

Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

Contributos teóricos e práticos

2019



E-Book

Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

Contributos teóricos e práticos

II seminário internacional

Organização:

Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (Coords.)

Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira & Marta Pinto



Ficha Técnica

Título: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional

Organização: Carlinda Leite (Coord.), Preciosa Fernandes (Coord.), Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira e Marta Pinto

Capa: Manuel Francisco Costa

Estruturação, formatação e edição: Ana Sofia Faustino Ribeiro da Silva

ISBN: 978-989-8471-34-5

Data: outubro de 2019



Edição: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto)

Rua Alfredo Allen, s/n
4200-135, Porto

Apoios:



Ref.^a UID/CED/00167/2019



Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente as orientações das Organizadoras e do CIIE/FPCEUP. Em todos os textos foram mantidas, em geral, as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Índice

Apresentação	8
Eixo 1: Políticas e Práticas da Educação e do Currículo	10
Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e em Portugal: uma análise a partir da legislação.....	10
O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar.....	22
Violência interseccional na infância: o currículo como espaço de práticas decoloniais	36
Ensino por projeto ao nível pré-escolar: Uma aplicação do método de resolução criativa de problemas	48
Políticas educativas performativas: análise às políticas de combate ao insucesso escolar enquanto medidas de apoio ao desenvolvimento do currículo instituído.....	62
A “nova” Gestão Flexível como política curricular: entre a <i>insularidade</i> e a <i>hibridez</i> curriculares ..	75
Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária	87
A Aprendizagem Cooperativa numa escola inclusiva: contributo para a cidadania das crianças.	100
Currículo em Movimento do Distrito Federal, pressupostos teóricos: uma análise documental...	113
Do conceito à prática: visões dos gestores da educação sobre a educação inclusiva em Floriano-PI	120
A autonomia e flexibilidade curricular: perspetivas dos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico.	130
Os currículos de Design no Brasil	142
Avaliação de um projeto sócio-educacional: a educação integral entre o plano e a realidade.....	152
A educação escolar pública na região leste angolana: percepções de actores locais sobre a escolarização nas províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico.....	166
A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história	173
Práticas educativas para o desenvolvimento da linguagem escrita em contexto de jardim de infância: um estudo de caso.....	187

Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira	200
A relação envolvimento parental – sucesso escolar da criança.....	210
Uma forte aposta dos alunos na educação escolar.....	223
Conclusões do Eixo 1 – Políticas e Práticas da Educação e do Currículo.....	236
Eixo 2: Avaliação e Qualidade Educativa.....	240
As práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas primárias da Cidade de Maputo e Matola.....	240
O caso da unidade curricular Projeto Empresarial em Finanças no ISCA-UA	257
Avaliação escolar.....	275
Base Nacional Comum Curricular e avaliações em larga escala: pontos e contrapontos sob a coordenação federativa no Brasil.....	286
Potenciar a aprendizagem através da avaliação de pares numa unidade de Ginástica Acrobática: Estudo no contexto de estágio em Educação Física	298
Transparência e prestação de contas – o caso de seis projetos educativos	310
Professor Aprendiz	321
A construção do Projeto Educativo Municipal e a possibilidade e interesse na consensualização de indicadores comuns de auto-avaliação de escola: relato de uma experiência recente.....	329
Práticas e representações sobre a retenção escolar em escolas de oito concelhos do Alentejo .	342
O <i>Programme of International Student Assessment (PISA)</i> : avaliação comparativa e regulação de políticas educativas.....	353
O potencial das práticas de avaliação na sala de aula para o sucesso escolar.....	367
Conhecimentos em avaliação educacional e Conselhos de Classe: constatações e proposições para a formação docente	378
Conclusões do Eixo 2 – Avaliação e Qualidade Educativa.....	388
Eixo 3: Políticas e Práticas de Formação de Professores	392
Perfil dos professores do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo que leccionam cadeiras específicas para a formação inicial de professores.....	392
A Política da Formação Docente e o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.....	402
A construção de sentidos para a profissão docente	412

A inclusão de estudantes indígenas com deficiência: experiências do PIBID Diversidade nos Povos Pankararu e Entre Serras	423
Educação profissional e tecnológica no Ceará, Brasil: políticas, práticas e impactos na formação docente.....	432
O Corpo-Dança Afroancestral como potencializador do pertencimento afro de educadoras e educadores: abrindo um caminho pretagógico.....	442
Educação infantil: um olhar sobre a Proposta de Formação de Professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2017	455
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul – RS.....	467
(auto)Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na formação de professores	479
O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: políticas curriculares e formação de professores	486
Políticas curriculares e extensão da obrigatoriedade do ensino fundamental: repercussões na formação de professores alfabetizadores	498
Políticas de formação continuada de professores no Brasil: ações e perspectivas	509
A formação continuada de professores nos anos iniciais da educação básica: um estudo de caso das classes multisseriadas	520
(re)Equacionar a relação pedagógica na educação contemporânea.....	530
Formação de Novos Servidores Públicos no Contexto do INSS: uma política organizacional de desenvolvimento de Pessoas	544
O desenho de coreografias didáticas no contexto do Paradigma Pedagógico da Comunicação: Reflexões a partir da observação de pares multidisciplinar.....	556
O sentido da prática docente a partir da formação continuada.....	568
Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica: a proposta do MEC/Brasil.....	577
Análise de recorte da produção científica nacional em torno do conceito de condição docente ..	588
Formação de professores alfabetizadores e as necessidades formativas	597
A formação do gestor escolar na gestão democrática e suas implicações na organização do trabalho pedagógico na escola	604
Educação inclusiva para surdos sob a perspectiva de professores do ensino regular	614

Mediação de descritores no trabalho com a formação continuada de docentes de língua portuguesa numa Rede Pública Municipal de Ensino de Alagoas – Brasil.....	627
Atendimento educacional especializado e Altas Habilidades/Superdotação: práticas pedagógicas e vivência de professores do ensino básico regular	640
Conclusões do Eixo 3 – Políticas e Práticas de Formação de Professores	654
Eixo 4: Educação e Tecnologias Digitais	658
Ambientes Educativos Inovadores na sua relação com tecnologias digitais.....	658
Tecnologias digitais no ensino superior e sua relação com a aprendizagem: um estudo no ISCED-Huambo (Angola).....	666
Gamificação: uma experiência no processo formativo de alunos do ensino superior	676
A imagem fotográfica como ação pedagógica da leitura de si e do mundo	687
Currículo e avaliação em contexto de tecnologia digital para ensino de língua materna	695
A fotografia como prática educativa em uma reserva extrativista	703
A conectividade por meio do uso do celular na sala de aula universitária: potencialidades e fragilidades para a aprendizagem	707
Um Espaço de Afinidade Digital para unir comunidades dentro de uma universidade	721
A interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua estrangeira numa perspetiva de inovação e digitalização: o caso da Língua	726
O que fazem com as TIC as lideranças da escola pública portuguesa?.....	737
Professores veteranos e inovação curricular: desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico	749
A produção de vídeos tutoriais de Desenho como recurso didático na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: reflexões sobre a utilização da tecnologia audiovisual no contexto de uma pesquisa-ação	761
Conclusões do Eixo 4 – Educação e Tecnologias Digitais	772

Apresentação

Os textos apresentados neste *e-book* ilustram muitas das ideias partilhadas e debatidas no II Seminário Internacional CAFTe, Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, realizado nos dias 13 e 14 de junho de 2019, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

O Seminário foi organizado pela comunidade prática de investigação CAFTe, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP. Este grupo – formado por investigadores de Portugal, Brasil, Angola e de Moçambique – elege como objeto de estudo a educação formal, com especial foco nas políticas de educação, na formação, na avaliação, nas práticas curriculares de diferentes níveis de ensino e nas tecnologias educativas nelas mobilizadas.

Reconhecendo-se a obrigação ética de divulgar o conhecimento produzido no âmbito dos projetos em curso, com este II Seminário, tal como com aconteceu na primeira edição, pretendeu-se: i) partilhar o conhecimento produzido sobre educação, currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas, na educação básica, secundária e superior ; ii) proporcionar o encontro de elementos da comunidade académica educativa com estudos e intervenções nestas temáticas; iii) ampliar o debate científico a outros públicos a quem interessem estas questões do campo educacional. Orientado por estes objetivos, o II Seminário organizou-se em torno de quatro eixos:

- Políticas e práticas da educação e do currículo
- Avaliação e qualidade educativa
- Políticas e práticas de formação de professores
- Educação e tecnologias digitais

Participaram no II Seminário, para além dos elementos do CAFTe, outros investigadores que estudam temáticas próximas das que têm sido objeto de estudo desta comunidade prática de investigação. Na sua concretização, durante os dois dias, houve lugar para:

- Quatro mesas redondas, que integraram investigadoras/es do CAFTe, membros integrados do CIIE, e investigadores desta comunidade que realizam os seus estudos em Portugal, no Brasil, em Angola e em Moçambique. Estas mesas redondas tiveram uma forte relação com os quatro focos de investigação do CAFTe: “Autonomia e flexibilidade curricular – entre políticas e práticas”; “Avaliação da aprendizagem – entre políticas e práticas”; “A formação inicial de professores”; “Educação e tecnologias digitais”.

- Apresentação de trabalhos científicos, nas várias sessões de comunicações livres organizadas em torno dos quatro eixos temáticos do II Seminário. Para cada um destes eixos foram convidados comentadores que fizeram um breve comentário em cada uma das sessões e que foi partilhado a todos os conferencistas na mesa redonda final do Seminário.

- Mesa redonda de Comentadores das sessões de comunicações livres, que devolveu a todos os participantes no II Seminário o que tinha estado em destaque nas distintas sessões de comunicações livres.

Na intenção de construir e partilhar a memória do que esteve em foco neste II Seminário do CAFTe, assim como de proporcionar a todos os que nos leem o estado do conhecimento que tem sido produzido, este *e-book* integra os seguintes elementos, organizados por eixo temático (do eixo 1 ao eixo 4):

- Textos relativos aos trabalhos apresentados nas Mesas Redondas;
- Textos relativos a comunicações que foram apresentadas durante o Seminário (estes textos aparecem pela ordem de apresentação no programa do seminário);
- Textos dos comentadores de cada eixo temático, nos quais são apresentadas as principais conclusões do que foi partilhado e debatido nas várias sessões paralelas onde foram apresentadas comunicações orais.

É desejo da equipa CAFTe e da Comissão Organizadora que este *e-book* possa contribuir para o conhecimento alargado sobre práticas, políticas e conceitos, nas áreas do Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, e que, por essa via, possa também assumir-se como um contributo importante para desenvolvimento profissional de docentes e investigadores interessados nestas áreas temáticas.

A Comissão Organizadora do II Seminário Internacional do CAFTe,

- *Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (coordenadoras do CAFTe)*
- *Angélica Monteiro*
- *Carla Figueiredo*
- *Fátima Sousa Pereira*
- *Marta Pinto*

A Aprendizagem Cooperativa numa escola inclusiva: contributo para a cidadania das crianças

Inês Dias

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

inesdias_96@sapo.pt

Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ivoneneves@esepf.pt

Resumo

O estudo que se apresenta tem como finalidade entender a relação entre a aprendizagem cooperativa e a cidadania da criança numa escola que se pretende cada vez mais inclusiva. O mesmo resulta de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico que decorreu de setembro de 2017 a junho de 2019 em duas instituições educativas: um jardim de infância e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), situados na zona do Porto.

O modo como as crianças interagem com o outro, exercem a sua cidadania, e são ou não, capazes de trabalhar cooperativamente são problemáticas centrais nesta pesquisa. Entendemos que a aprendizagem cooperativa traz muitos benefícios às crianças e deve ser experienciada desde muito cedo. Numa escola que se deseja cada vez mais inclusiva compete ao educador de infância ou professor proporcionar situações em que as crianças desenvolvam competências pessoais e sociais, aprendam a cooperar com os outros, sabendo aceitar as diferenças e a diversidade dos seus pares. Desta forma, as crianças estarão a desenvolver a sua cidadania e a contribuir para uma escola mais inclusiva.

Este estudo empírico foi desenvolvido com vista os seguintes objetivos: identificar as vantagens do trabalho cooperativo para uma escola inclusiva e perceber de que forma o trabalho cooperativo contribui para o exercício da cidadania das crianças. Recorremos à investigação-ação e mobilizamos as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: registos de observação e de atividades significativas; grelhas de avaliação das crianças; entrevista semiestruturada e a avaliação de projeto lúdicos. Os sujeitos em estudo foram um grupo de crianças com 3/4/5 anos de um Jardim de infância e uma turma do 1º CEB. Os dados já recolhidos, revelam um impacto muito positivo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de várias competências das crianças, tanto a nível da formação pessoal como social, designadamente, evidenciam uma maior motivação, entusiasmo, empenho e entreatajuda nos momentos de trabalho cooperativo, bem como, demonstram a aquisição de skills sociais (poder argumentativo/espírito crítico) e skills de cooperação (aceitação da opinião do outro, saber ouvir e partilhar).

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Escola Inclusiva; Cidadania da Criança

Abstract

The purpose of this study is to understand the relationship between cooperative learning and children's citizenship in an increasingly more inclusive school. It is a result of an investigation under the Master's Degree in Infant School Education and Primary School Education that ran from September 2017 to June 2019 in two educational institutions: a Kindergarten and a Primary School, both located in the Porto area.

How children interact with one another, exercise their citizenship, and whether or not they are capable of working cooperatively are central issues in this research.

We understand that cooperative learning brings many benefits to children and should be experienced early on. In an increasingly inclusive school, it is the responsibility of the child's educator or teacher to provide situations in which children develop personal and social skills, learn to cooperate with others, and accept the differences and diversity of their peers. In this way, children will be developing their citizenship and contributing to a more inclusive school.

This empirical study was developed with the following objectives: to identify the advantages of cooperative work for an inclusive school and to perceive how cooperative work contributes to the exercise of children's citizenship. We used an action-research method and mobilized the following data collection techniques and tools: observation records and meaningful activities; child evaluation grids; semi-structured interview and evaluation of playful design. The subjects under study were a group of children with 3/4/5 years of a Kindergarten and a group of pupils from a Primary School. The data already collected show a very positive impact of cooperative learning in the development of various children's competences, both in terms of personal and social formation. More specifically, they show a greater motivation, enthusiasm, commitment and mutual aid in moments of cooperative work, as well as demonstrates the acquisition of social skills (argumentative ability / critical spirit) and skills of cooperation (acceptance of the opinion of the other, knowing how to listen and share).

Keywords: Cooperative Learning; Inclusive School; Children Citizenship

Introdução

O presente estudo surge no âmbito da Unidade Curricular, prática do ensino supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo resulta de uma investigação que decorreu ao longo do período de intervenção, no âmbito do estágio profissionalizante, nos contextos de Jardim de Infância e 1º CEB e pretende dar resposta à seguinte pergunta de partida: de que forma a aprendizagem cooperativa, numa escola inclusiva, contribui para o exercício da cidadania?

Ao longo da investigação procurámos, igualmente, literatura relacionada com as temáticas, o que permitiu confrontar teorias, bem como tomar conhecimento dos estudos já realizados sobre as temáticas Aprendizagem Cooperativa, Escola Inclusiva e Cidadania.

Enquadramento Teórico

1. Escola inclusiva: desafios

Thomas (1997) define inclusão como uma aceitação, modelo de integração para que todas as crianças possam ser valorizadas, tratadas com respeito e que tenham iguais oportunidades na escola.

A educação inclusiva é conhecida como uma escola para todos, que “visa equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

Posteriormente, o Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho, surge da necessidade de aprofundar o conceito de escola inclusiva, tendo em vista regulamentar os acordos que Portugal assumiu com a ONU, nomeadamente na “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (Idem, p. 2918), aprovada em 2009 e ratificada na “Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em julho de 2015” (Ibidem).

O Dec.-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, apresenta um conjunto de princípios orientadores que deverão ser adotados pelas escolas com vista à nova escola inclusiva. Estes princípios orientadores, orientam as direções das escolas para a formação de equipas multidisciplinares, criação de equipamentos e de ambientes facilitadores das aprendizagens dos alunos. É de salientar que estes princípios visam uma maior descrição na aplicação de medidas, (universais, seletivas e adicionais) e num maior envolvimento dos encarregados de educação e dos alunos, valorizando as suas competências académicas, físicas e sociais.

Sabemos que uma escola inclusiva coloca vários desafios à escola e a toda comunidade educativa. Como adiantam Correia e Serrano (2000), as vantagens da inclusão são visíveis quando nos centramos na escola, nos pais e noutros agentes da comunidade, uma vez que todos são envolvidos, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.

A nova realidade da escola e de tudo aquilo que ela representa numa comunidade, nomeadamente os novos desafios sociais apresentados por uma sociedade multicultural, exige a adaptação de todas as suas estruturas, criando ambientes facilitadores da aprendizagem, regulamentados agora de forma mais específica, como refere o Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho, “introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2919).

Nas salas de aulas inclusivas existe uma estratégia que é um ensino recíproco, que é eficiente tanto para alunos com sucesso escolar, como para os que não apresentam sucesso escolar. Este ensino envolve os alunos num processo cooperativo, que tem como objetivo criar e resolver questões, e resumir (Rief & Heimburge, 2000).

Recorrendo a Rodrigues (2013), para que uma escola se torne inclusiva, de igualdade, de direitos e deveres das crianças, pautada pela ajuda ao próximo, deverá ter como estratégias partir da realidade da escola e olhar para a sua estrutura, para assim contribuir para a aprendizagem das crianças.

Em síntese podemos afirmar que o Dec.Lei nº 54/2018, de 6 de julho, propõe às escolas uma abordagem mais abrangente daquilo que é a educação inclusiva, apostando na autonomia das próprias escolas e no estabelecimento de parcerias com outros atores sociais, através da criação de equipas multidisciplinares, para que as estratégias delineadas para as aprendizagens dos alunos sejam cada vez mais individualizadas e eficazes.

2. *Aprendizagem cooperativa*

A aprendizagem cooperativa é muito mais do que um trabalho de grupo. Ou seja, quando um grupo trabalha de uma forma mais tradicional é possível que interajam, mas num grupo cooperativo as atividades são elaboradas de modo a que todos participem para a sua realização (Lopes & Silva, 2008).

Por outro lado, “a aprendizagem cooperativa é considerada um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e factor de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos” (Cochito, 2004, p. 18).

Johnson e Johnson (1999) defendem uma perspetiva de aprendizagem cooperativa que proporciona o enriquecimento mútuo dos elementos que trabalham de forma colaborativa referindo “(...) que os estudantes trabalham juntos para maximizar a sua aprendizagem e a dos outros” (p. 73).

Lopes e Silva (2008) referem que a aprendizagem cooperativa é mais do que partilhar materiais, fazer trabalhos de grupo ou ajudarem-se mutuamente. Deste modo, existem cinco elementos essenciais que devem estar presentes na aprendizagem cooperativa, que são trabalhados em pequenos grupos heterogéneos (Johnson & Johnson, 1989), sendo eles a(s): interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação face a face; competências sociais; processo de avaliação do grupo.

Estes constituintes são elementos essenciais para a aprendizagem cooperativa, pois “(...) contribuem para criar um tipo específico de interações e permitem distinguir as actividades cooperativas das actividades tradicionais de trabalho de grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 6).

A interdependência positiva é um dos elementos fundamentais para a aprendizagem cooperativa, na qual se refere a uma interação em grupo para se efetuar uma tarefa, assim “a criação da interdependência positiva transforma uma actividade de grupo numa verdadeira actividade cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, p. 15).

A responsabilidade individual e de grupo, segundo Freitas (1997), é da responsabilidade do grupo a realização de todas as tarefas e que trabalhem em conjunto sobre uma determinada tarefa e que no final apresentem esse mesmo trabalho em conjunto, tendo assim, uma classificação de grupo e não individual.

No que diz respeito à interação face a face, segundo Cochito (2004), é a oportunidade de interagir com os elementos do grupo, com o objetivo de esclarecer, executar e relacionar conteúdos.

Por fim, o processo de avaliação do grupo está de acordo com os “balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão nas aprendizagens” (Idem, p. 26), ou seja, as crianças irão avaliar as suas ações durante a realização das tarefas propostas.

A aprendizagem cooperativa é defendida por vários autores, que têm vindo a mostrar que esta metodologia apresenta vantagens na sua implementação.

Assim sendo, Freitas (1997) salienta que a aprendizagem cooperativa ajuda na inclusão social, mesmo quando existem várias categorias tais como grupos de etnias distintas, com relações e compreensão mútua.

Por outro lado, Lopes e Silva (2008) referem, que as atividades que envolvam aprendizagem cooperativa, proporcionam às crianças a aquisição e desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, tornando-se importante para estas últimas o trabalho cooperativo.

Contudo, a aprendizagem cooperativa também apresenta diversos obstáculos que podem influenciar o processo ensino-aprendizagem em grupo. Destacamos os diferentes pontos de vista, que parecem constituir uma trama de fundo da cooperação, desenvolvendo conflitos, oposições relativamente à eficácia da aprendizagem cooperativa (Freixo & Fontes, 2004). Estes conflitos e diversidade de pontos de vista, não são superáveis se existirem características que impossibilitem a cooperação, tais como: “egocentrismo, competências sociais pouco desenvolvidas, atenção de curta duração, necessidade de gratificação imediata, competências linguísticas limitadas e impulsividade” (Lopes & Silva, 2008, p. 7).

Concluindo, é importante referir que o trabalho em grupo permitirá aos alunos clarificarem opiniões, compararem impressões, partilharem soluções e desenvolverem capacidades de liderança e trabalho em equipa (Cardoso, 2013).

Como se tem vindo a referir, anteriormente, a aprendizagem cooperativa consiste num trabalho de cooperação entre os elementos existentes num grupo, o que o distingue de um trabalho de grupo tradicional. Assim, a aprendizagem cooperativa apresenta algumas características próprias relativamente à formação de grupos cooperativos.

Começando por Druart e Waelput (2008), e relativamente à dimensão do grupo, não existe um número perfeito de elementos por grupo. Dependendo apenas do assunto, da tarefa ou das capacidades das crianças, podem-se formar grupos por 2 a 6 elementos. No entanto, deve-se iniciar com grupos de pequenas dimensões, de 2 ou 3 crianças.

Freixo e Fontes (2004, p. 36) defendem que “os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneos possível (sexo, idades, raça, capacidades, etc.), apresentando os seus elementos diferentes níveis socioculturais com diferentes aptidões, interesses e experiências”.

Por outro lado, Lopes e Silva (2008) defendem que os grupos de trabalho cooperativo devem ser característicos dos indivíduos da sala, representando, assim, uma heterogeneidade da mesma. Naturalmente que o papel do Educador de Infância/ Professor é crucial nas dinâmicas a implementar no contexto educativo, cabendo-lhe um papel ativo no desenvolvimento de situações e delinear de estratégias pedagógicas que ofereçam às crianças oportunidades de trabalho cooperativo onde desenvolvam competências sociais e cooperação necessários ao exercício da sua cidadania.

De acordo com Druart e Waelput (2008, p. 74), “o professor, em todas as actividades da vida do quotidiano, imprevistas ou repetitivas, organizadas ou espontâneas, preocupa-se em conseguir que as crianças se tornem mais abertas, mais altruístas, mais cooperantes, mais autónomas”.

Também segundo o olhar de Lopes e Silva (2008) o educador precisa de conhecer todas as competências da cada criança, pois assim “(...) o(a) educador(a) analisa o tipo de competências requeridas para realizar a tarefa e divide as crianças de modo a que cada grupo integre as que tenham as competências necessárias para trabalhar juntas e a realizar a tarefa com sucesso” (Idem, p. 26).

Segundo Cohen e Fradique (2018), o professor tem um papel fundamental para favorecer um ensino de qualidade e sucesso para todos. Estes, devem fazer uma reflexão sobre as suas práticas, pois são importantes para todos os alunos, e para que cada aluno adquira, nos dias de hoje, competências de bons cidadãos.

As crianças aprendem melhor quando interagem com as outras, essa interação ajuda no desenvolvimento de competências sociais e cooperativas, que pouco provável seriam desenvolvidas quando a criança trabalha sozinha.

Desta forma, será necessário abordar a existência de competências sociais que devem ser trabalhadas, para que seja possível existir aprendizagem cooperativa, sendo estas segundo Lopes e Silva (2008): respeitar a sua vez e a do colega; partilhar, ajudar; escutar o próximo de forma atenta; manifestar o seu desacordo de forma educada; incentivar; negociar; cumprimentar com um gesto de cabeça; sorrir; convidar e/ou chamar os colegas pelo nome.

3. *Cidadania da criança*

Como temos vindo a referir, a aprendizagem cooperativa numa escola inclusiva é uma aprendizagem em conjunto com os outros, com um fim ou propósito comum, ou seja, trata-se de uma aprendizagem social, participativa e inclusão de todos, em que os processos de grupo constituem uma maior importância. Desta forma, será importante incentivar as crianças a encarar problemas, a refletir e a exprimir-se melhor, para se desenvolverem cidadãos que convivem.

Para Vasconcelos (2007, p. 112), “a família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças”.

Corroboramos com Trevisan quando diz que a cidadania remete para “um sentido de pertença a uma comunidade ou grupo e por isso, também, a um sentido de participação na mesma, onde assume importância o peso legal do conceito. A ideia de cidadania centra-se na lógica de se assegurarem ou negarem direitos, benefícios económicos e serviços sociais, educação, processos legais e oportunidades para afetar a decisão política” (Trevisan, 2014, p. 29).

Cortesão (2009) acrescenta que, para favorecer a educação para a cidadania, temos que envolver os alunos e torná-los como o centro, para que possibilite: a ajuda e a estimulação das aprendizagens; a intervenção em todo o processo de aprendizagem; a importância do seu esforço; e os ajude a serem cidadãos ao longo do seu processo de aprendizagem.

Sarmiento (2006), identifica vários tipos de cidadania desde a infância de uma criança, tais como:

- Cidadania social – refere-se à participação ativa da criança na sociedade, ou seja, uma nova ideia de dar voz às crianças, salientar as atitudes da criança enquanto cidadã, tais como respeito, a tolerância, o saber ouvir, o saber partilhar.
- Cidadania participativa – tem em vista a opinião das crianças, as decisões que elas tomam. Com este tipo de cidadania tem-se como objetivo ajudar as crianças a analisarem o que as rodeia e serem críticas nas suas escolhas.
- Cidadania organizacional – diz respeito à necessidade de oferecer às crianças uma forma de a próprias acederem ao conhecimento, tornando-se assim, sujeitos do seu próprio conhecimento.

- Cidadania íntima – por fim, a cidadania íntima está relacionada com a capacidade de superar estereótipos, ou seja, comportamentos característicos de uma cultura, colocando os outros no centro, levando a ultrapassar limites e a aceitar os outros. Isto é, um momento de afirmação da identidade, do reconhecimento da diferença (cultura, género, religião, entre outros).

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio profissionalizante, que decorreu de setembro de 2017 a junho de 2019 em duas instituições educativas: um Jardim de Infância, numa sala com 23 crianças, e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), com 24 alunos, ambas situadas na zona do Porto.

A metodologia utilizada para este estudo foi de natureza qualitativa, pois apropria-se ao carácter do mesmo, uma vez que “se traduz numa seleção e utilização normalmente mais livres” (Almeida & Pinto, 1995, p.87). Tendo presente que esta metodologia se autodefine como uma pesquisa que “usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social (...), nas perspetivas dos participantes (...)” (Flick, 2009, p. 16), recorreu-se à observação participante. A observação é entendida como um processo de recolha de informação (Amado & Silva, 2014) e como um “acontecimento natural da vida quotidiana” (Sousa, 2009, p. 108).

Esta pesquisa recorreu à investigação-ação, adotando uma atitude de reflexão teoria- prática e questionamento e das práticas educativas em torno das temáticas – Aprendizagem Cooperativa, Escola Inclusiva e Cidadania da Criança. Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 360) “a Investigação – Acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica”.

Deste modo, a observação direta é aquela em que o próprio investigado é que vai à procura da recolha de dados para sustentar a investigação. Assim, existem alguns instrumentos para a recolha de dados que suportam e mostram os resultados desta investigação, tais como, os registos de incidentes críticos, registos de atividades significativas, avaliação de projetos lúdicos e registos fotográficos.

Neste estudo foi realizada uma entrevista à Educadora e à Professora Cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de perceber as suas perspetivas e experiências relativamente à aprendizagem cooperativa e escola inclusiva. Assim, foi selecionada a entrevista semiestruturada, uma vez que é “(...) um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2000, p. 517).

Apresentação e análise de dados

Ao longo das intervenções, nos dois contextos, foram utilizadas técnicas e instrumentos, que permitiram recolher dados significativos para a investigação. Desta forma, apresenta-se em primeiro lugar a análise dos dados resultantes da intervenção em Pré-Escolar e de seguida os dados do 1º CEB.

Como já havia sido referido anteriormente, aquando da caracterização dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, utilizou-se uma grelha que foi intitulada por “grelha de avaliação do trabalho cooperativo” que, tem como finalidade as crianças preencherem para avaliarem o seu

trabalho e empenho, indicando as impressões, as preferências e os esforços, depois de uma atividade de cooperação. Após se ter verificado que as crianças se avaliavam sempre pela positiva, para termos mais possibilidades de avaliação, foi acrescentada a essa mesma grelha, um espaço onde as crianças podiam fazer um comentário. Nesta grelha de avaliação, a criança escrevia o seu nome e de seguida preenchia a grelha de acordo com seis indicadores/objetivos e todos eles apresentavam três smiles (feliz, mais ou menos e triste): Falei com os meus colegas; Deixei os meus colegas participarem; Soube trabalhar em grupo; Soube respeitar a opinião dos meus colegas; Ajudei os meus colegas; Tive iniciativa em deixar os meus colegas participarem.

Analisados os registos, do quadro de análise do funcionamento do grupo EPE (adaptado por Ferreira, 2016), verifica-se que todas as crianças gostaram de participar na atividade, pois notou-se um grande entusiasmo por parte destas aquando da realização da mesma.

“Mostraram-se desde início entusiasmados e com vontade de realizar o trabalho”

Ao longo das atividades de trabalho cooperativo realizadas em sala, procurou-se sempre, no final, perceber a opinião das crianças. Assim, foi feita uma avaliação em grande grupo, para dar voz às crianças, fazendo-as refletir sobre o trabalho realizado conforme se verifica no excerto seguinte:

“(…) No final, as crianças avaliaram o produto final e acharam que podiam ter desenhado mais coisas, por exemplo a C. referiu que “podia ter feito um boneco de neve como os meus amigos”, visto que ainda tinham muitos espaços em branco. (…)

Os comentários do adulto, da estagiária, ajudam a retirar informações respeitantes à atitude dos grupos, tal como corrobora com Silva, Lopes e Moreira (2018), de que os alunos têm de avaliar o seu trabalho e o dos seus colegas, mas o professor tem também um papel importante nesta avaliação.

As atividades significativas desenvolvidas no âmbito da aprendizagem cooperativa, revelaram da parte das crianças, entusiasmo e empenho na execução das tarefas, como se constata pela avaliação da estagiária:

“mostraram-se desde início entusiasmados e com vontade de realizar o trabalho, o que foi bastante positivo pois notou-se que se empenharam ao longo do trabalho”.

No entanto, importa também realçar alguns constrangimentos, designadamente, dificuldade de partilha de ideias e de cooperação que às vezes surgem quando se trabalha em grupo:

“(…) quando o R ou a M queriam ajudar o T, este não queria e dizia que sabia fazer tudo sozinho. Em alguns momentos os membros do grupo não falavam sobre as ideias e queriam fazer as mesmas coisas”.

Na entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante, com 19 anos de experiência profissional, verificámos que recorre ao trabalho de grupo nas atividades que desenvolve, sustentando a sua intervenção na metodologia de projeto.

Na sua opinião, as crianças acabam por se ajudar mutuamente quando trabalham em grupo.

“(…) As crianças mais novas são auxiliadas pelas mais velhas (…)

Relativamente ao comportamento das crianças em grande grupo, a Educadora considera que,

“(…) ficam um pouco mais agitadas e ansiosas”.

Quanto as estratégias de resolução de conflitos dentro dos grupos de trabalho, a Educadora aponta uma diversidade de soluções:

“Em primeiro lugar ouvir as duas crianças (…)”.

“(…) perceber o que aconteceu na situação”.

“A criança que agiu mal deve perceber com calma que agiu mal (…)”.

“(…) pedir desculpas. (…)”.

Foi apontado ainda, pela educadora, que a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

“(…) na aprendizagem cooperativa existe uma relação de respeito pelo outro em todos os sentidos”.

“(…) na partilha de ideias, no empenho de todos que estão presentes no grupo”.

Por fim, outro instrumento utilizado para avaliação do trabalho cooperativo foi a grelha de avaliação de projetos (Pequito & Cortesão, 2007). Esta grelha apresenta vários critérios, designadamente, a cooperação, a negociação e a partilha, que devemos utilizá-los para se avaliar as competências relacionadas com o grupo de crianças com quem se elaborou o projeto.

Após a análise de dados da intervenção em contexto Pré-escolar, de seguida, serão apresentados os dados resultantes da intervenção do 1º CEB.

Através da observação, foi possível perceber que os alunos não tinham o hábito de emprestar e partilhar os materiais.

“(…) os alunos só partilharam o seu material, depois da intervenção da estagiária ou quando um adulto intervém (…)”.

Neste sentido, a estagiária, foi trabalhando este aspeto, criando grupos de trabalho heterogéneos, incentivando as crianças à partilha, à ajuda entre pares e ao respeito pela opinião dos outros.

“(…) a intervenção da estagiária era necessária, pois os grupos não chegavam a um acordo. Progressivamente os alunos foram-se ouvindo uns aos outros e começaram a respeitar a opinião uns dos outros, pois perceberam que só assim conseguiam realizar a atividade com sucesso”.

O trabalho cooperativo também proporcionou aos alunos o desenvolvimento do sentido crítico e do poder de argumentação. Numa atividade dois alunos tiveram um conflito/confronto de ideias, no seguinte registo mostra o poder de argumentação:

“- Oh S. o que estás a desenhar?”

- Um copo de leite com chocolate! – Responde a S.

- Mas isso não é saudável!

- Eu sei A.C., mas se eu fizesse um copo de leite branco, não se ia notar na folha branca! Por isso é que fiz assim, mas eu sei que não é muito saudável (...).

À semelhança da grelha de autoavaliação preenchida pelas crianças do pré-escolar, os alunos do 1º CEB, preenchiam essa mesma grelha, contudo após a realização da primeira atividade significativa foram acrescentados dois novos indicadores/ objetivos: Ajudei na divisão de tarefas? e Ajudei a resolver problemas? Desta forma, constatou-se que os alunos são muito críticos com o próprio trabalho e identificam os aspetos que têm de melhorar numa próxima atividade.

“(...) tenho de ter um bocadinho de mais paciência.”

“(...) tenho de dizer a eles para me ajudarem e ajudar os meu colegas.”

Relativamente aos registos de análise do funcionamento dos grupos (adaptada por Ferreira, 2016), verifica-se que todas os alunos referem ter gostado de participar nas atividades, por mostrarem um grande entusiasmo aquando da realização da mesma.

“(...) fizeram a atividade sem demonstrarem dificuldades, com muito empenho e entusiasmo”.

Após a análise da entrevista semiestruturada realizada à Professora Cooperante, com 22 anos de experiência profissional, verificámos que a mesma recorre ao trabalho de grupo nas suas aulas.

Na opinião da Professora, os alunos conseguem realizar as tarefas propostas se estiverem reunidos em grupos. Considera que,

“(...) o trabalho de grupo é produtivo se for bem orientado, se os alunos com mais dificuldades estiverem integrados e se houver tarefas bem definidas para todos”

Relativamente à questão se a Professora notou alguma evolução nas crianças de acordo com as *Skills* sociais e de cooperação, a mesma afirma que:

“(...) os alunos beneficiam muito e aprendem ou suplantam as dificuldades com mais facilidade e empenho”

Ainda assim, considera que é mais vantajoso o trabalho em pequeno grupo pois,

“As crianças ficam mais ansiosas e falam muito alto”.

Na pergunta relativa às estratégias de resolução de conflitos dentro dos grupos de trabalho, a Professora refere a necessidade de:

“(...) haver no grupo regras definidas e papéis (...).

“(...) tento perceber o que se passou (...).

“(...) faço com que eles percebam que tem de saber partilhar, escutar o outro, negociar e ajudar uns aos outros (...).

Com esta entrevista conseguiu-se de alguma maneira dar resposta aos objetivos elencados nesta investigação. Mais uma vez, através da triangulação dos dados recolhidos, será possível confirmar que as crianças do Pré-escolar e os alunos do 1º CEB, se envolveram no trabalho em grupo com uma maior motivação, entusiasmo, empenho e entreajuda. No contexto de Pré-escolar, o facto das propostas partirem sempre dos seus interesses também, pareceu influenciar e facilitar

a forma como se dispõem perante um trabalho. Durante a recolha e a análise dos dados, verificou-se que as crianças da EPE e os alunos do 1º CEB gostam de participar em atividades que envolvam o trabalho cooperativo.

Desta forma, parece existir uma ligação entre o interesse pela atividade e o esforço na mesma. As crianças/alunos quando gostam do que estão a fazer, empenham-se e tendem a esforçar-se mais. Este resultado é também comprovado pela professora cooperante, que refere que quando os alunos estão em grupo, favorecem, aprendem e superam as dificuldades com mais facilidade e empenho.

Progressivamente as crianças da EPE e os alunos do 1º CEB, foram aprendendo a ajudar e a ouvir o outro, a respeitar, a comunicar e a ter espírito de equipa, todas estas competências levam a que a criança/aluno sejam melhores cidadãos. Ao longo das atividades que foram realizadas as crianças/alunos começaram a adquirir hábitos de autoavaliação, que se espelham tanto nos comentários, como nos registos por eles efetuados.

Assim será importante referir que o trabalho cooperativo contribuiu para o exercício da cidadania da criança, pois ao serem exercitadas várias competências sociais e de cooperação, estão a promover para a exercício da sua cidadania.

Conclusões

Após a investigação elaborada, a revisão bibliográfica e a intervenção nos dois contextos, foram um caminho de busca e de pesquisa que, por sua vez, nos levaram a questionar e a refletir, para dar resposta aos dois objetivos: identificar as vantagens do trabalho cooperativo numa escola inclusiva e perceber de que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o exercício da cidadania da criança.

Relativamente ao primeiro objetivo: identificar as vantagens do trabalho cooperativo numa escola inclusiva, verificou-se que as atividades cooperativas realizadas tiveram um grande impacto para as crianças/alunos e estes, por sua vez, envolveram-se nos trabalhos propostos pela estagiária, mostrando uma maior motivação, entusiasmo, empenho e entreajuda. Desta forma, está diretamente relacionada com uma das perspetivas abordadas nesta investigação, nomeadamente Druart e Waelput (2008, p. 111), que consideram que “incitar as crianças a entreajudarem-se com a finalidade de aprenderem aumenta o rendimento escolar e cria uma interdependência positiva entre eles (...)”.

Outro aspeto que ajudou a responder ao primeiro objetivo foi as autoavaliações das crianças, que permitiram constatar que todas avaliaram positivamente o seu desempenho. Assim sendo, é necessário considerar, que é importante que as crianças se habituem a realizar uma autoavaliação, tal como nos indica Lopes e Silva (2008). Estas autoavaliações permitiram ainda ao adulto avaliar o seu próprio trabalho, na medida em que obtém informação sobre a eficácia da sua proposta.

De acordo com o segundo objetivo: perceber de que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o exercício da cidadania da criança, nas atividades significativas para o trabalho cooperativo, as crianças foram incentivadas para o desenvolvimento de competências sociais e de cooperação, que contribuirão para o desenvolvimento do exercício de cidadania das crianças.

Após este estudo, podemos concluir que, numa escola que se deseja cada vez mais inclusiva compete ao Educador/ Professor proporcionar situações em que as crianças desenvolvam competências pessoais e sociais e académicas em que as crianças aprendam a cooperar com os

outros, a partilhar, desenvolvam a capacidade de escuta e de negociação, exercitando assim a sua cidadania de forma ativa e crítica, componentes essenciais numa escola inclusiva.

Referências bibliográficas:

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Amado, J & Silva, L. C. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (coord/Org), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Cohen, A. C.& Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Correia, M. & Serrano, A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. (org.) Educação Especial. Porto, Porto Editora.
- Cortesão, L. (2009). Cidadania (s) em sociedades multiculturais: (Im)possibilidades para a Educação? In M. F. C. Sanches (Org.), *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 9-22). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação - acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), 355- 379. Consultado em 19/06/2018, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de janeiro. Diário da República nº 4/2008 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Druart, D.& Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência: jogos e actividades de aprendizagem para crianças dos 2,5 aos 12 anos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ferreira, A. R. F. (2016). *Cooperar para aprender* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Consultado em 12/11/2017, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2289>
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Artmed.
- Freitas, C. M. V. (1997). A aprendizagem cooperativa. In M.F. Patrício (Org.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 163-177). Porto: Porto Editora.
- Freixo, O. & Fontes, A. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Pequito, P., & Cortesão, I. (2007). "... e aprendemos muitas coisas novas!..." *Projectos simples... complexas aprendizagens: Utilização de um conjunto de critérios de avaliação de qualidade e balanço de competências na avaliação de projectos lúdicos desenvolvidos em Jardim de Infância*. Revista Saber (e) Educar, 6, Porto: E. S. E. Paula Frassinetti, pp. 105-126. Consultado em 26/10/2018, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/907>
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Perfeições.
- Sarmento, M. J. (2006). *A construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora. Setembro de 2006.
- Silva, H. S., Lopes, J. P. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: Edição Factor.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thomas, G. (1997). *Inclusive schools for an inclusive society*. British Journal of Special Education, 24(3), 103-107.
- Trevisan, G. P. (2014). *Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.* *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação, Universidade do Minho. Consultado em 11/06/2018, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Revista Saber (e) Educar*, 12, Porto: E. S. E. Paula Frassinetti, pp. 109-117. Consultado em 11/06/2018, disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf