se o segundo estudo empírico – *Implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas* com os respetivos objetivos específicos:

1. Implementar, nas turmas, um programa de intervenção baseado em atividades de aprendizagem cooperativa;

2. Verificar o nível de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas turmas antes e depois da implementação do programa.

Assim sendo, este segundo estudo empírico dedicado à *Implementação da aprendizagem cooperativa nas turmas* também conseguirá responder à alínea c) da questão norteadora – *Será a implementação da aprendizagem cooperativa eficaz na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?*

O terceiro estudo empírico – *percepção dos professores sobre a implementação da aprendizagem cooperativa e a inclusão educativa* complementarará os estudos anteriores tanto na resposta às questões norteadoras como na consecução dos objetivos da investigação ajudando na confirmação de resultados mediante os seus próprios objetivos:

1. Conhecer a percepção com que os professores ficaram acerca da aprendizagem cooperativa e inclusão, temas tratados na formação;

2. Conhecer as opiniões dos professores acerca da implementação das atividades de aprendizagem cooperativa nas suas turmas;

3. Complementar a análise dos resultados dos testes sociométricos através de evidências que foram observadas pelos professores e que não são visíveis nas matrizes sociométricas.

Para uma melhor visualização e compreensão da relação entre as questões e os objetivos orientadores da investigação, será apresentado um mapa conceitual no capítulo IV (Ponto 4. *Enquadramento metodológico da investigação*).

No presente estudo será utilizada uma abordagem metodológica mista num desenho quase-experimental, mais precisamente um ecletismo caracterizado pela triangulação de métodos:

1. Questionários aos professores
2. Grupo de discussão
3. Testes sociométricos

Utilizam-se metodologias essencialmente qualitativas em detrimento das metodologias quantitativas apesar de se recorrer a estas últimas mediante a aplicação de questionários aos 33 professores em dois momentos distintos: um pré-teste e um pós-teste. Este desenho metodológico de pré-teste e pós-teste repete-se na aplicação dos testes sociométricos aos alunos.

Predominam no entanto as metodologias qualitativas por permitirem a interpretação dos dados e por se tratar de áreas tão subjetivas como é o caso da educação e a interação social. A utilização das metodologias qualitativas faz todo o sentido neste tipo de investigação dada a proximidade do pesquisador com o objeto em estudo e por permitir uma interpretação com base nos seus pontos de vista, contudo, sempre fundamentada e complementada com os estudos teóricos da pesquisa efetuada que ajudam na validação.

O presente trabalho de investigação tem ainda a particularidade de oferecer propostas de intervenção com vista à inclusão. Como já foi referido o capítulo III da fundamentação teórica apresenta alguns contributos para uma educação diferente, mais adequada às necessidades que se fazem sentir atualmente. Mas no capítulo I no ponto dedicado às necessidades educativas especiais também são apresentadas estratégias de intervenção adequadas às características de cada problemática o que não pretende ser um receituário de estratégias mas sim uma ajuda fundamentada em autores com experiências comprovadas nas referidas áreas.

Contributos e propostas para uma intervenção prática com vista à inclusão surgem ainda no Programa ACIE, desta feita com a singularidade de não se tratar de uma compilação da pesquisa efetuada mas sim instrumentos inéditos, ainda que com algumas adaptações de materiais já existentes, desenvolvidos para a consecução dos objetivos propostos.

Trata-se de um conjunto de instrumentos que se oferecem como guiões de trabalho na área em questão como é o caso da proposta de Oficina de Formação subordinada ao tema “Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa” apresentada no primeiro estudo empírico do presente trabalho bem como as oito atividades planeadas e desenvolvidas para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas e respetivos materiais e grelhas de registos apresentadas no segundo estudo empírico.

As atividades referidas abordam temas transversais adequados à implementação no 1º CEB (do 1º ao 4º ano de escolaridade para crianças dos 6 aos 10 anos de idade) e constituem uma preciosa ajuda para quem pretender implementar a aprendizagem cooperativa, que requer uma planificação cuidada, e com a qual possa não estar ainda muito familiarizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO ATUAL EM PORTUGAL

1. Educação especial e inclusão educativa em Portugal

Antes da abordagem sobre aprendizagem cooperativa e de se estabelecer a sua ligação com a inclusão em geral e a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais em particular, julgou-se oportuno fazer referência à educação especial em Portugal e à forma como tem evoluído o conceito de inclusão.

Em Portugal, está muito em voga, a palavra Inclusão. Derivada de uma evolução do próprio conceito de Escola que se vai tornando mais democrática e se quer inclusiva. A inclusão, não deixa, no entanto, de ser um paradigma que se encontra na evolução de realidades educacionais, por sua vez, assente na evolução de atitudes e convicções que preveem a adequação das escolas a todas as crianças, mesmo as que apresentam NEE acreditando-se que todas devem ter acesso às escolas regulares (Santos, 2007).

A inclusão encontra-se ligada a um conceito de escola de qualidade reconhecendo-se o sucesso das atitudes inclusivas por proporcionarem a todos os alunos a igualdade de oportunidades bem como a participação, das atitudes positivas perante as capacidades de todos os alunos bem como o reconhecimento das dificuldades proporcionando-se um ensino diferenciado com a colaboração entre pais e professores (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

Com os conceitos ligados à inclusão e por esta se caracterizar essencialmente pela aceitação da diferença, as crianças com NEE veem aumentadas as suas oportunidades, no entanto, segundo percentagens adiantadas pelo Ministério da Educação, em Portugal, metade das crianças com NEE não está a receber uma educação de acordo com as suas necessidades específicas (Correia, 2008). O autor, Luís de Miranda Correia, defende que perante a gravidade das problemáticas apresentadas por algumas crianças com NEE, devem considerar-se as respostas mais adequadas, que nem sempre são, estarem a tempo inteiro na turma à espera de uma oportunidade para participarem.

A escola de hoje vê-se confrontada com uma população muito diversificada, pelo que será inevitável que se organize de forma a poder dar respostas a essa diversidade. Como

foi referido acima, deve ainda proporcionar a igualdade de oportunidades o que pressupõe uma preocupação com a gestão da diferença. Daí a importância de uma atenção muito especial com as crianças que apresentam características de natureza tão específica, como são as crianças com necessidades educativas especiais.

Prevê-se então que a escola implemente e desenvolva procedimentos educativos que respeitem e valorizem a diferença e que esta seja encarada como desafio e não como um problema para o professor, que venha otimizar os níveis de intervenção e não funcionar como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem (Ainscow, 2000).

Para se falar de inclusão ou escola inclusiva, devem-se verificar mudanças. De acordo com Giné (1998) os professores não devem centrar a sua atenção nas problemáticas dos alunos, nas dificuldades ou nas diferenças como se tem verificado ao longo de muitos anos, devem sim dar uma maior ênfase ao tipo de intervenção, a uma resposta educativa diferenciada a que os alunos têm direito.

Uma pedagogia centrada na criança mas numa abordagem que valoriza os fatores contextuais nos diversos ambientes em que se insere, nomeadamente culturais e inerentes ao processo de ensino e aprendizagem (Leite & Madureira 2003).

López e Rodríguez (2005) também encaram a educação num sentido mais amplo, uma educação para a vida transcendendo os aspetos escolares, formais e académicos.

Esta perspetiva de escola inclusiva que através da Declaração de Salamanca (1994) confere à escola um importante papel no combate à discriminação, também encontra suporte nos princípios preconizados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no seu Artigo 26º onde se lê que toda a pessoa tem direito à educação. Também nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1995) que nas áreas fundamentais para a igualdade de participação, refere a Educação (Norma 6) onde se lê que os Estados devem reconhecer o princípio segundo o qual deve proporcionar-se às crianças, jovens e adultos com deficiência igualdade de oportunidades em matéria de ensino primário, secundário e superior num contexto integrado.

Verifica-se que há muito se debatem as questões relativas à inclusão mas como se observou em Correia (2008), na prática, os seus princípios ainda não estarão suficientemente enraizados nas atitudes da comunidade educativa.

Surge então, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) com um texto aprovado a 13 de dezembro de 2006, em defesa da Inclusão no seu Artigo 24 dedicado à Educação.

A Convenção supracitada defende um sistema educacional inclusivo abrangente. A inclusão educativa, familiar, social, profissional é um direito de todos.

A educação inclusiva é aqui encarada como um conjunto de princípios e procedimentos do sistema de ensino que permitem adequar a realidade das escolas às diversas realidades dos alunos que delas fazem parte; objetiva a participação efetiva das pessoas com dificuldades numa sociedade livre apelando a que todos, parceiros e/ou intervenientes, adotem medidas concretas de acessibilidade a todos os níveis: arquitetónicos mas também ao nível da comunicação, métodos e técnicas de aprendizagem, instrumentos, programas e atitudes.

Prevê-se então que todos os alunos aprendam juntos facilitando-se às crianças com necessidades educativas especiais o desenvolvimento da sua autonomia e inclusão social. Nesta perspetiva de escola inclusiva é importante que se desenvolvam processos de adaptação que deem respostas diferenciadas de acordo com ritmos e estilos de aprendizagem, que se organize a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos, com atividades funcionais e significativas estimulando e desenvolvendo a cooperação e colaboração.

A escola deve desenvolver uma cultura capaz de influenciar a atitude dos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais e que procura as melhores respostas educativas para todos os seus alunos (Ainscow, 1995). Por outro lado uma cultura de colaboração como um princípio de ação e desenvolvimento entre os professores.

De acordo com alguns autores (Correia, 1999; Nielsen, 1999; Ainscow, 1995 & Sands, Kozleski & French, 2000) a cooperação e colaboração entre professores é um requisito indispensável numa cultura de escola para que a sua identidade se desenvolva de acordo com os valores da inclusão. Nesta ótica pressupõe-se que professores e alunos utilizem a cooperação e estratégias de aprendizagem cooperativa.

Como se poderá verificar mais à frente, a cooperação em sala de aula constitui uma opção eficaz permitindo que todos os alunos possam usufruir, em simultâneo, dos

mesmos recursos, oportunidades educativas e, sempre que possível, nos mesmos contextos (Wang, 1998), ou seja, uma opção que se traduz na própria inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

Deve-se, no entanto, salvaguardar os direitos destas crianças que devem ter acesso a um processo educativo que efetivamente responda às suas necessidades através da diferenciação, respeitando-se os currículos específicos individuais ou as adequações necessárias de acordo com a especificidade de cada uma.

Como refere Correia (2003), muitos dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente terão muita dificuldade em atingir os objetivos do chamado “currículo comum” se esse processo não for considerado.

A intervenção levada a cabo pelo docente de educação especial deverá ser concretizada através de interações pedagógicas flexíveis que tanto podem ser individualizadas como em pequenos grupos, preferencialmente em contexto de sala de aula e sempre planeadas em articulação com os docentes titulares de turma. Os serviços de educação especial não devem ser exclusivamente dos alunos com NEE. O professor de educação especial deve ser um recurso que ao trabalhar cooperativamente com o professor da turma e com outros alunos da turma, poderá estar indiretamente a proporcionar ao aluno com NEE, o acesso ao currículo comum (Leitão, 2006).

Leite e Madureira (2003) mostram, no entanto, numa pesquisa efetuada, que as competências dos professores de educação especial incidiam essencialmente no trabalho direto com os alunos, não tinham sequer formação que lhes permitisse trabalhar cooperativamente com as escolas ou com outros professores, o que se veio a mostrar de grande importância no atendimento e na resposta educativa dada às crianças com NEE.

Os professores do regular e os da educação especial, deveriam registar as dificuldades dos alunos e combinar em conjunto as melhores estratégias a desenvolver, materiais a utilizar ou a construir. A intervenção deveria incidir no que planeassem com o objetivo de se atingirem as metas previstas na planificação e deste modo, em vez de um atendimento isolado ou individualizado, poderia ser igualmente benéfico, por exemplo, colocar os alunos a trabalharem em conjunto e cooperativamente de forma a motivá-los, fornecendo pistas, estratégias diferenciadas, mnemónicas, ao invés de tirar os alunos constantemente do contexto da sala de aula (Leitão, 2006).

Os professores do regular podem aproveitar a presença e colaboração dos professores de educação especial para, por exemplo, implementarem na sala de aula, oficinas de leitura e escrita ou oficinas de matemática prática dependendo das maiores dificuldades diagnosticadas na turma.

A premissa seria encarar as diferenças dos alunos como valores que se transformam em desafios, que permitam o próprio desenvolvimento dos professores, mais ativos, criativos e motivadores em nome do desenvolvimento e sucesso educativo (Santos, 2007).

Existe ainda, em Portugal, um longo percurso pela frente no sentido de se conseguir adequar as escolas, bem como a formação dos professores, até poderem dar as respostas educativas necessárias à especificidade de todos os alunos, respostas essas, que poderão estar nas propostas de formação na área, numa cultura de colaboração, bem como nos métodos e estratégias de aprendizagem cooperativa.

1.1. Conceitos e evolução da educação especial e da inclusão educativa

Ao longo dos tempos foi-se generalizando a noção de que a sociedade seria responsável pelo apoio e proteção dos deficientes surgindo as Instituições especiais, normalmente ligadas à Igreja e com objetivos puramente assistenciais, onde as crianças eram rotuladas segundo a sua deficiência e eram segregadas. Da exclusão social passava-se à segregação escolar (Correia, 2001).

É já no século XX, nas décadas de 30 e 40, que o atendimento a crianças especiais, deixa uma perspetiva meramente assistencial e médica começando a assumir uma perspetiva mais educacional onde já se procuravam soluções pedagógicas mais adequadas apesar da segregação.

...Não dar aos alunos das escolas especiais oportunidades de acesso a elementos importantes do currículo que é oferecido aos seus pares das escolas regulares, é restringir a probabilidade de esses alunos virem alguma vez a ter êxito na transição para o ensino regular. (Tilstone, Florian & Rose, 2003 p. 53)

A integração de crianças com NEE coloca-as nos sistemas regulares de ensino em igualdade de oportunidades com as crianças ditas normais tendo em conta as suas necessidades específicas e com apoio educativo especializado.

Este conceito de integração foi-se desenvolvendo com o pressuposto de que todos os alunos deveriam, nas escolas regulares, tentar aprender no nível pré-estabelecido pela escola.

Com o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto chegaram as orientações que faltavam para regulamentar uma integração ainda pouco clara com diplomas vigentes ultrapassados e até mesmo ineficazes em algumas situações, no sentido em que a deficiência era encarada apenas numa perspetiva médica levando à segregação e à existência de ambientes restritivos como já foi referido.

O facto de se começar a encarar a deficiência numa perspetiva educacional, leva a escola regular a responsabilizar-se mais pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades na aprendizagem numa perspetiva de “escola para todos” verificando-se uma preocupação na criação de meios o “menos restritivos possíveis”.

A integração vem “ajudar” a escola a organizar-se já no sentido de se tornar autónoma através da colaboração entre os diversos agentes educativos, da capacidade para resolver os seus próprios problemas, assim como do princípio da multidisciplinaridade.

Começa a ouvir-se falar em projeto educativo como um instrumento ao serviço da escola, onde estão expressas as vontades coletivas encarando-se a escola como uma comunidade autónoma. Surge então a planificação, o trabalho em equipa e a avaliação, fazendo com que a escola possa atingir os objetivos a que se propôs, incluindo o que respeita ao atendimento a crianças com NEE.

As novidades mencionadas surgem mais tarde com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 17 de janeiro, legislação central do processo de reorganização curricular do ensino básico que vem formalizar um conjunto de procedimentos inovadores como o projeto educativo e o projeto curricular de escola, instrumentos com a finalidade de fixar a política curricular de cada estabelecimento de ensino.

Ao pretender levar a cabo estratégias de desenvolvimento curricular facilitadoras de uma educação inclusiva, o estabelecimento de ensino deve expressar essa intenção no Projeto Educativo de Escola e neste contexto tecer orientações que visem efetivamente uma escola para todos respondendo às necessidades de cada um através da diferenciação pedagógica e da flexibilização curricular como é preconizado pelo próprio Decreto-Lei n.º 6/2001.

Nesta linha é imperativo ter em consideração as problemáticas dos alunos, nomeadamente dos alunos com NEE para que as suas necessidades específicas sirvam de referência na procura das respostas mais adequadas (Giné, 1998).

A integração vem então mexer com a organização escolar começando-se a respeitar as diferenças individuais e implicando os alunos no seu processo de formação podendo-se ainda encontrar respostas para os problemas individuais e de insucesso escolar através do projeto da escola.

A integração começa a revelar-se eficaz para facilitar o desenvolvimento das crianças com NEE, mas os modelos e métodos utilizados vão facilitar também as aprendizagens e aquisições das crianças ditas “normais”.

Segundo Pierre Vayer e Charles Roncin (1992), para que haja uma boa integração é necessário, antes de mais, que seja oferecida à criança a oportunidade de se incluir no grupo para que se sintam bem.

A Lei de Bases do Sistema Educativo que data de 1986, surge num período da evolução do atendimento aos alunos com NEE em que começa a aparecer na legislação referência à integração, mas ainda sem os princípios orientadores que a pudessem regulamentar, surgindo estes 5 anos mais tarde com o D.L. 319/91.

Nesta fase de evolução, acima referida, a integração tomava em conta a problemática do aluno, ou seja, a sua deficiência, apesar de se começar já a sentir uma preocupação com a aprendizagem numa perspetiva educacional.

A integração dos alunos com deficiências nas classes regulares tinha subjacente o princípio da Normalização na medida em que se pensou normalizar o sistema de educação, com o objetivo de se conseguir uma forma de ajudar os sujeitos com dificuldades, tornando-os o mais próximo possível do que era considerado o “normal” para qualquer pessoa.

A integração não era aqui muito clara e a normalidade visava apenas criar condições próximas das condições normais para que as crianças com deficiência pudessem beneficiar das ofertas da sociedade.

A integração considerava diferentes níveis, desde os casos mais graves aos mais leves. Por outro lado a integração tomava diferentes formas (Leite & Madureira, 2003):

-
- Física, que tem a ver com a colocação das classes especiais com as regulares, pelo menos no mesmo edifício com o objetivo de se reduzir a distância física entre ambas;
 - Funcional, que consiste na partilha dos programas de ensino, das atividades coletivas, enfim, de toda a vida escolar entre as crianças com NEE e as do regular;
 - Escolar ou Social, traduz-se na aproximação dos dois grupos inserindo-se os alunos diferentes nas turmas regulares;
 - Integração na Comunidade, prevendo a oportunidade do adulto com dificuldades poder desempenhar uma atividade produtiva, uma participação ativa na comunidade.

A integração em Portugal inseriu-se dentro da política de integração da União Europeia perspetivando a organização da escola regular de modo a atender as necessidades individuais de todos os seus alunos, considerando ainda a integração como um fator de normalização que não era exclusivo da escola regular. Iniciou-se em 1981, no Ano Internacional do Deficiente, embora só em 1990 se tenham tomado medidas mais generalizadas a este respeito (Silva, 2009).

O conceito de normalização surge nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen e Nirje em 1969 e é considerado como a possibilidade da pessoa com deficiência poder usufruir de um tipo de vida tão normal quanto possível, não no sentido de querer torna-la normal forçando qualquer tipo de reajuste à sociedade, mas respeitá-la e ajudá-la a participar na sociedade o mais possível e com os devidos apoios (Silva, 2009).

Encara-se então, a integração como um processo que se desenvolve através de uma via comum de ensino onde todas as crianças com NEE podem frequentar as estruturas regulares com os apoios necessários. É o conceito do “Mainstreaming” com o qual se viram melhoradas as formas de atendimento.

Em Portugal, foi com o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho e a Declaração de Salamanca (1994) que aparece a inclusão como uma escola para todos onde as práticas integradoras por si só não chegam. Com o referido Despacho pretende-se que sejam implementadas dinâmicas e estratégias, coordenadas a nível local pelas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, de forma a facilitar o atendimento inclusivo da generalidade das crianças portadoras de necessidades educativas especiais consideradas graves.

Uma escola para todos exige mudança na escola; a adaptação da escola a todos os alunos; mudança na atitude da comunidade educativa. Verifica-se, então a necessidade de mudar práticas e procedimentos para um melhor atendimento às necessidades educativas especiais.

Numa escola inclusiva as práticas pedagógicas utilizadas devem responder adequadamente às necessidades de todos os alunos em geral, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem, mas particularmente dos alunos com NEE de carácter permanente e tanto quanto possível, em contexto de sala de aula evitando-se os ambientes restritivos e até segregados (Santos, 2007).

Tendo-se já um conhecimento das mudanças implicadas para que a escola se torne e se identifique como inclusiva, pode-se considerar que se continua diante de um paradigma de difícil concretização. Não é tarefa fácil a gestão da diversidade, tanto mais quando esta engloba as problemáticas tão específicas inerentes às necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Segundo os autores Tilstone, Florian e Rose (2003), foi-se conquistando o princípio do direito que todos os alunos têm a um currículo flexível, bem adequado, diferenciado mas que inclua o currículo nacional, como Correia (2003) denominaria de “currículo comum”, no entanto existem professores, de acordo com os autores mencionados, que advogam um currículo mais específico e distinto para os alunos com NEE ou com dificuldades de aprendizagem instalando-se o debate se neste caso não se estará a provocar um distanciamento do currículo a que todos têm direito.

O currículo específico deve ser encarado como um instrumento bem contextualizado que proporcione um veículo para a aprendizagem e crescimento do aluno com NEE. A inclusão dependerá muito das estratégias que o professor utilizar para a operacionalização do currículo de forma a assegurar que os alunos possam participar o máximo possível das aprendizagens pois não se pode descorar o facto de existirem problemáticas muito limitadoras no acesso ao currículo e à aprendizagem.

Nesta perspetiva, verifica-se a concretização da inclusão quando a escola consegue assumir uma identidade democrática, flexível e inovadora pois só assim poderá responder eficazmente à grande diversidade de necessidades apresentada pelos alunos de um modo geral (Hegarty, 1990).

A heterogeneidade existente nas escolas constituirá outra dificuldade na concretização da inclusão na medida em que está muito enraizado um conceito mais tradicionalista da educação em que as aulas eram dadas de forma rígida, inflexível a grupos homogêneos.

Existe então uma clara necessidade de mudança que começa a ser notória na cultura organizacional das escolas, no entanto, nem todas operam essas mudanças ao mesmo ritmo nem ao mesmo tempo tendo Giné (1994) apresentado alguns fatores passíveis de explicarem a discrepância na utilização de práticas inclusivas por diversas escolas, salientando como entrave à utilização dessas práticas o facto de os professores não trabalharem cooperativamente, uma educação pouco flexível e a falta de responsabilização por parte de alguns professores. Deste modo e associando-se Giné a outros autores como Niza (1996), Ainscow (2000) e Leitão (2006) a cooperação será indispensável na concepção de uma escola inclusiva.

No Parecer nº1/99 do Conselho Nacional de Educação sobre Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais está patente essa necessidade de mudança onde se percebe que não basta colocar as crianças com NEE nas classes regulares para que se verifique a inclusão. A orientação da política educativa vai no sentido de se criarem comunidades abertas e solidárias nas escolas com currículos flexíveis sendo oferecido ensino e apoio de acordo com as capacidades e necessidades específicas de cada aluno.

Para que os alunos com NEE possam efetivamente, disfrutar de ambientes inclusivos, sem saírem da sua escola da área de residência e com os seus pares no que respeita à idade cronológica, sendo-lhes oferecido os apoios adequados para o acesso à aprendizagem de acordo com as suas necessidades, Ana Maria Bénard da Costa (1996) prevê a necessidade de mudanças profundas e abrangentes a diversas áreas como jurídico-legislativas que definam e garantam esses direitos conferidos aos alunos; mudanças ao nível da gestão e organização escolar de forma a providenciarem as condições e apoios adequados; ao nível do professor que deve planificar numa cultura de colaboração envolvendo outros professores, técnicos e famílias; mudanças ao nível do currículo e nos modelos de apoio individualizado aos alunos.

Ainscow (1997) propõe ainda e dentro da mesma linha, que as mudanças necessárias à concretização de uma escola inclusiva estejam patentes nas linhas orientadoras da gestão do processo de inovação apresentando como requisitos uma liderança eficaz por parte do diretor mas também pelos diversos cargos atribuídos a professores; o

envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade educativa nas orientações e decisões da escola; planificação realizada sob dinâmicas de colaboração e cooperação entre professores bem como entre o órgão de gestão e os professores; estratégias de coordenação com práticas de investigação e reflexão e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Estas linhas orientadoras que incentivam à mudança e à inovação com vista à inclusão aparecem em Portugal legisladas pelo Decreto-Lei nº6/2001 de 17 de janeiro e mais recentemente operando mudanças profundas na educação especial tendo sempre subjacente a inclusão, surge o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro.

Esta reflexão ganha então outra ênfase numa altura em que se assiste a mudanças tanto na legislação em vigor (D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro) como na introdução de novas formas de caracterizar as Necessidades Educativas Especiais (referência à CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial e Saúde 2003). O Decreto prevê a reestruturação dos centros de educação especial nomeadamente as CERCIs, que se convertem em centros de recursos deixando muitos professores do regular com necessidade de dar respostas educativas muito diversificadas.

Os professores começam a sentir efetivamente a necessidade de mudança necessitam de formação na área das NEE, conhecer novos métodos e estratégias mais eficazes à resposta exigida por um leque tão heterogéneo como diverso na especificidade de cada aluno em geral e cada problemática dos alunos com NEE em particular.

As mudanças que se vão operando, vão surgindo integradas num percurso que tendo como meta a inclusão tem passado por um conjunto de decisões e medidas, muitas delas, tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco. Estas medidas tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação tanto em Portugal como em Espanha entre outros países.

De referir, neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e, em particular, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade em 1994 organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Unesco que decorreu em Salamanca como vai sendo referência; a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social que aconteceu em

Copenhaga em 1995; o Fórum Mundial de Educação que teve lugar em Dakar em 2000; a Declaração de Madrid em 2002, na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência e, mais recentemente, a Declaração de Lisboa em 2007 (Silva, 2009).

A Declaração de Lisboa decorreu a 17 de setembro de 2007 na audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia. O Ministério da Educação português organizou-a com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação e trata os pontos de vista dos jovens portadores de deficiência, sobre a educação inclusiva que se podem consultar no Anexo 1.

De referir ainda um importante instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da discriminação contra estas pessoas em todas as áreas da vida, o instrumento prevê condições para a reabilitação, educação, saúde e acessibilidades responsabilizando toda a sociedade na criação de condições que garantam os direitos aqui definidos. Trata-se da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), como já foi mencionada, aprovada por muitos países, foi também aprovada e ratificada em Portugal através das publicações nº 56/2009 e 57/2009 do Diário da República.

Em Portugal, no início dos anos 90, foram significativos os avanços na legislação no que respeita a uma orientação para a organização da educação especial. Surge então o Decreto-Lei Nº 319/91 de 23 de agosto a estabelecer o cumprimento da escolaridade obrigatória também para as crianças que apresentassem deficiência. O Decreto revolucionava o atendimento aos alunos que apresentassem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, prevendo já um atendimento a estes alunos, numa perspetiva de “escola para todos” em meios “o menos restritivo possível”. As escolas regulares recebiam estas crianças em paralelo com as escolas especiais, nomeadamente as CERCI’s e começava a notar-se uma cultura de escola mais preocupada com as crianças com necessidades educativas especiais rumo ao preconizado por uma escola inclusiva.

O Decreto começa por responsabilizar a escola na procura de uma resposta cada vez mais adequada para estes alunos, mas também pretendia envolver mais as famílias nesta procura e na tomada de decisões no que respeita ao percurso educativo dos seus educandos.

Mais tarde surge o já mencionado Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho, uma ajuda na contextualização dos apoios educativos nas escolas com base nos princípios da escola inclusiva. Este Despacho previa a colocação de professores de apoio nas escolas que, para além de poderem proporcionar um atendimento individualizado aos alunos com dificuldades específicas, também era encarado como um recurso da escola para toda a turma e um apoio ao próprio professor do regular.

Na prática, não foi fácil encarar-se este recurso desta forma mais abrangente. O professor de educação especial, na altura, o chamado professor de apoio educativo (podiam ser recrutados para este serviço professores sem formação especializada na área da educação especial), limitava-se a apoiar o aluno, identificado como necessitando desse apoio, de forma individualizada.

Apesar dos esforços no sentido da inclusão e cooperação, em que, como se aprofundará mais à frente, uma não se pode dissociar da outra, de um modo geral, os professores não estavam preparados para o trabalho cooperativo, não havia formação na área (Correia, 1999 & Morgado, 2004) e predominava ainda um individualismo marcado por uma cultura que apesar de se preconizar centrada na criança, o ensino ainda era dirigido a toda a classe com pouca diferenciação pedagógica e pouca atenção aos problemas individualizados das crianças.

Para além do ensino e aprendizagem cooperativa serem práticas muito pouco comuns em sala de aula, os professores também não trabalhavam cooperativamente entre si, não formavam equipas de trabalho para a planificação, desenvolvimento e avaliação da sua intervenção (Leitão, 2010). Estas práticas começam a ganhar ênfase de uma forma evolutiva e a par da legislação que vai surgindo.

O Despacho Conjunto nº 105/97 reconhecia então a importância do apoio prestado por professores especializados na área da educação especial, valorizava a importância da colaboração entre os professores e os órgãos de gestão e coordenação da escola, prevendo também um apoio efetivo desses professores à escola no seu conjunto e às famílias das crianças em questão na procura de melhores respostas educativas com vista à inclusão social e escolar dessas crianças. Tinha como alguns princípios orientadores:

...centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para

todos; prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, consubstanciando as condições para a integração e sucesso de todos os alunos; importância primordial da atuação dos professores com formação especializada. (Despacho Conjunto nº 105/97).

Apesar dos benefícios trazidos pela legislação mencionada, encontravam-se ainda muitas lacunas na organização da educação especial e no atendimento às crianças com necessidades educativas especiais ao ponto do Conselho Nacional de Educação ter emitido um parecer (Parecer nº1/99) com alguns pontos de reflexão dos quais se destacam os considerados mais pertinentes e que vieram a ser contemplados pela nova legislação vigente: sentia-se a necessidade de um maior rigor no processo de identificação das crianças que apresentassem deficiências na medida em que muitos professores, sem formação adequada para lidar com determinadas situações, sinalizavam as crianças para receberem o apoio educativo ou especial, sem antes esgotarem todas as respostas educativas ao seu dispor com vista ao sucesso.

Este procedimento seria contraditório ao que é proclamado pela inclusão, não bastava colocar professores de apoio nas escolas se estes não levassem consigo alterações, mudanças significativas no atendimento aos alunos com limitações; proclamava-se a inclusão destas crianças no ensino regular, mas as escolas não estavam preparadas para as receber, assim, sem os equipamentos, condições materiais entre outras, necessárias a um atendimento adequado, muitos pais optavam pelas escolas especiais. Havia a necessidade, antes de mais, de preparar e equipar a escola para a inclusão; considerava-se que a resposta seria tanto mais eficaz quanto se generalizasse e assimilasse o conceito de necessidades educativas especiais por todos os intervenientes no processo educativo (Correia, 2001).

Muitas das mudanças necessárias poderiam surgir mediante alterações legislativas, no entanto havia consciência que “um despacho não altera mentalidades” (Parecer nº1/99). As mudanças no ensino foram surgindo sempre à custa de muita resistência por parte dos professores, que por uma questão de atitude e mentalidade ou por questões de falta de formação, iam resistindo a desenvolver práticas diferenciadas com alunos com necessidades educativas especiais (Leitão, 2010).

Estas reflexões continuaram nos anos subsequentes e em 2004 inicia-se o debate à volta do Anteprojeto de Regime da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo através do

Portal do Governo e que viria a culminar em 2008 com a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 agosto.

Surge então, no início do ano de 2008, o Decreto-Lei que vem regulamentar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Este Decreto define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro - Artigo 1.º)

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro traz alterações profundas no sentido de um ensino de qualidade orientado para o sucesso de todos os alunos mediante o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Uma das medidas da reorganização da educação especial foi a clarificação no sentido de se perceber a quem se destina, estabelecendo a diferença entre os alunos com Dificuldades de Aprendizagem passíveis de um atendimento mediante medidas ao alcance do professor do regular, e os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, carecendo de medidas educativas especiais mediante um atendimento especializado com vista à participação e acesso ao currículo.

Neste quadro de mudança foi criado o grupo de recrutamento dos docentes de educação especial colocados nas escolas, possibilitando aos alunos com necessidades educativas especiais um acompanhamento por professores especializados em educação especial ou por professores com formação na área. Neste sentido o Ministério da Educação português preparou um amplo plano de formação com a finalidade de preparar também os professores que não possuíssem especialização e estivessem a exercer funções de apoio.

Passaram-se a enfatizar mais as capacidades dos alunos e os obstáculos que enfrentam, que propriamente as problemáticas ou deficiências, procedendo-se a uma avaliação mais rigorosa levando os apoios a quem deles mais necessita. Este rigor estende-se também à elaboração dos programas educativos individuais que de acordo com as orientações do Ministério da Educação, devem expressar as medidas mais adequadas e capazes de transformar o quadro de necessidades.

Num quadro perfeitamente preconizado por uma escola inclusiva, no âmbito da educação especial e mediante a nova legislação em vigor, o Ministério da Educação previne a abertura das escolas regulares a todas as crianças da educação especial. Para garantir as adequações necessárias, o novo Decreto prevê a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos; para a educação de alunos cegos e com baixa visão; unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Deste modo, assiste-se ao processo de reconversão das CERCI's ou instituições de educação especial em Centros de Recursos de apoio à Inclusão. Processo que, segundo o Ministério da Educação, previa um tempo progressivo entre 2008 e 2013. (Dados do ME português in *O Boletim dos professores* 9 dezembro 2007).

Quanto às referidas escolas de referência e unidades de atendimento, partia-se do princípio que concentrariam os recursos humanos e materiais bem como as adaptações necessárias às respostas educativas dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. O problema começa a surgir quando não há essa possibilidade ou quando as unidades se encontram muito distantes da residência dos alunos que delas necessitam.

Longe das unidades ou escolas de referência e com as escolas especiais a converterem-se em centros de recursos, alguns dos alunos da educação especial passaram a frequentar classes regulares sem que escolas e professores estivessem preparados para os receber. A maioria das escolas não está equipada com os recursos humanos, materiais e tecnológicos necessários à inclusão de todas as crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Como forma de se poder minimizar o problema e tornar as escolas mais inclusivas, toda a comunidade escolar carece de ser sensibilizada para as necessidades específicas de todos os alunos e em particular dos que apresentam necessidades educativas especiais. Os professores do regular também necessitam de apoio e formação, de saber como intervir com estas crianças, que materiais e estratégias utilizar de forma a corresponder às suas necessidades tanto de desenvolvimento, autonomia ou aprendizagem, como ao nível social, de interação com os outros (Correia, 2008).

Por exemplo, a legislação espanhola assumiu um princípio educativo em que as escolas e colégios com alunos com incapacidade intelectual devem promover a atenção à diversidade pretendendo alcançar, tal como em Portugal, uma educação cada vez mais inclusiva. A sociedade será mais inclusiva, quanto inclusiva for a escola (Gil, 2009).

Em Espanha, foram diversas as disciplinas que se ocuparam da investigação sobre as pessoas com incapacidades: a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a medicina e a psiquiatria. Tal como aconteceu noutros países, também em Espanha, as pessoas com incapacidades eram apelidadas, muitas vezes de imbecis ou débeis mentais e foi necessário reunirem-se esforços para que fossem reconhecidos os direitos das pessoas que apresentassem qualquer problemática.

A educação especial foi evoluindo como consequência da evolução de outros fatores como: a sensibilização das pessoas para os problemas dos outros ou a “consciencialização social”; a implicação das ciências na investigação desses problemas ou incapacidades; o desenvolvimento do conhecimento na procura de respostas mais científicas; a aceitação da diferença com as perspetivas de uma escola para todos versus a segregação ou o isolamento (Pérez de Lara 1996 in Gil, 2009).

Em 1996 surge “la Orden de 14 de febrero” contemplando o procedimento para a realização da avaliação psicopedagógica, o processo de escolarização dos alunos com NEE e critérios para a escolarização desses alunos. Mais tarde, devido à mudança do governo espanhol, surge “la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre” estabelecendo o princípio da igualdade de oportunidades e da compensação em educação, como fundamentais para uma educação de qualidade introduzindo mudanças significativas na conceção de alunos com NEE.

Tal como em Portugal, em Espanha, procura-se que a escolarização dos alunos com NEE seja efetuada num meio o menos restritivo possível, ou seja, o máximo incluído na turma do regular.

Os professores, especialistas, terapeutas e apoios, devem atender os alunos com NEE fundamentalmente, nas áreas instrumentais, em pequenos grupos ou individualmente de acordo com a especificidade de cada problemática, dentro ou fora da turma regular. No entanto, pretende-se dar o máximo de respostas educativas em contexto regular na sala de aula (Gil, 2009).

1.2. Identificação e avaliação das crianças com Necessidades Educativas Especiais segundo a legislação em vigor em Portugal

Para definir crianças com necessidades educativas especiais recorreu-se ao Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. O termo pode ser generalizado numa perspetiva em que num momento ou outro da vida e por um ou outro motivo qualquer criança poderá necessitar de um apoio educativo especial. Mas o termo aparece na legislação portuguesa de forma mais restrita e para efeitos de apoio especializado e da aplicação de medidas da educação especial, um aluno tem necessidades educativas especiais quando a sua deficiência ou a sua imperfeição física ou psicológica não lhe permite atingir, da mesma forma que os seus colegas, aquilo que lhes é ensinado naturalmente e a todos na escola. Mais acrescenta, o decreto, que essa necessidade deve ser de carácter permanente.

A CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - OMS Organização Mundial de Saúde, 2001) surge numa altura em que o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais sofre uma evolução com implicações no campo da intervenção. A educação especial vê alargada a sua conceção que se centrava num modelo médico e assistencial ao nível das deficiências, passando a centrar-se num modelo educativo ao nível das aprendizagens, numa perspetiva ecológica em que a criança é encarada como um todo suscetível de uma avaliação, tendo em conta os contextos em que se insere e as suas influências, notando-se ainda a tendência para se valorizar as capacidades em detrimento das problemáticas da criança.

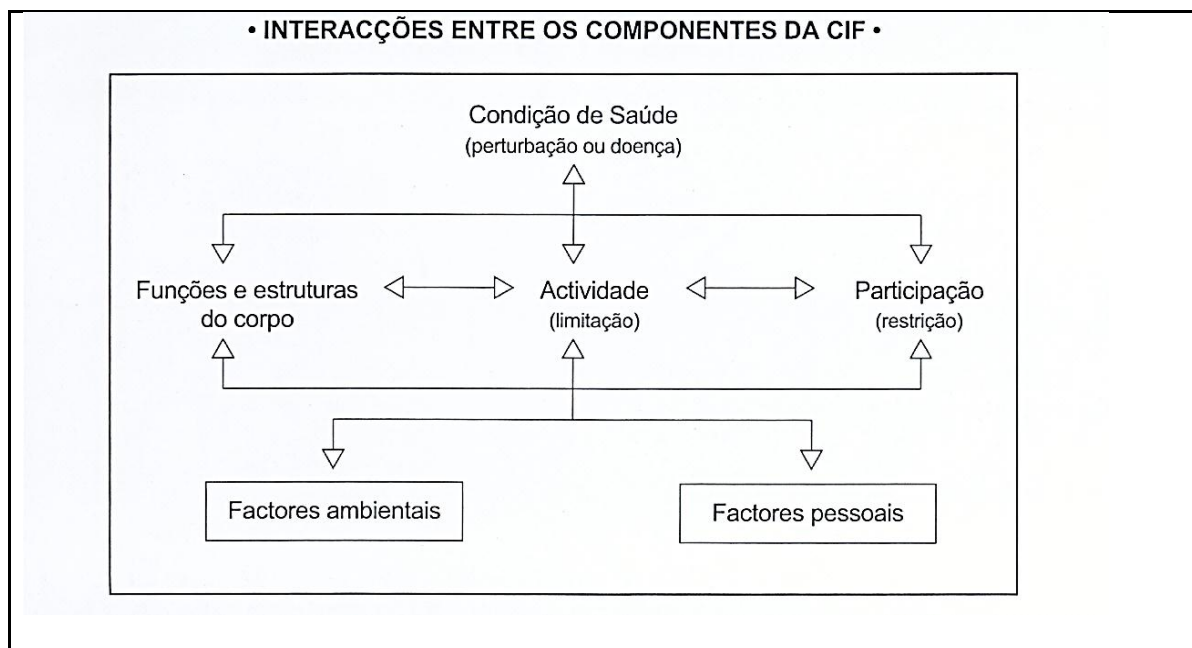
Nesta perspetiva, a OMS (Organização Mundial de Saúde), desenvolve a CIF que vem classificar a funcionalidade e a incapacidade do indivíduo, associando-as aos estados de saúde, com as influências ambientais e as consequências que estas possam ter na saúde.

A CIF foi desenvolvida a nível mundial com um objetivo muito claro: que a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde dos indivíduos apareçam numa estrutura universal que utilize uma linguagem unificada para que se notem cada vez menos discrepâncias entre diferentes serviços ou até mesmo em diferentes países na abordagem de um mesmo conceito no que diz respeito à saúde. Isto se possível pois apesar dos esforços há que ter em conta a grande diversidade, por exemplo, no que respeita a aspetos culturais.

Este novo sistema de classificação vem então proporcionar uma base científica para a compreensão da saúde e das condições relacionadas com a saúde, estabelecendo uma linguagem comum que facilite a comunicação entre diferentes utilizadores. Vem ainda permitir estudos longitudinais relacionados com os cuidados de saúde que permitam a comparação de dados entre países, e por conseguinte uma melhor compreensão dos objetos de estudo fornecendo um esquema de codificação para sistemas de informação relacionados com a saúde.

Dado tratar-se de uma classificação com múltiplas finalidades, convém perceber-se que será utilizada para fins estatísticos; na investigação, na medida em que através da CIF se podem medir resultados, a qualidade de vida ou os fatores ambientais; será uma ferramenta clínica, na medida em que, na área da saúde, pode avaliar necessidades, compatibilizar os tratamentos com as condições específicas e avaliar a reabilitação e os resultados; na área da política social, a CIF permitirá o planeamento de sistemas de segurança social, de sistemas de compensação, nos projetos e no desenvolvimento de políticas; será ainda utilizada como uma ferramenta pedagógica na elaboração de programas educacionais, para aumentar a consciencialização e realizar ações sociais.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para além de englobar todos os aspetos da saúde humana, vai ainda relacioná-los entre eles como se pode verificar no seguinte esquema:



Quadro 1 - Interação entre os componentes da CIF in CIF – *Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e Saúde*. OMS (2001) p. 19.

A Funcionalidade e Incapacidade por um lado, e os Fatores Contextuais por outro, são as duas partes que constituem a CIF.

A primeira parte aparece dividida em duas componentes: I- Funções e Estruturas do Corpo, englobando aqui as funções fisiológicas e as partes anatómicas. As funções e Estruturas do Corpo têm como constructos as mudanças, alterações que podem surgir tanto ao nível fisiológico como ao nível anatómico. Essas mudanças podem traduzir-se em aspetos positivos, se se verificar Integridade funcional e estrutural do indivíduo podendo classificar-se a Funcionalidade; ou podem traduzir-se em aspetos negativos quando se verifica a Deficiência entendida como um desvio ou uma perda nas funções ou estruturas do corpo, classificando-se a Incapacidade do indivíduo;

II- A componente da Atividade e Participação, a Atividade como sendo a execução de uma tarefa ou ação, e a Participação entendida como sendo o envolvimento do indivíduo numa situação da vida real. Ambas aparecem numa lista única de domínios relacionados com áreas vitais traduzidas em tarefas e ações, que podem ser qualificadas pela Capacidade do indivíduo na execução de tarefas num ambiente padrão, e pelo Desempenho desse indivíduo quando executa a tarefa no seu ambiente habitual.

Quando se verifica a Atividade e Participação estamos perante a Funcionalidade, mas quando se verificam Limitações da Atividade, como uma dificuldade na execução no ambiente padrão, ou Restrições da Participação como um problema para enfrentar uma situação da vida real, estamos perante a Incapacidade.

Como o fator Desempenho descreve o que o indivíduo faz no seu ambiente habitual, esta situação pode-nos reportar para a segunda parte da CIF, a dos Fatores Contextuais que engloba a componente dos Fatores Ambientais e a das Fatores Pessoais. Esta última componente tem como domínios as influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade, qualificando-as pelo impacto dos atributos ou características do indivíduo daí não se aplicar, pois essas características podem não estar relacionadas com os estados de saúde.

Os Fatores Ambientais, como englobam aspetos do mundo físico, social e atitudinal em que o indivíduo se insere, vão influenciar o Desempenho traduzindo-se num Facilitador ou numa Barreira para a execução da tarefa.

É importante salientar que a diferença entre a capacidade e o desempenho, na forma como estão definidos, refletem a diferença entre os impactos do ambiente atual do

indivíduo e os do ambiente uniforme ou padronizado, constituindo uma orientação útil para que se possa intervir no ambiente, de forma a poder melhorar o seu desempenho.

Em Portugal, a entrada em vigor da nova legislação que orienta a educação especial (D.L. nº3/2008 de 7 de janeiro) remete para a utilização da CIF na identificação e caracterização das NEE para efeitos de elegibilidade das mesmas e de distribuição dos apoios de educação especial. Daí a necessidade de se ter uma perceção clara do seu funcionamento pelo que se apresenta o seguinte esquema resumo da sua estrutura:

Componentes	Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade		Parte 2: Factores Contextuais	
	Funções e Estruturas do Corpo	Actividades e Participação	Factores Ambientais	Factores Pessoais
Domínios	Funções do Corpo Estruturas do Corpo	Áreas Vitais (tarefas, acções)	Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade	I * Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade
Constructos	Mudança nas funções do corpo (fisiológicas) Mudança nas estruturas do corpo (anatómicas)	Capacidade Execução de tarefas num ambiente padrão Desempenho/Execução de tarefas no ambiente habitual	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	Impacto dos atributos de uma pessoa
Aspectos positivos	Integridade funcional e estrutural	Actividades Participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			
Aspectos negativos	Deficiência	Limitação da actividade Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

Quadro 2 – A estrutura da CIF in CIF – *Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e Saúde*. OMS (2001) p. 12.

Como tem vindo a ser referido, o D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro veio reorganizar toda a educação especial em Portugal, nomeadamente, no que se refere ao atendimento das crianças com NEE de carácter permanente que passam a integrar as escolas regulares e unidades especializadas de atendimento às problemáticas mais graves.

No entanto, com referência à CIF, assiste-se a novas formas de identificar e classificar as NEE com repercussões no atendimento e intervenção. A própria CIF veio exigir uma avaliação mais ajustada fazendo com que os apoios cheguem efetivamente às crianças com NEE de carácter permanente e que os Programas Educativos Individuais sejam mais rigorosos (Ministério da Educação, 2008a).

Os professores foram, então, colocados diante de situações completamente novas no que respeita à inclusão da diversidade apresentada pelas problemáticas destas crianças e apesar do proclamado pelo Ministério da Educação, na prática, a CIF veio alterar muito pouco no que respeita ao atendimento, à elaboração de programas e às respostas pedagógicas mais adequadas. Trata-se de um conjunto de burocracias que não deixam outra alternativa ao professor, senão o cumprimento da legislação em vigor, e é aqui que surge também a pertinência do recurso às estratégias de aprendizagem cooperativa que se adaptam perfeitamente às exigências da legislação e, acima de tudo, aos interesses dos alunos.

Para um melhor enquadramento de toda esta dinâmica, considera-se oportuno a apresentação de um esquema resumo dos procedimentos do D.L. nº 3/2008 a ter em conta em todo o processo de educação especial para os alunos com necessidades educativas especiais:

Procedimentos	Responsáveis e intervenientes	Instrumentos e respetivas aprovações	Prazos
Artigo 5º - <u>Processo de referenciação</u> de crianças e jovens para a educação especial.	- Pais ou encarregados de educação; - serviços de intervenção precoce; - docentes; - serviços de saúde; - segurança social, outros	<u>Modelos de referimento</u> - Entregar ao Órgão de administração e gestão da escola ou agrupamento. - Anexar toda a documentação relevante para a avaliação	O mais precocemente possível
- A família é contactada para autorizar o processo de avaliação. - <u>Processo de avaliação</u> Recolha de informação Análise conjunta da inf. Com base na CIF Tomada de decisões.	- Serviço de educação especial; - serviços de psicologia e orientação; - docente da turma; - outros serviços; - pais ou encarregados de educação. ↓ equipa Pluridisciplinar	- <u>Roteiro de avaliação</u> - <u>Checklist</u>	A direção desencadeia o processo de avaliação logo após o referimento
Artigo 6º - <u>Elaboração do relatório técnico-pedagógico</u> Perfil do aluno - Decisões tomadas - Respostas educativas É parte integrante do processo individual do aluno	- Serviço de educação especial e serviço de psicologia - Contributo de outros intervenientes	<u>Modelo do Relatório Técnico-pedagógico</u> - Anuência do encarregado de educação. - Homologação da Direção	Logo que o processo de avaliação esteja concluído.

<p>Artigo 8º 9º 10º 11º 12º <u>Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)</u> - Elaborado com base no relatório técnico pedagógico. É parte integrante do processo individual do aluno</p>	<p>- Coordenador do PEI: Educador, Prof. do 1º ciclo ou diretor de turma - Elaboração conjunta e obrigatória pelo coordenador do PEI, docente de educação especial e encarregado de educação.</p>	<p><u>Modelo de PEI</u> aprovado em conselho pedagógico. - Complementar o PEI com o PIT (Plano Individual de Transição) se o aluno tiver +/- 12 anos e necessitar da aquisição de competências sociais para inserção familiar e comunitária. Art. 14º. Depois de elaborado o PEI: - Aprovado pelo Conselho Pedagógico - Homologado pela Direção</p>	<p>Deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação</p>
<p>Artigo 13º - Avaliação da implementação do PEI <u>Elaboração do Relatório Circunstanciado de final do ano letivo</u> Com o PEI em anexo, é obrigatoriamente entregue ao estabelecimento que recebe o aluno para prosseguimento.</p>	<p>- Educador, Prof. do 1º ciclo ou diretor de turma, docente de educação especial, psicólogo, outros técnicos.</p>	<p>- <u>Modelo do relatório circunstanciado de final do ano letivo</u> - Aprovado pelo Conselho Pedagógico e pelo Encarregado de Educação.</p>	<p>- Final de cada período - <u>Final do ano letivo</u></p>

Quadro 3 – Resumo adaptado do D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro (adaptação própria).

O Decreto especifica de forma muito clara as medidas de educação especial a aplicar aos alunos com NEE no seu artigo 16º - Adequações do processo de ensino e aprendizagem - da seguinte forma:

<p>D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro artigo 16º</p>
<p>Diferenciação e Flexibilização dos currículos com o objetivo de promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente através das seguintes medidas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.
<p>a) Apoio pedagógico personalizado</p>
<p>Medida a ser aplicada pelo professor do regular no grupo/turma:</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforço de estratégias ao nível da organização, do espaço e das atividades; - Estímulo e reforço necessários à aprendizagem; - Antecipação e reforço de aprendizagem de conteúdos lecionados na turma; - Reforço e desenvolvimento de competências específicas <p>Apenas este último ponto poderá requerer intervenção direta do docente de educação especial quando essas competências específicas não são passíveis de serem efetuadas pelo docente do regular.</p> <p>Exemplos de competências específicas: - Aprendizagem do Braille; orientação e mobilidade; treino de visão; leitura e escrita para alunos surdos; comunicação aumentativa; desenvolvimento de competências</p>

de cariz funcional como a autonomia pessoal e social

b) Adequações curriculares individuais

Adequações de âmbito curricular **que não põem em causa o currículo comum** ou as orientações curriculares respeitantes ao pré-escolar.

Exemplos:

- Introdução de disciplinas ou áreas curriculares específicas como:
 - * Língua Gestual Portuguesa;
 - * Língua Portuguesa para alunos surdos;
 - * Leitura e escrita em Braille;
 - * Orientação e Mobilidade;
 - * Treino de visão;
 - * Atividade motora adaptada.
- Introdução de objetivos e conteúdos intermédios;
- Dispensa de atividades.

c) Adequações no processo de matrícula

- Os alunos com NEE podem frequentar a escola ou jardim de infância que o encarregado de educação julgar mais adequado independentemente da sua área de residência.
- Aos surdos, cegos ou com baixa visão, é dada prioridade na matrícula em escolas de referência.
- Os alunos com perturbações do espectro do autismo, multideficiência ou surdocegueira congénita, podem matricular-se em escolas com unidades de ensino especializado.
- Aos alunos com NEE de carácter permanente pode ser concedido **adiamento** da matrícula no 1º ano de escolaridade **apenas por um ano**.
- Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a **matrícula pode ser feita por disciplinas**, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum.

d) Adequações no processo de avaliação

- Os alunos com Currículo Específico Individual não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum. Estes alunos ficam sujeitos aos **critérios específicos de avaliação definidos no seu PEI**.
- A avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente (exceto os que têm currículo específico individual), segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade.
- Para os alunos do ponto anterior pode, no entanto, proceder-se a adequações que consistem em alterações:
 - * Do tipo de prova;
 - * Dos instrumentos de avaliação e certificação;
 - * Das condições de avaliação: - formas e meios de comunicação
 - periodicidade
 - duração e local da mesma.

e) Currículo específico individual

- O currículo específico individual prevê **alterações significativas no currículo comum** e são determinadas pelo **nível de funcionalidade do aluno** assentando numa perspetiva **funcional** do currículo.
- As alterações traduzem-se no seguinte:
 - * Prioridade em áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros;
 - * Eliminação de objetivos e conteúdos;
 - * Introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastante específicos: - comunicação não verbal
 - utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade e acessibilidade;
 - * Eliminação de áreas curriculares.
- Este currículo deve ter o parecer do conselho de turma ou de escola no caso do 1º ciclo.
- O desenvolvimento destes currículos deve ser assegurado pela Direção do Agrupamento de escolas e pelo serviço de educação especial.

f) Tecnologias de apoio
- Entende-se por tecnologias de apoio todo o equipamento e dispositivos que possam compensar uma limitação funcional com o objetivo de facilitar o desempenho de atividades e a participação dos alunos nas seguintes áreas: <ul style="list-style-type: none">* cuidados pessoais e de higiene;* mobilidade;* adaptações para mobiliário e espaço físico;* comunicação, informação e sinalização;* recreação.

Quadro 4 – Medidas de educação especial do D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro (adaptação própria).

A inclusão que se perspetiva em Portugal, para os alunos com NEE e com a introdução destes novos documentos e orientações, parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender na interação uns com os outros independentemente das dificuldades ou problemáticas que possam apresentar, cabendo à escola adaptar-se para dar respostas às necessidades de cada um. A escola deve, então, ser um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Silva, 2009) tendo em conta as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

No entanto, na prática, as escolas em Portugal encontram-se ainda a uma longa distância de se conseguirem adaptar para dar respostas às necessidades de cada aluno. Não há dúvida de que a heterogeneidade da população escolar aumenta a um ritmo que não consegue ser acompanhado, nem pelo sistema educativo nem por muitos professores.

Leitão (2010) faz referência a alguns dos maiores problemas do sistema educativo em Portugal: um ensino ainda muito tradicional dirigido a toda a classe; pouco recurso do professor à diferenciação pedagógica; reduzido feedback corretivo e avaliativo do professor para com os alunos; muita ênfase nos currículos académicos em detrimento das condições sociais e afetivas que suportam a aprendizagem; muito pouco ou nenhum recurso à aprendizagem e ensino cooperativo ainda muito expositivo e centrado nos manuais escolares e nas metas institucionais e nacionais.

O problema centra-se na própria conceção de inclusão que ainda não foi perfeitamente interiorizada pelos professores e pelo próprio sistema.

1.3. Currículo, flexibilidade curricular e diferenciação pedagógica

Em Portugal, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, orienta todo o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos, ou seja, do 1º ao 9º ano de escolaridade, crianças dos 5/6 anos aos 15 anos de idade), através do Currículo Nacional do ensino Básico – Competências Essenciais (2001) onde são definidos os princípios e valores orientadores do currículo bem como as competências gerais prevendo a operacionalização transversal dessas competências, agora denominadas por metas ou objetivos (Despacho n.º 17169/2011).

O Decreto-lei nº 6/2001 de 17 de janeiro trouxe então alguns aspetos inovadores à organização curricular, nomeadamente o “projeto curricular de escola” - o qual tendo como referência o currículo nacional, visa adequá-lo ao contexto de cada escola - e o “projeto curricular de turma”, elaborado e desenvolvido, em função do contexto de cada turma, ao mesmo tempo que se subordina aos princípios orientadores estabelecidos no respetivo projeto curricular de escola. Consideram-se instrumentos de grande importância para o desenvolvimento e gestão de uma educação inclusiva.

Há então a destacar, no decreto em análise, um dos princípios orientadores da reorganização curricular no sentido da gestão para uma escola inclusiva: “diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais”, as metas ou objetivos de ciclo.

O termo utilizado “competências essenciais” foi revisto e alterado para “metas” através do Despacho n.º 17169/2011. Revista também foi a criação de novas áreas curriculares, concretamente, a “Área de Projeto”, o “Estudo Acompanhado” e a “Formação Cívica”. Estas áreas introduziam uma nova visão curricular, de acordo com novas conceções de currículo que privilegiam por um lado a aquisição de conhecimento mas também a construção desse conhecimento, aprender a pensar, aprender a aprender, no entanto, o atual despacho de 2011 anulou e substituiu algumas destas áreas como se verá mais à frente.

Recordando ainda as linhas orientadoras da gestão curricular que parecem contribuir também para a inclusão das necessidades educativas especiais o Decreto-Lei nº 6/2001 prevê a gestão da diversidade da atual população escolar e o desenvolvimento da formação integral de cada aluno, numa perspetiva potenciadora do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma e permanente ao longo da vida.

No entanto, no que respeita às necessidades educativas especiais, o decreto revelou-se dúbio ao regulamentar a frequência escolar destes alunos, os que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, oferecendo-lhes a modalidade de educação especial. Desta forma, e ao contrário do que se tem preconizado, tende a separar a educação especial de uma parceria de recursos, conferindo-lhe um atendimento tão específico ao aluno incorrendo no risco de produzir o efeito estigmatizante, bem como levar mais facilmente ao encaminhamento desses alunos para ambientes mais restritos (Correia, 2001).

O documento pode ter sido considerado como a referência central para o desenvolvimento do currículo e um dos documentos orientadores do Ensino Básico, no entanto, no que toca ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, de acordo com o autor acima mencionado, deixa um número significativo de alunos de fora: os que não sendo portadores de incapacidades decorrentes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde, apresentam dificuldades de aprendizagem.

O recente Despacho nº 17169/2011 de 12 de dezembro vem então divulgar e acusar a ambiguidade bem como uma série de insuficiências na legislação em análise. O Ministério da Educação português refere-se ao seu próprio documento nos seguintes termos:

Por outro lado, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de “competências” como orientadora de todo o ensino, minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino” (...) “Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação. O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade. (...) d) Os serviços competentes do Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas

curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa, e serão objeto de discussão pública prévia à sua aprovação. (Despacho nº 17169/2011).

Também subsistem ainda muitas dúvidas, entre os professores, relacionadas com o currículo dos alunos com necessidades educativas especiais. O Decreto-Lei nº 3/2008 prevê o menor afastamento possível do currículo nacional fazendo-se a adequação do processo de ensino e aprendizagem através da diferenciação pedagógica e da flexibilização. A única medida que prevê alterações significativas ao currículo comum é o Currículo Específico Individual (Artigo 21º) sendo a funcionalidade do aluno, o que determina as modificações a realizar com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais bem como a sua autonomia.

O Currículo Nacional, apesar de aberto e prevendo a diferenciação e a flexibilização, não foi concebido tendo em conta os alunos com NEE, o que torna difícil a tarefa do professor de criar oportunidades de acesso a alguns aspetos do mesmo e por conseguinte a promoção da inclusão (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

Na prática, a promoção da inclusão vai depender das estratégias utilizadas pelos professores tendo como meta a participação dos alunos com NEE o máximo possível e durante o máximo tempo possível.

O currículo deve, por isso, ser adequado às necessidades dos alunos e para isso deve ser encarado como um instrumento de trabalho que reflita sobre as metas a atingir e que, acima de tudo, tenha em conta as diferenças. Consequentemente devem também os professores estarem preparados para o adequarem ao ponto de poderem transmitir os seus conteúdos a todos os alunos. (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

A adequação de que se fala, para os alunos com NEE, apesar de ter por base o currículo nacional, é registada no seu Programa Educativo Individual (PEI – Art.º 8º Decreto-Lei nº 3/2008), tendo sempre como meta a alcançar, o desenvolvimento pessoal e social dos referidos alunos.

Flexibilidade Curricular

A flexibilidade vincula-se à necessidade de conceder maior plasticidade, maior maleabilidade, ao que se quer pouco rígido, alterável, como o caso do currículo escolar destituído da rigidez tradicional. Assim, no contexto da educação inclusiva, pode-se entender a flexibilidade curricular como a resposta educativa que é dada para satisfazer

as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, na medida em que se adequa de acordo com as necessidades específicas de cada um.

Uma das características de um currículo aberto é sem dúvida a flexibilidade curricular, ou seja, a oportunidade de se poder reorganizar a estrutura desse currículo, definir os processos de ensino e aprendizagem, bem como a avaliação contínua de acordo com características e necessidades concretas, conferindo autonomia à escola e ao professor, o que permite que os conteúdos e saberes sejam atingidos por todos os alunos, ainda que por percursos diferentes, sem deixar no entanto de ter em conta, o que está estipulado a nível nacional (Leite & Madureira, 2003).

Uma escola democrática como tem sido anunciada, não se esgota na criação de iguais condições de acesso à educação. A escola deve, recorrendo à sua autonomia, criar as necessárias condições para que os alunos tenham sucesso. Não se pode continuar a insistir num currículo nacional uniforme, estanque, pois se não se tomar em linha de conta a diversidade existente nas escolas, toma-se o caminho contrário, no sentido da exclusão, do insucesso e da desmotivação, tanto de alunos como de professores.

(...) a flexibilização curricular pode constituir uma medida preventiva da exclusão e do desentusiasmo de alunos e professores, e portanto, pode evitar a necessidade de recorrer a currículos especiais, pois especiais são todos os processos de organização e desenvolvimento curricular. (Leite, 2000 p. 20).

No entanto, para dar resposta à complexidade dos contextos, do pluralismo cultural e da diversidade de necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem existente nas escolas, Alonso (2000) defende que as adequações e mudanças não devem ser forçadas pelo órgão de gestão, mas sim apropriadas e construídas na complexidade de cada situação. A flexibilidade curricular é um passo importante na procura de soluções para o problema da diversidade, mas os seus promotores devem fazê-lo em processos autónomos e democráticos.

Assim o já referido projeto curricular de escola não se centrará nos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, mas sim nas metas definidas para cada ciclo de estudos. O currículo passará a envolver toda a comunidade educativa bem como outros recursos do meio envolvente proporcionando uma formação global e significativa numa perspetiva ecológica (Alonso, 2000).

Neste âmbito percebe-se que a flexibilidade curricular imponha um trabalho mais transdisciplinar e por conseguinte uma cultura de colaboração, que os intervenientes consigam trabalhar em equipa e em cooperação.

Esta nova visão do currículo sustenta uma nova conceção de escola mais reflexiva, que questiona a sua organização e a formação que oferece aos seus alunos; uma escola que procura os melhores meios de proporcionar aprendizagens significativas e funcionais; uma escola com uma identidade própria, autónoma, capaz de construir as mudanças necessárias aos desafios que as novas realidades colocam.

No sentido de uma escola de qualidade que visa educar e não excluir, o esforço passa, necessariamente, pelo reforço da sua autonomia e pelo desenvolvimento de projetos educativos próprios, inovadores, integrados no meio envolvente.

Pacheco (2000) defende que o currículo deve ser visto como uma construção coletiva com base numa planificação partilhada, abarcando as decisões do órgão de gestão escolar, mas também dos professores, alunos, pais e outros intervenientes no processo educativo.

Assim está valorizada a identidade de escola, assumida no seu projeto educativo e na sua organização pedagógica flexível, adequada a toda a diversidade.

A flexibilidade curricular proporciona uma forma de se atingir o currículo comum quando para alguns alunos é mais difícil pelas vias propostas aos demais. No entanto, deve-se ter bem presente que nunca pode ser um fim em si mesmo na medida em que, se não for exigida a aquisição dos saberes básicos a esses alunos, corre-se o risco de excluí-los do sistema educativo o que os prejudicará para o prosseguimento de estudos e o acesso a uma formação profissional (Ministério da Educação, 2008a).

Por volta de 1996/97, houve, em Portugal, pelo Ministério da Educação, uma reflexão participada, sobre os currículos, que incidiu muito sobre estas questões da gestão curricular ao nível da escola e ao nível das turmas, bem como da adequação do currículo ao aluno. E foi com o Decreto-lei n.º 6/2001, que se colocou fim ao programa nacional inflexível, rígido e sagrado, abrindo-se portas à gestão flexível do currículo e a sua adequação aos alunos, o que constituiu um passo muito importante para o atendimento às crianças com NEE, para a promoção da inclusão e por conseguinte, para melhorias na qualidade do ensino.

A flexibilidade curricular vai então, como já foi referido, permitir a formação da identidade de uma escola, consoante esta é mais ou menos autónoma, mais ou menos flexível, mais ou menos inclusiva, o que também se poderá medir pelo grau de cooperação utilizado tanto entre professores como em estruturas de aprendizagem cooperativa em sala de aula.

Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica como a flexibilidade curricular vieram permitir que o professor organizasse as aprendizagens de acordo com as necessidades dos alunos, o que passou a ser também, uma necessidade da escola devido, por um lado, à diversidade na heterogeneidade dos grupos de hoje em dia: diferentes interesses, capacidades, predisposições, ritmos de aprendizagem, resultados dos alunos; por outro lado, à diversidade das problemáticas específicas dos alunos que dão origem a necessidades educativas especiais.

Segundo Arends (2008), ao longo do século XX foi crescendo a ideia, até aí descorada, da necessidade dos professores individualizarem o ensino respondendo às necessidades de cada aluno. Os grupos de alunos divididos por níveis etários têm sido vistos, nos Estados Unidos, como pouco flexíveis no entanto, já no século XXI, o que se continua a verificar é o seguimento de programas elaborados para as tradicionais divisões por idades e por níveis de ensino. Mas com a autonomia das escolas, os professores começam, cada vez mais, a adaptar as metodologias às necessidades de todos os alunos. A diferenciação impõe-se então, devido a uma maior responsabilização conferida ao professor pelo sucesso ou pelo acesso ao sucesso de todos os alunos e pela diminuição do abandono escolar.

Num quadro bastante diverso e com o problema do insucesso e do abandono escolar verificado nas escolas, estas observavam um desfasamento entre o exigido pelo currículo comum e o que na prática conseguia ser realizado (Pacheco, 2008) o que também poderia estar na origem da desmotivação e do abandono.

As universidades, os institutos superiores e os empregadores têm constatado que os fundamentos da literacia, competências básicas e atitudes adequadas não têm sido adquiridos pelos estudantes que finalizam o secundário. (Hargreaves; Earl & Ryan, 2001, p. 108).

Assiste-se a uma mudança de paradigma em que a escola conhece outras tarefas para além da transmissão de conhecimento como o desenvolvimento da socialização e a promoção do desenvolvimento individual da criança, no entanto vai resistindo à mudança, e apesar dessa necessidade, vai insistindo na homogeneização em vez de flexibilidade e adaptação através da diferenciação.

Na verdade, o reconhecimento do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, como já foi referido, também veio colocar novas exigências às escolas, uma diferenciação que, no respeito pela diferença, proporcione a todos a igualdade de oportunidades mas acima de tudo proporcione equidade.

A diferenciação pedagógica, não é mais do que o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, comportamentos e capacidades heterogêneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns (Leite & Madureira, 2003).

Tem pois, como objetivo o sucesso educativo de cada aluno na sua diferença, o que é possível mediante a diversidade de estratégias que o professor deve conhecer, para poder dar a cada um de acordo com a sua necessidade. Segundo Morgado (2004), a diferenciação pedagógica constitui o caminho para a escola de qualidade.

Em Portugal, já há muito que o Movimento da Escola Moderna (MEM) conhece e desenvolve algumas estratégias que vão no sentido da Diferenciação Pedagógica. O MEM é uma associação de professores e outros profissionais da educação que existe em Portugal desde 1966 e que tem por base a pedagogia de Freinet.

Atualmente pode ainda encontrar-se suporte legislativo para o recurso à diferenciação pedagógica no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, sendo a primeira modalidade sugerida para os planos de recuperação e de acompanhamento para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

No entanto, apesar dos esforços para adaptar o currículo e a escola às novas exigências que se têm vindo a mencionar, ainda persistem sinais visíveis de inadaptação e de exclusão. De acordo com Roldão (2003, p.29), algumas formas de diferenciação podem levar os alunos “para um baixo nível de proficiência naquelas competências que, na atual e futura sociedade do conhecimento, se estão a tornar imprescindíveis e condicionadoras da inclusão/exclusão social.”

De facto, muitos dos esforços feitos para acolher a diversidade, acabam por resultar num reforço das diferenças. Para que isso não aconteça, há que ter sempre como base o currículo comum e a partir daí abrir caminho, de acordo com a especificidade de cada um, alterando-se significativamente apenas quando o perfil de funcionalidade e participação do aluno, proveniente de problemáticas mais acentuadas, não permita a consecução do currículo comum.

A diferenciação pode ser operacionalizada em três níveis: ao nível político, organizacional e pedagógico-curricular (Roldão, 2003) sendo que ao nível político refere-se às decisões, por exemplo, legislativas, como as que levaram à criação de vias mais profissionalizantes do ensino como resposta a necessidades específicas de um determinado grupo de alunos que delas veio a usufruir (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho que regulamenta a oferta formativa no ensino básico através dos Cursos de Educação e Formação – CEF – e o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março que se refere aos cursos profissionalizantes no ensino secundário).

Na diferenciação pedagógica ao nível organizacional, encontram-se as decisões ligadas à gestão do currículo, como a criação de turmas com percursos curriculares alternativos (Despacho Normativo nº1/2006) e por último, ao nível pedagógico-curricular, uma diferenciação mais prática em que a escola e o professor a vão operacionalizando de acordo com as necessidades, numa negociação partilhada entre os intervenientes no processo educativo.

De referir que a operacionalização da diferenciação pedagógica estará inevitavelmente ligada às metodologias utilizadas pelo professor no processo ensino e aprendizagem, na medida em que se entende por método, o modo como se transmite o conhecimento, o modo como se proporciona a aprendizagem.

Apesar dos professores terem conhecimento de diversas metodologias, foram sobressaindo as metodologias mais tradicionalistas com um ensino unidirecional em que os conteúdos eram transmitidos pelo professor de uma forma expositiva. É com a formação de adultos que se exploram outros métodos mais ativos, mais motivadores e apesar de não existir uma classificação universal dos métodos pedagógicos Roger Mucchielli (2008) propõe uma distinção entre métodos passivos e métodos ativos. Pierre Goguelin (1973) agrupou-os em três grupos: Métodos Afirmativos que englobavam os expositivos e os demonstrativos, Métodos Interrogativos e Métodos Ativos.

Considera-se oportuno um breve apontamento sobre a forma como os autores distinguem cada um dos métodos mencionados, pois a mudança de paradigma a que se assiste também coloca a tónica numa mudança dos métodos mais tradicionais, mais passivos e expositivos, para os métodos mais atuais, mais ativos, motivadores, mais flexíveis (Lebrun, 2008) e por conseguinte mais propícios à diferenciação pedagógica, à cooperação (Freitas & Freitas, 2002) e inclusão (Leitão, 2010).

De acordo com Pierre Goguelin (1973) e Mucchielli (2008) podem-se caracterizar os diversos métodos da seguinte forma:

O método expositivo, um saber pelo saber totalmente do domínio cognitivo. Mais eficaz para desenvolver temas longos em pouco tempo, para conteúdos mais científicos e inquestionáveis. Facilmente adaptável a turmas com muitos alunos ou grupos com elevado número de formandos bem como a qualquer espaço não necessitando de auxiliares pedagógicos. Considerado, no entanto, desmotivador, em que os alunos retêm pouca informação da que é transmitida e não existe interação com o grupo;

O método demonstrativo, do domínio psicomotor ligado ao saber fazer. Trata-se de um método mais motivador, com maior interação e mais eficaz no que respeita à retenção da informação por parte dos alunos ou dos formandos. Este método necessita de auxiliares pedagógicos, pelo que se pode tornar mais moroso como dispendioso e torna-se difícil a sua utilização com grupos muito extensos;

O método interrogativo, tal como o primeiro, do domínio cognitivo, consiste em colocar questões indutoras aos alunos, registá-las e desenvolver os conteúdos a serem transmitidos com base nos registos efetuados. Apesar de ser do mesmo domínio do método expositivo, este prevê a interação, sendo por isso mais motivador;

O método ativo é aquele em que os alunos são os agentes ativos, voluntários e conscientes da sua própria aprendizagem (Lebrun, 2008). Método centrado nos alunos, do domínio afetivo, está relacionado com o saber ser e o saber estar. Desenvolve a criatividade, facilita a socialização e o relacionamento interpessoal. Existe uma variedade de técnicas pedagógicas que o professor pode utilizar na operacionalização dos métodos ativos como por exemplo: “brainstorming”, jogos pedagógicos, trabalhos de grupo ou trabalhos cooperativos, “role playing”, técnicas de dramatização, estudos de caso e técnicas de discussão.

Como se pode verificar são muitos os modelos e métodos de ensino e aprendizagem à disposição do professor que podem ser relacionados e todos utilizados pelo mesmo professor proporcionando variedade na consecução dos objetivos do currículo e ao mesmo tempo satisfazendo as necessidades de todos os alunos. Isso é diferenciar.

Os professores podem recorrer a todos os métodos que conhecem e planificar o ensino com múltiplas metodologias adequando de acordo com os objetivos da aprendizagem, de acordo com certos conteúdos específicos ou características dos próprios alunos e não se cingir rigorosamente a um método que por si só pode não ser o mais adequado a determinados alunos (Arends, 2008).

Entendendo que metodologias utilizadas são mais propícias à operacionalização de uma resposta individualizada de acordo com as necessidades dos alunos, ou que partes de cada metodologia se podem complementar com outras de forma a tornar a resposta mais eficaz, o professor melhor poderá diferenciar e planificar uma aula motivadora e inclusiva e até organizar estruturas cooperativas em sala de aula.

No entanto, os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente apresentam problemáticas tão específicas que não bastará ao professor recorrer à diferenciação pedagógica baseada numa diferenciação de métodos. Para a flexibilização dos conteúdos de forma adequada e eficaz, carece de estar familiarizado com as características e algumas propostas de intervenção consideradas adequadas a cada uma das problemáticas que possam surgir nas suas turmas.

1.4. As Necessidades Educativas Especiais

As chamadas NEE de carácter permanente surgem com necessidades de intervenção tão distintas, que se considerou oportuno referenciar-se algumas mais comuns.

O critério utilizado na escolha das problemáticas a enfatizar, dado que não era possível abordarem-se todas, foi identificar as que integram as turmas dos professores participantes no estudo empírico do presente trabalho. São elas: Perturbação de Espectro do Autismo, Perturbação do domínio mental nas funções cognitivas, Perturbações da comunicação/linguagem e fala, Dislexia, Perturbação do comportamento/foro emocional, DDAH - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade, Multideficiência e Perturbações sensoriais nas funções da audição. Apesar de não aparecer perturbações

sensoriais nas funções da visão nas turmas participantes do estudo empírico, esta perturbação será igualmente apresentada de modo a deixar um quadro mais completo no que respeita às problemáticas mais comuns.

Dada a diversidade de nomenclaturas utilizadas na literatura para definirem as mesmas problemáticas julgou-se ainda oportuno a elaboração do seguinte quadro com referência à CIF e às formas sugeridas pelo Ministério da Educação português (ME, 2005, 2008a) para uma melhor clarificação de cada tipologia considerada Necessidade Educativa Especial de carácter permanente elegível para a aplicação do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro.

Tipologia das NEE	
Sensorial	Visão - Deficiência visual ou Cegueira e baixa visão
	Audição - Deficiência auditiva ou Surdez
	Visão e audição - Surdo cegueira
Mental	Cognitivas - Trissomia XXI - Hidrocefalia - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (DDAH) - Atenção, memória, percepção, raciocínio, abstração, julgamento, resolução de problemas
	Emocionais - Temperamento e personalidade.
	Comunicação e psicossociais globais - Perturbação do espectro do autismo /Síndrome de Asperger
Motor	Neuromuscoloesqueléticas e do movimento
Sensorial, mental e motor	Visão e/ou audição, motoras e cognitivas - Multideficiência
Comunicação	Linguagem e fala - Articulação, fluência e ritmo - Funções mentais específicas relacionadas com a receção (descodificação, compreensão), decifração e expressão da linguagem oral e escrita. - Dislexia.
Emocional	Emocionais - Perturbações do comportamento/foro emocional - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (DDAH) - Baixa autoestima/sistemas motivacionais /instabilidade familiar - Funções mentais específicas relacionadas com a receção (descodificação, compreensão), decifração e expressão da linguagem oral e escrita. - Transtornos específicos da aprendizagem - Dislexia, Disgrafia, Discalculia
Saúde física	Aparelho cardiovascular e respiratório e sistema hematológico e imunológico, metabólicos e endócrinos.

Quadro 5 – Tipologia das perturbações nos diversos domínios e funções. - Quadro elaborado e adaptado, com base no Guia orientador da DGIDC – Ministério da Educação – Lisboa, dezembro de 2005 e referência à CIF (adaptação própria).

Serão então apresentadas as problemáticas com algumas definições, características, formas como as crianças aprendem em cada uma delas e estratégias de intervenção consideradas mais pertinentes de um modo geral.

No final de apresentadas as nove problemáticas em questão, apresentar-se-á um quadro resumo que facilita uma leitura mais imediata com ênfase nos seguintes elementos: denominação das perturbações nos diversos domínios e funções com referência à CIF; pontos mais comuns das definições dos diversos autores em pesquisa e justificação para uso da aprendizagem cooperativa na intervenção educativa em cada uma das problemáticas.

1.4.1. Perturbação do espectro do autismo

Definições e características

Para se perceber como acontece a aprendizagem nas crianças com Autismo com o objetivo de se programar uma intervenção adequada, há também, e antes disso, a necessidade de se perceber o que é o Autismo, como funcionam e como se desenvolvem as crianças com autismo.

Autismo, ou perturbações do espectro do autismo, são perturbações há muito consideradas da responsabilidade de um mau desenvolvimento afetivo por parte dos pais em relação às crianças. Era a teoria de Leo Kanner, o primeiro psiquiatra pediátrico a falar em Autismo em 1943. Hoje rejeita-se por completo essa teoria, sabendo-se que existe uma disfunção cerebral associada à problemática. (Nielsen, 1999).

Trata-se de uma perturbação do desenvolvimento, um problema neurológico que se caracteriza essencialmente por dificuldades ao nível da comunicação, das interações sociais e por interesses restritos. O cérebro de uma criança com autismo apresenta alterações na produção de respostas comunicativas e emocionais apesar do recente DSM-5 (2013) ter retirado, do diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, as dificuldades de linguagem e comunicação por se sobreporem às dificuldades nas interações sociais deixando de manifestar relevância no diagnóstico.

É habitual ouvir-se dizer que uma criança com autismo parece viver noutro mundo, um mundo que é só seu onde é difícil o outro entrar. A criança pode parecer surda, mas trata-se de uma recusa em ouvir já que o que os outros fazem não lhe interessa. A

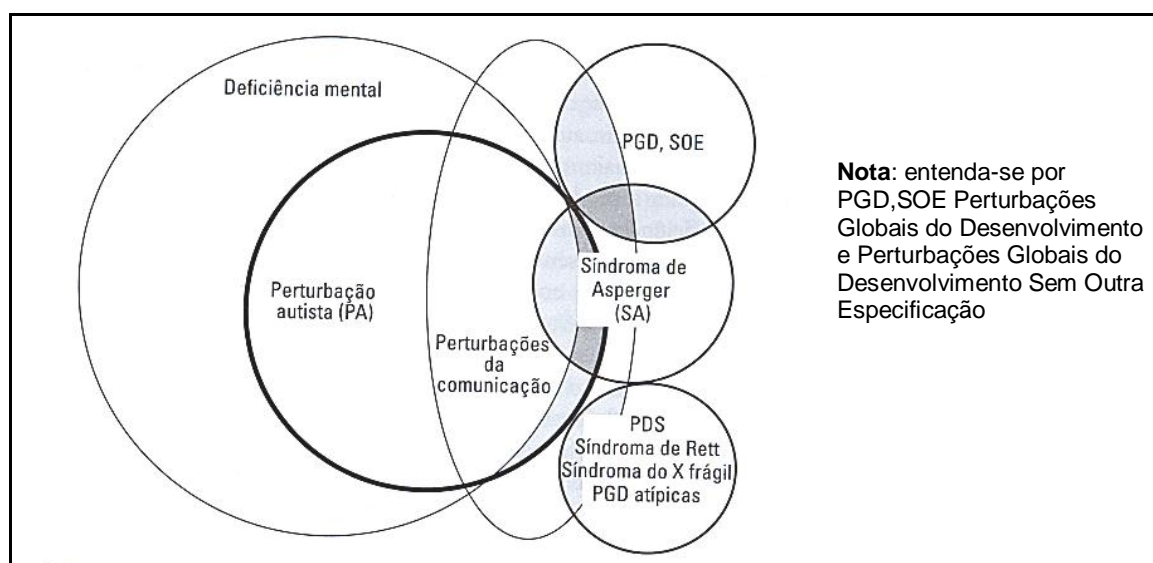
atenção dos outros, a sua aprovação, a interação social, estão longe dos seus interesses (Shattock, 2000).

Sendo o autismo considerado uma síndrome, coexistem diversos sintomas e os tratamentos ou intervenções devem ser pensados em função de cada sintoma. Além disso, cada criança tem a sua especificidade e as necessidades de uma, não são necessariamente as mesmas de outra criança com autismo (Siegel, 2008).

Têm-se conhecido diversas definições para caracterizar os comportamentos do autismo sentindo-se uma certa evolução desde 1943 com Kanner até aos dias de hoje. As Perturbações Globais do Desenvolvimento que incluem o espectro do autismo são perturbações neuropsiquiátricas que apresentam diversas expressões clínicas, resultando de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central (Shattock, 2000).

A terminologia utilizada para as definições de Autismo ou Perturbações Globais do Desenvolvimento traz ainda alguma confusão verificando-se uma tendência para se confundir autismo com síndrome de Asperger, síndrome do X frágil, síndrome de Rett e perturbação desintegrativa da segunda infância.

O seguinte quadro ajuda a perceber onde se situa o autismo relativamente a outras perturbações e ainda como os vários termos utilizados nos diagnósticos estão relacionados entre si:



Quadro 6 – Perturbações do espectro do autismo e outras perturbações do desenvolvimento. Bryna Siegel (2008) p. 23.

De acordo com o DSM-5 (2013) e dado os vários termos utilizados nos diagnósticos estarem relacionados entre si como se observa no quadro anterior, o diagnóstico de todos estes transtornos passa a designar-se apenas por perturbações do espectro do autismo com exceção da síndrome de Rett que continuará com a sua designação específica.

Apesar dos estudos efetuados, as causas estão ainda por esclarecer, no entanto, na maioria dos casos devem ser considerados fatores hereditários com contribuição genética complexa e multidimensional que provocam variações comportamentais não decorando a interação entre o potencial genético e o ambiente biológico. Por vezes há ainda uma forte ligação com algumas doenças genéticas como a fenilcetonúria, a esclerose tuberosa, a neurofibromatose, o X-frágil, entre outras (Shattock, 2000).

Independentemente das causas existem algumas características em comum que, pelo facto de aparecerem em todos os casos de autismo, ajudam no diagnóstico: são as perturbações no desenvolvimento da interação social, como já foi referido, mas ainda, uma deficiência na comunicação verbal e não-verbal e um repertório restrito de interesses e comportamentos.

Aprendizagem e estratégias de intervenção

Para se compreender e poder tratar as perturbações do espectro do autismo, bem como, ensinar as crianças com autismo, há que ter em conta algumas características normalmente encontradas nestas crianças.

Muitas vezes, a criança com autismo desliga-se do mundo dos outros, por não compreender que a sua mente e a dos outros, funcionam da mesma maneira. Ou seja, o baixo interesse em agradar aos outros ou tentar fazer-se entender, advém do facto de poder pensar que não vale a pena, por achar que os outros não a irão compreender. A criança com autismo não tem a “Teoria da Mente”.

Teoria da Mente significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições (Premack & Woodruff, 1978).

A criança com autismo pode ter uma explicação para os seus comportamentos em diversas teorias como nesta Teoria da Mente na medida em que, não compreendendo que o seu cérebro ou a sua mente possam ser “máquinas” semelhantes às do outro, vai

atribuir aos que o rodeiam uma percepção diferente da que vai construindo das suas poucas vivências (Siegel, 2008).

Sem a Teoria da Mente, a criança com autismo não consegue imaginar que o outro consegue entender o que quer. Não compreende o significado exato das palavras sem estarem associadas a imagens e é com a ajuda das imagens que vai percebendo que pode ser entendida. Daí perceber-se a falta de motivação para ouvir ou tentar compreender o outro.

A aprendizagem da criança com autismo deve partir de um ponto de vista desenvolvimental, pois a sua aprendizagem passa pela construção da mente ou do cérebro, e essa construção, o processo de aprendizagem, deva ter uma base visual (Siegel, 2008).

De referir outras teorias igualmente uteis para a compreensão da aprendizagem nas crianças com autismo como a Teoria da “coerência central” descrita por Frith como sendo a tendência para reunir informações dispersas de modo a constituir um significado de nível superior no contexto. Para os indivíduos que processam normalmente as informações, existe uma tendência para dar sentido às situações e aos acontecimentos de acordo com o contexto. Isto não acontece com os indivíduos com autismo.

Ainda a Teoria das “Funções Executivas”, por Ozonoff como sendo as faculdades mentais superiores necessárias para um indivíduo trabalhar para um objetivo, que não pode ser atingido no imediato, como: a capacidade para o planeamento, controlo de impulsos, focar a atenção, inibição de respostas inadequadas, procura organizada, flexibilidade cognitiva, sequenciação no tempo e motivação.

Normalmente existe um problema neurológico de processamento audiológico. A criança com autismo ouve de forma mais lenta. Perde-se numa conversa porque fica a pensar numa palavra enquanto muitas outras já foram ditas (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Não mostra interesse em copiar as ações dos outros parecendo estar ausente. É aqui que muitas vezes os pais começam a perceber que algo está errado com o seu filho. Veem outras crianças a imitar as brincadeiras tanto dos adultos como de outras crianças, vão acenando por imitação para dizer adeus, batem palminhas porque veem o outro bater enquanto a criança com autismo tem dificuldade em desenvolver comportamentos de imitação e é perto dos dois anos de idade que, associado ao facto de não imitarem

nem procurarem o outro, os pais têm a confirmação que algo está errado, normalmente devido também à ausência de linguagem.

No seu desenvolvimento precoce, os bebês utilizam a imitação como forma de conhecerem e receberem informação do mundo que os rodeia, podendo experimentá-lo, tomando consciência da sua existência e da existência do outro, desenvolvendo-se assim uma das formas mais básicas de comunicação humana (Siegel, 2008).

A imitação é de extrema importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Sem a imitação, a criança pode não aprender, nem a falar, nem outros comportamentos necessários à adaptação ao seu meio, à sua cultura.

O desenvolvimento de capacidades de imitação é essencial para o crescimento de qualquer criança. A criança com autismo, normalmente tem dificuldade em aprender a imitar, não que não possa imitar, até conseguem realizar tarefas fazendo imitações motoras de objetos mas só as fazem quando entendem.

O problema coloca-se na aprendizagem por imitação corporal do outro, ou seja, a criança com autismo não imita o outro na medida em que para ela é difícil prestar atenção a um modelo humano. Normalmente em vez de imitar, a criança com autismo prefere apresentar a sua própria forma de fazer as coisas (Hewitt, 2006).

É necessário que as capacidades de imitação sejam muito trabalhadas, de modo a que a criança não aprenda comportamentos muito desadequados. As capacidades de imitação envolvem repetições diretas e simples, como vocalizações ou bater palmas, para se tornarem mais tarde em aprendizagens mais complexas. Envolvem muitos fatores como a motivação, a memória, o processo sensorial e o controle de todos os músculos implicados na motricidade global e na coordenação motora da boca e das mãos.

As dificuldades de ordem social e comportamental estão muitas vezes ligadas aos défices de percepção social que dificultam o uso da linguagem para o fim de comunicar de forma funcional.

Muitos dos problemas de aprendizagem e de comportamento das crianças com autismo resultam da percepção desordenada ou do processamento deficitário da informação sensorial. O funcionamento pobre em qualquer modalidade sensorial pode causar dificuldades adaptativas, sendo que as modalidades auditivas e visuais são, talvez, as mais importantes, dada a sua associação com as funções cognitivas.

Quando se verifica um déficit mental, a intervenção deve ter em conta aspetos baseados na idade mental da criança e outros na sua idade cronológica. Os métodos devem ser estruturados para que a criança sinta interesse na atividade. Uma vez que não se preocupa em agradar aos outros mas sim com os seus próprios interesses, é importante partir dos seus interesses para fazer com que a criança, primeiro queira fazer parte do grupo e depois poder fazer as mesmas coisas que o grupo, começando a interagir por sua própria vontade. Caso contrário desinteressa-se e desliga-se.

É indiscutível a importância da procura dos seus interesses para o sucesso da intervenção e da aprendizagem nas crianças com autismo. Mas para além dos interesses devem-se conhecer as dificuldades, capacidades e os estilos de aprendizagem.

Segundo a Dr.^a Bryna Siegel (2008), devido à boa memória visual e processual que normalmente as crianças com autismo apresentam, estas pensam em imagens enquanto nós pensamos em palavras porque temos a linguagem estruturada. É como se a cabeça de uma criança com autismo fosse um DVD que vai passando imagens.

As crianças com autismo têm a imagem das coisas mas sem o som e sabem o que fazer com essas imagens mas não as associam ao que o outro lhes quer transmitir. Por exemplo veem a imagem de um carro vermelho, sabem o que é, para que serve, até podem conhecer a cor e nomeá-los, mas não compreendem o que o outro quer quando são confrontados com questões como: “queres brincar com o carro vermelho?”, “De quem é o carro vermelho?”, “Quantos carros vermelhos tens?”

A linguagem visual mostra-lhes os substantivos mas não lhes mostra as ações/verbos, as preposições ou os adjetivos. Para a intervenção há que ter o cuidado de saber o que falta nas imagens que vão passando no cérebro da criança, para introduzir o que falta por meio de aprendizagem. Tudo tem que ser mostrado, ensinado e por vezes até treinado.

Para a construção da mente devem-se mostrar muitas fotografias. Ao mostrar fotos das ações que vai realizar, do sítio para onde vai ou do que queremos transmitir estamos a mostrar-lhe que entendemos o que vê e o que quer. Assim, ela começa a emparelhar a imagem com o que dizemos iniciando a compreensão e algum interesse em comunicar.

O interesse em reproduzirem o que ouvem (ecolalia com atraso), também pode ser aproveitado na intervenção, tanto para irem repetindo as ações/os verbos mediante o visionamento de imagens que transmitam essa ação, como em jogos de interação com o grupo onde, por exemplo, todos juntos podem repetir “lengalengas”.

Normalmente não têm imaginação para brincar. Ao entrar no jogo simbólico, qualquer criança representa o mundo que a rodeia, vai desenvolvendo a linguagem, a interação com os outros e a apreensão de regras sociais. A criança com autismo não reproduz o que vê, torna-se repetitiva e por conseguinte não desenvolve a linguagem.

Por exemplo: numa sala cheia de brinquedos, qualquer criança, mexe em tudo, vai explorando e brincando com diversas coisas ao mesmo tempo, ou seja, é capaz de vivenciar vinte experiências de aprendizagem, enquanto uma criança com autismo, por ter tendência em ser repetitiva e procurar sempre as mesmas coisas, tem apenas uma experiência de aprendizagem (Hewitt, 2006).

São muitos os métodos ou modelos que se têm desenvolvido na intervenção com crianças com autismo. Talvez o mais antigo e mais conhecido ou utilizado seja o modelo *Teacch* criado na Universidade da Carolina do Norte pelo Professor Eric Schopler e a sua equipa. Basicamente apela a uma intervenção específica caracterizada por uma adequação do ambiente e um ensino estruturado no sentido de reduzir a ansiedade e, deste modo, potencializar aprendizagens.

O modelo D.I.R. (Modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação) é um modelo de intervenção que tem vindo a ser desenvolvido, com a obtenção de resultados encorajadores pelo Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders, dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos EUA. É um modelo de intervenção intensiva e global, que associa a abordagem Floor-time com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas (integração sensorial, terapia da fala) e a articulação e integração nas estruturas educacionais, sendo que, a abordagem Floor-time é um modo de intervenção interativa não dirigida, que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva (Silva, 2003).

Modelo ABA (Applied Behavior Analysis). A análise comportamental surgiu entre os anos 20 e os anos 30, com os estudos de Skinner e Pavlov e com as teorias da educação emergente. Em 1987, Ivar Lovaas, da UCLA, publicou um estudo que consistiu na aplicação de um programa terapêutico, que fazia uso das estratégias da análise comportamental, para a intervenção com vinte crianças com perturbação do espectro do autismo. Cerca de metade destas crianças atingiram um nível funcional adaptado tendo desenvolvido aptidões relacionadas com a linguagem e com a comunicação, competências de autoajuda, entre muitos outros (ABA, SEI-Online.net).

Para se introduzir, por exemplo, uma intervenção com base na aprendizagem cooperativa com crianças com autismo, há que ter em conta o seguinte: apesar da criança conseguir memorizar e mecanizar alguns comportamentos sociais de cortesia, deve-se ensinar o contacto social através de jogos de interação social o que é possível através das próprias estratégias cooperativas.

A consciência social não é compreendida instintivamente, e no autismo até é uma área deficitária, daí a interação social e as capacidades do jogo social terem que ser ensinadas.

Nos níveis mais altos das capacidades sociais incluem-se atividades de auto controle necessárias para seguir regras sociais comuns, tal como o respeitar a sua vez e o espaço dos outros. São atividades que ensinam novas capacidades e conceitos que promovem o comportamento social adequado.

1.4.2. Perturbação do domínio mental nas funções cognitivas

Definições e características

Não tem existido muito consenso para uma definição de perturbação do domínio mental nas funções cognitivas ou de deficiência mental ou incapacidade intelectual. No entanto pode-se referir uma das definições mais divulgadas e aceites que tem predominado durante muitos anos:

A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestando-se logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo. (American Association on Mental Retardation AAMR, in Nielsen, 1999).

Ainda a AAMR no seu novo sistema de 2002 define a deficiência mental por limitações significativas no funcionamento intelectual bem como no comportamento adaptativo do indivíduo. Limitações que se expressam nas habilidades práticas, sociais e conceituais com início antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2002).

Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde – CID-10, 1993), a deficiência mental é caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média associado a limitações nas áreas do comportamento adaptativo: comunicação; autonomia; atividades domésticas; socialização; responsabilização, saúde e segurança; atividades acadêmicas; lazer e trabalho.

A ONU, Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, Assembleia Geral de Dezembro de 2006 no seu preâmbulo reconhece que:

... a deficiência é um conceito em evolução (...) resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ONU, dez. 2006).

Ainda através de dados da AAMR, uma em cada dez famílias apresentaria um caso de deficiência mental. 75% da população que apresentava a referida problemática seria proveniente de zonas pobres e pouco desenvolvidas o que se poderá explicar pela má nutrição, outras doenças, cuidados médicos inadequados ou défices na estimulação. No entanto, a pobreza e falta de condições não são a única explicação para os problemas mentais já que se podem verificar em qualquer família independentemente das condições, do meio ou do estatuto social ou educacional (Nielsen, 1999).

Na realidade, trata-se de uma problemática com uma etiologia muito diversificada que aparece muitas vezes causada por fatores genéticos e quando assim é, manifesta-se de uma forma mais severa. Por vezes são as características dos próprios problemas genéticos ou outros extrínsecos como os considerados pré-natais, neonatais ou pós-natais que vão determinar o desenvolvimento mental do indivíduo e desta forma serão encontradas diversas problemáticas associadas à deficiência mental como a perturbação do autismo, graves perturbações de comunicação, síndrome de Asperger, graves perturbações emocionais e Trissomias entre outros.

A aprendizagem na deficiência mental tem um contributo muito importante nos estudos do desenvolvimento da criança, preconizados por Piaget através da sua teoria sensoriomotora, como o pilar do desenvolvimento intelectual dando assim origem a diversas metodologias de intervenção educacional das crianças com deficiência mental

com base na exercitação operatória para o estímulo e promoção dos ritmos cognitivos (Morato, 1995).

A deficiência mental está então relacionada com o funcionamento intelectual do indivíduo, avaliado e medido através do quociente de inteligência, o QI em que os valores se verifiquem abaixo da média (entre 70 e 75) apresentando simultaneamente limitações significativas nas áreas do comportamento adaptativo desde a infância como já foi referido na definição da AAMR (Nielsen, 1999).

É ainda definida, a deficiência mental, diferenciadamente pela psicologia, pela sociologia, pela corrente médica ou biológica ou pela pedagogia (Bautista, 1997).

Diz então a psicologia que o indivíduo com deficiência mental apresenta um défice ou uma diminuição das capacidades intelectuais constatada através da medição do QI (com os contributos de Binet 1909 e Simon, impulsionadores da corrente psicométrica).

Para a sociologia, apresenta uma deficiência mental quem apresenta dificuldade para se adaptar ao meio social em que se insere ao ponto de não lhe ser possível ter uma vida autónoma.

Complementando estas duas perspetivas surge a medicina que lhes associa problemas biológicos, anatómicos ou fisiológicos a manifestarem-se durante o desenvolvimento da criança.

Como se pode verificar, os contributos das diversas correntes vão-se complementando para uma definição mais ampla e neste sentido os comportamentalistas acrescentam, às definições anteriores, as influências do meio, associando o défice mental a um défice no comportamento como resultado da interação de diversos fatores ambientais.

Por último, a corrente pedagógica prevê que a criança com deficiência mental seja a que, para além de todas as problemáticas já referidas, apresente ainda dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem apresentando, por isso, necessidades educativas especiais.

Atualmente, em Portugal, tanto a legislação em vigor para a educação especial como outras orientações do Ministério da Educação com base na CIF, referem-se à deficiência mental como um défice cognitivo ou problemas no domínio cognitivo.

Nesta problemática, os indivíduos podem apresentar dificuldades na expressão oral mas aprendem a comunicar verbalmente sendo mais acentuada a dificuldade ao nível da socialização na compreensão dos convencionalismos sociais. Na escola, é notória a dificuldade para dominarem as técnicas de leitura, escrita e cálculo.

Pode, no entanto, verifica-se um nível de autonomia pessoal e social muito deficitário, ao ponto de dependerem sempre de alguém. Apresentam um desenvolvimento da linguagem muito limitado mas poderão aprender algum sistema de comunicação aumentativo ou alternativo. Têm ainda a capacidade para poderem treinar algumas atividades da vida diária muito básicas.

Quando a problemática atinge um nível de gravidade mais acentuado, para além da limitação intelectual, verificam-se grandes problemas sensoriomotores e de comunicação com o meio. Serão dependentes de terceiros para o resto da vida, dada a gravidade dos seus handicaps físicos e intelectuais. Nestes casos desenvolvem-se competências que os tornem capazes de dar respostas às suas necessidades ajudando-os a desenvolverem alguma autonomia de autoajuda.

De referir ainda que de acordo com Smith (2003) o diagnóstico da deficiência mental estará mais ligado ao funcionamento intelectual do que à própria mente no seu todo e considera que existem características muito homogêneas entre os indivíduos no que respeita ao pensamento tipológico, às interações individuais e contextuais.

Nos novos critérios do DSM-5 (2013) encontra-se referência a dificuldades nas capacidades mentais superiores, ou seja, dificuldades ao nível da percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio, resolução de problemas e pensamento abstrato com enfoque numa incapacidade de funcionamento global por afetar o comportamento adaptativo.

À medida que se vão referindo estudos mais atuais, as definições vão patenteando uma certa evolução na terminologia utilizada. Atualmente e de acordo com a 11ª edição do Manual da *American Association of Intellectual and Developmental Difficulties* (AAIDD) publicado em 2010, a terminologia utilizada, na definição destas perturbações, é “Intellectual Disability”.

De acordo com as alterações da AAIDD, Alonso e Schalock (2010) enumeram alguns pontos que justificam a alteração desta terminologia em espanhol de “deficiencia mental” ou “retraso mental” para “discapacidad intelectual”.

Para os autores, o termo “discapacidade intelectual” estará mais correto porque:

- Evidencia o constructo sociológico da dificuldade em questão;
- Está mais de acordo com as práticas profissionais atuais, já centradas na funcionalidade e nos fatores contextuais;
- Proporciona uma base lógica na procura de apoios individualizados;
- Torna-se menos ofensivo para as pessoas que sofrem dessa perturbação ou dificuldade;
- É mais consistente com a terminologia utilizada internacionalmente.

Também neste campo se assiste a uma mudança de paradigma que se pretende mais ecológico e onde se reforça a necessidade de mudança de mentalidades e atitudes face às pessoas com um diagnóstico de limitação ou restrição funcional.

Santos e Morato (2012) propõem igualmente a alteração desta terminologia na língua portuguesa de “deficiência mental / intelectual” para “dificuldade intelectual e desenvolvimental”.

Para os autores, a adoção de uma nova terminologia deve ter em conta a produção de mudanças na forma de estar e trabalhar com as pessoas que apresentem o diagnóstico em questão; deve perspetivar os apoios necessários e não os défices da pessoa contribuindo para planificações e intervenções mais adequadas.

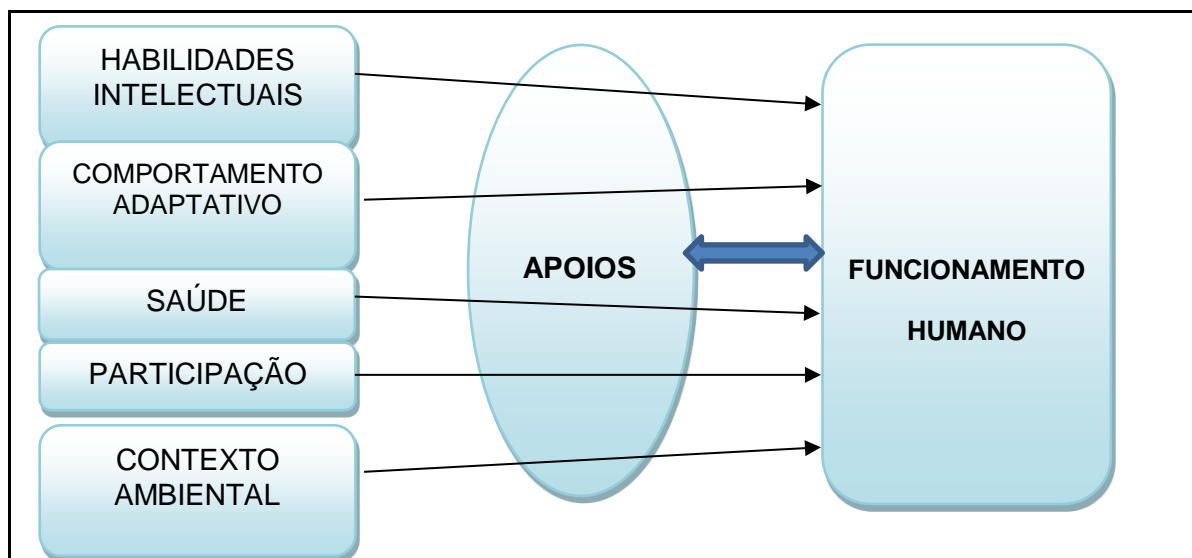
As mudanças apontadas centram-se então na qualidade da interação e no envolvimento da pessoa que merece uma avaliação holística e sistémica da sua condição em detrimento das limitações que apresenta.

As dificuldades intelectuais definem-se então, e de acordo com Alonso e Schalock (2010), mediante um modelo socio ecológico e um enfoque multifatorial da etiologia. Num modelo socio ecológico que traduz a expressão das limitações do funcionamento individual no contexto social e vê a origem das dificuldades intelectuais em fatores orgânicos e/ou sociais.

O enfoque socio ecológico permite ainda ajustar as capacidades da pessoa ao seu ambiente envolvendo-a. Centra-se nos apoios individuais com base no bem-estar, na autoestima, numa causa comum e em compromissos sociais e políticos.

O enfoque multifatorial da etiologia, segundo os autores, caracteriza a “discapacidade intelectual” por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo mas defendem ainda um outro enfoque mais abrangente que define esta condição por limitações no funcionamento humano. Definição que implica uma compreensão da dificuldade numa perspetiva multidimensional onde os apoios individualizados visam melhorias no próprio funcionamento humano como um todo.

Alonso e Schalock (2010) apresentam um esquema concetual do funcionamento humano que ajuda a perceber a perspetiva multidimensional e sociológica desta nova conceção da problemática em questão:



Quadro 7 – Mapa concetual do funcionamento humano de Alonso e Schalock (2010) (adaptação própria).

Segundo os autores habilidades intelectuais prendem-se com a capacidade cognitiva ao nível geral incluindo o raciocínio, a planificação, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão, aprender com rapidez e a capacidade de aprender com as experiências.

Comportamento adaptativo é o conjunto de habilidades sociais e práticas que se aprenderam e se aplicam na vida quotidiana.

Saúde é encarada como um estado de completo bem-estar físico, mental e social.

Participação prende-se com o desempenho em atividades reais da vida social quer seja na escola, no trabalho, lazer ou atividades culturais.

Contexto inclui fatores ambientais e pessoais. Os ambientais englobam fatores físicos, sociais e atitudinais. Os pessoais estão relacionados com o próprio indivíduo, a sua motivação e estilos de aprendizagem.

Apoios são os recursos e as estratégias utilizadas na promoção do desenvolvimento, educação, saúde e interesses do indivíduo bem como para melhorar o seu funcionamento individual e social.

Aprendizagem e estratégias de intervenção

Apesar da dificuldade intelectual variar muito de indivíduo para indivíduo no que respeita aos comportamentos sociais e pessoais não havendo, por isso, um quadro de características que se possam generalizar, alguns autores defendem algumas que de uma maneira geral diferenciam uma pessoa com dificuldade intelectual de um indivíduo que não apresente essa problemática e que se não forem tidas em consideração por quem programa uma intervenção educacional podem ser um entrave ao desenvolvimento dessa pessoa (Smith, 2003).

Normalmente aparecem, em comum, algumas características físicas ligadas à falta de equilíbrio, à dificuldade de locomoção, de coordenação e de manipulação; algumas características pessoais como ansiedade, falta de autocontrolo, uma tendência para evitarem situações de fracasso mais do que procurarem o sucesso e por vezes a existência de perturbações da personalidade; ao nível social, são comuns os problemas de socialização e relações interpessoais, destacando-se ainda os problemas de memória, de categorização, dificuldades na resolução de problemas e linguísticas.

Uma criança que apresente uma dificuldade intelectual, passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento que as outras crianças. No entanto, esse desenvolvimento ocorre de forma muito mais lenta e diversificada, apresentando necessidades educativas especiais para as quais devem ser formuladas respostas adequadas tendo em conta a especificidade de cada uma, o que deve partir de uma avaliação cuidada e exaustiva ao nível das dificuldades e capacidades psicomotoras, sensoriais, de autonomia, de comunicação e linguagem e de socialização.

Uma criança com dificuldade intelectual apresenta muitas dificuldades no processo de aquisição de competências devido aos problemas de memória a curto prazo que normalmente ocorrem. Será necessário repetir de forma sistemática o que vai sendo transmitido, ensinado ou treinado. Geralmente não fazem generalizações das

experiências de aprendizagem apresentando por isso dificuldade em aplicar o que aprenderam a situações da vida diária pelo que a intervenção educacional deverá ocorrer no meio mais natural possível e de forma significativa.

Os problemas específicos que ocorrem na formação da sua personalidade vão dificultar que consiga estruturar as suas experiências ao contrário de qualquer criança que apresente um desenvolvimento considerado regular para a sua faixa etária que tem a possibilidade de apreender a informação que recebe do contacto com o mundo exterior e de estabelecer relações perceptivo motoras que irá estruturar de forma a ir construindo o seu mundo dos objetos e das relações sociais (Bautista, 1997).

A intervenção com estas crianças é muitas vezes dificultada pela limitação comunicativa. A criança com dificuldade intelectual forma o seu mundo com conhecimentos e imagens diferentes do mundo dos outros tornando-se difícil o estabelecimento da comunicação que constitui um meio indispensável à intervenção, à sua educação e desenvolvimento (Maistre, 1981 cit. in Bautista, 1997).

Os objetivos que se definem para estas crianças devem ser claros e acima de tudo realistas pois é muito importante que sintam o sucesso do seu esforço. As tarefas que se mostram simples para a maioria das crianças, não o são para as que apresentam estas problemáticas pelo que, na intervenção, deve-se recorrer à manipulação, à concretização, a suportes suplementares (visuais ou auditivos), mnemónicas, reforços e a sistematização, para além de uma gestão cuidada dos espaços e ritmos de trabalho na medida em que necessitarão de concentrar a atenção e de mais tempo para a execução das tarefas.

A intervenção na dificuldade intelectual deve ocorrer o mais precocemente possível e como é a família mais próxima, nomeadamente os pais, que mais se ocupam da criança nos primeiros tempos de vida, estes devem ser orientados, pelos serviços de educação especial ou intervenção precoce, no sentido de poderem favorecer o mais possível o seu desenvolvimento em todas as áreas: motricidade, percepção, comunicação, linguagem e socialização. Todas as áreas de uma forma global e preferencialmente numa base afetiva (Correia & Serrano, 2000).

Para além de uma estimulação precoce nas áreas do desenvolvimento e antes da entrada na escolaridade obrigatória, sensivelmente entre os 3 e os 6 anos de idade, prevê-se que a intervenção educacional seja orientada para a estimulação e motivação

para a aprendizagem, para atividades relacionais, para a educação sensoriomotora e psicomotora, para treinos de autonomia e hábitos de higiene, iniciação à comunicação social, desenvolvimento verbal elementar e para uma educação musical e rítmica.

Na escolaridade obrigatória (a partir dos 6 anos de idade), a intervenção educacional deve incidir na promoção e desenvolvimento de todas as potencialidades da criança com o objetivo de a tornar o mais autónoma possível, de acordo com as suas capacidades e com as ajudas técnicas possíveis e necessárias, capaz do máximo de participação na sociedade em que se insere.

Piaget estabelece alguns princípios para a construção do conhecimento reconhecendo-se neles, ótimas orientações para a planificação da intervenção na dificuldade intelectual (Bautista, 1997):

O princípio da estruturação, pois como já foi referido, a criança com dificuldade intelectual apresenta dificuldade em estruturar as experiências que vai recebendo do mundo exterior. Seguindo-se estas orientações, o ensino será estruturado por etapas permitindo que a criança possa ir avançando, ainda que a um ritmo mais lento.

O princípio da transferência, por ser igualmente uma tarefa difícil deve-se proporcionar à criança, aprendizagens significativas e de forma sistemática, ajudando-a a fazer a transferência dessas aprendizagens para outros contextos.

A associação da linguagem e da ação. Para que o educador ou professor se certifique que a criança associa o sistema de sinais verbais à ação ou à experiência que está a vivenciar num dado momento, deve ter sempre presente que toda a ação deve ser acompanhada da palavra correspondente, o que constitui uma estratégia de primordial importância para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A criança necessitará ainda de motivação para as aprendizagens sociais pois, como também já foi referido, por norma tem dificuldade em perceber ou apreender o mundo do outro, daí que se torne necessário criar situações positivas de aprendizagem na área social e afetiva o que se pode encontrar na aprendizagem cooperativa.

Todos os princípios, estratégias e intervenções anteriormente referidos, devem também basear-se num princípio ativo na medida em que para que se produza aprendizagem a criança deve ser colocada em relação direta com os objetos (Bautista, 1997; Nunes, 2001).

1.4.3. Perturbações da comunicação/linguagem e fala

Definições e características

A comunicação é uma área muito ampla da atividade humana. Uma área já muito estudada que conhece inúmeras definições de diferentes autores. Mas numa forma simplificada e ao mesmo tempo abrangente, pode-se considerar a comunicação como um processo de trocas de informação para o qual são utilizados diversos suportes.

São já conhecidas também inúmeras formas de comunicação. O ser humano pode comunicar face-a-face com o outro ou com um grupo, utilizando como suporte a linguagem verbal, mas também se pode comunicar por gestos, através da escrita, pelos meios de comunicação social ou utilizando a rede global de telecomunicações, no entanto, o modo mais utilizado de comunicação é a linguagem verbal (Bautista, 1997).

O homem vai refletindo sobre as suas origens e as ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento, daí o seu interesse pelo estudo da linguagem e a tentativa de encontrar definições para explicar a sua importância, nomeadamente a linguagem oral e a linguagem escrita, as mais utilizadas nas interações sociais e nos sistemas de ensino e aprendizagem. Então, Linguagem é:

- Uma forma de comportamento usada pelos seres humanos para comunicarem entre si as suas ideias e emoções (Lavov, 1972 cit. in Lopes & Celeste, 2005);
- Um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para se poder comunicar e pensar (A.S.H.A cit. in Sim-Sim, 1998);
- Um instrumento com o qual o homem dá forma ao seu pensamento e aos seus sentimentos, ao seu estado de ânimo, às suas aspirações, ao seu querer e ao seu atuar. Um instrumento mediante o qual exerce e recebe influências (Hjemslv, 1943 cit. in Lopes & Celeste, 2005);
- Uma capacidade específica da espécie humana para comunicar através da modalidade oral, mas também escrita, utilizando um sistema de signos (Chèvrie-Muller, 1997 cit. in Lopes & Celeste, 2005).

Numa expressão mais resumida pode dizer-se que a linguagem é a expressão do pensamento. Investir no estudo da linguagem é também compreender as dificuldades que podem surgir no período de aquisição da mesma, bem como as suas influências nas

aprendizagens de algumas crianças e na vida dos adultos, tentando descobrir novas formas de prevenção e intervenção.

Dado tratar-se de um processo integrado do desenvolvimento da criança, torna-se difícil estabelecer os momentos exatos da sua evolução, no entanto, para a prevenção de perturbações nesse desenvolvimento e para uma intervenção adequada tanto para a aquisição da linguagem como para resolver dificuldades que possam surgir, os pais, educadores ou professores devem conhecer as fases ou estádios de evolução pelos quais as crianças costumam passar neste processo podendo ver-se essa proposta no seguinte quadro apresentado por Bautista (1997, p. 85):

Idade	Evolução da linguagem
Do 1º ao 2º mês	Emissão de sons guturais (gorjeios). Sorriso social. Choro com intensão comunicativa. Vocalizações.
Do 3º ao 4º mês	Emissão de sons vocálicos e consonânticos. Palreio. Idade do balbuciar.
Do 5º ao 6º mês	Idade do paleio. Escuta e brinca com os seus próprios sons e tenta imitar os sons emitidos pelos outros.
Do 7º ao 8º mês	Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas. Idade dos monossílabos.
Do 9º ao 10º mês	Primeiras palavras com sílabas “duplas” (papá, mamã, titi). Compreende a entoação das frases.
Do 11º ao 12º mês	Conhece algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais no seu meio ambiente.
Do 12º ao 18º mês	Linguagem difícil de entender. Acompanha a fala com gestos e trejeitos. Pode nomear imagens. Compreende e responde a ordens simples. Possui um vocabulário de 5 a 20 palavras. Utiliza a holófrase (uma só palavra).
Aos 2 anos	Utiliza a frase como se fosse uma oração. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. O seu vocabulário vai de 12 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	Linguagem compreensível para os outros. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade dos “porquês”. Pensamento animista e mágico. Usa artigos e pronomes. Começa a empregar o singular e o plural.
Aos 4 anos	Período florescente da linguagem. Melhora a construção gramatical, faz conjugação verbal e articulação fonética. Utiliza nexos. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo.
Aos 5 anos	Importante evolução neuro motora. Progresso intelectual conducente ao raciocínio. Compreende termos que integram comparação. Compreende os contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais, etc. Desaparece a articulação infantil. Construção gramatical correta. A partir daqui incrementa-se o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.

Dos 6 anos em diante	Progressiva consolidação da noção corporal, espacial e temporal. Leitura/escrita. Construção de estruturas sintáticas progressivamente mais complexas. Melhora o emprego de preposições, conjugações e advérbios. Evolui na conjugação verbal. Articula todos os fonemas nas palavras.
----------------------	--

Quadro 8 – Evolução da linguagem, Bautista (1997) p. 85.

São diversas as perturbações de comunicação que se podem fazer sentir ao longo do desenvolvimento da criança. Nelas incluem-se as alterações ou dificuldades na linguagem e fala: problemas específicos ou não especificados de linguagem, associados a perturbações do sistema nervoso central, e problemas de fala e de linguagem associados a deficiências sensoriais e motoras (Correia, 1999).

As alterações da linguagem e fala podem estar relacionadas com a voz, com a articulação das palavras, com a fluência verbal ou outras alterações, como mutismo, afasia ou atraso no desenvolvimento da linguagem (Bowen, 2009).

Nas alterações da voz podem-se encontrar disфония ou afonia. A disфония afeta a intensidade, altura ou o timbre da voz por perturbações orgânicas ou por incorreta utilização da voz. A afonia é a ausência de voz temporariamente.

Nas alterações da articulação encontram-se dislalias, disglosias ou disartrias. As dislalias caracterizam-se por perturbações na articulação de um ou vários fonemas por substituição, omissão, acrescento ou distorção dos mesmos. As disglosias caracterizam-se da mesma forma que as dislalias mas pela existência de lesões físicas ou malformações dos órgãos periféricos da fala. As disartrias caracterizam-se por perturbações na articulação das palavras devido a lesões no sistema nervoso central.

Nas alterações relacionadas com a fluência verbal encontra-se a gaguez que tem a ver com o ritmo da fala caracterizando-se por uma série de repetições ou bloqueios espasmódicos durante um discurso.

O mutismo caracteriza-se pelo desaparecimento da linguagem de forma repentina ou progressiva e pode estar relacionado com um choque emocional, histerismo ou com uma doença laríngea. O mutismo pode ser seletivo quando ocorre apenas em alguns locais ou com algumas pessoas e neste caso considera-se neurótico. É psicótico quando ocorre em crianças com características de autismo.

A afasia é uma perturbação com origem cerebral e caracteriza-se por uma dificuldade ou incapacidade para a linguagem verbal ou escrita sem que se verifique uma lesão auditiva ou motora. Há um comprometimento na expressão e compreensão linguística.

Entende-se por atraso no desenvolvimento da linguagem os atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem sem se verificarem défices intelectuais, sensoriais ou motores. É quando a criança não realiza a aquisição e desenvolvimento da linguagem nas etapas consideradas para a sua faixa etária (Nichcy, 2004).

O DSM-IV (2002) Manual de Classificação e Estatística das Perturbações Mentais classifica as perturbações da comunicação dividindo-as em subgrupos: Perturbação da Linguagem Expressiva; Perturbação Mista da Linguagem Recetiva-Expressiva; Perturbação Fonológica; Gaguez; e Perturbação da Comunicação Sem Outra Especificação.

A Perturbação da Linguagem Expressiva traduz-se numa dificuldade ao nível da linguagem verbal sem se verificar essa dificuldade na avaliação da linguagem não-verbal nem na linguagem recetiva. Esta perturbação inclui, entre outros, vocabulário restrito, dificuldade em adquirir novas palavras, estruturas verbais simplificadas, variedades limitadas de tipos de frases.

A Perturbação Mista da Linguagem Recetiva-Expressiva manifesta-se por dificuldades na expressão e compreensão sem se verificarem dificuldades na capacidade intelectual não-verbal. O indivíduo apresenta então dificuldades associadas à perturbação da linguagem expressiva juntamente com uma perturbação no desenvolvimento da linguagem recetiva.

A Perturbação Fonológica manifesta-se através da incapacidade para usar os sons da fala esperados para o nível etário do indivíduo e pode envolver erros na produção, uso, representação ou organização dos sons e que de acordo com o DSM-IV (2002), pode estar associado a fatores como défice auditivo, alterações estruturais do mecanismo periférico oral da fala (por exemplo, fenda palatina), condições neurológicas (por exemplo, paralisia cerebral) ou limitações cognitivas.

No DSM-5 perturbações da comunicação já incluem todas as perturbações da linguagem recetiva, expressiva e mista.

Aprendizagem e estratégias de intervenção

As crianças com perturbações da linguagem e fala constituem um dos grupos das necessidades educativas especiais (Bernstein & Tiegerman, 1993 & Correia, 1999) tornando-se crucial que os professores os possam identificar, estejam familiarizados com as problemáticas da comunicação, detetem a necessidade de encaminhamento para outros serviços e desenvolvam algumas estratégias de intervenção em contexto de sala de aula.

Nas últimas décadas, a evolução do conhecimento no que se refere à aquisição e desenvolvimento da linguagem tem contribuído para uma alteração dos métodos de ensino e aprendizagem como de estratégias utilizadas. Hoje na escola, a linguagem é ensinada num contexto de rotinas diárias e interações conversacionais, utilizando-se métodos interativos em contextos naturais (Polloway; Patton & Serna, 2001), aprendizagem ativa e cooperativa onde o professor estará a par de estratégias como algumas propostas por Bautista (1997):

- Aguardar, observar e ouvir tudo o que a criança tem para manifestar: gestos, vocalizações e olhares;
- Dar oportunidade para a criança expressar os seus desejos, interesses e necessidades;
- Fornecer oportunidades que favoreçam a comunicação e saber aguardar uma resposta;
- Usar linguagem compatível com as possibilidades de compreensão pela criança;
- Interpretar atos comunicativos não intencionais como se fossem intencionais;
- Aguardar que a criança tome iniciativa para solicitar os objetos;
- Conhecer as capacidades comunicativas típicas de cada criança e saber que é esse recurso que se deve utilizar no momento da interação com elas;
- Exigir de acordo com as capacidades comunicativas da criança;
- Garantir a proximidade física e o contacto face a face: esta facilita o intercâmbio comunicativo;
- Imitar sistematicamente o que a criança faz é uma forma eficiente de chegar ao seu nível e sintonizar-se com ela;
- Dar nome às coisas de modo natural. Nomear sistematicamente objetos e ações aumenta a possibilidade de compreensão e conduz ao uso de palavras novas;
- As situações do dia-a-dia devem ser adaptadas levando a criança a usar a linguagem como um meio privilegiado de ação;
- Criar pequenos problemas cujas soluções impliquem situações comunicativas.

1.4.4. Dislexia

Definições e características

Com o DSM-5 (2013) os termos dislexia, discalculia e transtorno da expressão escrita ou disgrafia, passam a ser diagnosticados como Transtornos Específicos da Aprendizagem.

Mas já no DSM-IV R (2002) a dislexia surge como diagnóstico de transtorno da leitura em que o indivíduo apresentava uma realização leitora substancialmente abaixo do esperado para a sua faixa etária como a inteligência medida.

A dislexia continua a ser considerada uma dificuldade específica da aprendizagem mais relacionada com a leitura. Algumas crianças têm maiores dificuldades em aprender a ler do que outras, entendendo-se por dificuldades de aprendizagem as barreiras que os alunos vão encontrando ao longo dos diferentes anos de escolaridade, como na assimilação e percepção dos conteúdos programáticos.

As dificuldades na leitura “manifestam-se na aquisição das competências básicas, sobretudo na fase de decodificação e que continuam em fases mais avançadas, ou seja, nas de compreensão e interpretação de textos” (Rebelo, 1993 p. 69).

Uma dificuldade na “leitura oral é caracterizada por distorções, substituições ou omissões; tanto a leitura oral como a silenciosa são caracterizadas por lentidão e erros na compreensão” (Fernandes, 1996 p. 49).

No que concerne aos aspetos neurobiológicos das dificuldades na leitura, é importante referir que nos estudos efetuados pela OCDE explicitados no encontro, Learning Sciences and Brain Research (2nd Literacy & Numeracy Network Meeting:- Cultural Factors including Language Orthographies, 2004), para a realização de uma leitura bem-sucedida, o cérebro deverá primordialmente fazer a correta ligação entre o som da palavra e o caráter ortográfico, “aparência visual”.

Etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou da dicção” (Torres & Fernández, 2001 p. 3) no entanto grande parte dos autores defende que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura e neste sentido o conceito tem ganho especificidade designando uma síndrome determinada que se traduz em dificuldade de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, bem como

problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases afetando tanto a leitura como a escrita e até o cálculo.

A dislexia é uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada, e as oportunidades socioculturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional. (Critchley, 1970, cit.in Torres & Fernández, 2001 p. 5).

Segundo Lopes & Celeste (2005), a tipologia de indivíduos que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é diversificada, podendo mesmo afirmar-se que os problemas da aprendizagem da leitura se distinguem entre gerais e específicos. As dificuldades gerais resultam de fatores externos ao indivíduo, como são exemplo a deficiência visual, a ocorrência de outras deficiências e/ou situações adversas à aprendizagem normal como más condições no ambiente físico, ausência ou abandono escolar, instabilidade familiar, meio socioeconómico e cultural desfavorecido. Quanto aos problemas específicos, geralmente não têm uma explicação evidente, situando-se ao nível cognitivo e neurológico.

A dislexia pode ainda ser caracterizada por ser adquirida ou de desenvolvimento. Verifica-se uma dislexia adquirida quando a perturbação surge em consequência de uma lesão cerebral afetando mecanismos de leitura que antes funcionavam normalmente. Quando a perturbação não pode ser explicada por meio de um acontecimento externo, afetando o processo de aprendizagem, apesar de a inteligência ser normal ou até mesmo superior, não existirem problemas neurológicos, físicos, emocionais ou socioculturais evidentes, trata-se de uma dislexia de desenvolvimento.

Dislexia é uma dificuldade específica da aprendizagem, de origem neurobiológica caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras, por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Paralelamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida, impedindo o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos em geral (Castro & Gomes, 2000).

Para a deteção desta problemática o mais precocemente possível proporcionando-se à criança uma intervenção adequada, existem indícios, dificuldades ou comportamentos

que constituem sinais de alerta e que podem conduzir a um diagnóstico mais rápido e eficaz como os exemplos propostos por Silva (2004):

- Atraso na aquisição da linguagem;
- Dificuldades na linguagem oral;
- Vocabulário pobre;
- Dificuldades ao nível da consciência silábica e fonémica;
- Défice na consciência fonológica;
- A dificuldade em pronunciar uma palavra pela primeira vez, ou em pronunciar corretamente palavras complexas, pode ser apenas um problema de articulação. As incorreções típicas da dislexia são a omissão e a inversão de sons: (fósforos/fosfos, pipocas/popicas...);
- Dificuldade em memorizar;
- Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos: ontem/amanhã; manhã/amanhã; direita/esquerda; depois/antes...;
- Erros de leitura por desconhecimento das regras de correspondência grafo-fonémica: vaca/faca; janela/chanela; calo/galo...;
- Leitura silabada e lenta;
- Recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita;
- Necessidade de acompanhamento individual do professor para prosseguir e concluir os trabalhos;
- Baixa autoestima, com sofrimento, que nem sempre é evidente para os outros;
- Necessidade de tempo extra, dificuldade em dar respostas orais rápidas.

O diagnóstico poderia ser feito com o recurso à Ressonância Magnética Funcional podendo-se observar como funciona o cérebro durante a atividade de leitura e permitindo dar respostas a questões como: quais as competências necessárias a essa aprendizagem; quais os défices que a dificultam, quais as componentes dos métodos educativos que conduzem a um maior sucesso. No entanto, esse recurso não é utilizado como meio de diagnóstico.

Não existe nenhum marcador biológico que, na prática clínica, se possa utilizar para estabelecer ou confirmar o diagnóstico de dislexia. O diagnóstico da dislexia é feito com base na história familiar e clínica, em testes psicométricos, em testes de consciência fonológica, de linguagem, de leitura e da ortografia (Silva, 2004).

A dislexia mantém-se ao longo da vida, não é um atraso maturativo transitório. É uma perturbação neurológica que necessita de uma intervenção especializada e acima de tudo, precoce.

No ano de 2003 a Associação Internacional de Dislexia definiu este transtorno como uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica que se caracteriza por dificuldades na correção ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Dificuldades que resultam de um défice fonológico relativamente às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Podem ainda surgir dificuldades de compreensão leitora como leitura reduzida podendo impedir o desenvolvimento do vocabulário e até de outros conhecimentos.

Aprendizagem e estratégias de intervenção

Dado que um diagnóstico de dislexia pode facilmente ser confundido com imaturidade na aprendizagem da leitura e da escrita, sugere-se uma atenção especial para o desenvolvimento de competências precoces que possam minorar estas dificuldades.

A leitura, a escrita e a sua aprendizagem reportam ao ensino básico podendo ser ignorado o trabalho desenvolvido neste sentido nos jardim-de-infância, já que é no ensino básico que as crianças aprendem a ler e escrever. No entanto é no jardim-de-infância que se desenvolvem as competências para uma boa aprendizagem (Lentin, 1990).

Ao contrário do que se possa pensar o despontar das competências da leitura e da escrita pode desenvolver-se logo desde a idade de creche proporcionando-se à criança todo um meio que a coloque em contacto com a escrita. Iniciando-se, esta aprendizagem, de forma natural a partir do momento em que a criança se encontre em interação com tudo o que funcione através da linguagem escrita.

Imagem e palavra são duas formas de linguagem que coincidem e se diferenciam. Entre elas existe uma relação de identidade racional, pela qual uma pode ser intérprete da outra, e que as obriga a uma interação recíproca numa relação de mútua dependência. (Manzano, 1988 p. 71).

Ao ouvirem ler uma história, as crianças vão-se apercebendo da correspondência entre a linguagem oral e o que está escrito e ao verem um livro, apesar de não lerem, vão-se familiarizando com esse mundo de códigos que constitui a escrita.

Uma criança em contacto com muitos livros, revistas, jornais e até embalagens de supermercado, em diferentes contextos situacionais, vai tomando consciência da escrita fazendo abstrações, comparações e generalizações. Numa primeira fase, o adulto não ensina a criança a ler, o que faz é apresentar-lhe os materiais, as condições e as oportunidades que ela vai utilizando para resolver o problema da leitura (Ferreiro & Palacio, 1990).

Apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que suas experiências extraescolares exerçam igual ou maior influência neste processo. (Ferreiro & Palacio, 1990 p. 182).

Hoje em dia, a leitura pode ser encarada como um processo ecológico. Assim como se lê um livro, também se pode “ler” um quadro, uma paisagem, uma expressão facial ou um acontecimento. Para qualquer destes tipos de leitura utilizam-se as mesmas capacidades cognitivas, como: identificar, decifrar, reconhecer e compreender os símbolos para que um problema seja resolvido.

A aprendizagem tanto da leitura como da escrita tem a ver com destreza, perícia ou habilidade que se desenvolvem por fases: a primeira fase, a cognitiva, tem a ver com a compreensão; a segunda é a de domínio ligado ao exercício, ao treino e aperfeiçoamento; a terceira é a fase da automatização em que a criança ultrapassa o aperfeiçoamento e começa a ler e escrever automaticamente.

Quando as condições são boas, a clareza cognitiva das crianças vai-se desenvolvendo mas existem alguns fatores que poderão condicionar a iniciação à leitura e à escrita.

Para que uma criança desenvolva uma boa aprendizagem tem que gozar de boa saúde. Sentindo-se debilitada ou nervosa não terá a mesma disposição para aprender que uma criança saudável, retardando-se assim a aprendizagem.

Também se devem ter em conta os problemas sensoriais de visão e audição, bem como os problemas motores ao nível dos membros superiores e do aparelho fonador que, não são impeditivos mas, podem retardar a aprendizagem cabendo, nestes casos, aos educadores e professores saberem como lidar e como compensar estas situações.

A estabilidade emocional é fundamental para a aprendizagem pois se uma criança não se sente capaz, confiante nem segura, começa a recear podendo até fracassar e desinteressar-se (Strecht, 2008) pela leitura.

A criança tem que ter bem desenvolvido as suas capacidades de atenção e concentração e deve estar motivada para a aprendizagem. A não motivação também pode provocar desinteresse assim como a memória é fundamental. Para aprender a criança deve estar bem preparada psicologicamente para reter e evocar inúmeras informações (Fonseca, 1984).

São ainda importantes as expectativas tanto da família em relação às aprendizagens da criança, como da criança em relação à escola, ao professor e ao que é aprender a ler. As crianças vindas de ambientes socioculturais mais desenvolvidos terão maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita na medida em que contactam mais com essas situações, são estimuladas e dominam o mesmo código linguístico que lhes é exigido na escola.

As crianças de meios socioculturais mais baixos começam por adquirir uma linguagem padrão bem mais restrita do que a que vão encontrar na escola, poderão não ser estimuladas apresentando posteriormente maiores dificuldades.

O desenvolvimento cognitivo não depende só do treino mas da capacidade de se ir decifrando os códigos e de compreendê-los (Ferreiro & Palacio, 1990).

Para uma boa aquisição da leitura e da escrita a criança deve ter passado por experiências enriquecedoras, desenvolvido a linguagem, assim como as capacidades de ordenar objetos, discriminar, de seriar, classificar e conservar.

A criança vai construindo as regras da escrita à medida que vai explorando ativamente todo o meio envolvente, tomando consciência da escrita em diversas situações, conhecendo o tipo de discurso relacionado com a linguagem escrita, descobrindo funções e formas de escrita, fazendo a correspondência entre linguagem oral e linguagem escrita (Goodman in Ferreiro & Palacio, 1990).

O sujeito que aprende é um sujeito ativo. A apreensão da linguagem escrita não é a apreensão de uma técnica mas sim de um objeto de conhecimento que é construído e reconstruído pelo sujeito (Teberosky in Ferreiro & Palacio, 1990).

Estudos realizados pelas autoras mostram que quando uma criança se inicia na escola aos 6/ 7 anos quanto à matemática, à leitura e à escrita já leva conhecimentos prévios, todo um desenvolvimento das faculdades, um acumular de experiências e interações com esses objetos de conhecimento. Nada lhe é totalmente novo.

A criança, na educação pré-escolar, vê-se confrontada com situações de leitura e escrita tendo a oportunidade de as partilhar e confrontar com outras crianças o que, tanto para Emília Ferreiro como para Ana Teberosky, é bastante positivo e vantajoso para a sua aprendizagem e preventivo de dificuldades que possam vir a surgir.

Gerard Chauveau e Eliane Rgovas Chauveau defendem que cada criança deve iniciar-se na leitura e na escrita construindo um “projeto pessoal de leitor”. Este projeto consiste no facto da criança atribuir a si mesma, três ou quatro funções da escrita e da leitura o que poderá ser determinante na sua aprendizagem (Ferreiro & Palacio, 1990).

A criança vai observando que a escrita serve para que as pessoas não se esqueçam das compras do supermercado, serve para mandar um recado da escola para os pais ou para se ler uma história, entre outras. Ir descobrindo as funções da escrita constitui um princípio fundamental, defendido por Yetta Goodman (Ferreiro & Palacio, 1990), para a sua aprendizagem.

Outro princípio defendido pela autora é o linguístico, em que a criança se começa a aperceber de alguns convencionalismos: que toda a gente escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, que cada letra é um som com o seu respetivo símbolo, que não se misturam letras com desenhos, entre outros. A criança vai atribuindo características formais de quantidade e variedade para que um texto possa ser lido.

O último princípio de Goodman é o relacional em que a criança começa a relacionar a escrita com o significado, com a sua perceção visual da ortografia e com a linguagem oral (Ferreiro & Palacio, 1990).

As autoras defendem ainda que este desenvolvimento, no jardim-de-infância, deve-se processar em grupo. A interação com outras crianças permite a confrontação de ideias levando a criança a pensar e reformular as suas produções, as suas formas de escrita. Em colaboração, verificam-se trocas que a vão enriquecendo.

Quando a criança chega ao primeiro ciclo do ensino básico e a problemática da dislexia é diagnosticada, então a intervenção deve ser especializada e sistemática mas o trabalho em grupos cooperativos também é muito enriquecedor. Por exemplo: enquanto uns alunos fazem as leituras necessárias, os alunos com dislexia terão outras tarefas igualmente importantes no desenvolvimento do trabalho podendo ainda serem estimulados a lerem imagens ou interpretarem acontecimentos de forma a estimularem

as capacidades envolvidas na leitura sem se sentirem incapazes ou sem se desmotivarem pela sua dificuldade.

Silva (2004) oferece um contributo muito positivo com algumas estratégias e situações a ter em conta que ajuda a que os professores do regular possam também intervir de forma eficaz e planificar de acordo com as necessidades destes alunos adequadamente:

- Desculpar a falta de correção, a fluência leitora, a limitação vocabular e os erros ortográficos;
- Utilizar preferencialmente estratégias multissensoriais – utilizando a memória corporal e todos os sentidos na aprendizagem;
- Utilizar estratégias estruturadas – organizando tabelas, horários, mnemónicas;
- Os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização;
- Devem ser realizados exercícios de ensino explícito da “Fusão Fonémica”, “Fusão Silábica”, “Segmentação Silábica” e “Segmentação Fonémica”;
- Elogiar sempre que possível;
- Encorajar;
- Encontrar pontos positivos;
- Marcar menos trabalhos de casa;
- Corrigir aspetos gramaticais, níveis de conteúdos e não a ortografia;
- Sublinhar o que está certo em vez do que está errado;
- Pedir respostas orais quando possível;
- Quando tiver de ler palavras longas, ensinar a dividi-las em sílabas com um lápis;
- Ajudar a pronunciar corretamente as palavras;
- Sentar o aluno à frente na sala ou perto do professor para o poder ajudar;
- Certificar que o aluno percebeu e que se lembra das instruções;
- Deixar o aluno trabalhar com o livro aberto;
- Escrever as palavras mais importantes no quadro;
- Dar o tempo necessário para copiar do quadro;
- Escrever no quadro cada linha com cores diferentes para melhor o ajudar;
- Rever sistematicamente conteúdos aprendidos;
- Mandar para casa, pelo aluno, um livro de exercícios, com trabalhos de casa escritos nele, e uma nota das coisas importantes para trazer no dia seguinte.

1.4.5. Perturbação do comportamento/foro emocional

Definições e características

É muita a dificuldade para se caracterizar as perturbações do comportamento devido à ampla margem de aspetos englobados e as diferentes formas de classificar (Correia, 1999). A etiologia é variável e envolve questões neuro psicológicas, pedagógicas e genéticas sendo por vezes difícil diferenciar as problemáticas que poderão estar na origem das perturbações do comportamento: Perturbação mental, características do Autismo, DDAH (Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade), Dislexia, Oposição, Depressão, Mutismo.

De acordo com a CID 10 Rev. (1993), pode-se considerar uma perturbação do comportamento como um padrão de conduta repetitivo e persistente, no qual se destaca a violação dos direitos básicos dos outros ou das regras ou normas sociais adequadas à idade. Comportamento que ultrapassa o quadro das travessuras e irrequietudes habituais das crianças e dos adolescentes.

Em geral, as perturbações do comportamento são criadas ou agravadas por alguns fatores como (Leitão, 2010):

- Conflitos provenientes de lares em que os valores e os padrões aceitáveis de comportamento estão em contraste com os da escola;
- Atritos entre adultos e adolescentes;
- Contradições quanto aos padrões de comportamento do grupo de colegas e os da família ou escola;
- Sentimentos de fracasso e desânimo a partir de insucessos na escola;
- Pressão, competição, concorrência.

Destacam-se algumas perturbações do comportamento (CID 10 Rev.; DSM-IV; Bautista, 1997 & Nielsen, 1999):

Comportamentos semelhantes aos identificados no Autismo – Caracterizam-se por uma interiorização intensa, um fechamento em si mesmo e por um pensamento que nos parece desligado do real. Esta incapacidade de relacionamento pode surgir nos primeiros anos de vida e o seu maior sintoma é a criança viver num mundo todo particular reagindo mal a alterações de rotina, situações que não compreende e que lhe provocam ansiedade.

Agressividade – O estudo da agressividade na criança revela que o convívio social e fatores de agressão no lar contribuem decisivamente para o desenvolvimento da agressividade. No ambiente escolar, esse comportamento revela-se das mais variadas formas: da reação a um impulso emocional de forma caótica e difusa, quando chora, esperneia e esbraceja, até ao ataque verbal ou físico, com murros, pontapés e dentadas.

Medo – Dois fatores podem estar na sua origem quando o medo chega ao nível de distúrbio: a falta de segurança e/ou a falta de amor e proteção. No entanto, outros fatores coadjuvantes merecem ser lembrados: experiências prévias que provocaram medo, atitude medrosa dos pais, ameaças de adultos, imaturidade por superproteção, entre outros.

Depressão na Infância - Nos sintomas da depressão pode-se encontrar: isolamento, calma excessiva ou agitação, condutas auto e hétero agressivas, intensa busca afetiva alternando atitudes prestativas com recusas de relacionamento. A socialização está geralmente perturbada: pode haver recusa em brincar com outras crianças e dificuldade para aquisição de habilidades. As queixas somáticas são frequentes: dificuldade no sono (despertar noturno, sonolência diurna); alteração do padrão alimentar; queixas de falta de ar; dores de cabeça e no estômago e problemas intestinais. A criança deprimida apresenta incapacidade para se divertir, parecendo aborrecida. Prende-se à televisão sem se importar com o programa. A baixa autoestima e a culpa excessiva, além da diminuição do rendimento escolar são características da depressão. Apresentam também muita irritabilidade, sendo descritas pelos pais como mal-humoradas.

Fobia escolar – Caracteriza-se pela incapacidade parcial ou total de frequentar a escola, podendo ocorrer em todos os níveis sociais, em todos os graus de ensino e em todos os níveis de inteligência. Manifesta-se por meio de ansiedade, pânico, náuseas, vômitos, diarreias, dor de cabeça, dor de barriga, falta de apetite, palidez e até febre. Não se deve confundir a fobia escolar com temor natural dos primeiros dias de aula. A fobia escolar tem como uma das causas não tanto o medo de ir à escola, mas o de ser abandonado fora de casa. Esse temor acentua-se quando a mãe, insegura, carente afetivamente e que precisa da criança para se realizar emocionalmente, tolhe todo o processo de crescimento e de liberdade do filho, enfraquecendo-o inconscientemente e prolongando a sua dependência.

Cíume – O cíume, quando patológico, traz reações imprevisíveis e incontroláveis que vão desde a inveja, seguida da raiva, do ódio, da pena, autocomiseração, vingança, tristeza,

mortificação, culpa, vaidade, inferioridade, orgulho, medo ou ansiedade. Reflete insegurança quanto à atenção e amor dos pais.

Timidez – Do ponto de vista do temperamento, a criança já nasce com uma série de características mais ou menos pronunciadas, assim sendo, umas são mais inibidas, outras mais extrovertidas. No entanto, a timidez excessiva da criança deve ser olhada com seriedade pelos pais e professores. Provém, em geral, de um complexo de inferioridade cultivado, talvez, pelas próprias mensagens parentais, configurando a base da autoestima e do autoconceito.

Fantasia – Trata-se aqui, não da fantasia considerada “normal”, que é uma forma de ajustamento da criança ao real, mas da fantasia caracterizada como problema psicológico, usada pela criança como uma espécie de fuga da realidade que ela não deseja aceitar por alguma razão.

Negativismo – Caracteriza-se como distúrbio, por uma resistência exagerada da criança frente às imposições que o adulto lhe faz e essa resistência muitas vezes manifesta-se sob a forma de desobediência, acompanhada de agressividade. De início, manifesta-se pela recusa em cumprir ordens ou pedidos, fingindo não ouvi-los, mostra-se vagarosa em excesso para comer, tomar banho e à medida que cresce, apresenta um vocabulário onde “não” é a primeira forma de reação.

Agitação, inquietude – As causas destas condutas variam de acordo com a situação onde ocorrem e só se consideram distúrbios quando acompanhadas de agressividade provocando descontentamento pessoal e relacional. São reações típicas em certas situações de vida, como diante de um mau ambiente familiar, pais que discutem em frente das crianças, doenças mentais, lesões cerebrais... No entanto, são normais em certos períodos de vida – crises passageiras como as dos três anos e as da puberdade.

Distúrbios alimentares – Caracterizam-se por perturbações no comportamento alimentar como a anorexia nervosa, bulimia, distúrbio alimentar atípico entre outros. A anorexia nervosa consiste num medo intenso e patológico da obesidade e em nada tem a ver com perda de apetite. A perda exagerada de peso prende-se com redução da alimentação, vômitos voluntários, utilização de laxativos ou diuréticos e exercício físico exagerado podendo levar à morte. Na bulimia, a pessoa come com sofreguidão recorrentemente com consciência de que está a ter um comportamento pouco adequado e depois sente-se angustiada, depressiva ou com auto depreciação.

Problemas familiares – Uma grande parte dos distúrbios de comportamento reflete o desequilíbrio social e emocional das relações existentes na família, onde existem problemas que podem interferir na aprendizagem, refletindo-se no desempenho escolar. São eles: a separação dos pais, a morte dos pais ou de figuras próximas, superproteção, vícios entre outras.

Graves perturbações emocionais – Para serem consideradas graves ou patológicas devem envolver mais que uma condição, durante um longo período de tempo e acentuadas ao ponto de afetarem de forma significativa a atividade e participação da criança como por exemplo: verificar-se uma inexplicável incapacidade para aprender sem existirem problemas intelectuais ou sensoriais; verificar-se um comportamento desadequado na interação com os outros; incapacidade para demonstrar sentimentos e emoções de forma adequada bem como para enfrentar situações de tensão levando ao desenvolvimento de outros comportamentos como medos e fobias.

As perturbações do comportamento são muitas vezes usadas para definir as perturbações emocionais ou para referir os alunos com dificuldades do foro emocional (Nielsen, 1999). Efetivamente um comportamento desajustado é normalmente consequência ou reação a perturbações de ordem emocional para as quais os professores ou pais devem estar sensibilizados de forma a poderem intervir adequadamente na gestão ou modificação do comportamento indesejado.

Estudos da European Agency for Development in Special Educational Needs que fazem referência às dificuldades sentidas pelos professores mostram que, para estes, torna-se mais fácil encontrar respostas diversificadas para os alunos que apresentam dificuldades intelectuais do que responder às necessidades das crianças que apresentam perturbações emocionais ou comportamentais (Meijer, 2001).

Estas perturbações são traduzidas muitas vezes como desinteresse por parte do aluno na sua aprendizagem, falta de confiança nas suas capacidades, dificuldades em cooperarem ou se autocontrolarem o que gera indisciplina na sala de aula sendo o que mais tem preocupado os professores nos últimos tempos (Sim-Sim, 2005).

Aprendizagem e estratégias de intervenção

Para uma intervenção adequada nas perturbações comportamentais, antes de mais, há que se perceber onde estará a causa e se terá a ver com uma perturbação emocional

que deva merecer uma atenção especial por parte do professor podendo até carecer de uma intervenção especializada.

Dado tratar-se de um problema cada vez mais atual e preocupante (Sim-Sim, 2005; Leitão, 2010), a literatura na área da psicologia e educação vai oferecendo estratégias e recursos para que os professores possam responder adequadamente a este tipo de necessidade e quando o problema é mais ligeiro essas respostas passam inevitavelmente pela prevenção, gestão e mediação de conflitos em contexto escolar.

Como prevenção da indisciplina o professor pode começar pela estrutura da sala de aula (Nielsen, 1999) que deve ser pensada de forma a proporcionar ambientes cooperativos e onde regras e limites devem ser claros e explícitos. Serão apresentadas algumas estratégias do autor entre outros:

- Reforços positivos;
 - Encorajamento do autocontrolo;
 - Estabelecer uma boa relação com o aluno;
 - Proporcionar a oportunidade para que o aluno se levante, procure outros espaços previamente estabelecidos para recuperar o controlo caso sinta essa necessidade;
 - Aprendizagem ativa e interativa;
 - Tempo para se trabalharem as emoções (Goleman, 1996, 2014);
 - Desenvolvimento da autoestima e do autoconceito;
 - Negociar estratégias com os alunos mostrando uma autoridade firme mas respeitadora;
 - Intercalar atividades académicas com atividades lúdicas e ao ar livre, promovendo o contacto com a natureza;
 - Aumentar a motivação dos alunos com um ensino baseado no visual e no movimento, mais que no verbal;
 - Proporcionar uma aprendizagem baseada na pesquisa, discussão, descoberta e construção do conhecimento.
 - Incentivar atividades ligadas à criatividade, imaginação e arte;
- Paymal (2010) propõe as seguintes estratégias para além das já mencionadas e que também podem ser eficazes na prevenção de problemas de comportamento e da indisciplina em contexto escolar:
- Exercícios de respiração consciente e meditação ao som de música apropriada (muito eficaz antes das aulas começarem – 10m);
 - Exercícios de relaxamento (para o final);

- Jogos ou histórias sociais e criativas onde o ator ou herói maneja adequadamente as suas emoções;
- Yoga, entre outros.

De referir ainda que muitas das estratégias propostas para os alunos com DDAH (algumas delas mencionadas no ponto seguinte dedicado à *DDAH* – Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade) são aplicáveis aos alunos com perturbações de comportamento e do foro emocional (Nielsen, 1999).

1.4.6. DDAH – Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade

Definições e características

Segundo o DSM-5 (2013) esta desordem é denominada por Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção sendo uma perturbação neuro desenvolvimental que se caracteriza essencialmente por comportamentos persistentes de hiperatividade/impulsividade e por dificuldades na manutenção da atenção.

A DDAH afeta cada vez mais a população escolar infantil, comprometendo o seu desempenho escolar e dificultando as suas relações interpessoais podendo ainda provocar baixa autoestima. As crianças com DDAH são frequentemente acusadas de "não prestarem atenção", no entanto sabe-se que prestam atenção a tudo mas não possuem capacidade para focalizar a atenção seletivamente, planear com antecedência e organizar as suas respostas de forma rápida e adequada (Smith & Stick, 2001).

A DDAH é um problema muito comum caracterizando-se por dificuldades em manter a atenção, por inquietação acentuada (por vezes hiperatividade) e impulsividade. É uma perturbação que resulta em necessidades educativas especiais ou não, dependendo da medida em que “provoca limitações significativas ao nível da atividade e participação comprometendo gravemente o processo de aprendizagem” (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro).

Segundo David e Myra Sosin (2006), A Desordem por Défice de Atenção é considerada uma perturbação genética do foro neurobiológico que se torna evidente na 1ª infância e que normalmente continua a manifestar-se ao longo da vida.

Uma criança que apresente esta perturbação caracteriza-se essencialmente por distrair-se facilmente, esquecer-se com frequência, estar sempre a perder coisas, parecer sempre atarefada, estar sempre a adiar (protelação), ser desleixada, ter dificuldade em

executar uma tarefa do princípio ao fim, ter muitos projetos inacabados, detestar papelada, ter dificuldade em manter-se sentada, ter dificuldade em concentrar a atenção nas aulas ou reuniões.

A Hiperatividade é uma consequência ou um sintoma do Défice de Atenção pois sem a concentração necessária para as exigências de uma sala de aula, as crianças ficam visivelmente incapazes de se manterem quietas e caracterizam-se essencialmente pela sua impulsividade, falta de atenção e atividade excessiva.

Para se perceber como funciona o cérebro de uma criança com DDAH, os autores fazem uma analogia entre este e um realizador de televisão: O realizador de televisão monitoriza o painel de controlo enquanto inúmeras câmaras enviam imagens de um acontecimento complexo. Em poucos segundos tem que decidir quais as sequências de imagens que recebeu e que devem ser utilizadas. O realizador deve selecionar só o que interessa. Pelo cérebro humano, também passam inúmeros estímulos exteriores que podem desconcentrar mas existe a capacidade para se selecionar apenas o foco principal de interesse e nele concentrar a atenção. Uma criança, jovem ou adulto com DDAH não tem essa capacidade. Por exemplo, na sala de aula, o professor fala, o passarinho canta fora da janela, são os cartazes coloridos nas paredes, são os colegas de trás a falarem, o relógio na parede, a lembrança da discussão de manhã em casa, a visita de estudo da próxima semana, tudo isto disputa a atenção no cérebro do aluno com DDAH e este não consegue escolher a fonte mais importante para se centrar na altura, constituindo um problema (Sosin & Sosin, 2006).

Saber encontrar o Foco da atenção no aqui e agora, no que se está a fazer e concentrar a atenção nesse foco em vez de permanecer na divagação mental quer se divague noutros tantos estímulos exteriores, quer se divague em apoquentações interiores, faz toda a diferença num bom desempenho cognitivo (Goleman, 2014).

O DSM IV (1996) apresenta os sintomas que caracterizam os tipos de DDAH e a frequência com que devem aparecer para que se possa definir a existência ou não da desordem. Os sintomas devem ser constantes, com duração mínima de 6 meses e não estarem limitados a uma situação apenas.

Se a DDAH for do tipo desatento, a criança deve apresentar, pelo menos, seis das seguintes características (Sosin & Sosin, 2006 & DSM IV, 1996):

- Não consegue observar detalhes ou comete erros por falta de cuidado;

- Dificuldade em manter a atenção;
- Parece não ouvir quando se fala com ela;
- Dificuldade em organizar-se;
- Evita e não gosta de tarefas que exijam um esforço mental prolongado;
- Frequentemente perde os objetos necessários a uma atividade;
- Distrai-se com facilidade;
- Esquecimento nas atividades diárias.

Se a DDAH for do tipo hiperativo/impulsivo, a criança deve apresentar, pelo menos, seis das seguintes características:

- Inquietação, mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira;
- Dificuldade em permanecer sentada;
- Corre sem destino ou trepa tudo de forma excessiva (em adultos, há um sentimento subjetivo de inquietação);
- Dificuldades em dedicar-se a uma atividade silenciosamente;
- Fala excessivamente;
- Responde a perguntas antes de serem formuladas;
- Age como se fosse movida a motor;
- Dificuldades em esperar a sua vez;
- Interrompe conversas intrometendo-se no meio delas.

Outras características que podem aparecer em simultâneo com as descritas, ou no lugar de algumas delas de acordo com Sosin & Sosin (2006):

- Dificuldade em terminar uma atividade ou um trabalho;
- Ficar aborrecida com tarefas não estimulantes ou rotineiras;
- Falta de flexibilidade (não saber fazer transição de uma atividade para outra);
- Imprevisibilidade de comportamento;
- Não aprender com os erros passados;
- Percepção sensorial diminuída;
- Problemas de sono;
- Difícil de ser agradada;
- Agressividade;
- Não ter noção do perigo;
- Frustrar-se com facilidade;
- Não reconhecer os limites dos outros;

-
- Dificuldade no relacionamento com colegas;
 - Dificuldades nos estudos.

A DDAH é de origem genética e é causada pela pouca produção de catecolaminas (adrenalina e noradrenalina) que é uma classe de neurotransmissores responsáveis pelo controle de diversos sistemas neurais no cérebro, incluindo aqueles que governam a atenção, o comportamento motor e a motivação (Smith & Stick, 2001). Baixos níveis de catecolaminas resultam numa hipoativação desses sistemas. Assim as crianças com DDAH não podem moderar a sua atenção, os seus níveis de atividade, os seus impulsos emocionais ou as suas respostas a estímulos no ambiente, tão prontamente como as que têm o sistema nervoso sem este problema.

Nos anos 30, estudiosos observaram que drogas estimulantes (metilfenidato e pemolina) aumentavam o nível de catecolaminas no cérebro, normalizando temporariamente o comportamento de crianças hiperativas e com fraco controlo dos seus impulsos (Smith & Stick, 2001). Ao contrário do que se possa pensar, os estimulantes atuam no cérebro inibindo as áreas responsáveis pela hiperatividade, ou seja, em vez de estimular, acabam acalmando a pessoa (Sosin & Sosin, 2006).

Para o tratamento da DDAH, muitos médicos e especialistas são favoráveis à utilização de medicação, não tendo dúvidas sobre a sua necessidade para gerir a problemática em questão. Por se tratar de uma desordem bioquímica e neurobiológica, carece de intervenção bioquímica por medicação que normalmente é cloridrato de *metilfenidato*, a *Ritalina* entre outros (Barkley, 1995).

Este assunto tem suscitado alguma controvérsia por parte dos pais e de alguns professores por se tratar de uma medicação que se assemelha a uma “droga”, no entanto, de acordo com Barkley (1995), as crianças devidamente medicadas e acompanhadas, não só melhoram como também não ficam dependentes da medicação estimulante e não têm mostrado tendência para o abuso de substâncias tóxicas quando mais velhas.

Há, no entanto, quem defenda outra perspetiva desta problemática. Para Guerra (2011), entre outros, como se poderá ver mais à frente neste trabalho, a DDAH é uma característica positiva das crianças de hoje que se resolveria sem a necessidade do recurso a medicação bioquímica. O problema encontra-se, não na criança, mas num sistema de ensino que não acompanha a evolução e as reais necessidades das crianças,

por persistirem metodologias que resistem à necessidade de mudanças e com as quais, as crianças, têm relutância em se adaptarem.

Apesar de tudo, com medicação ou sem ela, os autores são unânimes no aconselhamento de uma intervenção familiar e de uma intervenção escolar com estratégias mais ativas, inclusivas e cooperativas (Goldstein & Goldstein, 1994). É que a medicação resolve no momento mas não ensina a criança a desenvolver o autocontrole e a desenvolver estratégias para direcionar o foco da atenção o que só é possível com uma intervenção adequada na escola ou, em casos mais graves, com psicoterapia.

Aprendizagem e estratégias de intervenção

Tendo por base os diversos autores mencionados como Goldstein e Goldstein (1994) Sosin e Sosin (2006) e Guerra (2011), recolheram-se alguns exemplos de estratégias de intervenção que se julgaram mais pertinentes na aprendizagem dos alunos com esta problemática:

- Sentar a criança numa área com poucas distrações;
- Evitar toda a fonte de estimulação que não seja o próprio material de aprendizagem;
- Ajudar a manter a área de trabalho livre de materiais desnecessários;
- Proporcionar um local na sala onde o aluno possa trabalhar isoladamente, se necessário;
- Estabelecer com o aluno regras bem claras a serem cumpridas;
- Construir listas de verificação para que o aluno se organize;
- Usar a cor para despertar a atenção;
- Demonstrar e modelar entusiasmo sobre a lição que se seguirá;
- Usar o contacto visual; - Não gritar;
- Ajustar o ritmo da aula à capacidade de compreensão do aluno respeitando o seu ritmo próprio;
- Dar uma tarefa de cada vez de modo a evitar a acumulação de trabalhos;
- Alternar atividades paradas com atividades mais ativas;
- Conceder mais tempo para completar as tarefas e com limites precisos;
- Reduzir a quantidade e a extensão do trabalho e dos testes;
- O reforço positivo é fundamental para o seu progresso;
- Ignorar alguns comportamentos. Há comportamentos que perderão o impacto se forem ignorados;
- Falar em privado com o aluno acerca dos seus comportamentos inapropriados;

-
- Providenciar comportamentos alternativos aos comportamentos indesejados (negociar com o aluno);
 - Atribuir um cargo de responsabilidade ao aluno (ex: distribuição de material ou recolha de trabalhos) como forma de aumentar a sua autoestima e sentimento de segurança face ao grupo;
 - Relacionar aprendizagens com outros conhecimentos do seu interesse;
 - Trabalho cooperativo;
 - Tutoria de pares;
 - Uma ou outra aula ao ar livre;
 - Proporcionar momentos de relaxamento;
 - Momentos para se falar sobre as emoções.

1.4.7. Multideficiência

Definições e características

Uma criança com multideficiência apresenta necessidades educativas especiais de carácter permanente, com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associadas a limitações noutros domínios, nomeadamente no domínio motor e sensorial (visual e/ou auditivo) com implicações tanto no desenvolvimento como na aprendizagem requerendo apoio permanente e cuidados específicos de saúde (Orelove & Sobsey, 2004).

Para Clarisse Nunes (2001) a multideficiência não se reduz à combinação ou associação de diversas deficiências, trata-se de uma tipologia constituída por um grupo muito heterogéneo entre si apesar de apresentar características muito específicas que condicionam gravemente o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem e participação.

As crianças com multideficiência necessitam então da intervenção de diversos técnicos devido à transversalidade das suas necessidades físicas, médicas, educacionais, sociais e emocionais (Orelove & Sobsey, 2004).

Por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde (CIF, 2001) a multideficiência, uma problemática do domínio cognitivo, motor e sensorial, ao nível das funções do corpo, apresenta:

- Limitações acentuadas em algumas das funções mentais: intelectual, atenção, memória, percepção, pensamento e resolução de problemas;
- Acentuadas limitações na comunicação e linguagem;

- Limitações acentuadas em algumas das funções motoras: funções das articulações e dos ossos, funções musculares, funções relacionadas com o movimento;
- Limitações acentuadas em algumas funções visuais: discriminação visual, localização de objetos e pessoas;
- Limitações acentuadas em algumas funções auditivas: discriminação auditiva, localização das fontes sonoras, lateralização do som e discriminação dos sons da fala.

A multideficiência apresenta ainda as seguintes características ao nível da atividade e participação:

- Acentuadas limitações ao nível de alguns processos de aquisição de competências, na concentração da atenção, no pensamento, na resolução de problemas, interação com o meio ambiente e compreensão do mundo envolvente;
- Acentuadas limitações ao nível da autonomia pessoal e social;
- Limitações acentuadas na comunicação e linguagem;
- Acentuadas limitações na mobilidade.

A problemática em questão pode resultar de uma etiologia congénita ou adquirida podendo-se apontar como causas a existência de lesões orgânicas graves que se refletem ao nível do funcionamento do sistema nervoso central afetando outros órgãos, como os dos sentidos e da fala, mas também os membros e a saúde em geral.

Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. As experiências de vida destas crianças e jovens são condicionadas pelas suas limitações motoras, cognitivas, linguísticas e sensoriais, que ao prejudicarem o seu desenvolvimento e aprendizagem e ao condicionarem as interações com o meio fazem com que necessitem de apoio constante de terceiros para poderem participar nas atividades diárias tais como, a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir.

Aprendizagem e estratégias de intervenção

De acordo com os autores Smith & Levack (1996), Downing (1999) e Clarisse Nunes (2001) em colaboração com o Ministério da Educação português, a intervenção com crianças com multideficiência deve objetivar:

- A diminuição de barreiras à participação e aprendizagem;

-
- A criação de sistemas de apoio que ajudem a participação ativa e permitam que sejam aceites como indivíduos que contribuem de forma positiva para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem;
 - A aprendizagem – não de áreas académicas quando não são possíveis mas de preparação e contributo para melhorar a qualidade de vida;
 - A interação com os pares;
 - A sensibilização da comunidade educativa para o reconhecimento do valor da comunicação;
 - O fornecimento de todo o tipo de estímulos que conduzam à formação de conceitos e permitam dar sentido ao mundo;

Algumas considerações a ter em conta nas estratégias de intervenção:

- A utilização de estratégias multissensoriais;
- Aprendizagem ativa;
- Trabalho de equipa e colaboração;
- Respostas educativas diferenciadas;
- Respostas desenvolvidas à luz das capacidades, interesses e motivações das crianças;
- Estratégias que desenvolvam as capacidades comunicativas;
- O professor deve criar atividades diversificadas que propiciem a informação e origem a necessidade de comunicar;
- Responder positivamente a todas as formas e tentativas de comunicação da criança;
- Os parceiros devem identificar e interpretar as formas de comunicação;
- A criança deve identificar os parceiros com quem comunica através do nome, um gesto ou objeto de referência;
- Uso de pistas táteis, de movimento, gestuais, de imagens (estas pistas devem ser acompanhadas pela fala);
- Ter diversas formas de comunicação disponíveis de acordo com as capacidades do aluno e de modo que todos o entendam;
- Dar tempo para que a criança responda;
- Facilitar a convivência entre pares;
- Participar em atividades da comunidade;
- Organizar ambientes de aprendizagem;
- Estruturar as ações no tempo de forma sistemática;
- Organizar um calendário com as ações diárias e a respetiva sequência;
- Reduzir o tempo de duração de algumas atividades aumentando o nível de participação do aluno;

- Tecnologias de apoio;
- Currículos funcionais;
- Preparar para ser o mais independente possível no uso da casa de banho;
- Preparar para ser capaz de pedir ajuda quando não consegue ser independente;
- Desenvolver estratégias que o levem a conhecer os espaços onde se move;
- Envolver a família no processo.

De referir que estas crianças necessitam de mais experiências significativas para manterem as competências adquiridas e necessitam de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos para facilitar a generalização dessas competências (Nunes, 2001).

Toda a intervenção tem em vista a socialização, conseguida através da cooperação entre alunos; a autonomia, através de um percurso de cariz funcional; e a comunicação, talvez a área mais importante já que o seu desenvolvimento, de certo modo, vai influenciar o desenvolvimento das restantes áreas. No entanto, mais do que se estabelecerem formas de comunicar, através das que mais se adequem ao seu perfil, a criança necessita de poder utilizar as funções da comunicação para poder solicitar ajuda e exprimir os seus sentimentos e necessidades (Ministério da Educação, 1999b).

Para o sucesso da intervenção na multideficiência, de acordo com Nunes (2001), para além do envolvimento da família e da importância da existência de equipas multidisciplinares ou transdisciplinares, torna-se indispensável uma boa planificação da intervenção.

A planificação, através de uma avaliação preliminar, permitirá conhecer os estilos de aprendizagem da criança, formas de comunicar, formas de interagir com o meio, tipos de ajudas preferidas, recursos disponíveis entre outros e permitirá ainda a preparação dos parceiros, bem como dos ambientes de trabalho indispensáveis a uma boa intervenção, o que só é possível, nestes casos e por serem tão complexos, mediante uma boa organização do ambiente e uma atenção especial no que respeita à comunicação.

O ambiente da aprendizagem deve satisfazer, acima de tudo, as necessidades da criança, ajudá-la a focalizar a atenção na informação que importa para a sua aprendizagem, ajudá-la a dar sentido às experiências. O ambiente deve ainda facilitar uma aprendizagem ativa, compensar a falta de aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento de noções temporais e espaciais (Downing 1999).

Para que o ambiente seja efetivamente facilitador de oportunidades de aprendizagem, devem considerar-se, na sua organização e planificação de estratégias, o tempo, o espaço mas também as pessoas envolvidas e as atividades que se desenvolvem.

No que respeita ao tempo, este pode ser propiciador da aprendizagem na medida em que a sua estruturação se relaciona com a sequência das atividades. No caso de a criança necessitar de ambientes muito estruturados, essa organização, normalmente operacionalizada com o recurso a horários e calendários adaptados às rotinas, permitem uma noção de sequência temporal, esclarece o “onde”, “quando” e “o quê”, poderão desenvolver autonomia, facilitam a compreensão de ordens verbais, de ocorrência de alterações à rotina, permitindo a antecipação e prevenindo situações de resistência à mudança, angustia ou comportamentos indesejados (Nunes, 2001).

Na planificação da intervenção, a ênfase dada ao espaço, vai no sentido de fazer com que este permita que a criança compreenda o que nele acontece, ou seja, o que se passa à sua volta e ao mesmo tempo que seja estimulante na relação que a criança possa ter com os objetos, que estes possam estar ao seu alcance minimizando as limitações apresentadas. É importante desenvolver a noção de permanência do objeto, ou seja, a compreensão de que este continua a existir mesmo quando não se encontra ao alcance.

As pessoas envolvidas na intervenção são de grande importância na organização do ambiente de aprendizagem. Numa primeira fase não é conveniente ter muita gente envolvida, principalmente nas crianças com limitações mais acentuadas é vantajoso um círculo mais restrito que facilite a criação de vínculos com essas pessoas, bem como o reconhecimento das mesmas sempre que aparecem no seu campo ou espaço de aprendizagem. O facto de serem sempre as mesmas pessoas, ou seja, a repetição e a consistência, facilitam a compreensão do ambiente em que se encontra.

Por último, as atividades desenvolvidas com estas crianças devem ser estruturadas, permitindo que a criança as compreenda na sua totalidade e que possa participar delas passo a passo de acordo com as suas capacidades.

Na organização de uma atividade, o professor deve prever estratégias que permitam a antecipação da atividade, ou seja, que a criança perceba o que vai acontecer a seguir; a

participação da criança em todos os passos da atividade; terminar com uma conversa com a criança, sobre o que fizeram (Orellove & Sobsey, 2004).

Quando se escolhem atividades, deve-se verificar um equilíbrio entre as necessidades da criança e as do seu currículo; deve-se ter em atenção o conforto da criança não permitindo que sejam potenciadoras de mal-estar, cansaço ou sofrimento; devem permitir que se estabeleça atenção conjunta e os resultados devem ser motivadores, logo os objetivos devem ser humildes e atingíveis.

Por fim e ainda de acordo com Nunes, (2001) as atividades escolhidas para a intervenção de crianças com multideficiência devem: ocorrer com alguma frequência, ter uma sequência de passos definidos, com princípio meio e fim, bem como objetivos bem definidos, terem significado para a criança, serem funcionais, agradáveis, realizáveis num período de tempo razoável e com resultados previsíveis.

Sendo a comunicação uma capacidade vital no desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança, esta capacidade merece outra ênfase quando se verificam limitações a afetá-la, ao ponto de comprometer o percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança com multideficiência.

O professor deve estar muito bem consciente da forma e dos meios que pode utilizar na comunicação com a criança, e isso é conseguido aquando da avaliação preliminar. Perceber a forma como a criança recebe a informação, transmite os desejos e necessidades e interage com o meio, é determinante nas decisões relativas à intervenção.

As atividades devem contemplar sempre oportunidades para desenvolver a comunicação e é crucial que as crianças com multideficiência percebam que é através da comunicação que podem ver satisfeitos os seus desejos e necessidades.

O fornecimento de pistas que ajudem a antecipar a informação são muito importantes para uma otimização da intervenção, um estímulo para a comunicação, um princípio para a interação e permitem aumentar a quantidade de informação que a criança recebe (Nunes, 2001). Essas pistas, normalmente, são naturais ou de contexto, de movimento, tácteis, de objetos, gestuais ou de imagem.

Nas interações comunicativas é importante que a criança aprenda a respeitar a sua vez nos turnos de comunicação, seja estimulada a comunicar ou a pedir ajuda, mas para isso, muitas vezes, é necessário o recurso a outros suportes como imagens, livros adaptados, utilização da comunicação aumentativa com o uso de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) ou outros sistemas de acordo com as capacidades das crianças e ainda o uso do computador com programas específicos para o efeito, sempre com as tecnologias de apoio adaptadas de acordo com as necessidades da criança.

1.4.8. Perturbações sensoriais nas funções da audição

Definições e características

Segundo a OMS - Organização Mundial de Saúde (2001) com referência à CIF, sofre de deficiência auditiva todo o sujeito que, num momento preciso da vida, apresente anomalias ou perdas funcionais no aparelho auditivo, qualquer que seja a sua causa, idade de aquisição ou gravidade.

Na educação especial em Portugal, atualmente regulamentada pelo Decreto-Lei nº3/2008, as crianças e jovens que apresentam uma surdez de grau moderado, severo ou profundo, são as que se integram no domínio sensorial-auditivo aquando da elegibilidade das NEE para se integrarem na rede dos apoios especializados.

Existem perdas auditivas de carácter temporário e perdas auditivas de carácter definitivo. O termo técnico para designar surdez ou perda auditiva é hipoacusia.

As perdas de audição definem-se segundo o seu tipo e grau. Existem três tipos de surdez: de transmissão, referente a um problema do ouvido médio e /ou externo, na maioria dos casos temporária; neuro-sensorial, referente a um problema do ouvido e/ou nervo auditivo, de carácter definitivo; mista, referente a uma conjugação dos dois tipos de perda.

O grau de surdez é definido em ligeiro, moderado ou médio, severo e profundo. No ligeiro, o individuo apresenta uma perda entre os 20 e 39 dB. Nestes casos consegue-se ouvir o que o outro diz mas com perdas de alguns elementos fonéticos, não implica alterações na aquisição da linguagem, apenas condiciona alguns processos articulatórios.

No grau moderado ou médio há uma perda média entre 40 e 69 dB, ouvem-se apenas sons de forte intensidade e apresenta condicionamentos significativos na aquisição da

linguagem verbal. No severo, a perda média é de 70 a 99 dB, as perdas são mais graves e as dificuldades maiores sendo a oralidade praticamente impossível sem o recurso atempado a ajudas audiológicas e pedagógicas. Na deficiência auditiva profunda, a perda é superior a 100 dB, o indivíduo não dispõe de sensação sonora socialmente útil (Nielsen, 1999).

Quando existe audição residual ou quando as perdas são menos significativas, o uso de próteses auditivas (incluindo os implantes cocleares) e uma preocupação com as condições em que decorrem as interações, poderá auxiliar o processo de comunicação. Mas estas compensações nem sempre são suficientes para que a criança possa utilizar a via auditiva como forma de acesso à língua oral e a desenvolva de uma forma eficiente podendo ser importante o recurso à Língua Gestual.

A Língua Gestual é a língua natural das crianças surdas que a adquirem do mesmo modo que as crianças ouvintes adquirem uma língua oral, desde que imersas num meio linguístico gestual (Nielsen, 1999).

Emmanuelle Labotit, uma atriz do teatro francês, surda profunda, na sua biografia “O Grito da Gaivota”, diz a respeito da língua gestual:

Que felicidade essa descoberta! (a língua gestual)... Foi também a partir desse momento (...) que deixei completamente de pensar que ia morrer (...) Foi como renascer, como uma vida que começa. O primeiro muro a ser derrubado. (Laborit, 2000 p.56).

Aprendizagem e estratégias de intervenção

Uma criança surda é como qualquer outra da sua idade e assim deve ser considerada na escola pois a sua especificidade centra-se apenas na forma como recebe e transmite informação.

Dadas as lacunas ao nível da audição e por conseguinte da comunicação, a intervenção deve-se centrar nesta área específica. A escola deve estar envolvida na criação de condições facilitadoras do seu desenvolvimento, tanto social como académico, tornando-se de primordial importância que todos sejam sensibilizados no sentido de otimizar a inclusão da criança, não esquecendo que todos os contextos são fundamentais na promoção de aprendizagens que devem ser o mais contextualizadas possível e num bom clima de interações sociais (Ministério da Educação, 1999a).

A avaliação curricular dos alunos surdos deve ser idêntica à dos alunos ouvintes, assistindo-lhes o direito de terminar cada ano ou cada ciclo escolar com um nível de conhecimentos semelhante ao dos seus colegas. (Ministério da Educação, 1999a p.32).

O Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro prevê as adaptações curriculares e adaptações na avaliação curricular destes alunos, sem que isso baixe o nível de exigência previsto para qualquer um.

De acordo com Ana Maria Capa e Dina Rego (Ministério da Educação, 1999a), na avaliação curricular da criança é importante:

- Valorizar as formas de avaliação escrita em detrimento da oral;
- Ao avaliar os conhecimentos nas várias áreas escolares, ter em conta que são os conceitos que constituem o objeto de avaliação e não o modo de os expressar;
- Utilizar provas objetivas e de resposta curta;
- Utilizar respostas de escolha múltipla;
- Dar mais tempo para a realização das provas;
- Proceder-se a uma avaliação contínua, não se cingir apenas às provas.

Será também importante uma avaliação que permita um rigoroso conhecimento da criança antes de planear qualquer adequação para se poder intervir de acordo com as suas necessidades e tendo em conta o seu nível de expressão e compreensão. Para isso o professor deve perceber o seguinte:

- Se a criança demonstra interesse ou vontade de comunicar;
- Qual o seu modo de expressão dominante (oral ou gestual);
- Qual o seu modo de acesso à compreensão da informação oral (se faz leitura labial de uma forma eficiente, se utiliza as suas capacidades auditivas residuais);
- Se toma a iniciativa de iniciar um diálogo;
- Se participa num diálogo de forma adequada (respeitando os turnos de comunicação);
- Se num diálogo consegue acompanhar a mudança de assunto;
- Que tipo de estrutura frásica utiliza: simples (sujeito, verbo, objeto) ou complexa;
- Se faz concordâncias (género, número e tempo);
- Qual o nível do seu vocabulário;
- Se faz omissão de palavras ou sons e quais;
- Se utiliza partículas de ligação;
- Se o seu discurso é inteligível;

- Se é capaz de relatar um acontecimento de forma lógica e estruturada;
- Se é capaz de planejar uma atividade utilizando os seus recursos comunicativos.

Na planificação e preparação das atividades a desenvolver, o professor deve:

- Desenvolver as atividades a partir dos conhecimentos, experiências pessoais e vivências do grupo/turma e que sejam relevantes para a criança;
- Utilizar metodologias baseadas na experimentação direta, na observação, na exploração e descoberta, proporcionando saídas para o meio ou vivência de situações através de simulações, sempre numa vertente de metodologia ativa;
- Interrelacionar as diferentes áreas curriculares o que ajuda a contextualizar, generalizar e transferir conhecimentos;
- Desenvolver práticas de registo das observações e de autoavaliações privilegiando os registos gráficos.

Para o ensino da escrita e da gramática, o professor pode utilizar um sistema de códigos, apenas para ajudar a criança na sua compreensão e memorização. Estas ajudas e suportes devem ser retirados logo que possível. São exemplo de alguns códigos os seguintes:

Usar cores em categorizações como por exemplo, pintar o grupo nominal a azul, o grupo verbal a vermelho e o grupo móvel a verde; salientar nomes e pronomes a azul, verbos a vermelho e as preposições e conjugações a verde. Os adjetivos salientar a castanho e os advérbios a laranja.

Para a elaboração de uma composição, o professor deve fornecer imagens sobre o assunto que vai escrever ou uma lista de palavras relacionada com o tema.

Na elaboração de fichas, pode ser feita uma explicação individual além da que é feita para todo o grupo, ilustrar na própria ficha os vocábulos menos conhecidos.

Para ajudar na compreensão da leitura, podem-se fornecer resumos dos textos que se vão abordar, discutir o tópico a abordar, estimular práticas de resumos como forma de salientar a informação mais importante e diversificar o material de leitura, ou seja, para além de textos, proporcionar a leitura de gráficos, calendários, horários, listas e receitas, tornando-a mais funcional (Ministério da Educação, 1999a).

1.4.9. Perturbações sensoriais nas funções da visão

Definições e características

A deficiência visual está relacionada com uma diminuição da capacidade de ver ou de visão mas esta deficiência, que poderá reportar logo para uma situação de cegueira total, engloba as situações de baixa visão ou visão parcial como se perceberá no decorrer deste ponto.

Pela (OMS) - Organização Mundial de Saúde um indivíduo apresenta baixa visão quando a sua acuidade visual no melhor olho e após correção se encontra compreendida entre 0.3 e 0.05 um intervalo onde se encaixa a baixa visão moderada (acuidade visual entre 0.3 e 0.1) e a baixa visão severa (acuidade visual entre 0.1 e 0.05) sendo a acuidade visual a qualidade de imagem que se consegue com a zona central da retina ou a capacidade de ver corretamente, ou seja, ver com clareza e detalhe (Micaelo, 2003).

São diversas as causas que podem levar à deficiência visual: a degeneração do globo ocular ou do nervo ótico ou problemas nas conexões nervosas que fazem a ligação do olho ao cérebro (Nielsen, 1999).

Nielsen (1999) descreve ainda algumas desordens da visão que podem ser corrigidas com lentes adequadas e as mais comuns são a hipermetropia que consiste numa dificuldade na visão ao perto vendo-se melhor a uma maior distância; a miopia que, ao contrário da hipermetropia, permite ver melhor ao perto do que à distância; o astigmatismo em que a imagem visual apresenta-se esfumada ou imperfeita.

Um mau funcionamento da musculatura ocular também pode causar estrabismo que se caracteriza por uma falta de coordenação dos músculos exteriores do olho fazendo com que os dois olhos não consigam focar o mesmo objeto; heterofobia, um desequilíbrio do tônus muscular do olho impossibilitando a reunião da imagem de cada olho numa só imagem focada; nistagmo que consiste em espasmos dos músculos oculomotores provocando movimentos rápidos e involuntários do globo ocular que se movimenta em vários sentidos.

A referir ainda o albinismo e as cataratas ambos igualmente responsáveis por dificuldades na acuidade visual em que no caso do albinismo a falta de pigmentação da iris faz com que a retina seja atingida por excessiva luz e no caso das cataratas a dificuldade advém da opacidade do cristalino.

De acordo com Micaelo in Sim-Sim (2005) os indivíduos que apresentam baixa visão não veem as imagens da mesma forma. As imagens são apresentadas visualmente de formas muito distintas de acordo com as estrutura e funções que se encontrem afetadas. Por exemplo com baixa acuidade visual, o individuo tem uma imagem desfocada das paisagens ou dos objetos; com limitações no campo visual central, a pessoa não consegue ver o centro da sua imagem e na ausência do campo de visão periférico obtém-se uma visão tubular das coisas.

Aprendizagem e estratégias de intervenção

Pela diversidade de problemas encontrados nas pessoas com baixa visão, percebe-se a importância de um bom diagnóstico identificando-se muito bem o tipo de problemática pois só assim a intervenção e as estratégias utilizadas farão sentido ou resultarão em sucesso no processo de ensino e aprendizagem do aluno cego ou com baixa visão.

De acordo com Nielsen (1999) e Micaelo (2003), serão apresentadas as seguintes estratégias:

- Para os problemas mais graves de cegueira as crianças devem aprender a ler e a escrever com o sistema braille;
- Dado nestes casos haver um problema de mobilidade associado, algumas pessoas recorrem a uma cana, pau ou bengala que as ajuda a recolher informações dos locais onde se encontram;
- Também há quem treine cães para servirem de guias e nestes casos cão-guia e individuo funcionam como uma equipa;
- Nos casos de baixa visão podem-se utilizar suportes para livros ou mesas com plano inclinado permitindo que a criança aproxime os olhos do material escrito;
- Utilizar fichas adequadas em tamanho dos caracteres, cor e forma de acordo com a problemática diagnosticada para facilitar a leitura podendo-se ainda aumentar todo o material impresso e utilizar contrastes quando necessário;
- Utilizar uma maior grossura ou até relevo nas linhas das folhas pautadas para a orientação da escrita;
- Ajudas visuais adequadas tanto óticas como eletrónicas ou informáticas que normalmente são indicadas pelos especialistas devendo, as crianças, serem incentivadas a usar;
- Poder usufruir de mais tempo para a conclusão das tarefas, principalmente as que requeiram a leitura e a escrita;

- Encontrar um local na sala de aula mais apropriado em termos de luminosidade.

Nielsen (1999) refere ainda uma questão muito pertinente que é o facto de estas crianças terem dificuldade em se aperceberem das expressões faciais dos seus colegas identificando-se aqui uma necessidade de apoio também para o desenvolvimento das competências sociais.

A aprendizagem cooperativa torna-se muito útil na inclusão destas crianças na medida em que com o trabalho cooperativo há a possibilidade de distribuir tarefas cabendo à criança cega ou com baixa visão aquelas onde poderá prestar o seu contributo sem dificuldades.

O autor refere por fim, nesta linha de inclusão, a necessidade dos colegas destas crianças terem consciência das dificuldades que advêm da deficiência visual e propõe que toda a turma possa desenvolver algumas simulações que permitam sentir essas dificuldades.

Resumo das problemáticas e aprendizagem cooperativa:

Perturbações nos diversos domínios e funções com referência à CIF	Definições	Dicas para o uso da Aprendizagem Cooperativa na Intervenção
1- Domínio mental nas funções da comunicação e psicossociais globais: Perturbação do espectro do Autismo	- Perturbação de desenvolvimento - problema neurológico que se caracteriza por dificuldades ao nível da comunicação, das interações sociais e por interesses restritos. Alterações na produção de respostas emocionais. (Shattock 2000 & Siegel 2008) - De acordo com a DSM-5 (2013) dificuldades nas interações sociais e de interesses restritos (sem incluir dificuldades na comunicação) havendo um único diagnóstico para outros transtornos diferenciados mas relacionados com o autismo.	- Estratégias que envolvam a imitação podem ser fundamentais no desenvolvimento da socialização pois a consciência social não é compreendida instintivamente. - Apesar de conseguir memorizar e mecanizar alguns comportamentos sociais de cortesia, deve-se ensinar o contacto social através de jogos de interação social ou estratégias de aprendizagem cooperativa.
2- Domínio mental nas funções cognitivas: Perturbação do domínio mental nas funções	- Caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média associado a limitações nas áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, atividades	São comuns os problemas de socialização e relações interpessoais pelo que será necessário motivação para as aprendizagens sociais. Devido à dificuldade em perceber ou apreender o mundo do outro,

cognitivas	domésticas, socialização, responsabilidade, saúde e segurança, atividades académicas, lazer e trabalho. (CID 10, 1993)	torna-se imprescindível a criação de situações positivas de aprendizagem na área social e afetiva o que se pode encontrar na AC.
<p>3- Domínio da comunicação nas funções da linguagem e fala:</p> <p>Perturbação da comunicação/linguagem e fala</p>	<p>- Dificuldade ou incapacidade relacionada com os processos de troca de informação. Incluem-se as alterações ou dificuldades na linguagem ou fala associadas a perturbações do SNC ou a deficiências sensoriais e motoras.</p> <p>- Podem estar relacionadas com a voz, com a articulação, fluência, mutismo, afasias ou atraso no desenvolvimento (Bautista, 1997 & Correia, 1999)</p> <p>- A DSM-IV e a CID 10 distinguem perturbação da articulação verbal, perturbação específica da linguagem expressiva, da linguagem expressiva e recetiva e gaguez</p>	<p>A linguagem deve ser ensinada e a superação das suas dificuldades estimulada num contexto de rotinas diárias e interações conversacionais utilizando-se métodos interativos em contextos naturais, aprendizagem ativa e cooperativa.</p> <p>(Polloway, Potton & Serna, 2001)</p>
<p>4- Domínio da comunicação nas funções da linguagem e fala:</p> <p>Dislexia</p>	<p>- Dificuldade específica da aprendizagem da leitura que se manifesta na descodificação, compreensão e interpretação de textos e se caracteriza por distorções, substituições ou omissões e por lentidão apesar de uma inteligência adequada. (Fonseca, 1984; Rebelo 1993; Fernandes 1996 & Torres & Fernández, 2001)</p> <p>- De acordo com o DSM-5, diagnosticada como um Transtorno Especifico da Aprendizagem.</p>	<p>A estimulação no desenvolvimento das capacidades leitoras pode ser ecológica o que é facilitado se essa estimulação for realizada em grupos cooperativos onde se verificam trocas enriquecedoras. A distribuição de tarefas na cooperação é muito útil.</p>
<p>5- Domínio emocional nas funções emocionais:</p> <p>Perturbação do comportamento / foro emocional</p>	<p>Padrão de conduta repetitivo e persistente no qual se destaca a violação dos direitos básicos dos outros ou das regras ou normas sociais adequadas à idade. Existem algumas problemáticas que podem estar na sua origem: - perturbação mental – características de Autismo – DDAH – Dislexia – Oposição – Depressão – Mutismo. (OMS - CID 10, 1993)</p>	<p>- Poderão ser acompanhadas mediante uma intervenção especializada mas quando são mais ligeiras e se manifestam na indisciplina, a ação do professor deve passar pela prevenção, gestão e mediação de conflitos.</p> <p>- Nielsen, 1999 sugere: Sala estruturada para ambientes cooperativos – aprendizagem ativa e interativa – tempo para as emoções (Goleman, 1996) – desenvolvimento de autoestima e autoconceito.</p>

<p>6- Domínio emocional nas funções emocionais:</p> <p>Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade DDAH</p>	<p>DDA – perturbação genética do foro neurobiológico caracterizada por distração, esquecimento, dificuldade em executar uma tarefa do princípio ao fim, ter muitos projetos inacabados, dificuldade em concentrar a atenção.</p> <p>H – consequência da DDA pois sem se conseguirem concentrar, as crianças ficam incapazes de se manterem quietas demonstrando impulsividade e atividade excessiva.</p> <p>(Sosin & Sosin, 2006)</p>	<p>Os autores estudados mostram unanimidade no aconselhamento de uma intervenção familiar e escolar com estratégias mais ativas, inclusivas e cooperativas.</p> <p>Envolvimento em projetos coletivos.</p>
<p>7- Domínio sensorial, mental e motor nas funções da visão e/ou audição, motoras e cognitivas:</p> <p>Multideficiência</p>	<p>Deficiência com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo associado a limitações noutros domínios nomeadamente motor e sensorial (visual e/ou auditivo) com implicações tanto no desenvolvimento como na aprendizagem.</p> <p>(Nunes, 2001 & ME, 1999b)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interação com os seus pares - Aprendizagem ativa - Trabalho de equipa e colaboração - Facilitar a convivência entre pares - Participar em atividade da comunidade. Ter em vista a socialização através da cooperação.
<p>8- Domínio sensorial nas funções da audição ou da visão:</p> <p>Perturbações da audição</p>	<p>Traduzem-se em anomalias ou perdas funcionais no aparelho auditivo (CIF 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As aprendizagens devem ser o mais contextualizadas possível e num bom clima de interações sociais (ME, 1999^a) - Metodologias ativas e cooperativas.
<p>9- Domínio sensorial nas funções da audição ou da visão:</p> <p>Perturbações da visão</p>	<p>Diminuição da capacidade de ver ou de visão: cegueira total, baixa visão ou visão parcial (CIF, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existe uma necessidade de intervenção no desenvolvimento das competências sociais pois as crianças cegas ou com baixa visão têm ou podem ter dificuldades em se aperceberem das expressões faciais dos colegas. – Trabalho cooperativo e de tutorias.

Quadro 9 – Resumo das perturbações, definições e justificação para a aprendizagem cooperativa (elaboração própria).

1.5. Inclusão e aprendizagem cooperativa

Depois das reflexões apresentadas sobre a evolução do conceito de inclusão e do atendimento às crianças com NEE melhor se perceberá como as estratégias de aprendizagem cooperativa começam, cada vez mais, a aparecer intrinsecamente ligadas ao paradigma da inclusão e sua evolução.

Mel Ainscow (1999) refere que a inclusão visa os alunos com deficiências mas o espaço de abrangência do conceito de NEE vai sendo ampliado passando a considerar-se nele todas as crianças que experimentam algum tipo de barreira no âmbito das experiências relativas à sua vida académica – desde necessidades moderadas e severas a problemas de linguagem, lentidão no domínio da leitura e da escrita, distúrbios emocionais e do comportamento, isolamento social por privação ou diversidade cultural, ou outra.

Face aos insucessos de grande parte dessas populações escolares, passa a entender-se que as estratégias que a escola e o atual sistema educativo utilizam, são cada vez mais inadequadas, condenam ao fracasso e são promotoras da exclusão. Daí a necessidade de estratégias mais abrangentes, sociais, afetivas, inclusivas, de respeito e cooperação.

A aprendizagem cooperativa pode ser encarada como uma estratégia de ensino e aprendizagem que se caracteriza essencialmente por estar estruturada para o trabalho social, afetivo, de grupo e de colaboração. Uma estratégia inclusiva onde os grupos são formados cuidadosamente e os materiais também são planificados de acordo com os objetivos das tarefas a realizar pelos grupos, objetivos esses, tanto académicos como sociais, inclusivos.

Existem diversos métodos de implementação da aprendizagem cooperativa e a sua eficácia, de uma maneira geral, está comprovada por diversos investigadores, como se verá no capítulo seguinte. De referir também os estudos de Coll Salvador (1994) que demonstram a eficácia de atividades colaborativas entre alunos ao nível da socialização, em que os alunos evoluíam em competências comunicacionais e de convivência social, ao nível da aquisição de aptidões e habilidades o que se refletia em melhorias no rendimento escolar e melhorias ao nível do interesse e motivação relativamente às aprendizagens académicas.

Damiani (2008) faz referência aos estudos de 1990 de Tinzman, Jones, Fennimore et al. sobre a sala de aula colaborativa onde demonstram as vantagens das atividades compartilhadas e para quem comunicação e colaboração são aspetos essenciais para o sucesso dos alunos.

A autora refere ainda a investigação de Jeong e Chi que em 1997 percebem que estudantes universitários após trabalho colaborativo de pares passam a compartilhar modelos mentais de conhecimento e melhoram os níveis de entendimento da matéria dada na aula.

Ao se criarem ambientes ricos, no que se refere a aprendizagens acadêmicas com aprendizagens sociais mediante um trabalho colaborativo, motiva alunos aumentando também o grau de satisfação profissional dos professores. O trabalho colaborativo ajuda ainda a desenvolver autonomia na resolução de problemas e leva à partilha e à solidariedade, valores preconizados pela inclusão e muito esquecidos numa sociedade que se tornou competitiva e individualista (Damiani, 2008).

Para além dos benefícios já mencionados, a aprendizagem cooperativa também constitui uma boa estratégia para lidar com a flexibilidade curricular e com a diferenciação pedagógica, necessidade que se impõe presentemente aos docentes, por se objetivar uma escola inclusiva, pela heterogeneidade das turmas e principalmente quando existem crianças com NEE.

Para Johnson e Johnson (1998) quanto maior a diversidade entre os alunos, maior a possibilidade de se potenciarem processos de cooperação melhorando o desenvolvimento dos mesmos.

De uma forma geral, o sucesso da aprendizagem cooperativa, frente a outros modelos de organização da aprendizagem, verifica-se em relação a todos os alunos independentemente das suas capacidades ou limitações (Slavin, 1991) tal como a inclusão se deve verificar não em relação a problemáticas específicas mas às necessidades de cada aluno, ou seja, a todos os alunos.

Para que um professor possa assegurar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais numa classe regular proporcionando-lhes um ambiente que lhes permita a interação com os outros, terá que recorrer à utilização de estratégias da aprendizagem cooperativa.

Se uma criança, com um nível de aprendizagem regular, tem a oportunidade de aprender sozinha quando o professor se dirige ao grande grupo e ainda assim beneficia com a aprendizagem cooperativa, mais beneficiará uma criança com necessidades educativas especiais que, por motivos relacionados com a sua problemática ou limitação, não tem a mesma oportunidade para aprender sozinha. Nesse momento da aula ficará “abandonada” à sua sorte, o que poderá afetar a sua motivação, a sua autoestima, havendo ainda a possibilidade de, ao sentir-se desapojada, perturbar o funcionamento da aula.

Em colaboração com o outro, seja o professor ou outras crianças, a criança com necessidades educativas especiais poderá sentir-se mais apoiada e ao ser confrontada com as ideias dos outros ou simplesmente com os modelos dos colegas, tem a oportunidade de ir resolvendo alguns dos seus problemas. Ideias que reportam para a perspectiva de Vygotsky e a importância da interação grupal.

A aprendizagem cooperativa tem sido utilizada, ou pelo menos mencionada, como uma prática para alcançar bons resultados académicos e sociais (Freitas & Freitas, 2002). Tem sido menos mencionada como uma possível estratégia para otimizar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais bem como para apoiar professores no desenvolvimento dessa inclusão, mas já se vão encontrando alguns trabalhos nesse sentido, pois ambos os conceitos começam a estar intimamente ligados.

Pere Pujolás (2004) relaciona a aprendizagem cooperativa com a inclusão. Segundo este autor, é através de uma estrutura de aprendizagem cooperativa que se consegue uma escola de qualidade em vez de um ensino individualizado e totalmente competitivo. Quando se fala em escola de qualidade, fala-se em escola inclusiva.

É num ensino personalizado, adequado às características pessoais de cada aluno que se consegue atender a todos os alunos conforme o que é proclamado pela escola inclusiva e isso será mais viável se se conseguir a cooperação entre os alunos (Pujolás, 2004).

A Educação Inclusiva, mais que um dever da escola para dar resposta à diversidade, é um direito que todas as crianças têm. Direito à oportunidade de acesso a uma escola de qualidade a que se impõe a diferenciação, pois só assim é possível reconhecer e poder dar respostas adequadas às necessidades específicas de cada um (Leitão, 2006).

A heterogeneidade e a diversidade devem ser encaradas como o ponto de partida para uma educação de qualidade e inclusiva. A sua aceitação como um valor é possível mediante as metodologias cooperativas pois permitem acomodar diferentes estilos e níveis de aprendizagem (Blázquez & Marin, 2003).

No contexto da aprendizagem cooperativa, encontram-se algumas dicas que podem constituir a solução para um atendimento realmente frutuoso aos alunos que, pelos mais diversos motivos, não conseguem aprender de forma regular, sejam eles com algumas dificuldades, ou com deficiências mais graves.

Já não restam dúvidas que a heterogeneidade da população escolar aumenta a um ritmo quase assustador que preocupa escolas e professores, mas estas mudanças não têm sido acompanhadas nem compreendidas à mesma proporção. O sistema educativo não tem investido esforços, ou pelo menos não têm sido significativos na mudança e adequação às novas exigências das crianças de hoje (Leitão, 2010).

Alunos com necessidades educativas especiais provenientes ou não de deficiências, alunos sobredotados, alunos com dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, défice de atenção, problemas emocionais, entre outros, continuam, em muitos casos, a conhecer um atendimento em contextos separados dos demais mas tal prática, com base num apoio assegurado por professores de educação especial, acaba por limitar em termos de oportunidade de participação.

A necessidade de mudança é já indiscutível e essa mudança que tanto e há tanto se proclama deveria partir do princípio que a heterogeneidade, a diversidade e as próprias necessidades educativas especiais não são um problema que se coloca a escolas e professores, mas sim desafios, segundo Leitão (2006), fontes de criatividade, produtividade e energia.

A escola inclusiva pressupõe então um ensino de qualidade com recurso à diferenciação, como já foi referido, o que é possível mediante uma liderança assente na partilha, na solidariedade e na cooperação. Tudo está interligado, mas neste contexto, a cooperação não se pode restringir aos alunos e aos ambientes de aprendizagem cooperativa. Ao caminhar-se no sentido da inclusão e pela qualidade, há que se desenvolver também a cooperação entre professores, a cooperação com outros técnicos, a cooperação com as famílias e toda a comunidade educativa.

Nesta perspetiva, de evolução do conceito de Inclusão, importa referir que se caminha para um novo paradigma ainda mais abrangente. O que se justifica, como já foi referido, pela heterogeneidade, pela diversidade, mas também pelo facto de se começar a acordar para uma nova realidade encontrada nas crianças de hoje: crianças que não tendo qualquer diagnóstico clínico que as torne elegíveis para o atendimento da educação especial, não conseguem aprender apresentando cada vez mais dificuldades na escola, características de hiperatividade, défice de atenção, problemas emocionais, desadaptação escolar e/ou social preocupando famílias e professores.

A pedagogia e a psicologia educacional tradicionais e por conseguinte as escolas e professores já não estão a conseguir respostas adequadas às necessidades das crianças de hoje que, por terem nascido numa era tecnológica, os meios que têm à disposição são muito mais interessantes e motivadores que quaisquer conteúdos escolares, pelo menos nas formas como esses conteúdos são transmitidos em algumas escolas.

Segundo Tereza Guerra (2011), as crianças de hoje, ou também conhecidas por crianças da “Nova Era”, estão munidas de ferramentas psicológicas, conscienciais e espirituais tão avançadas como revolucionárias que ao não encontrarem compreensão por parte do sistema educativo em geral e pelos professores em particular, desmotivam-se, perdem a curiosidade, a paixão por aprender, podendo desenvolver ansiedade, *stress* e até quadros de depressão e angustia, comportamentos desadequados, hiperatividade ou défice de atenção.

Estas e todas as crianças devem ser encaradas como um todo numa perspetiva holística, assim todas terão algum tipo de necessidades educativas especiais necessitando de escolas verdadeiramente inclusivas, onde se encontrem atitudes positivas de compreensão, respeito, amor, motivação e cooperação para todos.

A inclusão deve ser então entendida, atualmente e para o futuro, não apenas como uma prática com o objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades, atividade e participação de acordo com as necessidades específicas de cada criança, mas também como a própria atitude de respeito, aceitação e amor por parte dos professores, proporcionando a cada uma, na sua individualidade, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem (Leitão, 2010) motivando-as com metodologias e estratégias de ensino mais criativas que possam responder às necessidades de desenvolver capacidades cognitivas mas também físicas, emocionais e espirituais (Guerra, 2011).

Apesar do que se proclama na legislação em vigor e pelas orientações institucionais, professores e sistema educativo continuam com uma ideia de inclusão ainda muito ligada à educação especial e às problemáticas das crianças identificadas com necessidades educativas especiais. Segundo Leitão (2010), a inclusão não é, definitivamente, o que os professores de educação especial e apoios educativos possam fazer pelos alunos com necessidades educativas especiais integrando-os num ambiente escolar mais ou menos inalterado, inclusão é “proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis” (p.21). Todos e cada um têm a sua

especificidade, as suas necessidades específicas que são, antes de mais, necessidades de aceitação, ajuda, solidariedade e cooperação.

Ainda de acordo com Mel Ainscow (1997), na Escola Inclusiva, a intervenção já não se orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas antes no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, individual e social, anulando barreiras nos contextos em que vive.

Da pesquisa efetuada e de acordo com os diversos autores mencionados, inclusão e cooperação começam a surgir tão ligados que para uma verdadeira concretização prática não se deveriam distinguir. Cooperação é inclusão e não há inclusão sem cooperação.

A inclusão é o processo pelo qual a Escola procura dar resposta a Todos os Alunos por meio da organização curricular e do apoio educativo. A escola inclusiva é, portanto, uma escola onde “Todos os Alunos têm direito a frequentar o mesmo tipo de ensino independentemente das suas diferenças.” (Ministério da Educação, 1998). No entanto, a Escola deve ter presente que a inclusão não se limita à frequência dos alunos com NEE no regular, alargando-se a proporcionar também oportunidades de participação na vida quotidiana com a máxima integridade (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

A escola inclusiva deve, por isso, ser uma escola com capacidade para a flexibilidade curricular, que desenvolva processos de diferenciação pedagógica, capaz de adaptar os currículos às necessidades de cada aluno num atendimento individualizado, o que se torna possível mediante a cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo.

A própria Declaração de Salamanca (1994) prevê que a educação das crianças com necessidades educativas especiais esteja a cargo de toda uma equipa e não de um só professor, na medida em que a escola é entendida como uma comunidade educativa implicando todos os intervenientes no sucesso de cada aluno.

A educação dos alunos com NEE, como de qualquer aluno, deve representar sempre um esforço de uma equipa marcado pela partilha e pela colaboração. Em equipa os educadores melhor chegarão a entendimento quanto às estratégias mais adequadas à prática educativa nos diversos contextos em que se insere a criança.

Cabe à escola e aos órgãos de gestão escolar organizarem-se no sentido de proporcionarem e estimularem a partilha e a colaboração entre os professores. No

entanto, as práticas inclusivas estão ligadas às atitudes dos professores, à forma como as perspetivam e as desenvolvem, o que nem sempre é tarefa fácil já que os próprios professores também diferem no que respeita a valores. No entanto, é indiscutível que as suas atitudes e perspetivas são determinantes para o percurso escolar dos alunos (Silva, 2009) pelo que, a sua formação, será também um pressuposto para a qualidade do ensino e o sucesso da escola inclusiva como se verá mais à frente neste trabalho.

Para além da partilha e da colaboração, da formação dos professores, da articulação com as famílias e das questões relacionadas com o currículo, há ainda a salientar as questões relacionadas com as próprias crianças com NEE, ou seja, a inclusão será bem sucedida se estas crianças virem reconhecidos os seus direitos, se puderem participar nos ambientes naturais com critérios bem definidos para avaliar os seus progressos, com o objetivo de se ir melhorando a qualidade de vida de cada aluno.

De referir que o trabalho cooperativo desenvolvido em grupos de alunos em sala de aula, pode ser encarado como uma estratégia de diferenciação pedagógica com a finalidade de otimizar o acesso ao currículo dos alunos que apresentam mais dificuldades.

Santos (2007) reconhece os contributos de diversos autores, nomeadamente de Piaget, Vygotsky, Freinet e Bronfenbrenner para se compreender o sentido que faz, nos dias de hoje, propor-se aos alunos a aprendizagem cooperativa, na medida em que, segundo os referidos autores, a atividade auto estruturante das crianças, valorizando-se os seus interesses, permite que sejam co construtores nos seus processos de desenvolvimento pessoal e social.

Apesar de se saber, como já foi referido, que a principal meta a alcançar com os alunos com NEE é o seu desenvolvimento pessoal e social (Decreto-Lei nº 3/2008), reconhece-se que não é tarefa fácil, colocar algumas problemáticas mais acentuadas em situação de aprendizagem cooperativa por apresentarem limitações no que respeita à, anteriormente referida, atividade auto estruturante.

Acredita-se, no entanto, que é na interação com os outros e apoiados pelos seus pares sem dificuldades, com a possibilidade de participarem nos grupos em tarefas de acordo com as suas capacidades, que os alunos com NEE progridem positivamente. Condição de primordial importância na promoção da inclusão.

Muitas vezes, torna-se mais fácil colocar os alunos em contextos de aprendizagem separados do grande grupo ou turma, alegando-se um apoio individualizado, assegurado

pelo professor da educação especial que se vai justificando pela natureza das limitações ou incapacidades dos alunos com NEE. Mas estas práticas vão negando, aos alunos com NEE, a oportunidade de, em grupos ou a pares, integrados na turma, poderem interagir com os colegas e nesse contexto, poderem participar e desenvolver competências e saberes académicos e sociais que só em contexto de sala de aula e em conjunto com os outros, é possível (Leitão, 2006).

Como para qualquer atividade, para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, os instrumentos e os materiais devem ser muito bem planeados (Freitas & Freitas, 2002).

As salas devem estar arrumadas de maneira propícia à formação dos grupos e devem ficar bem visíveis quadros com as regras para os trabalhos e procedimentos.

Nas atividades de aprendizagem cooperativa recorre-se muito a mapas de distribuição de tarefas, ao jornal de parede, planos, tanto de trabalho coletivo como de trabalho individual, ficheiros de autocorreção, assembleias de turma, hora do conto, correspondência interescolar, entre outros, recursos que facilitarão a inclusão pois estas escolhas e planificações devem ter sempre em conta a especificidade de cada criança.

CAPÍTULO II - APRENDIZAGEM COOPERATIVA

2. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é um tema que tem vindo a ser estudado por alguns investigadores e tem sido apontado como um método de ensino e aprendizagem eficaz, demonstrando-se os efeitos positivos da sua implementação em sala de aula.

Este método tem sido abordado e utilizado com o objetivo de motivar os alunos, muni-los de capacidades para trabalharem colaborativamente e aumentar o rendimento escolar. A aprendizagem cooperativa começa também a ser implementada com o objetivo de fazer face à multiculturalidade existente nas escolas (Freitas & Freitas, 2002) mas também para facilitar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (Leitão, 2006).

Com a diversidade existente nas escolas de hoje, a aprendizagem cooperativa surge com uma abordagem muito significativa, pelos vários métodos de implementação, ao ponto de poder fazer com que a referida diversidade deixe de ser um problema e passe a constituir um desafio para o professor.

Nesta perspetiva as escolas devem aprender a inovar assumindo a sua responsabilidade na formação da cidadania do século XXI. Devem-se disponibilizar a enfrentar as incertezas, desafios e até dificuldades que possam surgir na promoção da inclusão, da cooperação e da diferenciação. Devem responder às necessidades de todos os alunos. A aprendizagem cooperativa oferece-se aqui como um elemento básico capaz de se mostrar eficaz nestas tarefas enfrentadas por escolas e professores (Duran & Miquel, 2003).

A aprendizagem cooperativa foi evoluindo e começou a ser muito divulgada com os estudos de Johnson e Johnson nos EUA. Praticava-se quando alunos mais avançados ajudavam os que apresentavam maiores dificuldades (Fontes & Freixo, 2004), no entanto, deverá ficar bem presente a ideia de que não basta colocar crianças a trabalhar em grupo para se promover o trabalho colaborativo.

A aprendizagem cooperativa é muito mais que um simples trabalho de grupo. Ao adotar-se esta estratégia, deve-se ter em mente a criação de interdependência positiva entre os

membros do grupo, a criação de uma responsabilidade individual em cada um, deve haver uma preocupação com o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas e com o feedback sobre o desenrolar das atividades bem como das avaliações por parte do professor ou orientador (Lopes & Silva, 2008).

Qualquer trabalho que se possa desenvolver em dinâmica de grupo pode ser adaptado à aprendizagem cooperativa. Neste caso o professor funciona como orientador sendo a avaliação parte integrante, funcionando como um processo de aprendizagem na medida que é realizada sistematicamente com os alunos (Santos, 2007).

A aprendizagem cooperativa é ainda apresentada por Freitas e Freitas (2002) como uma metodologia que utiliza diversas técnicas nas situações educativas e que pode ser adaptada a qualquer método.

Cada vez mais escolas e professores se deparam com grupos muito heterogêneos. Na verdade tem-se assistido, em Portugal, a uma crescente entrada de emigrantes vindos de países estrangeiros, talvez em maior número dos países de Leste e orientais. Este facto vem reforçar a necessidade de se respeitar a multiculturalidade bem como a promoção das relações interpessoais começando a sentir-se a necessidade do recurso à cooperação entre alunos. (Freitas & Freitas, 2002).

Para além desta entrada multicultural responsável pela heterogeneidade na sala de aula, existem ainda os alunos com necessidades educativas especiais, os que apresentam problemáticas muito específicas (algumas delas já abordadas no capítulo anterior), são alunos que integram a educação especial e que requerem metodologias diferenciadas que permitam tanto o seu desenvolvimento como a inclusão a que todos têm direito.

Começa a considerar-se também um outro grupo de crianças responsáveis pela referida heterogeneidade e pela necessidade de mudança, são as que não se enquadram na elegibilidade para a educação especial segundo a legislação em vigor, mas que não deixam dúvidas quanto às suas “necessidades educativas específicas”. São elas, crianças que sem qualquer problemática clínica diagnosticada, apresentam dificuldades de adaptação à escola, socialmente, e até no que respeita às aprendizagens, pelo menos dentro dos objetivos e metas do sistema educativo, já que noutros contextos conseguem capacidades por vezes até excecionais.

De acordo com Tereza Guerra (2011) são muitas das crianças de hoje que tal como as crianças com necessidades educativas especiais exigem mudanças nos métodos, estratégias e até nas atitudes dos professores.

Hoje em dia, as turmas em geral requerem respostas diferenciadas que se querem mais ativas, colaborativas e inclusivas que as metodologias tradicionais podendo encontrar-se essas respostas, para uma melhor inclusão de todos, na metodologia da aprendizagem cooperativa, entre outras.

2.1. Definições de aprendizagem cooperativa

De acordo com Mucchielli (2009) a capacidade de trabalhar em equipa não é inata. É uma habilidade que requer aprendizagem e trabalho, funcionando como um poder coletivo. Não se trata apenas de coesão e organização, baseia-se em regras e princípios com uma dinâmica que deve ser controlada para conduzir ao sucesso da equipa na sua tarefa.

A colaboração relacionada com a aprendizagem encontra uma variedade de termos que têm sido utilizados para descrever as atividades em sala de aula como trabalhos de grupo, trabalho em equipa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem cooperativa Slavin (1991). Aprendizagem cooperativa é um processo orientado em que os alunos se envolvem socialmente com um objetivo comum, normalmente o de terminar uma dada tarefa com sucesso.

De acordo com o autor, para que se verifique aprendizagem cooperativa, em primeiro lugar há que existir um grupo de trabalho e normalmente os grupos são heterogéneos podendo incluir alunos de idades, culturas e até de capacidades diferentes. Deve verificar-se a partilha, os membros do grupo distribuem tarefas e trabalham em conjunto para um objetivo comum que passa necessariamente por terminarem a tarefa com sucesso, mas também por adquirirem conhecimento.

Para Johnson e Johnson (1998), os grupos de aprendizagem cooperativa baseiam-se na interdependência positiva que se estabelece entre os seus membros. As metas são estruturadas de modo a motivar os alunos tanto pelo seu esforço e empenho individual para as conseguir alcançar, como pelos esforços dos seus colegas. Existe uma responsabilidade individual conferida a cada elemento do grupo mas também uma

responsabilidade coletiva avaliada no desempenho do grupo onde tudo é partilhado: tarefas, responsabilidades, fracassos, sucessos e recompensas.

Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, mas em grupos cooperativos as tarefas e atividades são geradas com esse objetivo em mente, a interação. A participação de cada elemento do grupo está associada a uma interação criada por uma interdependência positiva, pela responsabilidade individual e de grupo e pelo desenvolvimento de competências sociais que distingue o trabalho cooperativo de um simples trabalho de grupo (Lopes & Silva, 2008) como se pode verificar no seguinte quadro:

Grupo de trabalho cooperativo	Grupo de trabalho tradicional
Interdependência positiva	Não há interdependência positiva
Responsabilidade individual	Não se assegura a responsabilidade individual
Aplicação das competências cooperativas. Os <i>skills</i> sociais são ensinados	As competências cooperativas são espontaneamente aplicadas, não são ensinadas
Grupos heterogêneos	Grupos homogêneos
Preocupação com os outros elementos do grupo	Ausência de preocupação com os outros elementos do grupo
Liderança e responsabilidades partilhadas	A liderança normalmente é feita por um aluno e não há partilha de responsabilidades
Ênfase na tarefa, na sua compreensão e manutenção	Ênfase na tarefa
Todos os elementos contribuem para o êxito do grupo	O êxito do grupo muitas vezes só depende de um aluno
Observação e feedback por parte do professor ao grupo	O professor não observa o grupo ou fá-lo esporadicamente já que o trabalho se faz fora da sala de aula
Os grupos avaliam o seu funcionamento e propõem objetivos para o melhorar	O grupo não procede à avaliação sistemática do seu funcionamento

Quadro 10- Diferenças entre grupos de trabalho cooperativo e grupos de trabalho tradicional. (Adaptação própria com referencia a Freitas & Freitas 2002 & Pujolás, 2004).

O trabalho no ensino tradicional baseia-se então na individualidade, homogeneidade e passividade:

- Trata-se de um processo individual em que o aluno é o único responsável pela sua aprendizagem, que enfatiza apenas os fatores cognitivos da aprendizagem em detrimento da dimensão afetiva, com uma interação entre alunos a ter lugar apenas nos recreios, já que na aula é considerada perturbadora e não motivo de crescimento e

aprendizagem, e onde o apoio e entreaajuda são considerados apenas para os que manifestam dificuldades não se utilizando na consolidação e promoção da aprendizagem;

- As turmas são formadas de acordo as idades dos alunos concebendo-se a inteligência como uma característica individual e uniforme e o professor ministra a aula a todos da mesma forma;

- Os alunos tornam-se passivos neste processo unidirecional que enfatiza a memorização dos conteúdos em detrimento da exploração, descoberta e compreensão dos mesmos.

Oposta a esta conceção tradicional da aprendizagem surge a aprendizagem cooperativa com respostas mais adequadas ao universo que são as crianças de hoje (Guerra, 2011).

Aprendizagem cooperativa é uma estratégia que coloca os alunos a receberem ajuda e orientação do professor ou de colegas para desenvolverem as suas aprendizagens em conjunto. Uma prática utilizada para alcançar bons resultados tanto académicos como sociais como já foi referido (Freitas & Freitas, 2002).

É definida como um movimento orientado por um conjunto de suportes teóricos que têm subjacente a formação de grupos, com a finalidade comum de se alcançarem resultados positivos para todos os elementos (Fraile, 1998). Dá, portanto, ênfase ao lado social da aprendizagem bem como ao trabalho em dinâmica de grupos (Santos, 2007).

O ambiente da aprendizagem deve caracterizar-se por processos democráticos, em que os alunos se tornam ativos e responsáveis, tanto pelas suas aprendizagens como pelas aprendizagens e sucessos dos outros (Slavin, 1991).

Procedimentos democráticos e processos científicos são características da pedagogia de John Dewey que define a aprendizagem cooperativa como ambientes de aprendizagem em que os alunos se organizam em pequenos grupos de resolução de problemas, procurando as suas próprias respostas e simultaneamente aprendendo os princípios democráticos na interação uns com os outros. Juntando alunos de níveis e capacidades diferentes, melhoram as suas competências tanto sociais como académicas e ao professor cabe a responsabilidade de motivar os alunos a questionarem-se sobre as soluções encontradas ou sobre a própria aprendizagem (Arends, 2008).

A aprendizagem cooperativa é, para Ferreira (2006), uma aposta para uma educação de qualidade. Trata-se de um modelo educacional com uma metodologia que tem sido

utilizada como ferramenta importante com princípios, técnicas e estratégias que promovem o desenvolvimento de cada aluno em colaboração com outros membros de uma equipe, não só gerando conhecimento ou informação, mas também habilidades importantes como atitudes e valores.

Hoje em dia as escolas deparam-se com tanta diversidade que, para dar respostas adequadas devem, como já foi referido, estar dispostas a tirar proveito da diversidade e abrirem-se às metodologias capazes de mostrar que todos os alunos podem aprender independentemente das suas capacidades e que podem aprender com os seus pares em plena cooperação. Essa metodologia é a aprendizagem cooperativa, uma metodologia que oferece um ensino e aprendizagem de qualidade para todos (Duran & Miquel, 2003).

A aprendizagem cooperativa está muito para além da aprendizagem de conteúdos e competências académicas. Trata-se de uma metodologia que proporciona bons resultados escolares e preocupa-se em atingir metas académicas mas consciencializa para o facto dos resultados académicos não serem os únicos objetivos dos alunos. A aprendizagem cooperativa contempla importantes metas e objetivos sociais e de relações humanas com as suas estruturas específicas de trabalho cooperativo (Arrends, 2008).

Esta metodologia consiste num trabalho em conjunto para alcançar objetivos comuns como se tem referido. Os elementos do grupo procuram obter resultados positivos tanto para si como para todos em conjunto, ou seja, os alunos trabalham juntos para maximizar tanto a sua aprendizagem como a dos outros (Johnson & Johnson cit. in Pujolás, 2004)

Depois da pesquisa efetuada poder-se-á então definir a aprendizagem cooperativa, de uma maneira geral, como uma estratégia motivadora que engloba uma diversidade de processos e instrumentos com o objetivo de conseguir que alunos com idades, capacidades e comportamentos heterogéneos, através do trabalho de grupos e em conjunto, possam alcançar sucesso na realização das suas tarefas e aprendizagens ainda que por percursos diferentes. Para isso os professores devem estar preparados, devem receber formação adequada e os alunos carecem de aprender regras de cooperação pois, segundo Freitas e Freitas (2002), ninguém nasce ensinado a trabalhar em grupo cooperativamente.

Para a conceção da aprendizagem cooperativa, convém ainda referir que esta se fundamenta e apoia noutras teorias que muito contribuem para a sua definição, caracterização e princípios como por exemplo as teorias socio construtivistas de

Vygotsky e Piaget, aprendizagem significativa de Ausubel, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner entre outras como será desenvolvido no ponto 2.3. deste trabalho: *Suportes teóricos de referência.*

2.2. Evolução do conceito e suporte legislativo em Portugal

A investigação sobre cooperação não é algo novo, as raízes da aprendizagem cooperativa podem reportar-se ao século XIX quando pedagogos europeus, como Pestalozzi, já tinham presentes as vantagens do trabalho em grupo. No entanto a aplicação ou a implementação dos seus princípios foi muito mais demorada (Freitas & Freitas, 2002).

No final do século XIX, na expectativa da escola se poder tornar mais ligada à sociedade, John Dewey refere a importância da partilha nas aprendizagens. Enfatiza também a importância da aprendizagem ativa (aprender fazendo) com pesquisas em grupos de trabalho e acaba por encorajar o uso de grupos de aprendizagem cooperativa que utiliza no seu projeto de instrução.

Para John Dewey, por volta de 1916, a educação era concebida de forma que a sala de aula espelhasse a sociedade na sua totalidade como se fosse um laboratório para a aprendizagem da vida em todos os seus contextos (Arends, 2008).

Com Freinet também se assiste a uma proclamação pela aprendizagem ativa e colaborativa, onde os alunos podem expressar e comunicar as suas próprias experiências de forma independente. A principal característica do seu conceito de educação foi baseada na cooperação entre professores, entre alunos e entre professores e alunos. De acordo com Arends (2008) Freinet via a escola como uma comunidade construída com a ajuda e colaboração de todos.

Com Kurt Lewin iniciam-se estudos sobre a influência do trabalho de grupo com crianças nas escolas e a partir daí podem encontrar-se fundamentos teóricos na psicologia social e estudos sobre dinâmica de grupos (Freitas & Freitas, 2002).

Apesar da evolução sentida no que respeita à cooperação, foi a competição interpessoal que começou a destacar-se e a predominar nas escolas públicas norte americanas nos finais dos anos 30, de forma que, durante sensivelmente 50 anos, e um pouco por todo o mundo, a escola só refletiu uma exagerada ênfase na aprendizagem competitiva e

individualista, esquecendo quase totalmente a cooperativa, que não ocupava, em números de Johnson, Johnson e Holubec (1993), mais que 7 % do tempo escolar total.

O conceito “Aprendizagem Cooperativa” ter-se-á desenvolvido na década de 80, altura em que se começou a pesquisar sobre o tema. Spencer Kagan desenvolveu estruturas criando estratégias que podiam ser utilizadas na discussão de qualquer assunto independentemente da faixa etária dos participantes com o objetivo de colocar os alunos a trabalharem em grupo em vez de trabalharem sozinhos.

Kagan defendia o uso de debates cooperativos como uma estratégia valiosa que permitia que grupos de alunos debatessem ideias e se baseassem nas ideias dos outros com segurança. Em grupos criativos, os alunos tinham a oportunidade de trabalhar juntos e aprender conteúdos importantes ao mesmo tempo, com o objetivo de incentivar a interação entre os alunos, a participação igualitária e uma comunicação mais eficiente utilizando a aprendizagem cooperativa em qualquer aula (Freitas & Freitas, 2002).

A aprendizagem cooperativa terá nascido nos EUA e outros nomes devem ser lembrados devido aos estudos e contributos que têm prestado para o desenvolvimento e fundamentação desta estratégia ou método de ensino e aprendizagem.

São nomes de referência: John Dewey, como já foi referido, que no séc. XIX, na América, chama a atenção para a importância das aprendizagens partilhadas para tornar a escola mais ligada à sociedade; os irmãos David Johnson e Roger Johnson, autores de literatura pioneira sobre a aprendizagem cooperativa a partir de 1984; Slavin que entre 1987 e 1995 distingue as teorias cognitivas e as teorias motivacionais como teorias explicativas da aprendizagem cooperativa.

Para além de se encontrarem raízes da aprendizagem cooperativa no séc. XIX, apenas há 30 ou 35 anos atrás, o ensino e aprendizagem conheceram um desenvolvimento significativo e para além de uma evolução temporal, conheceram também uma evolução social.

Nuno Bessa e Anne-Marie Fontaine, (2002), distinguem três contextos sociais de aprendizagem: a sociedade pré-moderna que dá importância às relações sociais e aos grupos na medida em que sem informação e tecnologia, as pessoas tornavam-se interdependentes e a educação decorria da modelagem de comportamentos.

A sociedade moderna, onde o vínculo social é enfraquecido devido ao aumento da divisão do trabalho e a uma maior diferenciação entre os indivíduos tendo-se desenvolvido nas escolas a competitividade.

A pós-modernidade, que com a formação de grupos sociais distintos, depara-se com a segregação dos desfavorecidos havendo a necessidade de uma escola nova que promova o combate à segregação e promova a cidadania através de novos métodos de ensino e aprendizagem, métodos ativos e cooperativos.

Justifica-se a atualidade da implementação da aprendizagem cooperativa nas escolas, pelo objetivo de dar resposta à diversidade de indivíduos bem como à preparação das crianças enquanto cidadãos, mais do que simplesmente preparar para o mercado de trabalho (Bessa & Fontaine, 2002).

O conceito de aprendizagem cooperativa tem evoluído encontrando-se cada vez mais subjacente aos métodos de ensino e aprendizagem. A sua evolução, bem como a importância que se vai dando ao tema, é notória na legislação em vigor em Portugal que a vai referindo como uma metodologia a ter em conta.

O Currículo Nacional do Ensino Básico, do Ministério da Educação português (2001), estabelece as competências gerais, agora metas, que os alunos devem possuir no final da educação básica e quase todas essas metas podem estar relacionadas com a aprendizagem cooperativa, mas há uma delas que é bem explícita quando refere que os alunos devem saber “Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns”.

Como já foi referido, a aprendizagem cooperativa é um método de ensino e aprendizagem ativo e democrático que para além de visar o sucesso dos alunos mediante o trabalho de grupo, também visa o desenvolvimento social promovendo a educação para a cidadania.

Já em 1986 na Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de outubro, enfatiza a importância de uma educação para a cidadania.

Uma educação cooperativa leva a uma educação para a cidadania que visa a realização total e integral do aluno, visa a sua felicidade dando cumprimento à sua essência valorizando a sua inteligência, vontade, consciência e liberdade. Por outro lado, a cidadania pretende a inclusão do aluno na convivência e no diálogo onde a igualdade é

um valor. Prepara para o acolhimento das diferenças vendo-as como uma riqueza pessoal e coletiva. Exige o respeito, a tolerância, a amizade aceitando-se o outro como ele é compreendendo-o e valorizando-o mas exige também responsabilidade individual e coletiva. Por último e não menos importante visa a solidariedade, a capacidade de partilhar.

Existe pois uma relação entre aprendizagem cooperativa e educação para a cidadania na medida em que a primeira constitui um contributo valioso no desenvolvimento de competências de comunicação, na discussão e tomada de decisões e nos relacionamentos sociais (Freitas & Freitas, 2002). Os relacionamentos sociais desenvolvem-se através da aprendizagem e utilização de competências cooperativas: saber partilhar, pedir e oferecer ajuda, incentivar os colegas, olhar nos olhos, sorrir, esperar a vez, ouvir os outros, dizer “por favor” e “obrigada”.

O Decreto-Lei nº. 6/2001, de 17 de janeiro, define a reorganização curricular do ensino básico e aponta para a necessidade de se ter presente o valor da aprendizagem cooperativa.

A legislação referida introduzia, no currículo nacional do ensino básico, a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, três Áreas Curriculares não Disciplinares muito propícias para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. No entanto, 10 anos passados, surge o Decreto-Lei nº18/2011 de 2 de fevereiro que ao revogar o anterior decreto, vem pôr fim à Área de Projeto, eliminando-a do elenco das áreas curriculares não disciplinares (como medida de contenção de despesas no atual quadro de crise que o país atravessa). Este novo decreto confere nova ênfase ao Estudo Acompanhado estabelecendo que este deve servir prioritariamente para o reforço ao apoio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Esta reorganização curricular mostra-se oposta ao defendido por autores já mencionados para quem o quociente emocional não é menos importante que o quociente intelectual e que só o pleno desenvolvimento do primeiro criará condições para um bom desenvolvimento do segundo. Mostra-se também contrária ao caminho que se tem percorrido no sentido de dar respostas a novas exigências características dos alunos de hoje através das pedagogias que se devem promover neste novo milénio como se abordará mais á frente neste trabalho.

Da UNESCO surge em 1994 a Declaração de Salamanca prevendo uma educação para todos numa perspectiva de escola inclusiva em que não basta que a escola seja para todos se não houver uma mudança de atitude perante as necessidades específicas de cada aluno.

Atualmente em Portugal, o Decreto-Lei que vem regulamentar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular (D.L. n.º 3/2008 de 7 de janeiro), prevê a criação das escolas de referência que, à partida, concentrariam todos os recursos humanos e materiais necessários à especificidade das respostas educativas assistindo-se assim à inclusão plena numa escola para todos. No entanto, na prática, escolas e professores não estão preparados para lidarem e darem respostas às necessidades educativas especiais e por conseguinte para enfrentarem a inclusão.

O facto de se assistir, atualmente em Portugal, à conversão das escolas especiais em centros de recursos assiste-se também à necessidade de dar respostas, suportes práticos e teóricos aos professores que terão, não só de enfrentar a inclusão, mas também de começar a encará-la como natural nos seus métodos, estratégias e até nas atitudes.

Segundo Pedro Strecht (2008), a atual legislação não diferencia com clareza os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem por problemas do foro emocional de outros igualmente com dificuldades por situações orgânicas, sendo os mecanismos de apoio insuficientes para uma saudável inclusão de todos e ficando muitos alunos, com problemas de integração escolar e social, privados desse apoio.

Uma estratégia que se tem mostrado capaz de dar respostas igualmente a estas necessidades é a aprendizagem cooperativa que com a sua estrutura de implementação, como se poderá verificar mais à frente neste trabalho, será a mais indicada para fazer face à heterogeneidade de alunos que uma classe pode agrupar, tanto no que respeita às idades e diversidade cultural, como quanto às capacidades e dificuldades.

Para além da legislação já o prever, o professor não terá outra alternativa senão o recurso a processos de diferenciação pedagógica pois para cooperar é necessário flexibilizar e diferenciar. Lembre-se a primeira modalidade sugerida para os planos de recuperação e de acompanhamento, dos alunos com dificuldades de aprendizagem, no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, que é o recurso a uma pedagogia diferenciada.

A diferenciação pedagógica tem pois como objetivo o sucesso educativo de cada um na sua diferença. E este sucesso de cada um na sua diferença será melhor conseguido se desenvolvido em grupo com a colaboração e entreajuda dos pares, estando-se, deste modo, a falar do contributo da aprendizagem cooperativa, desta feita, para uma escola inclusiva.

2.3. Suportes teóricos de referência

Numa altura em que se assiste a uma maior quantidade de informação e de conhecimento disponíveis (fruto do desenvolvimento dos média), as crianças e os jovens de hoje não estão a ser preparados para pensar. Com o *stress* e a solidão em que se vive, as gerações mais jovens vão-se limitando a repetir a informação que recebem começando a tornar-se urgente que se expanda a inteligência das crianças e dos jovens e que se expanda através das emoções numa vertente afetiva (Cury, 2004).

Antes de se falar da vertente mais científica do ensino e da aprendizagem, poderá ser oportuno iniciar este ponto com uma abordagem mais emocional citando as palavras do cientista psiquiatra e psicoterapeuta Augusto Cury:

... educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos dececionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração. (Cury, 2004 p.9).

Antes de se iniciar a tarefa de educar, seja na família ou na escola, o educador deve ter em conta que o ser humano e neste caso concreto as crianças, não têm apenas intelecto onde se possa “despejar” conhecimento racional. A criança deve ser encarada como um todo corporal, mental e espiritual pelo que, em educação, dever-se-ia ter em conta a promoção da saúde física, mental, psíquica e espiritual de forma a facilitar a harmonia e equilíbrio emocional de que a criança necessita para desenvolver aprendizagem (Guerra, 2011).

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com a capacidade que um aluno tem para adquirir conhecimento ou mesmo a capacidade para reter informação ou fazer uso desse conhecimento ou informação. Essa capacidade tem a ver com o

investimento cognitivo mas também com o investimento emocional que espelha quase sempre o investimento afetivo que a criança sente por parte de quem a rodeia (Strech, 2008).

Para que um indivíduo tenha sucesso na vida profissional, não é necessário apenas o conhecimento acadêmico. Esse conhecimento, isolado do desenvolvimento afetivo e até de um conhecimento emocional não proporciona ao aluno todas as condições necessárias para enfrentar as oportunidades e dificuldades com que se depara ao longo da vida.

A importância dada ao quociente de inteligência (QI) tem vindo a diminuir na medida em que, por si só, não oferece garantia de prosperidade e de felicidade e pouco tem a ver com a vida emocional (Goleman, 1996). Existem profissões que se conseguem alcançar por mérito acadêmico e portanto por indivíduos com um bom quociente de inteligência mas que necessitam de uma boa preparação psicológica para as poderem desenvolver com sucesso. Há todo um desenvolvimento emocional que permitirá, seja ao aluno, seja ao profissional, a capacidade de reagir adequadamente a imprevistos ou adversidades.

O desenvolvimento humano encontra-se numa fase de mudança de paradigmas em que a aprendizagem puramente racional ou o intelecto não podem dar o melhor de si se não tiverem uma inteligência emocional bem desenvolvida. Quebra-se o mito de que a razão se deve sobrepôr à emoção devendo-se buscar um equilíbrio entre ambos (Guerra, 2011).

A inteligência emocional caracteriza a maneira como os indivíduos lidam com as suas emoções e com as emoções dos que os rodeiam. Isto implica o desenvolvimento da autoconsciência, da motivação, da persistência e da empatia, bem como de competências sociais como cooperação, negociações e liderança (Goleman, 1996).

Verifica-se uma interdependência entre competência emocional, capacidades cognitivas e habilidades técnicas, mas com uma ordem específica onde se sente antes de pensar e de agir. Assim o desempenho profissional dependerá: primeiro da emoção, depois do pensamento e em último, da conduta.

No que respeita à educação, Goleman refere a importância de uma educação emocional, ou seja, fazer com que os alunos se tornem aptos a lidar com frustrações, a negociar com os outros, a reconhecerem as suas próprias angústias e medos.

Um princípio básico para o desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula é o respeito mútuo pelos sentimentos dos outros. Mas para que o professor possa desempenhar bem o seu papel no desenvolvimento da inteligência emocional nos seus alunos, também ele deve estar preparado para saber gerir os seus sentimentos, conhecer e expressar as suas emoções.

O desenvolvimento da inteligência emocional pode e deve ser trabalhado na sala de aula como qualquer outra disciplina. Para Goleman, uma boa capacidade emocional pode determinar até onde se poderá utilizar de forma eficaz quaisquer outras capacidades.

Encontram-se analogias entre a aprendizagem e desenvolvimento da inteligência emocional com a aprendizagem de competências interpessoais e de cooperação proposta na implementação da aprendizagem cooperativa: conhecer as próprias emoções desenvolvendo a autoconsciência; saber reconhecer as emoções dos outros; saber lidar com as próprias emoções e com as dos outros desenvolvendo empatia e liderança; saber motivar-se e motivar os outros desenvolvendo o sentido da criatividade.

Desenvolvidas todas estas aptidões, percebe-se que a aprendizagem cooperativa, ao estimular a interação social, estimula também a inteligência emocional e por conseguinte o desenvolvimento de capacidades intelectuais.

Continuando nesta perspetiva mais emocional e afetiva, será ainda oportuno lembrar que a inteligência de um indivíduo não deve ser encarada puramente como inata ou intacta ou como um potencial que se possa medir e comparar. É importante que se tenha presente o facto de que as informações que chegam ao indivíduo, ainda que por diversos meios de ensino e aprendizagem, possam ser processadas por um potencial diversificado que poderá apresentar dificuldade em resolver problemas num determinado cenário ou numa determinada área mas que pode apresentar facilidade em resolvê-los noutros cenários ou noutras áreas (Gardner, 2000).

O conceito das inteligências múltiplas defendido por Howard Gardner no início da década de 80 foi muito importante para a educação na medida que defende a ideia que todos os indivíduos são inteligentes ainda que de maneiras diferentes dependendo da área ou do contexto em que se desenvolve ou estimula a sua inteligência. Este conceito é igualmente importante na fundamentação do presente trabalho pois, quando se fala em educação especial, em necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem ou até mesmo de inclusão, há que conhecer cada indivíduo em particular, as suas necessidades, estilos de aprendizagem e tipos de inteligência, capacidades ou

habilidades, para se poder programar e adequar métodos e estratégias de forma a otimizar a sua participação e desenvolvimento.

Existiu, durante muito tempo, a ideia de que cognição e emoção eram áreas totalmente distintas e que, inclusive, uma poderia prejudicar a outra, no entanto as neurociências modernas defendem que as experiências emocionais condicionam o pensamento racional (Strecht, 2008), portanto, áreas intimamente ligadas.

A aprendizagem cooperativa encontra também fundamentos noutros paradigmas da psicologia como a perspetiva motivacional e a perspetiva cognitiva (Bessa & Fontaine, 2002).

A perspetiva motivacional da aprendizagem cooperativa aparece pelo facto de a estratégia estar ligada a estruturas de objetivos ou de recompensas que levam à criação da interdependência entre os membros do grupo que só conseguirão alcançar os seus objetivos pessoais se todo o grupo o conseguir, notando-se assim uma motivação baseada na coesão social com uma atenção para os comportamentos sociais.

Os modelos educacionais caracterizam-se, entre outros aspetos, por serem estruturas de tarefas, objetivos e recompensas. As primeiras, as estruturas de tarefas prendem-se com a organização ou planificação da aula e o tipo de trabalho que os alunos devem fazer. As segundas, as estruturas de objetivos definem os objetivos educacionais de dada aprendizagem e podem ser alcançados em grupo, em interação com os outros e neste caso são estruturas cooperativas pois os alunos só alcançam os seus objetivos quando os colegas alcançarem os seus. Os objetivos podem ainda ser alcançados sem a necessidade de interação sendo, neste caso, os objetivos individualistas, havendo ainda os objetivos competitivos quando os alunos percebem que só alcançam os seus quando os colegas não os atingem. As terceiras e últimas, as estruturas de recompensas tal como nas estruturas de objetivos, referem-se ao grau de cooperação ou competição que os alunos necessitam para alcançarem as suas recompensas previamente combinadas entre o grupo e o professor (Arends, 2008).

A motivação ou a falta dela é, atualmente, um dos conceitos mais usados pelos professores para justificar o insucesso ou o sucesso escolar. A falta de motivação tem sido apontada como um obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares. Curiosamente grande parte das dificuldades do professor para o desenvolvimento da sua formação pessoal e profissional, que o poderia ajudar na difícil

tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos e de ter em conta as diferenças individuais e outros problemas que condicionam a aprendizagem, também têm tido origem na sua motivação (Campos, 1986) ainda até aos dias de hoje.

Alguns autores de entre os quais Ausubel, Piaget ou Driver, nos seus modelos mais tradicionais da aprendizagem, atribuem o atualmente chamado insucesso a dificuldades cognitivas intrínsecas aos alunos, pelo que a superação dessas dificuldades estaria numa intervenção ao nível cognitivo (Ribeiro, 2001) apesar de Ausubel também defender uma aprendizagem significativa para o sucesso. Ainda assim a perspetiva cognitiva consegue fundamentar a aprendizagem cooperativa, na medida em que esta também promove uma intervenção através de resumos orais, pelo facto de uma criança ter que explicar a matéria a outro colega, através de pesquisa e análise de diversos materiais, sínteses, imitação de estratégias, todas elas estratégias para o desenvolvimento cognitivo mas também motivacional.

Mesmo para Piaget (1977), que centrou a sua atividade investigativa no desenvolvimento cognitivo, o papel da afetividade é de natureza funcional na inteligência e não pode ser descurado. Também a perspetiva vygotskiana (Vygotsky, 1991) na obra de 1934, expressa uma visão integradora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico, estando o desenvolvimento cognitivo intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social e emocional, significando isso que mudanças fundamentais no pensamento têm de ser acompanhadas por uma reorganização dos objetivos, das atitudes e das formas de mediação.

Vygotsky (2003), na sua obra de 1924, dá ênfase à educação dos sentimentos pois para que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, as atividades e as estratégias utilizadas devem ser emocionalmente motivadoras. Para o autor a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento.

A motivação pode ser percebida através da observação de comportamentos nos alunos como por exemplo o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço e persistência. Quando os alunos têm como objetivo pessoal o domínio dos conteúdos, e não apenas a conclusão de tarefas ou o conseguir nota suficiente, irão empenhar-se e investir mais, atitude que deve ser reforçada pelo professor nomeadamente com o uso de estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo mas também afetivo e motivacional, como por exemplo estratégias que levem à compreensão de um texto ou conteúdo, como fazer resumos, esquemas ou levantar questões, bem como a gestão do tempo para o estudo ou para a conclusão da tarefa proposta (Pintrich, 2003).

De acordo com Strecht (2008) e Goleman (1996, 2014) as dimensões cognitivas e afetivas não são separáveis na aquisição de conhecimentos, como já foi referido, e mais do que a obtenção de bons resultados, esta junção é pertinente na modificação de atitudes e valores que, por sua vez, favorece, incentiva e motiva a aprendizagem e a própria aquisição de conhecimento. A tomada de consciência da natureza do saber e do facto de cada um ter um potencial para aprender suscita nos alunos a autoconfiança e a valorização de si próprios, necessárias a qualquer desenvolvimento e aprendizagem.

Com o desenvolvimento da autoconfiança, os alunos sabem que as suas opiniões, pensamentos e ações têm valor; que têm o direito de se expressarem; desenvolvem os seus conhecimentos e capacidades de forma flexível conseguindo sucesso na resolução de problemas mudando de estratégias de acordo com as necessidades; são capazes de aceitar desafios e de fazer escolhas; são suficientemente seguros para conseguir lidar com o inesperado com sucesso; melhoram as capacidades de comunicação e de socialização através de uma melhor predisposição para a cooperação.

Os alunos socialmente motivados, por exemplo, reagem melhor em situações de aprendizagem em grupo e os alunos motivados pela curiosidade, em situações de resolução de problemas. A força motivadora de determinada estratégia resulta, desse modo, não da estratégia em si, mas da interação da mesma com as características individuais dos alunos, nomeadamente com os seus estilos motivacionais e cognitivos (Neto, 1996). Dada esta complexidade, o professor deverá optar por uma diversidade de processos pedagógicos, metodologias e estratégias que visem promover a motivação do maior número de alunos.

Para além de se dever encarar a criança como um todo, numa perspetiva holística, também se deve ter em conta as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Estas devem promover a criatividade através da arte, a cooperação conseguida com o recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa e acima de tudo e por conseguinte, a motivação, o interesse e a paixão por aprender. Só assim as crianças se sentirão integradas, realizadas e predispostas para a aprendizagem.

Convém então perceber como evoluíram as perspetivas do ensino e da aprendizagem e quais as abordagens de alguns autores pois, como já foi referido, para que o professor possa cumprir a tarefa de educar dispondo de uma variedade de estratégias e métodos que lhe permitam transmitir os conteúdos curriculares a todos os alunos, deve compreender as formas como os alunos aprendem de uma maneira geral (Tilstone,

Florian & Rose 2003), bem como na especificidade das problemáticas que possam apresentar.

Para que se verifique a inclusão, é de primordial importância que se compreendam todos os alunos e que se desenvolva a capacidade de adaptar as abordagens de ensino aos diversos estilos encontrados de aprendizagens, inteligências ou emoções. É que se as abordagens de ensino também forem diversificadas, como por exemplo coexistindo o ensino em classe com o ensino em pequenos grupos e/ou individual, o ensino mais expositivo com métodos demonstrativos e mais práticos, levam os alunos a participarem mais, bem como motivarem-se ou compreenderem melhor os conteúdos transmitidos (Tilstone, Florian & Rose 2003).

Da bibliografia analisada, observa-se que ensino e aprendizagem estão intimamente ligados na medida em que não se fala de teorias de ensino sem estarem a ser abordadas as teorias da aprendizagem. No entanto, ensino estará mais ligado ao ato de ensinar ou ministrar conhecimento e está ligado à forma, ao sistema ou ao método de instrução, enquanto aprendizagem é a ação de aprender ou de adquirir conhecimento mediante o ensino, o estudo ou a experiência.

São diversas as teorias de ensino e aprendizagem, já bem conhecidas e defendidas por vários autores, das quais se destacarão algumas que ao longo dos tempos se foram tornando contributos importantes para as perspetivas que atualmente se defendem e suportam a aprendizagem cooperativa, nomeadamente as perspetivas mais ativas.

O comportamentalismo surge no início do séc. XX em estudos psicológicos com pesquisas baseadas no comportamento humano ou animal. Com interesse em compreender o comportamento humano surge Skinner (1904-1990) defendendo que era possível modelar o indivíduo condicionando o seu comportamento através do estímulo-resposta.

De acordo com Vítor da Fonseca (1984), para Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin, considerados os Gestaltistas, a aprendizagem é vista como uma relação interiorizada de significação entre o estímulo e a resposta dando origem à teoria funcionalista de Hilgard aplicada à educação por Dewey.

A aprendizagem traduz-se portanto numa mudança de comportamento que resulta de uma experiência. É uma resposta que se interioriza e consolida de forma estável no cérebro de um indivíduo (Fonseca, 1984). E uma vez que se fala em aprendizagem e

esta tem sido alvo de vários estudos coexistindo diversas teorias da aprendizagem, convém situar a metodologia em questão numa dessas teorias. Neste sentido a aprendizagem cooperativa poderá ser reconhecida no construtivismo de Vigotsky e Piaget.

Jean Piaget (1896 – 1980) desenvolveu a teoria da epistemologia genética através da qual tentou explicar o processo que leva uma pessoa a desenvolver habilidades de pensamento e explica como o indivíduo constrói o seu conhecimento passando por diversos estágios de desenvolvimento, o construtivismo:

Durante o estágio sensório-motor (0 – 2 anos) o interesse da criança está virado para a manipulação sendo caracterizado pela ação.

No estágio pré-operatório (2 – 7 anos) surge uma etapa mais intuitiva em que a criança começa a compreender algumas observações. Destaca-se o desenvolvimento da linguagem, do desenho e a capacidade para imitar e dramatizar.

No estágio seguinte, o das operações concretas (7 – 12 anos), verifica-se a construção das operações, a manipulação concreta dos objetos e do estabelecimento de relações entre eles. A criança tenta compreender os fenómenos e produzir efeitos desejados.

Por fim, o estágio operatório lógico-formal (12 – 15/16 anos) onde surge o ápice do desenvolvimento da inteligência correspondendo ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático.

Como se pode constatar, para Piaget o conhecimento não é algo que simplesmente se transmite mas que se constrói. O indivíduo vai desenvolvendo a sua inteligência através da “maturação” que tem a ver com uma primeira fase mais biológica do desenvolvimento, depois na sua “experiência com os objetos” e na troca dessas experiências através da “transmissão social”. Por fim Piaget sugere a “equilibração” como reguladora das últimas fases do desenvolvimento da inteligência pois para que se verifique uma aprendizagem específica de forma significativa deve ter havido, antes, “desenvolvimento” resultante da equilibração (Kamii, n.d.).

Se as aprendizagens dos alunos forem significativas, desenvolverão um leque de experiências que influenciarão o comportamento e a aprendizagem através dos processos mentais que começam a ser investigados com o cognitivismo: a memória, a

atenção, a percepção, a representação do conhecimento, o raciocínio, a criatividade e a resolução de problemas (Cruz & Fonseca, 2002).

Ausubel (1918-2008) foi um contemporâneo seguidor de Piaget nas teorias cognitivistas acreditando no valor da aprendizagem por descoberta, no entanto, ao contrário de Piaget, era mais centrado no desenvolvimento da aprendizagem no contexto da sala de aula. Defendeu uma teoria de ensino mais significativo para os alunos utilizando técnicas de reflexão sobre a aula e, ainda que de uma forma tradicional, dando ênfase à aquisição, armazenamento e organização das ideias no cérebro do indivíduo.

Trata-se de uma perspectiva tradicional do ensino em Portugal, contrária a outras teorias já descritas, que se caracterizava por um modelo comunicacional unidirecional (Sousa & Dias 1998), em que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem e o detentor de todo o conhecimento e experiência com o objetivo de os transmitir aos alunos, meros espectadores que devem assimilar o que lhes é transmitido.

Pela escolarização de massas surge a definição de objetivos comuns e por conseguinte a normalização do ensino e dos conteúdos do currículo de acordo com objetivos sociais e económicos (Sousa & Dias, 1998).

Com a entrada no novo milénio, começa a ser evidente a viragem que se vai dando no que concerne às perspectivas de ensino e aprendizagem passando a dar-se mais atenção à aprendizagem em detrimento do ensino, ou seja, mais atenção ao aluno que passa a ocupar o centro do processo em detrimento do professor. O que ensina deve utilizar o seu conhecimento e a sua experiência, não para debitar informação mas para orientar a construção de novos conhecimentos por parte de quem aprende (Borrás, 2001).

O atendimento aos alunos está na base da mudança de perspectiva ou de paradigma sendo importante salientar que este atendimento prevê o reconhecimento das diferenças sociais e um novo modelo educativo que potencia o crescimento pessoal de cada aluno, capaz de estimular as suas capacidades e habilidades partindo de uma conceção de atender à diversidade no âmbito educativo (Borrás, 2001).

A motivação é um conceito que apesar de já estar intimamente ligado à aprendizagem na medida em que para aprender é necessário estar-se motivado e interessado (Fonseca, 1984), como já foi referido, começa a surgir como uma teoria indispensável nas perspectivas atuais dada a influência que exerce na aprendizagem e até nos comportamentos dos alunos (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

Apesar de se ter começado a falar da motivação ainda nas perspectivas mais longínquas, aparecendo associada à pirâmide das necessidades de Maslow (1 necessidades fisiológicas, 2 de segurança, 3 de pertença e amor, 4 de estima, 5 de autorrealização), esta consistia numa teoria muito genérica já que se tratava de uma motivação movida por uma necessidade e não por um interesse.

Atualmente a motivação do aluno e o seu interesse por saber coisas novas são cruciais para a sua aprendizagem, ao passo que, a falta destes elementos criará uma maior dependência do aluno em relação ao professor o que limitará a sua aprendizagem. O aluno deve compreender a aprendizagem tanto individual como coletiva para realizar as tarefas e essa compreensão é proporcionada pela motivação (Borrás, 2001) o que fundamenta a aprendizagem cooperativa.

Embora o interesse e a motivação sejam cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento, são elementos que podem não ser intrínsecos aos alunos. Estes podem necessitar de outros elementos para se interessarem pelas aprendizagens como por exemplo a utilização de metodologias adequadas, a diferenciação de estratégias de acordo com necessidades, motivações e interesses, a otimização da gestão do tempo e dos espaços, a atitude do professor na medida em que dá ou não reforço positivo, o estabelecimento de abordagens partilhadas, a aprendizagem cooperativa, enfim muitos aspetos que José Morgado (2004) definiria como desafios para uma escola de qualidade e que estão presentes nas perspectivas atuais de ensino e aprendizagem objetivando o sucesso escolar dos alunos.

Nesta ótica cada vez mais os professores recorrem ao conhecimento do aluno, conscientes de que cada um tem a sua própria maneira de ser e de adquirir conhecimento dependendo das suas capacidades intelectuais definidas por Gardner (2000) como inteligências múltiplas.

São um total de sete, as inteligências em que o professor pode enquadrar os alunos de forma a poder adequar as suas estratégias e métodos indo ao encontro das necessidades e motivações de cada um, tal como se perspectiva atualmente numa escola democrática, de qualidade e inclusiva. São elas, segundo Gardner, a inteligência musical, a cinético-corporal, espacial, lógico-matemática, linguística, intrapessoal e interpessoal.

Outra perspetiva que se pode considerar bem atual e muito oposta às tradicionais que veem a criança, por si só, apenas no contexto escolar, é a perspetiva ecossistémica e ecológica.

A perspetiva ecossistémica está relacionada com o comportamento da criança. O seu comportamento vai influenciar a sua aprendizagem na medida em que a criança está inserida num conjunto de sistemas interligados entre si: o sistema físico e mental, que fazem parte da própria criança e que vão interagir com os sistemas exteriores onde está inserida, pelo que influencia e é influenciada por eles (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

Com a abordagem da perspetiva ecossistémica, é inevitável falar-se no modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979 cit. in Leite & Madureira, 2003) que vê a criança como um ser ativo em crescimento que sofre as influências dos cenários que a envolvem.

Para se perceber a criança e adequar o ensino e aprendizagem às suas necessidades e capacidades é necessário ter em consideração a complexidade dos diversos contextos que influenciam o seu comportamento (Leite & Madureira, 2003).

Os contextos que envolvem a criança organizam-se de forma concêntrica encontrando-se a criança, diretamente, num contexto mais imediato constituído pela família, a casa e a escola, é o chamado microsistema. Este é abrangido pelo mesossistema onde se encontra uma rede informal como por exemplo os vizinhos, amigos e parentes mais afastados. Depois deste, o exossistema que engloba outras estruturas sociais mais profissionais e organizacionais como a escola, a segurança social, o hospital, centro de saúde e transportes. Por último, com padrões institucionais mais vastos, o macrosistema que inclui as orientações legislativas e governamentais, questões económicas, históricas, culturais bem como os massmídia.

Não restam dúvidas que nas perspetivas atuais, o centro da aprendizagem é o próprio aluno, que ao construir os seus conhecimentos constrói-se a si mesmo, e ao construir-se vai adquirindo novos conhecimentos (Lebrun, 2008) influenciando e sendo influenciado pelos contextos em que se insere num processo ativo.

Com a conhecida pedagogia Montessori também já se notava uma preocupação em criar um método possível de se adaptar à especificidade de cada criança tendo em conta as suas necessidades. Uma filosofia assente no respeito pela individualidade conduzindo a relações de confiança mútua. A Dr.^a Montessori (1870-1952), educadora, psicóloga e

médica italiana realçava a natureza desenvolvimentista da criança ajudando-a a desenvolver as suas potencialidades em todas as áreas, a preparação cognitiva com coordenação física, equilíbrio emocional e a socialização (Debray-Ritzen, 1984).

Na pedagogia de Maria Montessori encara-se a atividade, a individualidade e a liberdade como sendo os seus princípios fundamentais com o fim de favorecerem o desenvolvimento da criança que deve ser livre para agir sobre os materiais, cuidadosamente construídos para o efeito, como um conjunto de jogos com objetivos pré-estabelecidos de estímulo e desenvolvimento.

As salas de aula tradicionais eram vistas com desprezo por Maria Montessori. Dizia que pareciam coleções de borboletas, cada aluno preso no seu lugar. Na sala de aula preconizada por Montessori as crianças andam à vontade, sozinhas ou em pequenos grupos concentradas nos exercícios. Os professores estão no meio delas observando ou ajudando. Não existe hora do recreio, porque não se faz a diferença entre o lazer e a atividade didática. As aulas não se sustentam em manuais escolares e os alunos aprendem a pesquisar em bibliotecas, hoje também na internet, para prepararem apresentações aos colegas.

Nesta perspetiva, considera-se um outro suporte de referência, não tanto pela experiência de cooperação mas pelo entendimento holístico da criança, a pedagogia Waldorf que constitui um dos desenvolvimentos das teorias de Rudolf Steiner Introduzida em 1919. Uma das principais características desta pedagogia é a conceção de desenvolvimento do ser humano numa perspetiva holística e atua no desenvolvimento físico, psicológico e espiritual da criança incentivando-a a querer agir. Os sentimentos e emoções são estimulados numa abordagem artística e em atividades artesanais específicas para cada idade. O pensamento e a imaginação são estimulados e incentivados por meio de contos, lendas e mitos.

Pretende-se, com a pedagogia de Waldorf, que se objetive a preparação dos alunos para a vida. Procurando desenvolver as qualidades necessárias para que cresçam e saibam lidar com as constantes mudanças que ocorrem no mundo, com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionamento (Carlgren & Klingborg, 1969).

É uma pedagogia um pouco revolucionária ainda pouco divulgada em Portugal conhecendo-se apenas alguns jardim-de-infância que praticam atividades como modelar cera de abelhas, costurar panos coloridos, amassar e cozer pão, trabalhar com materiais naturais como troncos de madeira, conchas e cortiça, ou tratar da horta e do jardim

sempre num constante desenvolvimento dos sentidos para estímulo da imaginação, vitalidade e alegria numa ligação de respeito pela natureza.

Trata-se de um sistema pedagógico que vai transformando os conceitos de educação escolar em todo o mundo notando-se uma valorização da integração social e de cooperação, integração de escola e família, de uma infância saudável, de alegria e responsabilidade nos processos de aprendizagem, de excelência intelectual, imaginação, criatividade, cultivo da memória, habilidades em resolução de problemas, da arte e do movimento como meios de exercitar capacidades e como elementos que permeiam todo o processo de aprendizagem, de um currículo que propicia um desenvolvimento adequado a cada faixa etária nos âmbitos físico, emocional e cognitivo, e de professores em permanente processo de autoformação (Lanz, 2009).

Estas pedagogias evidenciam a existência de metodologias alternativas que em muito podem contribuir para uma melhor inclusão de todas as crianças em geral e das crianças com NEE em particular, tanto nas escolas como para as suas vidas futuras como seres mais responsáveis, cívicos, autónomos e cooperantes.

Como se pode verificar, são muitos os contributos de psicólogos ou pedagogos, tanto os aqui descritos, como outros, que foram de grande importância para estas novas abordagens da aprendizagem. Recorde-se como Célestin Freinet, ainda na primeira metade do século XX, utilizava estratégias mais motivadoras com base nos interesses dos alunos ao utilizar o “jornal de parede” em vez de redações maçadas.

As perspetivas mais ativas, tal como Freinet já previa, reconhecem a importância dos recursos e materiais que o professor pode colocar à disposição do aluno para a construção do conhecimento e do seu desenvolvimento, surgindo a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) como uma ferramenta indispensável à aprendizagem (Lebrun, 2008).

Ainda com muitas influências de Freinet, apesar de se encontrarem também contributos de Vygotsky, surge em Portugal, em 1965, o Movimento da Escola Moderna (MEM) tendo como impulsionador Sérgio Niza (Professor Universitário do Instituto Superior de Psicologia Aplicada e membro do Conselho Científico e Pedagógico da Formação contínua dos Professores). Um modelo curricular assente num projeto democrático de autoformação cooperada dos professores que acaba por transferir essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas, envolvendo os

alunos nas práticas do cotidiano escolar (Esteves, 2007). O MEM preconiza pois uma perspectiva bem atual em que são previstas práticas de cooperação, de solidariedade e de vivência democrática.

Um dos contributos para as teorias de ensino e aprendizagem, não menos importante que os anteriores, e até talvez mais de acordo com a temática do presente trabalho em direção à aprendizagem cooperativa é então a psicologia de Vygotsky (1896-1934). Também ele, um construtivista, comentador de algumas obras de Piaget, foi antes de mais sócioconstrutivista (Fontes & Freixo, 2004).

Para Vygotsky, a formação ou a aprendizagem acontece num dualismo entre o sujeito e o objeto. O ensino é encarado como mediador da relação entre o sujeito e o ambiente ou entre o professor e o aluno numa perspectiva mais ativa que as anteriores. É na interação com o outro que o aluno aprende.

Pelo construtivismo prevê-se que as crianças melhorem as suas aprendizagens quando apoiadas pelos professores ou pelos seus pares no desenvolvimento das suas capacidades individuais.

A aprendizagem cooperativa encontra assim algumas das suas bases teóricas na importância do adulto, seja ele o professor, um colega mais velho ou mais capaz para o desenvolvimento cognitivo da criança, salientando-se aqui o já conhecido conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da teoria socioconstrutivista de Vigotsky (Fontes & Freixo, 2004).

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.”; “O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã.” (Vigotsky cit. in Fontes & Freixo, 2004 pp.13 e 16). Como para Piaget as ideias de Vigotsky também apelam à cooperação. O jogo colaborativo é muito importante para o desenvolvimento das crianças tanto ao nível cognitivo como ao nível afetivo.

De todas as teorias e perspectivas já referidas, as teorias de Vygotsky são as que mais se relacionam, contribuem e fundamentam a aprendizagem cooperativa daí julgar-se pertinente uma referência mais cuidada à sua abordagem.

Vygotsky vê a educação como uma atividade humana importante que se insere num contexto sociocultural de desenvolvimento psicológico.

Apesar da curta vida de Vygotsky, as suas obras tornaram-se de grande importância na área do desenvolvimento da aprendizagem. Um dos conceitos mais importantes é então o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se explica como sendo a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (adulto, criança mais velha ou com maior facilidade de aprendizagem, entre outros). A Zona de Desenvolvimento Proximal é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado por outrem, ou seja, quando lhe é ensinado ou transmitido através dos suportes adequados como por exemplo o recurso à aprendizagem cooperativa na interação social.

Vygotsky não aborda, no entanto, a influência da interação entre pares de forma direta, nas suas abordagens, a ênfase centra-se mais na interação adulto-criança sendo esta interação de primordial importância para o desenvolvimento dos processos cognitivos apesar de ter origem social.

A sua abordagem sociocultural, no que respeita à mente, terá um aspeto evolutivo em que as funções mentais superiores são originárias da atividade social chegando a criticar Piaget por este não valorizar muito a importância que o meio social tem na aprendizagem. As próprias investigações de Johnson e Johnson na área da aprendizagem cooperativa preconizam as teorias produzidas por Vygotsky.

Nesta perspetiva em que a aprendizagem é um processo social complexo, organizado e de desenvolvimento do indivíduo, a própria aprendizagem deixa de ser individualista passando a ser um processo social que por sua vez é facilitador da aprendizagem do outro. Por outro lado, Vygotsky também acreditava que a aprendizagem dos alunos dava origem a processos internos de desenvolvimento que apenas se manifestavam se o aluno interagisse e cooperasse com os seus colegas (Fontes & Freixo, 2004).

A criança pode aceder de forma mais rápida e eficaz a um nível de realização superior se ajudada e em cooperação com os seus colegas mais desenvolvidos. Um colega muito mais desenvolvido ou apenas num patamar acima poderá servir como um andaime, ou seja, uma estrutura para aprender um novo conceito (Vygotsky, 1991). A aprendizagem cooperativa vai pois favorecer, não só o desenvolvimento social como também o desenvolvimento cognitivo.

Foi, sem dúvida, um grande contributo e referência para a implementação de metodologias e estratégias inovadoras bem como para muitos trabalhos de investigação

nomeadamente sobre a importância do jogo para a aprendizagem na escola, sobre o desenvolvimento profissional dos professores na troca de experiências sociais e no trabalho em equipa e sobre práticas de aprendizagem partilhada, muito concretamente na implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa.

2.4. Implementação da aprendizagem cooperativa

A implementação de contextos cooperativos e inclusivos requer uma planificação cuidada com tomada de decisões que se preveem flexíveis dependendo dos múltiplos fatores que envolvem tanto os alunos como os professores e os ambientes de aprendizagem.

Antes de mais os próprios professores devem cooperar entre si, com os pais e outros intervenientes, pois esta partilha, apesar de constituir uma experiência enriquecedora para o professor que pretende implementar a aprendizagem cooperativa em sala de aula, assume especial importância quando existem crianças com necessidades educativas especiais nas turmas (Leitão, 2006) pois é nessa partilha que o professor poderá conhecer melhor as crianças e receber a informação que necessita para melhor poder planificar as atividades de acordo com as necessidades e toda a heterogeneidade que tem em mãos.

Para a implementação da aprendizagem cooperativa há a ter em conta bases teóricas para a formação de grupos e por conseguinte para a resolução de conflitos; a preparação de ambientes adequados à sua utilização bem como a escolha dos materiais mais apropriados (Freitas & Freitas, 2002).

Não existem receitas para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa dado tratar-se de uma metodologia extremamente flexível, facilmente adaptável a qualquer nível de ensino ou conteúdo a ser trabalhado (Freitas & Freitas, 2002), no entanto existe uma organização que deve ser tida em conta e que, de uma maneira geral, vai sendo referida pelos autores, investigadores desta área.

Por exemplo, a própria organização da sala de aula influenciará em muito tanto o sucesso das aprendizagens como as atitudes e comportamentos dos alunos bem como dos professores, afetando ainda a eficácia da implementação da aprendizagem cooperativa. Na organização da sala de aula o professor deve ter em conta:

-
- A forma, como os alunos devem interagir e comunicar;
 - Se haverá oportunidades de contacto ocular direto, uma interação face a face;
 - A forma como a própria organização espacial poderá clarificar o início, o fim e área distinta de cada atividade;
 - A forma como se pretende transitar de uma atividade para outra sem destabilizar.

Depois de organizado o espaço, o professor deve escolher a atividade a desenvolver ou decidir sobre o conteúdo que pretende trabalhar com as metodologias cooperativas escolhendo também o método e o tipo de estrutura que melhor se adequa à consecução dos seus objetivos.

O passo seguinte será a formação dos grupos cooperativos tendo em conta as bases teóricas propostas pelos investigadores e que serão aprofundadas no ponto 2.4.3. *Formação de grupos.*

Formados os grupos, o professor deve informá-los sobre o que objetivou para a atividade proposta, distribuir materiais ou informar sobre os que podem ou devem utilizar, de quanto tempo dispõem para a execução da tarefa e informar sobre as formas e critérios de avaliação, tanto pessoal como a do grupo.

Para além dos objetivos da atividade do grupo, partilhados por todos, existem objetivos ou competências pessoais que cada elemento deve atingir individualmente. Estes objetivos pessoais podem ser cognitivos e neste caso dizem respeito aos conteúdos académicos que cada elemento aprende com a atividade, ou podem ser sociais e cooperativos respeitantes à aquisição e desenvolvimento de regras sociais e de conduta.

O professor deve então relembrar os grupos do seguinte:

- Definição dos objetivos do trabalho ou do grupo;
- Planificação do trabalho registando o que há a fazer e aqui o grupo pode ter em conta questões do tipo “o que queremos aprender? O que já sabemos? Como vamos investigar? Que materiais necessitamos? Como vamos apresentar?”
- Distribuição de tarefas de grupo e de trabalho como por exemplo eleger o escriturário, o responsável pelo material, o controlador do tempo, o gestor de conflitos, o porta-voz e quem faz o quê na elaboração do trabalho;
- Discussão e registo de ideias onde os alunos devem ser incentivados a detetar dificuldades ou possíveis problemas;

- Participação ativa de todos os elementos como cumprir com as tarefas, dar opinião, ajudar os colegas;
- O cumprimento das regras sociais e de comportamento como partilhar, pedir e oferecer ajuda, incentivar os colegas, olhar nos olhos, sorrir, esperar a vez, ouvir os outros, dizer “por favor” e “obrigada”;
- Avaliação onde os elementos devem refletir em questões como: “o que aprendemos? Onde encontramos ajuda? Que dificuldades sentimos? Cumprimos com o tempo e com a tarefa? O que gostámos mais? O que gostámos menos? O que há a melhorar?”

Com o tempo, e dependendo da regularidade com que são utilizadas as metodologias cooperativas em sala de aula, estes procedimentos vão sendo interiorizados pelos alunos, não carecendo de serem lembrados, surgindo automaticamente. Porém, no início, convém serem lembrados oralmente ou afixados na sala.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos o professor deve certificar-se que os instrumentos estão a ser utilizados de forma adequada, que todos os elementos têm participação ativa, deve auscultar sentimentos e dificuldades sentidas pelos grupos, avaliar a prestação dos grupos em geral e perceber formas de poder avaliar cada elemento em particular.

A ter em conta ainda, os elementos essenciais que caracterizam a aprendizagem cooperativa e que devem ser integrados na planificação das atividades. Estes elementos ajudam a estruturar esta metodologia e são fruto dos estudos teóricos dos irmãos Johnson: David e Roger da Universidade de Minnesota nos Estados Unidos da América. São eles, a interdependência positiva, a interação face a face, a avaliação individual e a responsabilidade pessoal pela aprendizagem, uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo e a avaliação do processo do trabalho de grupo.

Não são poucos os professores que acreditam estar a pôr em prática a aprendizagem cooperativa quando na realidade podem não estar. Proporcionar, em sala de aula, um trabalho de grupo não é sinónimo de estar a desenvolver uma estrutura cooperativa.

O que se passa muitas vezes com os tradicionais trabalhos de grupo é que as crianças ficam em grupo a conversar umas com as outras enquanto fazem os trabalhos, cada uma por si, ou é dada uma tarefa ao grupo e só uma criança a realiza enquanto as outras ficam a observar.

Definitivamente cooperar é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir conteúdos uns com os outros. De acordo com Johnson, Johnson e Holubec, (1993) para que um grupo realize trabalho cooperativo é necessário que estejam presentes os cinco elementos essenciais que acabam por definir e caracterizar a aprendizagem cooperativa bem como distingui-la de um simples trabalho de grupo.

Para a implementação desta metodologia, já se percebeu que o professor tem um papel muito importante: planifica, organiza, orienta, procede às avaliações individuais e dos grupos. O professor deve estar familiarizado com cada um dos elementos que caracterizam a aprendizagem cooperativa de forma a poderem ser desenvolvidos pelos grupos de trabalho. Assim serão apresentados cada um deles de forma mais pormenorizada.

2.4.1. Elementos essenciais

Foi já referido que aprendizagem cooperativa não é sinónimo de trabalho de grupo apesar da sua concretização apenas ser possível numa estrutura grupal mas onde se verifique a cooperação, o que nem sempre acontece nos tradicionais trabalhos de grupo.

O que distingue estas duas estruturas de trabalho, para além dos já referidos procedimentos a ter em conta tanto pelos alunos como pelo professor, é a observação dos 5 elementos que acabam por caracterizar a aprendizagem cooperativa:

Interdependência Positiva

Dado que a aprendizagem cooperativa se caracteriza essencialmente pelo trabalho de grupos, a interdependência positiva torna-se num elemento fundamental desse tipo de aprendizagem na medida em que, quando bem presente, evitam-se situações em que apenas alguns elementos do grupo trabalham enquanto outros ficam a olhar usufruindo dos resultados do conjunto sem se terem esforçado.

Como será referido, aquando da descrição de alguns métodos, a interdependência está muito presente ao nível da estrutura da tarefa, então cada elemento do grupo vai dar o seu melhor sentindo-se responsável pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos outros para o sucesso de todos.

Os grupos trabalham sobre as matérias num sistema em que os melhores alunos auxiliam os que apresentam mais dificuldades estabelecendo-se assim uma

interdependência positiva entre os seus elementos pois o sucesso do grupo vai depender do sucesso de cada um (Freitas & Freitas, 2002).

A interdependência positiva é o elemento que faz de um trabalho de grupo um verdadeiro trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2008) e pode ser conseguida de diferentes maneiras:

Através de uma interdependência ligada aos objetivos em que cada elemento do grupo trabalha e se sente responsável com vista a objetivos comuns. O sentimento do grupo é que nenhum elemento tem sucesso enquanto todos não alcançarem o objetivo do grupo;

A interdependência também pode ser ligada aos recursos e esta pode ser gerida com base em procedimentos de partilha de materiais, espaços e equipamentos. É imperativo que os elementos não sejam detentores de todo o material ou toda a informação para se verem obrigados a procurar e a partilhar os recursos para a execução da tarefa;

Interdependência ligada à tarefa consiste na distribuição de diferentes tarefas pelos elementos do grupo e a necessidade que cada um cumpra com a sua para que o grupo seja bem-sucedido no seu desempenho;

A interdependência ligada às recompensas na medida em que, normalmente, nas estruturas de trabalho cooperativo são definidas recompensas entre alunos e professores para estímulo e motivação da interdependência positiva e nunca para fomento da competitividade como é tradicionalmente conhecida. Cada elemento recebe uma recompensa igual pela prestação do grupo;

Por fim a interdependência ligada aos papéis que é gerida mediante a atribuição de diferentes papéis aos elementos do grupo. Os papéis são definidos em função dos objetivos da tarefa e da necessidade de manter ou melhorar as relações sociais entre os seus elementos. Como exemplos de diferentes papéis pode referir-se o porta-voz, o escriturário, o gestor de conflitos entre outros. Esses papéis devem complementar-se na realização da tarefa do grupo.

Mas as interdependências, num grupo de trabalho, podem e devem ser trabalhadas nos alunos de modo a que estes possam e saibam efetivamente fazer uso delas em prol do sucesso do trabalho do grupo. Por exemplo, o professor pode fazer com que os grupos desenvolvam capacidades de interdependência relativamente à própria identidade do grupo como se fosse um treino para terem este elemento bem presente aquando dos

trabalhos cooperativos. Freitas e Freitas (2002) referem as propostas de Kagan para a construção do espírito de grupo (Anexo 2) que podem ser aqui utilizadas.

O desenvolvimento de capacidades intrapessoais e interpessoais, sociais, solidárias de responsabilidade e co responsabilidade, será melhor conseguido se cada grupo de trabalho ou turma formar a sua identidade própria através da criação de um nome, um lema, um símbolo, personalização de materiais e espaços.

Para se verificar a interdependência positiva cada elemento deve saber bem qual é o objetivo do grupo ou do trabalho, partilhar os materiais, desempenhar o seu papel no grupo e esforçar-se por superar as dificuldades do mesmo. Com este elemento adquirem uma dupla responsabilidade: aprenderem os conteúdos ensinados e a assegurarem-se que todos os membros do grupo aprendam. Assim todos se apoiam mutuamente e celebram os êxitos em conjunto.

Interação face a face

Num trabalho de grupo é essencial que os seus elementos se conheçam muito bem e se aceitem mutuamente ao ponto de promoverem entreajuda efetiva nas aprendizagens uns dos outros.

Depois de desenvolvido o “espírito de grupo” (Kagan 1989, cit. in Freitas & Freitas 2002 Teoria p.37. - Anexo 2), e promovida a interdependência positiva, deve assegurar-se a interação de modo a que os elementos consigam olhar-se olhos nos olhos para que todos participem nas discussões do grupo.

A interação face a face é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa e verifica-se quando todos os membros do grupo encorajam e facilitam os esforços de cada um com a finalidade de alcançarem os objetivos de todos (Johnson & Johnson 1998).

Para se manter presente este elemento é importante que os elementos dos grupos sejam encorajados a elogiar o trabalho dos colegas, a pedir e oferecer ajuda, a dizer por favor e obrigado olhos nos olhos numa atitude de respeito e disponibilidade para com o outro e a evitar alguns conflitos.

Com estas atitudes cresce a motivação verificando-se um estímulo contínuo entre os elementos do grupo. Começa a verificar-se apoio imediato entre pares, aumenta o intercâmbio de opiniões, recursos e estratégias bem como observações construtivas para

melhoramentos, aumenta ainda a confiança mútua e o esforço entre todos para alcançarem os objetivos.

Avaliação individual / responsabilidade pessoal pela aprendizagem

Como já foi acima referido, atingem-se os objetivos do grupo mediante o esforço individual de cada elemento desse grupo, daí fazer todo o sentido falar-se em responsabilidade individual pela aprendizagem que, de certa forma, está relacionada com a interdependência (Freitas & Freitas, 2002). Essa responsabilidade, ou seja, o trabalho individual de cada um, tem de ser avaliado.

Para que seja possível a avaliação individual e a responsabilização pessoal num trabalho de grupo, é necessário que os grupos não tenham muitos elementos, que existam testes individuais, que se abordem individualmente e ao acaso os elementos do grupo, que exista uma observação sistemática do desenvolvimento dos trabalhos bem como, todos os elementos passarem pelo papel de explicadores ou existir um verificador da aprendizagem (Johnson & Johnson, 1998).

É ainda importante que se verifique se os elementos partilharam com os colegas tudo o que sabiam, se pediram ajuda quando sentiram dificuldades, se ajudaram quando um colega precisou e se houve discussão de ideias.

Uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo

Na aprendizagem cooperativa as atividades são por excelência interpessoais e de grupo mas existem competências sociais para o trabalho de grupo que devem ser ensinadas (Fontes & Freixo, 2004).

Por exemplo, para que se verifique a interação face a face, uma interação estimulante frente a frente, os elementos do grupo devem conhecer-se muito bem, confiarem uns nos outros e aceitarem-se mutuamente, como já foi referido. Mas essas competências sociais de empatia, aceitação, saber ouvir e saber resolver conflitos, devem ser ensinadas logo desde muito cedo e durante a efetiva colaboração com o outro. Jamais se aprendem competências sociais individualmente (Freitas & Freitas, 2002) mas também não se aprendem pelo simples facto de se trabalhar em grupo, estas devem ser ensinadas, trabalhadas e oferecidas como modelos.

Consideram-se competências sociais os comportamentos e atitudes como partilhar, pedir e oferecer ajuda, incentivar os colegas, olhar nos olhos, sorrir, esperar a vez, ouvir os outros, dizer “por favor” e “obrigada” como já foi referido.

Estas competências ainda se podem dividir entre pessoais:

- Aprender a partilhar informação;
- Assegurar-se que compreenderam o que estudaram;
- Saber usar o tempo;
- Tomar notas, fazer registos, sumários, etc.

E interpessoais:

- Partilhar sentimentos;
- Ouvir sem interromper esperando pela sua vez de intervir;
- Mostrar simpatia pelas ideias dos outros;
- Encorajar quem se mostre desanimado.

Estas competências podem ser ensinadas motivando os alunos para a sua aprendizagem; assegurando que compreendem o que de facto constitui essa competência; providenciando situações de prática a todos os elementos; assegurando que os alunos avaliam o seu uso; assegurando que os alunos continuam a praticar as competências aprendidas.

Para o desenvolvimento deste elemento essencial da aprendizagem cooperativa é indispensável que o professor coloque o mesmo empenho e rigor no desenvolvimento das competências pessoais e interpessoais dos alunos, que coloca no desenvolvimento das suas aprendizagens académicas.

De acordo com os irmãos Johnson (1998) as habilidades cooperativas podem-se classificar em quatro níveis ordenados:

- Primeiro há que se desenvolver a formação dos alunos que tem a ver com regras mínimas de conduta: permanecer com o grupo, respeitar os turnos de comunicação, cuidar dos materiais, manter o nível de ruído de modo a não perturbar a aula;
- De seguida, terá que se desenvolver competências de funcionamento que se prendem com a capacidade de manterem, de forma eficaz, as relações de trabalho entre os alunos, como controlar o tempo, expressar pontos de vista, pedir e oferecer ajuda e uma boa gestão de conflitos;

- Depois desenvolver competências para saberem formular, ou seja, saber aprofundar e usar estratégias para uma melhor compreensão dos conteúdos ensinados como resumir, corrigir, elaborar, verificar e explicar;
- Por último desenvolver competências de fermentação, ou seja, fomentar conflitos sociocognitivos que ajudem a aprofundar as aprendizagens como saber criticar as ideias sem criticar as pessoas que as têm, integrar diferentes ideias numa conclusão comum, saber ampliar respostas com novas informações e produzir várias respostas.

Avaliação do processo do trabalho de grupo

As avaliações devem ser periódicas e sistemáticas tanto as do professor em relação a cada elemento do grupo como o próprio grupo deve, continuamente autoavaliar a sua prestação enquanto grupo.

Nos grupos deve existir sempre um espaço para reflexão sobre o trabalho, pelo que o professor deve ter em conta uma estrutura de aprendizagem que promova uma avaliação, não somente dos resultados finais, mas uma avaliação do processo do trabalho (Freitas & Freitas, 2002).

Não será fácil, para o professor, conseguir avaliar o processo do trabalho dos grupos, o produto final de grupo e ao mesmo tempo o trabalho e resultado individual de cada elemento. Para proceder a estas avaliações, o professor deve criar dispositivos próprios, ou seja, grelhas de registo tanto para si como para os alunos no sentido de facilitar este trabalho que é tão importante. Mais do que o resultado final, é importante avaliar o processo, a forma como cada aluno e cada grupo desenvolve a sua aprendizagem.

Os elementos de cada grupo devem avaliar se o trabalho foi planificado com distribuição de tarefas, se a sua participação foi positiva, se a tarefa foi terminada com sucesso e refletir sobre o que haverá a melhorar.

2.4.2. A socialização nas turmas e os Testes Sociométricos

A relação entre os indivíduos define-se como um sistema que pressupõe a existência de diferenças nas relações que cada elemento estabelece com parceiros diferentes. O sistema é definido “como um complexo de elementos em interação.” (Bertalanfly, 1993 cit. in Barreiros, 1996 p.15).

Quando a escola está centrada nas aprendizagens formais para resistir à desordem e tende à uniformização, ela torna-se um sistema fechado. Quanto mais aberto for o sistema e facilitar as trocas entre os seus membros e também com o seu exterior, mais permitirá os elementos evoluírem e desenvolverem-se (Vayer & Roncin, 1988).

Os mesmos autores defendem ainda que um sistema aberto é mais complexo e necessita da criação de subsistemas. Estes subsistemas podem ser, neste caso, os grupos de trabalho em sala de aula. Nestes sistemas as crianças que apresentam algum tipo de dificuldades encontram o seu lugar e são consideradas como necessárias pela sua diferença.

Nos sistemas fechados o critério de inserção é a competência escolar enquanto nos sistemas abertos é a capacidade de participar nas interações do conjunto-turma. O papel do professor é de orientador, quer seja para lembrar as regras do jogo social, quer seja para orientar a ação. Ele deve facilitar o desenvolvimento dos alunos e das suas capacidades, todavia esta intervenção será mais acessível se ele for parte integrante do sistema e for bem aceite.

É o contexto relacional que dá sentido às atividades escolares. A formação não deve ser entendida como a soma de conhecimentos formais, mas sim em termos de desenvolvimento da pessoa e das comunicações humanas (Leitão, 2010).

O homem constrói-se em sociedade no contacto e no relacionamento com os outros. Ele traz consigo um património biológico que reaprende, recria a cultura e civilização dos seus antepassados. O homem é um produto cultural. É neste contexto relacional que o indivíduo dá forma às suas potencialidades e que as relações sociais se atualizam (Vigotsky, 2003).

É pelo contacto com os outros, na família, na escola, na sociedade que o homem se constrói. O isolamento do homem é um fator destruturador da personalidade. O grupo é vital ao homem e à sociedade e não o impede de lutar pelo que deseja, de exercer a sua liberdade para ser o que quer ser e de ter aquilo que aspira (Barreiros, 1996).

É em sociedade que o indivíduo mantém o seu equilíbrio funcional e fornece o enquadramento necessário à sua ação. É na relação e pela relação que o Homem existe. A individualidade constrói-se através das relações interpessoais, primeiro com a mãe, depois com familiares e mais tarde com os outros mais distantes. Nas interações que a criança estabelece com o ambiente imediato, a presença de outras pessoas, as que

servem de referência afetiva desempenham um papel essencial. As primeiras comunicações afetivas criança/mãe (se forem positivas) permitem que a criança se sinta segura e criam também a necessidade de ser compreendida pelo outro.

A qualidade das comunicações no seio da família e no círculo de pessoas com quem interage também desempenham um papel determinante no comportamento da criança e conseqüentemente na expressão e no desenvolvimento das suas qualidades. O ambiente familiar, além das necessidades afetivas, fornece à criança dados materiais que lhe permitem fazer a experiência do mundo que a rodeia. Esta experiência depende do seu grau de autonomia, ou seja, entender o que lhe é permitido e proibido, da qualidade das estruturas materiais e dos objetos de ação que fazem com que a criança tenha ou não prazer de agir. É no seio da família que a criança aprende os primeiros hábitos, as primeiras palavras, as normas de comportamento. A socialização decorre ao longo de toda a vida e só termina quando o indivíduo morre (Monteiro,1996).

À medida que a criança avança em idade e em capacidade de autonomia, o contexto dentro do qual ela vive e desenvolve as suas experiências amplia-se e diversifica-se. A creche, o jardim-de-infância e a escola desempenham um papel fundamental como agentes de socialização. A criança começa a pôr em prática hábitos de trabalho e a exercer determinado tipo de comportamento. É graças à presença dos outros que a criança vai desenvolver trocas de toda a natureza e que escolhe os seus parceiros (Vayer & Roncin, 1988).

Observam-se, sistematicamente, fenómenos afetivos dentro de um grupo. Os sentimentos do grupo expressam-se de formas muito diversas e são eles que permitem explicar as suas relações dando unidade aos fenómenos do grupo. A criança ao interagir com aqueles que a rodeiam vai descobrir o prazer de estar com os outros e de ser reconhecida. Num grupo de crianças em interação, há fenómenos de imitação, mas o modelo do outro não é uma dependência, pois num grupo funcional cada um é obrigado, sob pena de ser excluído, a participar, isto é, a dar algo aos outros. Para o indivíduo o outro apresenta uma dupla face, ou seja, existe um jogo dialético entre dois polos que caracterizam a presença do outro: semelhança/diferença. Se a semelhança é muito grande pode ser percebida como uma ameaça à identidade pessoal. Contudo, se for a diferença muito grande a ponto de ocultar o sentimento de dependência, o outro torna-se um fator de insegurança (Pagés,1982).

Num grupo, cada elemento exerce uma ação na estrutura relacional. Todas as crianças procuram a presença daquelas que lhes parecem ser as mais capazes de aceitá-las e de ouvi-las. A boa relação entre os alunos é conseguida por aqueles que transmitem segurança e por aqueles que, pelas suas competências, ajudam os seus colegas nas tarefas. O funcionamento da estrutura relacional da classe é idêntico aos outros sistemas sociais nos quais o individuo se insere. Quando há comunicação, ou seja, quando as relações entre os parceiros são boas, o individuo sente prazer em participar e em desempenhar o seu papel. Pelo contrário, quando alguém pretende afirmar-se no seu poder, o outro pode fechar-se em si mesmo a fim de proteger a sua identidade (Vayer & Roncin, 1992).

Segundo Barreiros (1996) os elementos de um grupo têm funções em comum, têm objetivos individuais e sociais em simultâneo. Eles formam-se e desagregam-se em função dos contextos sociais e também de acordo com as necessidades individuais. O grupo exige uma organização interna e um objetivo em comum, onde existe uma mútua interdependência dos indivíduos que o compõem.

Testes Sociométricos

O teste sociométrico é um instrumento que fornece dados sobre a vida íntima de um grupo que se pretende estudar assim como sobre a posição social e o papel de cada indivíduo nesse grupo. É uma técnica que consiste em pedir a todos os membros do grupo que designem os companheiros que desejariam encontrar numa determinada e bem definida atividade. Noutra questão pede-se igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar (Bastin, 1980).

O teste sociométrico fornece a posição social de cada elemento do grupo podendo-se obter, para cada membro, um conjunto de traços característicos que consistem no seu estatuto sociométrico. Para além de ser um instrumento de diagnóstico individual também é bastante frutuoso no estudo das relações interpessoais.

Quando o critério das preferências e rejeições tem uma característica afetiva não é difícil determinar relações de afinidade, simpatia, amizade – são as preferências recíprocas; e as relações conflituais, rivalidade, ódio entre outras – são as rejeições recíprocas e as relações de indiferença.

O Sociograma designa as redes de comunicação, isto é, as vias pelas quais passam todos os fenómenos psicossociais do grupo. Este sociograma, de preferências

recíprocas, põe em evidência os subgrupos e os indivíduos que neles se encontram (Bastin, 1980).

Os testes sociométricos permitem apurar a estrutura real de um grupo pelas relações de afinidade e de não afinidade que existem entre os seus diversos elementos. Permitem em pequenos grupos, pouco organizados, captar as relações espontâneas entre os diversos elementos e destacar a posição de cada indivíduo no grupo. Os testes sociométricos manifestam as representações e expectativas entre os membros de um determinado grupo bem como as representações individuais na dinâmica do grupo (Estrela, 1994).

Os testes sociométricos dão indicações da estrutura social do grupo e das relações sociais que existem entre as crianças. Ajudam a localizar as crianças que se isolam ou as que são mais populares. Localizam os subgrupos e podem desvendar amizades ou rejeições por vezes camufladas que poderão ajudar numa boa intervenção bem como na melhor forma de solucionar problemas de conflitos (Northway & Weld, 1999).

Segundo os mesmos autores, os testes sociométricos, ajudam a avaliar o grau de integração de uma criança no grupo o que pode ser crucial para o professor quando pretende implementar estratégias de aprendizagem cooperativa e tem na sua turma crianças com necessidades educativas especiais. Os resultados dos testes ajudarão o professor a encontrar os melhores parceiros para as crianças com características especiais de modo a que todos participem e desfrutem da tarefa ou do trabalho a desenvolver.

2.4.3. A formação de grupos

A formação de grupos pode parecer tarefa fácil se se pensar que basta juntar 4 ou 5 elementos de forma aleatória para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto.

Formar grupos de trabalho para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa é mais complexo e deve ser uma tarefa cuidada, planificada por parte do professor e tendo em conta os objetivos do trabalho a realizar ou das interações a desenvolver.

Por exemplo, para além de se dever fomentar o espírito de grupo, também se deve ter em conta que tipo de grupos se pretende, com que dimensões e qual a sua duração no tempo (Freitas & Freitas, 2002) dependendo da tarefa, do objetivo e do método utilizado.

Há ainda a ter em conta que os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneos possível, não devem ser muito extensos para que todos os elementos tenham a oportunidade de participar e devem durar o tempo necessário para a conclusão da tarefa proposta (Fontes & Freixo, 2004).

Pelo menos os grupos de base devem ser sempre heterogéneos e podem sê-lo quanto ao género, etnia, nível académico, interesses, capacidades, nível de integração no grupo e necessidades educativas especiais. Só com grupos heterogéneos se consegue tirar partido das vantagens da aprendizagem cooperativa pois com este manancial de características, são diversas as oportunidades de discussão, de complemento e de resolução salutar de conflitos sociocognitivos.

Existem bases teóricas para a formação de grupos e neste campo, os testes sociométricos são um bom recurso como já foi referido.

Freitas e Freitas (2002) sugerem-nos outros processos para a formação de grupos, muitos dos quais sobejamente conhecidos por muitos professores mas serão aqui recordados alguns deles:

A partir de um líder – Os testes sociométricos ajudam o professor a localizar os líderes da turma podendo colocar um líder em cada grupo de modo a que nenhum fique desfasado. Assim como pode jogar com os líderes sociais na distribuição dos grupos também pode colocar um bom aluno em cada grupo, um líder em termos de conhecimento, para apoiar os alunos menos bons ou até com algumas dificuldades;

Pares ou tríades – Uma das estratégias utilizadas na implementação da aprendizagem cooperativa é o recurso ao trabalho com pares ou tríades a par do trabalho de grupo dependendo dos objetivos tanto académicos como sociais da tarefa proposta. É fácil de organizar, pois basta juntar os colegas que estão ao lado e iniciar o trabalho;

Cor ou número do cartão – Trata-se de um processo simples e motivador para as crianças na constituição de grupos aleatórios. À entrada da sala ou no momento de formar os grupos, o professor distribui cartões com tantas cores, números ou outras formas, consoante o número de grupos que pretender, e deve existir um número de cores, algarismos ou formas iguais de acordo com o número de elementos para cada grupo. No fim agrupam-se os da mesma cor, algarismo ou forma;

Partes de um todo – Este processo é mais dinâmico pois implica uma situação de jogo. O professor distribui partes de uma figura, de uma frase, de um poema ou provérbio a cada elemento e os alunos devem procurar as peças que encaixam ou completam a sua. Depois de descobertos, estão os grupos formados. Este processo poderá motivar para a tarefa se as partes e o “puzzle” final estiverem relacionados com a tarefa a desenvolver;

Gostos e preferências ou semelhanças – Consiste em desenvolver uma atividade em que se encontrem gostos, preferências e/ou semelhanças entre os alunos e afixa-los numa tabela. Para a formação dos grupos, consulta-se a tabela e agrupam-se de acordo com os mesmos gostos, preferências ou semelhanças.

Como já foi referido, a formação de grupos de trabalho cooperativo deve ser uma tarefa planeada cuidadosamente pelo professor pois nesta planificação cuidada pode estar a chave do sucesso dos resultados obtidos.

Existem outros procedimentos muito uteis e pertinentes que, ao serem desenvolvidos nas turmas, prepararão melhor os alunos para este tipo de trabalhos e constituirão uma ajuda preciosa tanto no sucesso do processo, como no resultado do trabalho cooperativo. Ajudam ainda, tanto no sucesso das aprendizagens mediante a motivação, como na prevenção de conflitos e na inclusão de toda a diversidade em geral mas dos alunos com necessidades educativas especiais em particular. Trata-se da construção do espírito de turma.

Kagan, em Freitas e Freitas (2002), apresenta um conjunto de procedimentos sob a forma de jogos para a construção do espírito de turma como já foi referido e se pode encontrar no Anexo 2. São jogos que objetivam o conhecimento mútuo entre os alunos, a construção da identidade da turma, a valorização das diferenças individuais, a criação de suportes mútuos de confiança entre os elementos e a construção de sinergias (atuação coordenada para um objetivo comum).

As propostas para a construção do “espírito de turma” são muito eficazes, tanto para os resultados da implementação da aprendizagem cooperativa, na medida em que ajudam os alunos a conhecerem-se melhor, a respeitarem-se e por conseguinte a cooperarem melhor, como para a prevenção da indisciplina e da ocorrência de conflitos na medida em que desenvolvem nos alunos um sentimento de pertença ao grupo.

De acordo com os autores, são jogos para todas as idades e passíveis de serem utilizados tanto em sala de aula como para grupos de estudo, formação e empresas com

o objetivo de desenvolver e/ou melhorar as relações interpessoais com vista ao sucesso. “Um primeiro passo na direção duma gestão construtiva de conflitos é criar um clima de cooperação dentro e fora da sala de aula” (Leitão, 2010 p.311).

Antes da elaboração de qualquer projeto de prevenção, gestão e mediação de conflitos, Leitão (2010) sugere um conhecimento preliminar sobre a natureza dos conflitos, o tipo de conflitos que possam surgir, qual o seu valor e formas de autorregulação dos comportamentos.

No que respeita à natureza dos conflitos: É muito importante que o mediador tenha consciência da inevitável existência dos conflitos, que estes não podem ser suprimidos pois fazem parte das relações interpessoais; ter consciência que tanto podem ser construtivos como destrutivos; podem surgir em qualquer contexto como na escola mas também em casa e no trabalho entre outros; os conflitos surgem da ocorrência de atividades incompatíveis através do choque de interesses, desejos ou necessidades.

Quanto aos tipos de conflitos, consideram-se três que podem ocorrer nas escolas: os conflitos conceituais, os de interesse e os de desenvolvimento.

Os conflitos conceituais têm a ver com o choque de interesses, desejos, necessidades, opiniões e valores entre as pessoas que se relacionam como já foi referido; os conflitos de interesse acontecem quando as ações de uma pessoa para alcançar os seus interesses impedem que a outra alcance também os seus interesses; os conflitos de desenvolvimento são os chamados conflitos de gerações que surgem de uma incompatibilidade de opiniões ou atividades entre adultos e crianças mas devem ser considerados essenciais ao desenvolvimento humano.

É importante saber que os conflitos têm um valor que tanto pode ser positivo, como negativo. Os conflitos devem gerar evolução, desenvolvimento e aprendizagem pois não é a sua natureza que determina o seu valor mas sim a forma como são resolvidos que determina se são positivos ou negativos (Cunha, 2001).

De acordo com Deutsch (1990), o conflito pode atuar contra a estagnação na medida em que estimula o interesse e a curiosidade, tornando-se num meio que leva ao esclarecimento, debate e discussão dos problemas. Torna-se num meio de encontrar soluções, pois assume-se como a raiz das mudanças pessoais e sociais.

Os conflitos devem ser sempre vistos como construtivos pois devem resultar num acordo benéfico para ambas as partes, a sua resolução pode fortalecer as relações entre as pessoas envolvidas e desenvolve a capacidade para ir resolvendo melhor os conflitos que possam surgir posteriormente.

Graves e Strubank (1991) alegam que as estratégias para a resolução de conflitos devem ser usadas com paciência e persistência. Deste modo as crianças têm oportunidade de desenvolver a capacidade de controlo interno e aprender a resolver os seus conflitos utilizando formas de interação adequadas. Os autores propõem as seguintes estratégias:

- Intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo ou que ponha em perigo a segurança da criança;
- Usar a linguagem verbal para identificar os sentimentos e as preocupações das crianças;
- Pedir-lhes que expressem por palavras os seus desejos e sentimentos;
- Pedir-lhes que apresentem as suas próprias soluções para a resolução do problema;
- Dar às crianças escolhas para a resolução do problema apenas quando essas escolhas se apresentem como opções possíveis de concretizar;
- Evitar o uso de linguagem punitiva ou que expresse um julgamento;
- Explicar as razões pelas quais esse comportamento era inaceitável;
- Antes de intervir, verificar se as crianças conseguem resolver o conflito sem o apoio do adulto.

É muito importante que os alunos aprendam a resolver por si os conflitos que ocorram. Tornando-se mais autónomos, sentem-se mais capazes para irem resolvendo os conflitos de forma positiva e construtiva, e aprendem a autorregular os comportamentos.

2.4.4. O papel do professor na implementação da aprendizagem cooperativa.

Nas mais variadas estratégias de aprendizagem cooperativa, o professor aparece no papel de dinamizador da atividade, o mediador que orienta e ajuda os alunos no decorrer das tarefas (Santos, 2007).

As competências dos professores, na implementação das referidas atividades, têm em vista o desenvolvimento de projetos, a criação de oportunidades para todos os alunos através da diferenciação pedagógica e por conseguinte o desenvolvimento das competências dos alunos.

Os professores devem partir das necessidades, interesses e motivações dos alunos apelando a uma memória compreensiva com base nas suas vivências para que estes possam construir o saber.

Para além de organizar as situações de aprendizagem, nas atividades de aprendizagem cooperativa, o professor deve gerir a progressão dessas aprendizagens, diferenciar no sentido de dar respostas à heterogeneidade dos grupos, implicar os alunos nas suas aprendizagens, trabalhar em equipa numa cultura de colaboração tanto no seio da equipa técnica como com os pais, implicando-os no processo, participar na gestão escolar, recorrer às novas tecnologias e gerir a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2002).

Cabe ainda ao professor a formação dos grupos e a certificação de que estes cooperam verdadeiramente, ou seja, se se verifica a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação e a avaliação da prestação do grupo. Na qualidade de mediador, o professor deve ainda saber observar a prestação individual de cada elemento bem como o seu progresso nas aprendizagens (Fontes & Freixo, 2004).

A definição do papel do professor que vem sendo descrita vai de encontro aos objetivos da implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa, no entanto, é importante referir-se que esse perfil de desempenho também se encontra legislado através do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto destacando-se aqui alguns pontos mais pertinentes.

Quando se fala em pontos mais pertinentes, refere-se sem dúvida aos relacionados com a problemática em estudo no presente trabalho com a consciência, no entanto, que não serão mais importantes que os restantes pontos do referido Decreto.

Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico Conceção e desenvolvimento do currículo
1 — O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.
2 - a) Cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma; (...)
c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;

(...)
g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
(...)
h) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
i) Promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;
l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.
(...)
6 — No âmbito da Educação Artística, o professor do 1º ciclo:
a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular;
b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.o ciclo;
c) Desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.
(...)

Quadro 11 - Perfil de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico (anexo n.º 2 do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto – adaptação própria)

Uma boa prática, a capacidade para a inclusão, a diferenciação ou a cooperação estarão na atitude do professor, na sua sensibilidade e vontade pelo que, acredita-se, não será um Decreto-Lei que poderá fazer a diferença mas sim a vontade do próprio professor em querer tornar os seus alunos em “jovens felizes e inteligentes” (Cury, 2004).

Para o psiquiatra Augusto Cury (2004) as escolas estão a informar ao invés de formar os jovens de hoje. Com o excesso de informação oferecida, as crianças deixam de necessitar de pensar, pelo que, o papel dos professores, educadores e da escola em geral, não tem feito mais do que “bloquear a inteligência das crianças e o seu prazer de viver” (Cury, 2004 p.13).

Tal como foram destacados alguns pontos da legislação em vigor, considerados pertinentes no desenvolvimento do papel do professor na implementação da aprendizagem cooperativa, não será menos pertinente, destacar os sete hábitos que, segundo o autor mencionado, tornam os professores “fascinantes” indo de encontro ao que já foi referido por outros autores e que se consideram atitudes facilitadoras na implementação do trabalho cooperativo:

-
1. Os professores devem conhecer o funcionamento da mente dos seus alunos pois só assim poderão, neles, desenvolver a capacidade de gerir os pensamentos e as próprias emoções tornando-os capazes de lidar com perdas, frustrações e conflitos;
 2. Devem ser sensíveis contribuindo assim para o desenvolvimento, nos seus alunos, da autoestima, estabilidade emocional, tranquilidade, capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos, de socializar;
 3. Há que saber educar as emoções para desenvolver nos alunos segurança, tolerância, solidariedade, perseverança, proteção contra os estímulos “stressantes”, a inteligência emocional e interpessoal;
 4. A memória dos alunos deve ser trabalhada não como um depósito de informação mas como um suporte da arte de pensar para se desenvolverem pensamentos antes de reações, exposição e não imposição de ideias, consciência crítica, capacidade de debater, de questionar, de trabalhar em equipa;
 5. Ser um mestre inesquecível para os seus alunos desenvolvendo-lhes a sabedoria, a sensibilidade, a afetividade, a serenidade, o amor pela vida, a capacidade de falar ao coração, de influenciar as pessoas;
 6. Ter capacidade para resolver os conflitos na sala de aula fazendo com que os alunos superem ansiedades, resolvam crises interpessoais, se socializem e sintam proteção emocional;
 7. Saber educar para a vida continuando a desenvolver nos alunos a solidariedade, a superação de conflitos psíquicos e sociais, espírito empreendedor, capacidade de perdoar, de escolher, questionar e estabelecer metas.

Estas são apenas algumas dicas do autor, entre muitas outras, que contrastam com metodologias de ensino e aprendizagem tradicionais já referidas neste trabalho. O desenvolvimento destas atitudes, a par com a utilização de metodologias mais ativas e afetivas facilitam em muito a tarefa do professor tanto para um bom desempenho do seu papel em geral como na implementação da aprendizagem cooperativa.

Cultura de colaboração e o trabalho em equipa

De acordo com Arends (2008), a ideia principal que resulta dos estudos e investigação sobre escolas eficazes tem a ver com um esforço coletivo de toda a comunidade educativa que, a verificar-se, cria condições muito favoráveis às aprendizagens dos alunos. Uma escola torna-se mais eficaz nos seus resultados tanto académicos como sociais quando a sua organização prevê a existência de objetivos comuns entre todos os intervenientes, em que os professores organizam os seus currículos de forma coerente e onde normas e regras em comum orientam o trabalho do professor no que respeita a expectativas e políticas educativas incluindo a disciplina.

Depreende-se então que para implementar a aprendizagem cooperativa na sua sala de aula o professor deve, antes de mais, também ele saber cooperar com os seus colegas, administradores e líderes escolares, com os pais dos alunos, com a comunidade e com os próprios alunos.

Estabelecer uma boa relação de trabalho com os colegas professores, com os diretores ou com os pais, pode ser um desafio mas que se mostra de primordial importância quando se começa a perceber que a aprendizagem dos alunos pode melhorar quando todos trabalham em conjunto e em cooperação.

Os professores não se devem então fechar no seu individualismo mas sim observar outros colegas professores, debater questões educacionais e formarem grupos de trabalho em reuniões, partilharem registos e relatórios (Arends, 2008).

Um exemplo de trabalho cooperativo entre professores é o ensino compartilhado na mesma turma. Este método considera a participação de dois professores na mesma aula em que um professor dirige as atividades e o outro ministra apoio complementando as atividades com um atendimento mais personalizado havendo benefícios tanto para os alunos como para os professores (Ferreiro, 2006).

No entanto e ainda de acordo com o mesmo autor, no trabalho cooperativo entre professores é imperativo que este seja implementado com o mesmo rigor com que se implementa nos grupos com os alunos. Neste caso os professores também devem planificar de acordo com os objetivos que têm em mente, distribuir papéis, tarefas e atividades. A partir desta perspetiva, a aprendizagem cooperativa pode ser encarada como uma filosofia adotada pelos docentes ou como uma nova conceção de educação e ensino.

Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação das crianças com necessidades educativas especiais. (Declaração de Salamanca, 1994 Art.º 37º).

No sistema educativo português, anteriormente conhecido como muito centralizado, o professor não necessitava de tomar muitas decisões limitando-se a receber as orientações que vinham do poder central, ou seja do Ministério da Educação ou dos órgãos de gestão. Com o desenvolvimento da autonomia das escolas, os professores veem-se confrontados com a necessidade de tomar decisões e propor iniciativas relativamente a toda a escola e não somente ao seu grupo de alunos, o que criou a necessidade de que essas decisões fossem tomadas colaborativamente e não individualmente (Leite & Madureira, 2003).

De acordo com as autoras, criada a necessidade de colaboração e do trabalho em equipa entre professores nas escolas, atualmente começa a ser natural e imprescindível que estes princípios façam parte das competências dos próprios professores daí resultando o hábito da partilha de problemas, da reflexão conjunta das práticas pedagógicas, da partilha de perspetivas com vista à inovação e por conseguinte, da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

O problema coloca-se no facto do princípio da colaboração fazer parte das mudanças que a escola atravessa verificando-se (como em qualquer mudança) alguma resistência por parte de alguns professores. Até porque os próprios professores também diferem em atitudes e valores (Tilstone, Florian & Rose, 2003) e nem sempre é fácil chegar-se a consenso no que respeita a princípios de solidariedade e empatia para com os outros. Princípios que integram a cultura de colaboração mas que só se consolidam aprendendo-se a trabalhar cooperativamente (Freitas & Freitas, 2002).

Quando os professores e outro pessoal de apoio conseguem trabalhar juntos, por exemplo em situação de coeducação, os problemas associados à gravidade da dificuldade de aprendizagem e importância do currículo são minimizados. (Tilstone, Florian & Rose, 2003 p.42).

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia eficaz para desenvolver (também nos professores) o sentido crítico, a tolerância, práticas de cooperação e de solidariedade, palavras-chave hoje em dia muito utilizadas para o sucesso de outros sistemas

organizacionais (empresas por exemplo), ambientes que os alunos enfrentarão um dia mais tarde no mercado de trabalho e até antes na universidade (Ferreiro, 2006).

León del Barco e Latas Pérez (2004) propõem alguns objetivos a ter em conta na implementação da aprendizagem cooperativa nas universidades que se podem considerar também na cooperação entre professores:

- O desenvolvimento de estratégias de comunicação, ou seja, estratégias de compreensão, explicação, perguntas e respostas. A discussão entre alunos mais experientes ou entre professores pode servir não só para se comunicarem, mas também para aperfeiçoarem um determinado assunto;
- O desenvolvimento de competências intelectuais e profissionais, ou seja, desenvolver estratégias que permitam exercitar a análise, o raciocínio, que permitam avaliar, julgar, pensar com sentido crítico, sintetizar, criar e resolver problemas;
- O crescimento pessoal, ou seja, o desenvolvimento da autoestima, e o conhecimento de si próprio.

Na temática deste trabalho, há que realçar a necessidade de cooperação entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial que deve passar pela partilha de informação na análise da avaliação das crianças com NEE, na avaliação contínua do processo de desenvolvimento e dos resultados obtidos; deve passar pela partilha de decisões nas medidas de educação especial mais adequadas a adotar; deve passar pela partilha de responsabilidades (Leite & Madureira, 2003).

A atitude de cooperação que vai sendo desenvolvida pelos professores, parte da reflexão partilhada que por sua vez leva a uma necessidade de investigação permanente tornando os professores mais capazes de inovar e regular as suas práticas no sentido de melhor poderem responder às dificuldades resultantes da diversidade, da heterogeneidade dos grupos (Morgado, 2004) e mais concretamente da especificidade das problemáticas provenientes das necessidades educativas especiais.

Leitão (2006) fazendo referência a estudos de Marilyn Friend e Jennifer Cook, apresenta diferentes modelos de cooperação entre profissionais:

No primeiro modelo apresentado verifica-se a existência de dois adultos, que podem ser dois professores, um professor e um auxiliar ou um professor e um técnico terapeuta ou até com um voluntário, que dividem entre si o trabalho e/ou a responsabilidade das aprendizagens em sala de aula. Um assume toda a liderança tanto no que respeita ao

ensino como na organização de todas as tarefas subjacentes, o outro vai apoiando a tarefa do primeiro. Neste modelo, e no caso do segundo adulto ser um docente de educação especial não tem necessariamente que centrar o seu apoio, exclusivamente, no(s) aluno(s) com NEE podendo ser mais frutuosa a sua colaboração na dinamização geral das atividades, no funcionamento dos grupos, na gestão dos comportamentos sociais ou até no acompanhamento individual a alguns alunos.

Na segunda proposta apresentada pelos autores verifica-se uma organização baseada na divisão dos conteúdos a serem transmitidos. Existem dois professores, cada um com um conteúdo, e os alunos vão rodando pelos dois professores.

No terceiro modelo apresentado os dois professores estão a transmitir os mesmos conteúdos mas cada um a uma metade da classe. No final são dinamizadas formas de interação entre os dois grupos.

Um quarto modelo, talvez um pouco mais complexo, permite que os alunos aprendam alternando entre um grupo mais alargado e um grupo mais restrito de alunos o que promove a participação e a inclusão de todos os alunos.

De salientar que em qualquer um dos modelos apresentados se podem dinamizar estruturas de trabalho cooperativo.

Um professor, na sua turma, com um professor de apoio educativo, planificando atividades em conjunto, rapidamente descobrirão que têm competências e ideias que complementarmente poderão contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo (Leitão, 2006). O problema coloca-se quando não existe esta possibilidade, a da existência de dois professores em sala de aula com o mesmo grupo de alunos. Ainda assim, o professor pode e deve cooperar com outros professores na partilha de experiências, materiais e didáticas.

Os professores do regular, quando podem contar com o apoio educativo, devem registar as dificuldades dos alunos e combinar em conjunto as melhores estratégias a desenvolver, materiais a utilizar e a construir caso não existam. A intervenção deve incidir no problema concreto, por exemplo, colocando os alunos a trabalharem em conjunto de forma a motivá-los, fornecendo pistas, estratégias diferenciadas, mnemónicas, alternativas, entre outras, evitando tirar os alunos do contexto da sala de aula para fazerem fichas que, incorrem no risco de serem “mais do mesmo” e não os ajudarem a melhorar.

Os professores do regular podem aproveitar a presença e colaboração dos professores de apoio educativo para, por exemplo, implementarem na sala de aula, oficinas de leitura e escrita ou oficinas de matemática prática dependendo das maiores dificuldades diagnosticadas na turma.

Nesta cultura de colaboração devem encarar-se as diferenças e a heterogeneidade como valores que se transformam em desafios que permitam o desenvolvimento pessoal de professores mais ativos, criativos e motivadores em nome do desenvolvimento e sucesso educativo. Os apoios individualizados e individualistas bem como as suas medidas de intervenção, nomeadamente os planos de recuperação e encaminhamento (Despacho Normativo nº 50/2005), como até aqui, não parecem fazer os alunos progredir, nem têm sido facilitadores da implementação de estruturas de aprendizagem cooperativa.

Articulação com as famílias numa perspetiva ecológica

A articulação da escola com as famílias é uma prática relativamente recente em Portugal, na medida em que predominava uma perspetiva social e educativa, que concebia o desenvolvimento das crianças como uma integração progressiva nos diversos contextos: família, escola, comunidade, sem que houvesse qualquer articulação entre eles (Leite & Madureira, 2003).

Ainda segundo as mesmas autoras é com as creches, jardim-de-infância e *ateliers* de tempos livres que se começa a solicitar mais a colaboração da família e com as influências dos meios de comunicação social começa-se a repensar a necessidade de responsabiliza-las mais através da articulação entre os diversos contextos.

Além disso, por volta da década de 70, as perspetivas ecológicas vêm mostrar que os diversos ambientes em que a criança se insere não aparecem isolados nem um de cada vez. A criança é um todo que cresce e se desenvolve simultaneamente nos diversos contextos, em interação com eles, influenciando e recebendo as influências dos mesmos como já foi referido (Bronfenbrenner, 1979 in Leite & Madureira, 2003).

Estas perspetivas foram muito importantes na identificação e avaliação das necessidades educativas especiais, nomeadamente na intervenção precoce, na medida em que se consideravam todos os ambientes em que a criança se inseria trazendo benefícios tanto na deteção de problemas como na deteção de soluções para os resolver.

Investigações levadas a cabo sobre a articulação entre a escola e a família mostram resultados positivos que se manifestam no aproveitamento escolar e no comportamento dos alunos (Leite & Madureira, 2003).

Em Portugal, com a própria legislação, prevê-se a participação dos encarregados de educação nos órgãos de gestão com a nomeação dos seus representantes e vai-lhes conferindo o direito a conhecer o percurso escolar dos educandos, bem como o dever de participarem e acompanharem. (Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 e D.L. nº172/91). O mesmo se passa em relação à educação especial em que, de acordo com o D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro, a família é chamada a participar em todo o processo referente aos alunos com NEE.

Para além do direito e dever a participar no processo das crianças com NEE, as famílias veem, também, reconhecido o direito a serem apoiadas pela educação especial na deteção das suas necessidades e na procura dos encaminhamentos mais adequados para as respostas às necessidades específicas dos seus educandos. O reconhecimento de que pais e crianças fazem parte de uma família com as suas características próprias, os seus problemas, expectativas e necessidades, vai influenciar a relação e a articulação entre os pais e os profissionais em educação especial (Pereira, 1996).

Turnbull, Turnbull e Kyzar (Ministério de Educación, 2009), abordam os acordos de cooperação entre as famílias e os profissionais mediante a existência de seis componentes que facilitam esses acordos. São eles: a competência profissional, introduzindo-se esta questão dos acordos entre famílias e profissionais nos cursos e formações de professores; a comunicação, munindo as partes interessadas de conhecimento de base necessário para pôr em prática as decisões tomadas; o respeito, desenvolvendo-se acordos de cooperação que respondam aos valores das famílias; o compromisso, trabalhando-se com as famílias na perspetiva da inclusão; a equidade, centralizando as atenções na família, detetando os seus pontos fortes de forma a otimiza-los; por último, a confiança, trabalhando com sabedoria e consenso, suprimindo dificuldades com a capacidade de se adaptar a diferentes contextos.

A ligação entre um trabalho de articulação com as famílias numa perspetiva ecológica e a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais torna-se muito importante na medida em que são os pais ou as famílias dessas crianças que podem fornecer toda a informação necessária

sobre gostos, preferências, modos de atuar em determinadas situações e de se relacionarem com os outros.

Só com este conhecimento prévio, que em muitos casos só é possível ser obtido através da família, dependendo das limitações da criança, é possível organizar e planificar a participação das crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas de aprendizagem cooperativa.

Normalmente estas crianças têm ou deveriam ter uma equipa multidisciplinar nos cuidados a prestar tanto no que respeita à educação como na saúde. É com a articulação entre todos os intervenientes que é possível um atendimento mais adequado e eficaz (Tilstone, Florian & Rose, 2003). Atualmente os sistemas de apoio, nomeadamente da Intervenção Precoce na Infância, recomendam mesmo a cooperação em equipas transdisciplinares, uma forma mais abrangente de cooperação.

2.5. Métodos de aprendizagem cooperativa

Desde os mais simples aos mais complexos são muitos e variados os métodos de aprendizagem cooperativa que se têm desenvolvido e experimentado, o que facilita a sua difusão principalmente pelo meio escolar (Freitas & Freitas, 2002). Desta forma o professor poderá escolher o que mais se adequa às suas necessidades.

Dos vários métodos encontrados na literatura estudada, serão apresentados alguns deles de forma muito sucinta, com o objetivo de se ficar com uma ideia geral de como pode funcionar a aprendizagem cooperativa.

Learning Together - É um método desenvolvido pelos irmãos Johnson na Universidade do Minnesota e consiste na formação de grupos heterogêneos de 4 ou 5 elementos. Cada grupo elabora em conjunto uma ficha de trabalho de qualquer matéria curricular.

Os elementos do grupo são avaliados por um único trabalho, o do grupo, o que leva a que o professor tenha de proceder a uma avaliação contínua e sistemática da prestação de cada um no grupo para se aperceber dos níveis de realização individuais.

Neste método não existem recompensas. A recompensa será o resultado final do grupo, mediante o esforço de cada um. É pois um método com uma estrutura de objetivos e não

de recompensas, onde cada um vai dar o seu melhor para o sucesso de todos (Bessa & Fontaine, 2002).

Método Jigsaw - Método desenvolvido por Aronson (investigador no domínio da psicologia social) no início da década de 70 no Texas. Consiste na formação de grupos heterogêneos de entre 4 a 6 elementos e é caracterizado pela interdependência ao nível da estrutura da tarefa e por uma aprendizagem ativa.

O professor escolhe um elemento do grupo para ser o líder que cumprirá as funções de auxiliar, organizar e até resolver conflitos estabelecendo ainda o contacto entre o grupo e o professor.

São distribuídos cartões diferentes a cada elemento do grupo com uma parte da matéria identificada pelo número da ordem pela qual deverá ser apresentada sem prejudicar a sequência do assunto.

Posteriormente são formados grupos de especialistas, ou seja, os alunos saem do seu grupo e vão-se agrupar aos membros dos outros grupos que têm um cartão igual ao seu.

Nestes grupos de especialistas, os alunos vão trabalhar e aprofundar o assunto do seu cartão para mais tarde apresentá-lo, explicá-lo e ensiná-lo aos colegas do grupo inicial.

Depois de todos os especialistas terem transmitido os seus assuntos, o grupo fica a conhecer a totalidade da matéria e deve organizá-la no grupo ou já com toda a turma.

No final deve ser preenchida uma ficha de avaliação do processo de trabalho com o objetivo de se poder melhorar o funcionamento do grupo.

Em síntese, esta técnica consiste no seguinte:

- Divisão da turma em grupos heterogêneos de 4 ou 5 elementos;
- O material objeto de estudo é dividido em tantas partes como os membros da equipa, de modo que cada um dos seus membros receba um cartão com a informação especializada do tema;
- Cada aluno do grupo prepara a sua parte a partir da informação que lhe foi fornecida pelo professor e que ele próprio recolheu. O líder pode fornecer instruções para a realização da tarefa;

- O grupo divide-se e cada um dos seus membros reúne-se noutra grupo formado pelos elementos dos vários grupos a quem foi atribuída a mesma tarefa de especialização, trocando informação, esclarecendo dúvidas, elaborando esquemas e mapas conceptuais;
- Cada elemento regressa ao seu grupo de origem e explica ao grupo a parte que preparou (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2002 & Pujolás, 2004).

Group Investigation - Desenvolvido por Shlomo Sharan na Universidade de Tel Aviv em Israel é um método muito complexo e exige que os alunos já estejam familiarizados com outros métodos de aprendizagem cooperativa. Combina tarefas individuais com tarefas de pares e de grupo. Parte do trabalho é individual mas outra parte é em conjunto e no final existe uma recompensa para o grupo com base nas realizações individuais.

O professor seleciona um tema ou um problema. Individualmente os alunos vão registando ideias e dúvidas sobre o tema para colocarem a toda a turma e assim vão determinando subtemas possíveis, para com eles, se organizarem em grupos de investigação. Os grupos planificam e realizam a investigação, planificam e fazem as apresentações. No final, professor e alunos avaliam todo o trabalho.

Pode-se então esquematizar as seguintes fases para a implementação desta atividade:

- Escolha e distribuição dos subtemas: o professor apresenta o tema aos alunos e estes, tendo em conta as suas capacidades, escolhem os subtemas;
- Constituição dos grupos: neste caso os alunos escolhem com quem querem trabalhar tendo como base o interesse comum nos temas. Este modo de formação de grupos requer que os alunos já tenham adquirido competências cooperativas estando familiarizados com a metodologia;
- Os alunos em conjunto com o professor planificam definindo os objetivos e o modo como devem proceder para os atingir. Estabelecem os procedimentos que vão seguir, as tarefas de cada elemento, a forma da recolha de informações e preveem o tempo necessário para a execução da tarefa;
- Os alunos desenvolvem o trabalho de acordo com o que foi planificado. O professor tem como função acompanhar o trabalho de cada aluno e de cada grupo e prestar-lhes ajuda sempre que esta seja solicitada;

- Os alunos analisam e avaliam a informação obtida. Reveem todas as conclusões e procuram encontrar a melhor forma para apresentar o resultado das suas investigações à turma;

- Os alunos apresentam o trabalho. Devem tirar notas e esclarecer dúvidas que sejam colocadas pelos colegas;

- A avaliação é feita em conjunto pelo professor e pelos alunos tendo em conta os aspetos relacionados com o conhecimento científico, com a apresentação do trabalho e a forma como o grupo funcionou (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2002 & Pujolás, 2004).

STAD (Student Team-Achievement Divisions) - Desenvolvido por Robert Slavin nos anos 70 na Universidade Johns Hopkins é caracterizado por uma estrutura cooperativa de objetivos e recompensas em que o sucesso individual depende do sucesso do grupo.

São formados grupos de 4 ou 5 elementos de forma a ficarem equilibrados quanto à idade, sexo, raça ou etnia. O professor apresenta a matéria e os grupos trabalham sobre ela num sistema em que os melhores alunos auxiliam os que apresentam mais dificuldades.

Os alunos são avaliados individualmente através de testes ou questionários recebendo uma pontuação de melhoria que vai contribuir para a pontuação do grupo.

No final o grupo recebe a sua recompensa que poderá ser uma distinção no jornal de parede.

A implementação desta atividade em sala de aula deve então ter em conta um conjunto de procedimentos que se podem sequenciar do seguinte modo:

- Formação de grupos heterogéneos de 4 ou 5 elementos;

- Apresentação do tema à turma dando as explicações que se julgarem convenientes;

- Trabalho em grupo durante algumas aulas, colocando questões, comparando as diferentes respostas, clarificando conceitos, elaborando esquemas e aumentando desta forma a informação;

- Os alunos ajudam-se uns aos outros no sentido de que todos os elementos devem contribuir para que todos tenham aprendido o conteúdo abordado;

- Elaboração de uma síntese do que aprenderam e registo no caderno diário;
- Avaliação individual através de testes de conhecimento sendo-lhes atribuída uma pontuação (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2002 & Pujolás, 2004).

TGT (Team-Games-Tournaments) - Método idêntico ao anterior com diferenças apenas na forma como os alunos demonstram as capacidades adquiridas. Foi desenvolvido por David DeVries e Keit Edwards.

Enquanto no anterior eram usados testes para a verificação dos conhecimentos adquiridos, no TGT essa verificação é feita por meio de jogos académicos do género de torneios realizados no final de uma semana de trabalho, tratando-se portanto de um método com uma estrutura de recompensas ligado à tarefa do grupo (Ovejero, 1990; Bessa & Fontaine, 2002 & Freitas & Freitas, 2002).

TAI (Team Accelerated Instruction) - É um método para ser desenvolvido na matemática e tem a vantagem de permitir que os alunos trabalhem a ritmos diferentes. Para se saber a que nível de aprendizagem estão os alunos, é feito um teste diagnóstico individual na área da matemática. Agrupam-se de forma heterogénea mas a explicação da matéria é feita pelo professor a pequenos grupos homogéneos para que as matérias sejam adequadas ao nível da preparação de cada um.

Depois das matérias dadas, os pequenos grupos repartem-se pelos grupos heterogéneos para treinarem e desenvolverem essas competências, com os mais capazes a auxiliarem os que apresentam mais dificuldades até estarem preparados para serem avaliados. No final há a recompensa sendo a equipa avaliada com base na média dos resultados individuais (Ovejero, 1990; Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2002 & Pujolás, 2004).

CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) - É desenvolvido em equipas com alunos heterogéneos e destina-se a atividades de promoção da leitura e da escrita.

Assemelha-se ao método anterior mas com as características próprias das atividades direcionadas para a leitura e a escrita, com o recurso a textos, histórias e com leituras na biblioteca que também contam para os pontos da equipa.

Nos grupos, os alunos começam por trabalhar em pares ou tríades que se juntam por nível de capacidades e só depois se juntam ao grupo para discutir os temas e mostrar os seus desenvolvimentos.

Tal como os métodos anteriores, os de formato *Student Team Learning*, este caracteriza-se por uma estrutura de recompensas para a tarefa da equipa (Bessa & Fontaine, 2002 & Freitas & Freitas, 2002).

Instrução Complexa - Método concebido por Elisabeth Cohen no âmbito do “Programa de instrução complexa” da Universidade de Stanford na Califórnia no início dos anos 80.

O objetivo do método é colocar alunos de estatutos diferentes a interagirem em tarefas comuns de modo a que todos possam desfrutar da aprendizagem. O método é implementado em grupos heterogéneos existindo múltiplas capacidades que promovem o desenvolvimento do pensamento de nível elevado.

O papel do professor é transmitir de forma concreta, aos alunos, que é normal que cada um tenha as suas competências e que para além de serem diferentes uns dos outros todos são importantes pois uns podem ajudar os outros nas aprendizagens (Freitas & Freitas, 2002 & Santos, 2007).

Co-op co-op - Este método foi apresentado primeiro por Kagan em 1998 e depois por Johnson e Johnson em 1999.

Cada elemento do grupo heterogéneo prepara uma subunidade ou um subtema que depois é apresentada ao grupo e posteriormente o grupo faz uma apresentação geral, com a investigação de cada elemento, à turma.

Os grupos são avaliados pelo desempenho do grupo tanto ao nível cognitivo como de competências cooperativas (Ovejero, 1990 & Fontes & Freixo, 2004).

Controvérsia académica - Este método assemelha-se muito à promoção de debates em que surgem diferentes ideias ou opiniões e os elementos do grupo tentam, através do debate, chegar a um consenso.

Johnson e Johnson (1998) consideram os debates formas avançadas de aprendizagem cooperativa. A diferença está no facto dos debates serem competitivos e a controvérsia

académica ser cooperativa. Nesta, verifica-se a interdependência positiva entre os elementos enquanto no debate os lados são opostos como rivais na competição.

Tutoria entre iguais - Neste método os elementos da turma não se dividem em grupos. Os alunos limitam-se a prestar ajuda aos que a solicitarem. Verifica-se então a formação de pares que cooperam entre si (Fontes & Freixo, 2004 & Pujolás, 2004).

Aprendendo Juntos - É um método do início dos anos 60 apresentado pelos irmãos Johnson que apesar de se poder confundir com o primeiro apresentado, diferem um do outro. Este caracteriza-se pela formação de grupos permanentes e não permanentes em simultâneo, sendo que, os não permanentes podem ser formais ou informais.

O professor orienta a aula apresentando um tema para ser discutido em grupos informais que se formam aleatoriamente para esse fim.

Para o desenvolvimento de uma tarefa mais complexa ou o cumprimento de um objetivo, são formados os grupos formais mas unicamente para a tarefa em questão, pelo que, não são permanentes mas podem durar algumas semanas, o tempo necessário para concluir a tarefa.

Os grupos formais permanentes são heterogêneos e caracterizam-se pelo espírito de entreajuda em que os alunos mais capazes dão assistência e encorajam os menos capazes. Têm a finalidade de discutirem os progressos académicos de cada um, identificarem dificuldades e avaliarem o cumprimento das tarefas e o desempenho dos seus elementos. São ainda, os elementos destes grupos que mantêm informados, das matérias, os colegas que faltam.

Trata-se de uma estrutura que pode ser muito útil quando as turmas são muito extensas ou se verifica a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais salientando muito a filosofia da aprendizagem cooperativa.

O método “Aprendendo Juntos” prevê a formação e preparação dos professores pois para uma boa implementação de qualquer metodologia, os professores devem conhecer bem as suas características, princípios e formas de atuação.

É adequado para o desenvolvimento de atividades cooperativas no jardim-de-infância (dos 3 aos 5 anos de idade) e no 1º ciclo do ensino básico (dos 6 aos 10 anos de idade),

prevê a preparação dos grupos para a cooperação admitindo a existência de grupos heterogêneos.

A transversalidade proporcionada por este método também o torna muito acessível à utilização pelo professor nas faixas etárias mencionadas pois procura desenvolver competências em todas as áreas sejam elas curriculares ou extra curriculares.

A interdependência positiva é ligada aos objetivos, por se tratar de uma estrutura em que todos trabalham para a realização de um objetivo comum e a avaliação é feita com base no produto do grupo, ainda que para isso o professor tenha que verificar a responsabilidade e o esforço individual de cada elemento (Freitas & Freitas, 2002).

Depois desta apresentação sucinta de alguns métodos, julgou-se pertinente resumi-los e em alguns casos complementá-los num quadro que ajude a visualizar melhor as suas características permitindo comparar e relacioná-los entre si.

	Grupos alvo	Conteúdos de estudo	Estrutura-chave	Tipo de tarefa
Learning together	Do 1º ao 9º ano	Generalista	estrutura de objetivos	Tarefa de grupo
Jigsaw	Do 5ºano ao ensino superior	Todo o conteúdo que provenha da leitura de textos e possa ser dividida pelos alunos	Estrutura de tarefa	Especialização de tarefa
Group investigation	Do 2º ao 9º ano	Literatura, línguas, estudos sociais	Estrutura de tarefa	Especialização de tarefa
STAD	Do 2º ao 12º ano	Generalista mas que as tarefas sejam de solução única	Estrutura de recompensas	Tarefa de grupo
TGT	Do 2º ao 12º ano	Generalista mas que as tarefas sejam de solução única	Estrutura de recompensas	Tarefa de grupo
TAI	Do 2º ao 9º ano	Matemática	Estrutura de recompensas	Tarefa de grupo
CIRC	Do 2º ao 6º ano	Línguas, leitura e escrita	Estrutura de recompensas	Tarefa de grupo
Instrução complexa	Nível secundário e universitário	Conceitos ou ideias transversais que permitam o desenvolvimento do pensamento elevado	Estrutura de tarefa	Tarefa de grupo
Co-op co-op	(não especificado mas	Generalista	Estrutura de tarefa	Tarefa de grupo

	encontraram-se atividades a partir do 5º ano)			
Controvérsia acadêmica	Grupos de 4 elementos. Idades não especificadas	Assuntos possíveis de serem colocados em debate	Estrutura de recompensas	Tarefa de grupo
Tutoria entre iguais	Pares. Todas as idades	Generalista	Estrutura de objetivos	Tarefa de pares
Aprendendo juntos	Grupos heterogêneos (3-5 anos) (6-10 anos)	Generalista Conteúdos curriculares e não curriculares	Estrutura de objetivos	Tarefa de grupo

Quadro 12 – Resumo dos métodos de aprendizagem cooperativa e suas características (Elaboração própria).

León, Gonzalo e Polo (2012) num estudo para determinarem a eficácia das técnicas cooperativas, utilizaram o método Jigsaw como sendo mais propício à diminuição da violência na escola. Os autores defendem que as técnicas de aprendizagem cooperativa por equipas obtêm melhores resultados na diminuição da violência quando comparadas com as técnicas de *Aprendendo Juntos* que se têm mostrado mais eficazes na inclusão educativa dos alunos.

Os métodos Jigsaw, o STAD e o TGT favorecem, igualmente, o desenvolvimento da tolerância em contextos heterogêneos por se tratar de técnicas por equipas.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia ativa, aberta e flexível. Jamais será monótona principalmente enquanto o professor tiver criatividade para estruturar as suas atividades utilizando estes ou outros modelos ou até utilizar mais que um numa mesma tarefa, tudo depende dos objetivos a que se propõe (Freitas & Freitas, 2002).

2.6. Resultados e controvérsias da utilização da aprendizagem cooperativa

De acordo com diversos autores como os irmãos Johnson (1974), Slavin (1991), Deusch (1990) entre outros, a organização social das atividades escolares divide-se em três formas de aprendizagem: individualista, competitiva e cooperativa. Apesar de se verificar que vão coexistindo as três, existe uma evolução relacionada com a mudança de paradigma a que se assiste atualmente.

Vai caindo em desuso um ensino e aprendizagem muito individualistas dando lugar a um tipo de trabalho de grupos, mais competitivo, ainda muito presente no ensino atual devido a exigências contextuais. Surge então a cooperação, que apesar de não ser uma noção nova, só há relativamente pouco tempo se vai percebendo a sua importância e benefícios.

Individualista	Competitiva	Cooperativa
Não existe nenhuma relação entre os objetivos que cada participante pretende atingir	Os objetivos de cada aluno estão relacionados com os outros mas de forma eliminatória, um participante alcança os seus objetivos na medida em que os demais não conseguem.	Os alunos atingem os seus objetivos na medida em que os outros atingem também os próprios objetivos, um beneficia os demais membros do grupo.
Os resultados dos outros são irrelevantes para os resultados de um aluno ou participante	O que beneficia um participante prejudica os restantes.	O esforço de cada um beneficia os demais membros do grupo.
São pouco sensíveis às solicitações dos outros	Não respondem às solicitações dos outros	São mais sensíveis às solicitações dos outros
Existe pouca interajuda	Não existe interajuda	Ajudam-se mutuamente com frequência
A produtividade é maior ou menor, dependendo do esforço e empenho pessoal	Menor produtividade em termos qualitativos	A produtividade, em termos qualitativos, é maior

Quadro 13 - Diferenças entre aprendizagem individualista, competitiva e cooperativa, referências dos irmãos Johnson (1974), Slavin (1991) e Deutsch (1990) entre outros (Adaptação própria).

Comparando os efeitos da utilização da aprendizagem cooperativa com os de outras estruturas mais competitivas ou individualistas, os resultados mostram maior eficácia na aprendizagem cooperativa que nas restantes (Bessa & Fontaine, 2002).

Para além de ser característico da aprendizagem cooperativa a existência de objetivos sociais, esta visa igualmente um bom desempenho do aluno no que respeita à aprendizagem académica.

As estruturas de recompensas cooperativas fazem com que os alunos atribuam maior importância às aprendizagens académicas (Arends, 2008). Para o autor, que se fundamenta em Slavin, um dos fundadores da aprendizagem cooperativa, a perspetiva de grupo desta metodologia vem dar uma nova ênfase à forma como os alunos encaram as aprendizagens académicas.

Os autores concordam que os alunos valorizam mais os colegas que sobressaem no desporto do que os melhores alunos nas áreas académicas o que se justifica pelo facto do êxito no desporto, uma estrutura cooperativa, trazer benefícios ao grupo, enquanto o êxito académico (em estruturas não cooperativas) beneficia apenas o aluno.

Desta forma, a aprendizagem cooperativa, para além de funcionar como uma motivação modificando a forma de encarar a realização escolar, ainda ajuda a beneficiar tanto os bons como os alunos menos bons que trabalham em conjunto.

Outro benefício apontado à aprendizagem cooperativa, para além de ajudar os alunos a desenvolverem competências sociais de cooperação e colaboração tão necessárias numa época em que grande parte do trabalho/emprego é realizado numa sociedade composta por grandes organizações interdependentes, é o desenvolvimento de uma maior tolerância e aceitação da diversidade de pessoas quer no que respeite à raça, à cultura, classe social ou capacidades de aprendizagem (Arends, 2008).

Como já foi referido, não basta colocar alunos a trabalharem em grupo para que aprendam a cooperar, assim como, e de acordo com o autor acima mencionado, também não é suficiente a partilha de espaços em comum com indivíduos de raças, culturas ou aptidões diferentes para reduzir o preconceito e atitudes de exclusão. A aprendizagem cooperativa torna-se crucial criando oportunidades aos alunos para trabalharem de forma interdependente tirando maior partido das diferenças existentes no grupo.

A aprendizagem cooperativa é eficaz para incentivar a capacidade de cooperação nos alunos, a serem mais solidários e a terem um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento. A implementação desta metodologia cria um contexto que favorece a aquisição dos recursos necessários para dar respostas à diversidade sem qualquer tipo de discriminação (Díaz, 1999).

Na sua tese de Doutoramento, Santiago Marin (2001), comprovou que estruturar atividades, na aula de matemática, através de estratégias de aprendizagem cooperativa, motiva os alunos, melhorando ainda a convivência entre os que obtêm um rendimento académico mais elevado.

Apesar dos benefícios, não deixa de se verificar alguma controvérsia pelo facto da aprendizagem cooperativa desencorajar a competição, no entanto, os autores defendem ser possível introduzir alguma competição entre os grupos que trabalham neste tipo de estrutura (Freitas & Freitas, 2002).

Outra dificuldade encontrada advém do facto de se tratar de uma metodologia, que para principiantes, se pode tornar complexa e até confusa. Quanto mais um professor utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa ou quanto mais os alunos trabalharem cooperativamente, maior domínio e autonomia adquirem sobre a estratégia, e os resultados também evoluem de forma positiva.

É comum surgir a ideia de que este tipo de metodologia pode ser benéfica para os alunos com um rendimento considerado mais fraco na medida em que são ajudados pelos alunos considerados mais avançados, mas surge a preocupação se, desta forma, não se estará a prejudicar esses alunos considerados mais competentes. De acordo com Bessa e Fontaine, esta preocupação não tem fundamento tanto do ponto de vista teórico como pelos resultados da investigação empírica.

As maiores preocupações com a heterogeneidade provinham sobretudo de pais de crianças sobredotadas que receavam que os seus educandos fossem prejudicados se colocadas em grupos sem condições para efetuarem aprendizagens mais exigentes. No entanto, é já sabido que se pode aprender mais a ensinar do que a aprender. Além disso, é igualmente importante o benefício que esses estudantes extraem do seu trabalho em grupos cooperativos quanto ao desenvolvimento das suas habilidades colaborativas, sociais e de amizade.

Estes alunos, ao explicarem os conceitos à sua maneira, podem alcançar melhores êxitos que o próprio professor a fazer com que alguns colegas compreendam e aprendam melhor esses conceitos. Quanto aos grupos heterogéneos, a aprendizagem cooperativa torna-se num mecanismo muito útil que permite aproveitar o potencial dos saberes de cada elemento (Blázquez & Marin, 2003).

Estudos desenvolvidos nos U.S.A. Vieram mostrar que a heterogeneidade não prejudicava os alunos mais dotados verificando-se ajuda efetiva aos menos dotados; Os alunos sobredotados viam melhorados os resultados em relação à aquisição de conhecimentos, auto conceito e atitudes. Estes resultados justificam-se pelo facto da aprendizagem cooperativa dispor de técnicas apropriadas para não prejudicar quem aprende mais facilmente (Freitas & Freitas, 2002).

As experiências cooperativas beneficiam efetivamente os alunos que explicam a matéria a outros pois desta forma vão conseguindo uma maior compreensão e consolidação dos conteúdos (Blázquez & Marin, 2003).

De acordo com os irmãos Johnson (1974) formaram-se outros mitos à volta da cooperação entre alunos, apresentando-se de seguida, alguns deles. Mas estes mitos começam a desvanecer-se com a propagação cada vez maior desta metodologia um pouco por todo o mundo com diversos investigadores a comprovarem os benefícios e a eficácia da implementação da aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2002).

Um dos mitos prende-se com a competição, alegando-se que só vencem os que “passam à frente” “sem olhar a meios para atingir os fins”, o que não é verdade. A maioria das atividades humanas é cooperativa. Para que qualquer sistema social (família, empresa, escola, etc.) funcione bem, é absolutamente necessária a coordenação das ações de todos para atingirem metas comuns, ou seja, a cooperação.

Pensar que cada membro de um grupo de aprendizagem cooperativa deve trabalhar de igual modo e alcançar o mesmo nível de rendimento, também é falso. Quando alunos de diferentes níveis de rendimento escolar participam em grupos de aprendizagem cooperativa, inclusive os alunos com necessidades educativas especiais, todos saem beneficiados, às vezes por razões distintas. Em todo o caso, deve-se exigir aos alunos de acordo com as suas necessidades, capacidades e estilos de aprendizagem e não a todos da mesma forma, como se verifica no ensino mais tradicionalista.

Num estudo efetuado em 1998 nos Estados Unidos da América por Antil, Jenkins, Wayne e Vadasy, cerca de 93% dos professores das escolas estudadas utilizavam a aprendizagem cooperativa e os autores que fazem referência a estes dados fazem uma breve compilação dos benefícios desta prática:

...melhoria das aprendizagens na escola; melhoria das relações interpessoais; melhoria da autoestima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros; maior motivação intrínseca; maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas; menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais; aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros; menor tendência para faltar à escola. (Freitas & Freitas, 2002, Teoria p. 21).

Fraile (1998) considera que a aprendizagem cooperativa se revela vantajosa tanto para os alunos como para os professores. Para os segundos revela-se positiva na medida em que é vantajosa para os primeiros, pois é sempre gratificante para qualquer professor ver

o sucesso do resultado do seu esforço, por outro lado constitui uma motivação para o próprio professor.

No que respeita aos alunos, este autor considera que os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa se podem agrupar em duas categorias:

Efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências cognitivas:

- Maior produtividade e rendimento;
- Desenvolvimento do pensamento crítico e criativo;
- Aquisição de competências cognitivas superiores e estratégias cognitivas de nível elevado;
- Desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada nos debates e na troca de informação entre os grupos.

Efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências atitudinais:

- Aumento da autoestima e valorização pessoal;
- Aumento do interesse e da motivação induzida pelos processos interpessoais criados dentro do grupo;
- Aumento das expectativas futuras que têm por base a valorização das capacidades e esforços apresentados;
- Desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva;
- Desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo e a sua própria aprendizagem;
- Integração e inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Também Sanches (1994) considera que a aprendizagem cooperativa pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos para aprender, ajudar a melhorar o rendimento escolar dos colegas, facilitar uma maior retenção dos conteúdos e obter uma compreensão mais profunda das matérias a aprender.

Arends (2008) coloca a ênfase em três tipos de resultados nos alunos com a metodologia da aprendizagem cooperativa: a aquisição de um comportamento cooperativo em detrimento dos habituais comportamentos competitivos ou individualistas; melhorias no desempenho e na realização escolar; um aumento da tolerância para com a diversidade.

Para demonstrar os efeitos da aprendizagem cooperativa no comportamento dos alunos, o autor faz referência aos estudos de Sharan e seus colaboradores em 1984 e 1999. Num desses estudos distribuíram 33 professores de Inglês e de Literatura por três grupos

de formação de forma aleatória como se pode verificar no seguinte quadro com os respetivos resultados.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Professores	Ajustavam as suas competências de ensino para toda a turma.	Utilizavam a estrutura cooperativa Slavin's Student Teams Achievement Divisions (STAD)	Utilizavam a estrutura cooperativa da Investigação em Grupo de Sharan
Alunos	Selecionados de salas de aula que utilizavam as três abordagens de instrução. Distribuídos em equipas de 6 elementos, cada uma com 3 alunos europeus e 3 alunos do Médio Oriente.		
Tarefa	"Lego Men" – Planear como desempenhariam a tarefa conjunta de construir uma figura humana a partir de 48 peças de lego.		
Investigadores	Recolhiam informação antes, durante e depois da experiência, incluindo dados sobre os testes de realização escolar, observação em sala de aula e comportamentos cooperativos.		
Resultados	Verificaram-se menos comportamentos cooperativos e mais competitivos. Menos cooperação interétnica.	A aprendizagem cooperativa destes dois grupos originou mais comportamentos cooperativos e menos competitivos e mais cooperação interétnica.	

Quadro 14 - Estudo de Sharan e seus colaboradores. Arends, (2008). (Elaboração própria).

Quanto a melhorias no desempenho e na realização escolar, os autores estudados têm sido unânimes nos contributos da aprendizagem cooperativa. Ajudando a desenvolver o comportamento cooperativo e a melhorar as relações sociais entre os alunos, consegue-se ajudá-los nas suas aprendizagens académicas.

Para a questão dos benefícios nos resultados académicos, Arends (2008) faz referência aos estudos de Slavin, Leinhardt, Downey e Stronge:

Eles analisaram estudos relativos a todos os anos de escolaridade incluindo as seguintes áreas temáticas: linguística, ortografia, geografia, estudos sociais, ciências, matemática, inglês como segunda língua, leitura e escrita. Os estudos foram realizados em escolas urbanas, rurais e suburbanas nos EUA, Israel, Nigéria e Alemanha. Dos 45 estudos analisados, 37 mostraram que as turmas de aprendizagem cooperativa suplantaram as turmas do grupo de controlo no que concerne à realização escolar. Em 8 estudos não se encontraram diferenças. Nenhum dos estudos mostrou efeitos negativos da aprendizagem cooperativa. Numa outra experiência, Slavin e os seus colaboradores (...) criaram uma escola de ensino básico baseada nos conceitos de cooperação e de aprendizagem cooperativa. No segundo ano após a implementação, os alunos da escola de

ensino básico cooperativo atingiram níveis significativamente mais elevados na leitura de vocabulário, na compreensão da leitura, na expressão oral e em cálculo e sua aplicação, do que os seus pares numa escola de ensino básico tradicional. Também demonstraram melhores competências de relacionamento social e melhor aceitação de alunos com dificuldades. (Arends, 2008 p.349).

Apesar da existência de legislação sobre integração e inclusão, nomeadamente a Public Law 94-142 que surge nos EUA (bem como o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto e atualmente o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro em Portugal) exigindo que as crianças com incapacidades fossem colocadas em ambientes o menos restritivos possível, os teóricos, investigadores e pedagogos sabiam que não bastava a proximidade física para acabar com o preconceito e aumentar a tolerância, a aceitação e a cooperação.

De acordo com León (2006), a maioria das pesquisas efetuadas em torno da aprendizagem cooperativa têm-se concentrado em analisar os resultados da sua implementação em variáveis académicas, sociais e afetivas e foi neste âmbito que se compararam os diferentes tipos de interação: cooperativa, competitiva e individualista com melhores resultados tanto académicos como sociais nas estruturas cooperativas.

Ainda nos anos 90 começa-se a mudar o objeto de pesquisa e verifica-se também uma preocupação com elementos de mediação envolvidos na aprendizagem cooperativa para além dos resultados académicos e sociais. Foi então oportuno estudar-se a qualidade do processo interativo, ou seja, a análise do discurso utilizado pelos membros dos grupos cooperativos e estudarem-se os processos cognitivos que ocorrem na interação entre os pares nesses mesmos grupos. Mas estudaram-se também alguns fatores que pudessem condicionar a eficácia da aprendizagem cooperativa como algumas características individuais que se prendiam com a capacidade verbal e o estilo de aprendizagem ou cognitivo dos alunos (León, 2006).

De acordo com o mesmo autor não existem muitos estudos sobre as habilidades sociais dos indivíduos apesar de serem diversos os autores a defenderem que estas habilidades não são inatas, devem ser ensinadas, treinadas, como já houve oportunidade de se referir, mas estas podem condicionar a eficácia da aprendizagem cooperativa.

Para a eficácia da implementação destas estratégias não interessa a quantidade de interação mas sim a sua qualidade. O ensino de habilidades sociais é pois um pré-requisito para a cooperação. A aprendizagem cooperativa torna-se mais eficaz quando se

verifica preocupação com o desenvolvimento dessas habilidades sociais, dinâmicas de grupo e maturidade social nos seus elementos (León, 2006).

Para León, Felipe, Iglésias e Latas (2011) as estratégias de aprendizagem cooperativa são mais dinâmicas, atraentes e divertidas para além de fomentarem um aumento das capacidades de comunicação e expressão, o pensamento crítico e construtivo melhorando ainda o desempenho académico. Ao nível emocional, a aprendizagem cooperativa, exerce influência sobre a motivação dos alunos e fornece ferramentas para a melhorarem. Ao nível social, o trabalho cooperativo contribui significativamente para o desenvolvimento de competências sociais inclusive nos alunos com necessidades educativas especiais. A aprendizagem cooperativa contribui também para a redução do *bullying* ou para a inclusão dos alunos em escolas com crescente multiculturalismo. É uma ferramenta eficaz na promoção de atitudes positivas que facilitam a inclusão mas também melhoram a saúde promovendo ajustamentos psicológicos que permitem controlar o *stress*.

Benito León, Margarita Gozalo e Maria Isabel Polo (2012) levaram a cabo um estudo para determinar a eficácia das técnicas de aprendizagem cooperativa na diminuição da frequência de condutas de *bullying* na escola. Da pesquisa efetuada mostram que a aprendizagem cooperativa na escola favorece a convivência entre os alunos e constitui uma estratégia capaz de prevenir situações de assédio e agressividade nos grupos.

A aprendizagem cooperativa tem sido considerada como um procedimento decisivo na adequação da educação às mudanças que se fazem sentir na sociedade. Melhoram a convivência escolar e previnem a violência (Díaz, 2006).

Os procedimentos cooperativos desenvolveram nos alunos capacidades para irem adquirindo informação sobre os seus colegas, para passarem a escutá-los, a estarem mais atentos, inclusive aos seus problemas e dificuldades, e a aumentarem a perceção das semelhanças e pontos em comum entre colegas. Os autores acreditam que as metodologias cooperativas aumentam, nos alunos, a capacidade de se colocarem na perspetiva emocional dos outros o que favorece, de forma significativa, a interação entre os alunos ao ponto de melhorar a sua convivência e solidariedade diminuindo a violência na escola (León, Gonzalo & Polo, 2012).

Outros estudos, há muito realizados pelos irmãos Johnson, demonstram como as estruturas de objetivos influenciam a interação entre os alunos. A aprendizagem cooperativa influencia a tolerância verificando-se uma maior aceitação dos alunos com

necessidades educativas especiais promovendo ainda melhores relações entre alunos de diferentes etnias e raças (Arends, 2008). Torna-se numa metodologia capaz de otimizar a inclusão em geral e dos alunos com necessidades educativas especiais em particular.

De acordo com Blázquez e Marin (2003) uma das conclusões mais claras da utilização da aprendizagem cooperativa é o desenvolvimento da capacidade para aprender de forma autónoma ao longo da vida. Esta capacidade é ainda assinalada pelos autores como um requisito essencial para se ter êxito no século XXI.

Há ainda a referir a vantagem da aprendizagem cooperativa poder ser aplicada a professores, ou seja, entre eles nas suas tarefas de preparação de aulas, construção de materiais, avaliações e reflexões (como já foi referido). Esta metodologia desenvolve, nos professores, um bom nível de coordenação e cooperação. Com o uso da aprendizagem cooperativa, os professores começam a aperceber-se da sua eficácia com os alunos e a sentirem necessidade de partilharem experiências e até os materiais com outros colegas. Depressa se aperceberão que se trata de uma metodologia poderosa na adaptação e inovação do ensino permitindo, em conjunto, que o sistema de ensino seja redesenhado de acordo com as necessidades atuais (Duran & Miquel, 2003).

Resumindo e tendo em conta os contributos dos autores mencionados lista-se aquilo a que se poderá chamar os benefícios da aprendizagem cooperativa. Esta contribui então para adequar os conteúdos ao nível dos alunos; para o desenvolvimento cognitivo; para melhorar o rendimento académico; reduzir a ansiedade; fomentar a interação entre alunos, a interação entre professores, entre alunos e professores; favorecer a integração intercultural; favorecer o desenvolvimento socio afetivo; fomentar a autonomia e independência; promover o desenvolvimento do pensamento crítico; aumentar a motivação pelas aprendizagens académicas; aumentar a solidariedade e tolerância; reduzir a indisciplina e violência na escola; otimizar a inclusão educativa de todos os alunos em geral e dos que apresentam necessidades educativas especiais em particular; apoiar, na prática, a mudança de paradigma do terceiro milénio promovendo uma escola de qualidade – cooperativa e inclusiva.

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DO TERCEIRO MILÊNIO NUMA PERSPETIVA COOPERATIVA E INCLUSIVA

3. A Educação do terceiro milênio numa perspectiva cooperativa e inclusiva

Diálogo da Alice com a Rainha:

- Não vale a pena tentar – disse Alice – Ninguém pode acreditar em coisas impossíveis.

- A mim parece-me que não tens muita prática – opinou a Rainha.

(Lewis Carroll - Alice do outro lado de espelho)

Na evolução do paradigma em educação onde se perspetivam metodologias mais ativas no sentido de se ir respondendo adequadamente às necessidades das crianças de hoje, convém perceber-se o que aconteceu efetivamente em termos de evolução e o porquê da existência de novas necessidades bem como da necessidade de mudança de uma educação tradicional de transmissão de saberes de forma unidirecional para uma educação holística, cooperativa e inclusiva.

De acordo com Jardim (2009), “Alice”, da obra de Lewis Carroll, que aprende a desprender-se de hábitos adquiridos e começa a questionar-se a si mesma, aos outros e ao mundo que a rodeia, bem como a colocar em causa a sua própria identidade, aprendendo a lidar com o inesperado e com a diferença com criatividade e imaginação, é o espelho das crianças de hoje.

Recordando as aventuras de Alice no País das Maravilhas, Tereza Guerra questiona:

(...) que seria da Alice se contasse os seus sonhos ou se a encontrassem a falar sozinha imaginando todas aquelas aventuras? Certamente seria levada ao psicólogo ou ao psiquiatra e teria sido medicada com *Ritalina* ou outro qualquer fármaco similar. Quantas crianças neste país sofrem verdadeiras incompreensões e violências psicológicas nas famílias e nas escolas, só porque têm imaginação, criatividade e mostram interesse por temas artísticos, fantasiosos ou até assuntos espirituais? (Guerra cit. in Jardim, 2009 p.63).

As autoras (Jardim, 2009 & Guerra, 2011) defendem que as crianças de hoje já não são as mesmas que se contentavam em aprender o que lhes era imposto, as crianças de hoje têm direito ao respeito pela diferença e pela sua especificidade, questionam, querem saber, mas também experimentar e perceber para agir. Daí a necessidade de uma

educação diferente, uma educação com metodologias heurísticas em que a criança aprende por si, pela descoberta, metodologias cooperativas que também levam à autonomia na procura de conhecimento bem como à intensificação das relações sociais, metodologias interativas, ativas, motivadoras e inclusivas. A educação tem que mudar e não existem mudanças fáceis.

Uma mudança de paradigma não é um acontecimento mas sim um processo e quando se trata de todo um sistema educativo, são muitas as resistências à mudança, como Trindade (1988) já fazia referência:

O sistema educativo constitui uma massa dotada de gigantesca inércia, com tempos de resposta necessariamente lentos (...), advertindo para a perturbação que qualquer modificação sensível faz sentir à generalidade do sistema de educação: incerteza nos alunos, susto nas famílias e, conseqüentemente, na sociedade; angústias nos educadores sempre que se lhes desperta o receio (legítimo) de poderem não estar à altura de solicitações que não conhecem, de métodos que não aprenderam, de matérias que não dominam. (Trindade, 1988 p.25).

Percebe-se a importância da formação de professores nos processos de mudança de paradigmas em educação, pois os professores são, eles próprios, os agentes da mudança (Nóvoa, 1992) e indispensáveis no processo de generalização da tomada de consciência da evolução que se verifica nas crianças de hoje bem como das necessidades do sistema, uma escola capaz de dar respostas eficazes às necessidades da população escolar.

A vida no século XXI é caracterizada por comunidades globais e interdependentes e por instituições sociais complexas, as quais requerem graus elevados de cooperação entre os seus membros (Arends, 2008 p. 348).

É necessário uma escola diferente, uma escola de qualidade, onde já não se pode fugir da flexibilização, da diferenciação pedagógica, da cooperação, da colaboração entre professores, do seu desenvolvimento profissional, enfim, da mudança como sugere José Morgado (2004).

Existem suportes legislativos, existem os recursos, os fundamentos para a diferenciação, a cooperação e a inclusão. Faltarão uma consciência mais aberta, uma vontade coletiva para se alargarem horizontes, para se acreditar no que parece impossível, através de

uma visão mais global de educação, refletindo-se sobre aspetos centrais e fundamentais inerentes à condição humana que parecem esquecidos (Morin, 2002).

De certa forma vai-se percebendo que não são apenas os suportes legislativos e os recursos existentes capazes de efetuarem mudanças, capazes de caracterizarem uma cultura de escola tornando-a democrática, cooperativa e inclusiva. Outros fatores contarão tanto ou mais neste processo complexo que constitui uma mudança de paradigma podendo-se enumerar mudanças nas atitudes da comunidade educativa, mudança na cultura de escola.

Tanto a cooperação como a inclusão, intimamente ligadas e mesmo sem sentido qualquer separação entre elas, deveriam passar a ser encaradas não como metodologias e normas a seguir mas sim como a própria atitude, a própria cultura de escola (Leitão, 2010).

Serão apresentados, neste capítulo, reflexões e contributos que suportados pelos autores mencionados, bem como pelas temáticas da cooperação e inclusão abordadas, apoiam e abrem um possível caminho para que se operem as mudanças necessárias para uma educação do presente e do futuro sustentável e de qualidade com respostas adequadas às exigências deste século.

3.1. A formação e o desenvolvimento dos professores como agentes de mudança

O sistema nacional de formação contínua de professores, criado pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, veio possibilitar a concretização do reconhecimento da formação contínua como um direito e um dever de todos os profissionais da educação sendo condição necessária à progressão na carreira docente. Neste decreto reconhecia-se, à formação contínua de professores, um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

A revogar esta lei, surge atualmente o Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro com o seguinte propósito:

Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e

no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. Nesta perspetiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui-se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro).

Neste âmbito e enfatizando a importância de uma análise das necessidades de formação identificando-se prioridades, António Nóvoa, na conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia em Lisboa a 27 e 28 de Setembro de 2007, enumerava algumas medidas para que a formação fosse realmente frutuosa e respondesse às necessidades encontradas (ME, 2008b):

- Os professores deveriam ter um lugar predominante na formação dos seus colegas, nomeadamente através de estudos aprofundados de casos que pudessem discutir, análise coletiva das práticas pedagógicas, debates e reflexões conjuntas sobre as reais necessidades e anseios dos alunos, compromisso social e vontade de mudança;
- Deviam-se promover novos modelos de organização da profissão, ou seja, para que se verifique reflexão sobre as práticas, a escola deve facilitá-la promovendo-a; para que a formação seja mútua, entre pares e colaborativa, a definição da carreira docente deve ser coerente com este propósito; para uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias, os normativos legais não podem dificultar esta aproximação. Em suma não se devem repetir intenções que não se possam traduzir em concretas ações e compromissos políticos;
- A formação deve surgir efetivamente das reais necessidades dos professores e da sua profissão investindo-se “na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.” António Nóvoa acrescenta ainda que os professores deveriam recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o “mercado da formação” e que pouca atualização ou desenvolvimento profissional lhes trazem alegando a inutilidade de muitos dos programas de formação contínua.

Prevendo a formação contínua nas modalidades de cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos e ações de curta duração, o Decreto-Lei nº 22/2014 supõe os seguintes objetivos:

A formação contínua tem como objetivos promover: a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia; b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos; c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares; d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas; e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes. (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro Artigo 4º).

As mudanças de paradigmas que se têm vindo a mencionar e a crescente heterogeneidade existente nas escolas, ilustram bem a premência destes objetivos pois os professores precisam de preparação para ajudarem as crianças, adolescentes e jovens de hoje que ao viverem períodos de grandes mudanças, precisam de desenvolver competências transversais que possam utilizar e adaptar nessas situações de mudança. No entanto o ensino atualmente ainda não está muito preparado para repensar o papel de enfrentar e ajudar a enfrentar os desafios do século XXI.

A formação contínua de professores pode e deve desempenhar este propósito, proporcionando à profissão docente esta clareza e consciência coletiva do que precisam desenvolver no sentido de se capacitarem para também poderem proporcionar o tipo de ensino exigido pelas circunstâncias que atualmente se impõem aos jovens de hoje.

O mundo conhece mudanças cada vez mais rápidas e o ensino, a escola e os professores devem estar preparados para defrontar essas mudanças. Ján Figel, Comissário Europeu responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, na conferência anteriormente mencionada (*Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*), mostra essa necessidade de forma muito clara:

Alguém um dia afirmou: “Para se ser um professor tem de se ser um profeta porque se está a tentar preparar pessoas para um mundo futuro daqui a trinta ou cinquenta anos”. Penso que esta frase engloba o desafio do ensino dos nossos dias, em que as nossas sociedades, as nossas economias, os nossos locais de trabalho e até as nossas casas sofrem mudanças tão rápidas. Há uma geração, ainda era possível prever com razoável exatidão uma grande parte do conhecimento e das *skills* que os alunos das escolas iriam necessitar para o resto das suas vidas. Mas esse já não é o caso. Os jovens já não podem ter expectativas de passar o resto da sua vida no mesmo emprego ou até no mesmo setor profissional. Os seus percursos profissionais transformar-se-ão de maneiras que ninguém poderá prever sequer. Os empregos que eles terão no futuro poderão até ainda nem existir hoje; e os conhecimentos que esses empregos exigirão poderão ainda nem ser ensinados sequer. (ME, 2008b p. 17).

Para fazer face a esta situação prevê-se então as seguintes propostas na melhoria da formação dos professores:

- Ainda antes da formação contínua, a formação inicial dos professores deve fornecer um conhecimento sólido transversal, sobre pedagogia mas também da sua área específica e que acima de tudo englobe nas salas de aula tanto a teoria como a prática;
- Os professores devem estar atualizados com o desenvolvimento da investigação educacional assimilando que as competências e conhecimentos que os alunos necessitam estão em permanente evolução;
- Os conteúdos ministrados nas instituições de formação de professores devem basear-se naquilo que, de facto, se passa na realidade das salas de aula como nas reais necessidades e em conformidade com a investigação educacional;
- A prática da aprendizagem ao longo da vida torna-se uma necessidade coerente com a rapidez com que tudo evolui atualmente;
- Como noutras profissões espera-se que os professores assumam o seu papel no desenvolvimento de uma cultura e de valores profissionais e que expandam os limites do seu conhecimento profissional (ME, 2008b).

A formação de qualquer professor não se deve então ficar pela formação inicial que o habilita a ensinar mas sim constituir uma ferramenta que possibilita o seu

desenvolvimento tanto profissional como pessoal, que possibilita atualização, o seu crescimento e evolução ao longo da sua carreira (Arends, 2008).

De acordo com o artigo 6º do estatuto da carreira docente para o ensino básico e secundário, a formação contínua reserva-se a assegurar a atualização e aperfeiçoamento dos professores bem como o apoio à sua atividade profissional, propondo objetivos de desenvolvimento na carreira profissional.

A formação contínua deve ser organizada e planeada objetivando o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes e neste sentido deve ser promovida tendo em conta os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas mediante diagnósticos de necessidades de formação dos docentes. De acordo com a aplicação do nº 3 do artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, torna-se relevante para a progressão na carreira de educadores de infância, professores dos ensinos básico e secundário e professores de educação especial.

De acordo com Helena Sousa (2012), na sua tese de doutoramento, é de realçar a importância da formação contínua no enquadramento da Educação Especial. Esta será facilitadora de uma progressiva construção de conhecimento científico bem como da promoção das competências dos docentes e justifica-se pela especificidade de necessidades que a educação especial acarta e por se objetivar respostas adequadas num ensino de qualidade.

Neste sentido pressupõe-se que o trabalho colaborativo entre professores em formação, quer seja inicial, de especialização ou contínua, otimize resultados pela produção de conhecimentos mediante a partilha de experiências, trocas de opiniões, saberes e práticas. Ações de grande importância na elaboração de propostas de intervenção dos docentes na política educativa (Sousa, 2012).

Cada vez mais, os professores se deparam com uma grande diversidade e heterogeneidade nas escolas, por um lado, resultante da emigração que se tem verificado nos últimos anos, juntando nas escolas crianças portuguesas com brasileiras, orientais, africanas e da Europa de leste, algumas das quais sem falarem português (Silva, 2009), por outro lado, resultante da reconversão das escolas especiais em centros de recursos, que trouxe para as escolas regulares muitas crianças com problemáticas

muito específicas para as quais, nem as escolas, nem os professores estavam preparados para as receber (Correia, 2008).

De acordo com o Ministério da Educação português (2008b) a percepção de que os desafios provenientes da mudança requerem alterações nas práticas, nas competências e no perfil de formação de professores é unânime em todos os relatórios sobre os países da Europa nesta matéria:

- Estas mudanças deveriam ser de natureza técnico-pedagógica, com introdução de novas matérias nos currículos nomeadamente nos domínios das tecnologias da informação e das línguas, o prosseguimento da formação ao longo da vida e maior atenção à investigação científica na formação inicial e contínua dos professores;
- Deveriam ser de carácter organizacional, devido à diversificação das responsabilidades e tarefas a realizar na escola. Os professores necessitam de aprofundar as competências de trabalho em equipa e de participação no funcionamento dos órgãos pedagógicos;
- Deveriam assumir um cariz social, reconhecendo-se a necessidade de a escola colaborar com outros parceiros – autarquias, pais, empresas e outras associações.

Neste âmbito e co-responsabilizando instituições europeias e nacionais na adequação da formação de professores, foram criados instrumentos como os que resultam das mudanças introduzidas pelo Tratado de Bolonha que permitem reforçar as possibilidades de mobilidade, permitem melhorar a articulação entre a formação inicial e a formação contínua e permitem reforçar a componente científica da formação de professores.

Mas para que os professores possam dar efetivamente as respostas adequadas à diversidade, ainda que recorrendo à cooperação, necessitam também de suportes que ajudem à reflexão sobre o processo (Silva, 2009) e à implementação das medidas subjacentes.

É conjuntamente neste contexto que surge a necessidade de formação de professores e do seu desenvolvimento profissional na área da inclusão com vista à construção de uma real escola inclusiva. Fala-se em necessidade de formação na área das NEE capacitando os docentes para a intervenção com respostas mais adequadas, eficazes, cooperativas e inclusivas, mas também na área da cooperação enquanto recurso diferenciado capaz de dar respostas às novas exigências.

No que respeita à prática inclusiva e formação nesta área, o professor deve ser agente ativo na tomada de decisões curriculares, valorizar saberes e experiências partilhadas em cooperação com vista a uma visão mais abrangente, mais alargada e aprofundada assente na mudança de atitude face à própria formação (Blázquez, 1998).

Blázquez (1998) destaca a importância da partilha das dinâmicas dos diversos profissionais envolvidos no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais na promoção de uma colaboração transdisciplinar com vista a uma adequação eficaz dos currículos e respetivas intervenções o que, para Sousa (2012), envolve o seguinte:

- a) O conhecimento dos aspetos gerais sobre as crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem, com repercussões no processo educativo; e do carácter interativo dessas dificuldades e das suas repercussões para a avaliação e para o desenho de adaptações curriculares;
- b) Formação docente para a identificação e valorização de motivações e interesses, capacidades de aprendizagem e estilos cognitivos, para que a resposta educativa se ajuste proporcionalmente ao conhecimento das situações de partida dos alunos;
- c) Formação em avaliação qualitativa, em estratégias e técnicas para o seguimento e a avaliação do processo educativo em geral e do progresso de cada aluno em particular;
- d) Formação no conhecimento de alternativas organizativas e de propostas metodológicas que permitam um tratamento simultâneo de vários grupos, como por exemplo em técnicas de trabalho com grupos heterogêneos de alunos;
- e) Formação no conhecimento e utilização dos recursos didáticos mais comuns e de estratégias para criar novos recursos;
- f) Formação em habilidades para trabalhar cooperativamente, em grupos interdisciplinares. (Sousa, 2012 pp. 42-43).

A aprendizagem cooperativa surge então como um conteúdo igualmente importante a ser ministrado na formação inicial de professores. Esta beneficiaria as relações entre os professores como ficariam aptos a utilizá-la em sala de aula proporcionando aos seus alunos um ensino diferenciado motivador e eficaz. Por outro lado permite desenvolver tanto nos professores como nos alunos capacidades reflexivas, sentido crítico (León, Felipe, Iglésias & Latas, 2011) e a tolerância, tão necessária nos processos de inclusão.

A inclusão escolar vai muito para além da referenciação das necessidades educativas especiais dos alunos e da implementação de programas específicos, ainda que estes tenham sido responsáveis pela sua aplicação e avaliação. Os aspetos práticos e imediatos que resultam da legislação nova que apela ao desempenho de competências específicas têm de ser alvo de sessões de formação – isso é indiscutível. Mas, ficar por aqui é insuficiente. São demasiadas as questões que problemáticas como as perturbações do espectro do autismo, a multideficiência e a surdo cegueira levantam a nível da prática a que obrigam, sobretudo se a escola tiver em conta que a mesma não deve ser desenvolvida descontextualizada do projeto de vida que se pretende para cada um desses alunos, de acordo com as suas potencialidades, as possibilidades das famílias e a capacidade de resposta que as escolas têm. E nesse sentido, é importante ouvir os professores e perceber as dificuldades com que se confrontam, que são próprias de cada contexto onde ocorrem. (Silva, 2009 p.149).

A inclusão está a ser imposta à escola e aos professores antes que estejam reunidas condições. Daí considerar-se fundamental a preparação dos professores através tanto da formação inicial como da formação contínua. A preparação dos professores pode ser determinante na adoção de estratégias que assegurem que todos os alunos participem plenamente na aprendizagem ou nas tarefas propostas.

Um só professor que não esteja empenhado nos princípios da inclusão pode minar o desenvolvimento da inclusão em toda uma escola (Tilstone, Florian & Rose, 2003 p. 55).

A formação aos professores, para além de ser de primordial importância para munir-los de conhecimento e de estratégias necessários às respostas adequadas à diversidade com que se deparam, não é menos importante na tarefa de torná-los reflexivos, capazes de questionarem as suas práticas e de avaliarem as mudanças que delas resultam (Tilstone, Florian & Rose, 2003) com o objetivo de adequar a sua prestação e melhorar o sucesso das aprendizagens e da inclusão.

Os mesmos autores defendem que com uma formação adequada, os professores veem otimizada a implementação de novos estilos de abordagem mesmo que tenham sentido alguma insegurança no momento de enfrentar a necessidade de mudar.

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. (Novoa, 1992 p.9).

Já não restam dúvidas sobre a importância da formação dos professores no desenvolvimento da qualidade na educação, na medida em que, a diversidade de alunos e contextos exige a utilização de práticas diferenciadas para as quais os professores devem estar preparados. No entanto José Morgado (2004) faz referência a estudos efetuados com professores que mostram a existência de lacunas na formação inicial no que respeita à sua preparação para lidarem com grupos cada vez mais heterogêneos.

Segundo Correia (2008), a formação dos professores deveria contemplar, para além da introdução à educação especial, também a avaliação em educação especial e adaptações curriculares em educação especial.

Morgado (2004), fazendo referência a um estudo de Mesquita e Rodrigues (1994) no âmbito das necessidades de formação dos professores de ensino regular na área da educação especial, deteta os seguintes conteúdos prioritários: “conceitos em educação especial; problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas; adaptação curricular; metodologias de intervenção; cooperação interdisciplinar; dinâmica familiar.” (p. 46).

Salientam-se outros conteúdos apontados por Blásquez (1998) como prementes na formação inicial e/ou contínua de professores e ainda pouco ministrados: - o conceito de necessidades educativas especiais e a sua implicação para o desenho dos currículos; adaptações curriculares de acordo com as necessidades e critérios para a determinação das mais adequadas; sistemas de avaliação, recolha de informação e análise para determinar necessidades educativas; estratégias para o trabalho cooperativo entre professores na elaboração da intervenção; conhecimento específico de perturbações que se traduzem em necessidades educativas especiais; conhecimentos sobre alguns programas e recursos específicos como comunicação aumentativa entre outros.

Pela qualidade do ensino, pelo sucesso da inclusão passando por uma cultura da colaboração, pela articulação com as famílias e pelas questões relacionadas com os currículos nomeadamente a flexibilidade curricular, a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa, é imperativo que se desenvolva a formação dos professores, segundo Morgado (2004) preferencialmente de forma prática e valorizando as necessidades dos mesmos. Segundo Novoa (1992) valorizando a articulação entre a

formação e os projetos das escolas, as necessidades das escolas incluindo o atendimento às crianças com NEE.

Espera-se que os docentes sejam eficazes como profissionais, adequados à transversalidade do ensino, capazes de uma avaliação de cada aluno como um todo de acordo com as perspectivas construtivistas e ecológicas o que impõe atitudes competentes, assentes em aprendizagens flexíveis, contínuas, partilhadas, inovadoras, atuais e coerentes, com vista nos alunos e que efetivamente aprendam a ser, a estar e a agir através da descoberta, da experimentação, de aprendizagens significativas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos para a vida (Sousa, 2012).

À partida, num ensino eficaz, os professores serão academicamente competentes, dominarão os conteúdos que vão ensinar, preocupar-se-ão com o bem-estar dos seus alunos produzindo resultados tanto na realização escolar como na aprendizagem social dos mesmos mas estas características requerem outros atributos dos professores considerados por Arends (2008) atributos de nível superior, ou seja, o desenvolvimento de capacidades pessoais como:

- Terem a capacidade de promover relações humanas genuínas com sentido de justiça social;
- Serem munidos de bases de conhecimento abrangentes relacionadas com os conteúdos a ensinar mas também com o desenvolvimento humano e com a pedagogia;
- Terem um repertório de práticas de ensino com metodologias diversificadas e motivadoras para os alunos;
- Serem reflexivos considerando a aprendizagem do ensino um processo ativo ao longo da vida.

Para receber novas ideias, novas metodologias em formação, os professores devem estar recetivos e devem entender a própria educação como formação integral dos alunos enquanto um todo com necessidades de formação académica mas também social, de comunicação e de crescimento pessoal (León, Felipe, Iglésias & Latas, 2011).

Freitas e Freitas (2002), fazendo referência aos Perfis Específicos de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto), preveem que a formação de professores tenha como objetivo o seu desenvolvimento profissional no sentido de se capacitarem para a

promoção de práticas de trabalho colaborativo, bem como para fomentarem a cooperação entre os alunos.

A formação no âmbito da aprendizagem cooperativa proporciona, aos professores, uma metodologia alternativa aos modelos mais expositivos, mais diretivos e individualistas que não respondem às necessidades dos alunos menos capacitados intelectualmente (León, Felipe, Iglésias & Latas, 2011).

A aprendizagem cooperativa é encarada como uma nova metodologia que carece da formação dos que pretendam implementá-la, no entanto, da pesquisa efetuada pelos referidos autores, é muito esporádico o aparecimento de cursos de formação na área da aprendizagem cooperativa e de uma filosofia de escola que a sustente.

Das necessidades e lacunas encontradas pelos autores mencionados (Freitas & Freitas, 2002 & Leitão, 2010), no que respeita à formação dos professores nas áreas em questão, considera-se oportuno suportar teoricamente algumas questões ou pontos de reflexão que poderiam ser debatidos ou esclarecidos com formação adequada:

1- Debater sobre se estará o professor a utilizar práticas inclusivas, no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE, quando organiza o apoio desses alunos em pequenos grupos e em contexto de sala de aula.

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional (português) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

A legislação em vigor prevê uma escola inclusiva e a inclusão é encarada como sendo a promoção de igualdade de oportunidades e equidade, respondendo às necessidades de todos os alunos incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais.

Há que perceber que as práticas inclusivas prendem-se com a igualdade de oportunidades e segundo Tilestone, Florian e Rose (2003), a inclusão reconhece esse

direito aos alunos com NEE bem como o de serem ensinados em conjunto com os seus pares.

Encontra-se ainda noutra referência bibliográfica (Gil, 2009), que os alunos com NEE devem ser atendidos em pequenos grupos ou individualmente de acordo com a sua especificidade dentro ou fora da turma, alegando, no entanto, que seja o máximo possível em contexto de sala de aula.

Na revisão bibliográfica já sobejamente referida, é ainda possível observar que é na interação com os outros e apoiados pelos seus pares, que as crianças com NEE conhecem a possibilidade de participação nos grupos, desenvolvendo competências académicas e sociais que só assim se tornam possíveis, verificando-se então a inclusão (Leitão, 2006).

2- Para a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa e por conseguinte para a inclusão, o professor deve ter em atenção os métodos pedagógicos que utiliza e se necessário operar mudanças nas suas práticas. Os métodos sugerem-se predominantemente ativos, mais do domínio afetivo em paralelo com os métodos mais expositivos, mais do domínio cognitivo.

Reconhece-se nos contributos de Freinet, de Vygotsky e do movimento da escola moderna que as perspetivas mais ativas são as que mais preveem práticas de cooperação, de solidariedade e de vivência democrática.

Freitas e Freitas (2002) reconhecem igualmente, as metodologias ativas propícias à implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa por recorrerem a mapas de distribuição de tarefas, ao jornal de parede, planos de trabalho, assembleias de turma, entre outros.

De acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001, a reorganização curricular apontava para a promoção de práticas de colaboração. Uma escola para todos exige reorganização, exige mudanças nas práticas e nos procedimentos para um melhor atendimento às NEE (Santos, 2007).

Segundo Borrás (2001), o atendimento aos alunos está na base da mudança de perspetiva, prevendo o reconhecimento das diferenças sociais e um novo modelo educativo que potencie o crescimento pessoal de cada aluno.

A necessidade de se mudarem os métodos utilizados, no sentido de promoverem as relações interpessoais, respeitando a diversidade e a multiculturalidade recorrendo-se à cooperação entre alunos, advém do facto do professor se deparar com grupos cada vez mais heterogéneos e por conseguinte a necessidade de formação (Freitas & Freitas, 2002).

3- O professor deve partir de um princípio que a inclusão é proporcionar atividades consoante as necessidades educativas, as capacidades de participação, o perfil de cada aluno, independentemente de ter ou não NEE.

As orientações do Ministério da Educação português (1998) apontam para o facto de todos os alunos terem direito a frequentar o mesmo tipo de ensino independentemente das suas diferenças, definindo a inclusão como o processo pelo qual a Escola procura dar resposta a todos os alunos por meio da organização curricular e do apoio educativo.

A escola deve ter presente, que a inclusão não se limita à frequência dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais no regular, esta deve proporcionar a todos, oportunidades de participação na vida quotidiana (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

4- Ter consciência da necessidade de formação no âmbito da educação especial e que esta pode minorar as dificuldades em encontrar recursos para uma intervenção mais diversificada e inclusiva.

A introdução do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro e as orientações do ME para a referência à CIF deixaram os professores do regular com necessidade de dar respostas educativas mais diversificadas pelo que, o próprio Ministério da Educação previu a formação dos professores nesta área.

A preparação dos professores pode ser determinante na adoção de estratégias e recursos que assegurem a participação de todos os alunos nas aprendizagens como já foi referido (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

A inclusão das crianças com NEE é um direito e estas crianças não deveriam ter que aguardar por uma educação de “segunda classe” ao abrigo da educação especial. Se têm capacidades deve ser-lhes proporcionado as mesmas vias dos outros alunos e todos os professores deveriam estar preparados para ensinar qualquer aluno independentemente da sua situação (López & Rodríguez, 2005).

De acordo com António Novoa (1992) não restam dúvidas sobre a importância da formação dos professores no desenvolvimento da qualidade na educação devido à reforma educativa que vai sendo exigida pela diversidade. Além disso é necessária uma formação que articule com os projetos das escolas, também já mencionado.

Ainda a referência de José Morgado (2004) a estudos efetuados com professores, mostram a existência de lacunas na formação inicial no que respeita à preparação para lidarem com a heterogeneidade dos grupos.

As práticas inclusivas estão ligadas às atitudes dos professores e à forma como estes as perspetivam, e para que possam dar as respostas adequadas à diversidade, necessitam de suportes que ajudem à reflexão sobre o processo da inclusão (Silva, 2009), entenda-se por “suportes que ajudem à reflexão”, a formação contínua dos professores.

Em suma, é oportuno enfatizar que apesar da implementação da aprendizagem cooperativa e a inclusão requererem formação adequada, para que ocorra há que se verificar, primeiro, uma necessidade do próprio professor, um desejo de refletir sobre as suas práticas, desejo de mudar; há que se verificar um conhecimento prévio de que o recurso proposto possa fazer toda a diferença nas mudanças que se devem operar na escola e no sistema educativo; há que se acreditar que a inclusão está, antes de mais, na atitude e nas escolhas de quem a pode tornar possível.

Então, tal como a formação, a atitude reflexiva do professor, sobretudo no que respeita às didáticas que utiliza, também é muito importante. Didática é uma componente da pedagogia que engloba os métodos e técnicas utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, pelo que não se pode dissociar do professor, do aluno, dos conteúdos, do contexto em que ocorre a aprendizagem, bem como das estratégias utilizadas e por conseguinte do pensamento prático e reflexivo do professor no seu desenvolvimento profissional (Novoa, 1992).

A “Técnica de ensinar”, tradução do grego (techné didaktiké) para a palavra “Didática” deve estar permanentemente no pensamento reflexivo do professor o que torna a flexibilidade e a diferenciação pedagógica possíveis. Sem formação, sem questionamento ou reflexão das suas práticas, da didática utilizada, das intervenções levadas a cabo, das interações e da forma como se comunica ou coopera, não é possível operar mudanças.

Havendo a consciência da necessidade de cooperação entre professores, reflexão, formação e desenvolvimento, esta pode tornar-se uma mais-valia na otimização dos

processos de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 2002). Na resposta que se pretende para a escola do terceiro milénio fará todo o sentido o apelo à formação contínua com o objetivo de se melhorarem as práticas pedagógicas, de se inovarem pela qualidade do ensino, para a motivação dos alunos, pelo sucesso escolar, pela diminuição do abandono escolar e por uma escola inclusiva.

Os professores não devem perder de vista esta dimensão do seu desenvolvimento tanto pessoal como social se pretendem evoluir como profissionais contribuindo igualmente para a evolução, crescimento e desenvolvimento dos seus alunos.

Os professores são os agentes de mudança e neste sentido, de acordo com Fullan (1993), devem estar munidos de algumas capacidades essenciais:

- Capacidade de construção de uma visão estratégica pessoal;
- Capacidade de inquirir, de ser curioso, ter inquietação intelectual;
- Capacidade de atingir a proficiência;
- Capacidade de colaboração.

Ser professor traz já, de um modo natural e intrínseco à profissão, condições para desenvolver uma visão estratégica sobre as suas práticas através da reflexão e da capacidade para questionar.

Para o professor, é então elementar (Fullan, 1993):

- Ter uma finalidade pessoal e uma visão estratégica como ponto de partida;
- Expressar essa visão, perseguindo com os seus objetivos com coerência e otimismo e não lamentando-se de tudo como por exemplo dos grupos grandes e heterogêneos, salas pequenas, pouco tempo, entre outros;
- Partilhar a sua finalidade pessoal, a sua visão com os colegas pois um objetivo pessoal pode tornar-se num objetivo coletivo;
- Ligar esses objetivos a finalidades de melhoria social.

Tanto educadores como professores devem educar e ensinar tendo presente a necessidade de promover o desenvolvimento e articulação de três áreas essenciais: - área de formação pessoal e social; - área da expressão e comunicação; - área do conhecimento do mundo. Devem ainda ter presente a equidade na promoção de oportunidades, o sucesso académico dos alunos mas também social e pessoal mediante

um clima de confiança, segurança e bem-estar, fundamental para o seu desenvolvimento integral (Sousa, 2012).

Mas existem obstáculos à mudança que devem ser tidos em conta como (Perrenoud, 2001):

- A falta de compreensão quando por exemplo, um professor quer entrar num processo de mudança e não consegue compreendê-la, deve ser humilde para o admitir e partilhá-lo com os colegas, solicitando ajuda;
- A falta de competências necessárias quando o professor pode compreender o que é necessário mudar mas sentir que não tem capacidade para colocar em prática essa mudança;
- Atitudes preconcebidas, se o professor não for aberto a novas ideias e acima de tudo se procurar sempre os obstáculos em terceiros, dificilmente se disponibilizará a efetuar qualquer mudança;
- Recursos limitados, esses recursos tanto podem ser materiais como pessoais ou outras condições que no caso de serem imprescindíveis para que a mudança ocorra, se não existirem ou forem escassos podem dificultar ou impossibilitar o processo.

Os professores vão desenvolvendo consciência desta trajetória e das transformações que ela vai impondo à medida que vão construindo a sua identidade profissional. Através de uma atitude reflexiva vão percebendo que as limitações encontram-se em si-próprios, acima de tudo na sua vontade e disponibilidade interior, os chamados - fatores intrínsecos, dinâmicos e mutáveis (Sousa, 2012) mais do que ligadas aos fatores extrínsecos que de acordo com a autora são igualmente ativos.

Existem no entanto medidas que propiciam a mudança, como a definição de objetivos, a motivação, apoio, recursos e avaliação. É pois necessário uma compreensão do que se pretende, daí a importância de se definirem os objetivos de forma clara e realista para o sucesso de todo o processo que se pretende operar.

É necessário que se sinta motivação num processo de mudança sem a qual será muito mais difícil a consecução dos objetivos. A motivação pode passar por uma pressão tanto pessoal, quando o professor sente necessidade de melhorar a sua própria competência

profissional, como de grupo, quando os objetivos são coletivos ou respeitantes a um projeto cooperativo.

Um professor também se sente mais motivado para a mudança quando se sente apoiado, seja pelos órgãos de gestão, pelos colegas, alunos ou respetivos encarregados de educação e quando consegue os recursos necessários à realização do que é proposto. Por fim há que avaliar o que se vai mudando, perceber se os resultados são positivos, se há aspetos a melhorar, e avaliar o envolvimento dos intervenientes.

Os professores podem e devem ir evoluindo num processo de aprender a ensinar que lhes permite observar o seu próprio crescimento tornando-o cada vez mais complexo ao ponto de passarem de uma fase chamada de sobrevivência em que vão observando colegas mais experientes e vão conseguindo superar algumas ansiedades, até atingirem um nível de funcionamento mais maduro onde serão capazes de procurar e planejar experiências mais diversificadas e eficazes (Arends, 2008).

É ainda elementar a capacidade de autoavaliação, a capacidade reflexiva/ metacognitiva, para uma construção positiva do seu projeto pessoal e profissional de professor. Pressupostos que patenteiam a necessidade de desenvolvimento destas competências tanto na formação inicial como na formação contínua. Regista-se igualmente a necessidade de desenvolverem competência investigativa proveniente da necessidade de se inteirarem da multiplicidade de informação ao dispor, que ajude, esclareça e informe na identificação de situações problemáticas bem como na descoberta de soluções para as mesmas (Sousa, 2012).

Ainda Sousa (2012) fazendo referência a Gabriela Portugal no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aponta alguns saberes que considera fundamentais nas atitudes e práticas dos educadores e professores, alguns deles já mencionados por outros autores mas que se podem enfatizar:

- Respeitar tanto as necessidades individuais como os direitos das crianças;
- Oferecer igualdade de oportunidades e equidade no acesso às aprendizagens;
- Eliminar práticas e comportamentos opressivos;
- Trabalhar em parceria com as famílias;
- Relacionar teoria, prática e experiências vivenciadas;
- Proporcionar aprendizagens ativas e significativas;
- Trabalhar em equipa.

Que desenvolva atributos pessoais como:

- Ter expectativas positivas relativamente às crianças e a si próprio;
- Ter sensibilidade genuína relativamente aos alunos;
- Respeitar e valorizar as crianças enquanto seres autónomos e de pleno direito;
- Respeitar e se possível aceitar os contributos de outros intervenientes (pais, colegas, outros profissionais...);
- Empenhar-se no trabalho com as famílias;
- Não fazer juízos de valor na interação com os outros;
- Ser aberto a novos desafios;
- Ter consciência e sensibilidade às necessidades dos outros;
- Estar bem consigo próprio e com o mundo com uma autoimagem positiva;
- Ser curioso, reflexivo com consciência da necessidade de evolução e desenvolvimento pessoal e profissional;
- Ter vontade de apoiar e ajudar outros, pessoal e profissionalmente;
- Ter vontade de partilhar saberes e experiências promovendo desenvolvimento e o trabalho em cooperação;
- Ser bom comunicador e bom ouvinte na interação com os colegas, pais e outros agentes, e sobretudo com as crianças, independentemente da sua cultura, raça, religião, sexo ou necessidades específicas.

O desempenho profissional de qualquer professor vai-se ajustando progressivamente à medida que este se vai desenvolvendo e evoluindo tanto pessoal como profissionalmente e é a sua sensibilidade, experiência, conhecimentos adquiridos pela capacidade de investigar e maturidade metacognitiva que lhe permite uma intervenção pedagógica adequada e eficaz (Sousa, 2012).

Com a consciência da necessidade de evolução e crescimento tanto pessoal como profissional de um modo geral e particularmente com a formação dos professores no que respeita às estratégias e didáticas da aprendizagem cooperativa/inclusiva e as possíveis conseqüentes mudanças que se possam fazer sentir na sala de aula, bem como a criação de comunidades de cooperação entre professores, estarão reunidas condições para a construção de um novo modelo educacional (Ferreiro, 2006).

3.2. Fundamentação para a dicotomia versus ligação entre Cooperação e Inclusão na proposta metodológica e numa perspetiva de educação para o presente e futuro.

Há muito que se vem falando e proclamando a inclusão e a escola inclusiva numa dimensão muito demagógica como se fosse uma meta para atingir a longo prazo. O conceito ficou na moda, provavelmente desgasta-se de tanto se debater mas sempre de um modo muito superficial sem se descer profundamente ao centro da questão. Há que refletir sobre o que faltará.

O conceito de inclusão traz-nos alguma referência a uma cultura de colaboração e cooperação, à educação para a cidadania, igualdade de oportunidades, equidade, entre outros, traz-nos também a respetiva legislação e muitas mudanças se fizeram sentir com vista à inclusão.

No entanto, tanto os professores como o sistema educativo atual continuam a sentir dificuldades, necessidade de formação adequada, necessidade de recursos práticos e efetivos, estratégias capazes de se afirmarem como prementes nas mudanças que ainda precisam de ocorrer (Correia, 2008), no sentido de se responder eficazmente à diversidade, à multiculturalidade, à multidimensionalidade, às necessidades dos alunos de hoje.

De toda a pesquisa até então efetuada no presente trabalho depreende-se que existe, efetivamente, uma necessidade de mudança tanto nos currículos vigentes como nas atitudes da comunidade educativa ou no próprio sistema educativo. Os próprios professores sentem essa necessidade mas não estão a encontrar um caminho concreto, talvez um ponto de partida que poderá estar na proposta metodológica apresentada.

A revisão bibliográfica permite ainda perceber que o caminho a percorrer é só um, ou seja, não existe um caminho para a inclusão separado do da cooperação, o caminho é o mesmo na medida em que os dois conceitos se ligam e complementam. Não existe inclusão sem cooperação nem se consegue colocar em prática estratégias cooperativas sem serem inclusivas (Leitão, 2010) como já tinha sido referido.

Na proposta metodológica, os professores receberão formação adequada na área da inclusão, das necessidades educativas especiais e da aprendizagem cooperativa. Terão a oportunidade de proceder a uma avaliação das relações sociais existentes nas suas turmas que integram crianças com necessidades educativas especiais através dos testes

sociométricos. Terão ainda a oportunidade de planificar, implementar estratégias de aprendizagem cooperativa e por fim, avaliar os seus efeitos e comprovar resultados.

Acredita-se portanto que a proposta metodológica possa representar o recurso que faltava para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, para a inclusão em geral de toda a diversidade na sua conceção mais vasta, e ainda, por conseguinte para a promoção de uma escola e educação para o presente e o futuro: holística, cooperativa e inclusiva.

É comum sentir-se uma certa preocupação entre os professores, sempre que se fala em inclusão, no atendimento às crianças com necessidades educativas especiais responsáveis por uma parte da heterogeneidade existente nas escolas. Sabem que apesar da pouca formação em educação especial e dos escassos recursos, as escolas devem estar preparadas para dar respostas a essa heterogeneidade e à crescente necessidade de diferenciação.

Esta preocupação com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais vem de um conceito de inclusão, que de acordo com Correia (2008), tem estado muito equivocado ao ponto de poder vir a provocar retrocessos, ou pelo menos, um atendimento pouco eficaz nos alunos com NEE. Para o autor, há que se deixar, antes de mais, de encarar a inclusão no sentido de classes inclusivas, escolas inclusivas e até mesmo alunos incluídos.

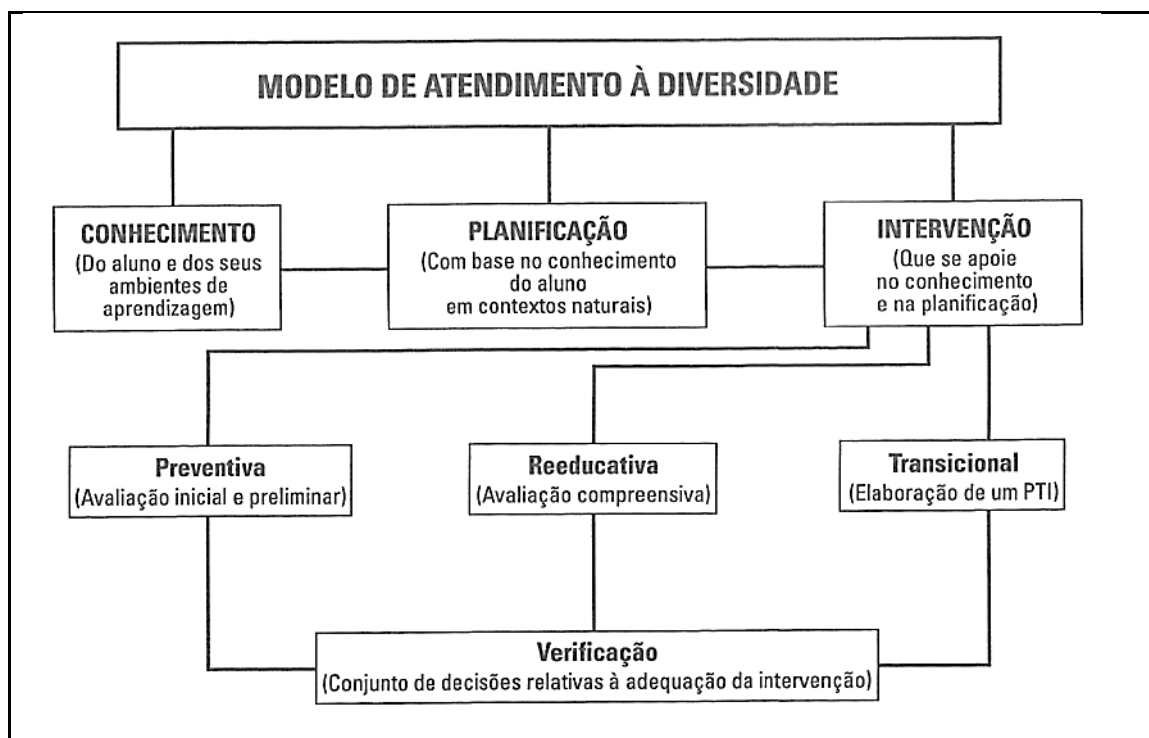
A inclusão tem a ver com a atitude, com a sensibilidade dos professores, com o que se pretende com as escolas de hoje, com uma identidade de escola, e não visa apenas o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais. Trata-se de uma inclusão da multiculturalidade, da heterogeneidade, da diversidade, características próprias da sociedade em que vivemos.

É a ênfase na diferença que impede algumas crianças de frequentarem as escolas regulares e que perpetua a existência de um sistema segregado de separação da educação especial. (Tilstone, Florian & Rose, 2003 p.19).

Apesar de se ter deixado de verificar a segregação, e das crianças com problemáticas mais acentuadas já não serem impedidas de frequentar as escolas regulares, continua a ser a ênfase na diferença a grande responsável pela resistência à mudança e à verdadeira inclusão.

Este cenário só se alterará quando o conceito de inclusão se basear nas capacidades e necessidades das crianças, encaradas como seres únicos, vistas como um todo e não apenas, como tem sido até aqui, baseada no seu desempenho acadêmico e nas dificuldades que sentem para o alcançar, quando comparadas com um nível médio estipulado, desejado para a maioria dos alunos (Correia, 2008).

Cada aluno tem as suas capacidades e necessidades, estilos de aprendizagem, sentimentos e emoções que não devem ser descorados pelo professor. A verdadeira inclusão faz-se quando deixar de ser exclusivamente ligada às crianças com NEE e passar a visar a diversidade seja ela ética ou cultural, relacionada com emigração, problemas de comportamento, violência, toxicodpendência, sobredotação, pobreza e deficiências entre outras problemáticas, num sistema educativo capaz de dar respostas e oportunidades educacionais a toda esta diversidade/heterogeneidade.



Quadro 15 – “Modelo de atendimento à diversidade” Correia (2008) p.36.

Correia oferece-nos um modelo muito simples, capaz de dar resposta não só ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais provenientes de incapacidades, como dos alunos com necessidades provenientes de uma inteligência muito acima da média, ou seja, alunos sobredotados, como ainda de todas as outras

problemáticas, acima descritas, que interferem nas aprendizagens dos alunos e que por isso se transformam em necessidades educativas.

O modelo tem por base diversos tipos de intervenção, que apoiados no conhecimento prévio dos alunos e dos seus ambientes de aprendizagem bem como numa planificação suportada por esse conhecimento e tendo em conta os contextos naturais em que o aluno se insere, conseguem proporcionar um atendimento adequado às necessidades de cada um com a possibilidade de se verificarem os progressos ou retrocessos, no sentido de se poder fazer avançar ou monitorizar através da interdisciplinaridade ou até da transdisciplinaridade.

Este modelo serviria a uma conceção verdadeira e genuína de Escola, escola inclusiva, na medida em que se preocupa com cada aluno no seu todo e com o respeito que cada um merece. Todos teriam uma intervenção adequada à sua especificidade como seres únicos que são.

A intervenção, de acordo com o autor, conhece uma componente preventiva, onde são identificados problemas para se intervir de imediato, e uma componente preliminar, caso seja necessário um apoio mais direto ou individualizado, com o objetivo de suprimir as dificuldades evitando uma sinalização desadequada para os serviços de educação especial.

Na componente reeducativa, a intervenção é apoiada numa avaliação compreensiva mais complexa, que permita traçar o perfil do aluno tendo em conta o seu funcionamento global, levando então à elaboração do seu programa educativo individual (PEI) caso se verifique essa necessidade.

Por fim a componente transicional da intervenção, que se prende com a preparação dos alunos para a vida ativa já em contexto de um emprego, mediante a aplicação de um programa específico, é aplicada quando estes não conseguem atingir os objetivos do currículo comum, normalmente aos alunos que devido a terem atingido uma determinada idade e persistirem dificuldades muito acentuadas necessitam de medidas que apoiem a sua inserção tanto social como laboral.

Com a fase da verificação há a possibilidade de se perceber se a intervenção foi adequada às necessidades do aluno e no caso de se perceber que não foi, proceder-se às alterações necessárias.

O modelo apresentado por Correia (2008) não foge ao estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, a diferença poderá estar no facto do segundo se destinar apenas aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e o primeiro ser mais abrangente podendo utilizar-se sempre que necessário com todos os alunos.

Esta filosofia de atendimento é, sem dúvida, uma filosofia inclusiva e desperta a necessidade de colaboração e cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos.

Uma sociedade inclusiva só fará sentido quando a utilização de instrumentos e ferramentas adaptados sirvam para o progresso e a normalização social de quem deles necessitam (López & Rodríguez, 2005).

A entreaajuda, o respeito mútuo, a confiança, o ensino em cooperação, bem como a aprendizagem cooperativa, levam a reflexões partilhadas, partilha de experiências e por conseguinte a um encontro de estratégias capaz de chegar às respostas mais adequadas.

Esta ajuda mútua na procura de respostas leva a um clima de solidariedade entre professores e outros intervenientes, que acaba por ser transmitido aos alunos e onde as atividades de aprendizagem cooperativa vão proporcionando o desenvolvimento de competências tão importantes e tão esquecidas na escola de hoje como o pensamento crítico, a escuta ativa, a resolução criativa de problemas, a comunicação interativa, a aceitação da diferença, entre muitas outras propostas pela filosofia do trabalho cooperativo através da aprendizagem das competências sociais e de cooperação.

A aprendizagem cooperativa aparece como uma solução à problemática em questão. Os professores podem encontrar nas estratégias cooperativas um recurso capaz de dar resposta à heterogeneidade e diversidade em geral existente nas escolas de hoje e muito particularmente no que concerne a problemáticas mais acentuadas como é o caso dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

A estruturação de estratégias de aprendizagem cooperativa nos grupos heterogéneos e incluindo as problemáticas mais acentuadas, vai permitir uma participação bem-sucedida de todos os alunos.

Tendo em conta as avaliações preliminares, o conhecimento prévio de estilos de aprendizagem e dos níveis a que cada aluno se encontra, é possível, com as estruturas

cooperativas, oferecer aos alunos a possibilidade de trabalharem conjuntamente com os seus companheiros, com os mesmos materiais e até com os mesmos objetivos de grupo mas com níveis diferentes de participação de acordo com as possibilidades e capacidades de cada um (Leitão, 2010).

3.3. Escola de hoje / crianças de hoje: ponto de partida e contributos para uma educação diferente

Que escolas existem hoje em dia em Portugal? Como já foi sobejamente referido, um universo cada vez maior de diversidade/heterogeneidade, com um sistema educativo incapaz de dar respostas adequadas por não estar a conseguir acompanhar as mudanças que se estão a verificar na população escolar (Leitão, 2010).

Por outro lado, a escola também está a receber influências de um novo ambiente social e tecnológico, algumas delas identificadas por Pérez (2000):

- A escola de hoje já não é a única consignatária do saber como em outros tempos. As aprendizagens efetuadas nas escolas de hoje são cada vez menos consideráveis se comparadas com as aprendizagens que se efetuam, por exemplo, a partir dos meios de comunicação social onde são mais imediatas, significativas e motivadoras que as da escola;
- A escola de hoje deixou de servir os interesses e necessidades para os quais foi instituída. Chegou a ser eficaz para o ensino da leitura, da escrita, da aritmética como para a transmissão de mais alguns saberes, mas não acompanha a evolução da sociedade de informação;
- Os professores também deixaram de ser os detentores de toda a sabedoria e passaram a competir com outras fontes de informação e educação;
- A própria linguagem bem como os instrumentos utilizados pela escola estão desatualizados comparativamente com os que a criança encontra na sociedade.

A sociedade pós-moderna está a ser caracterizada pela mudança de paradigma no que respeita à conceção de escola, estando mesmo em causa a sua continuidade enquanto instituição (Hargreaves, 1998).

As investigações na área da educação continuam a procurar soluções para os paradigmas educacionais que vão surgindo; proclama-se a inclusão e a escola inclusiva mas fica-se aquém de se operar mudanças nas atitudes como já foi referido; vão-se fazendo alterações ao currículo nacional, ora introduzindo áreas com o objetivo de dar respostas aos problemas que surgem da diversidade, ora retirando essas áreas e aumentando carga horária nas disciplinas que contarão para médias estatísticas; sugerem-se as culturas de colaboração e cooperação mas sem serem colocadas em prática; avaliam-se os professores com modelos meramente economicistas; avalia-se o sucesso dos alunos mediante sistemas de ensino e aprendizagem com consciência da necessidade de mudança mas ainda muito enraizados nas perspetivas tradicionais (Correia, 2008; Leitão, 2010; Tilstone, Florian & Rose, 2003; Santos, 2007 & Decreto-Lei n.º 18/2011).

Segundo Pedro Strecht (2008) e como já foi referido, uma escola atual muito virada para o desenvolvimento mental e cognitivo em detrimento do desenvolvimento emocional e afetivo e com as consequências que daí poderão advir visto as experiências emocionais condicionarem a atividade do pensamento.

No geral, são estas as características da escola atual, com um sistema em crise, nomeadamente em crise de valores (Guerra, 2011), apesar de se irem reconhecendo algumas boas práticas desenvolvidas em algumas escolas e por alguns professores, bem como os contributos magníficos dos investigadores, autores, que se vão mencionando no presente trabalho, entre outros.

No entanto, Sim-Sim (2005) alerta para o facto de a escola ser uma organização inserida num meio com o qual interage recebendo as suas influências. Daí poderem diferir umas de outras de acordo com as características do contexto em que se inserem.

A autora vai mais longe alegando que a escola não tem capacidade para influenciar o meio envolvente, este é que, dependendo das suas características geográficas, sociais, culturais e económicas, vai determinar que medidas a escola poderá tomar na resolução dos seus problemas ou desafios, caracterizando-se ou assumindo uma entidade própria de acordo com a atitude que órgãos de gestão e professores conseguem ter ou adotar mediante as características inerentes ao meio e aos próprios alunos.

A escola de hoje necessita efetivamente de mudança e para isso tem que acreditar nessa possibilidade, perceber que está nas suas mãos a procura de estratégias que melhorem

os resultados tanto académicos como sociais, que necessita de um plano de mudança que envolva todos os intervenientes e não apenas um grupo de descontentes e que essa mudança tenha em vista a prevenção dos problemas, em vez de se ficar à espera que ocorram para depois se reagir (Sim-Sim, 2005).

E quem são as crianças de hoje? Com NEE de carácter permanente de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008 ou não, todas têm necessidades educativas, necessidades de respostas adequadas aos seus perfis de desenvolvimento, necessidades de compreensão, respeito, solidariedade, cooperação e amor.

Mediante o modelo de atendimento proposto por Correia (2008) ou qualquer outro, quando se faz uma avaliação psicopedagógica da criança com o objetivo de se conhecer o seu perfil de desenvolvimento, funcionalidade ou aprendizagem, é comum conhecerem-se testes ou instrumentos que, apesar de oferecerem garantia e validade, só avaliam um ou outro fator do desenvolvimento em separado, como por exemplo testes para a inteligência, para a leitura, para a fala, entre outros. É raro encontrar os que procuram abranger uma avaliação global da personalidade da criança.

Sousa (2009) propõe essa avaliação global que aborda a criança como um todo nas suas dimensões biológicas, emocionais/sentimentais, gnóstico-mnésicas, cognitivo-criativas, autonómicas, socio-relacionais e psicomotoras avaliando ainda circunstâncias extrínsecas à criança mas que influenciam o seu desenvolvimento, como por exemplo, o meio envolvente, familiar e escolar.

De acordo com Tereza Guerra (2011) as crianças de hoje são as chamadas crianças da “Nova Era” que “trazem a energia da integridade e da cooperação” (p. 236).

As nossas crianças já trazem mais definido este desejo de aceder ao mundo mágico e secreto (o do conhecimento profundo de si próprio), mesmo que seja ainda a um nível inconsciente, reagindo de forma brusca e perturbada a sistemas que não praticam a transparência e a verdade de ideias, intenções e sentimentos. (Guerra, 2011 p.237).

Os professores continuam a proferir queixas quanto à falta de condições no atendimento às crianças com NEE, mas são estas, as crianças de hoje que estão na base dos seus problemas e preocupações. Os professores, o sistema e os modelos mais utilizados deixaram de dar respostas adequadas, deixaram de funcionar e de servir, como serviram até aqui, para todas as crianças.

Quer se queira ou não, acredite-se ou não, operam-se mudanças tanto ao nível da evolução da espécie como ao nível do planeta (Jardim, 2009) e as crianças de hoje estão mais sensíveis, revoltando-se contra a inércia de pais, professores, sistema educativo e político que teimam em desrespeitar a natureza, o planeta, a própria humanidade, através da ânsia do poder, do egoísmo, da competição e do individualismo em detrimento do respeito, da compreensão, do amor e da cooperação (Guerra, 2011).

As crianças de hoje são caracterizadas por uma psicologia baseada na expressão do sentimento, ao contrário do que acontecia em décadas passadas em que os sentimentos eram reprimidos. Têm maior percepção e sensibilidade pelo que necessitam de uma educação diferente que, se já tivesse chegado à nossa cultura de escola, provavelmente haveria menos indisciplina, menos desadaptação escolar e social, menos dificuldades de aprendizagem, entre outros problemas.

Uma educação diferente, consciente de quem são e do que necessitam as crianças de hoje, deixaria os professores longe da dificuldade de encontrar respostas adequadas às necessidades dos alunos que se prendem tão-somente com os aspetos do Ser até aqui descorados: fisiológicos e cognitivos mas também afetivos, emocionais, éticos, de conduta, sociais através da cooperação e até psíquicos e espirituais (Paymal, 2010).

Há sensivelmente 50 anos atrás existia uma conceção de escola onde por exemplo, alunos do sexo masculino eram separados dos do sexo feminino, onde se objetivava debitar informação que teria que ser memorizada pelos alunos mesmo que não fosse entendida, num ensino unidirecional em que o professor ensinava praticamente sem estabelecer interação com os alunos e muito menos estes com os seus pares.

Tínhamos de atafulhar a mente com todas aquelas coisas, gostássemos ou não. Esta coação tinha um efeito tão degradante que depois de ter passado no exame final descobri que pensar em qualquer problema científico passou a ser desagradável durante todo um ano... É um milagre que os atuais métodos de instrução não tenham estrangulado totalmente o sagrado espírito da investigação: porque esta delicada planta, além de estímulo, precisa de liberdade para sobreviver; sem isto, naufragará e arruinar-se-á por completo. É um grave erro pensar que o prazer de observar e investigar possa ser fomentado pelo medo da coerção e o sentido do dever... (Albert Einstein cit. In Guerra, 2011 p. 115).

São cenários que, atualmente podem provocar alguma reação no sentido de se julgar que o ensino seria monótono, provocando pouco interesse aos alunos que aprendiam não movidos pela motivação e gosto por aprender, mas mais por temor à autoridade da figura que representava o professor.

Atualmente, tanto os autores estudados como a legislação em vigor preconizam um ensino/aprendizagem em que o aluno se centra no processo, tornando-se sujeito da sua própria aprendizagem, um ensino/aprendizagem mais ativo, interativo, motivador, democrático, solidário, cooperativo e inclusivo como se vem enfatizando.

No entanto, na prática e de acordo com Pedro Strecht (2008), existe um elevado número de crianças e adolescentes que, apesar de possuírem suficientes ou até boas capacidades cognitivas, continuam sem conseguir aprender, expressando um sentimento negativo relativamente à escola e manifestando esse sentimento, muitas vezes, através da indisciplina, problemas de comportamento, com agressividade, hiperatividade, desinteresse, problemas de défice de atenção ou abandono escolar e até mesmo de angústia e depressão.

É então imperativa a questão: o que se passa com a escola ou com o ensino/aprendizagem dos nossos tempos? O que se pode propor para uma educação do presente e do futuro capaz de dar respostas às novas exigências, às crianças e adolescentes de hoje e de amanhã?

Quando se fala em escola, deve-se ter presente que a escola é a comunidade educativa e para além dos órgãos de gestão, com as orientações que vão recebendo da tutela e com a sua autonomia, os professores exercem influência no que a caracteriza (Sim-Sim, 2005). Os professores são os primeiros responsáveis pelos alunos e pelos acontecimentos dentro de uma sala de aula, as suas atitudes, o modo como planificam, organizam, gerem e avaliam espaço, tempo, atividades, emoções, conflitos e até a cooperação e a inclusão, são determinantes tanto na construção de uma identidade de escola como na influência que exercem nos alunos, seja ao nível académico, seja ao nível do comportamento.

Daí a importância de um conhecimento profundo acerca das crianças de hoje, da necessidade de uma reflexão contínua sobre as práticas do professor, da autorreflexão, autoavaliação e formação com o objetivo de poder ir operando melhoramentos, operando mudança.

Arends (2008) propõe um esquema elucidativo dos desafios do ensino para os professores do século XXI que possa responder às necessidades das crianças de hoje:

Desafios do ensino para os professores do século XXI
- Ensinar numa sociedade multicultural.
- Ensinar para a construção do significado.
- Ensinar para a aprendizagem ativa.
- Ensino e responsabilidade.
- Ensino e escolha.
- Ensinar de acordo com as novas perspetivas sobre aptidões.
- Ensino e tecnologia.

Quadro 16 – “Desafios do ensino para os professores do século XXI”. Arends, (2008) p.8 (Adaptação própria).

- Ensinar numa sociedade multicultural deixou de ser exceção de algumas escolas e passou a ser a regra. Cada vez mais a heterogeneidade, com que os professores se deparam a diversos níveis incluindo o cultural, torna-se um grande desafio. De acordo com o autor, a multiculturalidade passou a ser uma condição da própria cultura sentindo-se a necessidade de que os professores possam estar munidos de metodologias e estratégias capazes de dar respostas às necessidades de todos os alunos.

- Ensinar para a construção do significado apoiado pelas ideias de Vigotsky e a perspetiva construtivista onde a aprendizagem é uma atividade social e cultural construída pelos alunos que lhe vão dando significado através da interação com os outros.

- Ensinar para a aprendizagem ativa, um ensino que ao contrário da aprendizagem tradicional, em que os alunos se sentavam num ambiente propício à transmissão do conhecimento por parte dos professores, estará mais adequado às exigências, interesses e motivações das novas gerações de alunos que são mais ativos e com necessidades de se envolverem em experiências relevantes e construções cooperativas do conhecimento dando-lhe significado.

- Ensino e responsabilidade na medida em que, cada vez mais, os professores são responsabilizados pelos métodos e estratégias que utilizam no ensino e são responsabilizados pelo sucesso dos seus alunos. Assim cresce a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, a necessidade de mudanças, de adequar às necessidades dos alunos, por conseguinte necessidade de formação o que, em Portugal, acaba por ser superiormente verificado mediante a avaliação de desempenho de docentes (Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro e Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro).

- Ensino e escolha torna-se um desafio na medida em que, contrapondo o ensino tradicional e de acordo com o autor (p.13), começam a surgir reflexões e questões como: “será que todos os alunos necessitam de ser expostos às mesmas ideias, em certas disciplinas, ao mesmo tempo e da mesma forma? Deve exigir-se a todos os alunos que frequentem o mesmo tipo de escolas, com os mesmos programas e por períodos de tempo idênticos?” Com o alargamento da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei nº 176/2012 de 2 de agosto), e com a já sobejamente referida heterogeneidade, há que proporcionar alternativas que respondam às diversas necessidades, deve haver escolha, o que se começa a concretizar com os cursos CEF – Cursos de Educação e Formação (Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho).

- Ensinar de acordo com as novas perspetivas sobre aptidões já que, na opinião de diversos educadores e autores como Arends (2008) que ainda refere Gardner e Sternberg, os testes de Quociente Intelectual (QI) e de conhecimento geral pouco têm a ver com a aptidão ou com as capacidades de um individuo para aprender na medida em que refletem apenas um passado sociocultural mais ou menos rico em estímulo cognitivo e linguagem. Os autores defendem a existência de uma inteligência geral muito mais abrangente que propicia motivação no desenvolvimento de diversas capacidades. Assim há que conhecer as capacidades, aptidões e os diversos estilos de aprendizagem dos alunos para responder de acordo, proporcionando desenvolvimento e sucesso.

- Ensino e tecnologia pois com a evolução tecnológica é inevitável a evolução e mudanças na escola. De acordo com o autor, não se sabe como será a escola daqui a uns cinquenta anos mas se continuar como até aqui ficará certamente muito desatualizada. A tecnologia já influencia tudo o que os professores fazem e para acompanharem a evolução dos alunos, devem estar a par do desenvolvimento tecnológico e do que este pode oferecer para melhorar e adequar as suas metodologias e estratégias.

A título de curiosidade mas muito pertinente e relacionado com as abordagens que têm sido levadas a cabo no presente estudo, propõe-se a visualização de um cenário do que poderiam pensar, as crianças e adolescentes do futuro, daqui a 50 ou 60 anos, relativamente ao ensino/aprendizagem dos nossos tempos:

Estamos em 2069, num ambiente de estudo e pesquisa, antigamente chamado “sala de aula”. Os aprendizes têm entre doze e dezasseis anos e conversam com o dinamizador de inteligência coletiva do grupo, uma figura que noutras décadas foi conhecida como “professor”. Estão a fazer o levantamento e a confrontar dados sobre os Centros de Cultura e Saberes Humanos (ou, como diziam as “escolas”) ao longo dos tempos. Admirados não conseguem conceber como funcionava, no século passado, um ensino que reunia os jovens não em função dos seus interesses ou temas de pesquisa, mas simplesmente por idades. O orientador de estudos fala-lhes da avaliação: ela classificava os alunos por números ou notas, segundo o seu desempenho e, em função disso, eles eram ou não “aprovados” para um nível seguinte. Os aprendizes ficam ainda mais surpresos. Como determinar “níveis de ensino”? Como catalogar “fases de conhecimento”? O que seriam “etapas escolares”? Em que nó da rede curricular se baseavam eles para fundamentar isso? A surpresa maior dá-se quando descobrem que essas avaliações ou “provas” eram aplicadas a todos os estudantes do grupo. “A MESMA PROVA?”, Espantam-se. Não conseguem conceber uma situação em que todos tivessem de saber exatamente os mesmos conteúdos, definidos por outra pessoa, no mesmo dia e hora marcados. “Eles não ficavam angustiados?”, Comenta um aprendiz com outro. Os jovens tentam imaginar-se naquela época: recebendo um conjunto de questões a resolver, de memória e sem consulta, isolados das equipas de trabalho, sem partilha ou construção coletiva. Os problemas em geral não eram de ordem prática, e sim saberes que eles só iriam utilizar em determinadas profissões, anos mais tarde. Imaginando a cena, os aprendizes começam a sentir uma espécie de angústia, tensão, até mesmo medo do fracasso, pânico de ficar no mesmo “ano”, de serem excluídos da escola... “Assim eu não queria ir estudar”, diz um deles, expressando o que todos sentem. Mas em seguida, envolvido pelos outros temas de pesquisa, o grupo inicia uma nova discussão ainda mais interessante, e todos afastam definitivamente da cabeça aquele estranho pensamento. (Texto de Andrea C. Ramal, intitulado “Avaliar na cibercultura” in Guerra, 2011 p.212)

A ideia principal que ressalta de imediato da leitura do texto proposto anteriormente, é sem dúvida uma abordagem da aprendizagem cooperativa como forma de estar, de aprender, de adquirir conhecimento, de conceber uma escola inclusiva para todos os alunos, uma escola para o presente e para o futuro.

Não obstante, torna-se imperioso referir-se que esta realidade existe em Portugal, numa escola pública, há quase 40 anos. A Escola da Ponte, situada no norte do país, é a prova viva e comprovada da exequibilidade do cenário anteriormente descrito. Esta escola, construída por uma equipa liderada por um professor, o professor José Pacheco, é considerada uma escola democrática, holística, cooperativa e inclusiva.

Canário, Matos e Trindade (2004), afirmam que a Escola da Ponte torna-se numa esperança para os que acreditam na possibilidade de tornar a escola pública baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça proporcionando a todos os alunos experiências bem-sucedidas de aprendizagem e de construção pessoal.

São diversos os recursos, métodos, atitudes, filosofias e pedagogias que, associados podem servir esta nova escola. Recordem-se algumas propostas e contributos já referidos nesta pesquisa como as referências a Vygotsky, Montessori, pedagogia de Waldorf, Movimento da Escola Moderna, toda a legislação também referida que aponta para a cooperação e inclusão, o perfil de professor tanto sugerido por Augusto Cury (2004) como pelo Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, as sugestões de Kagan em Freitas e Freitas (2002) para a construção do espírito de turma e a própria experiência da Escola da Ponte.

Edgar Morin (2002), a convite da UNESCO, questionou-se sobre a educação de hoje bem como os seus problemas principais e enumerou sete saberes que deveriam, igualmente, ser tidos em conta por professores e educadores numa educação capaz de responder às necessidades e exigências das novas gerações, naquela que pode ser chamada a educação do terceiro milénio:

- Para o autor, o primeiro dos sete saberes refere-se ao facto de a educação objetivar a transmissão de conhecimento sem se preocupar em saber, antes de mais, sobre o conhecimento humano. O que está na essência do conhecimento deixando-se de partir do princípio que há certezas, ter humildade para aceitar que o que hoje é dado como certo, pode não o ser amanhã (Guerra, 2011) demonstrando-se que o conhecimento pode estar ameaçado pelo erro e pela ilusão.

Um conhecimento não é um espelho de coisas ou do mundo exterior. Todas as percepções são ao mesmo tempo traduções e reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou signos, captados e codificados pelos sentidos. (Morin, 2002 p.24).

Devem-se educar os alunos para a incerteza, a humildade, para saber lidar com autonomia com o inesperado, para a crítica e a procura, a curiosidade;

- O segundo dos sete saberes refere-se aos princípios de um conhecimento pertinente, segundo o autor “promover um conhecimento capaz de aprender os problemas globais...” (p.16) desenvolvendo-se uma inteligência humana capaz de contextualizar partes de informações num todo, num contexto com relações de recíprocas influências de um mundo complexo e até multidimensional. Trata-se também do apelo à transversalidade das disciplinas:

Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes. (art.º 3 do Decreto-Lei nº. 6/2001, de 17 de janeiro);

- O terceiro saber para a educação do futuro prevê um ensino universal centrado na condição humana. Para o autor, antes de mais, o ser humano deve conhecer a sua condição situado no seu contexto universal. As crianças de hoje deveriam ser ensinadas a refletir, a questionar e a responder a questões como: “quem sou?”, “onde estou?”, “de onde venho?”, “para onde vou?”. Este saber da condição humana ajudaria a resolver muitos problemas de identidade, de autoestima, de solidariedade, de cooperação, respeito pelo outro, por outras culturas, pela natureza e pelo planeta;

- O quarto saber proposto por Edgar Morin (2002), é o ensino da identidade terrena. Um dos maiores objetos do ensino deveria ser o reconhecimento da história do planeta, uma identidade planetária que começa com a ligação entre todos os continentes no séc. XVI, saber como se tornaram intersolidários como seria desejável, como são um tesouro enquanto múltipla diversidade, mas ao mesmo tempo como devastaram a humanidade por via de opressões e domínio de uns sobre outros.

Além disso existem outros perigos para os quais as novas gerações já vão estando despertas, como por exemplo os problemas ecológicos, as doenças e outros problemas que vão surgindo;

- O quinto saber proposto por Edgar Morin (2002) objetiva preparar para enfrentar e afrontar as incertezas. Os professores deveriam ensinar os alunos a preparar o espírito para “esperar o inesperado e afrontá-lo” (p.19) com sabedoria, criatividade e cooperação;

- O sexto saber é ensinar a compreensão que, segundo o autor, está ausente dos nossos ensinamentos e é crucial na evolução das relações humanas numa altura em que crescem a solidariedade e as interdependências, mas também a incompreensão, causa de racismos, xenofobias e atentados contra a raça humana. É urgente uma educação de valores, uma educação para a paz que se poderá conseguir através da aprendizagem cooperativa, através da introspeção, o conhecimento e respeito por si próprio e pelo outro, através do abandono do egocentrismo;

- Por último, o sétimo saber: a ética do género humano. Começar a ensinar, efetivamente, a cidadania aos alunos no meio escolar, na família, no meio social em que vivem e até uma cidadania terrestre. Ensinar que somos em simultâneo, indivíduo, sociedade e espécie e que devemos viver em democracia num espírito de solidariedade, entrelaçada e cooperação ao nível planetário (Morin, 2002).

Parecem temas muito confusos e não estamos, de todo, habituados a desenvolvê-los nas escolas em detrimento do ensino do conhecimento estipulado para cada disciplina, mas torna-se urgente o desenvolvimento da identidade tanto da condição humana como planetária, o desenvolvimento de uma consciência terrestre e coletiva, um sentimento de pertença capaz de modificar atitudes no sentido do respeito pela própria condição humana e pela natureza (Guerra, 2011).

Não será tão confuso, pensar nestes saberes em termos práticos, no sentido de começar a operar mudanças nas escolas, nos saberes, nas atitudes, nas consciências tanto de alunos como de professores, se se pensar que é possível através dos recursos propostos no presente trabalho, pelos princípios e formas de implementar a aprendizagem cooperativa.

Como já foi referido, as crianças de hoje já não são as mesmas de ontem e é crucial conhecê-las para que se possam adequar as formas de ensino e aprendizagem, resgatando-se a motivação, o gosto por aprender, investigar e conhecer.

As crianças de hoje estão mais sensíveis com uma maior perceção ao nível filosófico, afetivo, emocional, ético, de conduta e até social, psíquico e espiritual que os seus pais e avós não tiveram (Guerra, 2011). Têm desenvolvido uma maior consciência, mais

solidária, mais verdadeira, mais capaz de respeitar a condição humana como para proteger o planeta, o que é visível pela forma como aderem a determinadas campanhas pelo ambiente, peritas em reciclagem, por uma alimentação saudável e pela saúde do nosso corpo na forma como, por exemplo, dizem a seus pais que “fumar mata”.

Muitas vezes estas capacidades excepcionais de percepção e sensibilidade estão camufladas em revolta, indisciplina, inaptações escolares e sociais precisamente por não se sentirem compreendidas e por vezes até respeitadas (Strecht, 2008).

Há que se refletir sobre estes problemas e entender que se as crianças têm diferentes formas de aprender, também devem existir diferentes formas de ensinar que de acordo com Daniel Goleman (1996) começar-se-ia por dar especial atenção ao desenvolvimento de uma Inteligência Emocional proporcionando velocidade de entendimento, capacidade para atuar de imediato perante um problema e para uma assimilação holística dos conhecimentos.

Muito resumidamente, o autor define Inteligência Emocional como uma capacidade para se conhecerem os próprios sentimentos e os dos outros, uma capacidade para lidar com eles e de motivar para os gerir bem, com autocontrolo das emoções.

A crise em que a humanidade vive nos tempos atuais, com um aumento da criminalidade, a violência e a infelicidade é o resultado de uma preocupação apenas pelo intelecto (Strecht, 2008). Mas o sucesso não depende apenas de inteligência mental e cognitiva sendo muito importante o lado emocional da pessoa. Uma inteligência virada para as relações interpessoais, a capacidade de trabalhar em grupo e cooperativamente, de ouvir e se colocar na posição do outro, a capacidade de ouvir a nossa consciência dado vivermos num mundo cada vez mais ligado por redes e que o próprio trabalho é mais de uma equipa que individual (Goleman, 1996).

Desenvolver a autoconsciência, ou seja, saber reconhecer um sentimento enquanto ele ocorre, saber controlar as emoções, desenvolver a motivação e saber reconhecer as emoções nos outros, desenvolvendo habilidades interpessoais, são cruciais para o ensino e aprendizagem no terceiro milénio e estão subjacentes a toda a filosofia da aprendizagem cooperativa e da inclusão educativa e social.

As crianças devem estar preparadas para os desafios do novo milénio e para isso devem ser ensinadas a tranquilizar a mente, a relaxar o corpo, a dominar as emoções com maior

habilidade, melhorar a autoestima, a concentração e potencializar a empatia e a comunicação (Lantieri & Goleman, 2009).

Isto será possível e até facilitado se for permitido, às crianças, desenvolverem e potenciarem os dois hemisférios cerebrais em simultâneo, de maneira equilibrada e natural, sem conflitos.

A educação do milénio anterior e até ao tempo presente, desenvolveu predominantemente o hemisfério cerebral esquerdo, um lado lógico e racional, da memória, considerado mais masculino, sintético, analítico e calculista, da linguagem verbal, linear e sequencial, material, matemático e exato. Este desenvolvimento é muito importante mas não separado do desenvolvimento do hemisfério cerebral direito que tem sido muito esquecido no ensino e aprendizagem. Um lado que merece a mesma importância e desenvolvimento, considerado um lado mais feminino, sensível, com conexões associativas e holísticas, da criatividade, imaginação, artístico e musical, dos sentimentos, da afetividade e da intuição, que parte do geral para o particular (Guerra, 2011).

A educação do presente e do futuro deveria adotar um ensino e aprendizagem, para além de inclusivo e cooperativo e com tudo o que lhes está subjacente, um ensino baseado no visual, no movimento, ao ar livre, na natureza, com incentivo à criatividade, à imaginação, à arte, à dança, à música, com o desenvolvimento da intuição, do pensamento, com responsabilidade e confiança, respeito e Amor. Um ensino de valores e éticas, intercultural e holístico com o recurso a estas ferramentas bio inteligentes (Paymal, 2010) e outras já mencionadas.

De acordo com a autora, Noemi Paymal, antropóloga dedicada às pedagogias e à educação das crianças do terceiro milénio, as ferramentas bio inteligentes são técnicas pedagógico-terapêuticas para o desenvolvimento integral. São consideradas naturais, flexíveis e inclusivas envolvendo a própria criança e deveriam ser mais consideradas no ensino e aprendizagem, paralelamente e ao mesmo tempo de forma transversal com outros saberes, em prol de uma educação mais completa, capaz de responder às necessidades de todos os alunos:

Algumas Ferramentas bio inteligentes

- Desenvolvimento de um pensamento positivo
- Expressões integradas (plástica, dramática, musical, corporal e artística)
- Ensino da arte
- Pintura de mandalas
- Contos, mitos e lendas
- Técnicas de harmonização como o relaxamento e a respiração
- Visualizações criativas
- Contacto com a natureza
- Desporto e artes marciais
- Hortas, jardinagem, culinária, tecelagem, cerâmica
- Aprendizagem cooperativa
- Aprendizagem de competências sociais e de cooperação

Quadro 17 – “Ferramentas bio inteligentes”. Paymal, (2010), (Elaboração própria).

De acordo com a autora, estas ferramentas podem-se considerar nos contributos para uma educação do futuro, na medida em que estimulam as inteligências múltiplas, conectam e harmonizam os dois hemisférios cerebrais, desenvolvem a inteligência emocional, desenvolvem fontes de energia e conhecimento, reativam a memória genética latente e baseiam-se em processos de autoaprendizagem mais motivadores.

As ideias gerais dos autores estudados são unânimes no que respeita à necessidade de mudança, estando subjacente a necessidade de formação dos professores, de reformas no sistema educativo, necessidade de estratégias metodológicas diferenciadas, flexíveis, cooperativas e inclusivas. Alguns vão mais longe propondo metodologias holísticas, todas elas capazes de responder aos quadros de evolução e exigências atuais e futuras, por uma escola de qualidade, de sucesso, de desenvolvimento, motivadora, democrática, solidária, holística, cooperativa e inclusiva.

ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO IV – ESTUDOS EMPÍRICOS

4. Enquadramento metodológico da investigação

Um trabalho empírico pressupõe pesquisas e observações com o intuito de melhor compreender o fenómeno em estudo e até de poderem servir para construir outras teorias (Hill & Hill, 2008).

Assim sendo, qualquer investigação empírica também pressupõe uma recolha de dados, resultantes das pesquisas e observações, que devem ser organizados, tratados e analisados mediante uma metodologia que se poderá caracterizar por ser quantitativa, qualitativa ou mista (Morais & Neves, 2007).

A metodologia quantitativa baseia-se numa abordagem dedutiva onde se transformam ideias ou conceitos em variáveis podendo-se medir e testar as relações entre elas. Envolve a análise de números com a finalidade de obter respostas para as hipóteses da pesquisa (Pestana & Gageiro, 2005).

Numa abordagem indutiva, encontra-se a metodologia qualitativa que se caracteriza por conceber uma realidade ou várias realidades subjetivas. Este tipo de metodologia envolve a análise de palavras em vez de números.

O quadro seguinte ajuda a identificar, de forma clara, o que caracteriza e distingue as metodologias quantitativas das metodologias qualitativas:

	Metodologias Quantitativas	Metodologias Qualitativas
Tipo de Paradigma	Hipotético-dedutivo	Holístico / Indutivo Interpretativo
Tipo de abordagem	Dedutiva Positivista Experimental Estudos confirmatórios	Indutiva Interpretativa Não experimental Estudos exploratórios
Natureza dos dados	Representados numericamente;	Representados verbalmente;

	Que se possam quantificar. Estruturados de forma exata.	Qualitativos. Com maior riqueza de detalhe.
Tipo de análise	De números e por meio de Estatística; De Inferências a partir de amostras; Através do teste de hipóteses ou teorias.	De conteúdos ou casos; De padrões a partir dos próprios dados; Hermenêutica de fenómenos.
Sobre o pesquisador	Observador, objetivo e distanciado do objeto de estudo.	Interpretador da realidade, imerso no contexto.

Quadro 18 – Características e diferenças das metodologias quantitativas e qualitativas – (baseado em Dias, 2000. Elaboração própria).

Mas existem ainda as metodologias mistas que utilizam em simultâneo e em paralelo os métodos quantitativos com os métodos qualitativos que apesar de parecerem incompatíveis começam a ser utilizados para se complementarem e garantir a adequação de estudos que utilizam diferentes tipos de questões (Morais & Neves, 2007).

Defende-se mesmo a conceção de que combinar métodos quantitativos e qualitativos pode proporcionar uma base contextual mais rica para interpretação e validação dos resultados (Dias, 2000).

Na investigação em ciências sociais observa-se, muitas vezes, uma dicotomia metodológica em que por um lado a metodologia qualitativa permite desenvolver uma perspetiva humanista com ênfase na linguagem, na interpretação de factos e no ponto de vista do pesquisador, por outro lado a metodologia quantitativa possibilita uma perspetiva mais científica com uma análise que permite testar teorias (Alvira, 1983).

De acordo com o mesmo autor, na década de 60 terá começado a decair a supremacia do paradigma quantitativo e a verificar-se o surgimento do paradigma qualitativo com uma nova visão do conhecimento científico. Apesar de criticado por falta de verificação de hipóteses, os avanços tecnológicos começam a permitir que o paradigma qualitativo se torne válido pois consegue ter acesso a detalhes e aspetos dos fenómenos que não são observáveis nas quantificações numéricas e permitem um conhecimento real dos mesmos, que é facilitado, muitas vezes, pelo envolvimento do pesquisador com o objeto em estudo.

Goffman (2004) teorizou sobre o aperfeiçoamento de métodos de pesquisa em educação com interação social como forma de co construção de significados. Desenvolveu

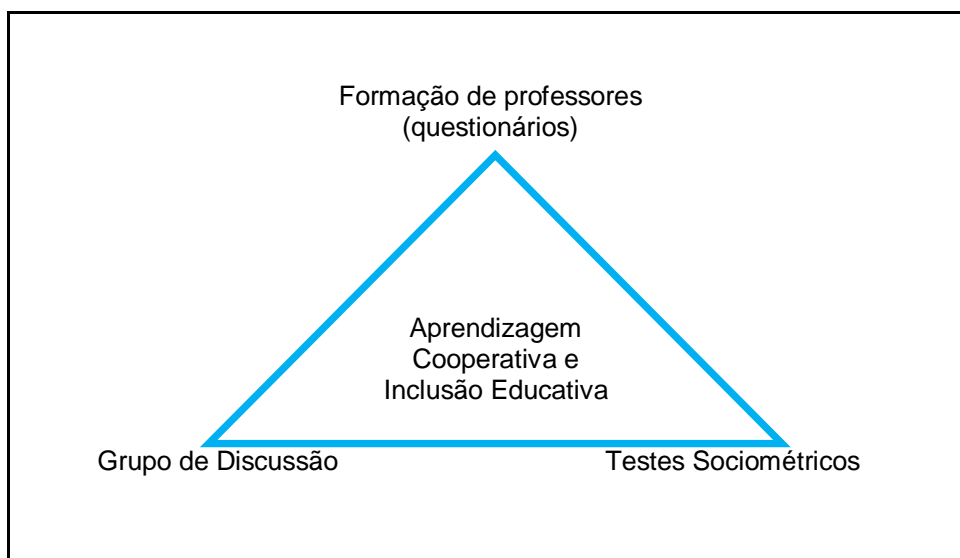
pesquisas em ambientes educacionais com base em abordagens interpretativas enfatizando a sistematização e o rigor da observação, da interpretação e da descrição do pesquisador. Para Goffman a sistematização das técnicas de recolha de dados, permite que estes se baseiem em pontos de vista teóricos fundamentados e em questões sólidas que possam validar o trabalho do pesquisador.

A validade e a confiabilidade dos dados recolhidos são medidas de consistência que se aplicam tanto nas metodologias quantitativas como nas qualitativas com a diferença que nas primeiras desenvolvem-se mediante análise estatística e nas segundas, mediante a análise de fundamentos teóricos comparando-os com as observações do pesquisador. Outra forma de se conseguir consistência nas pesquisas qualitativas é através da triangulação que consiste na utilização de diferentes métodos de recolha de dados com a finalidade de comparar resultados e complementá-los (Cubo, Martin & Sánchez, 2011).

Em investigações qualitativas utilizam-se critérios, para validação, diferentes dos utilizados nas investigações de carácter quantitativo portanto, quando se juntam as metodologias conferindo à investigação um carácter misto, é através da triangulação que se pode conferir maior credibilidade ao estudo (Dias, 2000).

Não se trata apenas de uma técnica destinada à recolha de dados, quando se fala em triangulação, fala-se de uma metodologia que permite relacionar tipos de evidências entre si com o intuito de os comparar e complementar. A utilização de várias fontes de informação aumenta as probabilidades de exatidão dos estudos de investigação na área das Ciências Sociais pois existe a necessidade de comparar diversas apreciações e verificar em que diferem, quais as concordâncias e discordâncias para facilitar e credibilizar as conclusões (Blázquez, 1991).

Para o presente estudo, e por se tratar de um tema relacionado com educação e interação social com toda a subjetividade naturalmente subjacente a estes temas, utilizaram-se metodologias essencialmente qualitativas, por um lado pela proximidade do pesquisador com o objeto em estudo tendo este assumido a formação dos professores como formador e monitor da implementação das atividades nas turmas; por outro lado por permitir a interpretação do fenómeno em estudo, relacioná-lo com a fundamentação teórica de base e a complementaridade com diversos métodos de recolha de dados (Cubo, Martin & Sánchez, 2011) através da triangulação como se observa no seguinte quadro:



Quadro 19 – Esquema da triangulação de métodos utilizados (elaboração própria).

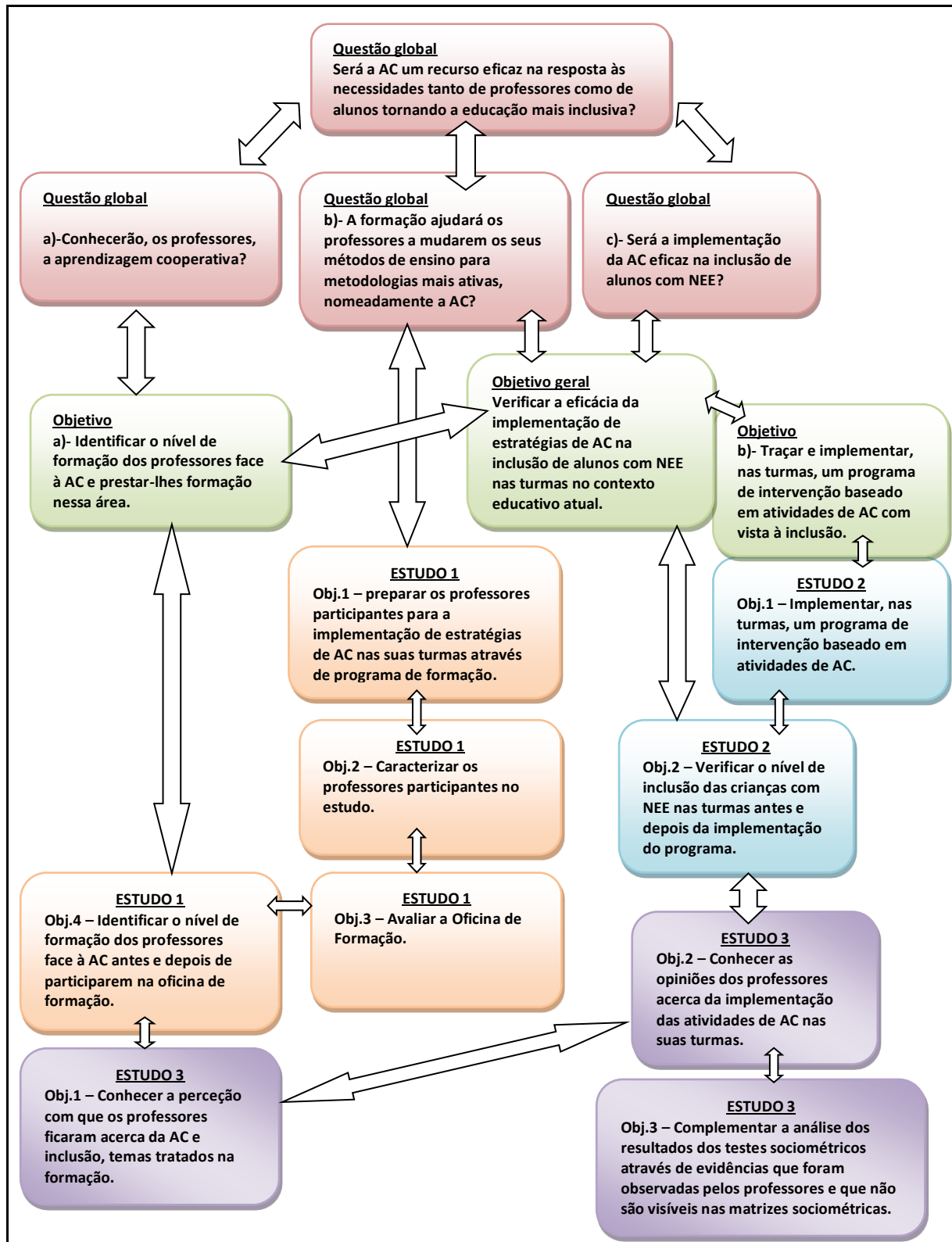
Optou-se no entanto, por um desenho metodológico quase-experimental na medida em que os estudos se complementam com pré-testes e pós-testes aplicados tanto ao grupo de professores no Estudo 1 como aos grupos de alunos no Estudo 2. Os grupos de participantes nos estudos são pré-testados no início dos trabalhos e pós-testados depois de receberem formação sobre o tema em questão (no caso dos professores) e depois de terem sido implementadas as estratégias cooperativas nas turmas (no caso dos alunos).

Normalmente uma das finalidades da investigação é poder-se generalizar os resultados de uma amostra à população em geral desde que sejam utilizados os procedimentos adequados que permitam essa representatividade (Cubo, Martin & Sánchez, 2011). Mas o presente estudo pretende apenas verificar os objetivos, a que se propôs, num grupo de professores com os respetivos alunos, os quais não constituirão uma amostra mas sim grupos de participantes no estudo.

Os grupos de participantes não foram selecionados pelo pesquisador mas também não se poderá dizer que tenha sido uma escolha aleatória. Os grupos formaram-se naturalmente pelo interesse dos professores em se inscreverem na Oficina de Formação – “Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa” quer tenha sido um interesse motivado pelo tema, quer tenha sido pela obtenção de créditos. Os grupos de alunos são os das turmas dos professores formandos da oficina de formação e participantes no estudo.

Como já foi referido o presente estudo pretende verificar os objetivos a que se propôs, objetivos esses formulados a partir de questões norteadoras da investigação e a partir dos quais surgiram os objetivos dos estudos empíricos. Mas para um melhor

entendimento da relação entre as questões e os diversos objetivos dos estudos levados a cabo, foi elaborado o seguinte mapa conceitual:



Quadro 20 – Mapa conceitual das questões e objetivos da investigação (Elaboração própria).

4.1. Estudo 1 – Formação de professores em estratégias de aprendizagem cooperativa e inclusão educativa

O primeiro estudo consiste na concretização de uma oficina de formação, do Programa ACIE, destinada a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (do 1º ao 4º ano de escolaridade com crianças dos 6 aos 10 anos de idade) interessados em receber formação na área da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas com o recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa.

A formação integra-se ainda nos programas de formação contínua de professores do Centro de Formação - Agrupamentos de Escolas do Centro Oeste (CFAE-Centro Oeste).

A modalidade de formação escolhida foi a oficina de formação visto ser a que melhor responde aos objetivos do estudo. Uma oficina de formação, ao contrário de uma ação de formação ou de um círculo de estudos, permite a experimentação prática e horas não presenciais para aplicação dos conteúdos aprendidos ou para a construção e preparação de materiais o que, neste caso específico, seria crucial para a implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas no cumprimento do Programa ACIE.

Para justificar a pertinência em ministrar a formação antes da implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa para a inclusão das crianças com NEE, recorde-se a pesquisa bibliográfica efetuada, mais concretamente no ponto dedicado à formação e desenvolvimento dos professores (ponto 3.1.), onde se relatam algumas lacunas e conseqüentes necessidades dos professores no âmbito da sua formação, detetadas por diversos autores como algumas propostas encontradas na legislação:

- O Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto prevê que a formação de professores tenha como objetivo o seu desenvolvimento profissional no sentido de se capacitarem para a promoção de práticas de trabalho colaborativo, bem como para fomentarem a cooperação entre os alunos.

- Morgado (2004) e Correia (2008), na formação de professores, encontram lacunas na área da educação especial.

- Para Arends (2008), os professores necessitam de desenvolvimento de capacidades pessoais como: terem a capacidade de promover relações humanas genuínas com sentido de justiça social; serem munidos de bases de conhecimento abrangentes

relacionadas com os conteúdos a ensinar mas também com o desenvolvimento humano e com a pedagogia; terem um repertório de práticas de ensino com metodologias diversificadas e motivadoras para os alunos; serem reflexivos considerando a aprendizagem do ensino um processo ativo ao longo da vida. Tudo isto é conseguido através do seu desenvolvimento profissional e formação contínua.

- Em Freitas e Freitas (2002) e em Leitão (2010), identificam-se quatro pontos, com emergente debate ou reflexão na formação contínua de professores, cruciais no desenvolvimento do tema em estudo:

1 - Debater sobre se estará o professor a utilizar práticas inclusivas, no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE, quando organiza o apoio desses alunos em pequenos grupos e em contexto de sala de aula;

2- Para a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa e por conseguinte para a inclusão, o professor deve ter em atenção os métodos pedagógicos que utiliza e se necessário operar mudanças nas suas práticas. Os métodos sugerem-se predominantemente ativos, mais do domínio afetivo em detrimento dos métodos mais expositivos, mais do domínio cognitivo;

3 - O professor deve partir de um princípio que a inclusão é proporcionar atividades consoante as necessidades educativas, as capacidades de participação, o perfil de cada aluno, independentemente de ter ou não NEE;

4 -Ter consciência da necessidade de formação no âmbito da educação especial e que esta pode minorar as dificuldades em encontrar recursos para uma intervenção mais diversificada e inclusiva.

Antes de se implementarem as estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas existem então alguns outros caminhos a percorrer, outros estudos e uma preparação cuidada dos quais poderá depender o sucesso do resultado final como por exemplo a concretização da Oficina de Formação deste primeiro estudo.

4.1.1. Objetivos

Para o Estudo 1 foram delineados os seguintes objetivos:

1. Preparar os professores participantes para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa nas suas turmas através de um programa de formação;

-
2. Caracterizar os professores participantes no estudo;
 3. Avaliar a oficina de formação;
 4. Identificar o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa antes e depois de participarem na oficina de formação proposta.

4.1.2. Participantes

O grupo de participantes no presente estudo é constituído por 33 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (do 1º ao 4º ano de escolaridade) de um total de 40 que se inscreveram na oficina de formação: “Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa” e que aceitaram participar no estudo. O critério utilizado para selecionar os 33 formandos (dos 40 inscritos) foi a existência de alunos com NEE nas suas turmas.

O segundo objetivo deste primeiro estudo é precisamente a caracterização dos professores participantes e formandos da Oficina de Formação. Para o efeito utilizou-se a primeira parte do questionário “Caracterização dos professores participantes e avaliação da oficina de formação” (Anexo 3) através dos seguintes itens:

1. Identificação (mediante um número dado pelo formador)
2. Idade
3. Tempo de serviço
4. Grau académico
5. Especialização em Educação Especial
6. Agrupamento de Escolas a que pertence
7. Ano ou anos de escolaridade que leciona
8. Número de alunos na turma
9. Número de alunos com NEE na turma
10. Problemática dos alunos com NEE.

1. Identificação

Cada professor/formando participante no estudo foi identificado com um número obedecendo a uma ordem aleatória apenas com a finalidade de se poderem cruzar os dados dos diversos instrumentos utilizados pelos mesmos. Assim os professores/formandos foram numerados de 1 a 33.

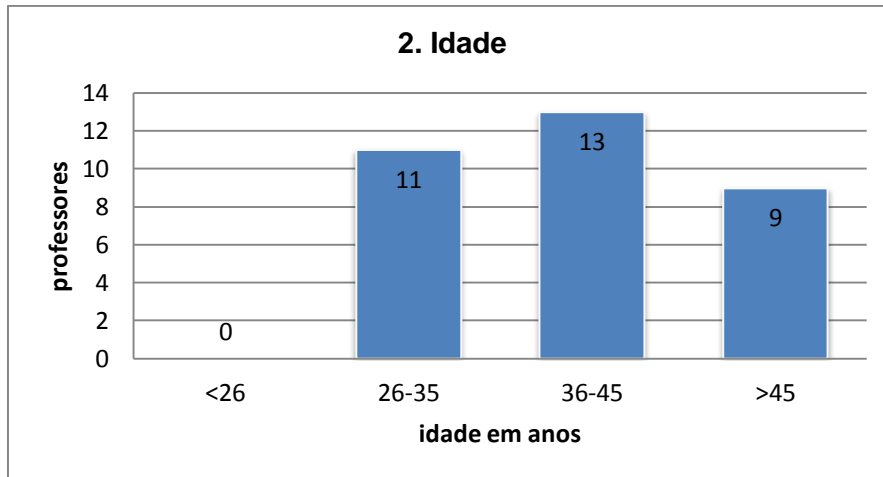


Gráfico 1 – Idade dos professores participantes no estudo

O gráfico 1 permite observar que não participam no estudo professores com menos de 26 anos e que 9 professores têm mais de 45 anos. 11 Professores têm entre 26 e 35 anos e 13 professores entre 36 e 45 anos de idade.

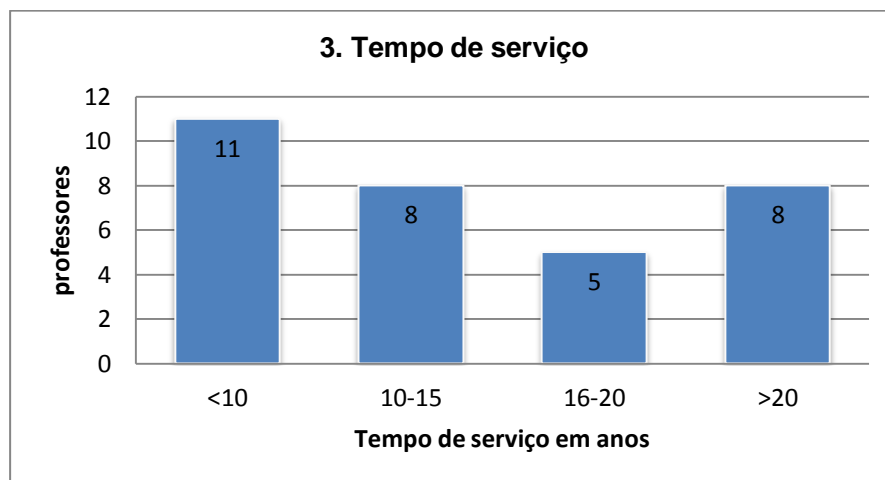


Gráfico 2 – Tempo de serviço dos professores participantes no estudo

Quanto ao tempo de serviço dos professores participantes no estudo, observa-se no gráfico 2 que 11 professores têm menos de 10 anos de serviço, 8 professores entre 10 e 15 anos de serviço, 5 professores entre os 16 e os 20 anos de serviço e 8 com mais de 20 anos de serviço.

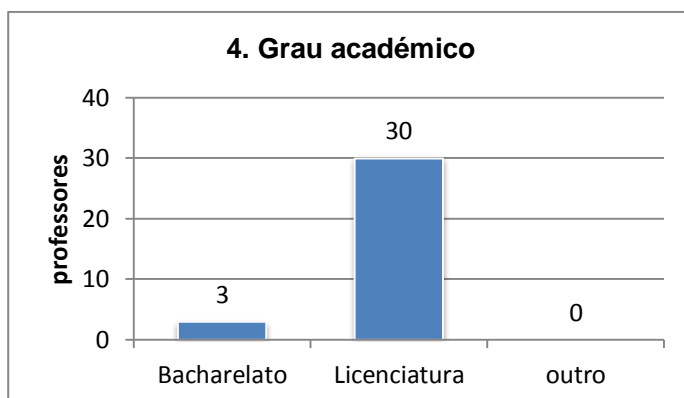


Gráfico 3 – Grau académico dos professores participantes no estudo

Observa-se, pela leitura do gráfico 3 que não existem professores participantes no estudo com grau académico posterior à licenciatura (por exemplo mestres ou doutorados). Observa-se no entanto a existência de 3 professores apenas com o grau de bacharelato o que se justifica pelo facto dos cursos para professores do Ensino Básico, nomeadamente para o 1º Ciclo, conferirem o grau de bacharelato até, sensivelmente, finais dos anos 90 em Portugal.

Nesta altura os cursos de Educação Básica passaram a grau de licenciatura e foi no ano de 1998 que os professores com bacharelato passaram a ter a oportunidade de auferirem o grau de licenciatura através de complementos de formação para se equipararem aos novos professores recém-formados. Apesar de uma grande maioria de professores ter aderido aos complementos de formação, esta medida não foi obrigatória pelo que ainda se encontram professores a lecionar com grau de bacharelato e sem qualquer prejuízo em termos de carreira profissional de acordo com o Ministério da Educação português (1998).

A dignificação e valorização do estatuto profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, nomeadamente quanto à consagração de uma formação inicial de nível de licenciatura, inscreve-se nos objetivos definidos pelo Programa do Governo, enquanto aspeto relevante no processo de desenvolvimento do sistema educativo e da construção de escolas autónomas de qualidade (...) o Governo deve definir, através de decreto-lei, as condições em que os atuais educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente, podem adquirir o grau académico de licenciado, sem prejuízo do disposto no nº 1 do artigo 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Tal é o objeto do presente

diploma. O decreto-lei estabelece que a aquisição do grau académico de licenciado se realiza através de cursos de complemento da formação científica e pedagógica ou de qualificação para o exercício de outras funções educativas, organizados por escolas superiores de educação e por estabelecimentos de ensino universitário, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo (...). (Decreto-Lei nº 255/98 de 11 de agosto).

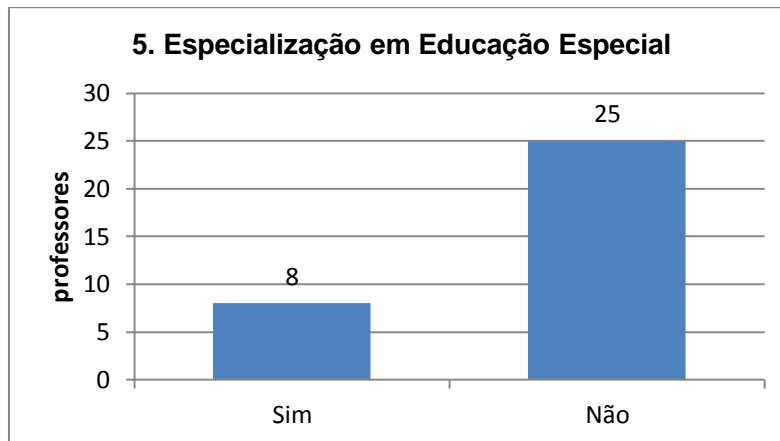


Gráfico 4 – Especialização em educação especial dos professores participantes no estudo

Pela leitura do gráfico 4 observa-se que 8 dos 33 professores fez uma especialização em Educação Especial independentemente do domínio para o qual ficou habilitado e 25 professores não são especializados em Educação Especial.

6. Agrupamento de Escolas

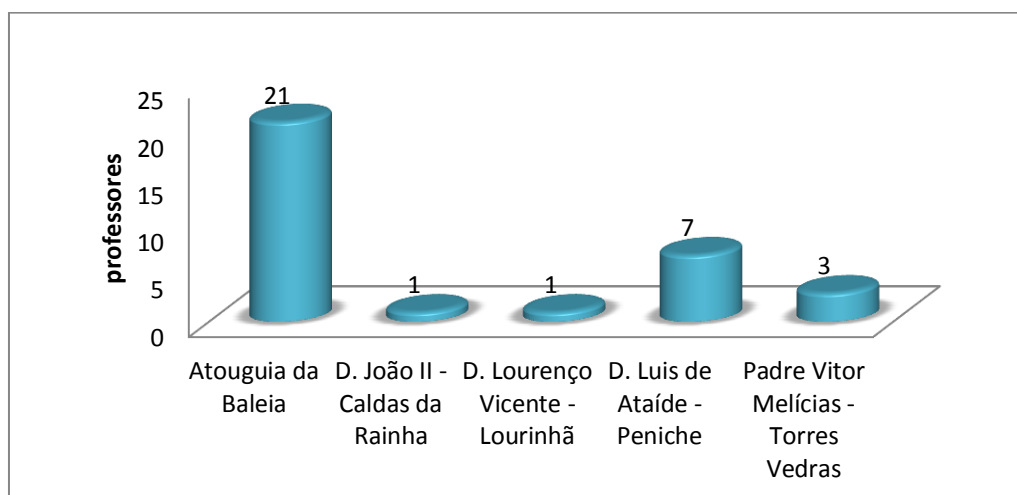


Gráfico 5 – Agrupamentos de escolas onde lecionam os professores participantes no estudo

Observa-se no gráfico 5 onde lecionam os 33 professores participantes. O maior número leciona em escolas do 1ºCEB (Ciclo do Ensino Básico) do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia o que se poderá explicar pelo facto da Oficina de Formação ter tido lugar precisamente na sede desse agrupamento de escolas.

O Agrupamento de Escolas a uma distância mais próxima do agrupamento onde se ministrou a oficina de formação é o Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde em Peniche de onde se inscreveram 7 professores.

1 Professor era do Agrupamento de Escolas D. João II de Caldas da Rainha e outro do Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente da Lourinhã. 3 Professores vieram de um agrupamento mais distante, o Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias de Torres Vedras constatando-se que o grupo de professores participantes concentra-se todo na zona Oeste de Portugal.

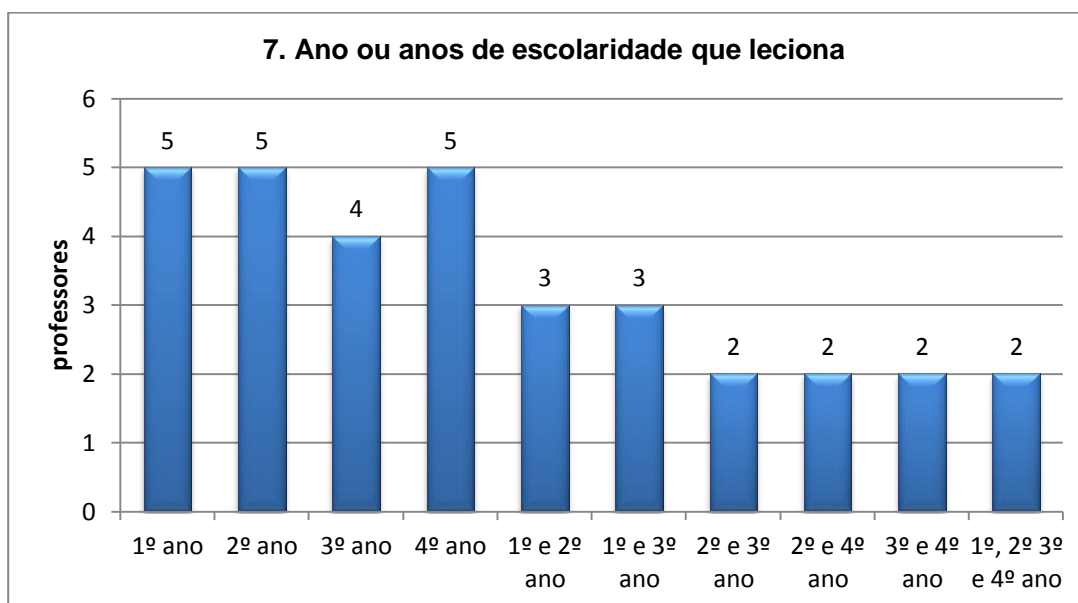


Gráfico 6 – Ano ou anos de escolaridade lecionados pelos professores participantes no estudo

Como se pode verificar pela análise do gráfico 6, 19 professores lecionam turmas homogéneas, apenas com um ano de escolaridade existindo 5 professores a lecionarem o 1º ano, 5 com o 2º ano, 4 com o 3º ano e 5 com o 4º ano. Os restantes 14 professores têm turmas heterogéneas, 3 professores com 1º e 2º ano, outros 3 com 1º e 3º ano, 2 professores com 2º e 3º ano, 2 com 2º e 4º ano, 2 com 3º e 4º ano e 2 professores a lecionarem os 4 anos de escolaridade juntos na mesma turma, 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

Verifica-se a existência de 13 turmas que integram alunos no 1º ano, 14 turmas com alunos no 2º ano, 13 turmas com alunos no 3º ano e 11 turmas com alunos no 4º ano.

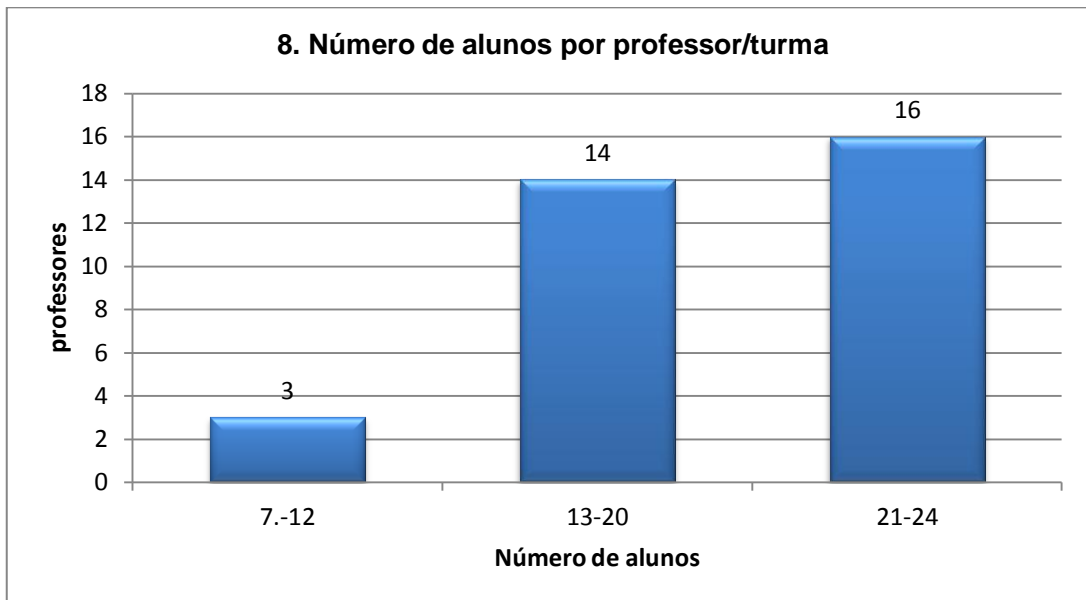


Gráfico 7 – Distribuição do número de alunos pelas turmas dos professores participantes no estudo

O gráfico 7 permite constatar que apenas 3 professores têm turmas pequenas, entre 7 a 12 alunos; 14 professores têm turmas entre 13 e 20 alunos e 16 professores lecionam turmas maiores entre 21 e 24 alunos.

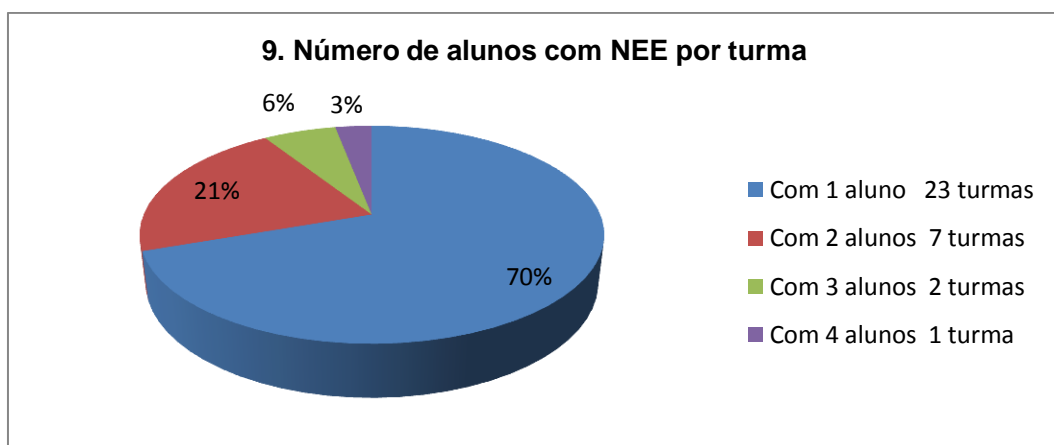


Gráfico 8 – Número de alunos com NEE nas turmas dos professores participantes no estudo

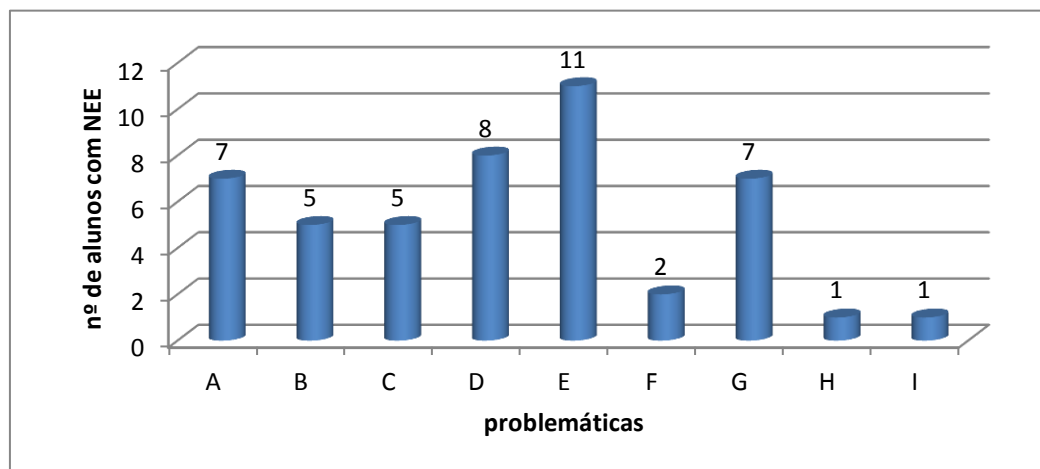
Como já foi referido, um critério para a seleção dos formandos da oficina de formação para se tornarem participantes no estudo, era a existência de alunos com NEE nas suas

turmas. Assim pela leitura do gráfico 8 observa-se que 70% das turmas têm um aluno com NEE o que corresponde a 23 turmas com 1 aluno com estas condições. E observam-se 7 turmas com 2 alunos com NEE.

Existem ainda 2 turmas com 3 alunos com NEE e 1 turma com 4 alunos com NEE o que só é possível excepcionalmente por se tratar de casos que após terem sido analisados individualmente tanto pelo órgão de gestão como pela tutela do Ministério da Educação, não foi possível outra solução pois na legislação lê-se o seguinte:

- 1- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.
- 2- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de 2 anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.
- 3- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de 1 lugar, que incluam alunos de mais de 2 anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.
- 4- As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições. (Artigo 19.º Constituição de turmas no 1.º ciclo do ensino básico. Despacho nº 5048B / 2013).

10. Tipologia da problemática dos alunos com NEE



- A** -Perturbações do espectro do autismo
- B** -Deficiência mental nas funções cognitivas
- C** -Perturbações da comunicação/ linguagem e fala
- D** -Dislexia

E -Problemas de comportamento/ foro emocional
F -Multideficiência
G -DDAH – Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade
H -Hidrocefalia
I -Deficiência auditiva

Gráfico 9 – Tipologia das problemáticas dos alunos com NEE existentes nas turmas dos professores participantes no estudo.

A análise do gráfico 9 fornece a prevalência das problemáticas dos alunos com NEE nas turmas dos professores participantes. Observa-se então que prevalecem os problemas de comportamento /foro emocional com um total de 11 alunos distribuídos pelas 33 turmas. Seguem-se as dislexias com 8 alunos e com 7 alunos cada, surgem as perturbações do espectro do autismo e as DDAH – Desordens por Défice de Atenção e Hiperatividade.

Com menor prevalência que as já referidas surgem a deficiência mental nas funções cognitivas e as perturbações da comunicação/ linguagem e fala com 5 alunos cada. Segue-se então, com 2 alunos, a multideficiência registando-se apenas 1 aluno com hidrocefalia e 1 aluno com deficiência auditiva.

4.1.3. Instrumentos

Para a consecução dos objetivos do Estudo 1 foram utilizados os seguintes instrumentos e respetivas validações conforme o quadro seguinte:

Objetivos	Instrumentos de recolha de dados ou ferramentas utilizadas	Instrumentos de validação
1. Preparar os professores participantes para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas	Oficina de Formação: “Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa” (Programa ACIE).	Formação validada/acreditada pelo processo habitual dos oficiais Centros de Formação de Professores.
2. Caracterizar os professores participantes no estudo	Questionário: – caracterização dos professores participantes (objetivo 2) e avaliação da oficina de formação (objetivo 3) – Anexo 3	Questionário para validação – Caracterização dos formandos – 1º quest. do Anexo 5
3. Avaliar a oficina de formação		A parte do questionário para avaliação da oficina não carece de validação dado serem utilizados os instrumentos oficiais do centro de formação de professores.
4. Identificar o nível de formação dos professores face à Aprendizagem Cooperativa antes e depois de participarem na oficina	Questionário: - Avaliação do nível de formação dos professores participantes no estudo, face à Aprendizagem Cooperativa, antes e depois de	- Questionário para validação – Avaliação do nível de formação dos professores face à A.C. antes e depois de receberem formação nesta área.

de formação proposta	receberem formação nesta área – Anexo 4	2º quest. do Anexo 5.
----------------------	--	-----------------------

Quadro 21 – Objetivos e instrumentos do Estudo 1 (Elaboração própria).

A Oficina de Formação “Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa”, para além dos seus próprios objetivos relativamente aos conteúdos ministrados e efeitos a produzir no que respeita a mudança de práticas ou procedimentos, também pode constituir um instrumento, um meio facilitador na recolha de dados (na medida em que os participantes no estudo são os formandos da oficina de formação), constitui então uma ferramenta na consecução do objetivo de preparar os professores para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa nas turmas.

OFICINA DE FORMAÇÃO INCLUSÃO, NEE E APRENDIZAGEM COOPERATIVA	
Aspetos Pedagógicos	Aspetos Formais
<p>Razões justificativas da ação: Problema/Necessidade de formação identificado.</p> <p>O termo inclusão começa a surgir da evolução de uma integração proclamada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) que com o Decreto-lei nº319/91 de 23 de Agosto fazem com que o professor se centre no aluno e comece a utilizar Práticas integradoras. Mas foi com o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho e a Declaração de Salamanca (Junho de 1994) que a inclusão aparece como uma escola para todos onde as práticas integradoras por si só não chegam.</p> <p>Uma escola para todos exige mudança na escola; a adaptação da escola a todos os alunos; mudança na atitude da comunidade educativa.</p> <p>Há que refletir a necessidade de mudar práticas e procedimentos para um melhor atendimento às Necessidades Educativas Especiais.</p> <p>Efeitos a produzir: Mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos</p> <p>Pretende-se que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as suas práticas confrontando-as com as perspetivadas por uma escola inclusiva; - Clarificar os conceitos inerentes à inclusão; - Desenvolver atitudes e práticas que permitam gerir a diferença na perspetiva da inclusão; - Conhecer os fundamentos e caracterização da aprendizagem cooperativa. - Conhecer os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa. - Conhecer a importância e a dinâmica da formação de grupos. - Conhecer alguns métodos de aprendizagem cooperativa. - Saber planificar o trabalho cooperativo. - Capacitar para a construção de materiais e/ou instrumentos / estratégias facilitadoras da intervenção. - Implementar o programa de intervenção com base na aprendizagem cooperativa na sala de aula. <p>Conteúdos da ação:</p> <p>1ª Sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do programa e objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cód. Área B9I Outros (NEE) - Cód. Destinatários 15 Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. - Formador Susana Isabel Dias Chagas - Reg. Acr. CCPFC/RFO-18880/05 - Duração Nº horas presenciais 25 Nº horas autónomas 25 - Nº de Créditos: 2 - Nº processo 67477 - Registo de acreditação: CCPFC/ACC-64432/10 - Nº ofício 6059 - Estado do Processo C/ Despacho - Acreditado

<ul style="list-style-type: none">- Auscultação de expectativas, preocupações e necessidades dos professores.- Considerações e reflexões sobre a inclusão- A educação especial e as NEE (guias de procedimentos)- Pré-testes no grupo de formandos.- Preparação para a aplicação de pré-testes nos grupos de alunos (testes sociométricos). <p>2ª Sessão</p> <ul style="list-style-type: none">- Currículo e NEE à luz do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 Jan.- Flexibilidade curricular- Processos de diferenciação pedagógica- Adaptações curriculares individuais- Currículos especiais- O Portfólio na avaliação- Métodos pedagógicos propícios à inclusão <p>3ª Sessão</p> <ul style="list-style-type: none">- O trabalho em equipa e de colaboração.- A formação de grupos.- Skills para a construção do espírito de grupo. <p>4ª Sessão</p> <ul style="list-style-type: none">- A Aprendizagem Cooperativa – (introdução).- Fundamentos e caracterização da aprendizagem cooperativa- Experimentar situações de Aprendizagem Cooperativa. <p>5ª Sessão</p> <ul style="list-style-type: none">- Skills para a implementação da Aprendizagem Cooperativa.- Os elementos essenciais à implementação.- Conhecer métodos de aprendizagem cooperativa. <p>6ª Sessão</p> <ul style="list-style-type: none">- Ensaios para a implementação de estratégias de aprendizagem Cooperativa.- Apresentação do desenho do programa para a estratégia de intervenção e respetivas grelhas de apoio. <p>7ª Sessão</p> <ul style="list-style-type: none">- Preparação do trabalho prático:- Caracterização dos grupos- Planificação da estratégia de intervenção com provável construção de alguns materiais. <p>Implementação de estratégias de Aprendizagem Cooperativa nos grupos/ turmas. (recolha de dados: preparação para observações e aplicação de pós-testes nos grupos de alunos).</p> <ul style="list-style-type: none">- Pós-testes no grupo de formandos. <p>8ª Sessão</p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentação de trabalhos.- Reflexões (grupo de discussão)- Avaliações <p>Metodologias de realização da ação.</p> <p>A formação terá uma componente teórica que dará lugar à exposição dos temas desenvolvidos. As sessões teóricas terão, no entanto, uma componente prática onde se poderão praticar alguns skills necessários à implementação da aprendizagem cooperativa havendo tempo para trabalhos de grupo, reflexões, debates e partilha de experiências.</p> <p>Por fim, entre a 7ª e a 8ª sessão, decorrerá o trabalho prático da ação: a implementação da intervenção por cada professor no seu grupo/turma. (com a supervisão da formadora).</p>	
---	--

Quadro 22 – Descrição da Oficina de Formação – Processo de acreditação (Adaptação própria).

A recolha de dados a partir do questionário é, provavelmente, um dos métodos mais utilizados em investigação tratando-se de um instrumento que pode proporcionar respostas diretas que ao serem traduzidas em escalas ou números, podem ser tratadas estatisticamente (Hill & Hill, 2008).

Para além da formação, os instrumentos utilizados foram essencialmente questionários *on-line*. Para a consecução do segundo e terceiro objetivos foi elaborado um único questionário dividido em duas partes em que a primeira era relativa aos dados demográficos de caracterização dos formandos e a segunda de avaliação da oficina de formação após terminadas as sessões presenciais.

Estes questionários foram compilados num só por uma questão de facilidade prática para os formandos no entanto são bem distintos na medida em que a primeira parte foi construída para o efeito carecendo de validação e a segunda parte, como aparece no quadro 21, não carece de qualquer validação visto tratar-se de um documento utilizado oficialmente pelo centro de formação de professores na avaliação das formações pelos formandos e que apenas sofreu alterações na sua imagem gráfica para se converter em questionário *on-line*.

É muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário. Por outras palavras, não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses (ou alcançar adequadamente os objetivos) da investigação. (Hill & Hill, 2008 p.83).

Para a validação da parte do questionário referente à caracterização dos professores participantes no estudo foi elaborado um outro questionário (1º do Anexo 5) a ser enviado a 5 especialistas solicitando uma avaliação do instrumento quanto à estrutura e ao conteúdo tanto na adequação como na pertinência.

Foi levada a cabo uma pesquisa para encontrar os 5 especialistas na área tendo-se encontrado 7 possíveis, mas deve-se registar a dificuldade em obter respostas e principalmente nas respostas ao questionário *on-line* de validação. Notou-se unanimidade na falta de disponibilidade (fator tempo) para o fazerem.

Dos 7 pedidos enviados apenas 4 responderam e desses 4 apenas 2 teceram algumas considerações, 1 sobre o questionário para a caracterização dos professores participantes no estudo (1º do Anexo 5) e 1 sobre o questionário para avaliação do nível

de formação dos formandos antes e depois da participação na Oficina de Formação (2º do Anexo 5). Os perfis e respostas dos especialistas constam do Anexo 6.

No Anexo 3 encontra-se o questionário “Caracterização dos formandos e Avaliação da Oficina de Formação após as sessões presenciais” na versão modificada, ou seja, a que foi distribuída aos formandos e utilizada no estudo apresentando-se de seguida as alterações que se fizeram ao formato inicial com base nos contributos do especialista que respondeu.

Como já foi referido, não se fizeram quaisquer alterações à segunda parte do questionário (itens 11, 12 e 13) “Avaliação da Oficina de Formação após as sessões presenciais”.

No que respeita à primeira parte do questionário “Caracterização dos formandos” há a registar o seguinte:

No item 5, relacionado com a especialização dos formandos em educação especial, foi sugerido que se questionasse sobre o domínio em que se enquadra a especialização. Em Portugal, nos atuais cursos de especialização, pós-graduações ou mestrados em educação especial pode-se optar por um de quatro domínios de especialização: 1. Domínio cognitivo, motor, emocional e da personalidade; 2. Domínio da surdez; 3. Domínio da cegueira; 4. Domínio da intervenção precoce.

Para o estudo em questão não se julgou pertinente saber em que domínio se especializaram os docentes especializados participantes no estudo. Interessava apenas saber se eram ou não especializados em educação especial o que se justifica pelo facto de qualquer especialização em educação especial, independentemente do domínio, abordar as áreas da inclusão, educação especial e alunos com necessidades educativas especiais de um modo geral mas de forma mais aprofundada que não têm os professores não especializados nestas áreas.

O item 5 manteve portanto a sua forma inicial conforme o quadro 23:

5. Especialização em Educação Especial *	
<input type="radio"/>	Sim
<input type="radio"/>	Não

Quadro 23 - Item 5 do questionário “Caracterização dos formandos” (Elaboração Própria)

O item 10 também foi alvo de reflexão na medida em que, de acordo com o especialista que respondeu, não designava as problemáticas que dão origem às necessidades educativas especiais de forma científica e correta.

Foi então alterado de acordo com as sugestões dadas: o termo Autismo foi substituído por Perturbações do Espectro do Autismo; Défice cognitivo foi substituído por Deficiência mental nas funções cognitivas; às Perturbações da comunicação foram acrescentadas as da linguagem e da fala; aos Problemas do foro emocional foram acrescentados os de comportamento; as Dificuldades de Aprendizagem não Especificadas foram retiradas por não fazerem parte das Necessidades Educativas Especiais de acordo com o D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro. As crianças cujos professores as enquadrariam nesta nomenclatura, a justificar-se a elegibilidade para as medidas de educação especial, são as crianças com Dislexia ou com Deficiência mental nas funções cognitivas.

Para um melhor entendimento dos termos utilizados sugere-se a consulta do quadro 5 – *Tipologia das perturbações nos diversos domínios e funções* (ponto 1.4. do Capítulo I).

Houve também um alerta para a falta das deficiências visual ou motora. Estas não foram incluídas por se saber à partida (pelas fichas de inscrição dos formandos na Oficina de Formação) que não existiriam, nas turmas dos professores participantes no estudo, crianças com estas problemáticas.

Item 10 do formato inicial do questionário “caracterização dos formandos”.	Item 10 do questionário “caracterização dos formandos” depois de modificado. Versão do item distribuída aos formandos.																																																												
<p>10. Problemática dos alunos com NEE * Seleccione o nº de alunos com NEE na turma à frente da tipologia da sua problemática.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Autismo</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Défice cognitivo</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Perturbações da comunicação</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Dislexia</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Problemas do foro emocional</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </table>		0	1	2	3	4	Autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Défice cognitivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Perturbações da comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dislexia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Problemas do foro emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>10. Problemática dos alunos com NEE * Seleccione o nº de alunos com NEE na turma à frente da tipologia da sua problemática.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Perturbações do espectro do autismo</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Deficiência mental nas funções cognitivas</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Perturbações da comunicação/ linguagem e fala</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </table>		0	1	2	3	4	Perturbações do espectro do autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Deficiência mental nas funções cognitivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Perturbações da comunicação/ linguagem e fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4																																																								
Autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																								
Défice cognitivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																								
Perturbações da comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																								
Dislexia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																								
Problemas do foro emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																								
	0	1	2	3	4																																																								
Perturbações do espectro do autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																								
Deficiência mental nas funções cognitivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																								
Perturbações da comunicação/ linguagem e fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																								

Multideficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dislexia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DDAH - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Problemas de comportamento/ foro emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hidrocefalia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Multideficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiência auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	DDAH - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de aprendizagem não especificadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hidrocefalia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
						Deficiência auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quadro 24 – Item 10 do questionário “Caracterização dos formandos” antes e depois da avaliação do especialista (Elaboração Própria).

Para a consecução do quarto objetivo - Identificar o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa antes e depois de participarem na oficina de formação proposta – utilizou-se o questionário – “Avaliação do nível de formação dos professores participantes no estudo, face à Aprendizagem Cooperativa, antes e depois de receberem formação nesta área” – Anexo 4

Este questionário, se lhe for retirado o item 21 ou último (acrescentado após análise de um especialista na área), corresponde ao teste diagnóstico proposto pelos autores Freitas e Freitas (2002 p.107).

(Numa oficina de formação sobre aprendizagem cooperativa é pertinente) ... “uma avaliação diagnóstica que revele qual o nível de conhecimentos que o grupo (formandos) possui sobre aprendizagem cooperativa bem como as suas atitudes para com ela para detetar algumas “ideias feitas” que será necessário clarificar”. (Freitas & Freitas, 2002 p.106).

Os autores não fazem qualquer referência à aplicação ou validação do teste/questionário. Tentou-se a validação do mesmo pelo processo do questionário anterior e recorrendo-se aos mesmos especialistas (anexo 6) através do questionário para validação – “Avaliação do nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa antes e depois de receberem formação nesta área” (2º questionário do Anexo 5).

Como já foi referido, não se obtiveram respostas através do questionário preparado para a validação, apenas um apontamento de um especialista na área da inclusão e aprendizagem cooperativa que foi tido em conta na elaboração final do questionário distribuído aos formandos (Anexo 4).

O questionário proposto em Freitas e Freitas (2002) é composto por 20 itens, relacionados com a aprendizagem cooperativa, aos quais os formandos devem responder se são verdadeiros (V) ou falsos (F). A sugestão do especialista foi a criação de um item que fizesse referência à inclusão para relacionar com o tema do projeto de investigação surgindo então o item 21 do seguinte modo:

21. O trabalho cooperativo é adequado à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares. *	
<input type="radio"/>	V
<input type="radio"/>	F

Quadro 25 – Item 21 do questionário “Avaliação do nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa...” proposto pela avaliação do especialista (Elaboração Própria).

De acordo com os autores Freitas e Freita (2002), no desenvolvimento da Oficina de Formação, é de grande utilidade a informação sobre os conhecimentos dos formandos relativamente ao conteúdo dos itens apresentados para se poderem clarificar conceitos ao longo da formação e perceber-se se esses conhecimentos melhoram após receberem formação nessa área.

O instrumento de recolha de dados utilizado será válido na medida em que os dados obtidos se considerem qualitativos por não se justificar uma representação numérica dos mesmos na consecução do objetivo para o qual foi utilizado.

As respostas dos formandos devem ser interpretadas de acordo com os conhecimentos que têm sobre a aprendizagem cooperativa ou a falta deles para que lhes possam ser ministrados na Oficina de Formação verificando-se, deste modo, uma proximidade contextual entre o pesquisador (o formador da Oficina de Formação) e os dados recolhidos (respostas dos formandos).

4.1.4. Procedimentos

Para a consecução dos objetivos do Estudo 1, o primeiro procedimento foi a planificação cuidada da Oficina de Formação. Esta deveria contemplar todos os conteúdos que se julgassem necessários para familiarizar os formandos/professores com os temas da

Inclusão, das NEE e acima de tudo da aprendizagem cooperativa capacitando-os a poderem implementar as estratégias cooperativas nas suas turmas.

A formação poderia ter sido levada a cabo a título particular mas optou-se por propô-la a um Centro de Formação de Professores oficial, por um lado porque temia-se que, a nível particular, não se inscrevessem um número de professores que se considerasse razoável para o estudo (inicialmente tinha-se pensado em 20 professores); por outro lado, com o apoio do centro de formação, esta seria validada e ficaria acreditada pelo Conselho científico-pedagógico da formação contínua o que também implicaria a obtenção de créditos por parte dos formandos. A formação foi ainda oferecida de forma gratuita.

As inscrições superaram as expectativas e em vez de 20 professores inscreveram-se 40 o que obrigou a que se tivesse desenrolado em dois momentos distintos mas em paralelo: um grupo de 20 professores às terças-feiras e outro grupo de 20 professores às quintas-feiras.

Dos 40 professores inscritos e a frequentarem a Oficina de Formação, apenas 33 fizeram parte do estudo na medida em que os restantes 7 ou não tinham turma no ano em que decorreu a formação, ou não tinham alunos com NEE nas suas turmas, critérios para poderem participar no estudo.

Logo na primeira sessão da formação foi solicitado aos formandos o preenchimento do questionário “Avaliação do nível de formação dos professores participantes no estudo, face à Aprendizagem Cooperativa, antes e depois de receberem formação nesta área” (Anexo 4) para identificar o nível de conhecimentos e necessidades dos professores antes da formação, recolha de dados para o pré-teste.

Na 7ª sessão, a última teórica antes da implementação das atividades nas turmas, os professores responderam de novo ao questionário do anexo 4, foi a aplicação do pós-teste deste Estudo 1 para que se pudesse observar se melhoraram os seus conhecimentos sobre a aprendizagem cooperativa, o que veio a facilitar a implementação desta metodologia em sala de aula.

Na última sessão da oficina de formação, a oitava, os professores tiveram ainda a oportunidade de se manifestarem sobre o decorrer da formação avaliando-a através do questionário “Caracterização dos professores participantes e avaliação da oficina de formação” (Anexo 3). Este questionário, para além de permitir informação para a caracterização dos participantes no estudo, permitia uma avaliação da oficina de

formação quanto à organização, quanto ao impacto e quanto à prestação da formadora, como tem sido norma dos centros de formação de professores.

Era importante o conhecimento sobre a relevância e efeitos da oficina de formação na preparação dos professores para a implementação das estratégias cooperativas mas também na eficácia quanto a torná-los flexíveis, mais abertos à mudança tanto de atitudes como de metodologias utilizadas, abertos à diferenciação. Daí o recurso, também aqui, à triangulação de dados de forma a tornar esta interpretação o mais válida possível tendo-se recorrido ao pré-teste e pós-teste, ao questionário de avaliação da formação e ao grupo de discussão levado a cabo na última sessão e que se pode verificar mais à frente no Estudo 3.

4.1.5. Resultados

Era então objetivo deste Estudo 1, entre outros, avaliar a oficina de formação o que se levou a cabo, como já foi referido, através do questionário “Caracterização dos professores participantes e avaliação da oficina de formação” (Anexo 3). Esta avaliação é feita a três dimensões distintas da formação:

- À organização: meios didáticos utilizados, documentação entregue, duração e relação entre os conteúdos e os objetivos;
- Ao impacto: se foi de encontro às expectativas dos formandos, se permite otimizar a inclusão na sala de aula, se permite melhorar métodos, estratégias e materiais, se os conteúdos são pertinentes para a prática pedagógica;
- À prestação da formadora: se conseguiu despertar interesse pela matéria dada, organização dos conteúdos, direção das atividades realizadas, métodos utilizados, clareza na exposição e domínio do tema.

1. Avaliação da oficina de formação quanto à organização

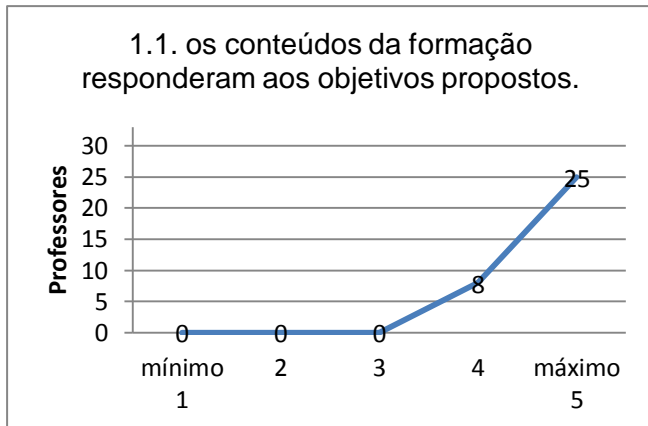


Gráfico 10 - Avaliação da oficina de formação quanto à organização (1).

No que respeita à relação entre os conteúdos e os objetivos, 25 professores classificaram com nível máximo (5) e apenas 8 professores com nível 4 (ainda considerada uma boa classificação) observando-se que os conteúdos da formação foram de encontro aos objetivos propostos.

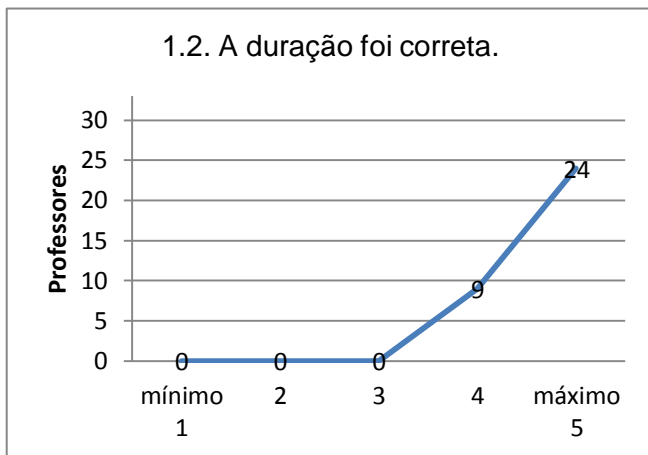


Gráfico 11 - Avaliação da oficina de formação quanto à organização (2).

Quanto à duração da formação, de um modo geral, os professores julgaram-na correta, 24 professores classificando com nível 5 e 9 professores classificando com nível 4.

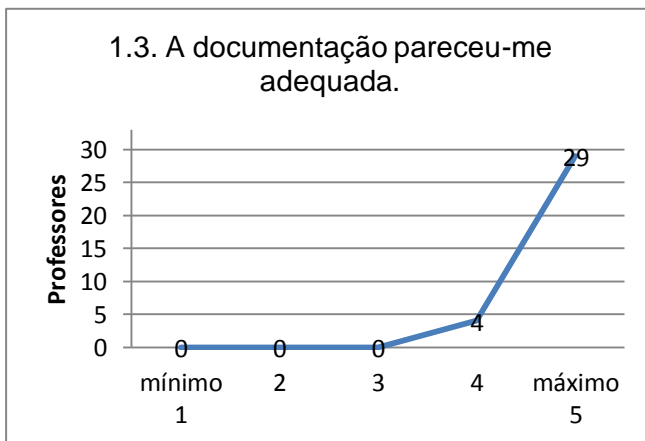
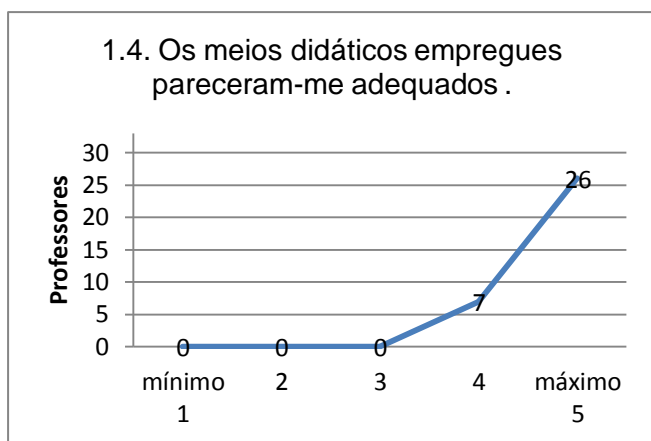


Gráfico 12 - Avaliação da oficina de formação quanto à organização (3)

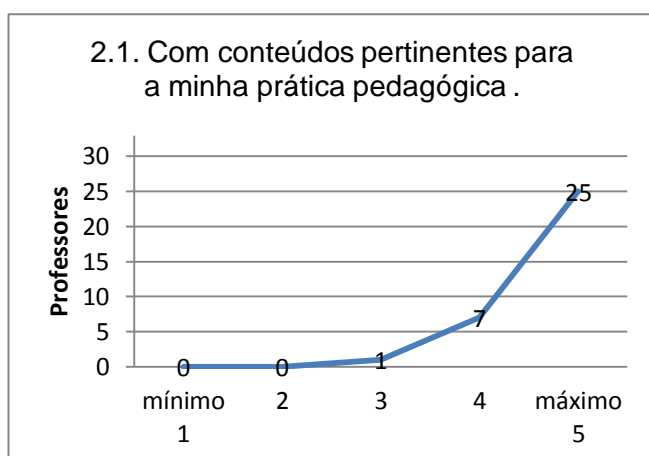
A documentação entregue também foi adequada com nível 5 de 29 professores e nível 4 de 4 professores.



Os meios didáticos empregues foram classificados como adequados com nível 5 de 26 professores e nível 4 de 7 professores.

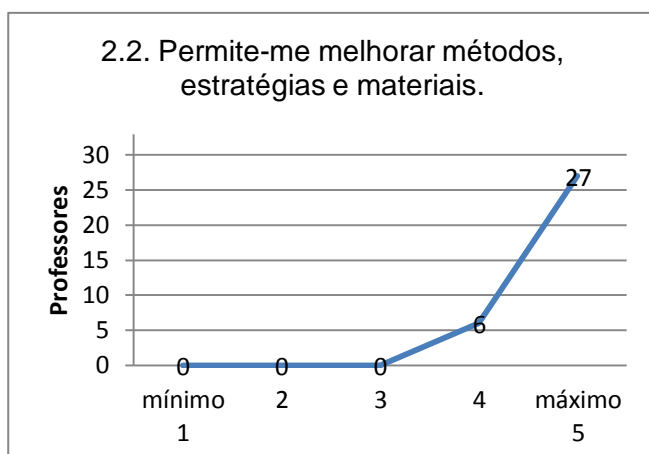
Gráfico 13 - Avaliação da oficina de formação quanto à organização (4).

2. Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto



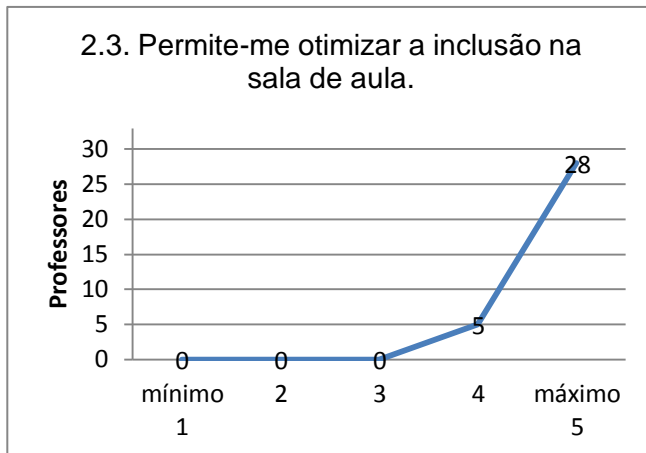
Os conteúdos apresentados na formação foram considerados pertinentes para a prática pedagógica dos professores com uma classificação de nível 5 de 25 professores, nível 4 de 7 professores e nível 3 apenas de 1 professor.

Gráfico 14 - Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto (1).



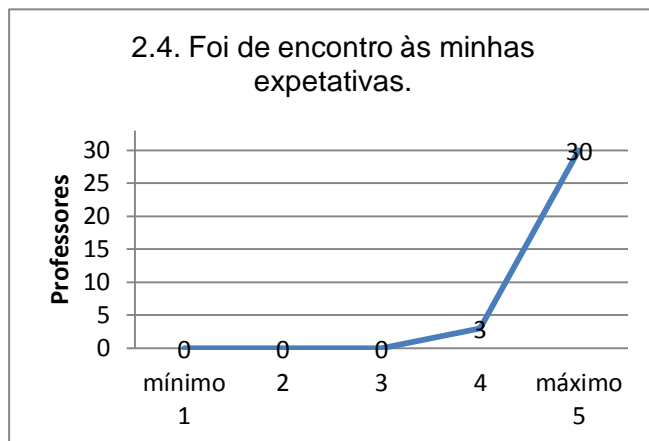
Considerou-se que a formação permite melhorar métodos, estratégias e materiais sendo classificada de nível 5 por 27 professores e nível 4 por 6 professores.

Gráfico 15 - Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto (2).



Permite ainda otimizar a inclusão na sala de aula com nível 5 de 28 professores e nível 4 de 5 professores.

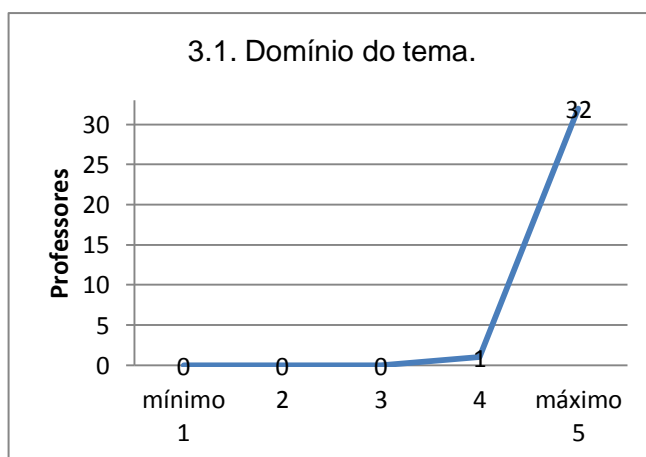
Gráfico 16 - Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto (3).



Por último, na dimensão do impacto, a formação foi de encontro às expectativas dos formandos com nível 5 atribuído por 30 professores e nível 4 por 3 professores.

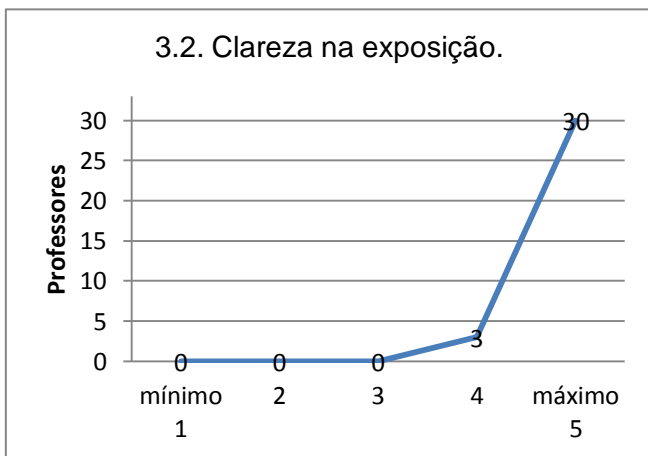
Gráfico 17 - Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto (4).

3. Avaliação da oficina de formação quanto à prestação da formadora.



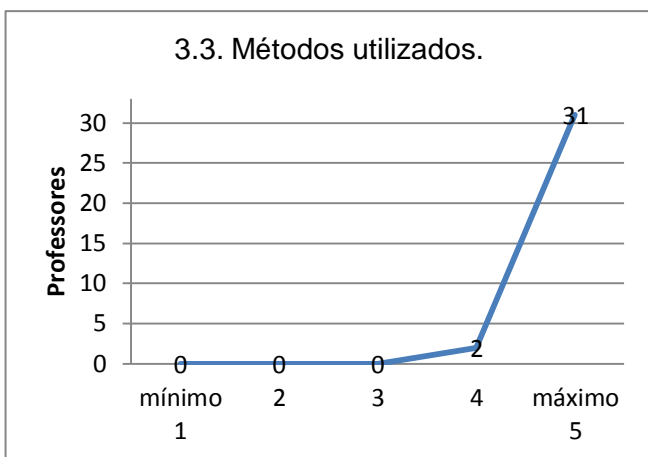
No que respeita à prestação da formadora, a classificação geral foi igualmente muito positiva considerando-se que dominava bem o tema da formação com nível 5 de 32 professores e nível 4 de 1 professor.

Gráfico 18 - Avaliação da oficina de formação quanto à prestação da formadora (1).



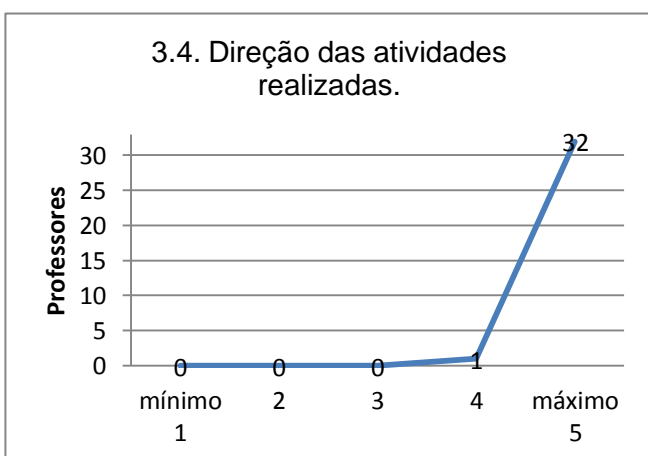
De acordo com os professores formandos, a formadora mostrou clareza na exposição dos temas com nível 5 de 30 professores e nível 4 de 3 professores.

Gráfico 19 - Avaliação da oficina de formação quanto à prestação da formadora (2).



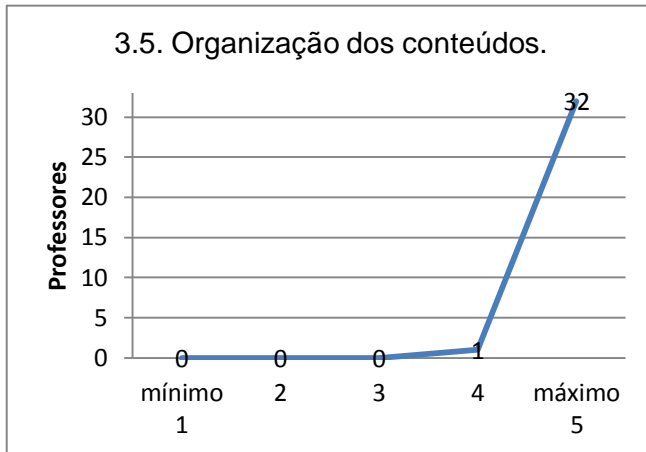
Os formandos julgaram positivo o método utilizado com 31 professores a classificá-lo com nível 5 e 2 professores com nível 4.

Gráfico 20 - Avaliação da oficina de formação quanto à prestação da formadora (3).



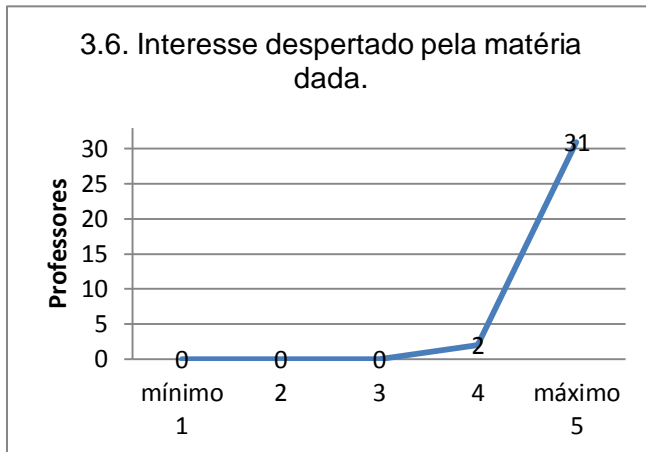
A direção das atividades realizadas também foi positiva com nível 5 atribuído por 32 professores e nível 4 por 1 professor.

Gráfico 21 - Avaliação da oficina de formação quanto à prestação da formadora (4).



Quanto à organização dos conteúdos, a formadora foi classificada com nível 5 por 32 professores e nível 4 por 1 professor.

Gráfico 22 - Avaliação da oficina de formação quanto à prestação da formadora (5).



Por último, pelo interesse despertado pela matéria dada, foi classificada, com 31 professores a atribuírem nível 5 e 2 a atribuírem nível 4.

Gráfico 23 - Avaliação da oficina de formação quanto à prestação da formadora (6).

Dos gráficos apresentados percebe-se que a formação foi positiva na perspetiva dos professores formandos.

O último objetivo delineado para o Estudo 1 consistia em identificar o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa antes e depois de participarem na oficina de formação proposta, ou seja, antes e depois de receberem formação e se poderem familiarizar com o tema em questão. A consecução deste objetivo foi conseguida mediante a utilização do questionário “Avaliação do nível de formação dos professores participantes no estudo, face à Aprendizagem Cooperativa, antes e depois de receberem formação nesta área” (Anexo 4) com o qual se utilizou um pré-teste e um pós-teste.

Para uma melhor interpretação das questões (itens do questionário) e para que não restem dúvidas relativamente às respostas corretas, julgou-se oportuna uma análise fundamentada a cada uma das 21 questões colocadas aos formandos antes e depois da oficina de formação aproveitando-se para mostrar a evolução entre o pré-teste e o pós-teste de cada questão.

Questão 1. Aprendizagem cooperativa é o mesmo que trabalho de grupo.
Resposta correta: (F)

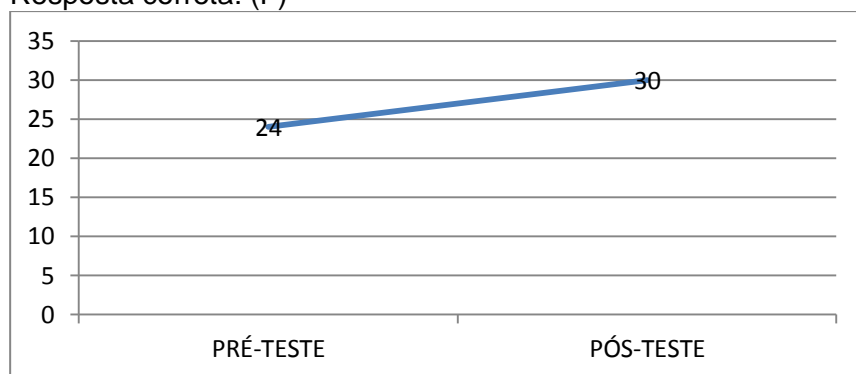


Gráfico 24 – Evolução das respostas corretas à questão 1.

Como se pode verificar, pela leitura do gráfico 24, antes da formação 24 dos 33 professores já entendiam a aprendizagem cooperativa distinta do trabalho em grupo da forma tradicionalmente conhecida, ao contrário dos restantes 9 professores que julgavam não existirem diferenças entre aprendizagem cooperativa e trabalho de grupo. Depois de receberem formação sobre aprendizagem cooperativa, 30 professores entenderam a existência de diferenças nas duas formas de trabalhar e aprender tal como sugerem alguns autores e se pode observar através do Quadro 10 aqui lembrado com uma versão em Freitas e Freitas (2002 Teoria p.37):

Grupos em Aprendizagem Cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
- Interdependência positiva	- Não há interdependência
- Responsabilidade individual	- Não há responsabilidade individual
- Heterogeneidade	- Homogeneidade
- Liderança partilhada	- Há um líder designado
- Responsabilidade mútua partilhada	- Não há responsabilidade partilhada
- Preocupação com os outros elementos do grupo	- Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo
- Ênfase na tarefa e também na sua manutenção	- Ênfase na tarefa

- Ensino direto das competências sociais	- É assumida a existência de competências sociais, pelo que se ignora o seu ensino
- Papel do professor: observa e intervém	- O professor ignora o funcionamento do grupo
- O grupo acompanha a sua produtividade	- O grupo não acompanha a sua produtividade

Quadro 26 - Diferenças entre grupos de trabalho cooperativo e grupos de trabalho tradicional
Freitas & Freitas, (2002) Teoria p.37 (Adaptação própria).

Questão 2. No trabalho cooperativo deve haver pelo menos três elementos por grupo.
Resposta correta: (F)

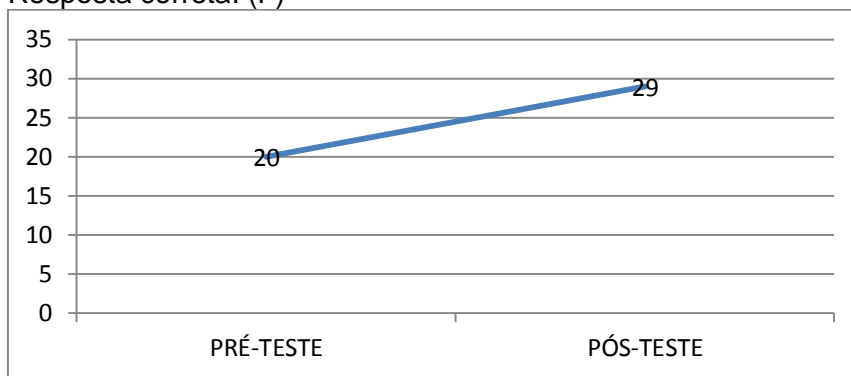


Gráfico 25 – Evolução das respostas corretas à questão 2.

No que respeita à formação de grupos de trabalho, os professores evoluíram na forma como passaram a entender o trabalho cooperativo. De 20 professores com resposta correta à segunda questão antes da formação, passaram a 29 professores que ficaram a entender outras dinâmicas possíveis para as estruturas cooperativas como por exemplo que o trabalho de pares também é importante:

- Os pares são essenciais na aprendizagem de competências sociais e de cooperação, não havendo aprendizagem dessas competências sociais em trabalho individual;
- Há estruturas de aprendizagem cooperativa que iniciam com um trabalho de pares;
- É uma estratégia que coloca os alunos a receberem ajuda e orientação do professor ou de um colega para desenvolverem as suas aprendizagens em conjunto.

Questão 3. No trabalho cooperativo não há avaliação individualizada.

Resposta correta: (F)

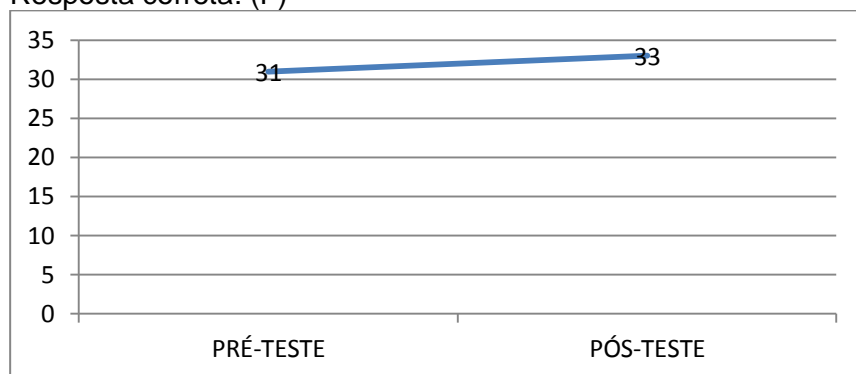


Gráfico 26 – Evolução das respostas corretas à questão 3.

Como se pode verificar pela leitura do gráfico 26, apenas 2 professores tinham dúvidas relativamente à avaliação no trabalho cooperativo mas depois da formação todos ficaram esclarecidos relativamente ao seguinte:

O fim ou objetivo do trabalho de grupo não é, na verdade, que o grupo como tal aprenda mais, mas sim que tal aconteça em relação a cada um dos seus elementos individualmente. Por isso, independentemente da avaliação ao trabalho do grupo tem que existir uma avaliação individual que é conseguida da forma que se apresenta:

- 1- Formação de grupos pequenos;
- 2- Existência de testes individuais;
- 3- Colocar questões orais ou solicitar a demonstração de certas competências;
- 4- Observação sistemática do trabalho dos grupos;
- 5- Existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem;
- 6- Os estudantes ensinarem uns aos outros o que aprenderam.

Questão 4. No trabalho cooperativo há pouca interação professor - aluno.

Resposta correta: (F)

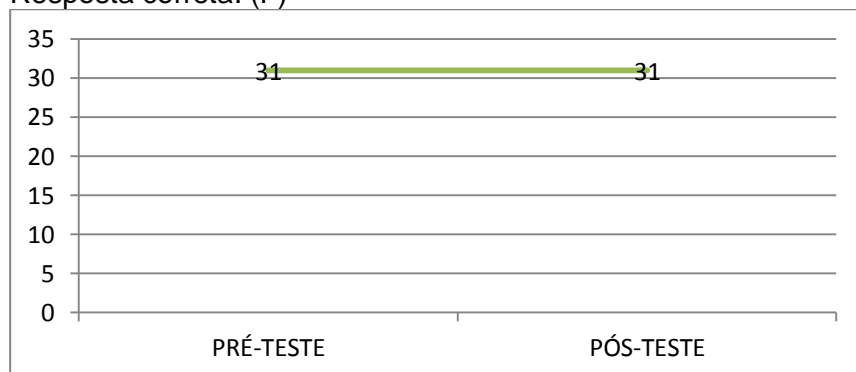


Gráfico 27 – Evolução das respostas corretas à questão 4.

Quanto à interação entre o professor e os alunos neste tipo de estratégias, não se verifica alteração de opiniões e verifica-se um número elevado de professores que acreditam na existência dessa interação que se observa nas seguintes dinâmicas do trabalho cooperativo:

- O professor ensina e serve de modelo na aprendizagem das competências sociais;
- De comum acordo, professor e alunos instituem um sistema de recompensas;
- O professor tem um papel importantíssimo como mediador e orientador nos grupos;
- O professor deve despertar a curiosidade dos alunos;
- Vai dando feedback imediato ao que vai observando nos grupos;
- O professor coloca questões orais ou pode solicitar a demonstração de certas competências a elementos do grupo.

Questão 5. No trabalho cooperativo os alunos têm menos oportunidades de praticar.
Resposta correta: (F)

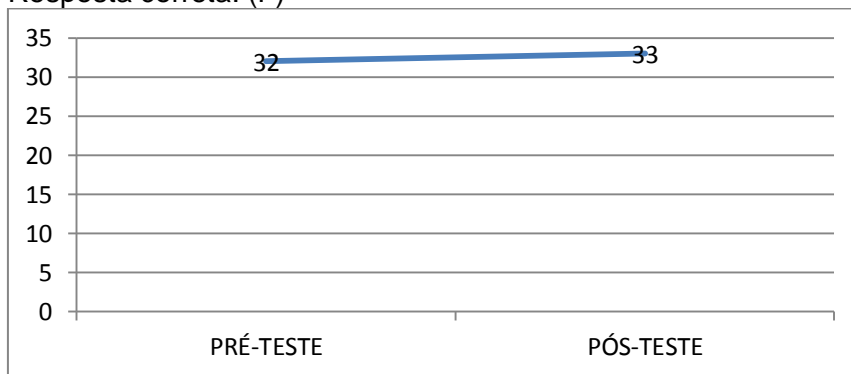


Gráfico 28 – Evolução das respostas corretas à questão 5.

Relativamente à questão 5, apenas um professor teve dúvidas no início da formação mas no final todos ficaram esclarecidos quanto às oportunidades que os alunos têm para colocar em prática as suas aprendizagens.

O professor providencia situações de prática para todos os elementos através da rotatividade de papéis e a repetição de tarefas.

Mais do que a memorização dos conteúdos, o professor preocupa-se com a compreensão dos mesmos e sabe que é proporcionando a prática e experimentação por todos os elementos do grupo que obtêm melhores resultados.

Questão 6. O trabalho cooperativo só beneficia os alunos mais fracos.

Resposta correta: (F)

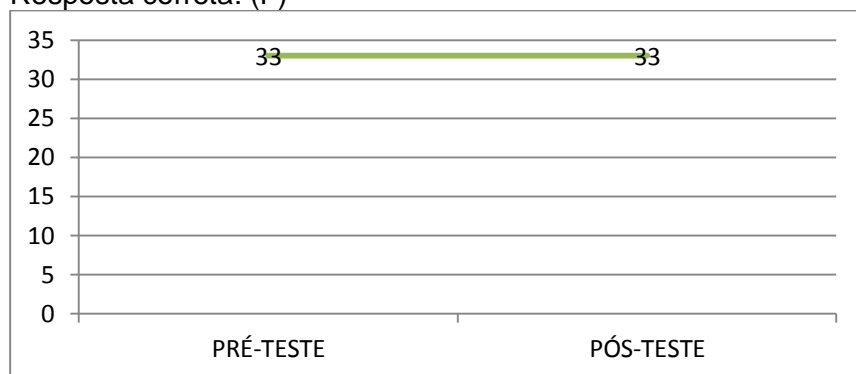


Gráfico 29 – Evolução das respostas corretas à questão 6.

Quanto aos benefícios da estratégia em questão, não houve dúvidas. Todos os professores são unânimes no item 6 que se justifica da seguinte forma segundo Freitas e Freitas (2002):

- As maiores preocupações com a heterogeneidade provinham sobretudo de pais de crianças sobredotadas que temiam que fossem “exploradas” se colocadas em grupos sem condições para efetuarem aprendizagens mais exigentes. Estudos desenvolvidos nos U.S.A. Vieram mostrar que a heterogeneidade não prejudicava os alunos mais dotados verificando-se ajuda efetiva aos menos dotados;
- Os alunos sobredotados viam melhorados os resultados em relação à aquisição de conhecimentos, auto conceito e atitudes;
- A aprendizagem cooperativa dispõe de técnicas apropriadas para não prejudicar quem aprende mais facilmente.

Questão 7. Grupos com quatro elementos são os mais adequados.

Resposta correta: (F)

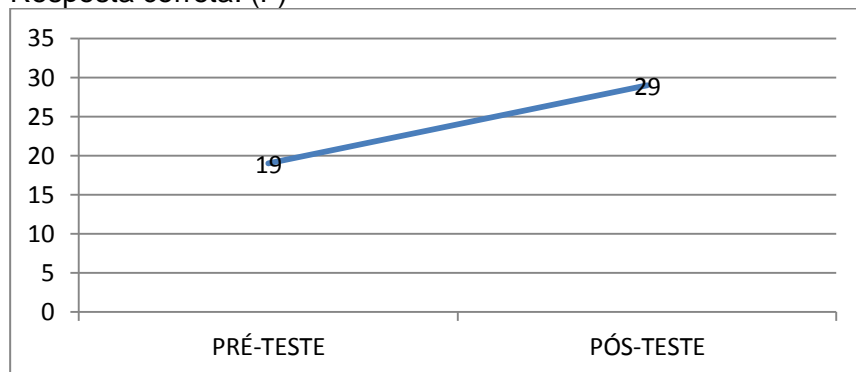


Gráfico 30 – Evolução das respostas corretas à questão 7.

Mais uma vez e tal como se verificou na questão 2, relativamente à formação dos grupos nas estruturas cooperativas, 19 dos professores já estariam esclarecidos antes da formação mas esta, ajudou a que mais 10 professores tivessem percebido que o número de elementos nos grupos depende de diversos fatores como por exemplo:

- O tempo que se tem para desenvolver o trabalho proposto;
- A experiência que os alunos têm em trabalho de grupo;
- A idade dos alunos;
- Os materiais e equipamentos a utilizar.

Regra de ouro para que um grupo funcione é que ele respeite o princípio da interação face a face, ou seja, que todos os membros do grupo tenham a possibilidade de se olharem mutuamente. A experiência tem mostrado que mais do que quatro elementos tornam a vida do grupo complicada e muitos professores gostam de trabalhar com grupos de 3 (tríades).

No entanto, na aprendizagem cooperativa pode haver lugar para trabalho em pares como já se tinha referido.

Questão 8. Se um professor usa aprendizagem cooperativa, deve usá-la sempre.

Resposta correta: (F)

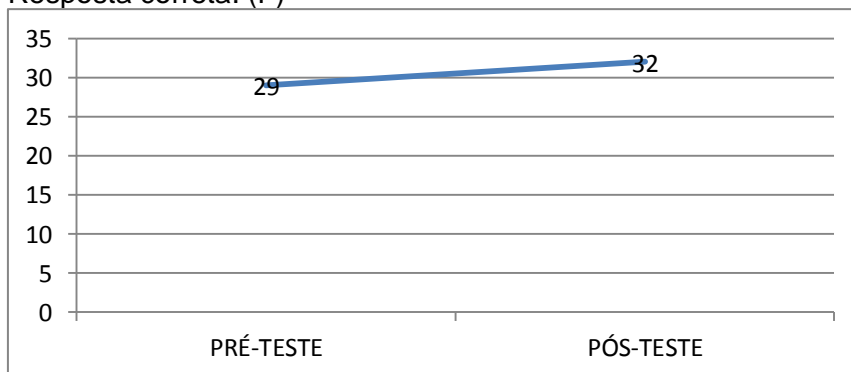


Gráfico 31 – Evolução das respostas corretas à questão 8.

Dos 4 professores que tinham dúvidas relativamente à utilização da aprendizagem cooperativa em sala de aula, apenas 1 chegou ao fim da formação com a mesma dúvida.

As estratégias de aprendizagem cooperativa podem ser usadas sempre que o professor entender oportuno de acordo com os objetivos pretendidos.

Os professores podem ter mais facilidade em converter umas atividades ou aprendizagens de conteúdo, em atividade cooperativa do que outras e não é por não utilizarem sempre que vão deixar de utilizar.

No entanto, trata-se de uma metodologia que exige uma preparação de base tão específica (lembre-se: a aprendizagem de competências sociais e de cooperação e a formação do espírito de turma), que, quem trabalhar cooperativamente algumas vezes, vai desejar trabalhar muitas vezes e quanto mais se trabalhar cooperativamente, mais se desenvolve o gosto por esta metodologia.

Questão 9. A aprendizagem cooperativa desresponsabiliza os alunos.
Resposta correta: (F)

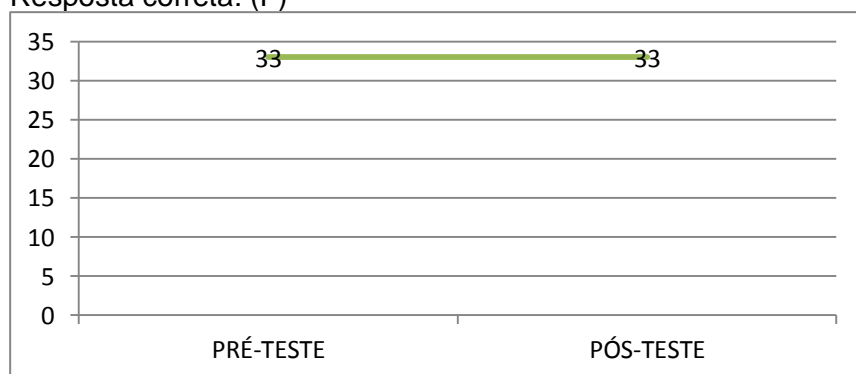


Gráfico 32 – Evolução das respostas corretas à questão 9.

Os professores não tiveram dúvidas no que respeita à responsabilização dos alunos e efetivamente, de acordo com a pesquisa bibliográfica, um dos 5 elementos essenciais que caracterizam e estruturam a aprendizagem cooperativa é precisamente a responsabilização pessoal pela aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais. Isto tem como consequência que sejam os próprios elementos do grupo a procurarem que todos aprendam e realizem bem as suas tarefas. Isto é responsabilidade individual.

Questão 10. Os skills de cooperação aprendem-se pelo facto de se trabalhar em grupo.
Resposta correta: (F)

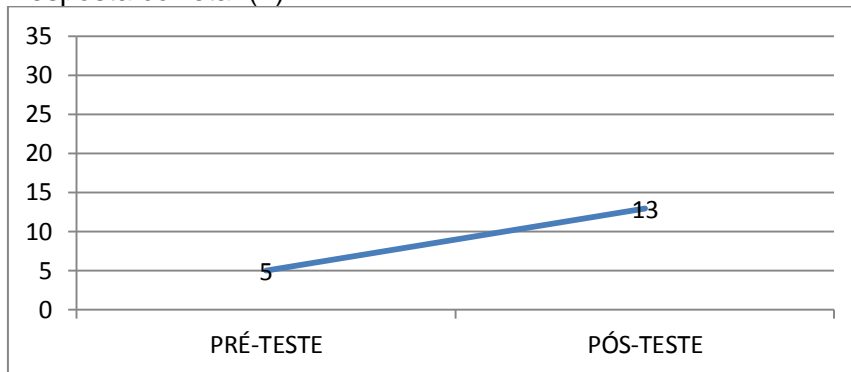


Gráfico 33 – Evolução das respostas corretas à questão 10.

A aprendizagem das competências de cooperação foi um dos assuntos que mais dúvidas suscitaram nos professores. Apenas 5 professores entendiam que não basta trabalhar em grupo para que se aprendam competências de cooperação. No final da formação apenas 8 melhoraram a opinião a respeito tendo ficado 13 professores esclarecidos sobre o assunto.

Efetivamente outro dos 5 elementos essenciais que caracterizam e estruturam a aprendizagem cooperativa é o uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo. Estas competências também se aprendem trabalhando em grupo mas não chega. Devem ser ensinadas, treinadas e vivenciadas até que as crianças fiquem realmente preparadas para trabalharem cooperativamente.

Questão 11. A aprendizagem cooperativa facilita a preparação da aula ao professor.
Resposta correta: (F)

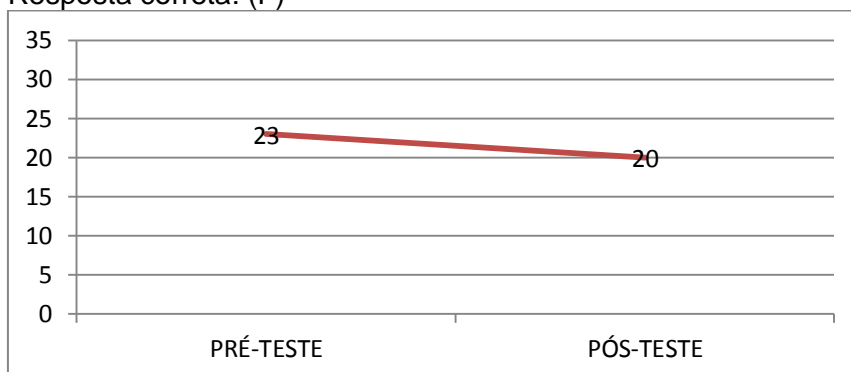


Gráfico 34 – Evolução das respostas corretas à questão 11.

A questão 11 foi a única onde se verificou um ligeiro aumento de dúvidas comparando as respostas do início da formação com as do final. No início 23 professores percebiam que

a aprendizagem cooperativa não facilitava a aula ao professor mas depois da formação eram menos três professores a pensarem dessa forma. Depois de receberem formação apenas 20 dos 33 professores estavam esclarecidos sobre o assunto apesar de terem sido enfatizadas as seguintes questões ao longo da formação:

- O papel do professor é muito importante em qualquer das fases do processo mas é-o principalmente na fase de planificação.

- Na preparação da aula o professor deve:

- Estabelecer os objetivos para o trabalho, os quais devem incluir relacionados com os conhecimentos académicos e relacionados com as competências interpessoais.

- Tomar um conjunto de decisões como a constituição dos grupos, distribuição de papéis adequados, materiais necessários e arranjo da sala, ou seja, algum trabalho para além do habitual na preparação de uma aula tradicional.

Questão 12. A aprendizagem cooperativa dá trabalho a preparar mas durante a aula o professor fica livre. Resposta correta: (F)

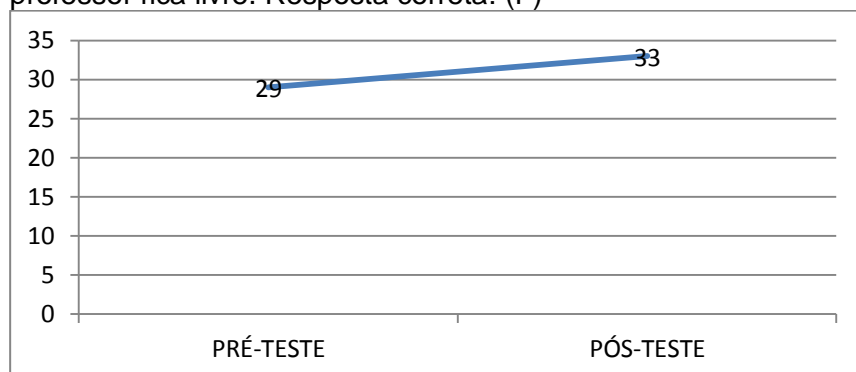


Gráfico 35 – Evolução das respostas corretas à questão 12.

Já na questão 12, os professores perceberam, depois da formação, que o professor não fica livre enquanto os alunos trabalham em grupo como chega a acontecer no tradicional trabalho de grupo.

Durante a aula o professor deve:

- Explicar a tarefa a desenvolver, o tipo de interdependência, os critérios de sucesso quer para a aquisição de conhecimentos quer para o desenvolvimento das competências interpessoais;

- Fazer a monitorização dos grupos, recolhendo dados de cada grupo e intervindo se necessário, quer para que a tarefa se realize corretamente quer para o bom funcionamento do grupo;
- Avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudar na autoavaliação do grupo em especial quanto ao seu funcionamento.

Questão 13. Na aprendizagem cooperativa é tão importante o processo como o produto, os resultados académicos. Resposta correta: (V)

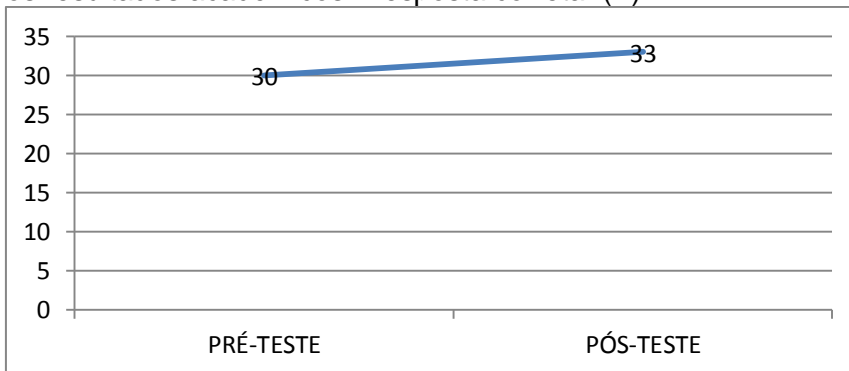


Gráfico 36 – Evolução das respostas corretas à questão 13.

No que respeita ao processo da aprendizagem, e contrariando os modelos mais tradicionais, os professores ficaram conscientes da sua importância nas dinâmicas cooperativas com a totalidade dos professores a responderem corretamente depois da formação.

Os alunos devem pois saber analisar os resultados através da reflexão sobre a forma como o trabalho se foi desenvolvendo e sobre os objetivos que foram sendo atingidos.

O professor deve estruturar as aprendizagens de forma a permitir uma avaliação de processo:

- Avaliação das interações no grupo;
- Feedbacks constantes;
- Tempo para reflexão;
- Avaliação efetiva do processo;
- Demonstração de satisfação pelos resultados e perceber porquê.

Podem-se fazer tabelas para os registos das avaliações.

Questão 14. Na aprendizagem cooperativa o professor não define objetivos, quem os define é o grupo. Resposta correta: (F)

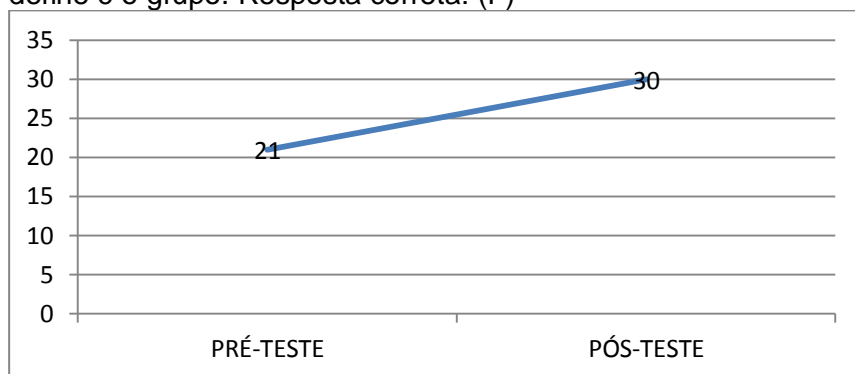


Gráfico 37 – Evolução das respostas corretas à questão 14.

21 Professores já estavam esclarecidos quanto a definição de objetivos nas estruturas cooperativas antes da formação. Depois da formação verificou-se um aumento significativo e mais 9 professores foram unânimes em perceber que tanto os grupos como os professores definem objetivos nestas estruturas.

Uma das tarefas de cada grupo é sem dúvida definir os objetivos para o seu grupo e para o desenvolvimento do seu trabalho de acordo com as pistas fornecidas pelo professor.

No entanto, na preparação da aula o professor deve estabelecer os objetivos para o trabalho, os quais devem incluir objetivos relacionados com os conhecimentos e relacionados com as competências interpessoais.

Questão 15. No trabalho cooperativo cada aluno deve experimentar vários papéis. Resposta correta: (V)

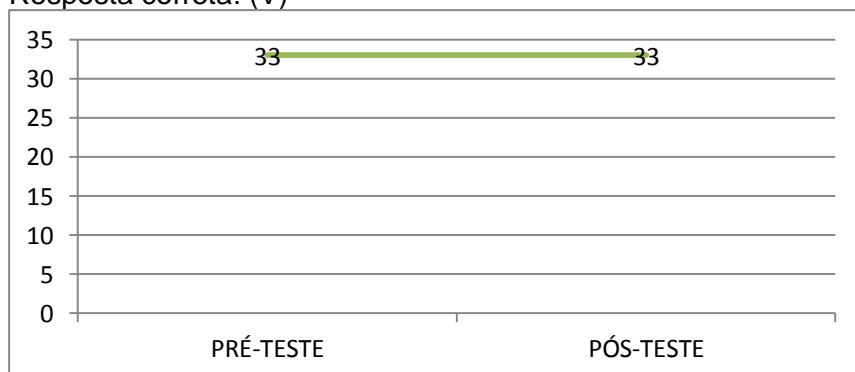


Gráfico 38 – Evolução das respostas corretas à questão 15.

Os autores defendem que todos os elementos devem ter um papel no grupo e que os diferentes papéis devem ser rotativos.

A escolha dos papéis depende da estruturação e dos objetivos da atividade mas também da imaginação do professor. Por exemplo, numa visita de estudo pode haver o fotógrafo ou o arqueólogo, noutra trabalho pode haver o porta-voz, o leitor, o responsável pelo material, o verificador das aprendizagens, o encorajador, etc.

Relativamente a este assunto não existiam dúvidas verificando-se a totalidade dos professores a responderem corretamente tanto antes como depois da formação.

Questão 16. A aprendizagem cooperativa fomenta a indisciplina na sala.

Resposta correta: (F)

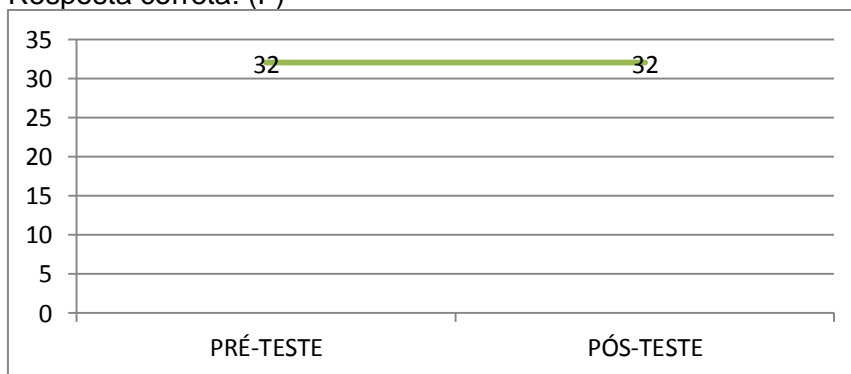


Gráfico 39 – Evolução das respostas corretas à questão 16.

Como se pode verificar, apenas um professor iniciou e um terminou a formação com a convicção de que a aprendizagem cooperativa possa fomentar a indisciplina na sala de aula, no entanto sabe-se que a própria estrutura é já uma estratégia que ajuda a eliminar a indisciplina na aula na medida em que:

- Se trabalham competências sociais e de cooperação;
- Se trabalha o espírito de grupo e turma;
- Se trabalham estratégias de resolução de conflitos;
- Existe um sistema de recompensas;
- Se valorizam as diferenças;
- Se verifica a presença de feedback positivo e a valorização pessoal de capacidades;
- A existência da distribuição de tarefas;
- Se verifica a interdependência positiva;
- Se verifica a responsabilidade individual e de grupo.

Questão 17. A atividade cooperativa só deve ser usada para atividades de pesquisa.
Resposta correta: (F)

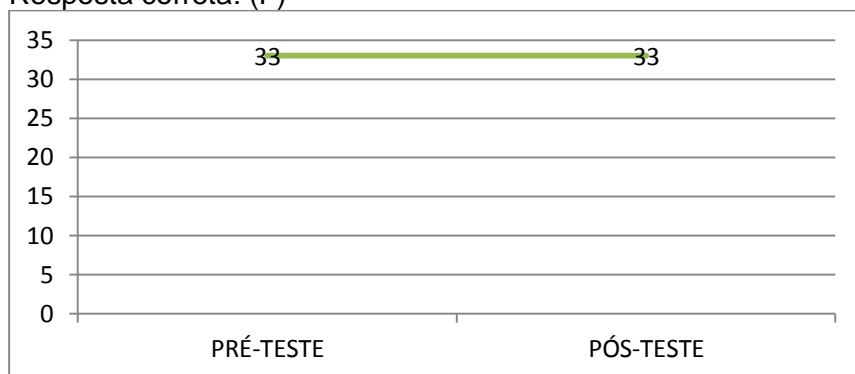


Gráfico 40 – Evolução das respostas corretas à questão 17.

Mais uma vez os professores foram unânimes em concordar que esta metodologia pode ser usada em diversas situações.

Existem diversos métodos e estruturas de aprendizagem cooperativa, uns mais concretos outros mais flexíveis. Esta diversidade é um dos fatores que contribuiu para a grande difusão e uso da aprendizagem cooperativa nas escolas e noutros contextos de aprendizagem.

O professor pode adaptar qualquer aprendizagem de conteúdo, pesquisa, jogo ou trabalho prático a uma estrutura de aprendizagem cooperativa.

Questão 18. Usar muito trabalho cooperativo torna-se monótono pois não há diversidade de estratégias. Resposta correta: (F)

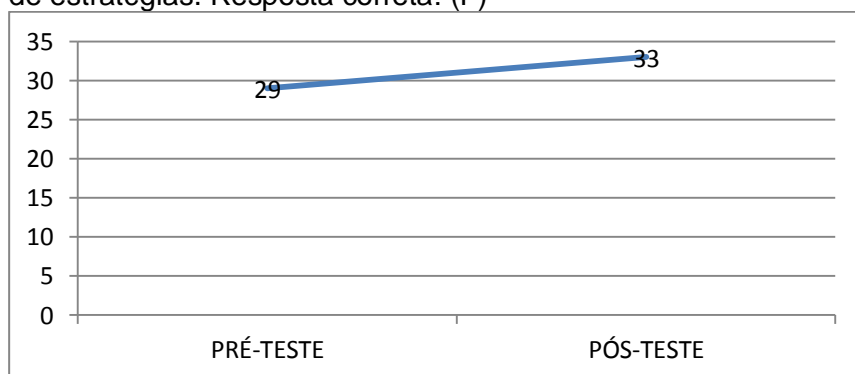


Gráfico 41 – Evolução das respostas corretas à questão 18.

Quatro professores iniciaram a formação convictos de que “o que é de mais também cansa”, como se costuma dizer numa expressão popular. No entanto a formação ajudou-os a perceber que existe tanta diversidade de estratégias, quantas as que o professor

tiver de criatividade, desde que estejam presentes os elementos que caracterizam esta metodologia e deste modo, nunca será monótona.

Questão 19. O líder não é importante para o trabalho cooperativo.

Resposta correta: (F)

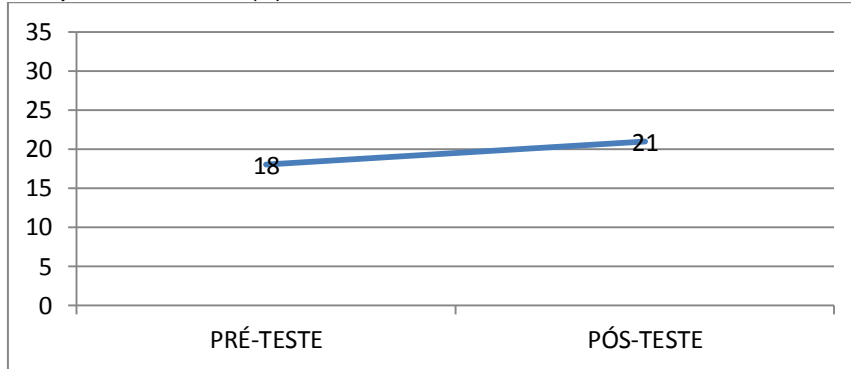


Gráfico 42 – Evolução das respostas corretas à questão 19.

A questão da liderança continua a suscitar muitas dúvidas apesar de se verificar que no final da formação 3 professores alteraram a sua opinião, no entanto, apenas 21 professores reconhecem a importância do líder no trabalho cooperativo.

É discutível a utilidade de se salientar o papel de líder. Os outros membros devem ser igualmente responsáveis por vários aspetos das funções do líder. Contudo, se o papel de líder for rotativo, cada um vai aprendendo a ser um melhor membro do grupo.

Para Kagan e os irmãos Johnson, os diversos papéis não se devem confundir com o do líder que tem funções muito próprias e Aronson e Patnoe chegam mesmo a propor um treino para as funções de líder (Freitas & Freitas, 2002):

1. Discussão sobre problemas que podem surgir quando se trabalha em grupo com os quais o líder pode ter que se confrontar;
2. Role-playing (simulação) dos problemas considerados mais importantes pelo grupo;
3. Definição de princípios para a atuação do líder.

O líder será um moderador, um organizador, faz a ligação entre o professor e o grupo, mantém o grupo a trabalhar, deve ter um comportamento exemplar e servir de modelo (Freitas & Freitas, 2002).

Questão 20. Aprendendo um tipo de skills já não é preciso treinar os outros.

Resposta correta: (F)

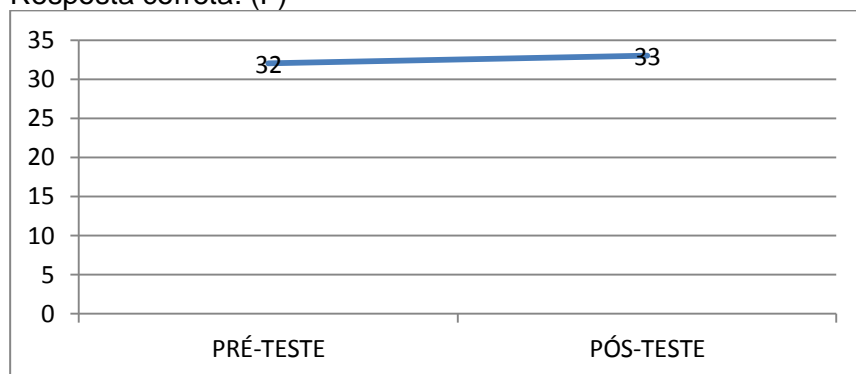


Gráfico 43 – Evolução das respostas corretas à questão 20.

Kagan (Freitas & Freitas, 2002) considera que será muito mais proveitoso ajudar os alunos a desenvolverem as competências sociais e de cooperação do que esperar que eles se desenvolvam à medida que vão trabalhando cooperativamente.

Abordagens que podem facilitar o desenvolvimento de competências sociais:

- Reestruturação de tarefas;
- Jogos de aceitação;
- Treino de comunicação;
- Treino de resolução de conflitos;
- Jogos de desenvolvimento de competências;
- Desenvolvimento de papéis no grupo;
- Simulações;
- Monitorização e avaliação de processo pelo próprio, pelos colegas de equipa e pelo professor.

Verifica-se pela leitura do gráfico 43 que os professores estavam esclarecidos a este respeito com uma única opinião contrária no início da formação e a totalidade das respostas de acordo com os autores no final da formação.

Questão 21. O trabalho cooperativo é adequado à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares. Resposta correta: (V)

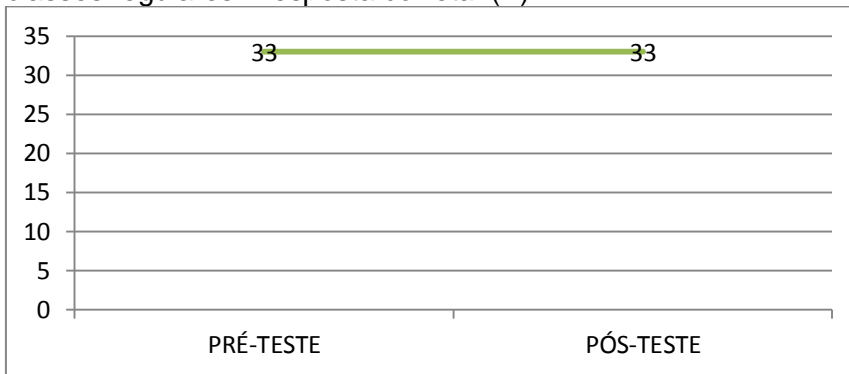


Gráfico 44 – Evolução das respostas corretas à questão 21.

Era de esperar que todos os professores respondessem corretamente a esta questão na medida em que se inscreveram numa formação em que o próprio título sugere que o trabalho cooperativo seja adequado à inclusão ao relacionar os dois termos cooperação e inclusão. Além disso foi muito enfatizado, ao longo da formação a sua adequação:

- Na medida em que se treinam competências sociais e de cooperação pressupondo o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania;
- Na medida em que prevê a criação de grupos heterogêneos e todos podem ter um papel importante a desempenhar;
- É uma estratégia que permite a colaboração e a participação de todos devido à existência de diferentes papéis podendo-se ainda recorrer à diferenciação pedagógica;
- É uma estratégia que se pode adaptar aos objetivos do professor.

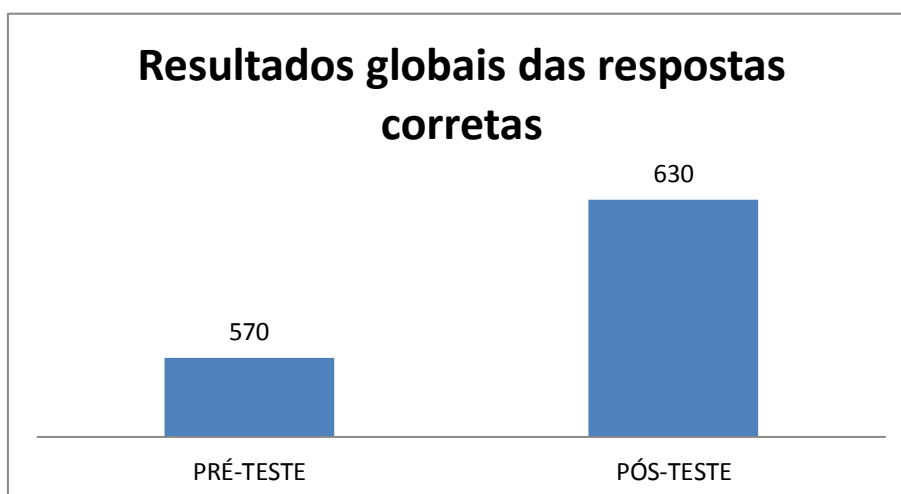


Gráfico 45 – Evolução das respostas corretas sobre o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa.

O gráfico 45 representa um resumo dos anteriores com o objetivo de facilitar a leitura dos dados comparando os resultados das respostas corretas no pré-teste e no pós-teste, ou seja antes e depois da formação. Atendendo ao facto de se ter 33 professores a responderem a 21 questões obtém-se um total de 693 questões respondidas podendo-se observar que no pré-teste 570 dessas questões tiveram respostas corretas e que no pós-teste foram 630 o total de respostas corretas, ou seja, uma melhoria de 82,2% para 90,9% de respostas corretas.

Houve portanto uma evolução positiva quanto ao nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa com a implementação do Programa de Formação.

Pelo conjunto de gráficos construídos percebe-se que as questões 3, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 17, 18 e 21 foram respondidas corretamente por todos os professores no final da formação e das quais apenas as questões 6, 9, 15, 17 e 21 já tinham sido respondidas corretamente por todos os professores no início da formação talvez por se tratar de questões coerentes com outras estruturas já utilizadas pelos professores.

Lembre-se que no início da formação as respostas eram dadas de acordo com as atitudes, conhecimentos e convicções dos professores tendo-se verificado maior número de dúvidas nas questões mais teóricas da aprendizagem cooperativa, assuntos que só foram aprendidos ou consolidados com o decorrer da formação.

A questão 11 foi a única onde se verificaram mais dúvidas depois da formação do que antes da mesma. Exceto esta questão e as que tiveram a totalidade das respostas certas tanto no pré-teste como no pós-teste, todas as outras 15 questões viram melhoradas as suas respostas no final da formação.

De seguida realizar-se-á a análise inferencial dos resultados para determinar se as diferenças encontradas são estatisticamente significativas.

O quadro seguinte mostra os resultados obtidos das análises realizadas para avaliar a necessidade de aplicação de um modelo paramétrico ou não-paramétrico. Não se aplica a prova de “homocedasticidad” por tratar-se dos mesmos sujeitos avaliados em momentos distintos.

	VCC	Normalidade	Aleatoriedade	Prova
Pré-teste	Sim	.622	.758	t de Student para amostras relacionadas.
Pós-teste	Sim	.138	.155	

Quadro 27. Análise da viabilidade de aplicação de um modelo paramétrico.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. bilateral
	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95%Intervalo de confianza para la diferencia				
				inferior	superior			
Par 1 Pretest - Postest	,0865801	,0902366	,0157082	,0545836	,1185766	5,512	32	,000

Quadro 28. *t* de Student para amostras relacionadas aplicado a series de dados Pré-teste Pós-teste.

Os dados apresentados no quadro 28 indicam que se rejeita a hipótese nula havendo diferenças significativas entre o Pré-teste e o Pós-teste.

4.1.6. Conclusões

Recorde-se que este Estudo 1 foi desenvolvido para responder às seguintes questões:

- Conhecerão, os professores, a aprendizagem cooperativa?
- A formação ajudará os professores a mudarem os seus métodos de ensino para metodologias mais ativas?

Bem como aos seguintes objetivos: - Identificar o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa e prestar-lhes formação nessa área para prepará-los para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa nas suas turmas.

Depois de analisados os dados recolhidos pode-se chegar às seguintes conclusões relativamente ao grupo de participantes no estudo:

Numa conversa informal, entre a formadora e os professores formandos, na primeira sessão da oficina de formação em que se partilhavam expectativas relativamente aos conteúdos que se iriam abordar, constatou-se que existiam professores que não conheciam a metodologia da aprendizagem cooperativa e outros que já tinham ouvido falar mas que não tinham conhecimentos aprofundados que lhes permitisse a implementação nas suas turmas. Ainda assim verificou-se um bom nível de conhecimentos ou de atitudes face ao tema antes de qualquer exposição, debate ou esclarecimentos sobre o mesmo.

Os professores responderam de acordo com as suas convicções e atitudes face às questões que lhes iam sendo colocadas mas, ao longo da formação, os assuntos relativamente à aprendizagem cooperativa foram efetivamente enfatizados e esclarecidos

ao ponto de, no final da formação, os professores se mostrarem preparados para a implementação destas estratégias nos seus grupos de alunos.

O facto de se ter observado que existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste permite concluir que, neste grupo de professores que poucos conhecimentos tinham sobre a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa, a formação foi importante na melhoria dos seus conhecimentos sobre o tema o que implica que se continue a formar os professores na mudança que se pretende no ensino tornando-o mais eficaz na resposta às necessidades atuais em educação.

Por outro lado, a avaliação que os professores/formandos fizeram da oficina de formação foi muito positiva admitindo que esta permite-lhes otimizar a inclusão em sala de aula, melhorar métodos, estratégias e materiais com conteúdos pertinentes para a prática pedagógica. Desta forma os professores mostram-se abertos a mudarem os seus métodos de ensino para metodologias mais ativas.

A formadora não observou qualquer relação entre a idade, o tempo de serviço ou qualquer outra particularidade da caracterização dos professores e a motivação ou atitudes que foram desenvolvendo relativamente aos temas no decorrer da formação o que leva a crer que a formação constitui um bom instrumento no desenvolvimento tanto pessoal como profissional dos professores e que se manifestam de acordo com questões intrínsecas aos próprios professores que se prendem não com a idade ou experiência mas com motivação, interesse e necessidades com toda a subjetividade que isso acarreta.

Como foi enfatizado por diversos autores, ao longo da fundamentação teórica, as mudanças não são fáceis mas a sua concretização parte de uma vontade do próprio professor e essa vontade pode ser movida por uma motivação interior ou uma necessidade.

No que respeita a mudanças nas formas de trabalhar, mudar métodos e estratégias, implica que se sinta essa vontade, motivação ou necessidade mas também um conhecimento profundo do caminho a percorrer, dos objetivos, meios, recursos e até benefícios dessa mudança.

A formação traz esses conhecimentos. Constatou-se, no primeiro dia da Oficina de Formação, que alguns professores não conheciam ou conheciam pouco a aprendizagem cooperativa como foi referido, no entanto com as respostas que deram no pré-teste sobre

o diagnóstico dos seus conhecimentos verifica-se que as suas opiniões, convicções ou atitudes face ao ensino e aprendizagem já estavam muito próximas do esperado sobre a aprendizagem cooperativa.

Coube depois ao dinamizador da formação, neste caso a formadora, mostrar os objetivos, os recursos e os benefícios desta metodologia, proporcionar os conhecimentos suficientes para uma maior familiaridade que permitisse a sua utilização e implementação em sala de aula mas também provocar debates, lançar controvérsias e proporcionar reflexões capazes de incitar mudanças nas atitudes ou convicções num grupo mais resistente à mudança, mais fechado ou menos motivado.

Note-se que as maiores dificuldades, em responder de forma acertada no início da formação, centraram-se em questões relacionadas com fundamentos teóricos da metodologia como por exemplo o número de alunos adequado por grupo, a aprendizagem das competências cooperativas, a natureza das atividades cooperativas, sobre planificação e liderança nos grupos. As respostas mais acertadas centraram-se mais nos benefícios desta metodologia.

No final, foi evidente uma maior familiaridade tanto com as questões teóricas relativas à metodologia como com os procedimentos e atitudes necessárias ao sucesso da sua implementação.

Exceto alguns professores mais resistentes a mudanças, os restantes até concordam com os benefícios das metodologias mais ativas, com a aceitação da diferença, o respeito pelas necessidades e especificidades de cada um, mas na prática ainda se verificam muitas dificuldades.

A formação ajudou a que se desenvolvesse uma atitude geral mais positiva relativamente à promoção de possibilidades de participação dos alunos com NEE. Mas como também foi sendo referido ao longo da fundamentação teórica, não basta ter uma motivação despoletada por uma formação, o professor deve ir promovendo auto desenvolvimento profissional e pessoal, ou seja, evoluir e inovar no que respeita a novas metodologias mas também no que respeita a sentimentos, emoções, atitudes e valores.

4.2. Estudo 2 – Implementação de estratégias de Aprendizagem Cooperativa nas turmas

O Estudo 2 consiste na planificação, implementação e verificação da segunda parte do Programa ACIE, um programa de intervenção nas 33 turmas dos professores participantes no estudo com o recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa.

O programa é composto por 8 atividades, propostas aos professores na oficina de formação, a serem implementadas nos seus grupos na componente não presencial da formação que corresponde ao período de trabalho autónomo da mesma.

Este estudo surge então na sequência do anterior: a Oficina de Formação (primeira parte do Programa ACIE). Os instrumentos seguidamente apresentados (planificação das atividades) foram pensados e construídos em função tanto dos objetivos da formação como dos objetivos do presente trabalho.

Como foi muito evidenciado, na fundamentação teórica, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que requer uma preparação cuidada e os professores necessitam de formação nesta área para se capacitarem para a sua implementação.

Enquanto no Estudo 1 se trabalharam os professores, com vista a prepará-los para se poder vir a verificar a eficácia da aprendizagem cooperativa na inclusão educativa dos seus alunos através de um programa de formação, no Estudo 2 é a vez de se trabalharem os grupos, os alunos, com o mesmo objetivo em vista: a verificação da eficácia da implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa com o recurso às atividades para o efeito planeadas.

4.2.1. Objetivos

Para o Estudo 2 foram traçados os seguintes objetivos:

1. Implementar, nas turmas, um programa de intervenção baseado em atividades de aprendizagem cooperativa;
2. Verificar o nível de inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas turmas antes e depois da implementação do programa.

4.2.2. Participantes

No Estudo 2, os participantes são os alunos das 33 turmas dos professores que participaram na formação, o que equivale a 635 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (dos 6 aos 10 anos de idade) dos quais, foram identificados 47 alunos com NEE. Tratam-se dos alunos que responderam aos testes sociométricos e das turmas onde foram implementadas as atividades de aprendizagem cooperativa.

Para se perceber melhor como se distribuem estes alunos pelas respetivas turmas, quais os anos de escolaridade, número de alunos por turma e quais são as problemáticas que se traduzem em NEE, serão utilizados alguns dos gráficos que serviram para caracterizar os professores (ponto 4.1.2. *Participantes*) mas que também dizem respeito a estas questões relativamente aos seus alunos e turmas, ou seja, os participantes deste Estudo 2.

Assim, através da leitura do Gráfico 5 (ponto 4.1.2.) é possível observar que das 33 turmas, 21 são do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia, uma turma do Agrupamento de Escolas D. João II de Caldas da Rainha, uma turma do Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente da Lourinhã, 7 turmas do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde de Peniche e 3 turmas do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias de Torres Vedras observando-se que os participantes deste Estudo 2 provêm todos da zona Oeste do país (Portugal).

Pelo Gráfico 6 (ponto 4.1.2.) percebe-se que os alunos estão distribuídos por 5 turmas do 1º ano de escolaridade, 5 turmas do 2º ano, 4 turmas do 3º ano, 5 turmas do 4º ano percebendo-se ainda que existem 3 turmas com 1º e 2º ano em conjunto, 3 turmas com 1º e 3º ano igualmente juntos, 2 turmas com 2º e 3º ano, mais 2 turmas com 2º e 4º ano e duas que integram os 4 anos de escolaridade em simultâneo (1º,2º,3º e 4º ano) o que acontece em localidades pequenas com escolas de lugar único, ou seja, escolas com apenas um professor.

Através do Gráfico 7 (ponto 4.1.2.) observa-se que existem 3 turmas com grupos pequenos, entre os 7 e os 12 alunos, 14 turmas com grupos entre os 13 e os 20 alunos e 16 turmas com grupos entre os 21 e os 24 alunos.

Para observar o número de alunos com NEE por turma pode-se consultar o Gráfico 8 (ponto 4.1.2.). Existe um aluno com NEE em cada uma de um total de 23 turmas o que representa 70% das turmas com 1 aluno com NEE. 7 das 33 turmas têm 2 alunos com

NEE, duas turmas integram 3 alunos com NEE e apenas uma turma junta 4 alunos com NEE. No que respeita a esta última turma, juntar 4 alunos com NEE só é permitido, à luz da legislação em vigor, por se tratar de uma escola apenas com duas turmas e uma Unidade de Ensino estruturado para o Atendimento a alunos com Autismo integrando, nesta escola, todos os alunos que necessitam desse recurso.

O Gráfico 9 (ponto 4.1.2.) define a tipologia das problemáticas dos 47 alunos com NEE da seguinte forma:

- Perturbações do espectro do autismo – 7 alunos
- Deficiência mental nas funções cognitivas – 5 alunos
- Perturbações da comunicação/ linguagem e fala – 5 alunos
- Dislexia – 8 alunos
- Problemas de comportamento/ foro emocional – 11 alunos
- Multideficiência – 2 alunos
- DDAH – Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade – 7 alunos
- Hidrocefalia – 1 aluno
- Deficiência auditiva – 1 aluno

4.2.3. Instrumentos

Tal como a oficina de formação, o programa de intervenção, com as 8 atividades propostas para a implementação, constitui um instrumento valioso na consecução do principal objetivo do presente trabalho. Só com a implementação destas estratégias (ou outras no âmbito da aprendizagem cooperativa) se poderá perceber a sua influência na inclusão das crianças com NEE nas suas turmas no contexto educativo atual tal como é proposto.

No entanto, apesar da implementação das atividades constituir um instrumento valioso na consecução do objetivo, por si só não é suficiente. Para se chegar a verificar a sua eficácia e verificar o nível de inclusão das crianças com NEE nas turmas antes e depois da implementação do programa, recorreu-se aos testes sociométricos.

Objetivos	Instrumentos de recolha de dados ou ferramentas utilizadas
1. Implementar, nas turmas, um programa de intervenção baseado em atividades de aprendizagem cooperativa – Programa ACIE.	8 Atividades com temas transversais a todas as idades e anos escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico (dos 6 aos 10 anos de idade e do 1º ao 4º ano de escolaridade): 1- Construção do espírito de grupo; 2- Emoções I 3- Emoções II 4- Portugal 5-Ambiente 6-Educação Sexual: O corpo e a Saúde

	7- Economia e consumo 8- Gestão de conflitos
2. Verificar o nível de inclusão das crianças com NEE nas turmas antes e depois da implementação do programa.	- Testes Sociométricos

Quadro 29 – Objetivos e instrumentos do Estudo 2 (Elaboração própria).

Apresentar-se-ão então as planificações, das 8 atividades, que foram cuidadosamente construídas e entregues aos professores. Deve-se referir que as planificações remetem para grelhas de apoio ao trabalho cooperativo construídas para o efeito e que também serão aqui apresentadas.

As planificações remetem ainda para instrumentos de trabalho que eram entregues em anexo mas que podiam ser adaptados ou construídos pelos próprios professores de acordo com as características dos seus alunos e é por essa razão que não constam neste trabalho. Pode-se, no entanto, consultar o anexo 12 e ver a lista de materiais que foram entregues para a implementação das atividades.

Atividade 1:
- Construção dos grupos permanentes - Construção do espírito do grupo.
Método:
- Adaptação do método “Aprendendo Juntos” dos irmãos Johnson & Johnson
Estrutura:
- Tarefa de grupo.
Área:
- Formação pessoal e social
Formação dos grupos:
- Formação dos grupos formais permanentes, heterogêneos de 4 ou 5 elementos.
Competências Sociais e Cooperativas:
- Escutar os outros; - Esperar pela sua vez; - Prestar atenção à pessoa que fala; - Partilhar sentimentos; - Falar em voz baixa; - Elogiar.
Competências Cognitivas:
- Observar em si próprio e nos outros o retrato físico e psicológico; - Identificar características comuns. - Compreender o conceito de Diversidade humana; - Compreender o conceito de Civismo.
Objetivos da atividade:
- Formar os grupos permanentes - Construir o espírito do grupo - Construir 3 regras para o grupo

- Construir um cartaz com a identificação do grupo: Nome de grupo, elementos, símbolo e regras.
Materiais:
- Suporte para o professor introduzir o tema (anexo1.1.) - Grelhas para o registo das características pessoais (anexo 1.2.) - 1 Cartolina, tamanho A4 para cada grupo. - Grelha nº4 do trabalho cooperativo.
Procedimentos:
- O professor deve trazer para a aula os grupos já previamente formados de acordo com os resultados que obteve dos testes sociométricos com vista à inclusão. Não esquecer a heterogeneidade de capacidades; - Depois de sentados nos grupos, o professor passa a explicar os objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estes grupos servem para se ajudarem uns aos outros sendo responsáveis uns pelos outros em que os alunos mais capazes dão assistência e encorajam os que possam estar a ter algumas dificuldades. ○ Têm a finalidade de discutirem os progressos de cada um, identificarem dificuldades e avaliarem o cumprimento das tarefas e o desempenho dos seus elementos. São ainda, os elementos destes grupos que mantêm informados, das matérias, os colegas que faltam. ○ Uma vez por semana devem-se juntar estes grupos para saberem se está tudo bem com os seus elementos. Saber se todos estão a perceber as matérias, se alguém está a precisar de ajuda, etc. ○ Para isso temos que nos conhecer melhor. O professor vai explicar-vos o que querem dizer algumas palavras importantes, depois vamos preencher uns quadros que nos ajudarão a conhecer melhor os nossos colegas. ○ No final devem escolher um nome e um símbolo para e definir 4 regras para o grupo registando tudo num cartaz para afixar na parede da sala.
- O professor introduz o tema mediante a apresentação de um PowerPoint (anexo1.1.) - Podem conversar um pouco sobre o que viram. - Distribui uma grelha (anexo1.2.) por cada aluno e explica que devem preencher individualmente para depois partilharem com o grupo e preencherem em conjunto a parte das características comuns. - Terminada esta fase, devem pensar no nome, símbolo e regras para o grupo. Deve ser tudo registado e embelezado na cartolina previamente distribuída pelo professor. Não esquecer os nomes de cada elemento em destaque. - Terminar a atividade com cada grupo a apresentar o seu cartaz à turma e a afixá-lo na parede. - Podem bater palmas a cada grupo depois de apresentar o seu cartaz.
Avaliação:
- No final e em tom de conclusão, o professor pode dirigir algumas questões à turma para se certificar que entenderam os significados de Diversidade humana, Cidadania e entreatajuda. - Pode explicar que não vão trabalhar sempre com os mesmos grupos mas que estes devem reunir de vez em quando pois serão sempre responsáveis uns pelos outros. - Se ainda restar tempo, o professor pode pedir aos alunos para preencherem a ficha de autoavaliação, grelha nº4 do trabalho cooperativo, para que se possam ir familiarizando com o instrumento. Neste caso, sugere-se que o professor vá lendo e explicando cada item à medida que os alunos vão respondendo.
Atividade 2:
Emoções I
Método:
Adaptação do método “Aprendendo Juntos” dos irmãos Johnson & Johnson
Estrutura:

- Interdependência face aos objetivos.
Área:
- Expressão e Comunicação - Formação pessoal e social
Formação dos grupos:
Grupos <u>não permanentes</u> formais, heterogêneos de 4 elementos preferencialmente.
Competências Sociais e Cooperativas:
- Escutar os outros; - Esperar pela sua vez; - Prestar atenção à pessoa que fala; - Respeitar as regras; - Partilhar opiniões; - Falar em voz baixa; - Elogiar; - Explicar aos outros; - Trabalhar sem perturbar.
Competências Cognitivas:
- Saber expressar sentimentos - Saber identificar sentimentos e estados de espírito - Desenvolver a comunicação oral - Desenvolver a capacidade crítica e de reflexão
Objetivos da atividade:
- Identificar os sentimentos suscitados por diversas situações. - Partilhar sentimentos, ideias e opiniões sobre as imagens fornecidas seguindo as sugestões para a discussão. - Discutir e registar formas para resolver as situações menos agradáveis para as tornar mais agradáveis. - Apresentar à turma, uma das situações que calhou ao grupo, ou mais se houver tempo, e a resolução que o grupo encontrou para melhorar a situação ou as situações.
Materiais:
- Grelha nº1 Checklist do trabalho cooperativo - Grelha nº2 Distribuição de tarefas do trabalho cooperativo - Grelha nº3 Registos do trabalho cooperativo - Grelha nº4 Autoavaliação do trabalho cooperativo - Grelha nº5 Registos do professor para o trabalho cooperativo. - 4 Cartazes que ilustram diversas situações, numerados de 1 a 4 (para cada grupo). Os documentos anexos 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 Têm 6 situações cada um. Cada grupo deve ficar com uma página ou uma situação de cada doc. Uma do doc. 2.1, uma do 2.2, uma do 2.3 e uma do 2.4. Para as turmas com menos de 24 alunos vão sobrar situações, neste caso o professor deve escolher e distribuir as que entender, o importante é que cada grupo tenha <u>uma de cada</u> num total de 4 situações para trabalhar. - anexo 2.5. emoções. <u>Sugestões:</u> - Os anexos 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 podem ser reforçados com cartolina e plastificados ou plastificados a quente ou simplesmente colocados em micas para não se danificarem. É material que pode ficar para a sala, para outras atividades e até para repetir esta atividade noutra altura trocando os grupos e as situações. - O anexo 2.5 é para cortar as quatro caras, plastificá-las em separado e distribuir as quatro diferentes por cada grupo.
Procedimentos:
- O professor distribui os grupos (4 elementos)

- Faz referência à Checklist do trabalho cooperativo (grelha nº1 que deve estar exposta na sala) para que os alunos não se esqueçam de nenhum aspeto importante.
- Distribui as grelhas nº 2, 3 a cada grupo e a grelha nº4 a cada elemento e explica como os grupos devem utilizar cada uma delas. (lembrar que a grelha 4 é para o final dos trabalhos e que depois da avaliação do grupo é que fazem a autoavaliação individual).
- Explica que vai distribuir quatro imagens com situações diferentes para cada grupo e cartões com quatro expressões diferentes. Estes cartões das expressões servem apenas para ajudar o grupo a identificar as emoções e associá-las às diferentes situações fornecidas.
- Lembra as competências sociais e cooperativas a atingir (facultativo).
- Distribui as imagens situação e os cartões.
- Pede aos grupos para irem vendo as imagens mas ainda não se preocuparem com elas.
- Agora, nos grupos, devem distribuir as tarefas (grelha 2)
- O professor expõe e explica os objetivos da atividade (obrigatório) e antes disto era interessante fazer uma referência às competências cognitivas que se pretendem atingir com esta atividade (depende das idades dos alunos e do tempo disponível fazer esta referência ou não)
- Os grupos podem iniciar os trabalhos e o professor deve lembrar que devem ir fazendo os registos na grelha 3.
- Terminadas as discussões e os registos, os grupos escolhem uma ou mais situações (depende do tamanho da turma e do tempo disponível). Cada grupo explica a sua situação, a toda a turma, bem como as opiniões que formaram acerca dela e as soluções encontradas.
- A turma pode bater palmas no final de cada apresentação.
- No final de todas as apresentações, toda a turma, organiza um pequeno debate para trocaram ideias sobre aspetos mais importantes que tenham aprendido com esta atividade. Sugestão: esta conclusão final pode ser registada pelo professor para depois deixar exposto na sala.
- Os grupos fazem e registam a avaliação do processo do trabalho e de seguida, cada elemento faz a sua autoavaliação.

Avaliação:

- O professor vai observando, acompanhando os grupos e efetuando alguns registos na grelha nº 5. Sugestão: o professor deve ter uma cópia da grelha 5 para cada grupo, com o cabeçalho previamente preenchido e deve tê-las à mão e um lápis ou uma caneta para não perder nenhum registo à medida que vai passando pelos grupos. Pode andar com as grelhas num dossier ou numa prancha.
- O professor regista aspetos mais importantes do debate da turma.
- Os grupos fazem e registam a avaliação do processo do trabalho e de seguida, cada elemento faz a sua autoavaliação.

Depondt, L., Kog, M. & Moons, J. (2004). *Uma caixa cheia de emoções*. ISBN 972-8714-18-1. Lisboa: Estúdio didático.

Atividade 3:

Emoções II - Dramatização

Método:

Adaptação do método "Aprendendo Juntos" dos irmãos Johnson & Johnson.

Estrutura:

- Tarefa de grupo.

Área:

- Expressão oral e escrita
- Formação pessoal e social

Formação dos grupos:

Grupos não permanentes formais, heterogéneos de 4 elementos

Competências Sociais e Cooperativas:

- Escutar os outros;

<ul style="list-style-type: none">- Esperar pela sua vez;- Respeitar as regras;- Partilhar ideias.
Competências Cognitivas:
<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a expressão escrita.- Ordenar ideias.- Construir um pequeno texto para ser dramatizado.- Desenvolver a expressão dramática.- Desenvolver a expressão oral.
Objetivos da atividade:
<ul style="list-style-type: none">- Com base nas situações da atividade anterior, os grupos devem pensar, criar e escrever uma pequena história sendo que, cada história deve ter 4 personagens: uma feliz, uma triste, uma assustada ou com medo e uma zangada.- Dramatizar a história apresentando-a a toda a turma.
Materiais:
<ul style="list-style-type: none">- As 4 grelhas do trabalho cooperativo- Grelha de registos do professor- Máscaras das emoções: anexo 3.1. (reforçadas com cartolina e podem ser plastificadas ou não)- Elásticos para as máscaras.- Diversos adereços para dramatização.
Procedimentos:
<ul style="list-style-type: none">- Formação dos grupos (4 elementos).- Fazer referência à Checklist do trabalho cooperativo (grelha nº1) (facultativo).- Distribuição das grelhas nº 2 e 3 a cada grupo e a grelha nº4 a cada elemento.- Fazer referência às competências sociais e cooperativas.- Fazer referência às competências cognitivas.- Expor os <u>objetivos da atividade</u> (obrigatório).- Distribuição das tarefas nos grupos (grelha 2)- Os grupos podem iniciar os trabalhos (construção de uma pequena história para ser dramatizada) <u>nota:</u> o professor informa os grupos que as histórias devem ter 4 personagens que depois devem ser atribuídas a cada elemento do grupo para a dramatização. A história deve ter alguém feliz, alguém triste, alguém zangado e alguém com medo e estes personagens devem ser caracterizados com as máscaras do anexo 3.1.- Terminada a construção das histórias, estas devem ser corrigidas pelo professor que avalia a expressão escrita.- Depois dos textos corrigidos, os grupos preparam as dramatizações para as quais o professor distribui as máscaras. (anexo 3.1.)- Apresentação das dramatizações a toda a turma.- A turma pode bater palmas no final de cada apresentação e fazem logo uma apreciação global da prestação do grupo e da história que construíram.- Cada grupo faz a sua avaliação de processo e cada elemento faz a sua autoavaliação.
Avaliação:
<ul style="list-style-type: none">- Com o apoio da grelha nº5, o professor avalia a expressão escrita e a história em si por grupo e a capacidade para dramatizar e a expressão oral individualmente.- Os grupos fazem e registam a avaliação do processo do trabalho e de seguida, cada elemento faz a sua autoavaliação.
Depondt, L., Kog, M. & Moons, J. (2004). <i>Uma caixa cheia de emoções</i> . ISBN 972-8714-18-1. Lisboa: Estúdio didático.
Atividade 4:
Portugal

Método:
Adaptação do método “Aprendendo Juntos” dos irmãos Johnson & Johnson.
Estrutura:
- Interdependência face aos objetivos. - Tarefa de grupo
Área:
- Expressão e Comunicação - Conhecimento do mundo - Estudo do meio
Formação dos grupos:
- Início com pares aleatoriamente - Grupos não permanentes formais, heterogéneos de 4 ou 5 elementos.
Competências Sociais e Cooperativas:
- Escutar os outros; - Esperar pela sua vez; - Prestar atenção à pessoa que fala; - Partilhar opiniões; - Falar em voz baixa; - Elogiar; - Explicar aos outros; - Trabalhar sem perturbar.
Competências Cognitivas:
- Familiarização com o mapa de Portugal e a divisão por distritos - Conhecimento da bandeira - Conhecimento do hino - Saber identificar o Presidente da República e o Primeiro-ministro - Conhecer a Assembleia da República - Saber expressar opinião
Objetivos da atividade:
I- A pares, conversar e registar o que mais gostaram de aprender com a apresentação - Pensar em conjunto (ainda a pares) o que fariam pelo país se fossem Presidente da República ou Primeiro-ministro. II- Nos grupos, cada elemento apresenta o registo que trouxe do trabalho de pares e todos em conjunto discutem os resultados obtidos. - Com base nesses resultados formam um cartaz com o que o grupo faria se fosse Presidente. - Apresentam à turma.
Materiais:
- Grelha de observação e registo do professor - Grelhas 2, 3 e 4 do trabalho cooperativo - Apresentação em PowerPoint (anexo 4.1) - Grelha de registo específica para esta atividade (anexo 4.2) - Cartolinas e marcadores - Caso não tenham internet no computador onde passam a apresentação, devem arranjar um CD com o hino nacional.
Procedimentos:
- O professor pede para se juntarem dois a dois. - Pode relembrar a checklist do trabalho cooperativo - Apresenta o PowerPoint (anexo 4.1.) - Explica a parte I dos objetivos da atividade - Distribui a grelha de registo por cada aluno (anexo 4.2) - Depois de terminarem, o professor forma os grupos heterogéneos de 4 ou 5 elementos.

- Explica a parte II dos objetivos
- Depois dos grupos estarem organizados e terem terminado a 1ª parte da tarefa, o professor distribui as cartolinas para a elaboração dos cartazes bem como os marcadores.
- Fazem a avaliação do processo do trabalho do grupo
- Apresentam os resultados dos trabalhos à turma e podem debater os um pouco com toda a turma.
- Fazem a autoavaliação individual e se houver tempo, podem partilhá-la com o pequeno grupo.

Avaliação:

- Com o apoio da grelha nº5, o professor avalia as competências sociais, a compreensão dos conceitos dados, a expressão oral e a capacidade de reflexão e de formular opiniões através da exposição das mesmas.
- Os grupos fazem e registam a avaliação do processo do trabalho e de seguida, cada elemento faz a sua autoavaliação.

Nota: Com os grupos mais velhos, esta atividade pode servir de ponto de partida para outros temas relacionados com o país na área de Estudo do Meio.

Atividade 5:

Ambiente

Método:

Adaptação do método “Aprendendo Juntos” dos irmãos Johnson & Johnson

Estrutura:

- Interdependência face aos objetivos.
- Tarefa de grupo

Área:

- Conhecimento do mundo
- Formação pessoal e social

Formação dos grupos:

Início com pares aleatoriamente
Grupos não permanentes formais, heterogéneos de 4 ou 5 elementos.

Competências Sociais e Cooperativas:

- Escutar os outros;
- Esperar pela sua vez;
- Prestar atenção à pessoa que fala;
- Respeitar as regras;
- Partilhar;
- Falar em voz baixa;
- Elogiar;
- Explicar aos outros;
- Trabalhar sem perturbar.

Competências Cognitivas:

- Aprender o conceito de Aquecimento global
- Aprender o conceito de efeito de estufa
- Aprender o conceito de camada do ozono
- Desenvolver espírito crítico relativamente a boas e más ações para com o planeta
- Responsabilização pelas suas ações

Objetivos da atividade:

- I- A pares, conversar e registar o que mais gostaram de aprender com a apresentação
 - Pensar em conjunto (ainda a pares) o que podem fazer mais para preservarem o ambiente e o planeta.
- II- Nos grupos, cada elemento apresenta o registo que trouxe do trabalho de pares e todos em conjunto discutem os resultados obtidos.

- Com base nesses resultados formam um cartaz de sensibilização para a preservação do ambiente.
- Apresentam à turma.

Materiais:

- Grelha de observação e registo do professor
- Grelhas 2, 3 e 4 do trabalho cooperativo
- Apresentação em PowerPoint (anexo 5.1)
- Grelha de registo específica para esta atividade (anexo 5.2)
- Cartolinas e marcadores
- Revistas onde possam procurar imagens relacionadas com o tema para ilustrarem os cartazes.

Procedimentos:

- O professor pede para se juntarem dois a dois.
- Pode lembrar a checklist do trabalho cooperativo
- Apresenta o PowerPoint (anexo 5.1)
- Explica a parte I dos objetivos da atividade
- Distribui a grelha de registo por cada aluno (anexo 5.2)
- Depois de terminarem, o professor forma os grupos heterogéneos de 4 ou 5 elementos.
- Explica a parte II dos objetivos
- Depois dos grupos estarem organizados e terem terminado a 1ª parte da tarefa, o professor distribui as cartolinas para a elaboração dos cartazes bem como os marcadores.
- Fazem a avaliação do processo do trabalho do grupo
- Apresentam os resultados dos trabalhos à turma e podem debate-los um pouco com toda a turma.
- Fazem a autoavaliação individual e se houver tempo, podem partilhá-la com o pequeno grupo.

Avaliação:

- Com o apoio da grelha nº5, o professor avalia as competências sociais, a compreensão dos conceitos dados, a capacidade de reflexão e de formular opiniões através da exposição das mesmas.
- Os grupos fazem e registam a avaliação do processo do trabalho e de seguida, cada elemento faz a sua autoavaliação.

Coleção Aprender (2009) – Software educativo - 3 Ambiente, 6 Saúde, 9 Cidadania e direitos humanos, 10 Economia e consumo. - Conquerer multimédia e design.

Atividade 6:

Educação Sexual: O corpo e a saúde

Método:

Adaptação do método “Aprendendo Juntos” dos irmãos Johnson & Johnson

Estrutura:

- Interdependência face aos objetivos.
- Tarefa de grupo.

Área:

- Formação pessoal e social

Formação dos grupos:

Início com pares aleatoriamente
Grupos não permanentes formais, heterogéneos de 4 ou 5 elementos.

Competências Sociais e Cooperativas:

- Escutar os outros;
- Esperar pela sua vez;
- Prestar atenção à pessoa que fala;
- Respeitar as regras;
- Partilhar;

- Falar em voz baixa;
- Elogiar;
- Explicar aos outros;
- Trabalhar sem perturbar.

Competências Cognitivas:

- O conhecimento do corpo ao nível da sexualidade
- Conhecer conceitos e termos relacionados com a sexualidade
- Identificar as diferenças entre rapazes e raparigas
- Conhecer regras de higiene e cuidados a ter com o corpo
- Relacionar as regras de higiene com a saúde do corpo
- Desenvolver espírito crítico relativamente a boas e más ações para com o corpo
- Responsabilização pelas suas ações

Objetivos da atividade:

- I- A pares, conversar e registar o que mais gostaram de aprender com a apresentação
- Pensar em conjunto (ainda a pares) o que podem fazer mais em termos de higiene e para cuidarem da saúde do corpo.
- II- Nos grupos, cada elemento apresenta o registo que trouxe do trabalho de pares e todos em conjunto discutem os resultados obtidos.
- Com base nesses resultados formam um cartaz de sensibilização para as questões de higiene e saúde.
 - Apresentam à turma.

Materiais:

- Grelha de observação e registo do professor
- Grelhas 2, 3 e 4 do trabalho cooperativo
- Apresentação em PowerPoint (anexo 6.1)
- Grelha de registo específica para esta atividade (anexo 6.2)
- Cartolinas e marcadores
- Revistas onde possam procurar imagens relacionadas com o tema para ilustrarem os cartazes.

Procedimentos:

- O professor pede para se juntarem dois a dois.
- Pode lembrar a checklist do trabalho cooperativo
- Apresenta o PowerPoint (anexo 6.1)
- Explica a parte I dos objetivos da atividade
- Distribui a grelha de registo por cada aluno (anexo 6.2)
- Depois de terminarem, o professor forma os grupos heterogêneos de 4 ou 5 elementos.
- Explica a parte II dos objetivos
- Depois dos grupos estarem organizados e terem terminado a 1ª parte da tarefa, o professor distribui as cartolinas para a elaboração dos cartazes bem como os marcadores.
- Fazem a avaliação do processo do trabalho do grupo
- Apresentam os resultados dos trabalhos à turma e podem debate-los um pouco com toda a turma.
- Fazem a autoavaliação individual e se houver tempo, podem partilhá-la com o pequeno grupo.

Avaliação:

- Com o apoio da grelha nº5, o professor avalia as competências sociais, a compreensão dos conceitos dados, a capacidade de reflexão e de formular opiniões através da exposição das mesmas.
- Os grupos fazem e registam a avaliação do processo do trabalho e de seguida, cada elemento faz a sua autoavaliação.

Candia, C., Botella, M., Lopezosa, P. & Morfa, J. (1996). Coleção: A minha primeira biblioteca de iniciação sexual e afetiva. *Associação espanhola de sexologia clínica*. v. 1-2-3-4. Sintra: Impala.

Atividade 7:
Economia e Consumo
Método:
Adaptação do método “Aprendendo Juntos” dos irmãos Johnson & Johnson
Estrutura:
<ul style="list-style-type: none"> - Interdependência face aos objetivos. - Tarefa de grupo.
Área:
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo - Matemática
Formação dos grupos:
<ul style="list-style-type: none"> - Início com pares aleatoriamente - Grupos não permanentes formais, heterogêneos de 4 ou 5 elementos.
Competências Sociais e Cooperativas:
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar os outros; - Esperar pela sua vez; - Prestar atenção à pessoa que fala; - Respeitar as regras; - Partilhar; - Falar em voz baixa; - Elogiar; - Explicar aos outros; - Trabalhar sem perturbar.
Competências Cognitivas:
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender os conceitos de consumo, economia e empreendedorismo. - Conhecer o valor das moedas e das notas - Realizar operações que envolvam a moeda (poderão ser feitas fichas individuais a partir desta atividade) - Desenvolver a criatividade.
Objetivos da atividade:
<p>I- A pares, conversar e registar o que mais gostaram de aprender com a apresentação</p> <p>II- Nos grupos, cada elemento apresenta o registo que trouxe do trabalho de pares e todos em conjunto discutem os resultados obtidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo, em conjunto, pensa numa ideia criativa para inventarem um produto novo, uma máquina ou um brinquedo novo, como funcionaria ou para que serviria. Desenham a invenção para apresentarem à turma.
Materiais:
<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação e registo do professor - Grelhas 2, 3 e 4 do trabalho cooperativo - Apresentação em PowerPoint (anexo 7.1) - Grelha de registo específica para esta atividade (anexo 7.2) - Cartolinas e marcadores.
Procedimentos:
<ul style="list-style-type: none"> - O professor pede para se juntarem dois a dois. - Pode relembrar a checklist do trabalho cooperativo - Apresenta o PowerPoint (anexo 7.1) - Explica a parte I dos objetivos da atividade - Distribui a grelha de registo por cada aluno (anexo 7.2) - Depois de terminarem, o professor forma os grupos heterogêneos de 4 ou 5 elementos. - Explica a parte II dos objetivos

- Depois dos grupos estarem organizados e terem terminado a 1ª parte da tarefa, o professor distribui as cartolinas para o registo da invenção.
- Fazem a avaliação do processo do trabalho do grupo
- Apresentam os resultados dos trabalhos à turma.
- Fazem a autoavaliação individual e se houver tempo, podem partilhá-la com o pequeno grupo.

Avaliação:

- Com o apoio da grelha nº5, o professor avalia as competências sociais, a compreensão dos conceitos dados, a criatividade, a capacidade de reflexão e de formular opiniões através da exposição das mesmas.
- Os grupos fazem e registam a avaliação do processo do trabalho e de seguida, cada elemento faz a sua autoavaliação.

Coleção Aprender (2009) – Software educativo - 3 Ambiente, 6 Saúde, 9 Cidadania e direitos humanos, 10 Economia e consumo. - Conquerer multimédia e design.

Atividade 8:

Gestão de conflitos

Método:

Adaptação do método “Aprendendo Juntos” dos irmãos Johnson & Johnson

Estrutura:

- Interdependência face aos objetivos.

Área:

- Formação pessoal e social
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Estudo do meio
- Expressão plástica

Formação dos grupos:

- Grupos não permanentes formais, heterogéneos de 4 ou 5 elementos.
- Algumas das fichas desta atividade são para pares ou individuais.

Competências Sociais e Cooperativas:

- Escutar os outros;
- Esperar pela sua vez;
- Prestar atenção à pessoa que fala;
- Respeitar as regras;
- Partilhar;
- Falar em voz baixa;
- Elogiar;
- Explicar aos outros;
- Trabalhar sem perturbar.

Competências Cognitivas:

- Identificar as personagens da história
- Refletir acerca do comportamento e das atitudes das personagens da história
- Dialogar acerca da história e relacioná-la com situações de conflito vividas na escola
- Realizar uma banda desenhada sobre a história, descrevendo os acontecimentos e a forma como as diversas personagens se comportam
- Produzir um texto sobre a personagem que os alunos gostariam de ser
- Criar uma história, através de palavras dadas aos alunos, em que as personagens foram vítimas de situações de conflito
- Encontrar soluções para a resolução de conflitos
- Relacionar as personagens aos locais onde decorreu a ação da história
- Fazer a correspondência entre as personagens e as características da sua personalidade

- Efetuar cálculos e posicionar números inferiores ou superiores a um número dado
- Procurar no dicionário o significado da palavra fábula
- Pesquisar e escolher uma fábula.
- A partir dos animais da história, criar um ficheiro sobre os animais, características físicas, como nascem, se deslocam, alimentação, habitat
- Desenvolver o sentido estético propondo a ilustração da história
- Aprender a gerir situações de conflito recorrendo ao diálogo
- Promover a solidariedade e a cooperação entre os alunos como forma de fortalecer as relações sociais.

Objetivos da atividade:

- Estar com atenção à apresentação da história
- Perceber a história
- Em grupos, a pares ou individualmente ir desenvolvendo as fichas e outras propostas de trabalho que o professor for indicando.
- Registrar os resultados dos trabalhos para entregar ou apresentar à turma conforme indicação do professor.

Materiais:

- Grelha de observação e registo do professor
- Grelhas 2 e 4 do trabalho cooperativo
- Apresentação em PowerPoint (anexo 8.1)
- História “No reino da bicharada” (anexo 8.2)
- Fichas de trabalho:
 - Ficha de caracterização das personagens (anexo 8.3)
 - Ficha para produzir um texto sobre a personagem que gostariam de ser (anexo 8.4)
 - Ficha para a criar uma banda desenhada (anexo 8.5)
 - Ficha de interpretação da história (anexo 8.6)
 - Ficha para criar uma história de conflito (anexo 8.7)
 - Ficha de matemática (anexo 8.8)
 - Ficha para escrever uma fábula (anexo 8.9)
- Internet para as pesquisas
- Material necessário à construção do ficheiro.

Procedimentos:

- O professor forma os grupos
- Pode relembrar a checklist do trabalho cooperativo
- Apresenta o PowerPoint (anexo 8.1.)
- Explica os objetivos da atividade
- Distribui a história escrita por cada grupo (anexo 8.2)
- Pede ao grupo para elaborar a ficha de caracterização das personagens (anexo 8.3)
- Depois de terminarem, cada elemento preenche a ficha para produzir um texto sobre a personagem que gostaria de ser (anexo 8.4)
- O professor recolhe as fichas individuais e em grande grupo/turma desenvolvem um pequeno debate sobre os conflitos da história e a forma como foram resolvidos.

Outro dia

- Num tempo de Língua Portuguesa, em grupo, fazer uma Banda Desenhada com o recurso à Ficha para a criar uma banda desenhada (anexo 8.5)

Outro dia

- Num tempo de Formação cívica, em grupo, relembrar a história com o recurso à Ficha de interpretação da história (anexo 8.6)
- Posteriormente, imaginar uma história em que as personagens foram vítimas de situações de conflito e tentar encontrar possíveis soluções para resolver os problemas com recurso à Ficha

para criar uma história de conflito (anexo 8.7)

- Num tempo de Matemática propor a Ficha de matemática (anexo 8.8)

Outro dia

- Promovendo a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Formação Cívica, a pares, pesquisar na internet e recolher fábulas com os animais que aparecem na história para, posteriormente serem exploradas em sala de aula.

- Registrar a fábula escolhida com o recurso à Ficha para escrever uma fábula (anexo 8.9)

- Sugere-se, uma vez por semana, um tempo para uma mesa redonda com o objetivo de se exporem os conflitos que se foram registando e debate de formas de os resolver fazendo-se a comparação com as personagens da história. Tudo deve ser registado numa folha de ocorrências.

- Podem-se debater as histórias do anexo 8.7.

Avaliação:

- Com o apoio da grelha nº5, o professor avalia as competências sociais, a capacidade de reflexão e de formular opiniões através da exposição das mesmas.

















- Os grupos fazem e registam a avaliação do processo do trabalho e de seguida, cada elemento faz a sua autoavaliação sempre que se verifique trabalho de grupo.

Atividades e fichas adaptadas de Leitão 2010.






Quadro 30 – Guiões para a implementação das 8 atividades de aprendizagem cooperativa que integram o programa proposto pela Oficina de Formação: “Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa” (Elaboração própria).

Apresentam-se de seguida as grelhas de suporte ao trabalho cooperativo (como já foram referidas). São dispositivos construídos com o intuito de auxiliar os professores e os próprios alunos, indispensáveis na organização da metodologia e principalmente quando os utilizadores não estão muito familiarizados com as estratégias cooperativas:

Grelha nº1 Checklist do trabalho cooperativo

Checklist do trabalho cooperativo	
1. Definição dos objectivos do trabalho ou do grupo.	
2. Planificação/ ver o que há a fazer. 2.1. O que queremos aprender 2.2. O que já sabemos 2.3. Como vamos investigar 2.4. Que materiais necessitamos 2.5. Como vamos apresentar.	
3. Distribuir tarefas de grupo e de trabalho 3.1. Escriturário 3.2. Responsável pelo material 3.3. Controlador do tempo 3.4. Gestor de conflitos 3.5. Porta-voz 3.6. Quem faz o quê na elaboração do trabalho.	
4. Discutir e registar as ideias. 4.1. Detectar dificuldades ou possíveis problemas.	
5. Participar. 5.1. Dar opinião 5.2. Ajudar os colegas	
6. Cumprir com a tarefa.	
7. Cumprir com as regras sociais e de comportamento. 7.1. Partilhar 7.2. Pedir e oferecer ajuda 7.3. Incentivar os colegas 7.4. Olhar nos olhos 7.5. Sorrir 7.6. Esperar a vez 7.7. Ouvir os outros 7.8. Dizer "por favor" e "obrigada".	        
8. Avaliar 8.1. O que aprendemos 8.2. Onde encontrámos ajuda 8.3. Que dificuldades sentimos 8.4. Cumprimos com o tempo e com a tarefa 8.5. O que gostámos mais e o que gostámos menos 8.6. O que há a melhorar.	

Símbolos Pictográficos do Software -Escrita Com Símbolos – Wigit Software Ltd 2000 – Cnotinfor, Lda.







Tarefas do grupo	Nomes dos elementos do grupo	Tarefas referentes ao trabalho
1. Escriturário. 		
2. Responsável pelo material. 		
3. Controlador do tempo. 		
4. Gestor de conflitos. 		
5. Porta-voz. 		

Símbolos Pictográficos do Software -Escrita Com Símbolos – Wigit Software Ltd 2000 – Cnotinfor, Lda.

Grelha nº2
Distribuição
de tarefas do
trabalho
cooperativo

Trabalho: _____ / ____ / ____

Grupo: _____

Registrar os objectivos do trabalho ou do grupo.	
Registrar o que há a fazer.	
Registrar as principais ideias discutidas/sugestões de trabalho.	
Registrar as dificuldades ou os problemas encontrados Antes de iniciar o trabalho.	
Registrar as ocorrências ao longo do trabalho.	
Registrar a avaliação global do trabalho e do grupo.	

Símbolos Pictográficos do Software -Escrita Com Símbolos – Wigit Software Ltd 2000 – Cnotinfor, Lda.

Grelha nº3
Registos
do trabalho
cooperativo





















Grelha nº4 Autoavaliação do trabalho cooperativo.

Auto-avaliação

Trabalho: _____ / /

Grupo: _____

Nome do aluno: _____

 <p>1. Interdependência Positiva</p>	<p>1.1. Sei bem qual é o objectivo do grupo ou do trabalho </p>	<p>1.2. Partilhei os materiais </p>	<p>1.3. Desempenhei o meu papel no grupo </p>	<p>1.4. Esforcei-me por superar as dificuldades do grupo </p>
 <p>2. Responsabilidade Individual e de grupo pela aprendizagem</p>	<p>2.1. Partilhei com os colegas tudo o que sabia </p>	<p>2.2. Pedi ajuda quando senti dificuldades </p>	<p>2.3. Ajudei quando um colega precisou </p>	<p>2.4. Houve discussão de ideias </p>
 <p>3. Interacção face a face</p>	<p>3.1. Estive sempre atento ao que os outros diziam e olhei nos olhos </p>	<p>3.2. Encorajei alguns colegas </p>	<p>3.3. Pedi que me dissessem se estava a fazer bem </p>	<p>3.4. Ajudei a evitar alguns conflitos </p>
 <p>4. Competências Sociais. Uso de skills interpessoais</p>	<p>4.1. Soube esperar pela minha vez </p>	<p>4.2. Agradei e pedi por favor </p>	<p>4.3. Soube expressar educadamente o meu desacordo </p>	<p>4.4. Sorri, estive bem disposto e colaborante </p>
 <p>5. Auto avaliação e Avaliação do processo do trabalho de grupo</p>	<p>5.1. O trabalho foi planificado com distribuição de tarefas </p>	<p>5.2. A minha participação foi positiva </p>	<p>5.3. A tarefa foi terminada com sucesso? </p>	<p>5.4. O que há a melhorar </p>

Símbolos Pictográficos do Software -Escrita Com Símbolos – Wigit Software Ltd 2000 – Cnotinfor, Lda.

Grelha nº5 Registos do professor para o trabalho cooperativo.

Grelha de observação e registos do professor

Elementos do grupo: _____
Data: ____/____/____ Trabalho: _____

Prestação do grupo
Distribuição das tarefas
Registo dos objectivos e planificação
Partilha
Resolução de conflitos
Avaliação do processo

Observação de competências sociais e cooperativas de cada elemento	Observação de competências académicas de cada elemento
Interdependência positiva	Estratégias cognitivas utilizadas
Responsabilidade individual	Conhecimentos transmitidos
Interacção face a face	Conhecimentos adquiridos
Uso de skills interpessoais	Dificuldades sentidas
Auto-avaliação	Propostas para ultrapassar dificuldades

Para a consecução do segundo objetivo do Estudo 2: “Verificar o nível de inclusão das crianças com NEE nas turmas antes e depois da implementação do programa”, utilizaram-se os testes sociométricos.

Relembrando Northway e Weld (1999) entre outros autores mencionados no ponto 2.4.2. “A socialização nas turmas e os testes sociométricos”, a respeito dos testes sociométricos, estes são utilizados com os seguintes objetivos:

- Conhecer a posição sociométrica de cada criança, ou seja, conhecer as relações sociais entre as crianças como por exemplo se são líderes num grupo, se são indiferentes ou rejeitadas;
- Avaliar o grau de integração de uma criança no grupo;
- Descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se;
- Ver se a sua experiência social se está a realizar de modo salutar;
- Conhecer a estrutura social do grupo como um todo;
- Localizar subgrupos;
- Melhorar a intervenção pedagógica.

Os testes sociométricos têm utilidade:

- Na organização de grupos escolares;
- Na criação de um bom clima dentro da sala de aula;
- Na oportunidade que conferem às crianças de dizerem com quem gostam de brincar ou trabalhar;
- Na percepção do professor sobre se os alunos que trabalham muito são bem aceites pelos seus companheiros;
- Para ver se os alunos que os professores consideram melhor adaptados, são aqueles de quem os colegas gostam de um modo especial;
- Na verificação do efeito produzido pela entrada de novos alunos na turma ou pela transferência de outros.

Os testes sociométricos ajudam a avaliar o grau de integração de uma criança no grupo (Northway & Weld, 1999), ou seja, ajudam a verificar o nível de inclusão das crianças com NEE nas turmas tal como se pretende com este Estudo 2.

De acordo com os mesmos autores, esta ferramenta de trabalho, para além das informações individuais quanto às posições sociométricas de cada criança, ao revelar

informações sobre a estrutura do grupo como um todo, possibilita observar-se se existem pequenos grupos fechados ou se, pelo contrário, se verifica uma boa integração/inclusão.

Se os testes forem aplicados em alturas distintas, numa turma por exemplo, observar-se-á a forma como a estrutura do grupo, a posição sociométrica e as relações pessoais ou o próprio nível de inclusão têm evoluído. Daí a possibilidade de, com o recurso aos testes sociométricos, se efetuar um pré-teste antes da implementação da aprendizagem cooperativa nas turmas e um pós-teste depois da implementação das atividades verificando-se as influências da aprendizagem cooperativa na inclusão das crianças com NEE.

Os resultados dos primeiros testes (pré-teste) para além das informações relativas às posições sociométricas também poderão ajudar o professor a encontrar os melhores parceiros para as crianças com características especiais de modo a que todos participem e desfrutem da tarefa ou do trabalho a desenvolver. Um bom auxílio e complemento à implementação das atividades.

Os testes sociométricos podem ser aplicados por professores e consistem em pedir a cada criança que indique os colegas da mesma turma com quem gostariam de se associar (escolhas) em diversas situações como por exemplo brincar no recreio ou trabalhar na sala de aula. As crianças podem ainda escolher com quem não gostariam de estar (rejeições).

Estas respostas são registadas numa grelha apropriada o que facilita a construção de uma matriz sociométrica. Ainda tendo em conta Northway e Weld (1999), a matriz sociométrica permite observar:

- O número de crianças que escolhem ou rejeitam cada criança;
- O número de escolhas ou rejeições feitas por cada criança;
- O Número de crianças diferentes que cada criança escolhe ou rejeita;
- Escolhas ou rejeições recíprocas;
- Intensidade de escolhas ou rejeições.

A partir destas informações da matriz sociométrica é possível a elaboração do sociograma. Trata-se de uma representação gráfica dos resultados da matriz de forma a facilitar uma visualização mais dinâmica dos resultados podendo-se construir sociogramas individuais para cada criança ou de grande grupo e subgrupos.

Os testes sociométricos consideram-se então uma ferramenta adequada para o objetivo em questão no entanto devem ser utilizados com o rigor recomendado pelos autores mencionados pois, tal como outros testes, têm as suas limitações.

Para além das informações úteis acerca das posições sociométricas e relações sociais numa turma há que ter em conta o seguinte (Northway & Weld, 1999):

- Só dão informações sobre as relações das crianças dentro do grupo onde se aplica o teste não se sabendo nada sobre as relações sociais dessas crianças fora da turma;
- Não se pode generalizar sobre como serão essas crianças integradas noutros grupos;
- Embora dê uma indicação de quem são os maiores amigos no momento da aplicação do teste, pouco se fica a saber sobre a profundidade desses sentimentos;
- Não revelam o nível de saúde mental de uma forma geral apesar de poderem fornecer algumas indicações valiosas a esse respeito;
- Não revela sobre o comportamento social real das crianças nem as técnicas sociais por elas utilizadas.

Existem ainda outros fatores que se devem ter em conta na aplicação dos testes sociométricos que são os fatores contextuais, ambientais que influenciam os estados emocionais das crianças no momento que respondem ao teste e principalmente os individuais como por exemplo se está bem de saúde naquele dia e se responderá ao teste com o mesmo rigor com que responderia noutro dia em que se encontrasse melhor.

“Pois, mas as minhas escolhas agora já vão ser diferentes...” (M.H. aluna do 4º ano – anexo 10).

Apesar das limitações e acautelados os fatores mencionados, é possível tirar muita informação útil e necessária tanto para a formação de grupos para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa como para a inclusão de crianças com posições sociométricas menos favoráveis nas suas turmas.

4.2.4. Procedimentos

No final da oficina de formação, os professores participantes, estavam munidos de conhecimentos e ferramentas para a implementação das atividades cooperativas nas suas turmas.

As grelhas de registos e apoio à implementação da aprendizagem cooperativa (apresentadas no ponto 4.2.2.) foram fornecidas aos professores durante a explicação teórica do tema aquando das sessões presenciais na oficina de formação. A planificação das atividades propostas (apresentadas igualmente no ponto 4.2.2.) eram enviadas a cada um dos formandos via *e-mail* com o tempo de antecedência considerado aceitável para a sua preparação e à medida que iam sendo implementadas.

Sendo que as sessões presenciais da formação decorreram de novembro a dezembro, foi proposto um calendário de implementação das 8 atividades de janeiro a maio com intervalos de 15 dias entre si salvaguardando-se os períodos de interrupção letiva (carnaval e Páscoa).

Os professores recebiam as planificações com materiais anexos que podiam utilizar ou basearem-se nestes para a construção de materiais similares adequados aos seus grupos de alunos. Contavam com a disponibilidade da formadora na monitorização dos trabalhos quer de forma presencial quer via *e-mail* conforme ia sendo solicitado.

Para se verificar a eficácia da implementação das atividades, nomeadamente o seu impacto na inclusão das crianças com NEE, os professores também receberam os fundamentos teóricos necessários à aplicação dos testes sociométricos nos grupos de alunos.

Por indicação da formadora, os testes sociométricos (pré-teste) foram aplicados nas turmas em novembro (início da formação e sensivelmente no início do ano letivo). Os procedimentos foram todos transmitidos aos formandos na 1ª sessão da formação bem como entregues todas as grelhas de apoio à aplicação dos testes: questionário entregue às crianças no âmbito da aplicação dos testes (anexo 7); grelha para o registo das respostas das crianças ao questionário/teste sociométrico (anexo 8); matriz sociométrica em branco para os professores completarem de acordo com o registo de respostas podendo-se observar um exemplar preenchido no anexo 9.

Todos estes procedimentos, ou seja, a aplicação de testes sociométricos nas turmas, repetiram-se no mês de maio, após a implementação das atividades cooperativas (pós-testes).

4.2.5. Resultados

O feedback dos professores, relativamente à implementação das atividades nas suas turmas, seria dado no final da formação com o recurso ao Grupo de Discussão como se apresentará no Estudo 3 mais à frente neste trabalho. No entanto, à medida que iam implementando as atividades, alguns professores iam enviando, de forma informal, esse feedback, também a opinião de algumas crianças e até de alguns encarregados de educação que se encontram no anexo 10 tal como iam sendo enviados.

Como já foi referido as matrizes sociométricas vão espelhar a influência da implementação das atividades de aprendizagem cooperativa nas turmas e também como isso se reflete na inclusão das crianças com NEE mediante um aumento de escolhas e uma diminuição de rejeições que os alunos referenciados iam recebendo por parte dos seus colegas. No entanto, a leitura dos resultados da evolução dos dados sociométricos nunca poderá ser muito exata porque os próprios grupos não são homogêneos nem quanto ao número de alunos por turma nem quanto ao número de alunos com NEE em cada turma, o que justifica uma interpretação aos resultados de cada turma individualmente.

Esta situação levou ainda a que se definisse um critério, para a leitura dos resultados, que respondesse ao objetivo proposto já que, dos dados obtidos, a informação que cada professor pode recolher da sua turma é vastíssima e não deve ficar limitada às crianças referenciadas.

Com a necessária pertinência para o Estudo em questão, definiu-se o seguinte:

- Com o objetivo de se verificar o nível de inclusão das crianças com NEE nas turmas antes e depois da implementação do programa, serão retiradas, das matrizes sociométricas, apenas as informações relativas a essas crianças;
- Serão considerados resultados positivos sempre que os alunos vejam melhoradas as suas posições sociométricas comparando o pré-teste com o pós-teste, ou seja, um aumento de escolhas e/ou uma diminuição de rejeições;

- São considerados resultados negativos sempre que se verifique o contrário: uma diminuição de escolhas e/ou um aumento de rejeições;

- Dado que algumas turmas têm mais que uma criança com NEE, considera-se resultado positivo desde que uma das crianças referenciadas tenha melhorado a sua posição sociométrica ou, analisando-se caso a caso se verifique que a criança mantém uma posição sociométrica favorável à interação com outras crianças e por conseguinte à sua inclusão.

A partir das matrizes construídas pelos professores (podendo-se ver um exemplar no anexo 9 como já foi referido) e perante os critérios apresentados, existem condições para uma interpretação dos dados recolhidos.

Note-se no entanto o registo de 6 turmas onde os resultados, apesar de considerados positivos, não são tão claros ou evidentes como nos restantes. Estes serão assinalados na interpretação dos dados para uma melhor compreensão dos mesmos. Este motivo e o facto de se estar a trabalhar com questões muito influenciáveis como são as relações sociais, os sentimentos das crianças e atitudes dos professores, justificam então a pertinência de uma interpretação a cada turma em particular mediante a informação do quadro seguinte:

Nº Identificação do professor.	Identificação das turmas	Nº total de alunos na turma	Identificação das crianças com NEE	Escolhas Pré-teste	Escolhas Pós-teste	Rejeiç. Pré-teste	Rejeiç. Pós-teste
Prof. 1 – 4º ano	Turma A	24	1 – Dislexia 2 – Dislexia	7 0	3 0	1 21	1 20
Prof. 2 - 2º ano	Turma B	18	3 - Comportamento 4 - Def. Auditiva 5 - DDAH	2 2 2	2 1 3	14 2 0	2 4 3
Prof. 3 - 1º, 2º, 3º, 4º ano	Turma C	12	6 - Dislexia	0	2	3	2
Prof. 4 - 1º e 3º ano	Turma D	10	7 – Emocional/ comportamento	1	2	9	6
Prof. 5 – 3º e 4º ano	Turma E	20	8 – Défice cognitivo	0	0	7	2
Prof. 6 - 1º e 2º ano	Turma F	20	9 – Autismo 10 -Défice cognitivo	1 3	2 2	0 7	0 9
Prof. 7 – 4º ano	Turma G	21	11- Comportamento 12 – Dislexia 13 - Dislexia	1 1 4	4 0 1	14 1 1	3 0 3
Prof. 8 - 2º ano	Turma H	22	14– Comportamento	1	4	6	3
Prof. 9 – 2º e 3º ano	Turma I	14	15 – Multifidiciência	0	0	0	0
Prof.10 - 1º ano	Turma J	24	16 - DDAH	1	0	12	11
Prof.11 - 2º e 3º ano	Turma K	20	17 – DDAH	1	4	3	0
Prof.12 - 1º e 2º ano	Turma L	19	18 – Autismo 19 - Autismo	0 3	0 4	0 0	0 0
Prof.13 - 4º ano	Turma M	22	20 -Défice Cognitivo	0	1	7	5
Prof.14 - 3º ano	Turma N	23	21 – DDAH	3	4	5	4

			22 - DDAH	0	0	7	6
Prof.15 - 3º ano	Turma O	23	23 - Défice cognitivo 24 - Comunicação	1 1	0 0	3 7	7 9
Prof.16 - 2º ano	Turma P	24	25 - Défice Cognitivo - Comunicação	1	1	7	6
Prof.17 - 2º e 4º ano	Turma Q	13	26 - Dislexia	3	4	3	2
Prof.18 - 3º ano	Turma R	13	27 - Autismo 28 - Dislexia 29 - Autismo	3 0 0	2 7 1	0 0 1	0 0 0
Prof.19 - 2º ano	Turma S	20	30 - Multideficiência 31 - Défice cognitivo	0 0	0 0	0 0	0 0
Prof.20 - 4º ano	Turma T	24	32 - Dislexia	1	0	6	8
Prof.21 - 1º ano	Turma U	24	33 - Comportamento - emocional	10	13	7	2
Prof.22 - 2º ano	Turma V	16	34 - Hidrocefalia	5	2	14	15
Prof.23 - 1º e 3º ano	Turma W	14	35 - Comunicação	0	2	8	10
Prof.24 - 1º ano	Turma X	24	36 - Comportamento emocional	2	1	18	16
Prof.25 - 2º e 4º ano	Turma Y	24	37 - Comportamento - emocional	3	5	8	2
Prof.26 - 1º ano	Turma Z	18	38 - Comportamento	5	4	1	0
Prof.27 - 3º e 4º ano	Turma AA	13	39 - Autismo	3	3	0	0
Prof.28 - 1º ano	Turma AB	20	40 - Comunicação e fala	2	7	6	4
Prof.29 - 1º e 3º ano	Turma AC	23	41 - Comportamento 42 - Défice Cognitivo	0 1	0 3	7 12	3 3
Prof.30 - 4º ano	Turma AD	22	43 - Comportamento - emocional	1	3	15	8
Prof.31 - 1º e 2º ano	Turma AE	23	44 - Comportamento - emocional	0	0	6	8
Prof.32 - 3º ano	Turma AF	21	45 - Dislexia	2	0	1	2
Prof.33 - 1º, 2º, 3º e 4º ano	Turma AG	7	46 - DDAH	0	1	7	5

Quadro 31 – Dados sociométricos das crianças com NEE por turma.

Proceder-se-á então a uma análise descritiva da evolução dos dados sociométricos apresentados no quadro 31 por cada turma e por criança com NEE para se perceber efetivamente se o recurso a metodologias de aprendizagem cooperativa ajudam a melhorar as posições sociométricas dos alunos com NEE nas turmas.

Na Turma A estão 2 alunos com Dislexia. O aluno 1 diminuiu as escolhas do pré-teste para o pós-teste de 29% para 12,5% e manteve as rejeições em 4%. O aluno 2 manteve-se sem ser escolhido e foi muito rejeitado com um resultado de 87,5% no pré-teste e 83,3% no pós-teste. A implementação da aprendizagem cooperativa não teve impacto ao nível das posições sociométricas nesta turma.

Mediante os critérios apresentados para a análise dos testes sociométricos, o professor nº1 apresenta um resultado negativo como se pode observar de seguida.

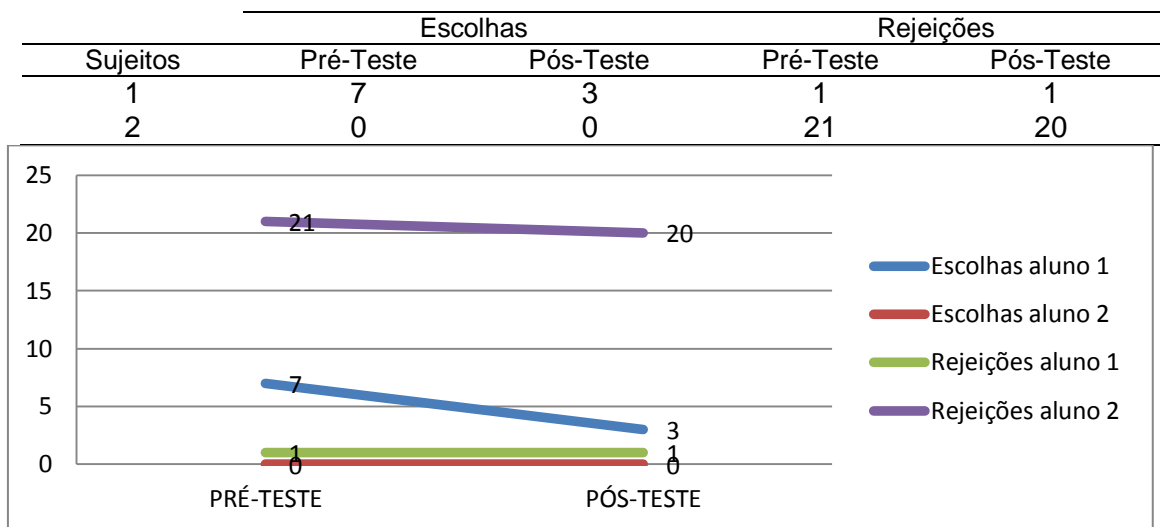


Gráfico 46 – Evolução dos dados sociométricos da Turma A

A Turma B com um total de 18 alunos tem 3 alunos com NEE: o aluno 3 com dificuldades ao nível do comportamento, o aluno 4 com deficiência auditiva e o aluno 5 com DDAH. O aluno 3 não teve variações ao nível das escolhas mantendo-se com 11% mas teve diferenças significativas ao nível das rejeições que baixaram de 77,7% para 11% melhorando assim a sua posição sociométrica. O aluno 4 baixou as escolhas de 11% para 5,5% e aumentou as rejeições de 11% para 22,2% apresentando um resultado negativo. O aluno 5 melhorou as escolhas de 11% para 16,6% mas também ganhou 16,6% de rejeições.

O professor desta turma faz parte de um subgrupo de 6 já mencionado em que se considera um resultado geral positivo para o estudo conseguido por um melhoramento significativo da posição sociométrica do aluno 3 mas com reservas relativamente aos restantes alunos para os quais deve haver uma atenção especial por parte do professor.

Sujeitos	Escolhas		Rejeições	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
3	2	2	14	2
4	2	1	2	4
5	2	3	0	3

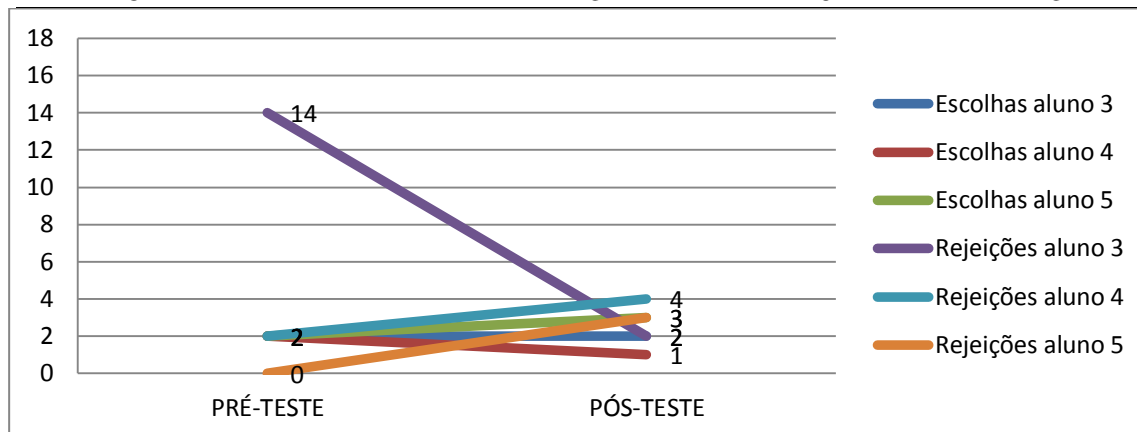


Gráfico 47 – Evolução dos dados sociométricos da Turma B

Na Turma C de 12 alunos a aprendizagem cooperativa ajudou a melhorar a aceitação social do aluno 6 com Dislexia que ganhou 16,6% das escolhas e baixou as rejeições de 25% para 16,6%. Este professor teve um resultado positivo com a implementação das atividades cooperativas.

Sujeitos	Escolhas		Rejeições	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
6	0	2	3	2

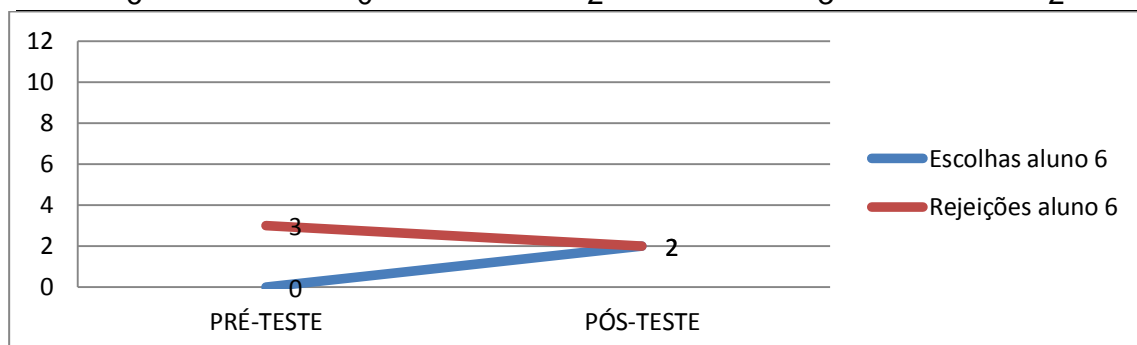


Gráfico 48 – Evolução dos dados sociométricos da Turma C

A Turma D viu igualmente os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa com melhorias na posição sociométrica do aluno 7 que melhorou as escolhas de 10% para 20% e diminuiu as rejeições de 90% para 60% do pré-teste para o pós-teste.

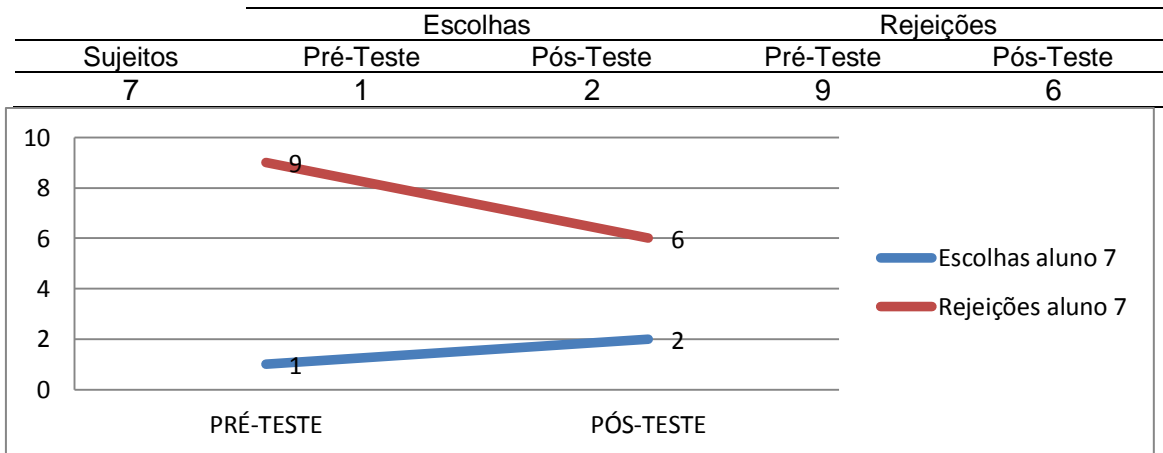


Gráfico 49 – Evolução dos dados sociométricos da Turma D

O aluno 8 da Turma E não teve variação de escolhas nem tão pouco foi escolhido mas diminui as rejeições de 35% para 10% pelo que teve um resultado positivo com a implementação do programa.

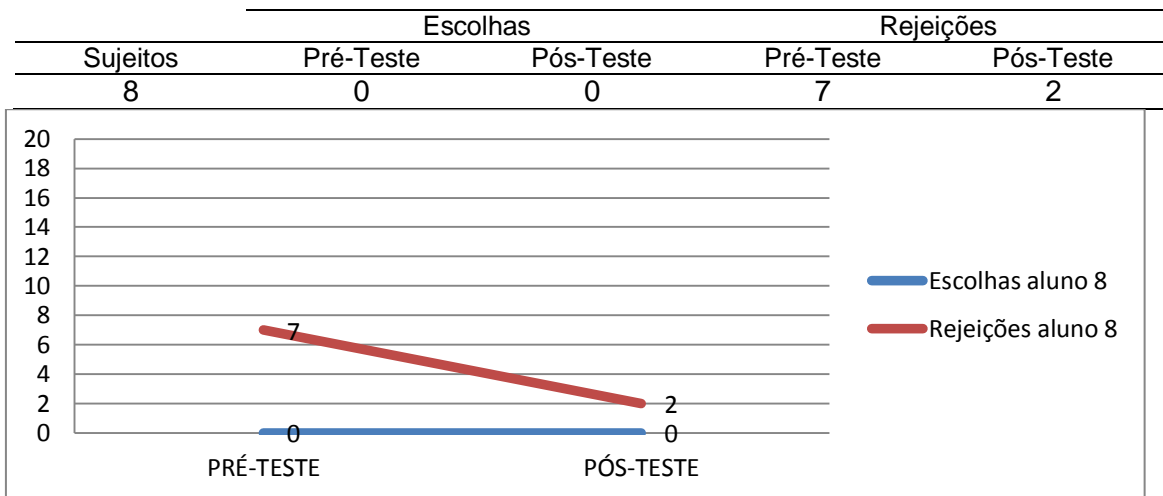


Gráfico 50 – Evolução dos dados sociométricos da Turma E

Na Turma F encontram-se os alunos 9 e 10 com Autismo e Déficit cognitivo respetivamente. O aluno 9 vê melhorada a sua posição quanto às escolhas que aumenta de 5% para 10% não sendo rejeitado em qualquer dos momentos. Já o aluno 10 baixa as escolhas com uma variação de 15% para 10% e aumenta as rejeições de 35% para 45%. No entanto considera-se um resultado positivo para esta turma por ter melhorado a posição sociométrica de um dos alunos com NEE de acordo com os critérios apresentados.

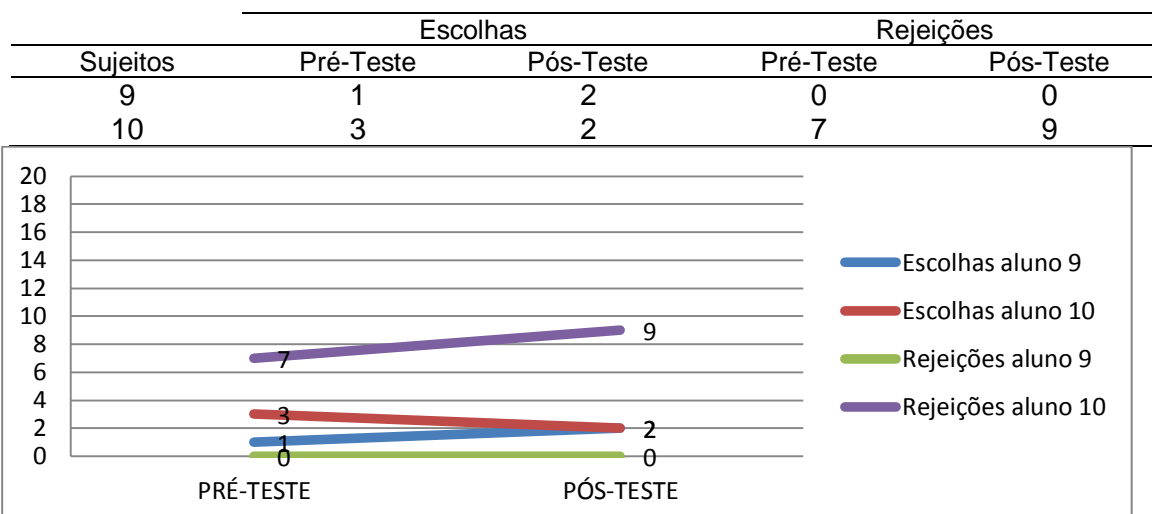


Gráfico 51 – Evolução dos dados sociométricos da Turma F

Na Turma G com um total de 21 alunos encontram-se 3 alunos com NEE. O aluno 11 com dificuldades ao nível do comportamento aumentou as escolhas de 4,7 % para 19% e diminuiu as rejeições de 66,6% para 14,2%. O aluno 12 com Dislexia perdeu os 4,7% de escolhas que tinha no pré-teste tal como aconteceu com as rejeições deixando de ser rejeitado no pós-teste.

O aluno 13 com Dislexia conheceu o pior resultado dos 3 com uma diminuição das escolhas de 19% para 4,7% e um aumento das rejeições de 4,7% para 14,2%. Nesta turma as atividades cooperativas resultaram apenas para o aluno 11 e o seu professor é o segundo do subgrupo de 6 que teria que rever as situações destes alunos.

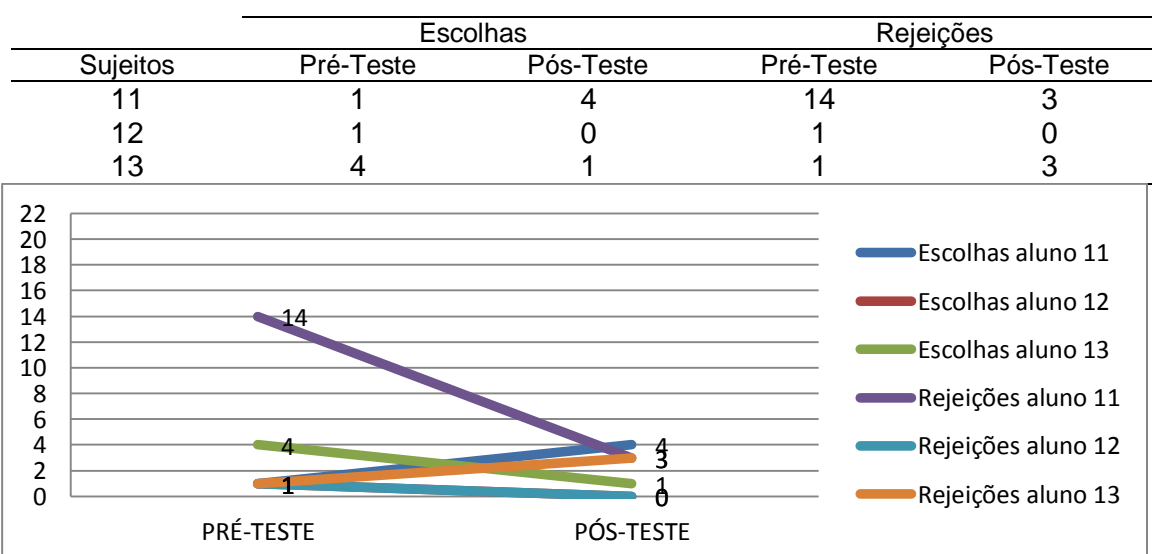


Gráfico 52 – Evolução dos dados sociométricos da Turma G

O aluno 14 da Turma H, com dificuldades ao nível do comportamento, melhorou a sua posição sociométrica após a aplicação do programa com atividades cooperativas. Aumentou as escolhas de 4,5% para 18,1% e diminuiu as rejeições de 27,2% para 13,6%.

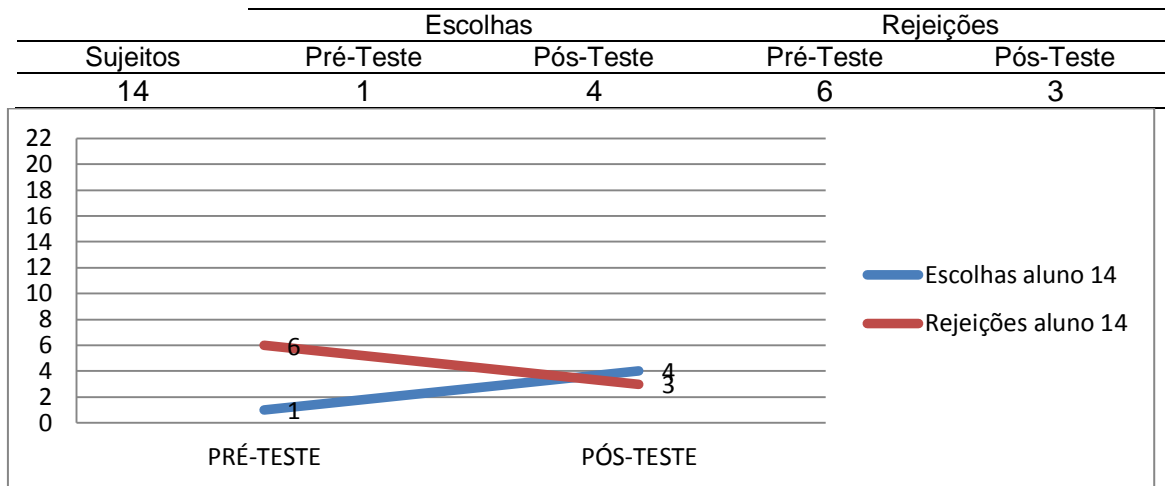


Gráfico 53 – Evolução dos dados sociométricos da Turma H

O resultado do aluno 15 com Multideficiência pertencente à Turma I poderia considerar-se positivo pela ausência de rejeições, no entanto também não se verificam escolhas. Considera-se então um resultado negativo pelo facto de esta criança nunca ter sido mencionada pelos seus colegas em qualquer um dos momentos de aplicação do teste. Aqui as atividades cooperativas propostas não surtiram efeito podendo no entanto serem repensadas e mais adequadas à problemática em questão.

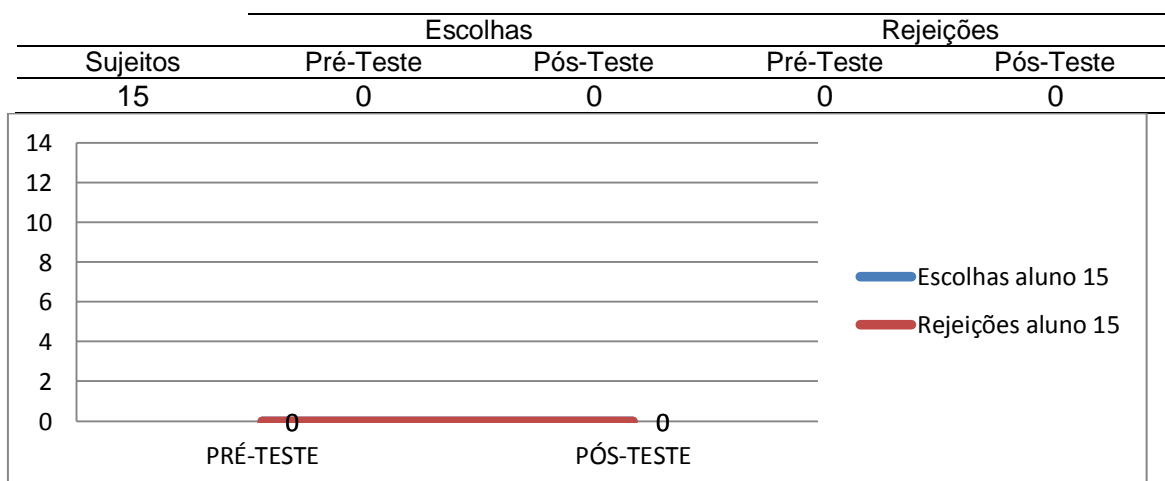


Gráfico 54 – Evolução dos dados sociométricos da Turma I

O professor nº 10 da Turma J é o terceiro do subgrupo de 6 a quem se considerou um resultado positivo por apresentar uma matriz sociométrica, no geral, muito equilibrada mas com muitas reservas no que respeita à posição sociométrica do aluno 16 com DDAH, integrado numa turma de 24 alunos do 1º ano de escolaridade.

Este aluno vê diminuídas as escolhas de 4,1% para 0% e apesar de muito rejeitado, também vê diminuídas as rejeições 50% para 45,8%. Trata-se de um caso onde também teriam que se revista a implementação da aprendizagem cooperativa.

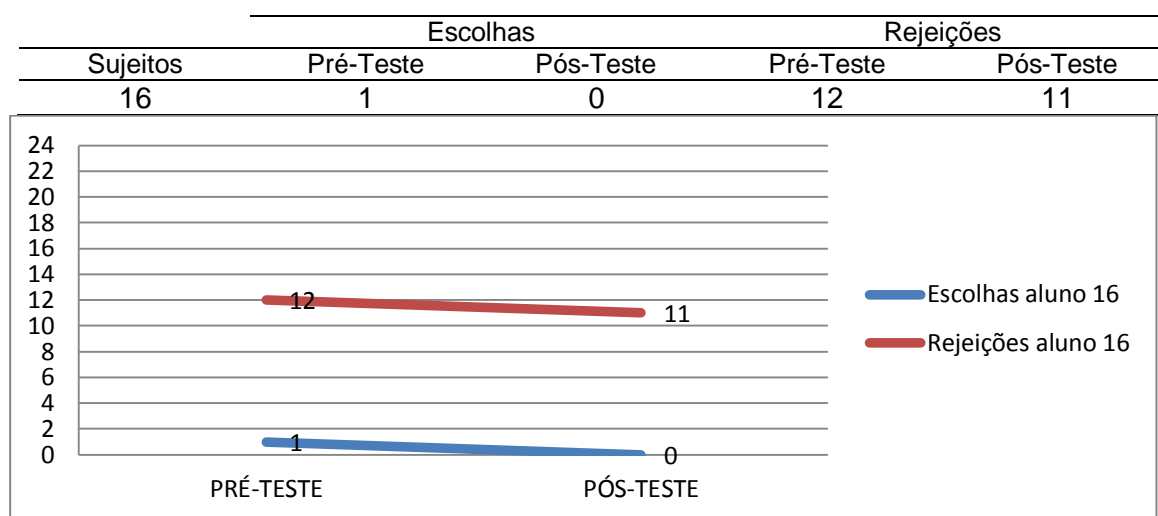


Gráfico 55 – Evolução dos dados sociométricos da Turma J

Na Turma K encontra-se o aluno 17 com DDAH onde se observa um resultado positivo após o recurso às metodologias cooperativas com uma melhoria das escolhas de 5% para 20% e uma diminuição das rejeições 15% para 0%.

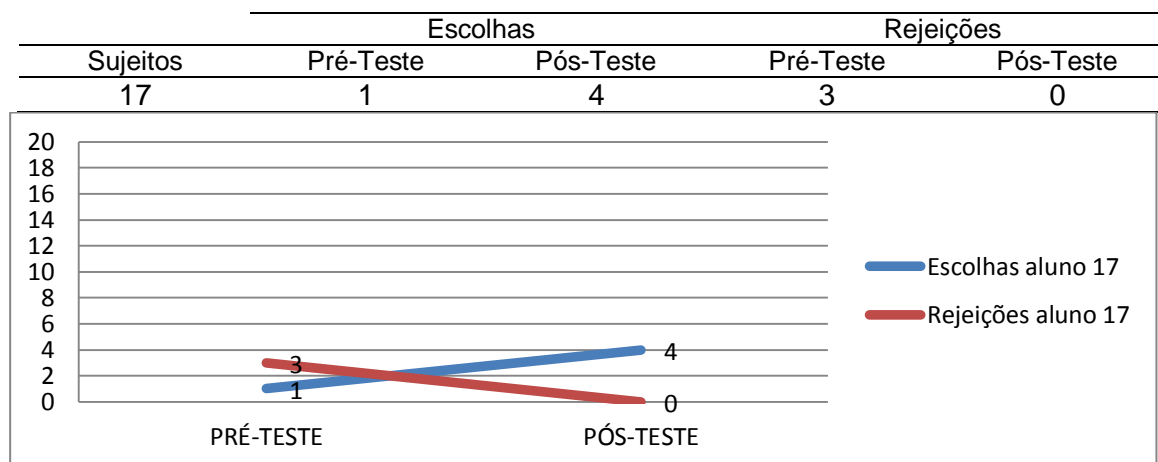


Gráfico 56 – Evolução dos dados sociométricos da Turma K

O professor 12 da Turma L apesar de apresentar um resultado considerado positivo torna-se o quarto do subgrupo de 6 com uma situação a carecer uma atenção especial da sua parte dado ter no seu grupo de 19 alunos a criança 18 com Autismo que não foi mencionada pelos colegas em nenhum momento dos testes. Tem, no entanto, o aluno 19, igualmente com Autismo que vê melhorada a sua posição sociométrica após a utilização das atividades cooperativas com um aumento de escolhas de 15,7% para 21% sem ser rejeitado tanto no pré-teste como no pós-teste.

Sujeitos	Escolhas		Rejeições	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
18	0	0	0	0
19	3	4	0	0

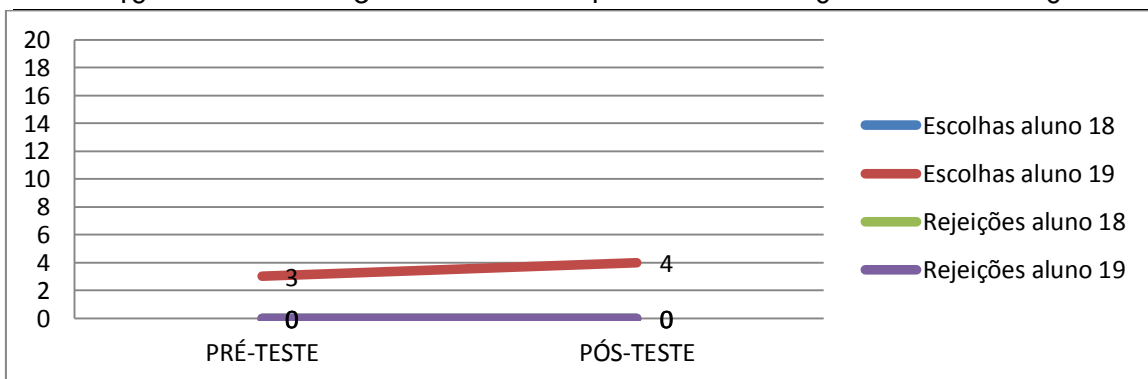


Gráfico 57 – Evolução dos dados sociométricos da Turma L

Na Turma M encontra-se o aluno 20 com deficiência mental nas funções cognitivas a melhorar a sua posição sociométrica do pré-teste para o pós-teste registando-se um aumento das escolhas de 0% para 4,5% e uma diminuição das rejeições de 31,8% para 22,7% com a implementação do Programa.

Sujeitos	Escolhas		Rejeições	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
20	0	1	7	5

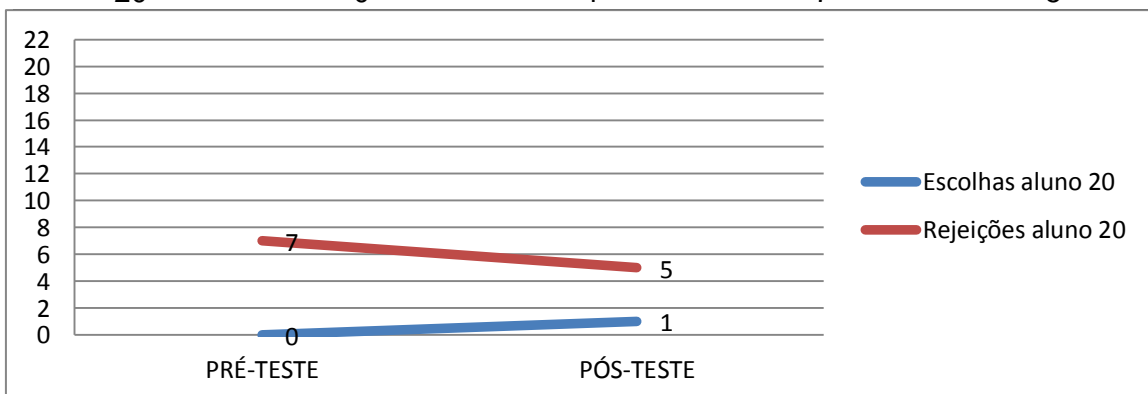


Gráfico 58 – Evolução dos dados sociométricos da Turma M

Resultado positivo a mostrar a eficácia da aprendizagem cooperativa tem também a Turma N com 2 alunos com DDAH. O aluno 21 vê melhorada a sua posição sociométrica com um aumento de escolhas de 13% para 17,3% e uma diminuição de rejeições de 21,7% para 17,3%. O aluno 22 não tem escolhas mas diminui as rejeições de 30,4% para 26%.

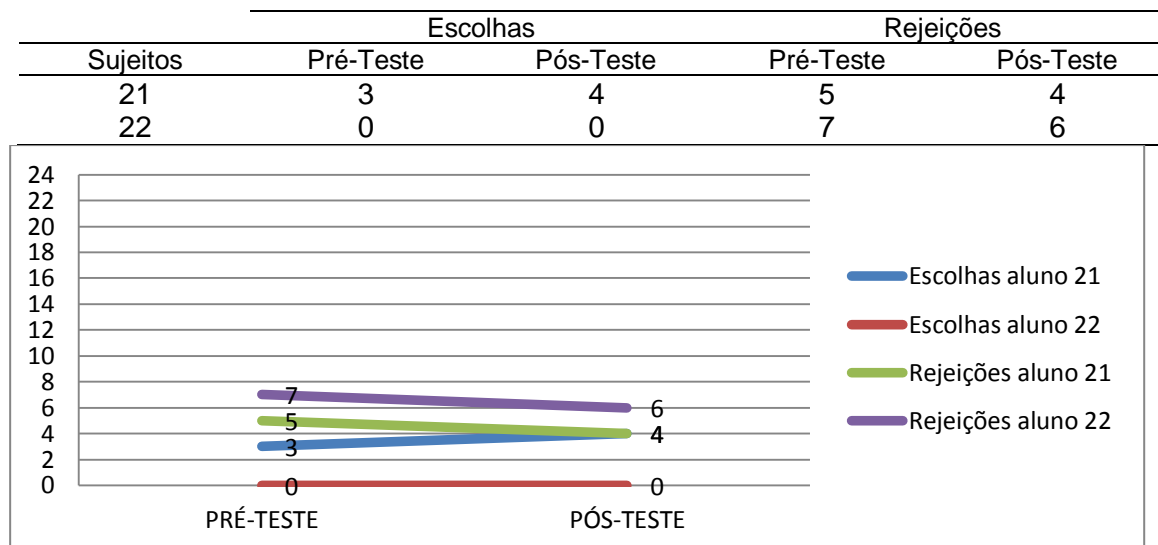


Gráfico 59 – Evolução dos dados sociométricos da Turma N

Já a Turma O apresenta um resultado negativo onde as atividades cooperativas não ajudaram a melhorar as posições sociométricas dos alunos 23 e 24. Ambos baixaram as escolhas de 4,3% para 0% e subiram as rejeições. O aluno 23 com deficiência mental nas funções cognitivas viu as suas rejeições agravarem de 13% para 30,4% e o aluno 24 com dificuldades ao nível da comunicação aumentou as rejeições de 30,4% para 39,1%.

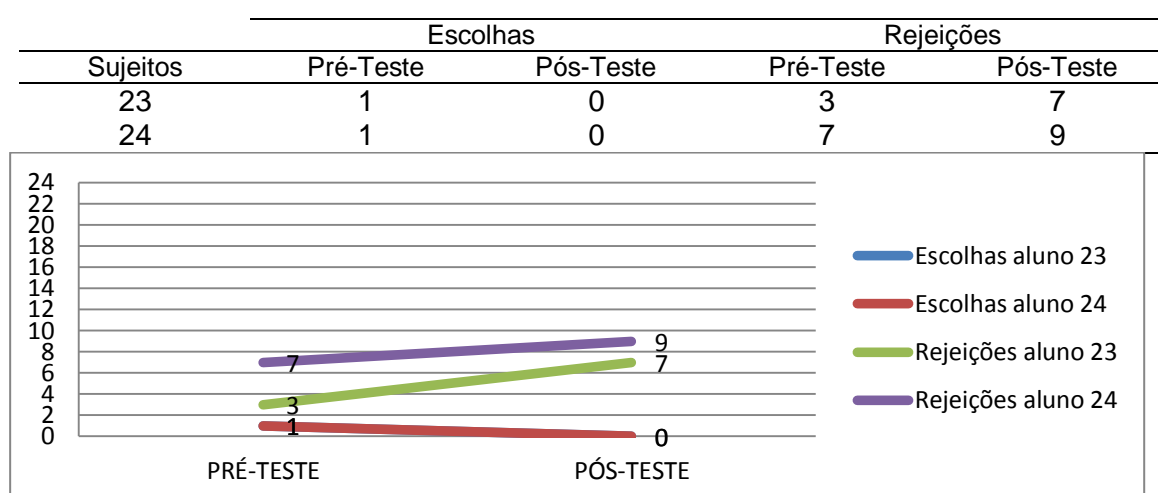


Gráfico 60 – Evolução dos dados sociométricos da Turma O

A Turma P apresenta um resultado positivo com o aluno 25 com deficiência mental nas funções cognitivas a manter as escolhas nos 4,1% e a diminuir as rejeições de 29,1% para 25%.

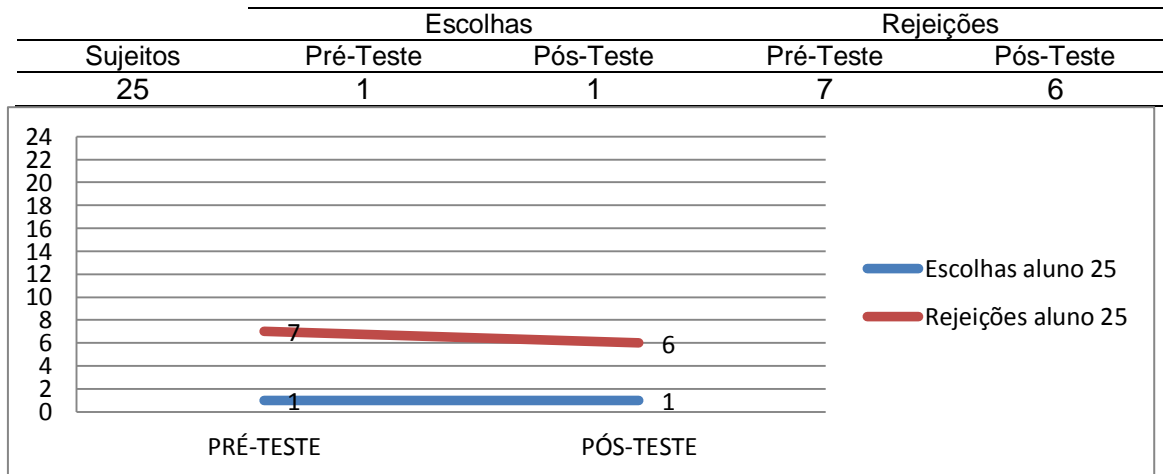


Gráfico 61 – Evolução dos dados sociométricos da Turma P

As atividades cooperativas ajudaram igualmente a melhorar os resultados da Turma Q onde se observa o aluno 26 com Dislexia a aumentar as escolhas de 23% para 30,7% e a diminuir as rejeições de 23% para 15,3%.

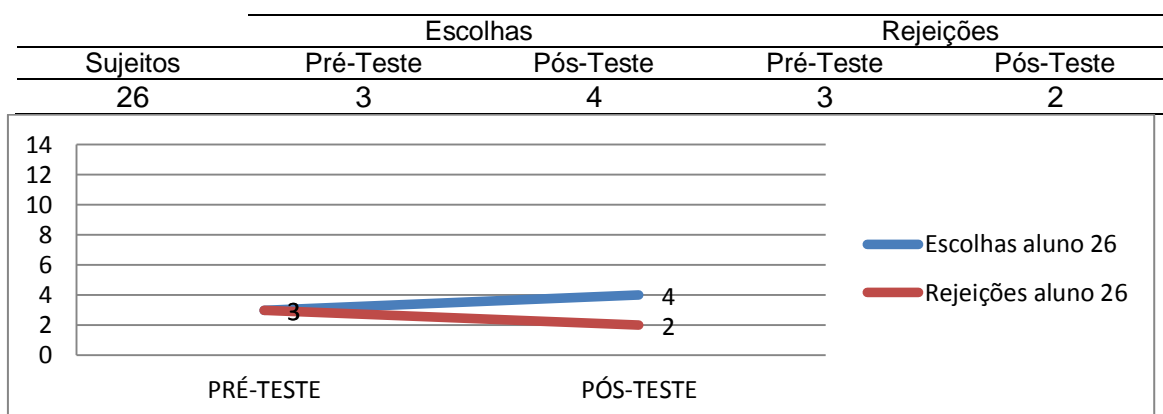


Gráfico 62 – Evolução dos dados sociométricos da Turma Q

Com 3 alunos com NEE observa-se a Turma R que obteve resultados positivos do pré-teste para o pós-teste com a implementação da aprendizagem cooperativa. O aluno 27 com Autismo diminuiu as escolhas de 23% para 15,3% mas nunca foi rejeitado. O aluno 28 com Dislexia também não foi rejeitado e teve um aumento considerável de escolhas de 0% para 53,8%. O aluno 29 com Autismo ganhou 7,6% de escolhas e perdeu igualmente 7,6% de rejeições do pré-teste para o pós-teste.

Sujeitos	Escolhas		Rejeições	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
27	3	2	0	0
28	0	7	0	0
29	0	1	1	0

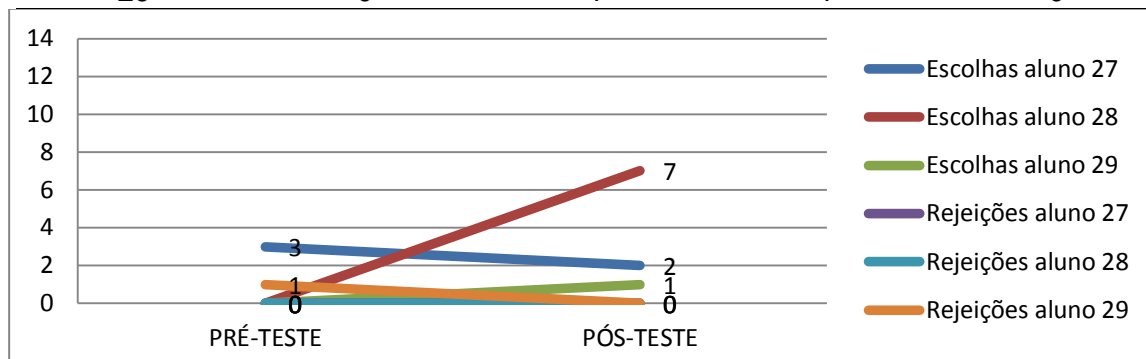


Gráfico 63 – Evolução dos dados sociométricos da Turma R

A Turma S tem o aluno 30 com Multideficiência e o aluno 31 com Deficiência mental nas funções cognitivas. Os alunos referenciados não foram alvo nem das escolhas nem das rejeições dos seus colegas o que se pode justificar pelo facto de frequentarem uma unidade de multideficiência para o desenvolvimento de algumas atividades, terapias e treinos específicos não ficando na turma a tempo inteiro. Nesta turma a implementação do Programa não foi eficaz pelo que teria que ser revisto e adequado à realidade em questão.

Sujeitos	Escolhas		Rejeições	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
30	0	0	0	0
31	0	0	0	0

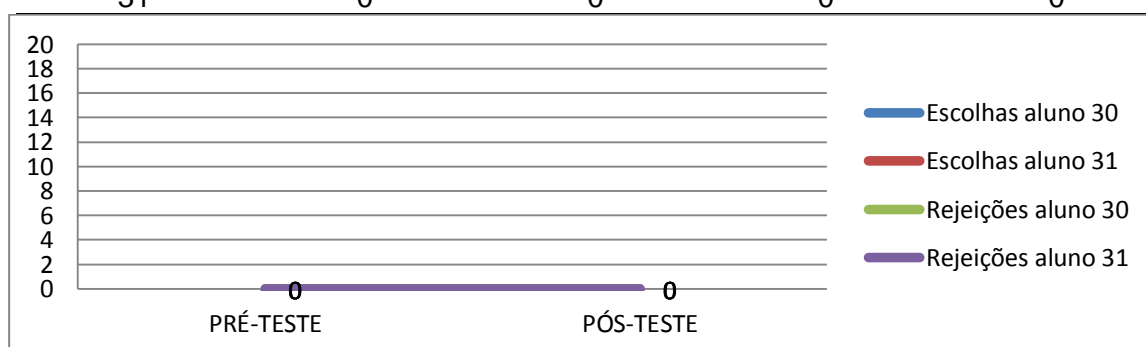


Gráfico 64 – Evolução dos dados sociométricos da Turma S

Os resultados da Turma T também não são favoráveis ao aluno 32 com Dislexia. Este vê um agravamento da sua posição sociométrica do pré-teste para o pós-teste com uma diminuição das escolhas de 4,1% para 0% e um aumento das rejeições de 25% para 33,3% ao contrário do que seria desejável.

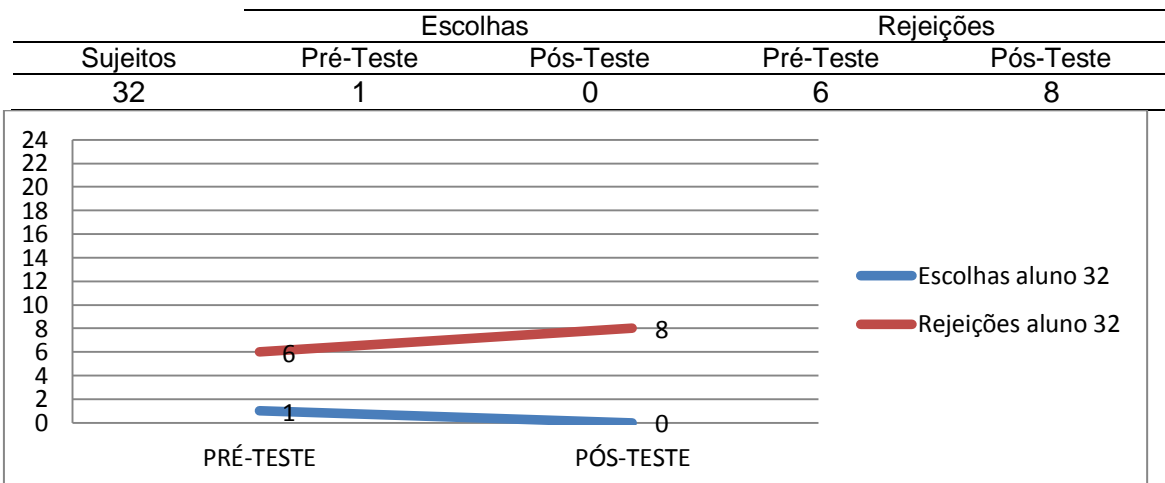


Gráfico 65 – Evolução dos dados sociométricos da Turma T

Na Turma U observa-se um resultado positivo mediante a implementação das atividades cooperativas. O aluno 33 com problemas de comportamento/foro emocional melhorou a sua posição sociométrica com um aumento das escolhas de 4,1% para 54,1% e uma diminuição das rejeições de 29,1% para 8,3%.

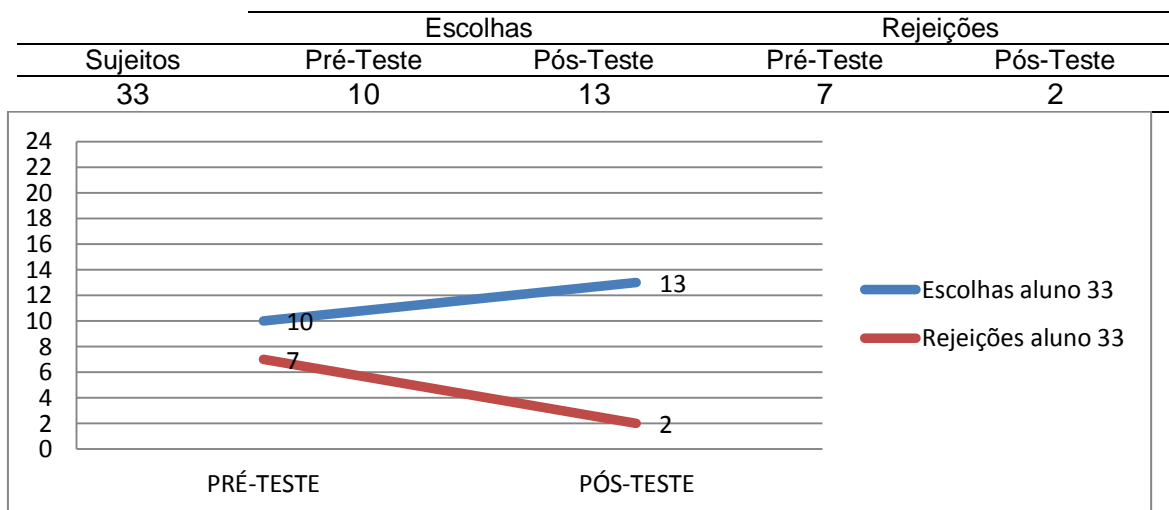


Gráfico 66 – Evolução dos dados sociométricos da Turma U

Um resultado quase oposto ao anterior é observado na Turma V onde o aluno 34 com Hidrocefalia teve uma diminuição de escolhas de 31,25% para 12,5% e um aumento de rejeições de 87,5% para 93,7% o que representa quase a totalidade da turma a rejeitar este aluno no pós-teste. Aqui as atividades cooperativas não ajudaram a melhorar os resultados sociométricos.

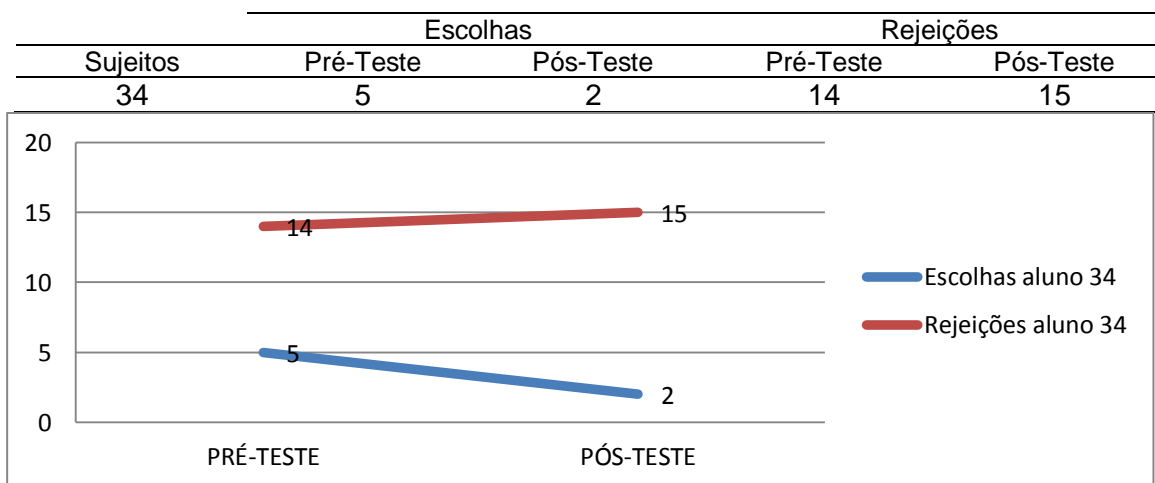


Gráfico 67 – Evolução dos dados sociométricos da Turma V

A Turma W pertence ao 5º professor do subgrupo de 6 com um resultado positivo para o estudo mas a merecer uma atenção especial pois apesar do aluno 35 com dificuldades ao nível da comunicação ter ganho 14,2% das escolhas do pré-teste para o pós-teste, também aumentou as rejeições de 57,1% para 71,4% e são num número elevado.

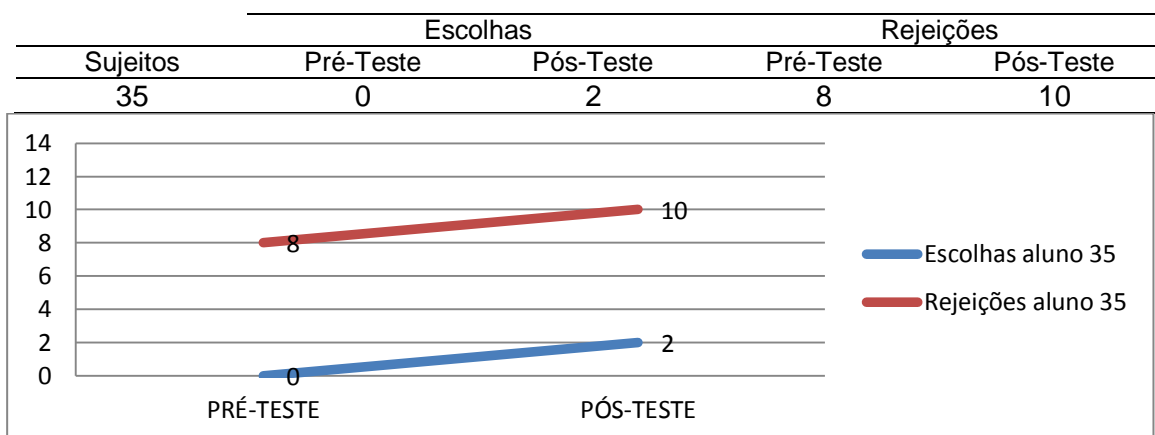


Gráfico 68 – Evolução dos dados sociométricos da Turma W

A Turma X apresenta um resultado negativo onde o aluno 36 com problemas de comportamento/foro emocional a registar uma diminuição de escolhas de 8,3% para 4,1% e apesar da diminuição de rejeições de 75% para 66,6% mantêm-se num número muito elevado pelo que nesta turma a implementação de atividades cooperativas não ajudaram a que o aluno visse melhorada a sua posição sociométrica.

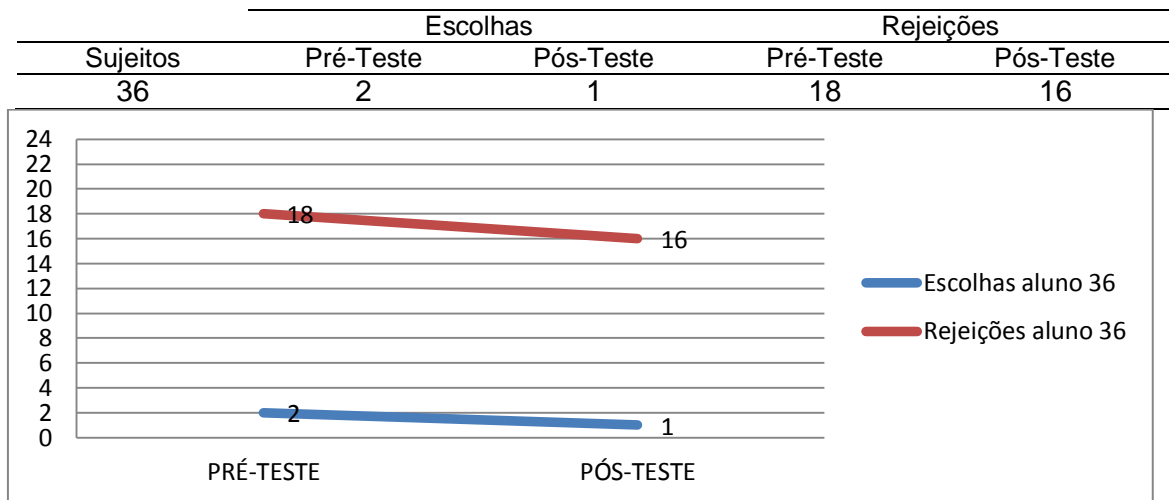


Gráfico 69 – Evolução dos dados sociométricos da Turma X

Já na Turma Y o aluno 37 também com problemas de comportamento/foro emocional viu melhorada a sua aceitação social no grupo com a ajuda da aprendizagem cooperativa na medida em que melhorou as escolhas de 12,5% para 20,8% e diminuiu as rejeições de 33,3% para 8,3%.

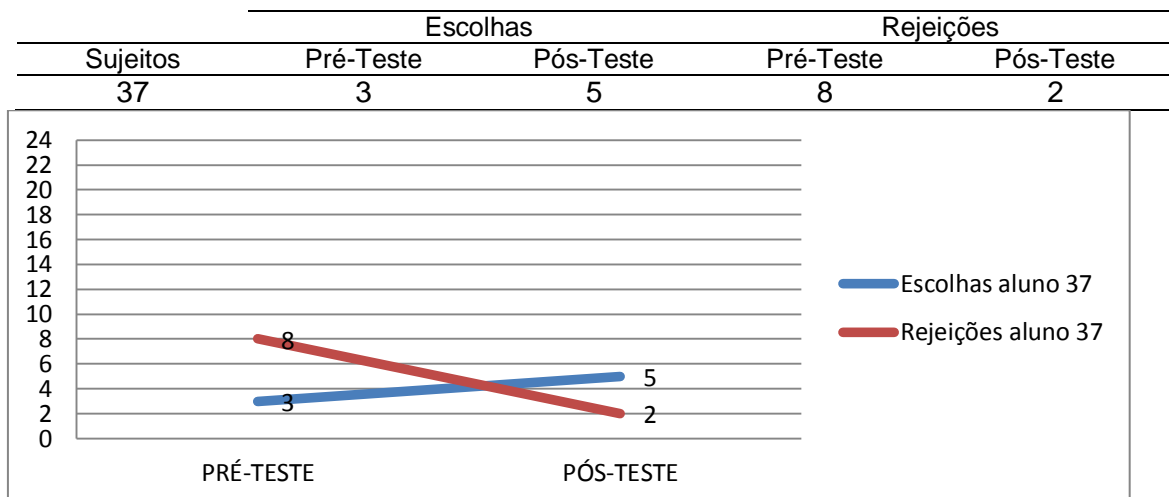


Gráfico 70 – Evolução dos dados sociométricos da Turma Y

Outro aluno com problemas de comportamento/foro emocional, o nº 38 da Turma Z também obteve um resultado positivo pois apesar de ter diminuído as escolhas de 27,7% para 22,2% também perdeu as 5,5% rejeições que tinha não sendo rejeitado no pós-teste.

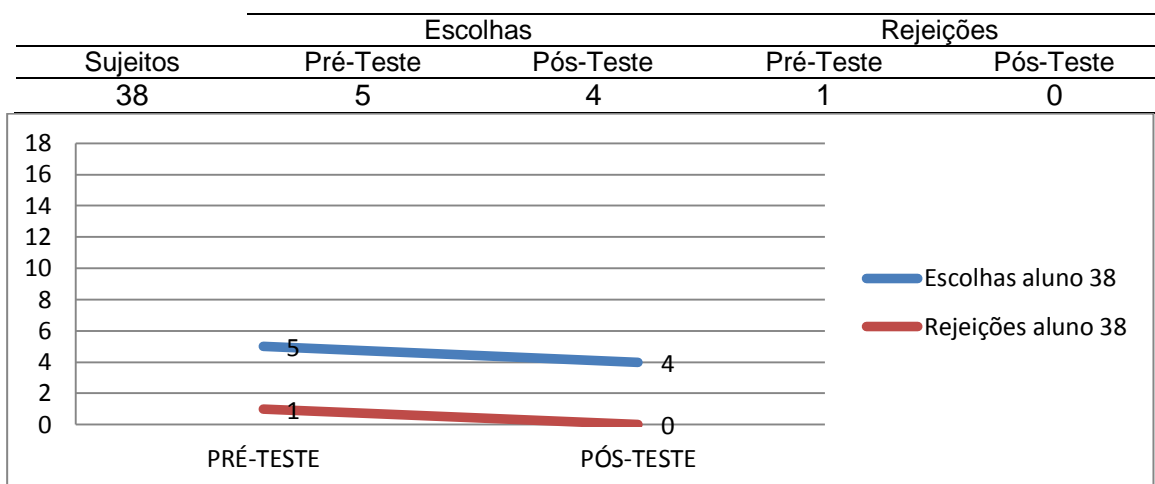


Gráfico 71 – Evolução dos dados sociométricos da Turma Z

A Turma AA é a última das 6 assinaladas com um resultado positivo mas que poderia suscitar dúvidas por não se verificarem alterações do pré-teste para o pós-teste, no entanto o aluno 39 com Autismo mantém uma boa posição sociométrica com 23% de escolhas e sem rejeições.

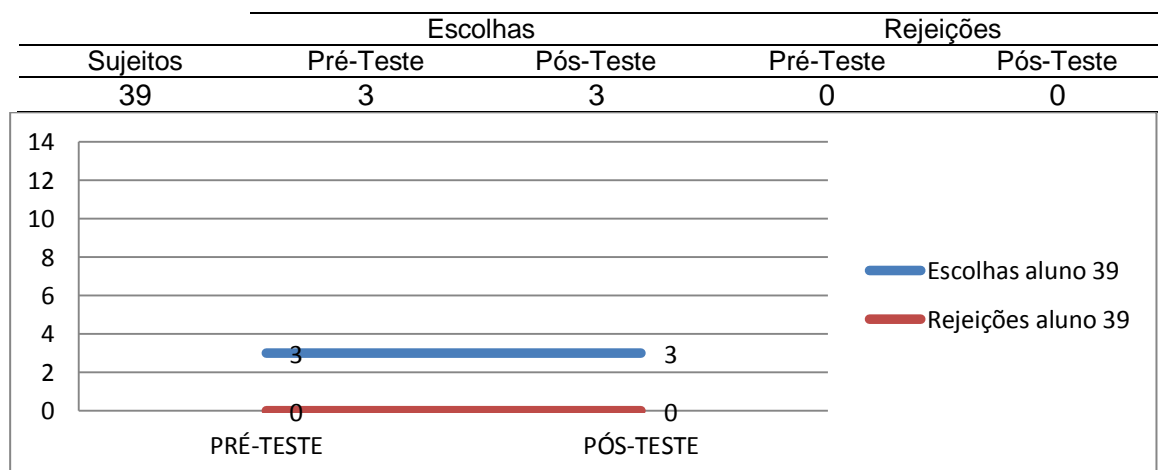


Gráfico 72 – Evolução dos dados sociométricos da Turma AA

Os efeitos positivos da implementação de atividades cooperativas foram bem mais visíveis na Turma AB onde o aluno 40 com perturbações da comunicação/linguagem e fala melhorou as escolhas de 10% para 35% e diminuiu as rejeições de 30% para 20%.

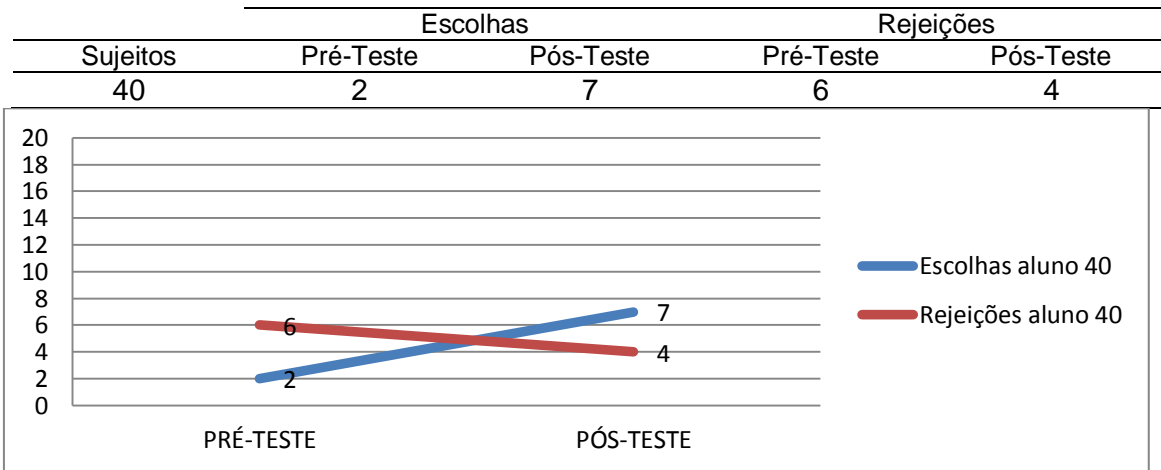


Gráfico 73 – Evolução dos dados sociométricos da Turma AB

Também com um resultado positivo ao nível das posições sociométricas encontra-se a Turma AC que viu melhorados os resultados do pré-teste para o pós-teste com o recurso às atividades cooperativas. O aluno 41 com dificuldades no comportamento/foro emocional nunca foi escolhido nos diferentes momentos de aplicação dos testes mas diminuiu as rejeições de 30,4% para 13%. O aluno 42 com deficiência mental nas funções cognitivas aumentou as escolhas de 4,3% para 13% e diminuiu as rejeições de 52,1% para 13%.

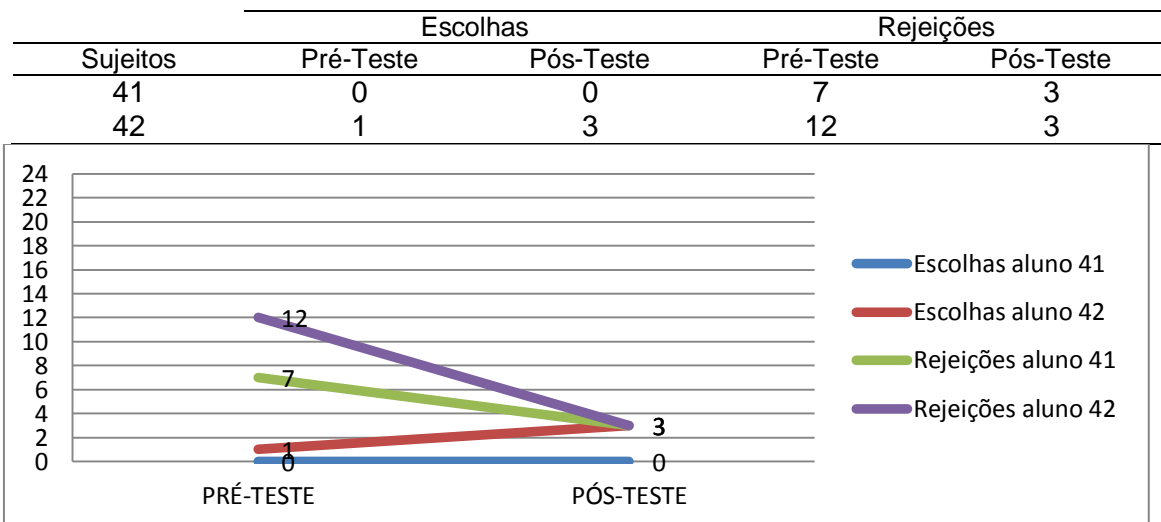


Gráfico 74 – Evolução dos dados sociométricos da Turma AC

Outro resultado positivo é observado na Turma AD onde o aluno 43 com dificuldades ao nível do comportamento/foro emocional conseguiu um aumento das escolhas de 4,5% para 13,6% e uma diminuição das rejeições de 68,1% para 36,3%.

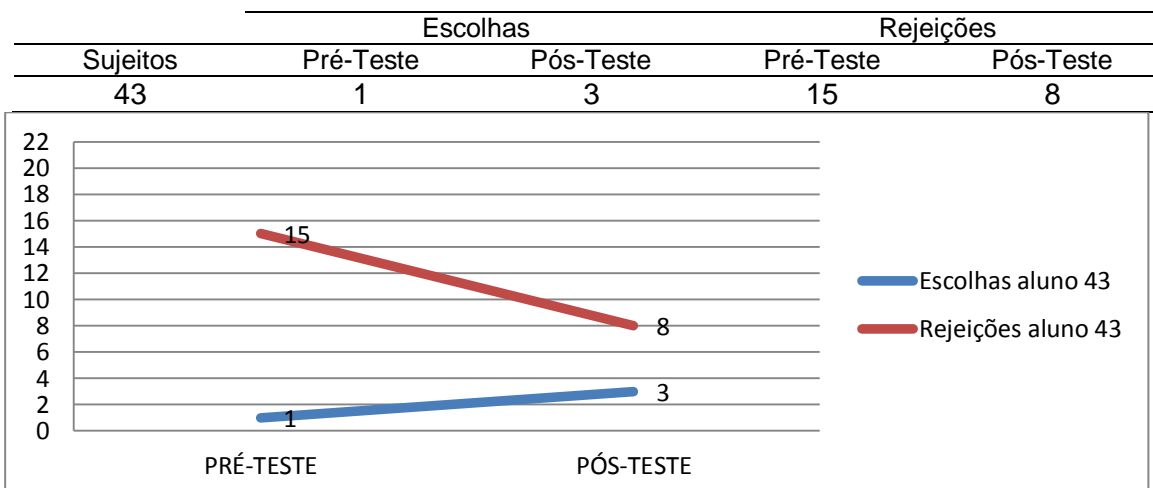


Gráfico 75 – Evolução dos dados sociométricos da Turma AD

O aluno 44 da Turma AE não registou escolhas e aumentou as rejeições de 26% para 34,7% obtendo assim um resultado negativo sem que as atividades cooperativas pudessem ter ajudado a melhorar a sua posição sociométrica.

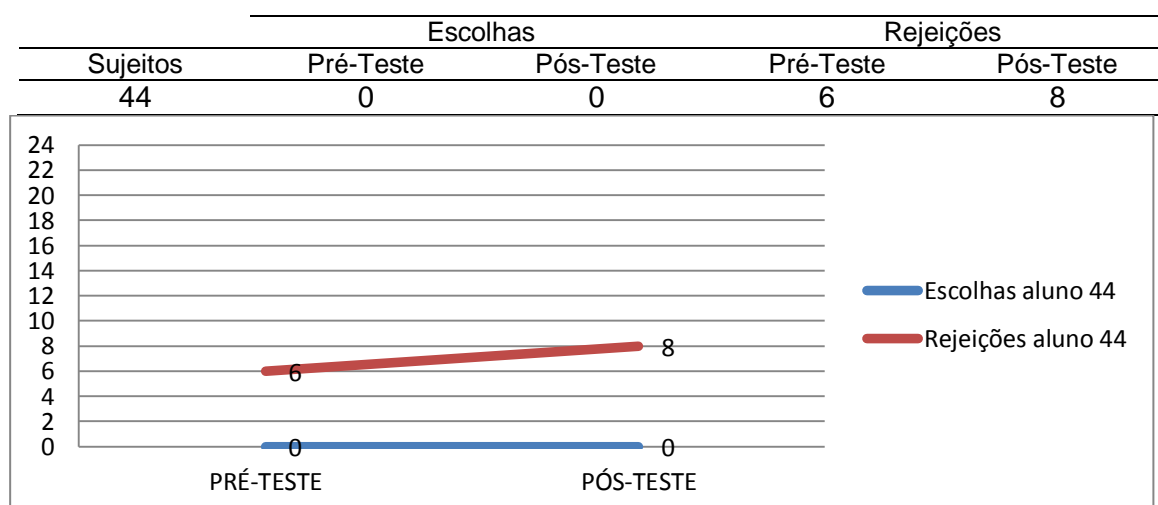


Gráfico 76 – Evolução dos dados sociométricos da Turma AE

Outro resultado negativo observa-se na Turma AF onde o aluno 45 com Dislexia apresenta uma diminuição das escolhas de 9,5% para 0% e um aumento das rejeições de 4,7% para 9,5%.

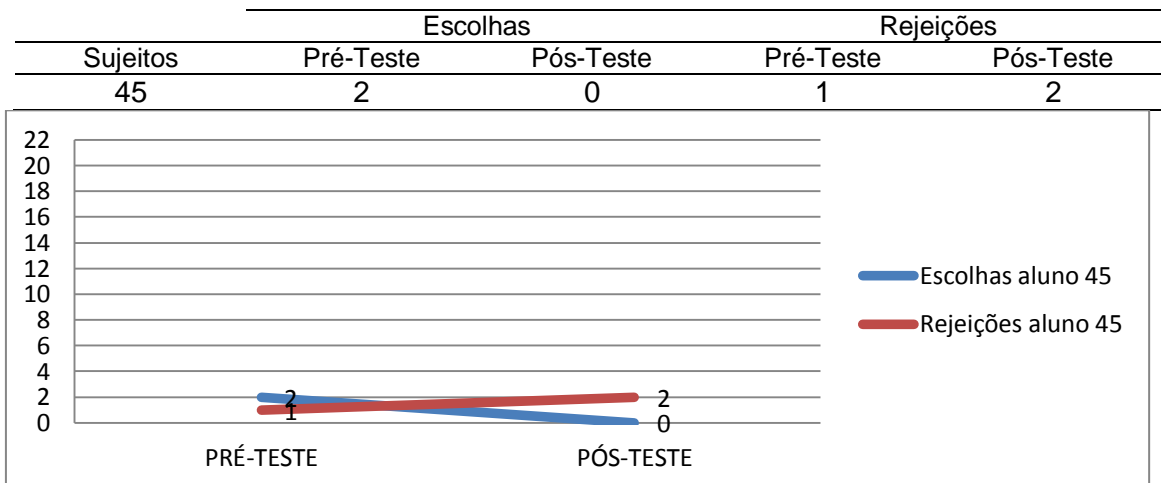


Gráfico 77 – Evolução dos dados sociométricos da Turma AF

Para terminar a leitura do quadro 31 falta mencionar a Turma AG onde o aluno 46 com DDAH ganhou 14,2% de escolhas no pós-teste já que inicialmente não tinha sido escolhido por nenhum dos seus colegas e diminuiu as rejeições de 100% para 71,4% tendo assim melhorado a sua posição sociométrica com a implementação das atividades cooperativas.

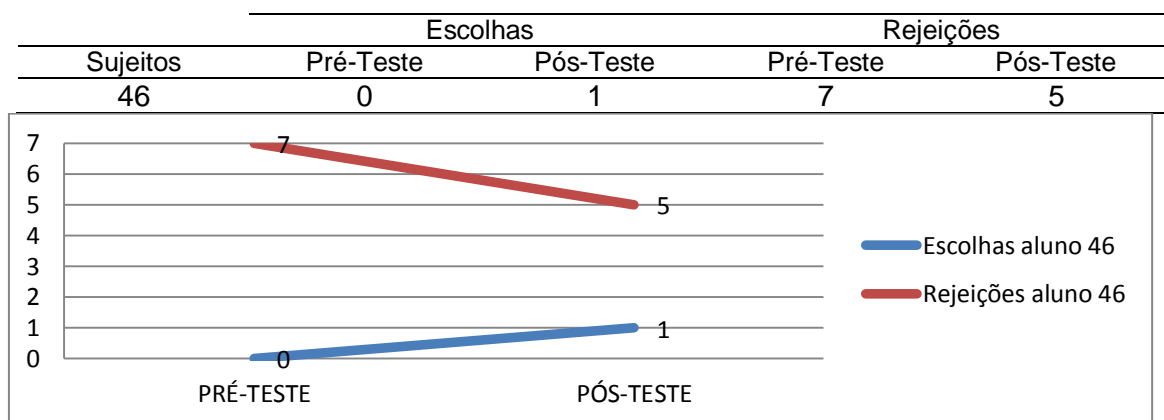
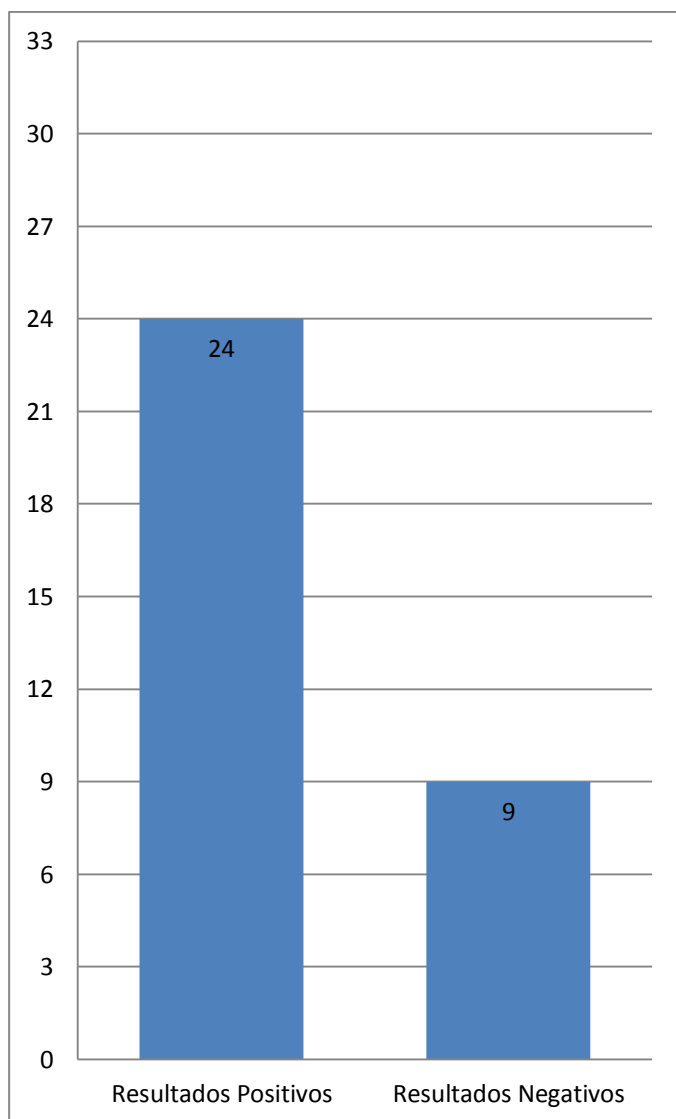


Gráfico 78 – Evolução dos dados sociométricos da Turma AG

O gráfico 79 permite observar uma panorâmica global dos resultados dos testes sociométricos nas 33 turmas onde foi implementado o Programa de Aprendizagem Cooperativa para a Inclusão Educativa.



Turmas	Resultados Positivos	Resultados Negativos
TURMA A		x
TURMA B	x	
TURMA C	x	
TURMA D	x	
TURMA E	x	
TURMA F	x	
TURMA G	x	
TURMA H	x	
TURMA I		x
TURMA J	x	
TURMA K	x	
TURMA L	x	
TURMA M	x	
TURMA N	x	
TURMA O		x
TURMA P	x	
TURMA Q	x	
TURMA R	x	
TURMA S		x
TURMA T		x
TURMA U	x	
TURMA V		x
TURMA W	x	
TURMA X		x
TURMA Y	x	
TURMA Z	x	
TURMA AA	x	
TURMA AB	x	
TURMA AC	x	
TURMA AD	x	
TURMA AE		x
TURMA AF		x
TURMA AG	x	

Gráfico 79 – Resumo dos resultados das turmas.

Pela leitura do gráfico observa-se que 24 turmas obtiveram resultados positivos e que 9 não conseguiram melhorar os seus resultados do pré-teste para o pós-teste, ou seja, em 72,7% das turmas a utilização das atividades cooperativas ajudaram a melhorar as posições sociométricas dos alunos com NEE.

No entanto, para se determinar se as diferenças encontradas nos resultados do pré-teste para o pós-teste são estatisticamente significativas, realizar-se-á uma análise inferencial dos resultados obtidos.

No quadro que se segue observam-se os resultados que permitem avaliar a necessidade de aplicar um modelo paramétrico ou não paramétrico. Não se aplica o teste para se

obter a “homocedasticidad” por se tratar de uma avaliação aos mesmos sujeitos em momentos diferentes.

	VCC	Normalidade	Aleatoriedade	Prova
Pré-teste escolhas	Sim	.013	.512	<i>t</i> de Wilcoxon.
Pós-teste escolhas	Sim	.058	.897	
Pré-teste rejeições	Sim	.167	.770	<i>t</i> de Student para amostras relacionadas.
Pós-teste rejeições	Sim	.061	.391	

Quadro 32. Análise para determinar sobre a utilização de um modelo paramétrico ou não paramétrico.

Estadísticos de contraste^a

	Pós-teste Escolhas – Pré-teste Escolhas
Z	-1,409 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,159

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Quadro 33. *t* de Wilcoxon aplicado às séries de dados Pré-teste –Pós-teste Escolhas

Os dados do quadro 33 mostram que se aceita a hipótese nula não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre o Pré-teste e o Pós-teste das Escolhas.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. bilateral	
	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95%Intervalo de confianza para la diferencia				
				inferior				superior
Par 1 Pretest rejeições Postest rejeições	1,468	3,444	,502	,457	2,479	2,922	46	,005

Quadro 34. *t* de Student para amostras relacionadas aplicado às séries de dados Pré-teste –Pós-teste Rejeições.

Os dados do quadro 34 indicam que se rejeita a hipótese nula verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o Pré-teste e o Pós-teste quanto às Rejeições.

4.2.6. Conclusões

O Estudo 2 pretendia verificar a eficácia da implementação da aprendizagem cooperativa na inclusão de crianças com NEE com um programa de intervenção composto por 8 atividades cooperativas nas turmas dos professores participantes (Programa ACIE).

Depois de analisados os dados recolhidos pode concluir-se que no total das turmas onde se implementaram as atividades cooperativas houve uma melhoria das posições sociométricas dos alunos com NEE do pré-teste para o pós-teste.

Quando se fala em inclusão educativa dos alunos com NEE sabe-se que esta depende muito do nível da atividade e participação desses alunos no dia-a-dia na escola com os seus pares. No entanto pode haver participação numa dada tarefa de forma individualizada e não é isso que se pretende. O sucesso da inclusão é tanto maior quanto maior for a interação com os colegas nas tarefas, bem como o nível de aceitação desses colegas em relação a estas crianças que apresentam maiores dificuldades.

Aqui também não foi relevante o número de alunos por turma ou o número de níveis de ensino agrupados o que prova a eficácia da estratégia para dar respostas a grupos numerosos ou heterogéneos. O mesmo não se poderá concluir relativamente ao tipo de problemática dos alunos com NEE que quanto mais acentuada, mais o professor teve dificuldade em adequar as estratégias como se constata com o recurso ao grupo de discussão (apresentado mais à frente).

No entanto, salvo a problemática da Multideficiência onde essa dificuldade foi mais sentida, não se verificou outra relação entre o tipo de problemática e o resultado dos testes sociométricos.

Neste caso pode-se recorrer à caracterização dos professores e perceber, com a ajuda dos gráficos 3 e 4 (ponto 4.1.2.), que os professores estão praticamente equiparados quanto ao seu grau académico e que dos 33 apenas 8 têm especialização em educação especial depreendendo-se que apenas estes 8 tenham maior facilidade em adequar as estratégias para os alunos com problemáticas mais acentuadas.

O facto das turmas em estudo chegarem a um limite máximo de 24 alunos e poderem abarcar vários alunos com problemáticas tão distintas, vem igualmente comprovar a eficácia da estratégia para dar respostas a grupos numerosos ou heterogéneos como foi enfatizado por diversos autores na fundamentação teórica.

Comparando e relacionando os resultados do estudo 1 com os do estudo 2, ou seja a relação entre os conhecimentos dos professores relativamente à implementação da aprendizagem cooperativa e os resultados dos testes sociométricos, há relevância na medida em que se trata de um investimento pessoal e profissional dos professores e por

considerarem importante a atualização de metodologias consideradas benéficas para os seus alunos.

Nem sempre os professores que apresentaram resultados menos favoráveis no pós-teste sobre a implementação da aprendizagem cooperativa foram os que apresentaram resultados negativos nos testes sociométricos, pelo contrário, esta relação esteve muito equilibrada.

Os professores foram justificando os seus resultados com diversos fatores que, mediante uma reflexão cuidada, foram-se considerando como válidos dada a subjetividade que os objetos em estudo acarretam. Por outro lado, concebendo-se a educação, a inclusão ou a interação social nas perspetivas holísticas e ecológicas, encarando-se o ser humano como um todo influenciando e sendo influenciado pelos sistemas à sua volta, cada caso é único merecendo uma atenção e interpretação individualizada com repercussões na resposta que se considere mais adequada.

Dão-se como alguns exemplos, que podem influenciar os testes sociométricos e que foram mencionados pelos professores, para além da especificidade própria de cada aluno, o facto de algumas crianças com problemáticas mais acentuadas serem pouco assíduas por questões que se prendem com a saúde. A assinalar ainda o facto de as escolhas não recaírem sobre os alunos com NEE não significar que não gostem de estar com essas crianças ou que as rejeitem o que justifica a implicação que tem para este estudo o facto de não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas no que respeita às Escolhas entre o Pré-teste e o Pós-teste.

Foram, no entanto, observadas diferenças significativas para as Rejeições o que apoia a ideia de que a aplicação do programa ACIE nomeadamente no que respeita à implementação de atividades cooperativas nas turmas ajuda a melhorar os resultados de inclusão ou aceitação social dos alunos com NEE.

No geral percebeu-se que o conhecimento de estratégias mais ativas e a oportunidade de as experimentar em sala de aula, nomeadamente a cooperação, trouxe benefícios para todos, alunos e professores. E que estas são, sem dúvida, promotoras de uma escola inclusiva como se vem proclamando.

Testemunhos de alguns professores que foram enviando feedback aquando da implementação das atividades nas turmas (anexo 10):

- “Com a atribuição das tarefas percebi que (as crianças) iam acalmando, assim como o preenchimento da grelha ajudou a que reparassem uns nos outros...”

- “Foi sem dúvida uma boa estratégia pois comecei logo a ver uns a ajudar os outros, a dar sugestões e a dividir tarefas entre eles. (Comecei a ficar mais animada)”

- “...eu estava um bocadinho apreensiva relativamente ao pôr em prática a atividade programada. No entanto, eles gostaram imenso e uma das meninas perguntou: - Quando é que voltamos a fazer isto? - Pergunta que agradou à restante turma uma vez que a atividade era diferente daquelas a que estão habituados.”

- “Eu tenho uma turma muito complicada a nível de comportamento e dificuldades de aprendizagem. E neste momento estou a ver resultados positivos. Desta forma eles parecem ter mais paciência para ajudarem os parceiros. Por enquanto está a correr bem.”

- “...eles adoraram e foi giro ver ajudarem-se... gostei!”

- “...foi um sucesso!!!!!!!!!!!!”

- “...e qual foi a reação da menina de 1º ano com mais problemas de aceitação pelos outros, devido ao seu comportamento: agarrou-se a mim, deu-me um grande beijo e disse: - OBRIGADA! (só por isto, Já valeu todo o esforço).”

Testemunhos de alunos:

- “Aprendi que as pessoas devem ser empreendedoras (são as pessoas que sabem ser originais e ter espírito de equipa).” - G.S. criança do 3º ano.

- “Nós todos fizemos trabalhos bonitos, por isso quer dizer que todos trabalhámos em conjunto e bem!” - M. S. criança do 3º ano.

As práticas cooperativas, pelas suas estruturas e princípios, já são por si inclusivas. A cooperação traduz-se em inclusão e não há escola ou atitude inclusiva sem ser cooperativa.

4.3. Estudo 3 – Percepção dos professores sobre a implementação da aprendizagem cooperativa e a inclusão educativa

O Estudo 3 consiste na aplicação de uma técnica das metodologias qualitativas para a recolha de dados através das interações grupais quando se discute um assunto sugerido pelo pesquisador. Trata-se de um recurso para a compreensão das percepções, atitudes e representações sociais (Cubo, Martin & Sánchez, 2011) dos professores participantes no estudo face aos seguintes aspetos:

- Aos conhecimentos que adquiriram com a oficina de formação que lhes foi ministrada;
- À implementação das atividades cooperativas nas suas turmas;
- Aos resultados dos testes sociométricos e a sua relação com os trabalhos desenvolvidos com vista à cooperação e inclusão.

Nesta técnica, o pesquisador não deve realizar uma entrevista em grupo mas sim facilitar a discussão e a interação entre os participantes dando-se ênfase aos processos psicossociais que resultam dessa discussão e interação e às interinfluências das opiniões formadas sobre o tema em questão.

O grupo de discussão surge como uma técnica de recolha de dados ou um instrumento utilizado em pesquisas sociais no âmbito das metodologias qualitativas para o estudo compreensivo de processos psicossociais (Fabra & Domènech, 2001).

O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversação acerca de temas objeto de investigação, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação o que constitui o facto distintivo do grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e potencialidade. (Fabra & Domènech, 2001 pp. 33-34).

Trata-se então de um tipo de pesquisa qualitativa que responde com profundidade a questões relacionadas com os pontos de vista e atitudes dos participantes permitindo descobrir os seus próprios sentimentos relativamente ao objeto em estudo.

Os grupos de discussão são mais do que entrevistas aos participantes pois permitem interações entre si e essas interações podem produzir o desenvolvimento de novas ideias, pensamentos, percepções e atitudes (Carlini-Cotrim, 1996).

O principal objetivo do grupo de discussão é a recolha de informações que possam constatar, por exemplo, o conceito em estudo através da identificação de crenças, percepções, motivações, expectativas, atitudes e até necessidades do grupo de participantes. Com esta técnica pode-se testar material educativo, avaliar políticas, programas ou ações com a possibilidade de utilizar as informações recolhidas na organização ou revisão e melhoramento desses programas ou políticas (Westphal, Bógus & Faria, 1996).

Callejo (2001) enfatiza a pertinência dos grupos de discussão no estudo dos fenómenos sociais pela interação que se manifesta entre os participantes, uma interação face a face. Segundo o autor, é uma técnica que exige um espaço, tempos bem definidos e acima de tudo estímulos à interação por parte de um moderador.

Westphal, Bógus e Faria (1996) mostram a eficiência dos grupos de discussão na medida em que permitem identificar e analisar profundamente um conceito ou um problema pela perspectiva dos envolvidos e num curto período de tempo. No entanto, são apontadas como limitações desta técnica o facto de não se poderem quantificar resultados não permitindo que se façam generalizações pois, num grupo de discussão, deve-se considerar o contexto e a dinâmica individual de cada grupo.

4.3.1. Objetivos

Para o Estudo 3 traçaram-se os seguintes objetivos:

1. Conhecer a percepção com que os professores ficaram acerca da aprendizagem cooperativa e inclusão, temas tratados na formação;
2. Conhecer as opiniões dos professores acerca da implementação das atividades de aprendizagem cooperativa nas suas turmas;
3. Complementar a análise dos resultados dos testes sociométricos através de evidências que foram observadas pelos professores e que não são visíveis nas matrizes sociométricas.

4.3.2. Participantes

Os participantes no grupo de discussão são todos os 40 professores, formandos da oficina de formação já devidamente caracterizados no ponto 4.1.2. Para além dos 33 professores que participam do estudo, os restantes 7 que participaram da formação mas que não tinham turmas ou alunos com NEE, foram destacados para auxiliarem no desenvolvimento do grupo de discussão como moderadores, secretários e responsáveis

pela recolha de imagens/filmes o que veio a possibilitar um tratamento da informação recolhida com maior rigor.

4.3.3. Instrumentos

O grupo de discussão é um método de recolha de dados e o instrumento em si mesmo que consiste em juntar todos os participantes para refletirem, partilharem e discutirem, neste caso específico, sobre três assuntos/dimensões relativas ao objeto em estudo, ou seja, a inclusão de crianças com NEE mediante a formação e preparação dos professores e a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa em sala de aula.

4.3.4. Procedimentos

O grupo de discussão fez parte de um momento para reflexão, dos professores/formandos, agendada para a 8ª sessão da oficina de formação, a última levada a cabo no mês de junho após terminados todos os trabalhos referentes à formação e que decorreram num período de 7 meses desde as sessões presenciais, mais teóricas para desenvolvimento dos temas, à componente prática para a implementação das atividades de aprendizagem cooperativa nas turmas.

Como já foi referido, o número de inscrições na oficina de formação obrigou a que esta se tivesse desenrolado em dois grupos distintos, um às terças-feiras e outro às quintas-feiras. A 8ª sessão foi a única em que se juntaram os 40 professores inscritos, tendo-se realizado no mesmo dia e à mesma hora.

Dado o grupo de participantes (os professores do estudo) ser demasiado extenso, formaram-se dois grupos de discussão ainda assim extensos pelo que se organizou um guião para orientação dos professores na aplicação desta técnica contando-se com o apoio dos 7 professores que se inscreveram e participaram da formação mas que não entraram no estudo por não obedecerem aos critérios pré-estabelecidos (não tinham turma onde aplicar o estudo ou não tinham crianças com NEE na turma). Estes professores foram cruciais no apoio que deram neste processo possibilitando que os dois grupos de discussão funcionassem em simultâneo mas em espaços distintos e que não se perdesse informação da discussão.

Foi então entregue um guião a cada um dos professores com a finalidade de orientar os trabalhos. Este continha as seguintes informações:

- Uma pequena introdução mencionando a técnica utilizada;

- Definição de três dimensões para discussão;
- Informação sobre a divisão dos grupos.

Guião para o Grupo de Discussão	
<p>O Grupo de Discussão é uma técnica das metodologias qualitativas, frequentemente utilizada no âmbito das Ciências Sociais, que tem como objetivo, neste caso específico, conhecer as opiniões dos formandos da Oficina de Formação “Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa” sobre a implementação de estratégias de Aprendizagem Cooperativa nas suas turmas ao longo do ano letivo. Tem ainda o objetivo complementar de analisar os resultados obtidos da aplicação dos testes sociométricos acumulando evidências que foram observadas pelos professores (formandos) e que não são visíveis nas matrizes sociométricas.</p>	
Dimensão I para Discussão	A Aprendizagem Cooperativa nas NEE/Inclusão Aspetos positivos e negativos.
Dimensão II para Discussão	Implementação das Atividades nas turmas Adequação e pertinência. Que impacto nas NEE.
Dimensão III para Discussão	Discussão dos resultados sociométricos Influência da Implementação das Atividades de A.C. nos resultados obtidos.
Formação dos grupos	
<p>Os 33 professores participantes dividem-se em dois grupos, um com 16 elementos, outro com 17. Constituíram-se grupos heterogêneos, ou seja, em cada grupo encontram-se professores cujas matrizes sociométricas apresentam resultados positivos, com professores com resultados negativos nas matrizes. Entenda-se por resultados positivos quando as crianças assinaladas viram as suas escolhas aumentarem e/ou as rejeições diminuírem e por resultados negativos quando se verificava o contrário não se observando um melhoramento das relações sociais entre as crianças com NEE e os restantes elementos da turma comparando os resultados do pré-teste com os do pós-teste.</p>	
Todos os formandos participarão da discussão.	
GRUPO 1	GRUPO 2
Professor 2	Professor 3
Professor 1	Professor 9
Professor 4	Professor 5
Professor 12	Professor 15
Professor 6	Professor 7

Professor 19	Professor 20
Professor 8	Professor 10
Professor 22	Professor 24
Professor 11	Professor 13
Professor 31	Professor 32
Professor 14	Professor 16
Professor 17	Professor 18
Professor 21	Professor 23
Professor 25	Professor 26
Professor 27	Professor 28
Professor 29	Professor 30
Professor 33	-----
MODERADORAS	
Professor 39 + Formadora	Professor 40 + Formadora
APOIOS/REGISTOS DAS INTERVENÇÕES/FILMES	
Professor 34	Professor 37
Professor 35	Professor 38
Professor 36	-----

Quadro 35 – Guião para o desenvolvimento do Grupo de Discussão (Elaboração própria).

Para a análise dos dados recolhidos e registados em grelhas elaboradas para o efeito (anexo 11), numa primeira fase e de entre todas as intervenções, identificaram-se as ideias centrais emitidas (registadas mais à frente no quadro 36).

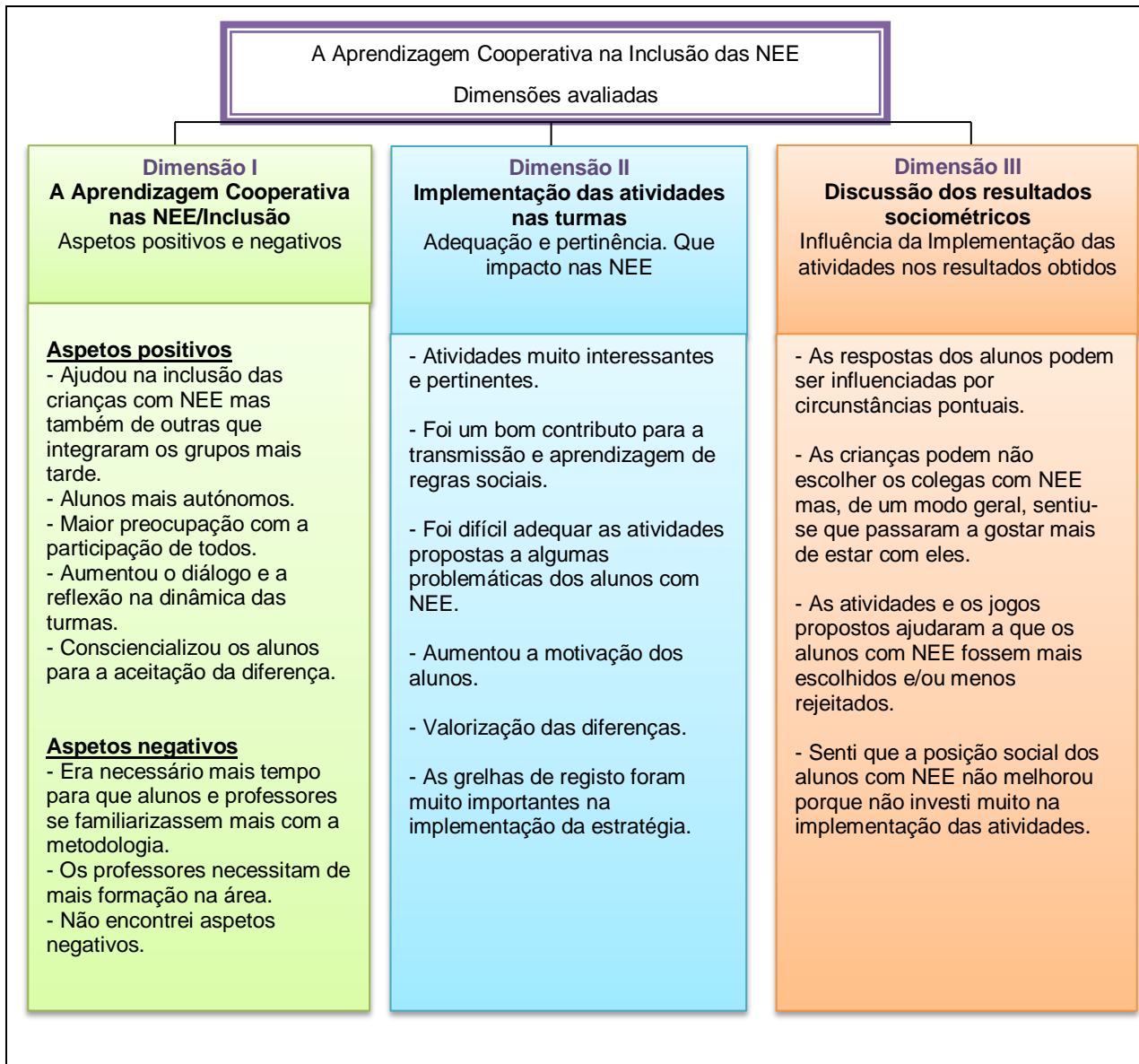
De seguida contabilizou-se a frequência com que essas ideias iam sendo mencionadas pelos diversos professores possibilitando a construção dos gráficos 80, 81, 82 e 83 (igualmente apresentados mais à frente) para complemento das conclusões que se pudessem vir a tirar do presente estudo.

4.3.5. Resultados

Com a aplicação da técnica do grupo de discussão conseguiram-se resultados sobre a opinião, pontos de vista e dificuldades dos professores relativamente aos estudos anteriores constituindo, esta técnica, um procedimento de credibilidade para o presente estudo em geral completando-se assim a triangulação de técnicas na verificação, melhor interpretação e complemento entre os estudos.

Como já foi referido encontram-se no anexo 11 os registos das participações dos professores no grupo de discussão, que deram origem ao quadro 36 e que constitui uma síntese das ideias centrais emitidas.

Ideias centrais emitidas



Quadro 36 – Ideias centrais emitidas nos Grupos de Discussão (Elaboração própria).

No quadro 36 pode ler-se então um resumo das interações entre os participantes nos grupos de discussão tendo-se registado as ideias centrais e que serão analisadas com o apoio dos gráficos seguintes.

Os gráficos oferecem uma representação das ideias centrais emitidas pelos professores. Ideias ou opiniões que foram agrupadas pelas dimensões ou tópicos avaliados.

Dimensão I

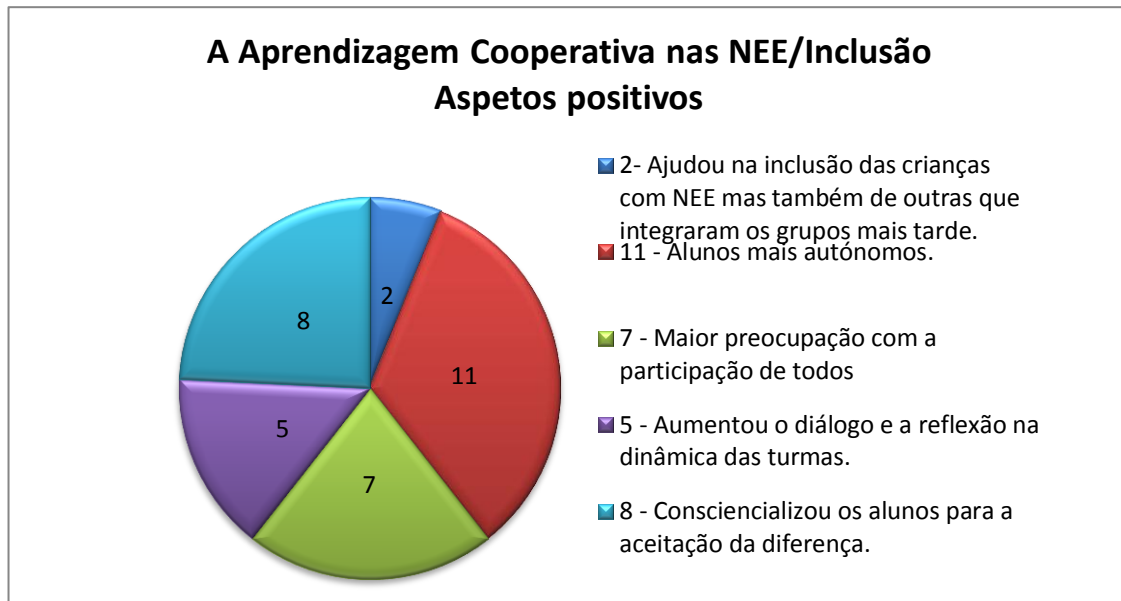


Gráfico 80 - Nº de ideias centrais emitidas relativamente à dimensão I.

O primeiro tópico para discussão, que se denominou por Dimensão I, refere-se à opinião dos professores quanto aos efeitos da aprendizagem cooperativa na inclusão das crianças com NEE. Solicitava-se que enumerassem aspetos positivos (gráfico 80) e aspetos negativos (gráfico 81).

Da leitura do gráfico 80 observam-se 11 opiniões que realçam o facto de a aprendizagem cooperativa ajudar os alunos a serem mais autónomos; 8 ideias de que esta metodologia consciencializa os alunos para a aceitação da diferença; 7 opiniões permitem registar que se verifica uma maior preocupação com a participação de todos os alunos; 5 pareceres defendem que a estratégia em questão proporciona o aumento do diálogo na dinâmica das turmas; registam-se 2 conceções de que a aprendizagem cooperativa ajuda na inclusão das crianças com NEE mas também de outras que integram os grupos mais tarde.

Dimensão la)

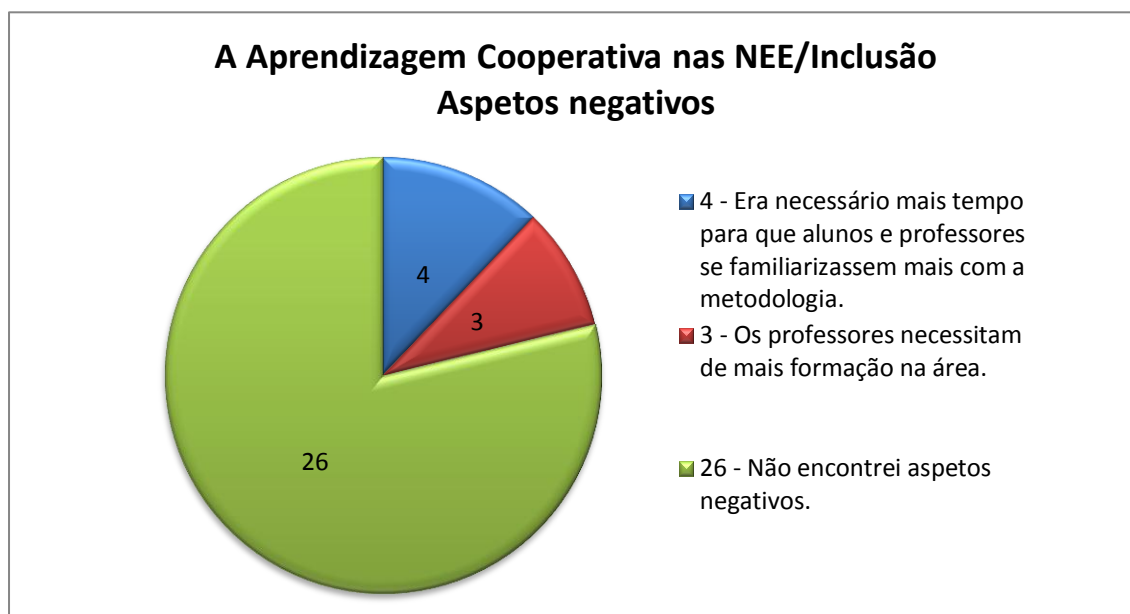


Gráfico 81 - Nº de ideias centrais emitidas relativamente à dimensão la).

No gráfico 81 veem-se representados os aspetos negativos dos efeitos da aprendizagem cooperativa na inclusão das crianças com NEE.

Registam-se 26 opiniões que não encontram aspetos negativos nesta metodologia e nos seus efeitos na inclusão das crianças com NEE; 4 ideias manifestam que era necessário mais tempo para que alunos e professores se familiarizassem mais com a metodologia e por conseguinte se pudessem calcular os seus efeitos; foram ainda emitidas 3 opiniões de que a formação possa ter sido insuficiente ou os professores tendem a necessitar de mais formação.

Dimensão II

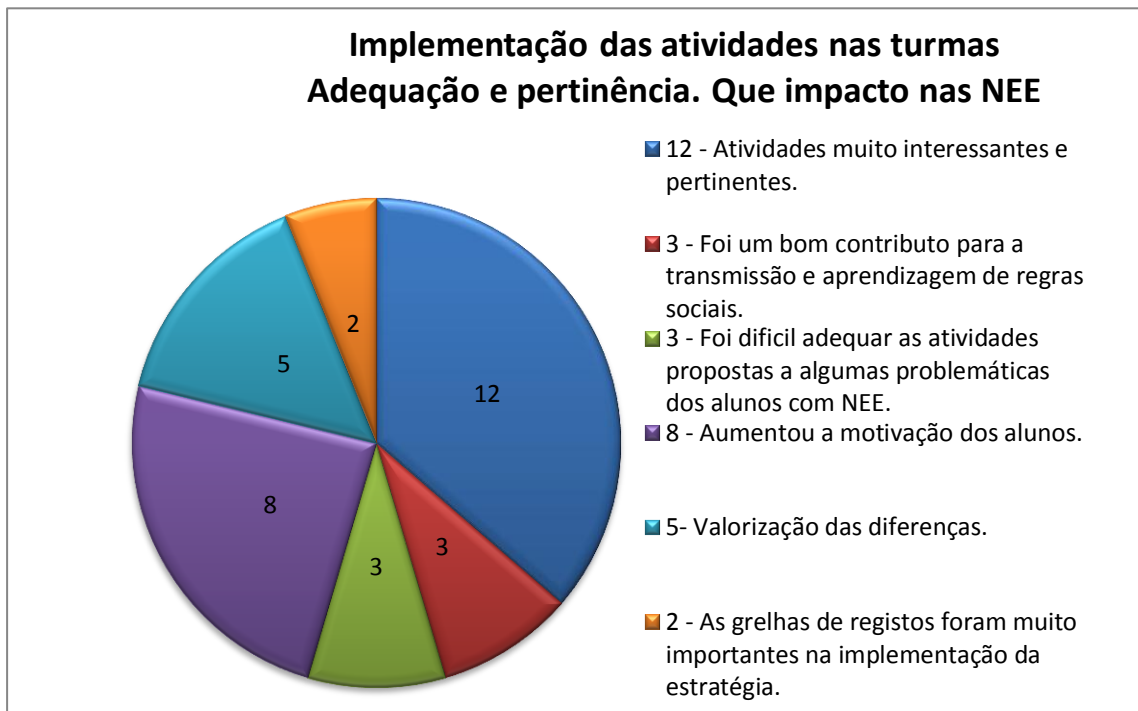


Gráfico 82 - Nº de ideias centrais emitidas relativamente à dimensão II.

O gráfico 82 mostra a frequência das ideias centrais emitidas relativamente à dimensão II que se prende com a implementação das atividades nas turmas. Neste tópico, os professores deveriam manifestar-se quanto à adequação e pertinência das atividades.

Assinalam-se 26 opiniões que consideram as atividades muito interessantes e pertinentes; 8 ideias de que as atividades propostas aumentam a motivação dos alunos; 5 conceções de que ajudam a valorizar as diferenças; 3 que foi um bom contributo para a transmissão e aprendizagem de regras sociais; mas outras 3 opiniões registam que foi difícil adequar as atividades a algumas problemáticas dos alunos com NEE; 2 opiniões sobre as grelhas de registo confirmam a sua importância na implementação da estratégia.

Dimensão III

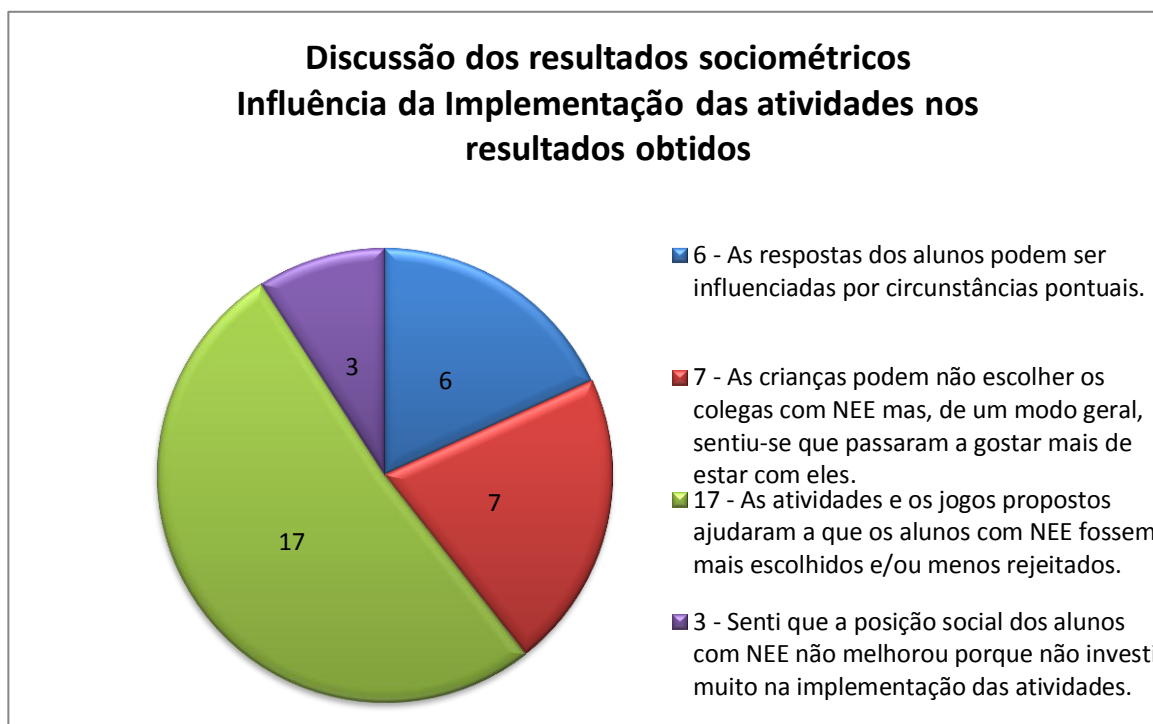


Gráfico 83 - Nº de ideias centrais emitidas relativamente à dimensão III.

A dimensão III refere-se aos resultados sociométricos. Com esta questão pretendia-se conhecer a perceção dos professores sobre a influência da implementação das atividades nos resultados dos testes sociométricos podendo-se observar a frequência de ideias emitidas a esse respeito no gráfico 83.

As atividades e os jogos propostos ajudaram a que os alunos com NEE fossem mais escolhidos e/ou menos rejeitados, opinião que surgiu 17 vezes ou por 17 professores durante a discussão; foram 7 as ideias de que as crianças podem não escolher os colegas com NEE, mas que de um modo geral, sentiu-se que passaram a gostar mais de estarem com eles; registaram-se 6 manifestações de que as respostas dos alunos podem ser influenciadas por circunstâncias pontuais; por fim registaram-se 3 sentimentos ou perceções de que a posição social dos alunos com NEE não melhorou por não se ter verificado um investimento adequado, por parte do próprio professor, na implementação das atividades.

4.3.6. Conclusões

Relativamente aos conteúdos tratados na formação e complementando as conclusões dos anteriores estudos, mediante as opiniões que foram transmitidas pelos diversos professores regista-se o seguinte: os conteúdos tratados ajudaram efetivamente na inclusão das crianças com NEE na medida em que também ajudaram na mudança de atitudes nos professores e lhes permitiram inovar em sala de aula com a metodologia proposta.

Concluíram que foi benéfico, inclusive para as outras crianças tornando os alunos mais autónomos, com maior aceitação da diferença e maior preocupação com a participação de todos tendo-se verificado um aumento do diálogo e reflexão na dinâmica das turmas. A formação foi considerada um instrumento muito importante e os professores sentem essa necessidade para aprofundarem mais os temas tratados.

A implementação das atividades mostrou-se crucial na inclusão das crianças com NEE apesar de ter sido apontada alguma dificuldade na adequação a certas problemáticas mais acentuadas. No entanto verificou-se a valorização das diferenças, motivação nos alunos e melhorias na aprendizagem de regras sociais.

9% dos professores reconheceram que investiram pouco na implementação das atividades, justificando assim o facto de terem conseguido resultados menos satisfatórios no que respeita à evolução das posições sociométricas dos alunos com NEE. Os restantes professores sentiram um bom clima na interação entre estes alunos e os seus colegas. Justificaram que independentemente de serem ou não escolhidos, esse bom clima foi sentido pois reconhecem que existem outros fatores que podem condicionar uma escolha sem que isso signifique que se rejeite ou não se goste.

No que respeita à aprendizagem cooperativa e à sua relação com a inclusão, os professores, independentemente dos resultados que obtiveram tanto na verificação dos conhecimentos sobre a metodologia como nos testes sociométricos, foram unânimes ao afirmarem os seus benefícios.

Enquanto na revisão bibliográfica a controvérsia encontrada, relativamente à aprendizagem cooperativa, prendia-se mais com o desencorajamento da competição, com uma preocupação para com os alunos mais dotados e o facto de se tratar de uma metodologia complexa e confusa no início, nas experiências deste grupo de formandos

apenas 21% necessitavam de mais formação na área para se familiarizarem ainda mais com a metodologia. Os restantes não encontraram aspetos negativos.

Os benefícios encontrados pelos professores do estudo vão de encontro aos resultados encontrados pelos diversos autores mencionados, nomeadamente no que respeita a motivação para as aprendizagens, desenvolvimento de competências sociais e de cooperação, mais tolerância e aceitação da diversidade, melhor convivência entre os alunos, maior capacidade para aceitar as ideias dos outros, integração da heterogeneidade e a inclusão educativa de todos os alunos.

Os professores não se manifestaram relativamente a melhorias nas aprendizagens académicas talvez por se terem limitado à implementação das atividades fornecidas na formação. Estas primavam pela transversalidade de temas que pudessem ajudar os professores num primeiro contacto com a metodologia, mais preocupadas com o desenvolvimento de objetivos sociais que académicos.

Os professores acharam as atividades interessantes e foram à volta de 51% os que as relacionaram com os resultados obtidos nos testes sociométricos. De facto e de acordo com as experiências de implementação, as atividades e jogos propostos ajudaram a que os alunos com NEE pudessem interagir mais com os seus colegas.

A aprendizagem cooperativa enquanto uma metodologia ativa e inclusiva, mostra-se capaz de responder adequadamente a muitas das necessidades enfrentadas pelos professores atualmente. É benéfica para professores e para todos os alunos, adequada às exigências e desafios atuais em educação.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Conclusões

O presente trabalho foi motivado por questões que se levantaram no início e que logo se transformaram em objetivos orientadores da investigação relacionados com a inclusão educativa, com a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa, com a formação de professores e por conseguinte com uma mudança de paradigma em educação com uma visão mais abrangente, adequada aos desafios do terceiro milénio.

Houve o propósito de identificar o nível de conhecimentos, de um grupo de 33 professores participantes no estudo, relativamente à metodologia da aprendizagem cooperativa. Ministrou-se formação para desenvolvimento e familiaridade com a implementação destas estratégias em sala de aula com vista à inclusão educativa dos alunos com NEE e como resposta a um conceito de inclusão mais adequado às necessidades de todos os alunos no contexto educativo atual.

Tanto os professores como o sistema educativo estão na base de uma mudança de paradigma na educação que provoca dificuldades, resistências, necessidade de reflexão, de formação adequada, de inovação e evolução tanto no que respeita a novas metodologias como no que respeita a mudanças de mentalidades e atitudes.

Há muito que se proclama autonomia, qualidade, cooperação e inclusão no ensino. A própria legislação, princípios orientadores e documentos de referência apontam nesse sentido desde há sensivelmente 20 anos. A inclusão tem sido muito debatida e preconizada mas na prática tem-se constatado uma enorme dificuldade e resistência à mudança.

Apesar de se sentir evolução tem persistido um ensino ainda muito tradicional, centrado nos conteúdos académicos em que o professor ensina e os alunos aprendem, recorrendo-se pouco à diferenciação pedagógica, sem grandes preocupações com as condições sociais e afetivas e pouco ou nenhum recurso à aprendizagem cooperativa, sem capacidade para dar respostas adequadas e inclusivas às necessidades de todos os alunos com respeito pela especificidade de cada um como um direito.

Neste sentido impõe-se a questão: o que faltará?

O problema coloca-se quando se espera que seja um decreto normativo ou uma lei a fazer com que a escola seja inclusiva. Porque a Inclusão não se faz, a Inclusão vive-se, sente-se.

A inclusão é a atitude dos professores, da comunidade educativa, da escola. É aceitar as diferenças ou a especificidade de cada um como um desafio, é um direito, é ter a mente aberta e saber diferenciar e adequar de acordo com as necessidades, é respeitar o outro e saber cooperar.

Faltará então uma consciência e vontade coletiva para a mudança. Como diria Albert Einstein “é preciso criar um caminho”. É preciso perceberem-se as oportunidades para se ir construindo esse caminho através de uma visão mais abrangente da inclusão e da própria educação.

A resposta para esta Educação Inclusiva estará num ensino de qualidade, flexível, com capacidade para adequar, diferenciar, e numa liderança assente no respeito, na partilha, na solidariedade e na cooperação.

Aqui a cooperação manifesta-se em inclusão e não se proclama a inclusão sem uma cultura de colaboração, sem cooperação entre professores, sem aprendizagem cooperativa em sala de aula o que pressupõe a cooperação entre alunos.

Impõem-se então a necessidade de se conhecerem metodologias e estratégias igualmente mais abrangentes: académicas mas também sociais, afetivas, emocionais, inclusivas e cooperativas e esta necessidade pode e deve ser colmatada mediante o desenvolvimento prático e reflexivo do professor, mediante a partilha e a cooperação ou, mais propriamente, mediante a formação de professores.

Ao longo da fundamentação teórica foi muito apontado, por diversos autores, as lacunas encontradas na formação inicial e/ou contínua de professores que os ajudem neste processo de reflexão e mudança. Escasseia o debate de conteúdos concretos sobre educação especial e inclusão abrangente mas também e principalmente no que respeita a novas metodologias que respondam às necessidades atuais, nomeadamente a aprendizagem cooperativa entre outras metodologias igualmente ativas e holísticas.

Recordem-se as questões e objetivo desta investigação no que concerne à formação de professores no âmbito da aprendizagem cooperativa e inclusão educativa:

Questão a) - Conhecerão, os professores, a aprendizagem cooperativa?

Objetivo a) - Identificar o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa e prestar-lhes formação nessa área.

Mediante os resultados do Estudo 1 constatou-se que existiam professores que não conheciam a metodologia da aprendizagem cooperativa e outros que já tinham ouvido falar mas que não tinham conhecimentos aprofundados que lhes permitissem a implementação nas suas turmas.

As suas atitudes e convicções face às questões sobre a aprendizagem cooperativa mostraram que não estavam completamente desfasados de alguns fundamentos teóricos e suportes pedagógicos desta metodologia, no entanto, foi com a formação e o desenvolvimento dos seus conteúdos que os professores se mostraram preparados para a implementação destas estratégias nos seus grupos de alunos.

Como se verifica em Correia (2008), Leitão (2010), Guerra (2011) e Sousa (2012), desde a implementação do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro (atual orientação de todo o processo da educação especial), que se vão fazendo referências à importância da formação de professores na medida em que se vão debatendo diversas questões relativas à inclusão sem que na prática se verifique o desejado enraizamento dos seus princípios nas atitudes da comunidade educativa.

Para mudar os seus métodos e estratégias habituais, os professores devem sentir essa necessidade, devem-se sentir motivados e confiantes nos benefícios dessa mudança e conhecer muito bem as novas metodologias a adotar.

A Oficina de Formação levada a cabo, integrada no Programa ACIE (Programa de intervenção – Aprendizagem Cooperativa na Inclusão Educativa) pensado e organizado a pensar nas questões e objetivos do presente trabalho, proporcionou um conhecimento aprofundado da importância da utilização de metodologias mais ativas nomeadamente a aprendizagem cooperativa mostrando objetivos, recursos e benefícios desta metodologia, mas proporcionou também momentos propícios a debates lançando controvérsias e proporcionando reflexões capazes de incitar as mudanças tanto nas atitudes como nas práticas pedagógicas.

Se um professor não tiver capacidades para cooperar com os seus colegas, se na escola não se tiver desenvolvido uma cultura de colaboração, dificilmente conseguirá transmitir estes valores aos seus alunos e desenvolver a cooperação no ensino e aprendizagem.

Questão b) - A Formação ajudará os professores a mudarem os seus métodos de ensino para metodologias mais ativas, nomeadamente a aprendizagem cooperativa?

Com a oficina de formação proposta neste trabalho constatou-se então a importância e eficácia em ministrar-se formação nas referidas áreas. Esta proporcionou aos professores desenvolvimento profissional e pessoal ajudando-os num processo reflexivo com efeitos positivos na inovação da prática pedagógica com metodologias mais ativas mas também numa evolução pessoal ao nível das atitudes e valores.

O estudo empírico levado a cabo sobre a formação de professores permitiu concluir sobre a eficácia da formação na evolução dos conhecimentos implicando que se continue a formar os professores para as mudanças e adequações do ensino às necessidades atuais.

A formação ajudou efetivamente os professores a desenvolverem uma atitude mais positiva relativamente à promoção de possibilidades de participação dos alunos com NEE mediante os conhecimentos adquiridos sobre inclusão e aprendizagem cooperativa e consideraram a formação um instrumento valioso na atualização e desenvolvimento dos seus conhecimentos.

Foram unânimes, os professores participantes no estudo, em considerar que os conteúdos tratados na formação ajudaram na inclusão das crianças com NEE na medida em que também provocaram mudanças em algumas das suas atitudes e lhes permitiram inovar em sala de aula incitando-os a utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa.

Os professores são os agentes de qualquer mudança que se possa fazer sentir no sistema educativo e são eles que vão tomando consciência da evolução que se vai sentindo nas necessidades das crianças de hoje. Necessitam, portanto, de estarem à altura dos repto que caracterizam o século XXI, de manifestarem mentes abertas, reflexivas e flexíveis, de serem capazes de adaptarem e adequarem qualquer situação de acordo com as necessidades dos seus alunos (Arends, 2008). A formação de professores torna-se efetivamente num instrumento decisivo neste processo de tomada de consciência, reflexão, partilha, desenvolvimento e mudança.

Questão c) - Será a implementação da aprendizagem cooperativa eficaz na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?

Objetivo geral - Verificar a eficácia da implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas no contexto educativo atual.

Conclui-se que os objetivos propostos foram atingidos conseguindo-se responder às questões que se levantaram inicialmente.

A aprendizagem cooperativa surge então como uma proposta de metodologia ativa e inclusiva, que se mostra capaz de responder adequadamente a muitas das necessidades enfrentadas pelos professores atualmente, nomeadamente no que respeita à flexibilidade, à diferenciação pedagógica na adequação de estratégias de ensino e aprendizagem, ao respeito pelas necessidades e especificidades de cada um, adequada às exigências e desafios atuais em educação.

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.”; “O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã.” (Vigotsky cit. Fontes & Freixo, 2004 pp.13 e 16).

A inclusão educativa dos alunos com NEE depende, em grande medida, do nível da atividade e participação desses alunos na rotina da escola com os seus pares. O sucesso da inclusão é tanto maior quanto maior for a interação com os colegas nas tarefas e atividades bem como o nível de aceitação manifestado por eles.

De acordo com as experiências de implementação nas turmas, com o recurso ao Programa ACIE que para além da Formação de Professores integra atividades planificadas para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e da inclusão educativa, as atividades propostas ajudaram a que os alunos com NEE pudessem interagir mais com os seus colegas.

A aplicação dos testes sociométricos permitiram verificar a eficácia da aprendizagem cooperativa na inclusão educativa destas crianças na medida em que as diferenças encontradas do pré-teste para o pós-teste no que respeita às Rejeições foram significativas e apesar de não se ter verificado o mesmo no que respeita às Escolhas, estas estão mais condicionadas nomeadamente, o facto de uma criança não escolher outra não significar que a rejeite ou não a aceite socialmente.

A salientar ainda que no feedback dado por alguns professores esta eficácia não se verificou unicamente com a inclusão das crianças com NEE, ela foi igualmente benéfica para os outros alunos, ou seja, para todos os alunos.

Com a implementação desta metodologia, os professores tiveram então a oportunidade de verificar melhorias na motivação dos alunos para as aprendizagens, o

desenvolvimento de competências sociais e de cooperação, mais tolerância e aceitação da diversidade, melhor convivência entre as crianças, maior capacidade para aceitar as ideias dos outros, integração da heterogeneidade e a inclusão de todos os alunos.

De acordo com os autores estudados, trata-se ainda de uma metodologia capaz de melhorar resultados académicos.

Uma das conclusões mais claras da utilização da aprendizagem cooperativa partilhada por Blázquez e Marin (2003) é o desenvolvimento da capacidade para aprender de forma autónoma ao longo da vida, um requisito essencial para se ter êxito no século XXI. Onde a educação deve ser encarada num sentido mais amplo, uma educação para vida transcendendo os aspetos escolares, formais e académicos como também é defendido por López e Rodríguez (2005).

O estudo permite também concluir que o conhecimento de estratégias mais ativas e a oportunidade de as experimentar em sala de aula, nomeadamente a cooperação, para além de beneficiar todos os alunos, trouxe igualmente benefícios para os professores na medida em que os munuiu de ferramentas que respondem eficazmente às suas necessidades de se adequarem às novas exigências em educação. Estas são, sem dúvida, promotoras de uma escola inclusiva.

Lembre-se aqui os benefícios da aprendizagem cooperativa complementando as conclusões deste estudo com os contributos dos autores estudados (ponto 2.6. Resultados e controvérsias da utilização da aprendizagem cooperativa): “Esta contribui então para adequar os conteúdos ao nível dos alunos; para o desenvolvimento cognitivo; para melhorar o rendimento académico; reduzir a ansiedade; fomentar a interação entre alunos, a interação entre professores, entre alunos e professores; favorecer a integração intercultural; favorecer o desenvolvimento socio afetivo; fomentar a autonomia e independência; promover o desenvolvimento do pensamento crítico; aumentar a motivação pelas aprendizagens académicas; aumentar a solidariedade e tolerância; reduzir a indisciplina e violência na escola; otimizar a inclusão educativa de todos os alunos em geral e dos que apresentam necessidades educativas especiais em particular; apoiar, na prática, a mudança de paradigma do terceiro milénio promovendo uma escola de qualidade – cooperativa e inclusiva”.

De facto, numa verdadeira escola inclusiva e sempre que se fala em inclusão, a preocupação dos professores não se deveria cingir apenas aos alunos com NEE. A inclusão não é algo que se dê a este ou aquele aluno porque apresenta dificuldades mais

acentuadas. A inclusão estará patente na própria identidade de uma escola que se preocupa com o sucesso de todos respeitando cada um na sua especificidade e necessidade.

Um sistema educativo que não seja inclusivo não está adequado às necessidades das crianças de hoje, mais tecnológicas, mais sensíveis, mais cooperantes por natureza. Com necessidades muito divergentes das necessidades de gerações passadas, as crianças de hoje necessitam de aprender pela descoberta, pelo prazer de aprender, perceber para agir, necessitam de um ensino com significado e partilhado.

Hoje em dia já é mais fácil adequar currículos às necessidades mais acentuadas dos alunos com NEE. O grande desafio está em perceber todas as crianças de hoje, respeitá-las na sua plenitude numa perspetiva holística e ecológica e adequar as estratégias e recursos existentes na escola ao potencial humano que cada aluno manifesta.

A escola necessita de reforma. A educação deve ser inclusiva, holística e cooperativa, capaz de um bom desenvolvimento académico mas tendo por base a motivação, interesses e capacidades dos alunos, um bom desenvolvimento emocional, tendo em conta as múltiplas inteligências que já se conhecem, baseada em valores, com visão de futuro e capaz de preparar os alunos para os desafios do terceiro milénio que já se caracteriza pela existência de comunidades globais interdependentes onde faz todo o sentido o desenvolvimento de competências sociais e de cooperação.

Já se exploraram os fundamentos da inclusão educativa e da aprendizagem cooperativa. Com formação adequada, houve a oportunidade de os comprovar na prática. Será que é o suficiente para se efetivar a mudança ou será necessário continuar-se a falar de inclusão? É que continuar-se a falar de inclusão significa que continua a sentir-se essa necessidade, ou seja, a escola ainda não é inclusiva, a atitude dos professores, no geral, ainda não é inclusiva.

Deixar-se-á de falar sobre inclusão quando já estiver tudo incluído.

Existem dados preocupantes, revelados pelos trabalhos de Pedro Strecht (2008), que dão conta de “um elevado número de crianças e adolescentes que, apesar de possuírem suficientes ou até boas capacidades cognitivas, continuam sem conseguir aprender, expressando um sentimento negativo relativamente à escola e manifestando esse sentimento, muitas vezes, através da indisciplina, problemas de comportamento, com agressividade, hiperatividade, desinteresse, problemas de défice de atenção ou

abandono escolar e até mesmo de angústia e depressão” (ponto 3.3. Escolas de hoje/crianças de hoje...).

As crianças de hoje estão a solicitar esta mudança de paradigma, estão a dizer que precisam de outros saberes que as ajudem a crescer de forma harmoniosa, com significado, interesse e motivação, que as ajudem a resolver problemas de ordem prática e atuais, com sentido para a vida, que precisam de resgatar o interesse pela descoberta, pelas próprias aprendizagens académicas, pela investigação, pelo confronto de ideias, precisam de saber formar as suas próprias opiniões, precisam de metodologias que as ajudem a serem autónomas, empreendedoras e criativas por motivação, curiosidade e solidariedade e não por imposição e apenas pela competitividade.

São sinais de alerta aos quais os professores devem estar atentos. São sinais de alerta que já deveriam estar a mover os órgãos responsáveis pela política educativa. Efetivamente a educação concebida como até aqui já não serve as novas gerações, está desatualizada, é desadequada e necessita de mudança, de um novo paradigma.

Nos fundamentos teóricos também se enfatiza que este novo paradigma deve ter por base a importância do desenvolvimento da inteligência emocional dos estudos de Goleman (1996). Esta deveria ser trabalhada na sala de aula como qualquer outra disciplina. São os novos saberes tão necessários à atualidade encontrando-se analogias entre o desenvolvimento da inteligência emocional com a aprendizagem de competências interpessoais e de cooperação proposta na implementação da aprendizagem cooperativa: conhecer as próprias emoções desenvolvendo a autoconsciência; saber reconhecer as emoções dos outros; saber lidar com as próprias emoções e com as dos outros desenvolvendo empatia e liderança; saber motivar-se e motivar os outros desenvolvendo o sentido da criatividade.

A aprendizagem cooperativa, ao estimular a interação social, estimula também a inteligência emocional e por conseguinte o desenvolvimento de capacidades intelectuais encontrando-se aqui outro caminho para a adequação às necessidades das crianças de hoje.

Mas tudo isto só é possível quando toda a comunidade educativa tiver tomado consciência das mudanças que se fizeram sentir ao longo dos tempos e das consequentes necessidades que trouxeram. É possível com um plano estratégico que, apoiado pelos fundamentos teóricos pesquisados deve indiscutivelmente começar pela Formação inicial e contínua de professores.

Talvez voltando-se a imaginar um cenário diferente (aproveitando-se o texto de Andrea C. Ramal em Guerra, 2011) se perceba que é possível fazer diferente, que é possível operar a mudança:

A escola encarada como um “centro de cultura e saberes humanos”; as salas de aula transformada em “ambientes de estudo e pesquisa”; a figura do professor assumida como “dinamizador da inteligência coletiva do grupo”.

Um ensino onde fará mais sentido agrupar os alunos em função dos seus interesses ou temas de pesquisa do que agrupar por idades ou níveis de ensino; onde a avaliação nada tem a ver com catalogar fases de conhecimento ou classificar todos os alunos por números e com as mesmas provas iguais para todos; onde os alunos não têm que saber exatamente os mesmos conteúdos definidos pelo professor ao mesmo tempo e a terem que evoluir todos ao mesmo ritmo; onde já não fará sentido resolverem-se questões individualmente, de memória e sem consulta mas sim aprenderem-se saberes de ordem prática mediante a descoberta, partilha e construção coletiva numa aprendizagem e crescimento para a vida.

Ou voltando-se os olhares para a Escola da Ponte onde a experiência desta realidade se mostra possível, consistente e eficaz.

Isto é cooperação. Isto é inclusão. Um modelo capaz de responder adequadamente às necessidades dos professores, às necessidades de todas as crianças independentemente de terem ou não NEE. Capaz de responder a uma educação de qualidade, do presente e do futuro com respostas adequadas aos desafios do 3º milénio para todas as crianças, uma educação eficaz, inovadora, motivadora, holística, cooperativa e inclusiva.

É possível construir-se o caminho. É possível fazer diferente. É possível fazer-se a diferença.

5.2. Futuras linhas de Investigação

Ao longo de todo o presente trabalho foi enfatizada a importância da formação de professores na área da inclusão e de metodologias ativas, holísticas e cooperativas que suportem uma verdadeira escola inclusiva adequada aos desafios de um novo paradigma educacional mais atual, adequado e abrangente. Neste âmbito surgem futuras linhas de investigação / ação:

- Divulgar o Programa ACIE e enriquecê-lo alargando o leque de conteúdos formativos e de atividades adequadas a todos os níveis de ensino;
- Expandir o presente estudo a uma amostra significativa que permita generalizar os resultados e conclusões ao nível do país;
- Perceber se os professores, que experimentam a implementação de metodologias inovadoras e consideradas mais eficazes, continuam a utilizá-las depois das fases de experimentação ou formação prática das mesmas;
- Alargar a pesquisa teórica aos fundamentos de outras estratégias conhecidas como holísticas e inclusivas, eficazes na resposta a um novo paradigma educacional mas pouco fundamentadas cientificamente no presente estudo como os efeitos do relaxamento e meditação em contexto escolar, do desenvolvimento da inteligência emocional com acesso às inteligências múltiplas numa educação integrada;
- Desenvolver planos de formação inicial e /ou contínua de professores com os conteúdos que se foram considerando prementes tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal dos professores, conteúdos que os dotem de ferramentas psicopedagógicas e bio inteligentes capazes de verdadeiros progressos tanto académicos como de desenvolvimento do Ser nos alunos;
- Desenvolver programas de intervenção que, a par dos currículos académicos, possam auxiliar os alunos a tranquilizar a mente, a relaxar o corpo, a dominar as emoções, a melhorar a autoestima e a autoconfiança, a atenção e concentração, a potenciar a empatia, a comunicação, a cooperação, o respeito, a tolerância, responsabilidade e autonomia, a desenvolver pensamentos positivos, a criatividade, sentido crítico e a ter opinião própria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAMR - American Association on Mental Retardation. (edit. lit.) (2002). *Mental retardation: definition classification, and systems of supports*. (10th edition). Washington, DC, USA.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*. 27, 2, p.76 - 80.
- Alonso, L. G. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança. *Território Educativo*. 7, p.33-42.
- Alonso, M.A.V. & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglocero*. 41(4), p.7-21.
- Alvira Martín, F. R. et al (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 22, p. 53-75. Madrid: CIS.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª edição). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U
- Barreiros, J.C. (1996). *A turma como grupo e sistema de interação. Uma abordagem sistémica da comunicação na turma*. Porto: Porto Editora.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. (2ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Batista, J. S. (diret.), (2007). Medidas para reforçar o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. *O Boletim dos professores*. (9), p. 16. Lisboa: ME.
- Barkley, R. A. (1995). *Taking charge of ADHD: the complete authoritative guide for parents*. New York: Guilford.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades educativas especiais*. Coleção saber mais. Lisboa: Dinalivro.
- Bénard da Costa, A. M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*. (9). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bernstein, K. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. New York: Macmillan Publishing.
- Bessa, N., Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender - uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Bhakta, P., Hackett, R. J. & Hackett, L. (2002). The prevalence and association of reading difficulties in a population of South Indian children. *Journal of Research in Reading*. 25, p.191-212.

-
- Blázquez Entonado, F. (1991). La investigación-acción. Metodos y tecnicas de investigación cualitativas. In O. Sáenz Barrio, *prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. p. 75-99. Alcoy: Marfil.
- Blázquez Entonado, F. (1998). La formación de profesores para una escuela inclusiva. In Cuadrado, I. (Coord.). *Necesidades educativas especiales: Desafíos actuales: Escuela inclusiva en España y Portugal*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Blázquez Entonado, F; Marin, S. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Borrás, L. (diret.) (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º ciclos do ensino básico – recursos e técnicas para a formação no sec. XXI*. v. 2. Setúbal: Marina Editores.
- Bowen, C. (2009). *Children's speech sound disorders*. Chicester: Wiley-Blackwell.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Campos, D. (1986). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Canário, R., Matos, F. & Trindade, R. (2004). *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. Porto: Profedições.
- Carlgren, F. & Klingborg, A. (1969). *Educação para a liberdade – A pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Antroposófica.
- Carlini-Cotrim, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*. 30, (3), p.285-293. São Paulo.
- Castro, S.L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CID-10. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- CIF. (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e Saúde*. OMS. Versão da Direcção-Geral da Saúde (2003). Ministério da saúde português.
- Coll Salvador, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conselho de Ministros, Presidência (1985). *Sistema de educação especial em Portugal*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção educação especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. In David Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção impacto educacional. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (orgs.) (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce*. Coleção educação especial. Porto: Porto Editora.

- Cubo Delgado, S., Martin Marin, B. Y. & Sánchez, J. L. R. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Cunha, P. (2001). *Conflito e negociação*. Porto: Asa.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Coleção educação especial. Porto: Porto Editora.
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Curitiba: Editora UFPR.
- Debray-Ritzen, P. (diret.) (1984). *Os 10 grandes da psicologia*. Psicologia moderna. Lisboa: Verbo.
- Deutsch, M. (1990). A framework for teaching conflict resolution in schools. In B. H. Sheppard, M. H. Bazerman & R. J. Lewicki. (Eds.). *Research on Negotiation in Organizations*. p.189-203. British: JAI Press.
- Díaz Aguado, M. (1999). Igualdad y diversidad: de la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología educativa*. 5 (2), p. 115 – 140.
- Díaz Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Dias, C. (2000). *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Informação e sociedade. 10 (2). Paraíba: João Pessoa UFPB.
- Downing, J. D. (1999). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing
- Duran, D & Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*. (331), p. 73-76.
- Esteves, L. F. (2007). O movimento da escola moderna - um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Rev. Lusófona de Educação*. 9, p.192-195.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fabra, M. L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- Fernandes, J. et al. (1996). *DSM-IV. Manual de diagnósticos e estatística das perturbações mentais*. (4ª edição). Lisboa: Climepsi editores.
- Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (1990). *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, R. (2006). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar: aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

-
- Fraille, C.L. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Basco.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa. Teoria e Prática*. Guias Práticos. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (1993). *Change forces probing the depth of educational reform*. London: Falmer Press.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gil, R. P. (resp.) (2009). *La educación que queremos – situación actual de la inclusión educativa en España*. Colección FEAPS. Madrid: Caja Madrid obra social.
- Giné, C. (1994). La integración escolar. *Cuadernos de pedagogía*. 228, p. 64-65.
- Giné, C. (1998). Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de pedagogía*. 269, p. 40-45.
- Goffman, E. (2004). *A representação do eu na vida cotidiana*. (12ª edição). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Goguelin, P. (1973). *A formação contínua dos adultos*. Coleção saber. Mem Martins: Edições Europa-América.
- Goldstein, S. & Goldstein, M. (1994). *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. São Paulo: Papyrus.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2014). *Foco o motor oculto da excelência*. Lisboa: Temas e Debates - Circulo de Leitores.
- Guerra, T. (2011). *Crianças Índigo e cristal. A ponte arco-íris de novas dimensões e vibrações – a educação do novo tempo*. (4ª edição). Lisboa: Sinais de fogo.
- Graves, M. & Strubank, R. (1991). *Helping children manage themselves*. Houston: High Scope Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança - reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (1990). *The education of children and young people with disabilities: principles and practice*. Paris: UNESCO.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo - estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora
- Hill, M. M. & Hill, Andrew (2008). *Investigação por questionário*. (2ª edição) Lisboa: Edições Sílabo.
- Jardim, M. A. (coord.) (2009). *Crianças Índigo – novas atitudes pedagógicas*. (2ª edição). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*. 44, p. 213-240.
- Johnson, D.W., Johnson, R. & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Minneapolis: Interaction Book Company.

- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1998). *Cultural diversity and cooperative learning*. Baltimore: Paul H. Broohs Publishing.
- Kamii, C. (n.d.). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Klin, A. (2006). Autism and asperger syndrome: an overview. *Revista Brasileira de Psiquiatria* 28 (1), p. 3-12
- Laborit, E. (2000). *O grito da gaivota – biografia de uma surda*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lantieri, L. & Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. España: Aguilar.
- Lanz, R. (2009). *A pedagogia Waldorf – caminho para um ensino mais humano*. (9ª edição). São Paulo: Antroposófica.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, F. A. R. (edit. lit.) (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso- Española de Ediciones.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território educativo*. 7, p. 20-26.
- Leite, T. S. & Madureira, I. P. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral – ensinar a falar: onde? quando? como?* Biblioteca do educador. Lisboa: Livros Horizonte
- León, B. & Latas, C. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria. *Rev. Campo Abierto*. 25- 26, p. 13-22.
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales. *Anales de Psicología*. 22, p.105-112
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. & Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista de educación*. 354, p.715-729.
- León, B., Gonzalo, M. & Polo, M.I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y aprendizaje*. 35 (1), p.23-35.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Epistemologia e sociedade. (4ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, M. & Celeste S. L. (2005). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: USC
- López Risco, M. & Rodríguez Tejada, R.M. (2005). Educación y necesidades especiales; atención a la diversidad. (Una aproximación a la educación especial en Extremadura: del siglo XX al siglo XXI). *Revista de estudios extremeños*. 61, (3), p. 1209-1252.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.

-
- Marin, S. (2001). *El aprendizaje cooperativo. Una propuesta de atención a la diversidad para el área de matemáticas en la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Badajoz: ICE/ Universidad de Extremadura.
- Meijer, C.J. (2001). *Inclusive education and effective classroom practice*. Middelfart, Denmark: EADSNE.
- Micaelo, M. (2003). *Compreensão de leitura por alunos com baixa visão: um contributo para a identificação de diferenças individuais*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica.
- Ministério da Educação português (edit. lit.) (1998). *Doc. Organização e gestão dos apoios educativos*. Departamento da educação básica. Lisboa.
- Ministério da Educação português (edit. lit.) (1999a). *O aluno surdo em contexto escolar - estratégias de intervenção em contexto escolar*. Departamento de educação básica – apoios educativos. Lisboa.
- Ministério da Educação português (edit. lit.) (1999b). *Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Departamento de educação básica – apoios educativos. Lisboa.
- Ministério da Educação português (edit. lit.) (2001). *Currículo nacional do ensino básico. competências essenciais*. Lisboa.
- Ministério da Educação português (edit. lit.) (2005). *Guia orientador de apoio ao processo de elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação*. Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Lisboa.
- Ministério da Educação português (edit. lit.) (2008a). *Educação especial – manual de apoio à prática*. Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Lisboa.
- Ministério da Educação português (edit. lit.) (2008b). *Conferência – desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. DGRHE. Lisboa.
- Ministério de Educación, Cultura y Deporte (España) (2009). La educación ante la inclusión del alumnado. *Revista de educación*. Secretaria general de educación y formación. n. 349.
- Monteiro, M. (1996). *Psicologia*. v.1. Porto: Porto Editora.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista portuguesa de educação*. 20 (2), p.75-104.
- Morato, P. P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Muccielli, R. (2008). *Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: ESF Editeur.
- Muccielli, R. (2009). *Le travail en equipe, clés pour une meilleure efficacité collective*. Paris: ESF Editeur.

- Neto, A. J. (1996). *Estilos cognitivos*. (Texto não publicado). Departamento de pedagogia e educação. Évora: Universidade de Évora.
- Nichcy - National dissemination center for children with disabilities. (edit. Lit.) (2004). Speech & language impairments. *Disability fact sheet*. (11).
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*. v.9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. biblioteca do educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- Novoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência – guia para educadores*. Departamento de educação básica. Lisboa: ME.
- Orelve, F.P. & Sobsey, D.R. (2004). *Educating children with multiple disabilities: a collaborative approach*. (4ª edição). Baltimore: Paul Brookes Publication.
- Ovejero, B. A. (1990). Métodos de aprendizaje cooperativo. *El aprendizaje cooperativo*. 6, p.153-183. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ozonoff, S., Rogers, S., Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo: perspectivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pacheco, J. A. (2000). A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. *Território educativo*. 7, p.27-32.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. p. 178-187.
- Pagés, M. (1982). *A vida afetiva dos grupos – esboço de uma teoria da relação humana*. (2ª edição). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Paymal, N. (2010). *Pedagogia 3000*. (2ª edição). Bolívia: Topaz editores.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pérez, J. M. (2000). *Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, PH. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, PH. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor - profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Astmed.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. (4ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

-
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. 95, p. 667-686.
- Polloway, E., Patton, J. & Serna, L. (2001). *Strategies for teaching learners with special needs*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes – los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo Octaedro.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, M.F. (2001). *O ensino das ciências e o desenvolvimento de competências de pensamento. Um estudo de orientação metacognitiva com alunos do 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Roldão, M.D. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues. *Perspetivas sobre a inclusão*. p. 151-165. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. C. (1994). Aprendizagem cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista da educação*. 4 (1-2) p.31-41.
- Sands, D., Kozleski, E. & French, N. (2000). *Inclusive education for the 21st century: a new introduction to special education*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade escolar e inclusão – quando todos ensinam e aprendem todos*. Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o passo! falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) porquê?. *Revista brasileira de educação especial*. 18 (1). 3-16.
- Shattock, P. (coord.) (2000). *Descrição do autismo*. International Association Autism Europe. Bruxelas: Autism-Europe.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo*. Coleção referência. Porto: Porto Editora.
- Silva, F.T.G.T. (2004). *Lado a lado experiências com a dislexia*. Educação hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: conceções e práticas. *Rev. Lusófona de educação*. (13), p.135-153.
- Silva, P. C. et al. (2003). Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R. *Análise psicológica*. 21 (1), p. 31-39 Campinas.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa: Texto Editores.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*. 48 (5), p. 71-82.
- Smith, C. & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Smith, M. & Levack, N. (1996). *Teaching students with visual and multiple impairments – a resource guide*. Texas: School for the Blind and Visually Impaired.

- Smith, J. D. (2003). Abandoning the myth of mental retardation. *Education and training in developmental disabilities*. 38 (4), p. 358-361.
- Sousa, A. B. (2009). *Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. P. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista portuguesa de educação*. 11 p. 113-122.
- Sousa, H. (2012). *A integração sensorial no desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais. Perspetiva (in)formativa da construção do conhecimento psicopedagógico*. Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidade de Extremadura.
- Sosin, D. & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperatividade*. Porto: Porto Editora.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta – dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Torres, R. & Fernandez, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw Hill.
- Trindade, A.R. (1988). Inovação e novas tecnologias da informação. *Revista inovação*. (1) p.25-28.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1988). *Psicologia atual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (1991) . *Pensamento e linguagem*. (3ªedição). São Paulo: Martins Fontes (original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. (Edição comentada da obra de 1924).
- Wang, M. C. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Westphal, M. F., Bógus, C. M. & Faria, M. M. (1996). Grupos focais: experiência precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*.120 (6) p. 472 - 482.

Legislação e normas

- Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). ONU 13 de dezembro de 2006 – Nova Iorque 2007.
- Declaração de Salamanca (1994). UNESCO Espanha.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – resolução 217ª(III) da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio. *Diário da República* nº 107/91- I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República* nº 193/91- I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho. *Diário da República* nº 149/97- II. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 255/98 de 11 de Agosto. *Diário da República* nº 184/98 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei nº 6/2001 de 17 de Janeiro. *Diário da República* nº 15/2001 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República* nº 201/2001 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º74/2004 de 26 de Março. *Diário da República* nº 73/2004 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho Normativo n.º50/2005, de 20 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho Normativo n.º1/2006 de 6 de Janeiro. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República* nº 4/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de Fevereiro. *Diário da República* nº 23/2011 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho nº 17169/2011 de 12 de Dezembro. *Diário da República* nº 245/2011 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de Fevereiro. *Diário da República* nº 37/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de Fevereiro. *Diário da República* nº 37/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República* nº 129/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 176/2012 de 2 de Agosto. *Diário da República* nº 149/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho nº 5048B / 2013 de 12 de Abril. *Diário da República* nº 72/2012 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República* nº 29/2014 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

DSM IV (1996) - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

DSM IV R (2002) - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

DSM-5 (2013) – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition. APA American Psychological Association.

LEI de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República* nº237/1986 – Série I. Ministério da Educação. Lisboa

Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Nações Unidas. (1995) Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação

Parecer nº1/99 do Conselho Nacional de Educação de 15 de Janeiro. Lisboa.

Resolução da Assembleia da República nº 56/2009 – *Diário da República* – Nº 146 – 30 de Julho 2009

Referências eletrónicas

Applied Behavior Analysis (ABA). Acedido abril, 9, 2009 em <http://www.sei-online.net/consultorio/projectos/aba.htm>

Ferreira-Alves, F. (2005). *Uma Experiência de Aprendizagem Colaborativa: Contributos para repensar o ensino da tradução*. Universidade do Minho. Acedido março 3, 2008 em <http://www.confluencias.net/n2/ferreira-alves.htm>.

PREMACK & WOODRUFF, (1978) - *Teoria da mente – uma controvérsia*. Acedido abril, 5, 2009 em http://www.saude-mental.net/pdf/vol8_rev3_editorial.pdf

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Interação entre os componentes da CIF.....	69
Quadro 2 – A estrutura da CIF.....	71
Quadro 3 – Resumo adaptado do D.L. nº 3/2008 de 7 de Janeiro.	72
Quadro 4 – Medidas de educação especial do D.L. nº 3/2008 de 7 de Janeiro. ..	73
Quadro 5 – Tipologia das perturbações nos diversos domínios e funções.	86
Quadro 6 – Perturbações do espectro do autismo e outras perturbações do desenvolvimento. (Bryna Siegel 2008 p. 23)	88
Quadro 7 – Mapa concetual do funcionamento humano de Alonso e Schalock (2010)	99
Quadro 8 – Evolução da linguagem (Bautista, 1997 p. 85).	104
Quadro 9 – Resumo das perturbações, definições e justificação para a aprendizagem cooperativa.	138
Quadro 10 - Diferenças entre grupos de trabalho cooperativo e grupos de trabalho tradicional. (Adaptação própria com referencia a Pujolás, 2004 & Freitas & Freitas 2002).	154
Quadro 11 - Perfil de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico (Anexo n.º 2 do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto)	194
Quadro 12 – Resumo dos métodos de aprendizagem cooperativa e suas características.	210
Quadro 13 - Diferenças entre aprendizagem individualista, competitiva e cooperativa, referências dos irmãos Johnson (1974), Slavin (1991) e Deusch (1990) entre outros.	212
Quadro 14 – Estudo de Sharan e seus colaboradores (Arends, 2008)	217
Quadro 15 – “Modelo de atendimento à diversidade”. Correia (2008 p36).	245
Quadro 16 – “Desafios do ensino para os professores do século XXI” (Arends, 2008 p.8)	253
Quadro 17 – “Ferramentas bio inteligentes” (Paymal, 2010)	261
Quadro 18 – Características e diferenças das metodologias quantitativas e qualitativas – (baseado em Dias, 2000a, adaptação própria).	267
Quadro 19 – Esquema da triangulação de métodos utilizados.	270
Quadro 20 – Mapa concetual das questões e objetivos da investigação.	271
Quadro 21 – Objetivos e instrumentos do Estudo 1.....	281
Quadro 22 – Descrição da Oficina de Formação – Processo de acreditação.	282
Quadro 23 - item 5 do questionário “Caracterização dos formandos”	285
Quadro 24 – Item 10 do questionário “Caracterização dos formandos” antes e depois da avaliação do especialista.	286
Quadro 25 – Item 21 do questionário “Avaliação do nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa...” proposto pela avaliação do especialista.	288

Quadro 26 - Diferenças entre grupos de trabalho cooperativo e grupos de trabalho tradicional (Freitas e Freitas, 2002 Teoria p.37)	296
Quadro 27 – Análise da viabilidade de aplicação de um modelo paramétrico. ...	312
Quadro 28 – t de Student para amostras relacionadas aplicado a séries de dados pré-teste pós-teste.	313
Quadro 29 - Objetivos e instrumentos do Estudo 2	318
Quadro 30 – Guiões para a implementação das 8 atividades de aprendizagem cooperativa que integram o programa proposto pela Oficina de Formação: “Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa”	319
Quadro 31 – Dados sociométricos das crianças com NEE por turma	341
Quadro 32 – Análise para determinar sobre a utilização de um modelo paramétrico ou não paramétrico.	361
Quadro 33 – t de Wilcoxon aplicado às séries de dados pré-teste e pós-teste escolhas.	361
Quadro 34 – t de Student para amostras relacionadas aplicado às séries de dados pré-teste pós-teste rejeições.	361
Quadro 35 – Guião para o desenvolvimento do Grupo de Discussão	368
Quadro 36 – Ideias centrais emitidas nos Grupos de Discussão	370
 ÍNDICE DE GRÁFICOS	
Gráfico 1 – Idade dos professores participantes no estudo.	275
Gráfico 2 – Tempo de serviço dos professores participantes no estudo.	275
Gráfico 3 – Grau académico dos professores participantes no estudo.	276
Gráfico 4 – Especialização em educação especial dos professores participantes no estudo.	277
Gráfico 5 – Agrupamentos de escolas onde lecionam os professores participantes no estudo.	277
Gráfico 6 – Ano ou anos de escolaridade lecionados pelos professores participantes no estudo.	278
Gráfico 7 – Distribuição do número de alunos pelas turmas dos professores participantes no estudo.	279
Gráfico 8 – Número de alunos com NEE nas turmas dos professores participantes no estudo.	279
Gráfico 9 – Tipologia das problemáticas dos alunos com NEE existentes nas turmas dos professores participantes no estudo.	280
Gráfico 10 - Avaliação da oficina de formação quanto à organização (1)	291
Gráfico 11 - Avaliação da oficina de formação quanto à organização (2)	291
Gráfico 12 - Avaliação da oficina de formação quanto à organização (3)	291
Gráfico 13 - Avaliação da oficina de formação quanto à organização (4)	292
Gráfico 14 - Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto (1)	292
Gráfico 15 - Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto (2)	292
Gráfico 16 - Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto (3)	293
Gráfico 17 - Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto (4)	293
Gráfico 18 - Avaliação da O. F. quanto à prestação da formadora (1)	293
Gráfico 19 - Avaliação da O. F. quanto à prestação da formadora (2)	294

Gráfico 20 - Avaliação da O. F. quanto à prestação da formadora (3)	294
Gráfico 21 - Avaliação da O. F. quanto à prestação da formadora (4)	294
Gráfico 22 – Avaliação da O. F. quanto à prestação da formadora (5)	295
Gráfico 23 - Avaliação da O. F. quanto à prestação da formadora (6)	295
Gráfico 24 – Evolução das respostas corretas à questão 1.	296
Gráfico 25 – Evolução das respostas corretas à questão 2.	297
Gráfico 26 – Evolução das respostas corretas à questão 3.	298
Gráfico 27 – Evolução das respostas corretas à questão 4.	298
Gráfico 28 – Evolução das respostas corretas à questão 5.	299
Gráfico 29 – Evolução das respostas corretas à questão 6.	300
Gráfico 30 – Evolução das respostas corretas à questão 7.	300
Gráfico 31 – Evolução das respostas corretas à questão 8.	301
Gráfico 32 – Evolução das respostas corretas à questão 9.	302
Gráfico 33 – Evolução das respostas corretas à questão 10.	303
Gráfico 34 – Evolução das respostas corretas à questão 11.	303
Gráfico 35 – Evolução das respostas corretas à questão 12.	304
Gráfico 36 – Evolução das respostas corretas à questão 13.	305
Gráfico 37 – Evolução das respostas corretas à questão 14.	306
Gráfico 38 – Evolução das respostas corretas à questão 15.	306
Gráfico 39 – Evolução das respostas corretas à questão 16.	307
Gráfico 40 – Evolução das respostas corretas à questão 17.	308
Gráfico 41 – Evolução das respostas corretas à questão 18.	308
Gráfico 42 – Evolução das respostas corretas à questão 19.	309
Gráfico 43 – Evolução das respostas corretas à questão 20.	310
Gráfico 44 – Evolução das respostas corretas à questão 21.	311
Gráfico 45 – Evolução das respostas sobre o nível de formação dos professores face à aprendizagem cooperativa	311
Gráfico 46 – Evolução dos dados sociométricos. Turma A	343
Gráfico 47 – Evolução dos dados sociométricos. Turma B	344
Gráfico 48 – Evolução dos dados sociométricos. Turma C	344
Gráfico 49 – Evolução dos dados sociométricos. Turma D	345
Gráfico 50 – Evolução dos dados sociométricos. Turma E	345
Gráfico 51 – Evolução dos dados sociométricos. Turma F	346
Gráfico 52 – Evolução dos dados sociométricos. Turma G	346
Gráfico 53 – Evolução dos dados sociométricos. Turma H	347
Gráfico 54 – Evolução dos dados sociométricos. Turma I	347
Gráfico 55 – Evolução dos dados sociométricos. Turma J	348
Gráfico 56 – Evolução dos dados sociométricos. Turma K	348
Gráfico 57 – Evolução dos dados sociométricos. Turma L	349
Gráfico 58 – Evolução dos dados sociométricos. Turma M	349
Gráfico 59 – Evolução dos dados sociométricos. Turma N	350
Gráfico 60 – Evolução dos dados sociométricos. Turma O	350
Gráfico 61 – Evolução dos dados sociométricos. Turma P	351
Gráfico 62 – Evolução dos dados sociométricos. Turma Q	351
Gráfico 63 – Evolução dos dados sociométricos. Turma R	352
Gráfico 64 – Evolução dos dados sociométricos. Turma S	352

Gráfico 65 – Evolução dos dados sociométricos. Turma T	353
Gráfico 66 – Evolução dos dados sociométricos. Turma U	353
Gráfico 67 – Evolução dos dados sociométricos. Turma V	354
Gráfico 68 – Evolução dos dados sociométricos. Turma W	354
Gráfico 69 – Evolução dos dados sociométricos. Turma X	355
Gráfico 70 – Evolução dos dados sociométricos. Turma Y	355
Gráfico 71 – Evolução dos dados sociométricos. Turma Z	356
Gráfico 72 – Evolução dos dados sociométricos. Turma AA	356
Gráfico 73 – Evolução dos dados sociométricos. Turma AB	357
Gráfico 74 – Evolução dos dados sociométricos. Turma AC	357
Gráfico 75 – Evolução dos dados sociométricos. Turma AD	358
Gráfico 76 – Evolução dos dados sociométricos. Turma AE	358
Gráfico 77 – Evolução dos dados sociométricos. Turma AF	359
Gráfico 78 – Evolução dos dados sociométricos. Turma AG	359
Gráfico 79 – Resumo dos resultados das turmas.	360
Gráfico 80 - Nº de ideias centrais emitidas relativamente à dimensão I	371
Gráfico 81 - Nº de ideias centrais emitidas relativamente à dimensão Ia	372
Gráfico 82 - Nº de ideias centrais emitidas relativamente à dimensão II	373
Gráfico 83 - Nº de ideias centrais emitidas relativamente à dimensão III	374

ÍNDICE DE GRELHAS

Grelha 1 - Checklist do trabalho cooperativo	332
Grelha 2 - Distribuição de tarefas do trabalho cooperativo	333
Grelha 3 - Registos do trabalho cooperativo.	333
Grelha 4 – Autoavaliação do trabalho cooperativo.	334
Grelha 5 - Registos do professor para o trabalho cooperativo.	335

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1 – Declaração de Lisboa, 2007	406
Anexo 2 - Construção do espírito de turma – Kagan 1989	408
Anexo 3 - Questionário para a recolha de dados – caracterização dos professores participantes e avaliação da oficina de formação.	411
Anexo 4 - Questionário para a avaliação do nível de formação dos professores participantes no estudo, face à Aprendizagem Cooperativa, antes e depois de receberem formação nesta área.	414
Anexo 5 - Instrumentos utilizados na validação dos questionários.	416
Anexo 6 - Contactos, perfis dos especialistas e respostas para a validação dos questionários.	424
Anexo 7 - Questionário entregue às crianças no âmbito da aplicação dos testes sociométricos.	425
Anexo 8 - Grelha para o registo das respostas do teste sociométrico.	426
Anexo 9 – Exemplo de Matriz Sociométrica.	427
Anexo 10 - Registos do feedback da implementação de algumas atividades nas turmas.	428
Anexo 11 - Registos das participações dos professores no grupo de discussão..	432
Anexo 12 – Instrumentos e materiais para implementação do Programa ACIE ..	436

ANEXOS

ANEXO 1
DECLARAÇÃO DE LISBOA
Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva

No dia 17 de Setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação a audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”.

As propostas acordadas pelos jovens com necessidades educativas especiais (NEE) de 29 países¹, que frequentam os ensinos secundário, profissional e superior, tiveram como resultado a “Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”. Esta Declaração abrange o que os jovens apresentaram em Lisboa, em sessão plenária na Assembleia da República, no que respeita aos seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso.

A Declaração vem na sequência de anteriores documentos oficiais europeus e internacionais no âmbito das Necessidades Especiais de Educação tais como: Resolução do Conselho para a Integração das “Crianças e Jovens com Deficiências nos Sistemas Regulares de Educação” (EC, 1990); “Declaração de Salamanca e Quadro de ação para as NEE” (UNESCO, 1994); “Carta de Luxemburgo” (Programa Helios, 1996); “Resolução do Conselho para a Igualdade de Oportunidades dos Alunos com Deficiências na Educação e Formação” (EC, 2003); “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências” (Nações Unidas, 2006).

1. Os jovens acordaram sobre os seus DIREITOS:

- Temos o direito de ser respeitados e de não ser discriminados. Não queremos caridade; queremos ser respeitados como futuros adultos que têm de viver e trabalhar num ambiente normal.
- Temos direito às mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às nossas necessidades. As necessidades específicas de cada um não podem ser ignoradas.
- Temos o direito de tomar as nossas decisões e de fazer as nossas escolhas. A nossa voz deve ser ouvida.
- Temos o direito de viver autonomamente. Queremos constituir família e ter uma casa adaptada às nossas necessidades. Muitos de nós querem ter a possibilidade de frequentar a Universidade. Queremos também poder trabalhar e não ser separados das outras pessoas que não têm incapacidades.
- Toda a sociedade tem de ter consciência e compreender e respeitar os nossos direitos.

2. Os jovens expressaram opiniões claras sobre as principais MELHORIAS que experimentaram na sua educação:

- Em geral, temos recebido um apoio satisfatório à nossa educação, mas é necessário que se verifiquem mais progressos.
- A acessibilidade aos edifícios está a melhorar. As questões da mobilidade e da acessibilidade arquitetónica constituem, cada vez mais, tópicos de discussão e de debate.
- As questões relativas à deficiência estão a ganhar maior visibilidade na sociedade.
- A tecnologia informática está a evoluir e passaram a estar disponíveis livros digitais bem estruturados.

¹ Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia, República Checa, Suécia e Suíça.

3. Os jovens assinalaram os DESAFIOS e as NECESSIDADES:

- As necessidades na acessibilidade são diferentes para pessoas diferentes. Há diferentes barreiras de acessibilidade, na educação e na sociedade, para pessoas com diferentes necessidades especiais, por exemplo:
- Durante as aulas e exames alguns de nós necessitam de mais tempo
- Por vezes necessitamos de apoio pessoal de assistentes nas aulas
- Necessitamos de materiais didáticos adaptados ao mesmo tempo que os nossos colegas.
- Por vezes a liberdade de escolha de áreas de estudo é-nos vedada por razões de acessibilidade dos edifícios, tecnologia insuficiente e materiais adaptados (equipamento, livros).
- Necessitamos de conteúdos e de competências que tenham significado para nós e para a nossa vida futura.
- Necessitamos de aconselhamento, ao longo do nosso percurso escolar, no que respeita ao que será possível fazermos no futuro de acordo com as nossas necessidades individuais.
- Continua a haver algum desconhecimento sobre a deficiência. Os professores, os outros alunos e alguns pais por vezes têm uma atitude negativa para connosco. As pessoas sem deficiência deveriam saber que podem perguntar a uma pessoa com deficiência se precisa de ajuda ou não.

4. Os jovens expressaram as suas opiniões sobre a EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

- É muito importante dar a cada um a liberdade de escolher a escola que quer frequentar.
- A educação inclusiva será melhor se as condições forem as mais adequadas. Isto significa que devem ser disponibilizados os apoios necessários, recursos e professores formados. Os professores precisam de estar motivados, bem informados e compreenderem as nossas necessidades. Têm de ter boa formação e perguntarem-nos o que necessitamos; estarem bem coordenados entre si ao longo do ano lectivo.
- Reconhecemos muitos benefícios na educação inclusiva; vivemos experiências mais alargadas; aprendemos como resolver problemas em contexto real; interagimos com os nossos pares com ou sem necessidades especiais.
- A educação inclusiva com apoio individualizado e especializado é a melhor preparação para o ensino superior. Os centros especializados poderiam apoiar-nos, informando devidamente as Universidades sobre a ajuda que necessitamos.
- A educação inclusiva tem benefícios mútuos, para nós e para toda a gente.

Os jovens CONCLUÍRAM:

Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência – então o mundo aceitar-nos-á melhor.

Lisboa, Setembro 2007

A produção deste documento só foi possível dado o apoio dos países membros da Agência e da DG de Educação, Formação e Cultura da Comissão Europeia
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

ANEXO 2

Construção do espírito de turma Kagan 1989

1- Conhecimento mútuo

1. Para aprender os nomes

Disposição em círculo. Um dos elementos diz: “Olá, o meu nome é Rosa”, e atira a bola para outro que, por sua vez, diz o seu nome, atira para outro e assim sucessivamente. Quando já se sabem vários nomes atira-se a bola para alguém de que já se sabe o nome e diz-se algo como: “Acho que vou gostar de trabalhar contigo, Joana”. Ou: “Pedro, ontem vi-te a jogar no parque”.

2. Círculos concêntricos

Formam-se dois círculos com igual número de elementos. Os de dentro estão virados para fora e os de fora para dentro de modo a ficarem face a face. O professor manda rodar e depois parar. Quem está frente a frente entrevista-se sobre alguns aspetos, como nome, onde nasceu, preferências, etc. Rodam novamente e repetem a entrevista algumas vezes.

3. STOP

Os alunos circulam na sala de aula ou em outro qualquer espaço. O professor diz: “stop”. Param e formam par com quem estiver mais próximo. Entrevistam-se sobre o tópico combinado ou aquele que de momento o professor indicar.

4. Filas ordenadas

Os alunos colocam-se numa fila por uma determinada ordem, por exemplo, ordem alfabética de nomes, datas de nascimento, alturas, etc. Um inicia e todos os outros vão, voluntariamente, através de um diálogo constante, lembrando o que já se sabe, colocando-se na fila.

5. Calendário

Constrói-se um calendário com os aniversários e um ou outro facto importante da vida de cada um dos alunos. Festejam-se os aniversários e comemoram-se esses factos importantes.

6. Verdade ou mentira

Cada aluno diz três factos a seu respeito. Um deles não é verdadeiro. Os outros tentam descobrir e justificar brevemente porque acham que determinada afirmação não é verdadeira.

7. Busca dos semelhantes

Para esta atividade é necessária uma folha de papel com três colunas e várias linhas para cada um dos participantes. Na primeira coluna indicam-se características genéricas, uma em cada linha, de acordo com a idade e interesses do grupo. Na coluna do meio cada um escreve as suas respostas. De seguida vão à procura de colegas com as mesmas características. Dirigem-se uns aos outros mostrando a folha ou perguntando se têm esta ou aquela característica. A terceira coluna é para a assinatura das pessoas que se encontram com características semelhantes.

“Busca dos Semelhantes”

Características	As minhas _____	Encontrei! (assinaturas)
Signo		
Estação do ano preferida		
Local onde nasci		
Cor preferida		
País que gostava de conhecer		

8. Semelhanças

O professor indica uma qualquer dimensão, como cor de cabelo, mês de nascimento, animal preferido, e os que têm igual característica juntam-se num grupo. Podem construir gráficos de barras a partir destas informações e começar de alguma forma a construir a identidade da turma ao mesmo tempo que se valorizam e aceitam as diferenças.

2- Construção da identidade da turma.

1. Símbolos

Criar ou adotar símbolos para a turma desde um nome a uma canção ou a um símbolo visual.

2. Projetos

Desenvolver projetos com sucesso que a turma possa partilhar com outras turmas é a maneira mais eficiente e rápida de criar um sentimento forte e positivo de pertença à turma. Os projetos podem ser, por exemplo: decoração especial da sala, construção de um painel, intercâmbio

com outras turmas, etc.

3. Jornal, livro ou CD-ROM da turma

É um projeto especial que é eficiente não só no imediato como a longo prazo. Podem compilar características ou trabalhos individuais e coletivos dos alunos.

3- Valorização das diferenças individuais

(Procura-se que os alunos se aceitem a eles e aos outros)

1. Cantos

Qualquer diferença individual pode ser o foco. Por exemplo quem gosta de ser desportista vai para um dos cantos da sala, quem gosta de ser artista para outro, quem gosta de ser solidário para outro e quem gosta de negócios para outro. Podem ser dimensões muito variadas, desde as ligadas a aspetos de carácter cognitivo, às ligadas a gostos e preferências, a problemas controversos e suas soluções. Aconselha-se a seguir os seguintes passos:

1ª Indicar o que vai estar em escolha/discussão;

2º Colocar em cada canto uma identificação visual;

3º Dar tempo para pensar individualmente e até podem escrever a escolha num papel;

4º Cada um vai para o canto escolhido;

5º Em cada canto formam-se pares e explicam-se as razões da escolha;

6º Juntam-se os do mesmo canto e falam sobre as razões que o seu par lhe indicou;

7º O professor pede a um aluno de um canto para explicar a todos as razões da escolha do grupo;

8º Nos outros grupos, em pares, falam sobre as razões do canto que acabou de falar; repetem-se os passos 7º e 8º para cada canto;

9º Por fim, cada canto deve ser capaz de listar as razões das escolhas de cada grupo.

Esta é uma atividade para as crianças começarem a saber apresentar justificações para escolhas e ao mesmo tempo a desenvolverem a capacidade de ouvir os outros com atenção. Os cantos podem ser usados com muito sucesso associados a conteúdos muito diversos. Os cantos não têm, necessariamente, que ser quatro, podem ser 3 ou 5 ou mais, depende dos conteúdos e dos objetivos.

2. Linhas de valores

Anuncia-se uma posição sobre algum assunto controverso e cada aluno, de acordo com a posição que assume, coloca-se numa linha que o professor previamente indicou, na qual um dos extremos significa a total concordância e o outro total desacordo. Os parceiros começam por explicar as razões que os levaram a ter aquela posição; de seguida formam-se grupos, de acordo com as posições e explicam-se as razões da tomada de posição de cada grupo aos outros grupos.

4- Suporte mútuo/confiança

1. Acrobacias a pares

Formam-se pares:

1º colocam-se frente a frente e a tocarem-se;

2º com os braços fletidos e juntos ao corpo, o que tem a mão maior agarra a mão do outro, envolvendo-a com os dedos polegar e indicador no pulso e, para maior segurança, coloca o dedo mínimo entre o dedo mínimo e o anelar do par;

3º sempre com os pés juntos, fazem vários movimentos como esticar os braços e inclinarem-se de forma a manterem-se equilibrados ou fletir os joelhos até tocar no chão, ficando o outro elemento do par em pé, direito ou levemente inclinado, de modo a manterem o equilíbrio.

2. Estreita e alarga o círculo

A turma toda faz um círculo de mãos dadas e braços estendidos. Numeram-se alternadamente 1-2, 1-2, ... A um sinal, todos os números 1 aproximam-se enquanto os números 2 se afastam, sempre sem largar as mãos; a outro sinal alternam a ação.

5- Construção de Sinergias (Atuação coordenada para um objetivo comum)

1. De mãos dadas

A professora desenha ou escreve a palavra de uma figura geométrica e os alunos da turma procuram formar essa figura, dando as mãos.

2. Máquina viva

Formar um comboio é talvez uma das atividades mais fáceis, mas os alunos serão capazes de imaginar outro tipo de máquinas muito sofisticadas e imitarem o seu funcionamento.

Outros exemplos para a Construção do espírito de grupo

1. Novos nomes

Com as iniciais do 1º e último nome, os alunos criam um novo nome formado por adjetivos. Ex: Rosa Gomes – Radiante Gentil. A seguir recitam os nomes, primeiro os que criaram depois os verdadeiros ou ao contrário, depois fazem o mesmo juntando ritmo, depois movimento, depois várias formas de os pronunciarem como por exemplo: a rir ou a chorar.

2. Passaporte

Cada aluno faz um passaporte com as informações habituais, incluindo foto e com outras relativas a diversas preferências, etc. Esses passaportes ficarão disponíveis em ficheiro para consulta em momentos de pausa.

3. Coisas pouco comuns que todos partilham

Os alunos devem identificá-las através do diálogo livre ou orientado, em relação a passatempos, lugares que gostariam de visitar, animais domésticos, sítios onde já estiveram, etc. Os resultados podem ser registados.

4. Mesa redonda e passa a palavra

A comunicação é feita por escrito. Um aluno escreve uma frase curta sobre um tópico escolhido e passa a folha e a caneta para quem está ao lado, que depois de ler o que está escrito em voz alta, acrescenta a sua frase e passa para o colega do lado e assim sucessivamente. Esta estrutura também pode ser utilizada apenas para palavras. Ex.: países por ordem alfabética, palavras que comecem pelo som... regras sociais, etc.

5. Caterpillar cego

Em grupos de 4 ou 5 agarram-se pela cintura e vão dar um passeio mas só o da frente tem os olhos abertos. A um sinal do professor mudam de posição passando o segundo para a frente e o primeiro para último.

6. Jogo das palmas

Um elemento da turma sai da sala e todos concordam em identificar um determinado objeto que quem está fora deve descobrir e tocar no seu regresso. Sempre que esse aluno se aproximar do objeto escolhido, os restantes batem palmas mais alto quando está mais perto e mais baixo quando está mais longe.

7. Cego e guia

Em pares, um faz de cego e outro de guia trocando a seguir de papéis e no fim conversam sobre as sensações de ser cego e de ser guia.

8. Linhas de valores

Há uma lista de situações que concretizam certos valores e os alunos tentam alcançar acordo para os colocar por ordem de importância e/ou prioridade justificando e argumentando todos os pontos de vista. Ex numa lista de 4 doentes que precisam de um transplante os alunos devem colocá-los por ordem do mais urgente (o primeiro a ser transplantado) ao menos urgente (o último a ser transplantado). Devem considerar todos os dados disponíveis sobre cada doente para tomarem as decisões, ex. idades dos doentes, se têm filhos menores ou não, se são ricos ou pobres, etc.

9. Definições e declarações

Podem escolher-se definições muito variadas como por exemplo o que é o amor, a amizade, a democracia ou a cooperação. O grupo escolhe um desenho ou uma imagem relacionada com o conceito e cada elemento escreve a sua definição nessa imagem. No final os membros chegam a uma definição comum a partir da definição de cada um e partilham com a turma.

FREITAS, Luísa Varela; FREITAS, Cândido Varela (2002)

Aprendizagem Cooperativa. Teoria e Prática. – Guias Práticos. Edições ASA.

ANEXO 3

Questionário para a recolha de dados – caracterização dos professores participantes e avaliação da oficina de formação

Caracterização dos formandos e Avaliação da Oficina de Formação após as sessões presenciais

O presente questionário tem como objetivo a obtenção de dados demográficos do grupo de formandos da oficina de formação "Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa" e a avaliação da mesma numa fase em que terminam as sessões presenciais e se iniciam os trabalhos para a implementação das estratégias de Aprendizagem Cooperativa em sala de aula.

***Obrigatório**

1. Identificação do formando * Selecione o número de ordem que lhe foi atribuído

2. Idade *

26-35

36-45

>45

3. Tempo de serviço em anos *

4. Grau académico *

Bacharelato

Licenciatura

5. Especialização em Educação Especial *

Sim

Não

6. Agrupamento de Escolas * Selecione o Agrupamento de Escolas a que pertence.

Atouguia da Baleia

D. João II - Caldas da Rainha

D. Lourenço Vicente - Lourinhã

D. Luís de Ataíde - Peniche

Padre Vítor Melícias - Torres Vedras

7. Ano ou anos de escolaridade que leciona no presente ano letivo *

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

1º e 2º ano

1º e 3º ano

2º e 3º ano

2º e 4º ano

3º e 4º ano

1º, 2º, 3º e 4º ano

8. Número de alunos na turma *	<input type="text"/>				
9. Número de alunos com NEE na turma *	<input type="text"/>				
10. Problemática dos alunos com NEE * Selecione o nº de alunos com NEE na turma à frente da tipologia da sua problemática.					
	0	1	2	3	4
Perturbações do espectro do autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiência mental nas funções cognitivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbações da comunicação/ linguagem e fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dislexia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de comportamento/ emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multideficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DDAH - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hidrocefalia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiência auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Avaliação da oficina de formação quanto à organização * Coloque um X no número que, pessoalmente, considere mais adequado (mínimo 1, máximo 5)					
	1	2	3	4	5
Os conteúdos da formação responderam aos objetivos propostos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A duração foi correta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A documentação pareceu-me adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meios didáticos empregues pareceram-me adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Avaliação da oficina de formação quanto ao impacto *					
	1	2	3	4	5
Com conteúdos pertinentes para a minha prática pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite-me melhorar métodos, estratégias e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

materiais					
Permite-me otimizar a inclusão na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi de encontro às minhas expectativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Avaliação da oficina de formação quanto à prestação da formadora *					
	1	2	3	4	5
Domínio do tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza na exposição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Método utilizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direção das atividades realizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse despertado pela matéria dada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="button" value="Enviar"/>					
Tecnologia do Google Docs					

ANEXO 4

Questionário para a avaliação do nível de formação dos professores participantes no estudo, face à Aprendizagem Cooperativa, antes e depois de receberem formação nesta área.

Avaliação do nível de formação dos professores face à Aprendizagem Cooperativa antes e depois de receberem Formação nesta área.

Oficina de Formação: "Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa. Coloque à frente de cada afirmação que julgar correta, verdadeira, um V e daquelas com que não concorda ou julga que são incorretas ou falsas um F. "Aprendizagem Cooperativa - Guias práticos" Prática p107 Freitas e Freitas 2002. (Item 21, relacionado com a inclusão, acrescentado ao original dos autores).

***Obrigatório**

1. Aprendizagem cooperativa é o mesmo que trabalho de grupo. *

- V
 F

2. No trabalho cooperativo deve haver pelo menos três elementos por grupo. *

- V
 F

3. No trabalho cooperativo não há avaliação individualizada. *

- V
 F

4. No trabalho cooperativo há pouca interação professor-aluno. *

- V
 F

5. No trabalho cooperativo os alunos têm menos oportunidades de praticar. *

- V
 F

6. O trabalho cooperativo só beneficia os alunos mais fracos. *

- V
 F

7. Grupos com quatro elementos são os mais adequados. *

- V
 F

8. Se um professor usa aprendizagem cooperativa deve usá-la sempre. *

- V
 F

9. A aprendizagem cooperativa desresponsabiliza os alunos. *

- V
 F

10. Os skills de cooperação aprendem-se pelo facto de se trabalhar em grupo. *

- V
 F

11. A aprendizagem cooperativa facilita a preparação da aula ao professor. *

- V

F
12. A aprendizagem cooperativa dá trabalho a preparar mas durante a aula o professor fica livre. *

V
 F
13. Na aprendizagem cooperativa é tão importante o processo como o produto, os resultados académicos. *

V
 F
14. Na aprendizagem cooperativa o professor não define objetivos, quem os define é o grupo. *

V
 F
15. No trabalho cooperativo cada aluno deve experimentar vários papéis. *

V
 F
16. A aprendizagem cooperativa fomenta a indisciplina na sala *

V
 F
17. A atividade cooperativa só deve ser usada para atividades de pesquisa. *

V
 F
18. Usar muito trabalho cooperativo torna-se monótono pois não há diversidade de estratégias. *

V
 F
19. O líder não é importante para o trabalho cooperativo. *

V
 F
20. Aprendendo um tipo de skills já não é preciso treinar os outros. *

V
 F
21. O trabalho cooperativo é adequado à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares. *

V
 F

Identificação do formando * Seleccione o número de ordem que lhe foi atribuído

ANEXO 5

Instrumentos utilizados na validação dos questionários

Caracterização dos formandos

Susana Chagas, doutoranda no curso de doutoramento em Ciências da Educação: Intervenção Psicopedagógica e Educação Especial na Universidade da Extremadura Badajoz, encontra-se, presentemente, na fase de elaboração da tese de doutoramento: "Aprendizagem Cooperativa um recurso do professor para a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares" e vem por este meio convidá-lo a colaborar na validação do questionário que prevê a recolha de dados demográficos. A validação do questionário apresentar-se-á em duas fases: I. ESTRUTURA onde se solicita que avalie a ADEQUAÇÃO e PERTINÊNCIA de cada dimensão dispondo ainda de um campo para observações; II. CONTEÚDO onde se solicita, de igual modo, que avalie cada item quanto à ADEQUAÇÃO e PERTINÊNCIA com observações caso julgue necessário. Obrigada pela colaboração.

*Obrigatório

I. ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO. DIMENSÕES DO ESTUDO. Passe à questão 1.

1. Aspetos demográficos. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

II. CONTEÚDOS DO QUESTIONÁRIO. ITENS DO ESTUDO. Passe à questão 1.

1. Identificação dos formandos. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

2. Sexo. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

3. Idade. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
4. Tempo de serviço em anos * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
5. Grau acadêmico * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
6. Especialização em Educação Especial * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
7. Agrupamento de escolas * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
8. Ano ou anos de escolaridade que leciona no presente ano letivo. * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
9. Número de alunos na turma * Adequação											

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
10. Número de alunos com NEE na turma. * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
11. Problemática dos alunos com NEE. * Adequado											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
<input type="button" value="Enviar"/>											

Tecnologia do [Google Docs](#)

Avaliação do nível de formação dos professores face à A.C. antes e depois de receberem formação nesta área.

Susana Chagas, doutoranda no curso de doutoramento em Ciências da Educação: Intervenção Psicopedagógica e Educação Especial na Universidade da Extremadura Badajoz, encontra-se, presentemente, na fase de elaboração da tese de doutoramento: "Aprendizagem Cooperativa um recurso do professor para a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares" e vem por este meio convidá-lo a colaborar na validação do questionário "Avaliação do nível de formação dos professores face à Aprendizagem Cooperativa antes e depois de receberem formação nesta área" (Freitas e Freitas 2002 p107). A validação do questionário apresentar-se-á em duas fases: I. ESTRUTURA onde se solicita que avalie a ADEQUAÇÃO e PERTINÊNCIA de cada aspeto dispondo ainda de um campo para observações; II. CONTEÚDO onde se solicita, de igual modo, que avalie cada item quanto à ADEQUAÇÃO e PERTINÊNCIA com observações caso julgue necessário. Obrigada pela colaboração.

*Obrigatório

I. ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO. Passe à questão 1.

1. Tipo de questionário. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

2. Número de itens. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

3. Tecnologia utilizada. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

4. Identificação dos respondentes. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

II. CONTEÚDOS DO QUESTIONÁRIO. ITENS DO ESTUDO. Deve ter em conta que cada formando deve responder a

cada item com V verdadeiro ou F falso. Passe à questão 1.

1. Aprendizagem cooperativa é o mesmo que trabalho cooperativo. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

2. No trabalho cooperativo deve haver pelo menos três elementos por grupo. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado

- * Pertinência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente

Observações

3. No trabalho cooperativo não há avaliação individualizada. * Adequação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
4. No trabalho cooperativo há pouca interação professor-aluno. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
5. No trabalho cooperativo os alunos têm menos oportunidades de praticar. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
6. O trabalho cooperativo só beneficia os alunos mais fracos. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
7. Grupos com quatro elementos são os mais adequados. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
8. Se um professor usa aprendizagem cooperativa deve usá-la sempre. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
9. A aprendizagem cooperativa desresponsabiliza os alunos. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
10. Os skills de cooperação aprendem-se pelo facto de se trabalhar em grupo. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
11. A aprendizagem cooperativa facilita a preparação da aula ao professor. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
12. A aprendizagem cooperativa dá trabalho a preparar mas durante a aula o professor fica livre. * Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
13. Na aprendizagem cooperativa é tão importante o processo como o produto, os resultados académicos. *												
Adequação												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações												
14. Na aprendizagem cooperativa o professor não define objetivos, quem os define é o grupo. * Adequação												

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
15. No trabalho cooperativo cada aluno deve experimentar vários papéis. * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
16. A aprendizagem cooperativa fomenta a indisciplina na sala. * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
17. A atividade cooperativa só deve ser usada para atividades de pesquisa. * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
18. Usar muito trabalho cooperativo torna-se monótono pois não há diversidade de estratégias. * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
19. O líder não é importante para o trabalho cooperativo. * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											
20. Aprendendo um tipo de skills já não é preciso treinar os outros. * Adequação											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inadequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito adequado
- * Pertinência											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nada pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito pertinente
Observações											

Anexo 6

Respostas dos especialistas ao pedido para a validação dos questionários

E-Mails Respostas
<p>Especialista 1</p> <p>Cara Dra. Susana Chagas,</p> <p>Agradeço o seu e-mail, mas devido a contingências profissionais e ao facto de dentro de um curto espaço de tempo (poucos dias ou semanas) me encontrar reformado não me é possível satisfazer o seu pedido. No entanto, envio-lhe o e-mail de uma colega minha (...) que, eventualmente poderá responder à sua solicitação.</p> <p>Cordiais cumprimentos,</p>
<p>Especialista 2</p> <p>Bom dia Dr^a. Susana Chagas,</p> <p>Sinto muito mas não sou especialista em aprendizagem cooperativa, e como o instrumento "Avaliação do nível de formação dos professores face à A.C. antes e depois de receberem formação nesta área", não menciona explicitamente nada relacionado com as NEE (fala em alunos fracos....o que não quer dizer necessariamente NEE) não sinto que deva participar neste tipo de validação, que deve ser feita por especialista nessa área.</p> <p>- Quanto ao instrumento referente à "caracterização dos professores" faço as seguintes sugestões: - No ponto 5, não sei se não será importante saber em que domínio se enquadra a formação em EE (como não conheço o seu projeto de investigação, não sei se será ou não pertinente). Não pareceu que para o estudo em questão fosse pertinente. É suficiente saber se o formando é ou não especializado em educação especial por isso ficou como estava. - Colocar no ponto 10 a designação científica e correta das NEE (por exemplo, DA não especificadas, não é nenhum tipo de NEE (aceitou-se a proposta e foi modificada); autismo, substituída por Perturbações do Espectro do Autismo? ; (aceitou-se a proposta e foi modificada) O que é défice cognitivo? (aceitou-se a questão e foi modificada), não incluiu a deficiência visual ou motora, (não foram incluídas pois soube-se pelas fichas de inscrição na oficina que não existiam estas problemáticas nas turmas dos professores participantes) os problemas de comportamento, ou as perturbações da fala e perturbações da linguagem). (aceitou-se a proposta e foi modificada)</p>
<p>Especialista 3</p> <p>Parece-me bem a proposta de Freitas e Freitas, no entanto, dado o tema do projeto de investigação, acrescentaria um item que fizesse referência à inclusão. (aceitou-se a proposta e foi modificada acrescentando-se o item 21 sobre a inclusão de acordo com a sugestão dada.)</p>
<p>Especialista 4</p> <p>Susana, respondo-lhe desde já que me é totalmente impossível corresponder ao seu pedido pois estou assoberbada de trabalho.</p> <p>Cumprimentos e votos de sucesso</p>

ANEXO 7

Questionário entregue às crianças no âmbito da aplicação dos testes sociométricos

Inclusão, NEE e Aprendizagem Cooperativa

Susana Chagas



Vou pensar muito bem e responder às seguintes questões mas atenção! Só posso colocar o nome de **um** menino ou menina em cada resposta.

Questão1:

Se agora fosse brincar para o recreio, que amigo ou amiga escolhia **em primeiro lugar** para brincar comigo?

E se pudesse levar mais alguém, quem escolhia em **segundo lugar**?

Com quem é que eu **não** queria brincar?

Questão 2:

Se agora fosse fazer um trabalho aqui na sala, quem escolhia **em primeiro lugar** para trabalhar comigo?

E se pudesse convidar mais alguém, quem escolhia em **segundo lugar**?

Com quem é que eu **não** queria trabalhar?

Nome: _____

____/____/____

ANEXO 9

Exemplo de Matriz Sociométrica

Um exemplo dos registos nas 33 matrizes sociométricas do pré-teste e 33 matrizes do pós-teste (Exemplo do prof. Nº 17):

Pré-teste

Agrupamento escolas Atouguia da Baleia
Turma: 14 alunos 2º e 4º ano
NEE: Dislexia

Nomes	Beatriz	Marisa	Maria	Marta	Joice	Carlos	Diogo	Alexandre	Éric	Francisco	João Pedr	Rafael	Ricardo	Tiago
Beatriz		10					RO	O2	O1	20				OR
Marisa	20		11	RR	O2									
Maria		10		20			RO			O2	OR			O1
Marta		20	10		RO				OR	O2			O1	
Joice	10						RO		20		O2	OR		O1
Carlos			R1				20		OR			O2	10	
Diogo			20			O1			OR		RO		10	O2
Alexandre			20	O1		O2	OR		RO				10	
Éric		OR			20		RO				O1		O2	10
Francisco		O1	O2				RO	10					20	
João Pedr	22				10		OR	RO						O1
Rafael	RO						OR				O2		20	11
Ricardo	O2	O1					20	RO	10			OR		
Tiago		RO	O2				OR		20			10	O1	
Totais Escolh.	5	5	8	2	3	3	1	3	3	3	3	2	8	7
Totais Rej.	1	2	1	2	1	3	9	0	4	0	2	2	1	0
Nº dos q esc.	4	5	7	2	3	3	1	3	3	3	3	2	8	6
Nº dos q rej.	1	2	1	1	1	3	9	0	4	0	2	2	1	0

Pós-teste

Agrupamento escolas Atouguia da Baleia
Turma: 18 alunos 2º e 4º ano
NEE: Dislexia

Nomes	Beatriz	Marisa	Maria	Marta	Joice	Carlos	Diogo	Alexandre	Éric	Francisco	João Pedr	Rafael	Ricardo	Tiago
Beatriz			10	OR						O2		RO	20	O1
Marisa			12	O1	20	OR			RO					
Maria	10						O1		RR		20	O2		
Marta		20	11			O2			OR			RO		
Joice	20		O1	RO		OR				O2				10
Carlos			21						OR			RO	12	
Diogo	O2		10		10						OR	RO	20	
Alexandre														
Éric	O2		O1				OR					RO	20	10
Francisco		O2	O1	OR								RO	20	10
João Pedr	20		O1		O2		RR							10
Rafael						O1	20		RO		OR		10	O2
Ricardo			O1				10	20	RO	O2		OR		
Tiago		O2				O1				10	20	RR		
Totais Escolh.	5	3	13	1	3	4	3		0	4	2	1	7	6
Totais Rej.	0	0	0	3	0	2	3		1	0	2	1	0	0
Nº dos q esc.	5	3	10	1	3	4	3		0	4	2	1	6	6
Nº dos q rej.	0	0	0	3	0	2	2		6	0	2	8	0	0

Legenda: Dígitos à esquerda referem-se à Questão 1 – 1 1ª escolha, 2 2ª escolha, R rejeição
Dígitos à direita referem-se à Questão 2 – 1 1ª escolha, 2 2ª escolha, R rejeição

ANEXO 10

Registos do feedback da implementação de algumas atividades nos grupos/turmas

ATIVIDADE 1

Realizada em dois dias pois o tempo não chegou.

No primeiro dia, a apresentação deu lugar a um debate bastante interessante, contudo a constituição dos grupos foi um caos. Uns não queriam juntar-se ao grupo, até houve choro (fiquei tão triste), mas não cedi. Conversámos e lá se foram chegando.

Com a atribuição das tarefas percebi que iam acalmando, assim como o preenchimento da grelha ajudou a que reparassem uns nos outros. Entretanto terminou a aula e eu fiquei muito apreensiva pois comecei a questionar se tinha feito tudo bem. Fiquei desiludida e muito confusa.

No dia seguinte, logo pela manhã, continuaram os trabalhos com a conclusão da grelha (muitos não conseguiram terminar). Comecei por enumerar as tarefas que teriam de realizar até ao trabalho final estipulando tempo para cada uma delas. Uma das condições que frisei bastante foi que só poderiam seguir para a tarefa seguinte quando os restantes elementos do grupo tivessem terminado a tarefa anterior. Foi sem dúvida uma boa estratégia pois comecei logo a ver uns a ajudar os outros, a dar sugestões e a dividir tarefas entre eles. (Comecei a ficar mais animada)

Resultado final

Dos seis grupos existentes apenas um ainda demonstra algumas dificuldades em cooperar, dispersando-se na brincadeira e realizando as tarefas ainda de uma forma individual. O grupo que demonstrou maiores dificuldades em se "juntar" realizou o melhor cartaz e no fim já todos se riam e conversavam (só por isso já valeu a pena!)

Um dos alunos que passava completamente "ao lado" do grupo-turma foi o centro das atenções dos companheiros com a partilha de alguns materiais que possui (apanhei-os numa amena cavaqueira enquanto esperavam que os restantes grupos terminassem - fingi que não tinha reparado e passei ao lado, pois achei que aquela conversa alheia à aula era muito importante para aquele aluno).

Já tenho o material preparado para a atividade 2, porém ainda vou fazer uma mini tarefa antes com estes grupos porque penso ser importante consolidar alguns "laços" entre eles. Até breve. Beijinhos

Olá Susana

Só hoje implementei a 1ª atividade e correu bem. Apesar do grupo estar habituado a trabalhar a pares quer na realização de enigmas a Matemática, de pesquisas a nível de Estudo do Meio ou na produção de textos a partir de uma imagem, de uma palavra, continuação de uma história, etc. as coisas nem sempre correram bem quando trabalharam em grupos de 3 ou 4 elementos. A turma só tem 14 alunos (e uma das meninas "pertence" à Unidade), e, no geral são crianças com personalidades muito fortes, muito teimosas e, por vezes conflituosas entre si. Tendo em conta o exposto, eu estava um bocadinho apreensiva relativamente ao pôr em prática a atividade programada. No entanto, eles gostaram imenso e uma das meninas perguntou "Quando é que voltamos a fazer isto?", pergunta que agradou à restante turma, uma vez que a atividade era diferente daquelas a que estão habituados. Fiz registo fotográfico e assim que tiver oportunidade envio-lho.

Para a 2ª atividade preciso de esclarecer uma questão que tem a ver com formação dos grupos. Não sei se os hei-de manter ou se faço já rotação. Necessito da sua opinião.

Na 1ª atividade, os grupos foram formados de acordo com os testes sociométricos e funcionaram bem.guardo a sua orientação.

Muito obrigada



Olá

Comecei a semana passada a implementar o ensino cooperativo, como previsto, com a atividade dada.

Mas, penso que posso estar a adulterá-lo...

Pensei em trabalhar diariamente com os grupos formados, sempre em interajuda, mesmo nas tarefas normais.

Para isso, dividi a minha turma de 23 alunos de 4.º ano em apenas 4 grupos.

Ficaram 3 grupos de 6 elementos e 1 de 5. O meu objetivo era que todos eles ficassem com 2 elementos mais trabalhadores, 1 mais falador e 3 com mais dificuldades. Além de que é mais fácil a disposição e arrumação das mesas (todos os dias de manhã são agrupadas e às 13h arrumadas de outra forma).

Eu tenho uma turma muito complicada a nível de comportamento e dificuldades de aprendizagem. E neste momento estou a ver resultados positivos.

Desta forma eles parecem ter mais paciência para ajudarem os parceiros. Por enquanto está a correr bem. Cada grupo já tem nome, lema, características e regras.

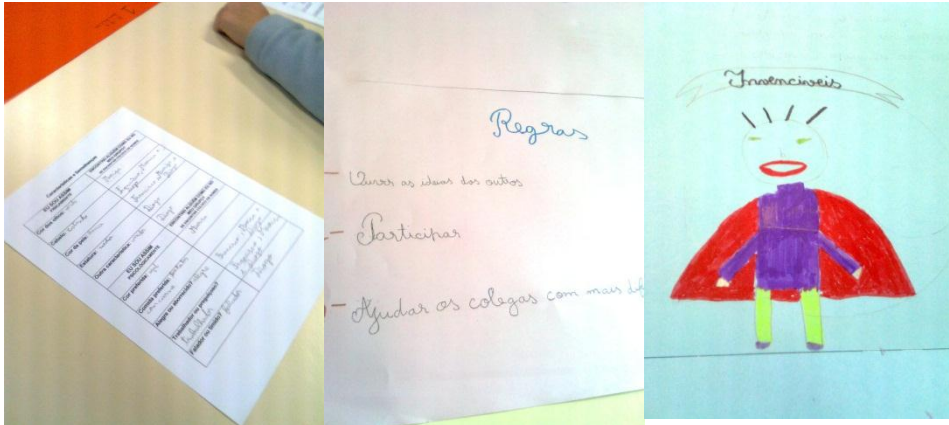
Estou a proceder mal desta forma? Estou a fugir ao ensino cooperativo? Estive agora a ler a nova atividade e mais uma vez vejo que está feita para grupos de 4 alunos.

Abraço

Eu comecei mas ainda não acabei pois para lhe explicar demora mais. penso q para a próxima será mais rápido.

ELES ADORARAM E FOI GIRO VER AJUDAREM-SE ,,GOSTEI.

BJS



foi um sucesso!!!!!!!vou enviar-te as histórias e as respectivas fotos...eu fiquei surpresa.a vanessa esteve lá e tb gostou.mando-te só na 2ª pq eles ficaram de passar no computador.a dramatização foi girissima onde foi transmitido nitidamente as emoções.bjs venha a próxima.

bom fim de semana.

“As emoções

Certo dia três amigos foram à festa de aniversário do seu companheiro Mário.

O tempo passou e foram todos brincar, cada um tinha uma ideia diferente. Um queria saltar à corda, o outro queria brincar aos carros e o outro jogar à macaca.

Ao ver aquilo Mário foi dizer:

- Parem hoje é dia para nos divertirmos!- mas ninguém lhe ligou.

Mário ficou muito triste e foi-se esconder.

Passado um tempo Felisberto foi para ao pé de Mário e disse:

- Deves estar triste ao nos ver discutir...

- Pois... Não gostei de vos ver a discutir.

Felisberto vai-se embora e mais tarde voltam os três amigos arrependidos que dizem:

- Desculpa !!!

- Eu tive uma ideia !- disse o Rodrigo - e se usássemos a ideia de cada um ?

-Sim é isso mesmo!

-Este é o melhor aniversário de sempre! -disse o Mário.

E os quatro abraçam-se... “



Susana, as atividades na minha turma estão a correr com calma, pq é difícil gerir o tempo. **Mas denoto q os alunos estão bastante recetivos às atividades, comportam-se mto melhor do q eu esperava e fazem o trabalho de forma produtiva e rentável o q n me acontece com as act. escolares.** É claro q nos grupos se destacam certos elementos, mas nas apresentações até são os menos trabalhadores q se destacam. Eu tenho estado a gostar e eles tb. N estou a aplicar todas as grelhas mas tenho a nitida noção do q se passa até pq circulo entre eles e por vezes intervenho. É com bt empenho q se organizam para uma nova act..É saudável para mim verificar este empenho para as TUAS atividades já q para as MINHAS é mais difícil empenhá-lhos. Até outro dia.

Olá! Como gostas de novidades, aqui vão:

Alterei a ordem dos trabalhos, porque no dia a seguir a ter dado a bandeira de Portugal, etc., etc. aparecete com aquele trabalho que veio mesmo a calhar. Fiz logo a seguir. Adoraram e depois da apresentação do power point, disse que logo a seguir faríamos trabalho cooperativo... E qual foi a reacção da menina de 1º ano com mais problemas de aceitação pelos outros, devido ao seu comportamento? Agarrou-se a mim, deu-me um grande beijo e disse: OBRIGADA. Susana, só por isto, Já valeu todo o esforço. É claro que me arrepiei e comovi. Devias ter visto os olhos dela. Acho que tinha que partilhar isto contigo. Quanto ao desenrolar dos trabalhos não tenho tido problemas em dividirem as tarefas. Os de 3º ano até têm sido muito compreensivos e muito pacientes com a ajuda que deram. Demoram é muito tempo porque os de 1º ano ainda são muito dependentes.

beijinho

(...) mudando de assunto .as minhas mães foram perguntar o q era o trabalho cooperativo pois os filhos gostam muito.eu convidei-as a ssistir a uma sessão.fiz mal?
bjs e bom fim de semana

Comentários dos alunos ao trabalho cooperativo

3º ano

- "Nós todos fizemos trabalhos bonitos, por isso quer dizer que todos trabalhámos em conjunto e bem!"
- " Ontem aprendemos o que é a Diversidade Humana e o Civismo (...) Depois viemos para a sala fazer um trabalho de grupo. (...) Gostei muito do dia de ontem e o B. e o A., hoje, não se portaram mal."
- "Quando chegámos à sala criámos grupos, foi muito fixe, apresentámos os trabalhos e pelo menos, todos gostámos muito do resultado"
- "Nós chegámos a um consenso porque ouvimos as opiniões dos outros, eu tive a ideia do símbolo, a Lara teve a ideia da segunda regra, a Inês teve a ideia das gavotas e o Alexandre teve a ideia de alguns enfeites."
- "Nós também estivemos a fazer trabalhos de grupo, as regras que escolhemos são: respeitar e colaborar com os nossos colegas e deixar ouvir as opiniões dos membros dos nossos grupos".
- "Nós aprendemos o que era o Civismo e a importância da amizade, que nós podemos aprender coisas com os outros colegas (...)"
- (...) houve coisas que eu não percebi muito bem mas vou perceber na segunda-feira porque vou perguntar.
- Aprendi que as pessoas devem ser empreendedoras (são as pessoas que sabem ser originais e ter espírito de equipa).

Boa tarde colega Susana,

Já realizei as 3 primeiras actividades e em forma de resumo posso dizer que:

A constituição dos grupos permanentes decorreu logo na 1ª actividade e eles aceitaram muito bem o seu grupo. Tentei que os mais rejeitados ficassem distribuídos pelos grupos e por sua vez, ficassem juntamente com aqueles que os tinham rejeitado. Eles estão muito motivados e revelam muito interesse. Na primeira actividade houve alguma confusão, barulho...mas nas actividades seguintes, já se notou uma melhoria significativa. Relativamente à distribuição de tarefas e cargos têm vindo a revelar uma maior responsabilidade. Começaram a perceber que devem cumprir as suas tarefas e cargos, pois na ficha de auto-avaliação cada vez querem ter mais "sim".

Tenho tirado algumas fotos que depois enviarei.

Boa semana

Bj

Reflectindo sobre o Trabalho Cooperativo

2º /4º ano Os alunos:

- É bom trabalhar em grupo desta maneira
- Com o trabalho cooperativo aprendemos muito!
- É educativo e aprendemos a viver em sociedade
- É divertido aprender em conjunto.
- É bom trabalhar em grupo porque se aprende muito...
- Eu gosto muito porque aprendemos e transmitimos também muitas coisas.
- É divertido porque ouvimos as opiniões dos outros.
- É divertido pois trabalhamos com os nossos colegas.
- É bom ouvir as opiniões dos outros e aprender com os colegas.

- Eu gosto muito porque aprendemos a colaborar com os colegas.
- É bom trabalhar em grupo e aprender o que não sei com os meus colegas.
- Trabalhar cooperativamente é trabalhar-mos todos para a mesma coisa.
- É bom trabalhar em conjunto porque todos juntos aprendemos mais...até a professora aprende connosco.

Os encarregados de educação e o trabalho cooperativo

O trabalho cooperativo é importante para debater as ideias de cada um.

Eu considero que o trabalho cooperativo a nível escolar é uma mais valia na formação dos alunos.

A aprendizagem de regras nos trabalhos em grupo, permite um crescimento saudável, especialmente a nível da formação cívica, porque cria regras de bom comportamento, lançando dessa forma as bases para uma boa convivência na sociedade.

E bom aprender com os colegas, penso que ajuda os que sabem menos.

Pela felicidade da minha filha penso que é bom aprender em conjunto , pois todos trabalham para o mesmo fim.

É bom para serem mais responsáveis.

Penso que o trabalho cooperativo é importante e benéfico para o crescimento das nossas crianças.

É bom trabalharem vários temas em grupo,para além de abrir horizontes e troca de ideias,é de alguma forma,uma preparação de um futuro próximo.

Eu acho que é bom. Porque fazem pesquisas e trabalhos muitos giros e interessantes.

Acho importante, o trabalho cooperativo. Ajuda à troca de ideias, a alargar os horizontes, ajuda as crianças a exporem as suas ideias e pontos de vista relativamente ao tema trabalhado.

Para uma criança introvertida (que é o caso), acho que é um bom impulso, uma forma de trabalhar, participar e brincar.

Terminada a implementação das atividades cooperativas, disse aos alunos que teríamos de repetir a ficha preenchida no início dos trabalhos sobre as nossas escolhas (testes sociométricos) então, ouvi logo uma aluna:

“- pois mas as minhas escolhas agora já vão ser diferentes...” 4º ano

ANEXO 11

Registos das participações dos professores no Grupo de Discussão

Dimensão I para Discussão
A Aprendizagem Cooperativa nas NEE/Inclusão
Aspetos positivos e negativos.

Participantes Grupo 1	Conteúdos Dimensão I
17	Não encontrei aspetos negativos. E senti que depois da aprendizagem cooperativa os alunos ficaram mais autónomos.
19	Concordo, também notei uma grande evolução na autonomia dos meus alunos.
8	Na minha turma passaram a aceitar melhor as diferenças dos colegas mas sinto que precisava de mais formação nesta área.
1	Na minha turma senti o mesmo, houve uma maior consciencialização para as diferenças e também gostava de saber mais sobre a aprendizagem cooperativa, ainda sinto esta lacuna apesar da formação recebida ter sido muito boa.
25	Houve uma maior preocupação com a participação de todos. Foi tudo muito bom.
29	Os meus alunos passaram a combinar melhor as coisas. Notei mais diálogo e passaram a refletir sobre a avaliação. Também não encontrei aspetos negativos nesta metodologia.
6	Houve sem dúvida mais diálogo e reflexão mas para mim, era necessário mais tempo para nos familiarizarmos com a metodologia, no início foi um pouco confuso.
14	Eu também concordo que precisava de mais tempo mas acho que os alunos ficaram mais conscientes para as diferenças.
12	No início tive alguma dificuldade mas depois percebi como era e acho que se desenvolveu muito a autonomia em sala de aula. Gostei muito.
4	Notei nos meus alunos uma maior preocupação para que todos participassem, talvez por ter enfatizado essa questão. Foi muito positivo.
31	Combinarem mais em conjunto foi o que notei. Começaram a organizar-se sozinhos. Foi muito engraçado.
11	No meu grupo notou-se uma grande interajuda para que ninguém ficasse de fora o que foi muito positivo. Não tenho aspetos negativos a salientar.
27	Tal como outros colegas já disseram, também acho que os alunos ficaram mais autónomos e acho que foi tudo muito positivo.
2	Na minha opinião estas atividades ajudam os alunos a perceber e a aceitar melhor os outros.
33	Para mim foi tudo positivo. Melhorou a gau de autonomia dos alunos.
22	Também sou da mesma opinião.
21	Teve muitas coisas boas mas a autonomia no meu grupo também foi o que mais se destacou pela positiva.

Participantes Grupo 2	Conteúdos Dimensão I
7	Na minha opinião era necessário mais tempo para que alunos e professores se familiarizassem mais com esta metodologia da aprendizagem cooperativa, no entanto, dentro do que consegui desenvolver na minha turma, acho que ajudou na inclusão das crianças que apresentavam problemas mas também de outras que integraram o grupo mais tarde.
20	Os alunos ficaram mais despertados para os problemas dos outros.
9	A reflexão e a partilha foram uma constante. Foi muito positivo.
16	Não vejo aspetos negativos. Houve uma maior participação e colaboração de todos.
26	Verificou-se menos indiferença para os problemas ou dificuldades dos outros.
30	Maior participação, sem dúvida.
3	Para mim foi a autonomia, o grupo ficou diferente, já não vinham perguntar tudo.
15	Ajudou-me muito a integrar um aluno que entrou de novo. Se não estivesse desperta para estas estratégias, teria sido difícil. Foi muito positivo.
10	Eu também senti os alunos mais autónomos mas gostava de saber mais sobre estas estratégias, precisava de estar mais à vontade.
5	Acima de tudo notei um maior diálogo entre eles.
28	A aprendizagem cooperativa devia ser usada logo desde o jardim-de-infância para se

	habituares desde cedo. Mas os alunos ficaram mais sensibilizados para as diferenças.
32	Também acho que ficaram mais sensibilizados e não encontro nada de negativo nisto.
24	A sensibilização, a aceitação foram muito importantes mas para mim o que mais se evidenciou também foi a autonomia. Eles habituam-se e eu nunca tinha percebido como é que podia fazer.
13	Eu também acho. Concordo com tudo o que disse.
18	Eu notei mesmo uma preocupação dos alunos para que, os que apresentavam dificuldades pudessem participar das actividades dos grupos. Foi tudo muito positivo.
23	Também senti essa preocupação no meu grupo.

Dimensão II para Discussão

Implementação das Atividades nas turmas

Adequação e pertinência. Que impacto nas NEE.

Participantes Grupo 1	Conteúdos Dimensão II
17	A implementação destas atividades na minha turma aumentou muito a motivação dos meus alunos. Foram muito boas.
19	Como na minha turma tenho alguns meninos da Unidade de multideficiência, senti dificuldade em fazer com que algumas atividades fizessem sentido para eles. Mas gostei.
8	Algumas atividades ajudaram a que se valorizassem as diferenças.
1	Os meus alunos também ficaram muito motivados com as atividades e queriam sempre mais.
25	Ah! Por eles já só trabalhavam cooperativamente... e trabalhavam mais.
29	As grelhas que tínhamos para os registos foram muito importantes. Acho que me tinha perdido sem estes suportes. Antes de conhecer as grelhas nem estava a ver muito bem como é que ia fazer.
6	Para mim o mais importante foi a turma passar a olhar para os meninos com NEE de outra forma. Acho que os valorizam mais.
14	Para mim, para além de achar as atividades muito interessantes, também tive muita dificuldade em adequá-las às problemáticas mais graves dos meus meninos.
12	Achei as atividades todas muito interessantes. Algumas até me ajudaram a desenvolver temas que já tinha pensado abordar e não sabia como.
4	Também achei muito pertinentes e transversais. Acho que houve essa preocupação por parte da formadora, depois cabia-nos a nós adequar aos níveis etários ou de desenvolvimento.
31	Eu também achei muito interessantes e pertinentes. Muito úteis.
11	Para mim, foi acima de tudo uma grade ajuda para ensinar regras sociais aos meus alunos.
27	O meu grupo passou a valorizar mais os colegas com problemas.
2	As atividades eram muito engraçadas.
33	Eu não consegui implementar as atividades todas mas vou guardá-las para outras ocasiões, estão muito bem feitas.
22	Também achei muito boas, pertinentes e adequadas a qualquer idade no 1º ciclo.
21	Eu concordo com tudo. As atividades propostas ajudaram-nos a perceber melhor como podemos fazer outras daqui para a frente.

Participantes Grupo 2	Conteúdos Dimensão II
7	No início baralhei-me um pouco com as grelhas para os registos, e os alunos também. Foi muita informação logo de início mas depois percebi o quanto são importantes para que resulte a implementação da estratégia.
20	As estratégias e as atividades estavam muito interessantes.
9	E motivaram muito os alunos para alguns trabalhos.
16	Também achei as atividades muito pertinentes. O grupo gostou e eu também.
26	Eu acho que foi uma boa forma de incutirmos nos miúdos algumas regras de boa

	educação e convivência.
30	As diferenças passaram a ser mais valorizadas. Eu senti isso com o meu grupo.
3	As atividades estavam muito bem feitas e interessantes.
15	E os alunos motivaram-se muito com elas.
10	Também as achei muito pertinentes.
5	Não há dúvida que este género de estratégias e metodologias motivam mais os alunos só que nem sempre é fácil para o professor, pelo menos quando não estamos muito familiarizados.
28	Eu também valorizo o facto de haver formas mais motivadoras de ensinarmos regras sociais aos alunos. A nossa sociedade está a precisar de pessoas mais cooperantes e respeitadoras.
32	Gostei muito das atividades propostas.
24	As atividades e os jogos ajudaram a que dessem mais valor às diferenças dos outros.
13	Eu, tal como outros colegas já disseram, também senti os alunos mais motivados.
18	Por vezes era difícil adequar as atividades à problemática dos alunos mas achei muito interessante a preocupação dos colegas para com eles.
23	As atividades eram diferentes, a metodologia também e isso motivou os alunos.

Dimensão III para Discussão
Discussão dos resultados sociométricos
Influência da Implementação das Atividades de A.C. nos resultados obtidos.

Participantes Grupo 1	Conteúdos Dimensão III
17	Os testes sociométricos foram uma novidade para mim, já tinha ouvido falar mas nunca tinha utilizado e não tenho dúvidas que a posição sociométrica dos meus alunos com NEE foi influenciada pela forma como trabalhamos cooperativamente.
19	No meu caso, acho natural que os meninos com multideficiência não sejam os “preferidos” mas os outros gostam de brincar com eles.
8	Eu acho que a maneira como conduzimos as atividades, levaram a que algumas crianças habitualmente postas de lado não fossem tão rejeitadas.
1	Mas também acho que as respostas podem ser influenciadas por algum episódio pontual e que não espelhem efetivamente o sentimento das crianças em relação a outras.
25	Para mim os resultados não seriam os mesmos se não tivesse implementado esta metodologia e as atividades.
29	As atividades e os jogos propostos ajudaram mesmo a que, no meu grupo, os alunos inicialmente rejeitados tivessem sido mais escolhidos.
6	Mas se as crianças com NEE não forem escolhidas, não quer dizer que as rejeitem ou não gostem delas. Pode estar muita coisa em jogo.
14	Concordo, no meu grupo não escolheram os colegas com NEE mas, no geral, sinto que passaram a gostar mais de estar com eles.
12	Julgo que se fizesse os testes noutro dia, as respostas poderiam ser diferentes.
4	Eu acho que o comportamento dos alunos melhorou muito com a implementação das atividades.
31	Sim mas os resultados podem ser subjetivos apesar de eu achar que é muito positivo.
11	Apesar de poder ser subjetivo, acho que sem esta preocupação da nossa parte, em pô-los a trabalhar cooperativamente e com regras sociais, os testes sociométricos davam-nos uma panorâmica geral das relações nas turmas mais negativa.
27	Eu concordo e também acho que os alunos com NEE, mesmo que não sejam escolhidos, estão mais aceites nos grupos.
2	Olhem, eu sinto que a posição social dos meus alunos não melhorou muito porque eu investi muito pouco na implementação das atividades e já percebi que devia ter feito diferente.
33	Pois é, quanto a mim o investimento da nossa parte e a nossa própria motivação pode fazer toda a diferença. No meu grupo fez.
22	Julgo que no meu caso não resultou como eu gostaria devido a uns problemas pontuais que aconteceram na turma.
21	Na minha turma tive surpresas pela positiva e as atividades foram uma mais-valia.

Participantes Grupo 2	Conteúdos Dimensão III
7	Devo confessar-vos que iniciei estes trabalhos, um pouco cética mas estou convencida que a implementação das atividades e dos jogos influenciaram os bons resultados que consegui obter com a minha turma. Nunca pensei que alguns comportamentos dos alunos se modificassem com a aprendizagem cooperativa.
20	Eu gostava de dizer o mesmo, mas como não fui eu que os implementei na turma (foi outro colega que não recebeu a formação). Hoje tenho a certeza que conseguiria outros resultados se tivesse sido eu.
9	Como na minha turma existem problemáticas muito acentuadas, acho natural estas crianças não serem muito escolhidas mas senti uma mudança de atitudes nos outros em relação a elas e para melhor.
16	As atividades foram cruciais para a alteração dos resultados sociométricos. Foi muito positivo.
26	Eu também acho que ajudaram a que os alunos fossem mais escolhidos ou menos rejeitados.
30	Também concordo. Talvez sem as atividades os resultados não fossem tão positivos.
3	Eu acho que ajudam efetivamente os alunos a serem mais tolerantes.
15	Para mim ajudaram a mudanças de atitude para melhor e mais aceitação mesmo que isso não seja muito visível nos testes.
10	É que isto é tudo muito subjetivo e podem existir outros fatores a influenciarem os testes.
5	No meu caso acredito que a implementação das atividades tenha influenciado positivamente as atitudes dos alunos e por conseguinte os resultados positivos dos testes.
28	Comigo aconteceu o mesmo. Os jogos ajudaram muito.
32	Eu implementei muito poucas atividades, não tive muito tempo e acho que isso refletiu-se.
24	Mas eu também acho que existem outras circunstâncias que podem influenciar os resultados.
13	Acredito que na minha turma os resultados se tenham alterado pela positiva com a ajuda das atividades implementadas.
18	Eu também, sem a aprendizagem cooperativa os alunos não estariam tão despertos para ajudarem os que apresentam maiores dificuldades.
23	E ficaram mesmo mais despertos. Nota-se nas atitudes do dia-a-dia mesmo que não os tenham escolhido nos testes.

ANEXO 12

(Lista de Instrumentos e materiais para implementação do Programa ACIE)

Programa ACIE

1. Formação de professores

- 1.1. Plano de formação de professores
- 1.2. Avaliação dos conhecimentos dos professores sobre AC
- 1.3. Construção do espírito de turma
- 1.4. Para os testes sociométricos
 - 1.4.1. Testes sociométricos
 - 1.4.2. Registo das respostas ao teste sociométrico
 - 1.4.3. Matriz sociométrica

2. Atividades cooperativas

- 2.1. Grelha de apoio ao trabalho cooperativo
- 2.2. Atividades
 - Atividade 1. Construção do espírito de grupo
 - atividade 1
 - anexo 1.1. PDF – Civismo e diversidade humana
 - anexo 1.1. PP – Civismo e diversidade humana
 - anexo 1.2. Características e semelhanças
 - Atividade 2. Emoções I
 - atividade 2
 - anexo 2.1. feliz
 - anexo 2.2. com medo
 - anexo 2.3. triste
 - anexo 2.4. zangado
 - anexo 2.5. emoções
 - Atividade 3. Emoções II
 - atividade 3
 - anexo 3.1. máscaras emoções
 - Atividade 4. Portugal
 - atividade 4
 - anexo 4.1. PDF – A nação
 - anexo 4.1. PP – A nação
 - anexo 4.2. Grelha para o registo das opiniões

Atividade 5. Ambiente

- atividade 5.
- anexo 5.1. PDF – Ambiente
- anexo 5.1. PP – Ambiente
- anexo 5.2. Grelha para o registo das opiniões

Atividade 6. Educação sexual – corpo e saúde

- atividade 6
- anexo 6.1. PDF - Educação sexual – corpo e saúde
- anexo 6.1. PP - Educação sexual – corpo e saúde
- anexo 6.2. Grelha para o registo das opiniões

Atividade 7. Economia e consumo

- atividade 7
- anexo 7.1. PDF - Economia e consumo
- anexo 7.1. PP - Economia e consumo
- anexo 7.2. Grelha para o registo das opiniões

Atividade 8. Gestão de conflitos

- atividade 8
- anexo 8.1. PDF - Gestão de conflitos
- anexo 8.1. PP - Gestão de conflitos
- anexo 8.2. história
- anexo 8.3. ficha de caracterização das personagens
- anexo 8.4. ficha para produzir um texto
- anexo 8.5. ficha para criar Banda Desenhada
- anexo 8.6. ficha para interpretação da história
- anexo 8.7. ficha para criar uma história
- anexo 8.8. ficha de matemática
- anexo 8.9. ficha para escrever uma fábula.