



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE TEOLOGIA**  
**Instituto Universitário de Ciências Religiosas**

**Mestrado em Ciências Religiosas**  
**Especialização no ensino da EMRC**

**O trabalho cooperativo como estratégia de aprendizagem da unidade letiva 3 do 7º ano de EMRC: “A Riqueza e Sentido dos Afetos.”**

João Maria de Azeredo e Serpa  
Pereira Brandão | 112216015

Professor Doutor Jerónimo dos Santos Trigo  
Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Sá Carvalho

Lisboa  
2018



## AGRADECIMENTOS

À Maria da Glória, por ser o meu braço direito e me dar a força e o amor que permitiu a realização deste percurso académico e que me ajuda a ser cada vez melhor pessoa.

Aos meus pais e à minha família, por terem acreditado em mim e me terem dado força durante esta caminhada por Lisboa. Revelaram um amor muito grande!

Ao Colégio Pedro Arrupe, nas pessoas Ana Mira Vaz e Miguel Morais por terem acreditado e proporcionado uma formação de qualidade, promovendo sempre todas as condições necessárias para realizar o melhor possível este mestrado.

À professora Cristina Sá Carvalho por me ter mostrado o fascínio pela vocação docente e por todo o apoio e formação que me deu ao longo destes anos.

Ao professor Jerónimo Trigo, que na sua grande experiência, me foi acompanhando com muita sabedoria.

Ao professor António pelo apoio que deu e paciência constante para que o estágio decorresse de forma muito positiva.

Ao Pedro, à Isabel, à Sara e ao Nuno, por serem uma força constante em local de trabalho e aguentarem as minhas aflições.

Aos amigos em especial à Inês e ao André, à Catarina, à Maria João e à Leonor, que sempre me apoiaram e me apoiam na vida com amor e carinho.



## **RESUMO**

Este trabalho pretende avaliar o trabalho cooperativo como metodologia de aprendizagem para a unidade letiva 3 do currículo de Educação Moral e Religiosa Católica para o 7ºano. Neste sentido, procuramos avaliar a eficácia deste modelo construtivista de ensino através de uma avaliação dos processos de trabalho, dos parâmetros curriculares alcançados e da satisfação e envolvimento do corpo docente e discente. Apresentaremos, por fim uma reflexão crítica onde poderemos concluir que um modelo de ensino construtivista pode se tornar uma ferramenta muito válida e positiva nas aprendizagens cooperativas.

Por último, apresentaremos um desenvolvimento teológico da temática da unidade letiva com vista a reforçar a pertinência de um trabalho cooperativo. *A afetividade que determina a ação* surge, assim, como pertinente reflexão sobre a temática dos afetos. O lugar do próximo, a ligação afetiva ao outro, o respeito pelo sentimento, o afeto como Dom de Deus, esse afeto que conduz a vontade, essa vontade que conduzirá à ação, serão temáticas exemplificativas que nos ajudarão a aprofundar o motivo de estudo e aprofundamento da sexualidade e dos afetos para este corpo discente e para esta faixa etária.

## **ABSTRACT**

This work intends to evaluate the cooperative work as a learning methodology for the 3th curriculum's unit of Moral and Religious Education for the 7th grade. In this sense, we try to evaluate the effectiveness of this teaching constructive model through an evaluation of the work processes, the curricular parameters achieved and the satisfaction and involvement of the faculty and students. We will present, finally, a critical reflection where we can conclude that a constructivist teaching model can become a very valid and positive tool in cooperative learning.

Finally, we will present a theological development of the theme of the teaching unit in order to reinforce the pertinence of a cooperative work. The affectivity that determines the Action appears, as well, as pertinent reflection on the subject of affections. The place of the neighbor,

affective attachment to the other, respect for feeling, affection as gift of God, affection that leads to will, will that leads to action, will be exemplary themes that will help us to deepen the reason for study and deepening of sexuality and affections for this student body and for this age group.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	3
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE GERAL.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS .....	7
ÍNDICE DE TABELAS.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	8
INTRODUÇÃO .....	11
PARTE I – OBJETO DE ESTUDO .....	13
1. Apresentação e justificação do objeto de estudo.....	13
2. Metas e Objetivos.....	19
3. Problemática e metodologia.....	24
PARTE 2 – DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO .....	29
1. A Escola, um local de educação.....	29
2. Caracterização da Escola Básica 2-3 Damião de Góis.....	32
3. Caracterização da turma.....	38
PARTE 3 – A APRENDIZAGEM EM TRABALHO COOPERATIVO .....	43
1. Elementos essenciais de aprendizagem cooperativa .....	43
2. A aprendizagem em trabalho cooperativo em sala de aula: As fases do trabalho cooperativo.....	46
2.1. Planeamento e orientação das sessões de trabalho cooperativo .....	46

2.2. Gestão de sala e ambiente de aprendizagem.....	53
PARTE 4 – DESCRIÇÃO DA PRÁTICA LETIVA SUPERVISIONADA.....	61
1. Enquadramento do conteúdo da UL 3 no currículo de EMRC.....	61
2. Planificação de Nível I e II. ....	63
3. Planificação de nível III da Unidade Letiva 3 .....	65
3. Planificação de nível 4 .....	69
4. Avaliação do processo de aprendizagem cooperativa. ....	83
4.1. Análise dos resultados .....	83
4.2. Benefícios do trabalho cooperativo. ....	98
4.3. Síntese reflexiva das aulas lecionadas. ....	101
PARTE 5 – UMA AFETIVIDADE QUE IMPLICARÁ A AÇÃO.....	107
1. <i>A riqueza e sentido da</i> afetividade e da sexualidade .....	107
2. A educação da afetividade e da sexualidade como apelo ético. ....	112
3. Uma afetividade que implicará a ação.....	117
CONCLUSÃO .....	121
ANEXOS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	151

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Damião de Góis .....	34	
Figura 2 - Pavilhão C	Figura 3: Campo exterior.....	35
Figura 4 - Espaço Exterior	Figura 5: Degradação do espaço escolar .....	35
Figura 6 - Beneficiários da Segurança Social – Quest.Caract.(anexo).....	39	
Figura 7 - Habilitações escolares dos Enc.Educação – Quest.de Caract. (anexo).....	39	
Figura 8 - Curva de performance do trabalho de grupo.....	43	
Figura 9 - Algumas questões realizadas pelos alunos.....	46	
Figura 10 - Os 4 tópicos de agrupamento de questões. ....	47	
Figura 11 - Ex. da Folha de orientação do trab.grupo (O corpo e as suas mudanças).....	49	
Figura 12 - Exemplo de tarefas dadas aos alunos de cada grupo. ....	51	
Figura 13 - Treino das apresentações – .....	52	
Figura 14 - Regras de apresentação de trabalhos.....	52	
Figura 15 - Tabelas de avaliação realizada por dois alunos .....	52	
Figura 16 – Perspetiva do posicionamento das secretárias.....	54	
Figura 17 - Disposição em filas e colunas	Figura 18 - Disposição em modo de “u”	55
Figura 19 – Tabela de comportamento .....	56	
Figura 20 - Exemplo de interação usada pelo professor João.....	58	
Figura 21 - Colocação do professor João diante as apresentações finais. ....	59	

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação de seis modelos de ensino .....	18
Tabela 2 - Objetivos do Programa de EMRC para UL 3 7ºano, edição 2014.....	20
Tabela 3 - Aprendizagens Essenciais, documento de trabalho 2018. ....	20
Tabela 4 - Caracterização psicológica dos alunos do 3ª ciclo quanto às dimensões pedagógicas que referenciam o Programa de EMRC. ....	22
Tabela 5 - Traditional Classroom Groups VS Cooperative Learning Groups .....	45
Tabela 6 - Resultados por alunos e percentuais. ....	83
Tabela 7 - Benefícios da aprendizagem cooperativa .....	100

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Resultado do questionário – pergunta 1 (anexo 05).....	83
Gráfico 02 – Resultado do questionário – pergunta 2 (anexo 05).....	84
Gráfico 03 – Resultado do questionário – pergunta 3 (anexo 05).....	85
Gráfico 04 – Resultado do questionário – pergunta 4 (anexo 05).....	86
Gráfico 05 – Resultado do questionário – pergunta 5 (anexo 05).....	86
Gráfico 06 – Resultado do questionário – pergunta 6 (anexo 05).....	87
Gráfico 07 – Resultado do questionário – pergunta 7 (anexo 05).....	88
Gráfico 08 – Resultado do questionário – pergunta 8 (anexo 05).....	88
Gráfico 09 – Resultado do questionário – pergunta 9 (anexo 05).....	89
Gráfico 10 – Resultado do questionário – pergunta 10 (anexo 05).....	90
Gráfico 11 – Resultado do questionário – pergunta 11 (anexo 05).....	91

Gráfico 12 – Resultado do questionário – pergunta 12 (anexo 05) .....	91
Gráfico 13 – Resultado do questionário – pergunta 13 (anexo 05) .....	92
Gráfico 14 – Resultado do questionário – pergunta 14 (anexo 05) .....	93
Gráfico 15 – Resultado do questionário – pergunta 15 (anexo 05) .....	94
Gráfico 16 – Resultado do questionário – pergunta 16 (anexo 05) .....	94
Gráfico 17 – Resultado do questionário – pergunta 17 (anexo 05) .....	95
Gráfico 18 – Resultado do questionário – pergunta 18 (anexo 05) .....	96
Gráfico 19 – Resultado do questionário – pergunta 19 (anexo 05) .....	97



## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos foram desenvolvidos diversos estudos e investigações sobre os diferentes modelos de ensino e sobre a eficácia dos mesmos em função de fatores de aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos. No período atual, da investigação portuguesa sobre o paradigma pedagógico e educacional, deparamo-nos com diversas questões de eficácia e desempenho de metodologias de ensino para uma comunidade de alunos que se pretende educar com um perfil para o séc. XXI<sup>1</sup>. A necessária reforma destas metodologias e pedagogias pretende dar resposta ao insucesso e à fraca eficácia de certos modelos de ensino mais tradicionais e centrados no professor, onde a instrução desenvolve-se pela via direta com base na exposição de conceitos e conteúdos. Em contrapartida surge o modelo construtivista como resposta possível e em desenvolvimento. Um modelo que se apresenta por se centrar mais no aluno e nas aprendizagens cooperativas baseadas em problemas e desafios concretos. Neste sentido, o conteúdo passa a ser uma busca insaciável por parte dos alunos sem se limitar a estruturas rígidas de currículo.

Este presente trabalho pretende, assim, continuar esta mesma investigação sobre metodologias de aprendizagem cooperativas e refletir sobre a pertinência do seu uso, bem como da sua eficácia. Para o estudo em causa utilizaremos a terceira unidade letiva do programa de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), *A riqueza e sentido dos afetos*, e a prática letiva

---

<sup>1</sup> Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. §3. – Neste Documento do Ministério da Educação deseja-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: “dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação; que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação; apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.”

na Escola EB 2,3 Damião de Góis, por ser alvo de prática supervisionada para o qual concorre esta dissertação. Antes de iniciar a prática letiva e a escolha do modelo de ensino a aplicar, foi realizada uma reflexão sobre a pertinência desta unidade letiva no Currículo de EMRC e concluída essa reflexão, que se apresenta pertinente e positiva, passámos à escolha do modelo de ensino.

Deste modo, existiu por parte do corpo docente em causa, uma reflexão sobre o modelo a ser implementado, não se tratando assim de uma experimentação, mas de uma oportunidade de aplicação diversificada de modelos de ensino com vista a maior eficácia das aprendizagens. Nesse sentido, por ter sido objeto de prática letiva, este modelo construtivista foi avaliado e refletido com base na reflexão conjunta docente e com base num questionário realizado pelo corpo discente.

Apresentaremos, por fim, uma reflexão crítica deste modelo com vista a análise do método e eficácia do modelo de trabalho cooperativo e veremos como positivo o seu uso assim como o impacto junto do corpo discente.

Por último, apresentaremos um desenvolvimento teológico da temática da unidade letiva com vista a reforçar a pertinência de um trabalho cooperativo. *A afetividade que determina a ação* surge, assim, como pertinente reflexão sobre a temática dos afetos. O lugar do próximo, a ligação afetiva ao outro, o respeito pelo sentimento, o afeto como Dom de Deus, o afeto que conduz a vontade, a vontade que conduz à ação, serão temáticas exemplificativas que nos ajudarão a aprofundar o motivo de estudo e aprofundamento da sexualidade e dos afetos para este corpo discente e para esta faixa etária.

Como relatório final da prática de ensino supervisionada no âmbito da Educação Moral e Religiosa Católica, apresentaremos as práticas letivas e uma reflexão final sobre a mesma, que se revelou numa experiência muito positiva pelos objetivos traçados e resultados obtidos na prática letiva e na investigação presente.

## PARTE I – OBJETO DE ESTUDO

### 1. Apresentação e justificação do objeto de estudo

Ao longo dos anos de ensino a comunidade docente e não docente realizou diversos estudos sobre metodologias de aprendizagens e de ensino. Estes estudos, experiências e investigações tiveram e têm a preocupação de conhecer a fundo o modo de funcionamento e eficácia das aprendizagens, visando os modos diferenciados de aprendizagens por parte dos alunos e modos diferenciados de ensino por parte dos professores. Sendo assim, a caracterização do nosso objeto de estudo é essencial neste processo de investigação e por isso, começaremos por caracterizar o que se entende por ensino e de seguida o papel de cada interveniente.<sup>2</sup>

A ideia de cooperação para efetivar uma aprendizagem sobre um determinado conteúdo académico e de preparar o aluno para o seu desenvolvimento e satisfação de vida social é bastante antiga. Podemos encontrar fundamentos nos escritos de Aristóteles, Platão, Marcus Aurélio, assim como em Tomás de Aquino, na época medieval. No entanto, foi precisamente John Dewey, que reforçou esta ideia de um modelo social de educação. Deste modo surgiram três comunidades de estudo aprofundado do modelo social de Dewey. A primeira guiada por David e Roger Johnson na Universidade de Minnesota. A segunda liderada por Robert Slavin, psicólogo, na Universidade de Johns Hopkins. E a terceira, em Israel, liderada por Shlomo Sharan, Rachel Hertz-Lazarowitz e muitos outros investigadores, nos últimos anos vindo da Europa e Ásia. Existem diferenças entre estas três escolas mas estão em completo diálogo e trabalho cooperativo.<sup>3</sup>

Será através destes autores que guiaremos o nosso estudo, que se apresenta antigo mas

---

<sup>2</sup> Cf. ARENDS, R., *Aprender a Ensinar*, Madrid: McGraw-Hill, 2008. p. 25.

<sup>3</sup> Cf. JOYCE, B. R., WEIL, M., & CALHOUN, E., *Models of Teaching* (8th ed), Boston: Pearson/Allyn and Bacon Publishers, 2009, p. 264.

carente sempre de uma atualização e reflexão sobre a sua eficácia e melhoria. Para assim iniciarmos o nosso estudo precisamos os termos educativos com o auxílio de uma visão clássica e filosófica deixada por John Dewey, uma visão que marcou o paradigma educacional ocidental, desde 1897 com a publicação da sua obra “My Pedagogic Creed”.<sup>4</sup>

John Dewey estabeleceu conceitos que nos servem de ponto de partida. Em primeiro lugar a educação é vista sob duas perspectivas, a individual e a social. De seguida tem de se definir fora de definições individualistas, e que se desenvolva numa prática corrente de compromisso entre os vários intervenientes. Apresenta ainda os elementos em definição, numa primeira fase a disciplina e o treino, numa segunda fase a informação, numa terceira fase a cultura. Por último apresenta a sua conclusão que a *Educação* enquanto processo de crescimento envolve a reconstrução do conhecimento, através das várias etapas da elaboração, princípio, processo e resultado final. Este processo de reconstrução ocorre dentro de uma organização social que é estabelecida pelos agentes em estudo, i.e., a escola, o aluno, o professor, e outros agentes envolvidos no processo educativo.<sup>5</sup>

Para este filósofo, a educação caracteriza-se assim por um processo formador e modelador num campo de funções sociais, e defini-a pela sua função de construir e desenvolver ambientes de crescimento, levando os alunos a aprenderem por interação nesses meios ambientes.<sup>6</sup>

“Uma vez que o que se requer é uma transformação da qualidade da experiência para que esta participe dos interesses, finalidades e ideias correntes no grupo social, o problema não é, evidentemente, de mera formação física. As coisas podem ser fisicamente transportadas no espaço; podem ser materialmente conduzidas. As crenças e as aspirações não podem ser fisicamente extraídas ou inseridas. Como são, então, comunicadas? Dada a impossibilidade de um contágio direto ou de implante

---

<sup>4</sup> Estes escritos podem ser consultados nas obras publicadas com uma compilação dos seus textos. Cf. DEWEY, J., & BOYDSTON, J. A., “My Pedagogic Creed”, *John Dewey: The early works, 1882-1898*, Carbondale, Ill: Southern Illinois University Press. vol.5. 1975. p. 84-95.

<sup>5</sup> Cf. Idem, “Pedagogy I B 19. Philosophy of Education, 1898-1899-Winter Quarter”, p. 329-331.

<sup>6</sup> Cf. DEWEY, J., *Democracia e Educação*, Lisboa: Didáctica Editora, 2007, p. 28. - “Etimologicamente, o termo educação significa apenas um processo de conduzir ou de criar. Quando temos em mente o resultado desse processo, falamos da educação como uma atividade formadora e modeladora – isto é, que molda os seres na forma padronizada da actividade social.” – cit. in. *Ibidem*.

literal, o nosso problema é descobrir o modo pelo qual os mais novos assimilam os pontos de vista dos mais velhos ou como estes conduzem os primeiros na sua maneira de pensar.”<sup>7</sup>

Como afirma este autor, o nosso estudo cabe exatamente neste esforço de compreensão da dinâmica de aprendizagem de um aluno sobre um determinado conteúdo no campo da moral e da crença. A resposta a esta pergunta consiste por meio da ação do ambiente, pois as crenças e a moral nunca poderão vir inculcadas “à força”, mas pelo “meio particular em que o indivíduo vive leva-o a ver e a sentir uma coisa em vez de outra; leva-o a elaborar certos planos para que seja bem-sucedido entre os demais; fortalece algumas crenças e enfraquece outras como condição de ganhar a aprovação dos outros.”<sup>8</sup>.

O meio ambiente consistirá, então, nas condições que promoverão ou impedirão, que estimularão ou inibirão, as atividades características para um ser vivo se desenvolver. No caso de uma aprendizagem em sala de aula, em que o meio ambiente se constrói com as atividades de seres humanos associadas a de outros, o ambiente passa a ser social.<sup>9</sup> Assim, o ambiente social formará as disposições mentais e emocionais do comportamento dos indivíduos, e envolvê-los-á em atividades que estimulam e fortalecem certos impulsos, que têm certos objetivos e que acarretam determinadas consequências. Neste sentido, os alunos aprenderão por interação com aqueles meios ambientes e aprenderão a adquirir conhecimento dessa forma, ou nesse determinado modelo.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> *Idem*. p. 29.

<sup>9</sup> O ambiente passa a ser social pois o que quer que faça, esse ser humano (professor ou aluno), dependerá das expectativas, exigências, aprovações e reprovações dos outros. Aliás, “um ser que se relaciona como os outros não pode desenvolver as suas próprias actividades sem ter em linha de conta as actividades dos outros, porque são as condições indispensáveis da realização das suas tendências.” – cit. in *Ibidem*. O mesmo autor, mais adiante, afirma que “o uso da linguagem para transmitir e adquirir ideias é uma extensão e um refinamento do princípio de que as coisas ganham significado por serem utilizadas numa experiência partilhada ou acção conjunta.” – cit in. *Idem* p. 33. Como podemos afirmar junto deste autor é que o ambiente social é extremamente necessário à aquisição de conhecimento, pois este conhecimento constrói-se entre pares, socialmente.

<sup>10</sup> Cf. *Idem*, pp. 33-37. E juntando o pensamento de Vygostky : “[...]«os pensadores competentes...podem demonstrar formas apropriadas de abordar problemas, analisar textos ou construir instrumentos...mas o mais importante de tudo é que o contexto social pode fazer com que os alunos percebam que todos os elementos do pensamento crítico – interpretação, questionamento, testar hipóteses, exigir justificações racionais – são socialmente valorizados.»”

Devemos ter ainda em conta, segundo Dewey, os seguintes fatores, que podem ser obstáculos ou se tornarem problemas, caso não sejam tratados devidamente e que nos trazem luz aos processos inseridos na nossa metodologia, e são eles: que a organização deste sistema de ensino envolve: (1) diferenciação e divisão de tarefas; (2) interação [entre os alunos neste caso] e mútua responsabilidade no processo.<sup>11</sup>

Só num ambiente social, i.e., onde existam pares de transmissão de conhecimento poderá, segundo este autor, haver uma aprendizagem efetiva de conhecimento. O que podemos afirmar será, então, que, ao desenvolver-se um modelo de ensino, estaremos a delinear e a caracterizar todas as funções dentro deste ambiente, e a colocá-las numa forma ou determinada maneira de usar, e daí se poder chamar modelar.

Numa visão psicológica, vinda mais no centro da europa, quase contemporânea de John Dewey, formulada pelas as contribuições dos psicólogos Jean Piaget(1896-1980) e Lev Vygostky(1896-1934), vem reiterar este paradigma educacional que temos vindo a caracterizar. Para Piaget o processo de aquisição de conhecimento confunde-se com o próprio processo de crescimento, i.e., são ambos processos de construção. Neste modelo assim denominado construtivista o sujeito constrói o conhecimento através da sua relação com o mundo, que é físico e ao mesmo tempo simbólico. Como refere o autor “(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito-conhecido.”<sup>12</sup>

Para Vygostky o processo de aquisição de conhecimento vem construído por processo de relação do sujeito com outros sujeitos. O modelo construtivista não se bastaria só na relação sujeito-objeto, mas potenciado à dimensão interpessoal, sujeito-sujeito. Como bem expressa

---

<sup>11</sup> Cf. DEWEY, J., & BOYDSTON, J. A., “Pedagogy I B 19. Philosophy of Education, 1898-1899-Winter Quarter”, *Op. Cit.*, p. 331-332.

<sup>12</sup> PIAGET, J., “Les problèmes Principaux de L’Épistémologie des Mathématiques”, *Logique et Connaissance Scientifique*, Dijon: Gallimard, 1967, p. 590, cit in: SANCHIS, I. P., “Interação e Construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget”, *Ciências & Cognição*, 2007; Vol. 12, p. 166.

nesta definição:

“Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de uma criança.”<sup>13</sup>

No entanto, o autor distancia-se da visão de Piaget no que toca ao paralelismo de desenvolvimentos. Para Vygostky o “desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado.”<sup>14</sup>. Serão, então, estas contribuições que servirão de base estrutural do nosso processo de investigação e de prática de ensino. Capacitam-nos, ainda, para refletir sobre os modelos de ensino que estruturalmente podem ser baseados nestas perspectivas filosóficas e psicológicas.

Joyce, Weil e Calhoun elaboraram uma síntese de modelos de ensino para os quais, devidamente referenciados teórica e praticamente, denominaram diferentes tipos de ambientes de aprendizagens.<sup>15</sup> Neste sentido, caracterizar um modelo significará delinear um guia que possa ajudar os alunos a aprender melhor determinados tipos de conhecimentos, atitudes ou competências. Dados os ambientes de aprendizagem serem variados levará à constituição de diferentes modelos de ensino para que os objetivos sejam alcançados para os mais diversos ambientes e populações inerentes.<sup>16</sup>

No livro *Models of Teaching* (2009), os autores Joyce, Weil e Calhoun identificaram e descreveram catorze modelos, dos muitos que foram encontrando e desenvolvendo nas suas investigações, e dividiram-nos em 4 grupos de famílias: a de *processamento de informação*; a de *social*, a *pessoal*, e a de *sistemas de comportamentos*. Dentro destas famílias de conteúdos,

---

<sup>13</sup> VYGOTSKY, L., *A formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1988, p.101.

<sup>14</sup> Idem, p.102.

<sup>15</sup> Cf. JOYCE, B. et. al., *Op. Cit.*, p. 24-37.

<sup>16</sup> ARENDS, R., *Op. Cit.*, p. 25.

estes autores consideram, então, estes catorze modelos de ensino.<sup>17</sup>

No entanto, como questiona Richard Arends, *poderão estes modelos fazer parte do reportório de um professor em início de atividade?* Seria pouco realista o domínio desses modelos por parte de um professor principiante, por isso, este mesmo autor apresenta um esquema baseado em seis destes catorze modelos agrupados em dois grupos: um modelo tradicional mais centrado no professor e um modelo construtivista, mais centrado no aluno.<sup>18</sup>

<b>Classificação de seis modelos de ensino (Arends, R.)</b>	
<b>Tradicional/centrado no professor</b>	<b>Construtivista/Centrado no aluno</b>
Exposição/apresentação	Aprendizagem cooperativa
Instrução direta	Aprendizagem baseada em problemas
Ensino de conceitos	Discussão em sala de aula

Tabela 1 - Classificação de seis modelos de ensino

Como podemos observar na Tabela 1 dentro dos modelos apresentados escolheremos como objeto de estudo o modelo construtivista, mais centrado no aluno e abordaremos a aprendizagem cooperativa, através de um trabalho cooperativo, para tratar a unidade letiva terceira do programa de Educação Moral e Religiosa Católica.

A necessidade de transmissão deste conteúdo, *a Riqueza e Sentido dos afetos*, nesta faixa etária é de extrema importância, como poderemos perceber na justificação crítica da unidade letiva. No entanto, o modo de transmitir este conteúdo pareceu-nos ser desajustado num modelo expositivo ou centrado no professor. A dinâmica dos afetos é de tal ordem pessoal e de crescimento progressivo e faseado e, por isso, dependente do ambiente e fases de crescimento,

---

<sup>17</sup> Cf. JOYCE et. al. *Op. Cit.* p. 25-37. Os catorze modelos de ensino propostos por estes autores seguem as escolas americanas e de Sharan, que estamos a usar de referência e são os seguintes: The information-processing family: Learning to think inductively; Attaining Concepts; The picture-word inductive model; Scientific inquiry and inquiry training; Memorization; Synectics; Learning from presentations; The social family of models: Partners in Learning; The study of values; The personal family of models: Nondirective Teaching; Developing positive self-concepts; The behavioral systems family of models: Learning to learn from mastery learning; Direct instruction; Learning from simulations.

<sup>18</sup> Cf. ARENDS, R. *Op. Cit.* p. 25.

que necessita de um cuidado especial na sua transmissão.

Neste sentido, para respeitar a própria dinâmica vivencial de cada um, e para conferir uma educação ética e social, propusemo-nos a um novo modelo de ensino para trabalhar esta unidade. Este modelo contará numa primeira fase com o indagar de questões relevantes para cada aluno sobre a temática e numa segunda fase com o trabalhar dessas questões em trabalho cooperativo. Assim sendo, o modelo de ensino aplicado e avaliado foi o de aprendizagem cooperativa, através de um trabalho cooperativo, onde os alunos aprenderão com os seus pares em ambiente de aprendizagem (Dewey, Piaget e Vygotsky).

## 2. Metas e Objetivos

O objetivo primeiro será o trabalhar e a aquisição das metas e objetivos estabelecidos pelo Secretariado Nacional de Educação Cristã para esta unidade letiva. Ao estabelecermos estes objetivos teremos em plano a meta e a orientação do nosso trabalho a executar durante as aulas que serão lecionadas. A proposta será a criação de um olhar sobre os objetivos e uma programação ou planificação da metodologia que melhor se adequará à aprendizagem do currículo previsto. Neste sentido, apresentamos duas tabelas relativas aos objetivos do currículo de EMRC: uma referente à edição do Programa de EMRC de 2014 (Tabela 2) e uma segunda tabela referente às novas propostas governativas pensadas para 2018/2019 referentes às *Aprendizagens Essenciais*, ainda como documento de trabalho, desta unidade letiva (Tabela 3).

### Objetivos Programa de EMRC para UL3 7ºano, edição 2014

1. *Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve*
2. *Identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal.*
3. *Conhecer as várias dimensões da personalidade humana.*
4. *Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência.*
5. *Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.*
6. *Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.*
7. *Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.*
8. *Conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal.*

Tabela 2 - Objetivos do Programa de EMRC para UL 3 7ºano, edição 2014.<sup>19</sup>

### Aprendizagens Essenciais: UL3 – 7ºano (documento de trabalho 2018)

1. *Identificar os aspetos essenciais que caracterizam a adolescência;*
2. *Discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal;*
3. *Valorizar a família, os outros e a sociedade na construção da personalidade da pessoa;*
4. *Relacionar as mudanças na adolescência com o aumento da responsabilidade pessoal, no ser e no agir;*
5. *Valorizar a mensagem Cristã para a vivência do amor humano;*
6. *Assumir atitudes responsáveis na procura da felicidade pessoal e dos outros.*

Tabela 3 - Aprendizagens Essenciais, documento de trabalho 2018.<sup>20</sup>

Podemos perceber que tanto nos *objetivos do programa de EMRC* como nas *Aprendizagens Essenciais*, a abordagem a tratar só pode ser de nível de comprometimento do corpo docente pois estamos a tratar de uma das dimensões vitais do ser humano. Nestas duas propostas

<sup>19</sup> Cf. CARVALHO, C. S., PEDRINHO, D., URBANO, E., MOITA, F., AMBRÓSIO, J., & SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos*. Moscavide: SNEC, 2014, p. 78-79.

<sup>20</sup> Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Documento de Trabalho – Escolas do PAFC, *Aprendizagens Essenciais 7ºano, 3º Ciclo de EMRC: Unidade Letiva 3, A Riqueza e Sentido dos Afetos*, versão 2017/2018.

reparamos como essencial o trabalho educativo da afetividade e sexualidade nesta faixa etária num contexto social. *A riqueza e sentido dos afetos* trará uma oportunidade educativa da dimensão afetiva e sexual construindo assim um vocabulário e gramática a uma construção séria da personalidade e da sexualidade.

Por isso, cabe apresentar para este trabalho a perspectiva da visão psicológica apontada pelo SNEC sobre as dimensões humana, religiosa e ético-moral para esta faixa etária do 3º ciclo (Tabela 4) Só com esta perspectiva, e pano de fundo de trabalho, poderemos enquadrar as nossas metodologias. Será sempre sobre estas três dimensões que se configurará os domínios de aprendizagem, i.e., “as áreas de ensino que a disciplina compreende e que agregam logicamente os padrões curriculares daquilo que o aluno deve conhecer (campo de conhecimento, conteúdo) e do que o aluno deve saber fazer (processos ou competências);”<sup>21</sup> e que se determinam a partir do estatuto epistemológico da Teologia e das Ciências da Religião.

<b>Dimensão da Experiência Humana</b>	<b>Dimensão da Reflexão Religiosa</b>	<b>Dimensão da Interpretação Ético- moral</b>
<p>Conceção crescentemente abstrata de si mesmo, muitas vezes com declínio da autoestima.</p> <p>Alta sensibilidade ao que os outros pensam de si; crença excessiva de que se é único, com um sentido de invulnerabilidade face ao perigo pessoal.</p> <p>Novas identificações com os pares e figuras liderantes de fora da família. Os amigos são uma</p>	<p>A redução da onipotência parental abre ao interesse no religioso. Crescente interesse no relato bíblico e na vida da Igreja.</p> <p>Aprender a fidelizar-se a uma cosmovisão em associação com um papel; ganha <i>satisfação emocional</i> – aumenta a autoestima – através da <i>contribuição para a sociedade</i>, devido ao desempenho desse papel, porque a ideologia está</p>	<p>Tendência para pensar nas regras e convenções como padrões que se devem seguir para sua salvaguarda.</p> <p>Desejo de ajudar e agradar aos outros, mas com simplificação do nível de compromisso pessoal. Consegue-se aprovação sendo “simpático” e “bonzinho”: o bem moral é fazer o que os outros esperam, ser bom, mostrar o seu interesse</p>

<sup>21</sup> Cf. CARVALHO, C. S., et. al., *Op.Cit.*, p. 8.

<p>família substituta, por vezes muito autoritária e exigente. Interesse nos pensamentos e comportamentos dos outros. Perceção da complexidade e conflito de sentimentos e emoções. Interesse em refletir recorrentemente nos próprios pensamentos e dos outros. É necessário explorar o mundo que fica entre a casa e a escola, também o mundo virtual. O compromisso com um papel serve o comportamento do adolescente e a manutenção da sociedade, mas as escolhas são difíceis porque as opções são ilimitadas e os modelos adultos pobres e inconsistentes.</p>	<p>além do self, estimula a procura e a pertença (a oportunidade de descentração). Crise de fé em si mesmo, na família, na sociedade. Necessidade de encontrar outras fontes de devoção, a que entregar as suas forças, e de aprender sobre o que é o mal e o que deve ser repudiado. Experiências violentas de perda (morte, abandono, violação das expectativas por parte de uma pessoa de referência) abrem a uma crise pessoal que pode instalar a dúvida religiosa.</p>	<p>pelos outros, ser leal e merecer confiança. O sujeito ensaia colocar-se no lugar dos outros, mas sem considerar um sistema geral de perspetivas. Tomada de consciência das intenções dos outros, dos acordos e dos desacordos. Tendência para acreditar que as pessoas com problemas são inteiramente responsáveis pela sua situação.</p>
--	--	--

Tabela 4 - Caracterização psicológica dos alunos do 3º ciclo quanto às dimensões pedagógicas que referenciam o Programa de EMRC.<sup>22</sup>

Deste modo pretendemos que o trabalho cooperativo dentro da sala de aula e no contexto presente possa criar aprendizagens significativas sobre a temática trabalhada. Acreditamos que o seja e por isso foi usada como metodologia de ensino. Deste modo, veremos quando e em que modos o trabalho cooperativo acrescenta conhecimento efetivo da vivência da afetividade e sexualidade?

A razão inicial de tal programa surgia pela vantagem da partilha efetiva de ideias e conceitos entre pares sobre esta temática. Para favorecer esta partilha a conversa deveria ser estimulada com recurso a uma metodologia de trabalho que favorecesse o trabalho entre pares e a respetiva partilha. Neste sentido, Robert Slavin afirma que favorecerá a partilha e a ajuda entre pares o

<sup>22</sup> Cf. Idem. p. 167.

trabalho cooperativo, mas que este dependerá das tarefas e resultados desejados. Este mesmo autor, afirma que a competição entre grupos e entre pares na obtenção de resultados, não sendo este de comportamento disruptivo, acrescenta um forte desenvolvimento na aprendizagem e na motivação dos alunos.<sup>23</sup> Acabamos por verificar que a interação entre pares, onde se desenvolve a partilha e ajuda acabam por ser benéficas à aprendizagem, assim como, um aspeto motivacional dos alunos provocado pela competição não disruptiva entre pares e grupos.

Sabemos que um trabalho cooperativo pode trazer desvantagens quando mal executado e consequentemente ser posta em causa a aprendizagem. Se existirem diferentes tarefas atribuídas aos alunos estes desenvolverão conhecimento que partilhado será maiormente desenvolvido e adquirido que num trabalho apenas individual. Neste sentido, não podemos pensar que a aprendizagem será apenas um ato de escrita ou de executar tarefas, mas que, através da discussão, sob efeito de trabalho cooperativo, possa aumentar o conhecimento, como, aliás, víamos nas notas de John Dewey. Por exemplo, a discussão de um texto em grupo melhora a atenção de cada aluno para o conteúdo do texto em comparação com uma análise estritamente individual.<sup>24</sup>

Ao quereremos implementar este tipo de dinâmica de grupo, pretendemos acrescentar e melhorar competências (Skills), atitudes, inclinações, perceções, comportamentos, um conhecimento prático e útil à vida de cada um. Só com uma participação efetiva de cada aluno e do professor a criar condições para que tal metodologia se desenvolvesse nas suas condições essenciais, seria possível atingir tal objetivo.<sup>25</sup> No final deste estudo, são apresentados os resultados mais detalhadamente, os quais podemos adiantar que atingiram a sua maioria de sucesso.

---

<sup>23</sup> Cf. SLAVIN, R. E., “Cooperative processes that influence achievement”, HERTZ-LAZAROVITS, R., & MILLER, N. (Eds.), *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*, New York, USA: Cambridge University Press. 1992, p. 148-150.

<sup>24</sup> Cf. Idem, p. 152. E como referenciado nas notas de John Dewey o sucesso educacional dependerá da boa diferenciação, criação de materiais e tarefas diversificadas e um competente reforço das interações de grupo e de responsabilidades mútuas – cf. Nota 11.

<sup>25</sup> Cf. SHARAN, S. (Ed.), *Cooperative learning: theory and research*. New York: Praeger, 1990, p. 255.

A educação para a sexualidade implicará uma formação ética, de atitudes e comportamentos. Neste sentido, o nosso último capítulo será dedicado a esse apelo ético que a própria afetividade e sexualidade realizam no ser humano. No entanto, a metodologia de trabalho cooperativo é o primeiro instrumento deste estudo que possibilita um tomar de posições por parte dos alunos. Serão estes exercícios cooperativos que exigirão a tomada de decisões e posicionamento de cada um, diante das próprias atitudes, conceitos, inclinações, perspectivas, sobre a afetividade e sexualidade.

Concluimos, por isso, que a escolha deste método poderá em muito ajudar ao desenvolvimento integral do adolescente pela metodologia de trabalho conjunto, cooperativo, e que permitirá uma educação para a sexualidade e para uma ação ética afetiva e sexual.

### 3. Problemática e metodologia

O objetivo da presente investigação foi determinar a eficácia da metodologia de trabalho cooperativo na aprendizagem dos conteúdos propostos na unidade letiva 3 de EMRC, *a riqueza e sentido dos afetos*, como apoio à educação para a sexualidade.

Neste campo teremos a ajuda do estudo de Rossana Carmagnani, Mario Danieli e Vitangelo Denora, que na sua obra, *Un paradigma pedagogico didattico per la scuola che cambia*, apresentam reflexões sobre metodologia de trabalho cooperativo com base na pedagogia inacioniana.<sup>26</sup>

O paradigma pedagógico didático usado nesta investigação aponta para uma meta de aprendizagens que ative na pessoa não só um processo de crescimento de um ponto de vista

---

<sup>26</sup> Cf. CARMAGNANI, R., DANIELI, M., & DENORA, V. C. M., *Un paradigma pedagogico didattico per la scuola che cambia: una sfida educativa per il terzo millennio*. Milano: Principato, 2006.

cognitivo, mas também uma interiorização profunda da temática quer para a tornar o aluno capacitado nas várias dimensões da sua vida quer no novo modo de se relacionar com a sua própria vida. A partir destes objetivos, já apontados no ponto anterior, vamos procurar definir as linhas do nosso percurso formativo que começará pela estrutura de pensamento inerente a cada pessoa e os modos através dos quais se exprime esse pensamento. Depois será apresentado a estratégia usada da metodologia da questão ou resolução de problemas, como forma de ativação da estrutura de pensamento. O pensamento exprime-se em três modalidades possíveis: o pensamento convergente, divergente e criativo. Cada ser racional é capaz de se mover nestas três dimensões e através delas se exprimir de modo completo e de expandir o próprio campo de consciência e sabedoria.<sup>27</sup>

O pensamento convergente é aquele que se manifesta através de ação-reação como que gerado através de consequências diretas aos fenómenos, i.e., diante de qualquer problema individualiza apenas uma solução. Neste sentido, o pensamento convergente assume uma função fundamental no contexto de vida prática, na comunicação, na partilha, na pertença a um grupo. É uma estrutura de pensamento que confere rigor metodológico e por essa razão está na base das produções criativas, quer ao nível da ciência quer ao nível da arte.<sup>28</sup>

O pensamento divergente é aberto a soluções imprevisíveis e aparentemente irracionais. Este é capaz de procurar todas as soluções possíveis em diversas direções e de fazer combinações entre elementos ou factos diversos. Através do mito e da imaginação poética, o pensamento divergente dá origem a uma variedade de representações simbólicas. O pensamento divergente é também a capacidade de inteligência que torna a pessoa capaz de se mover por pontos de vista diversos, de rasgar esquemas já feitos ou pré-concebidos.<sup>29</sup>

O pensamento criativo, por fim, é uma soma dos anteriores numa aplicação e transformação

---

<sup>27</sup> Esta estrutura pode ser verificada nos autores referidos em CARMAGNANI, R., et al., *Op.Cit.* p. 59.

<sup>28</sup> Cf. *Ibidem.*

<sup>29</sup> Cf. *Idem*, p. 60.

de atitude ou pensamento. Este torna a pessoa capaz de ativar profundos processos de transformação na realidade através da imaginação e potencial criativo.<sup>30</sup>

Assim, as formas de pensamento aqui expressas encontram a sua expressão construtiva no processo de aprendizagem, que se determina no sujeito que o vive, uma mudança real de uma condição A inicial para uma condição A' de chegada. Isto significa que no processo de aprendizagem a pessoa conserva a própria identidade, mas vai crescendo e aperfeiçoando-se, adquirindo novos conhecimentos e capacidades. A aprendizagem dá-se sempre da interação com o ambiente e os estímulos a ele inerentes (Dewey, Piaget e Vygotsky). A característica essencial da aprendizagem, como já referido no ponto anterior, é a aquisição não só de um “saber” mas de um *saber ser* e um *saber fazer*. A aprendizagem é um processo onde se pressupõe uma motivação interior da pessoa, uma incidência real na sua prática de vida e uma participação total do seu horizonte cognitivo e afetivo. Daí ser necessário que o conteúdo a ser trabalhado lance cada aluno em experiências significativas sobre as quais cada um possa desenvolver uma reflexão com sentido.<sup>31</sup>

Nesta perspetiva, cabe a nós, docentes, criar a metodologia correta e os meios e instrumentos que possam criar espaço para o pensamento e aprendizagem se desenvolverem. Sabemos que a arte da maiêutica, de colocar questões para educar e favorecer o encontro com a verdade, pertence a uma sabedoria bastante antiga. A questão ou pergunta, usada com sabedoria e método, tende a estimular formas de pensamento mais desenvolvidos e desenvolvem a capacidade de aprofundar, comparar, deduzir, avaliar, discernir, intuir, ampliar, aplicar, resolver problemas, procurar soluções, etc. No entanto, será necessário começar pelo contexto

---

<sup>30</sup> Cf. *Ibidem*. É interessante as suas afirmações sobre os obstáculos ao potencial criativo. Afirma este autor que, o potencial criativo é frequentemente obstaculizado por três agentes educativos primários, a família, a escola e o grupo social. Geralmente a família tende a obstaculizar o potencial criativo do pensamento, suscitando na pessoa o medo de ser diferente e de dever arriscar diante de um olhar de juízo cético dos outros. A escola põe-se como um obstáculo porque na maioria das vezes, no desenvolvimento do currículo académico, tende a privilegiar a ativação do pensamento convergente desencorajando a imaginação. E por fim o grupo social produz, hoje mais do que nunca, através de circuitos subliminares da globalização, mecanismos de homologação comportamental, de conformismo, e de estereótipos de opiniões, diante dos quais o individuo tem dificuldade a destacar-se por medo da diversidade e marginação. – Cf. *Ibidem*.

<sup>31</sup> Cf. *Idem*, p. 61.

do aluno em causa, i.e., no contexto de 3º ciclo e na idade em questão de desenvolvimento, para ajudar a estimular as questões mais apropriadas a cada um. Desde os tempos antigos que as investigações se iniciam por uma interrogação, ou melhor dito, por um ato de autointerrogação. Em certo sentido, poderíamos aqui afirmar que o grande foco da aprendizagem não estará na colocação de interrogativas ou da aquisição de respostas, mas no ato de se auto interrogar e de adquirir as suas respostas.<sup>32</sup>

Para responder a estas metodologias de aprendizagem, o nosso trabalho só poderia começar por este ato de colocar os alunos a inteirarem-se da temática e a colocarem as suas próprias questões. Depois de uma introdução ao tema da afetividade os alunos foram estimulados a colocarem as suas questões sobre a temática dos afetos e sexualidade, de forma anónima e secreta, escrevendo em papéis que seriam posteriormente recolhidos e analisados pelo professor. Daqui partiu um 2º momento, onde os alunos teriam de escolher quais as perguntas ou interrogativas gostariam de investigar, sabendo que todas as interrogativas apresentadas pelos alunos foram selecionadas e agrupadas dentro de 4 temas principais a tratar: a *família*; o *crescimento do corpo*; a *adolescência e as suas fases*; e o *Amor*. Deste modo, cada aluno poderia investigar as suas questões respetivas a um destes temas e desenvolver outras colocadas pelos seus pares.

Esta estratégia e didática de usar a pergunta ou interrogação no início de qualquer investigação predispõe o aluno ao exercício do pensamento lógico ou convergente na procura de soluções unívocas; do pensamento divergente que desenvolve a superação de esquemas convencionais ou trazidos por cada um e a descoberta de soluções alternativas e perspetivas diferenciadas; e do pensamento criativo por meio do qual o aluno se torna capaz de processos de transformação do seu mundo, do mundo humano e natural, através a mudança inerente de atitudes. É uma estratégia educativa! O objetivo pedagógico e didático desta estratégia é o de

---

<sup>32</sup> Cf. Idem, p. 66.

formar pessoas que pensem e se expressem autonomamente, no modo mais amplo e profundo possível, procurando saber sempre mais numa lógica humilde de abertura ao conhecimento que vem através de outros e de novas perspectivas.<sup>33</sup> Como diz Richard Arends: “A aprendizagem com base em problemas ajuda os alunos a desenvolverem as suas competências de pensamento e de resolução de problemas, a aprender papéis autênticos de adulto e a tornarem-se aprendentes independentes.”<sup>34</sup>

A esta estratégia juntamos o desenvolvimento dos materiais propostos neste estudo e que muito orientam o aluno no seu processo intelectual. Depois das interrogações levantadas há que sintetizar o conteúdo investigado e organizá-lo de forma a ser adquirido pelos próprios alunos. Neste sentido, o trabalho do professor será de desenvolvimento de materiais que possam orientar o estudo e o acompanhamento individual dos alunos nas suas tarefas, para que se sintam sempre motivados e encorajados na investigação de conhecimento.

No final, esta metodologia contará com a apresentação de resultados por parte dos alunos. Deste modo promoveremos um posicionamento por parte dos alunos referente ao conhecimento tratado e desenvolvido em grupo cooperativo. Só terminando com a verbalização e referidas apresentações poderemos analisar a mudança de conhecimento, as aprendizagens efetivas e os objetivos propostos de mudança de paradigmas e atitudes.

---

<sup>33</sup> Cf. Idem, p. 67.

<sup>34</sup> ARENDS, R., *Op. Cit.*, p. 382.

## PARTE 2 – DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

### 1. A Escola, um local de educação

A definição de escola pode ser interpretada de diversas maneiras, mas principalmente em duas. Uma de carácter objetivo, enquanto local físico, e outra de carácter subjetivo, enquanto paradigma educacional transcendente. Observemos então cada uma destas definições hermenêuticas de escola.

Se procurarmos uma definição objetiva do termo escola, encontraremos a resposta num local físico com condições para aprendizagens, i.e., uma estrutura física, seja ela com paredes ou não, onde se dispõe os alunos e os professores e onde estes últimos exercem sobre os primeiros atos educativos e de transmissão de conteúdos formalizando aprendizagens. Neste local são, então, proporcionadas práticas de ensino e aprendizagens de conteúdos previamente estipulados e definidos. Sobre isto, podemos discutir sobre a história desta própria definição de conteúdos e currículos definidos pelo estado.

Atualmente, na sociedade ocidental existe um forte debate sobre a educação proposta e oferecida em cada estado. O núcleo do debate centra-se no conteúdo da mesma educação, no conteúdo da oferta, nos modos, tendências, ideologias, formas e formatações que vai adquirindo e que, sendo parte essencial da formação de um povo ou sociedade, tende a ser questionado sobre a sua eficácia e utilidade. A utilidade dos programas educativos lecionados numa escola são vistos como correspondentes à vontade de corresponder as aprendizagens às finalidades destes mesmos programas previamente estipulados e definidos pelos estados respetivos.

No entanto, focando neste espaço físico, a escola deve servir então para criar as condições físicas para que as aprendizagens sejam devidamente adquiridas. Para que esta funcione são criadas estruturas organizativas que se propõe a fazer funcionar todo o sistema educativo. Este

sistema educativo, complexo na sua estrutura, é definido por corpos docentes e não docentes que exercem as funções educativas sobre o corpo discente. Para então haver escola em funcionamento é necessário que seja frequentado por estes três tipos de corpos que constituem o sistema educativo.

Depois de analisado a definição de Escola do ponto de vista objetivo passamos para o termo mais subjetivo que engloba, então, conceitos mais abrangentes que contêm os ideais de formação de uma escola. Assim, o termo *Escola* é definido pelas características intrínsecas ao Ensino, i.e., as características a que se propõe formar a massa humana. A escola vê-se então como um local propício à educação formal e não formal de uma formação integral do ser humano que se apresenta em desenvolvimento.

Não poderemos olhar para a escola como se fosse uma fábrica de pessoas que no futuro desempenharão apenas funções para as quais foram mecanicamente instruídos, pois cairíamos numa utilidade económica bastante redutora de uma sociedade que se quer verdadeiramente humana, i.e., que se pretende evoluída na sua humanidade.<sup>35</sup> Neste sentido, como diz ainda o mesmo autor, a Educação, então, pode e deve preocupar-se com uma função educativa da espécie humana, no seu desenvolvimento integral. Isto permite que o ensino ganhe uma razão de ser, uma orientação, que justifique a sua existência.

Tem de ter uma ‘narrativa’, que como define este mesmo autor, sem ela é o mesmo que andar aculturado, sem rumo, andar por simplesmente andar, levando assim à desmotivação. O panorama que atualmente se enquadra o debate educativo prende-se pela constante insatisfação e desmotivação do corpo humano que a compõe.

Assim, para que a escola encontre uma utilidade será necessário ser mais do que mero supermercado de conhecimentos, e passar a ser um local onde a espécie humana se desenvolve no seu campo integral, onde pode viver uma narrativa com sentido. Isto implicará uma grande

---

<sup>35</sup> Cf. POSTMAN, N., *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Relógio d’Água, 2002.

reforma do ensino e do paradigma hoje presente em muitas escolas destas sociedades ocidentais. A reforma tem de começar pelo estado que desenvolve a estrutura escolar e o fim da mesma. As escolas públicas não podem existir só pela razão de ser de uma mera fachada, do “temos escolas a funcionar...” pois a escola serviria apenas para “cumprir obrigações constitucionais”.

Se olharmos para os ranking das escolas em Portugal poderemos refletir e perceber que, o que motiva o ensino são muitas vezes esses rankings de uma média retirada da conclusão de um ensino que se supõe secundário, em que apenas a sua finalidade é ser um especialista nesse ramo secundário. Esses especialistas podem então concorrer entre eles para aceder às Universidades sem qualquer preparação de ramo especialista para as mesmas. Deste modo, vemos que a finalidade nem é a condução dos alunos para as universidades, nem para a parte económica, mas para a conclusão de um sistema formatado e rígido, difícil de ser alterado dada a resistência própria do paradigma educacional.

O debate sobre a reforma de ensino é exigente e muito complexo, mas possível de ser realizado se houver esta vontade de mudança de um paradigma que efetivamente se demonstra obsoleto, sem utilidade e finalidade. A solução passa por perceber qual a função e narrativa de fundo que tem de estar presente num sistema educativo, e colocá-lo em desenvolvimento, para então “educar a sociedade”.

Deste modo a escola tem caminhos profundos a percorrer se, como diz Rui Canário, enriquecer e diversificar os procedimentos metodológicos, adequando-os a objetivos e especificidades de ação educativa, se estabelecer laços de maior pertinência entre a produção de conhecimentos e a produção de práticas no terreno educativo.<sup>36</sup> Talvez fosse solução, para retirar de cena a Escola tipificada de Fábrica obsoleta de ser humanos, a introdução de novas metodologias de ensino centradas no aluno.

Neste sentido, é pertinente a realização na prática supervisionada de metodologia de trabalho

---

<sup>36</sup> Cf. CANARIO, R., *O que é a escola? um “olhar” sociológico*. Porto: Porto editora, 2005, p..53.

cooperativo, sendo esta uma metodologia construtivista e centrada no aluno. Veremos como esta metodologia se torna, ou não, eficaz no contexto escolar em que foi aplicado.

## 2. Caracterização da Escola Básica 2-3 Damião de Góis<sup>37</sup>

Assente no estudo de Richard Arends, no qual é considerado o ensino como uma arte, os professores devem conhecer e dominar as técnicas de melhorar as aprendizagens dos alunos, e por outro lado, conhecer as realidades dos seus alunos e adotarem as estratégias motivadoras a estes. Daí se tornar importante o conhecimento das características destes alunos, os seus valores e expectativas das comunidades onde se inserem. Sendo que não existem fórmulas ou receitas para ensinar, é importante que o professor conheça a realidade do mundo envolvente da criança de forma a perspetivar os objetivos do ensino, onde o principal objetivo é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados. Da mesma forma que é fundamental ter um conhecimento do meio onde a escola está inserida, de forma a entender o papel da escola para aquela comunidade.<sup>38</sup>

Tendo em conta que a tendência das escolas ao alargamento das oportunidades educativas abrange um número cada vez maior de alunos com características distintas. A juntar a este fator exigimos também que as minorias e os alunos com incapacidades tenham sucesso na escola. Quando existem jovens de origens culturais diversificadas e com variadas necessidades especiais exigirá que o professor possua um repertório de estratégias e métodos diversificados.

---

<sup>37</sup> A caracterização da Escola EB23 Damião de Góis contou com o apoio da informação fornecida pelo professor cooperante António José, pela informação que consta no sito web da escola e pelas informações recolhidas um ano antes pela colega de estágio Susana Querido.

<sup>38</sup> Cf. ARENDS, R., *Op. Cit.*, p. 60-80 e p.143-150.

As escolas pertencem a todas as crianças, e todas devem ver o seu potencial de aprendizagem maximizado. A diversidade dentro de sala de aula passou a ser uma realidade, onde se deve ir ao encontro de cada aluno.

A escola Básica Damião de Góis (2,3) de Lisboa está situada no Bairro dos Lóios, na rua Cassiano, pertencente à freguesia de Marvila, Concelho de Lisboa. Foi integrada na escola sede Agrupamento de Escolas D. Dinis (AEDD) em 26 de abril de 2013. A escola sede é o antigo Liceu Nacional D. Dinis de Marvila, que iniciou em 1972, com a capacidade de integrar 900 alunos. Desde 1973 abriu o Curso Noturno mantendo-se até aos dias de hoje. O agrupamento sofreu uma reestruturação em 2002 sob o projeto de intervenção de modernização realizada pelo Parque Escolar.

A escola sede tem como oferta formativa o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, nas suas vertentes de prosseguimento de estudos (cursos científico -humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e de ensino profissional (cursos profissionais de Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas de Informação, Técnico de Multimédia, Técnico de Gestão de Apoio às Instalações Desportivas e Técnico Auxiliar de Saúde (este em fase de extinção, com turma apenas no 12.º ano). A oferta formativa inclui ainda cursos em regime noturno, com Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), na vertente escolar (básico e secundário). Funciona ainda o terceiro ano de um curso de dupla certificação, na área de Eletrónica, Automação e Computadores.

O Agrupamento de Escolas D. Dinis é composto por oito escolas: A escola sede Escola Secundária D. Dinis, Escola Básica de Góis, Escola Básica de Marvila, Escola Básica Professor Agostinho da Silva, Escola Básica de Lóios, Escola Básica Dr. João dos Santos, Escola Básica Luíza Neto Jorge e Escola Básica nº 195.



Figura 1 - Escola Damião de Góis

### **A sua história**

A Escola Básica Damião de Góis de Lisboa iniciou a sua atividade em 1983/84, adotou como seu patrono Damião de Góis, reconhecido no séc. XVI como um ilustre historiador e humanista português, que ligou Portugal e Europa. A oferta educativa nesta escola inclui turmas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, um curso vocacional de 2.º ciclo de Desporto e Espaços Verdes, com as áreas de Jardinagem, Produção Agrícola e Desporto, e um curso vocacional de 3.º ciclo de Espaços Verdes, com as áreas de jardinagem, Produção Agrícola e Manutenção de Campos de Golfe. Funciona ainda, este ano, o segundo ano de um curso de educação e formação (CEF) de Jardinagem e Espaços Verdes, mas será o último ano de funcionamento deste tipo de oferta.

É constituída por cinco pavilhões, existindo coberturas entre si.

No pavilhão A, composto por dois pisos, situam-se a sala de professores, sala de Diretores de Turma, sala de receção a Encarregados de Educação, sala de Assistentes Operacionais, Biblioteca, sala TIC, Direção, arquivo e reprografia.

Os pavilhões B e C, ambos de dois pisos, cada um são constituídos por doze salas de aula. Aqui estão incluídos o laboratório de física e química, biologia, sala de educação visual e sala de educação tecnológica e sala de música. Todas as salas têm computador, mas nem todas têm projetor e tela. O mobiliário das salas é tradicional e apresenta algum desgaste. No pavilhão

D estão situados o refeitório, a sala de alunos, papelaria e sala do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família).

Conta ainda com um pavilhão gimnodesportivo e um campo exterior de jogos. O espaço exterior da escola apresenta um cuidado pela Natureza, onde existe bastantes espaços verdes.



Figura 2 - Pavilhão C



Figura 3: Campo exterior

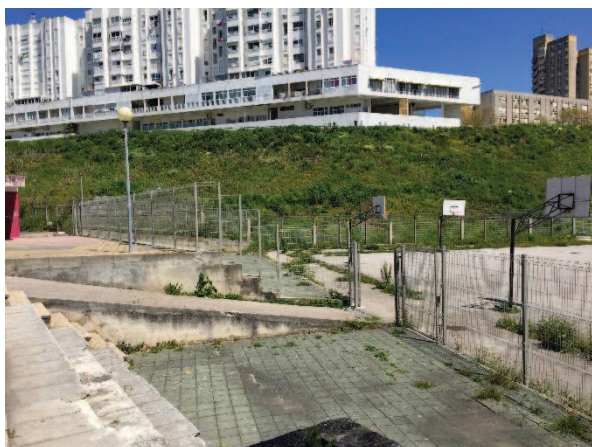


Figura 4 - Espaço Exterior



Figura 5: Degradação do espaço escolar

### **Contexto Social**

O Bairro onde se insere a escola foi projetado e construído para uma população prioritária ligada às Forças Armadas e Policiais e do Ministério da Justiça. No final da década de 60 e início da década de 70, o plano foi cumprido tendo também uma forte componente de famílias que migraram do Centro e Norte do país. Pós 25 de Abril, houve um surto de ocupação de casas na generalidade dos Bairros da Freguesia de Marvila que transformou a caracterização de base da população projetada.

A pressão migrante em Lisboa e a falta de condições de habitabilidade em diversos espaços da cidade levou à criação de vários bairros sociais, incluindo a Freguesia de Marvila, e consequentes realojamentos. A zona envolvente da escola tem uma média de 7500 habitantes, onde existe uma grande diversidade cultural. É composta por portugueses, guineenses, angolanos, moçambicanos, são tomenses, cabo-verdianos, indianos e famílias de etnia cigana, muitos deles já de 2.<sup>a</sup> ou 3.<sup>a</sup> geração. A nível etário predomina a população jovem e a terceira idade. Devido à diversidade cultural, ética e racial e aos problemas que foram surgindo no espaço escolar, o Agrupamento de Escolas D. Dinis herdou a tipologia TEIP3 (Território Educativo de Intervenção Prioritário, fase 3) do anterior Agrupamento de Escolas Damião de Góis. Tal como indica Richard Arends a diversidade a nível cultural, de etnia e de raça apresenta um dos maiores desafios para os professores, especialmente porque as questões de desigualdade étnica e racial que ainda existem na sociedade se refletem na escola e na sala de aula. Assim a escola teve de encontrar estratégias de modo a que os alunos atingissem as suas competências escolares.<sup>39</sup>

Os alunos que frequentam a escola são na sua maioria residentes dos bairros que compõe a freguesia de Marvila, tendo grande parte dos alunos carências socioeconómicas e financeiras. Além das carências financeiras é notória a falta de motivação para a escola, de forma a entender esta como uma mais-valia para a sua vida adulta e realização pessoal. Tal como refere Arends, este acontecimento está ligado ao facto de muitos jovens receberem uma educação inferior, onde os seus familiares possuem uma formação baixa.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Cf. ARENDS, R., *Op. Cit.*, p.61.

<sup>40</sup> Cf. *Ibidem*.

## **Projetos Sociais do meio**

### **Projeto Intervir**

Projeto Intervir tem como objetivo a prevenção de comportamentos de risco e/ou a promoção de hábitos de vida saudáveis. Este projeto intervém junto de crianças e jovens nas escolas da freguesia, nomeadamente, na E.B. 1 Dr. João dos Santos, na E.B. 1 N.º 195, na E.B. 1 do Bairro do Armador, na E.B. 1 do Bairro do Condado, na E.B. 1 do Bairro dos Lóios, E.B. 1 Manuel Teixeira Gomes, E.B. 2+ 3 de Marvila, na E.B. 2+3 Damião de Góis e E.B. 1 Luíza Neto Jorge. Para além das atividades nas escolas (Programas de Promoção de Competências Pessoais e Sociais; Conversas com Pais e Gabinete de Apoio à Criança), o projeto trabalha com os jovens da freguesia através da ocupação de tempos livres e atividades de promoção de competências pessoais e sociais.

### **Projeto +**

O projeto + consiste no desenvolvimento social e comunitário desenvolvido pela junta de freguesia de Marvila. Tem três eixos de ação de intervenção prioritária: crianças e jovens em risco; empreendedorismo e empregabilidade; desenvolvimento e capacitação comunitários. Tendo como objetivo geral, contribuir para o combate à exclusão e pobreza nesta zona da freguesia, o Projeto + tem os seguintes objetivos:

Contribuir para a melhoria do desempenho escolar e aquisição de novas competências por parte das crianças e jovens da comunidade;

Promover novas oportunidades para as crianças e jovens, através de abordagens integradas com a escola e a família;

Combater o desemprego local, através da promoção do empreendedorismo e da empregabilidade, entre os jovens e os adultos residentes na comunidade;

Contribuir para a capacitação dos recursos endógenos e instituições da comunidade, de modo a que adquiram ou reforcem competências necessárias para se assumirem como atores centrais do seu próprio processo de desenvolvimento;

Adotar, adaptando, projetos e intervenções sociais já testados com sucesso noutros bairros sociais do país;

Contribuir para a inovação social na cidade de Lisboa.

E ainda: Amor ao Quadrado | Clube ArtMedia | Clube Europeu | Clube | ExperimentArt | Clube de Alemão | Clube de Robótica | Desporto Escolar | Economia para o Sucesso | Educação para a Saúde e Sexualidade | Eco-Escolas | Erasmus + | Esgrima Histórica | Eu e o local onde habito | Matemática e Jogos de Estratégia | Núcleo de Ciências e Ambiente | “Para ti se não faltares” | Plano Nacional de Cinema | Oficina da Ciência |

### 3. Caracterização da turma

Estas conclusões são retiradas de um inquérito realizado na primeira aula, que se encontra em anexo (Anexo 03). O grupo de alunos, onde decorre a Prática de Ensino Supervisionada, é composto pelas turmas A, B e C do 7º ano, fazendo um total de vinte e um. As idades variam entre os 12 aos 15 anos.

O grupo de alunos é bastante heterogéneo nas diversas categorias de idade, percurso escolar e cultura. Na sua maioria, os alunos são residentes dos bairros próximos da escola pertencendo ao mesmo meio., havendo uma aluna que reside no distrito de Setúbal. As famílias na sua maioria são de classe média e classe média baixa, onde são notórias as carências socioeconómicas da maioria dos alunos. Como indica o Figura 6 mais de metade da turma, 86%, usufrui de apoio social, espelhando a realidade do contexto social.

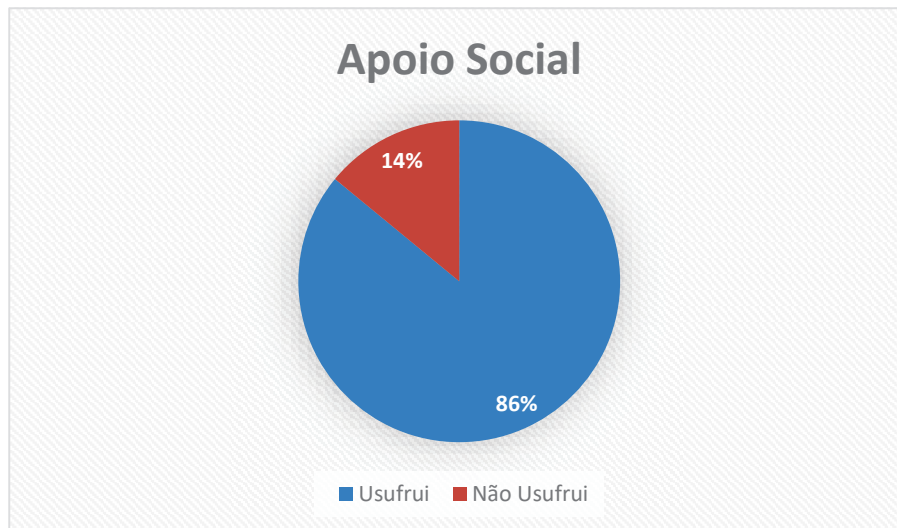


Figura 6 - Beneficiários da Segurança Social – Quest.Caract.(anexo)

### **Agregado familiar**

Relativamente ao agregado familiar, numa realidade de 21 alunos, apenas dois alunos apresentam uma família monoparental, sendo todas as outras biparentais. Existe um número reduzido de alunos em que o seu agregado familiar é composto por várias famílias a viverem na mesma casa, avós, tios e primos.

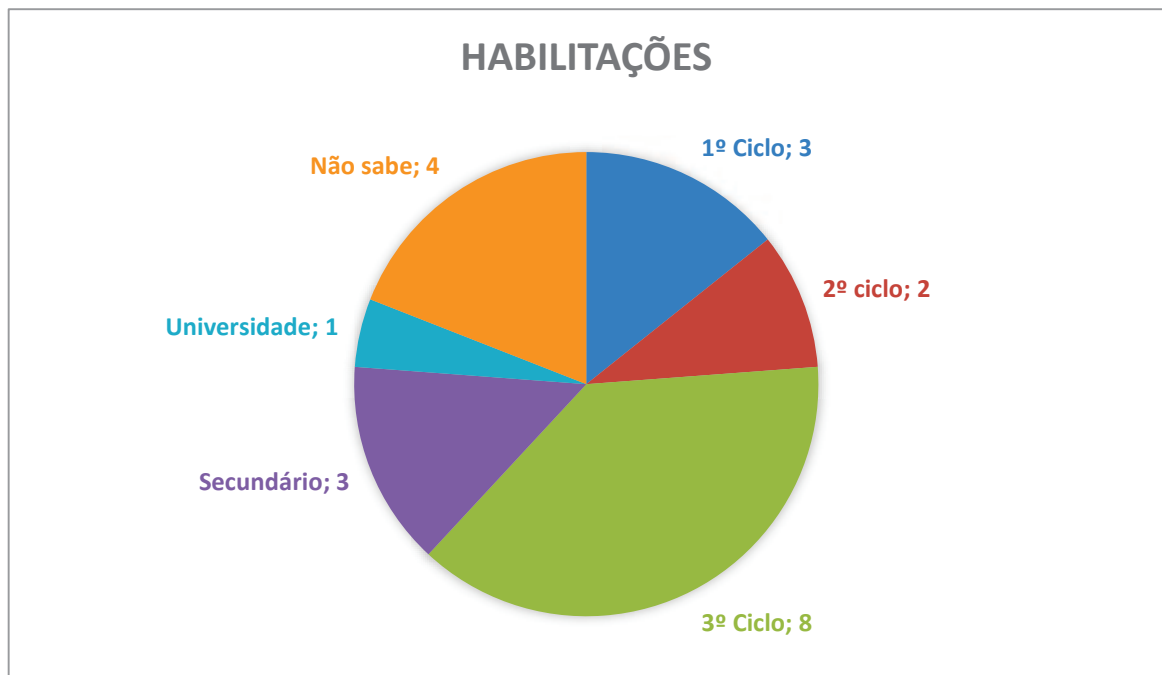


Figura 7 - Habilitações escolares dos Enc.Educação – Quest.de Caract. (anexo)

Perante a Figura 7, constata-se que grande parte dos Encarregados de Educação tem como habilitação escolar o 3º ciclo, seguindo-se o 1º ciclo e secundário. O grau mais elevado é de uma encarregada que tem um curso universitário. Segundo este dado, é de confirmar o estudo de Arends, quando indica que os alunos provenientes de famílias com menos graduação tendem a ter menos motivação para a escola.<sup>41</sup>

Metade das famílias apenas uma pessoa trabalha por contra de outrem, (Empregadas de Limpeza, cozinheiras, padeiro, carpinteiros, empregada de balcão) sendo os restantes reformados ou desempregados. Apenas sete famílias têm dois ou mais trabalhadores no mesmo agregado familiar. Neste caso não notamos que a influência do meio social e do ambiente familiar condiciona os objetivos pessoais ou as vocações profissionais dos alunos, visto que na sua maioria, 75%, têm como desejo profissões que exigem a conclusão do ensino superior.

Em termos globais os discentes apresentam comportamentos adequados à sala de aula, cumprindo com as regras, embora por vezes apresentem níveis de atenção/concentração irregulares.

O grupo de alunos na sua maioria não evidencia muito interesse pela disciplina, sendo importante uma atenção redobrada e disponibilidade para estimular o interesse junto deles e para perceber as dificuldades dos alunos. Os alunos demonstram interesse e sensibilidade aos conteúdos que lhe são mais familiares ao seu quotidiano, sendo bastante participativos e assertivos com as suas intervenções. A leitura e a realização de pequenos exercícios ao longo das aulas, tem-se revelado uma mais-valia, além de ajudar a compreender melhor os conteúdos, ajuda a estabelecer um maior espírito de interajuda e de partilha entre a turma.

O grupo de alunos apresenta uma cultura diversificada tendo sido importante o professor ir ao encontro da cultura de cada um, de forma a integrá-los e para que a escola seja um local de integração e de desenvolvimento pessoal, para além das aprendizagens científicas. Metade dos

---

<sup>41</sup> Cf. ARENDS, R., *Op. Cit.*, 61-62.

alunos considera-se católica, participando na catequese e na missa, embora os restantes não pratiquem a religião. Contudo, estes demonstram conhecer os valores éticos da religião e um sentido de respeito pelas diferenças de cada um. A maioria dos alunos optou pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica com o objetivo de conhecerem um pouco mais da religião, aprofundarem questões culturais e pelas atividades que esta lhes proporciona.

Apenas com uma boa caracterização é possível adaptar e diferenciar as metodologias em função dos alunos em questão. Esta caracterização mostrou-se importante para nos dar dados referentes às carências de estruturas facilitadoras de aprendizagem a que estes alunos estão sujeitos, quer seja em casa, quer seja na escola. Esta caracterização tornou-se então fundamental pois acabou por direcionar esta metodologia, assim como potenciar a criação de materiais e ferramentas que pudessem de alguma maneira ir em resposta às carências sentidas e referenciadas.



## PARTE 3 – A APRENDIZAGEM EM TRABALHO COOPERATIVO

### 1. Elementos essenciais de aprendizagem cooperativa

Como já referido anteriormente ao tratarmos de aprendizagem cooperativa falamos de uma aprendizagem realizada em grupo e através dele, onde alunos colocados a trabalhar em grupo desenvolverão conhecimento e aprenderão uns com os outros. Substituirão a figura do professor, como o mentor do conhecimento, para eles próprios se tornarem portadores, doares e recetores de conhecimento. No entanto, ao falarmos de trabalho de grupo, não podemos ser ingénuos e pensar que enquanto professores não teremos trabalho nenhum com isso.

Os estudos mostram que existem diversos modos de colocar os alunos a trabalhar em conjunto e a realizarem uma aprendizagem conjunta juntamente com o impacto desses trabalhos na aprendizagem efetiva dos alunos. Neste sentido, é importante definir que tipo de trabalho de grupo se pretende no contexto escolar e para resultar numa aprendizagem efetiva. Como vemos na *Figura 8* só um grupo de aprendizagem cooperativa resulta no melhor desempenho escolar dos alunos.<sup>42</sup>

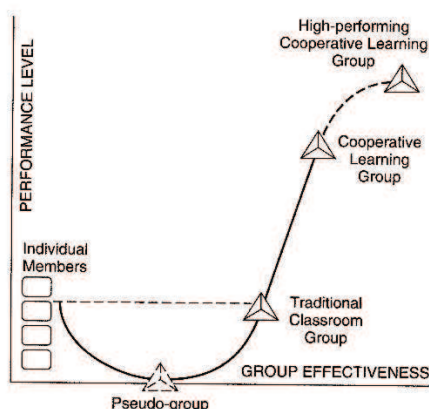


Figura 8 - Curva de performance do trabalho de grupo

<sup>42</sup> Imagem retirada da análise do estudo de JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T., *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon., 1994, p. 77.

Esta imagem ilustra bem como qualquer grupo pequeno de trabalho depende do modo como está estruturado. Neste gráfico, *Figura 8*, estão representados 4 tipos de grupo de trabalho. Se repararmos vemos como os pseudo-grupos, os grupos tradicionais e os grupos de trabalho cooperativo estão comparados com o trabalho individual. Os pseudo-grupos são aqueles grupos de trabalho que foram destinados a fazer uma tarefa juntos, mas não têm nenhum interesse em fazê-lo. Encontram-se para trabalhar, mas nenhum dos membros quer trabalhar ou ajudar. Daí resultar um desempenho nada interessante e pouco positivo, e onde se revelam más comunicações e onde se revela nenhum interesse pelo conhecimento de um outro par. O resultado será evidente e revela-se pior que trabalho individual.<sup>43</sup>

No caso dos grupos mais tradicionais (Traditional Classroom Groups, *Tabela 5*), entendem-se por grupos cujos membros aceitaram trabalhar em conjunto, o que transmite algum tipo de benefício ao trabalho. No entanto, é um grupo que revela fragilidades ao nível da interação dos membros. Cada membro define a sua tarefa, trabalha isoladamente, não se apresentando como uma equipa, mas como grupo de indivíduos. Nestes casos são escolhidos representantes dos grupos, e não se vêem muitos resultados de qualidade das aprendizagens e de trabalho feito.<sup>44</sup>

Quanto aos grupos de aprendizagem cooperativa (Cooperative Learning Groups, *Tabela 5*) é mais do que a soma das partes. É um grupo cujos membros estão comprometidos com o propósito comum de maximizar uma aprendizagem comum. Neste sentido, torna-se atraente para o grupo trabalhar pelo mesmo objetivo, e isso revela-se na motivação de cada indivíduo. Desse modo, cada indivíduo se responsabilizará pelo seu desempenho e pelo desempenho do grupo todo, como trabalho conjunto onde cada membro experimenta a dependência do grupo, onde todos remam no mesmo barco. Segundo ponto interessante de analisar neste grupo é o empenho de cada aluno em fazer o melhor trabalho possível individual pelo grupo. Quando se reúnem produzem trabalho/conhecimento conjunto, visto não só partilharem mas trabalharem

---

<sup>43</sup> Cf. JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T., *Op. Cit.*, p. 78.

<sup>44</sup> Cf. *Ibidem*.

o trabalho executado de cada um em conjunto. É proporcionado um ênfase sobre a qualidade do conhecimento e da aprendizagem.<sup>45</sup>

TRADITIONAL CLASSROOM GROUPS	COOPERATIVE LEARNING GROUPS
Low Interdependence. Members Take Responsibility Only For Self. Focus Is On Individual Performance Only. Individual Accountability Only.	High Positive Interdependence. Members Are Responsible For Own And Each Other's Learning. Focus Is On Joint Performance. Both Group And Individual Accountability. Members Hold Self And Others Accountable For High Quality Work.
Assignments Are Discussed With Little Commitment To Each Other's Learning.	Members Promote Each Other's Success, Doing Real Work Together, Helping And Supporting Each Other's Efforts To Learn.
Teamwork Skills Are Ignored. Leader Is Appointed To Direct Members' Participation.	Teamwork Skills Are Emphasized. Members Are Taught And Expected To Use Social Skills. Leadership Shared By All Members.
No Group Processing Of The Quality Of Its Work. Individual Accomplishments Are Rewarded.	Group Processes Quality Of Work And How Effectively Members Are Working Together. Continuous Improvement Is Emphasized.

Tabela 5 - Traditional Classroom Groups VS Cooperative Learning Groups<sup>46</sup>

Para atingir o nível dos grupos de alto desempenho de aprendizagem cooperativa (High-performance cooperative learning group, *Figura 8*) é necessário que haja um grande envolvimento entre os alunos desse grupo, e que seja criado um nível elevado de compromisso entre todos e de cada um para com todos. Normalmente este tipo de grupos é difícil estabelecer, mas é para onde se pode perceber que se desenvolve mais aprendizagem efetiva de conteúdos.

No que toca ao nosso trabalho nesta turma, perceberemos pelo trabalho desenvolvido que os grupos se enquadram na aproximação do nível de aprendizagem cooperativa. Mostraremos em que medida se aproxima e de que modo podemos observar esses mesmos fatores de aprendizagem cooperativa.

<sup>45</sup> Cf. Idem, p. 82.

<sup>46</sup> Idem, p. 78.

## 2. A aprendizagem em trabalho cooperativo em sala de aula: As fases do trabalho cooperativo.

### 2.1. Planeamento e orientação das sessões de trabalho cooperativo

Neste sentido, cabe então delinear os processos realizados.

Tomando uma abordagem de investigação de grupo, iniciou-se os trabalhos por uma contextualização da temática dos afetos a trabalhar. Esta contextualização tinha como principal objetivo a interação dos alunos com o tema. O ato de se envolver com o tema levou os alunos a questionarem-se sobre diversificadas áreas desta unidade. Deste modo, foi criada a oportunidade de se criar um espaço onde se pudessem colocar essas questões. Assim, e de forma livre e espontânea os alunos colocaram as suas questões – questões essas que vinham dos seus interesses e pontos de raciocínio – em tiras coloridas de papel (Figura 9). Essas tiras foram analisadas e as respetivas questões foram agrupadas em 4 temáticas.



Figura 9 - Algumas questões realizadas pelos alunos

As temáticas escolhidas foram as seguintes (Figura 10) *As etapas da adolescência; O Corpo e as suas mudanças; O Amor; e A Família*. Tendo por base estas 4 grandes temáticas e dentro delas as questões que cada um dos alunos de forma anónima colocou. Cada um dos alunos foi convidado a seleccionar o tópico/temática que quisesse trabalhar, independentemente se

trabalharia com colegas, amigos, ou conhecidos, mas procurando ir trabalhar a temática que respondesse mais às suas questões.

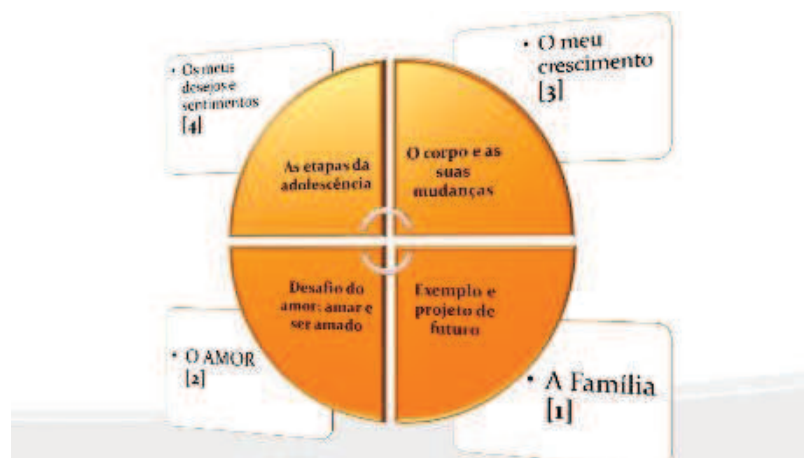


Figura 10 - Os 4 tópicos de agrupamento de questões.

Neste sentido coube-nos, então, seguir a estrutura também pensada por Sharan e seus colaboradores e citado por Richard Arends, que se estruturava da seguinte forma:<sup>47</sup>

1. *Seleção do tópico.* Os alunos escolhem subtópicos específicos dentro de uma área problemática geral, habitualmente delineada pelo professor. Seguidamente os alunos organizam-se em pequenos grupos orientados para a tarefa, compostos por dois a seis elementos. A composição do grupo é heterogénea do ponto de vista escolar e étnico.
2. *Planificação cooperativa.* Os alunos e o professor planificam procedimentos de aprendizagem específicos, tarefas e objetivos consistentes com os subtópicos do problema selecionado no passo 1.
3. *Implementação.* Os alunos põem em prática o plano formulado no passo 2. A aprendizagem deve envolver uma variedade ampla de atividades e competências e deve levar os alunos a tipos diferentes de fontes de informação, tanto dentro como fora da escola. O professor acompanha de perto o progresso de cada grupo e oferece assistência quando necessária.

<sup>47</sup> ARENDS, R., *Op. Cit.*, p. 353.

4. *Análise e síntese*. Os alunos analisam e avaliam a informação obtida no passo 3 e planificam a forma como ela pode ser resumida de maneira interessante para ser disponibilizada ou apresentada aos colegas da turma.
5. *Apresentação do produto final*. Todos ou alguns dos grupos da turma fazem uma apresentação interessante dos tópicos estudados, de forma a envolver os colegas no trabalho dos outros e a obter uma perspetiva alargada sobre o tópico. As apresentações de grupo são coordenadas pelo professor.
6. *Avaliação*. Nos casos em que os grupos desenvolveram aspetos diferentes do mesmo tópico, os alunos e o professor avaliam a contribuição de cada grupo para o trabalho da turma como um todo. A avaliação pode ser feita individualmente, em grupo, ou de ambas as formas.

A tomar esta estrutura vemos que foi possível aplicar cada um dos passos e melhorar em alguns casos o potencial que já tinha.

Vejamos que, sobre o primeiro tópico, as nossas aulas começaram por este ponto inicial que permite uma adesão do aluno ao trabalho instantânea e motivadora. Esta mesma adesão não seria possível sem o realizar da contextualização e sem o espaço aberto às questões trazidas pelos próprios alunos. Foi o trazer do conhecimento do aluno ou o sentimento de falta dele que permitiu abrir a curiosidade sobre a temática e criar, então, um espaço de autonomia de escolha, motivação natural e entusiasmo pelo trabalho a realizar.

Passou-se ao ponto 2 que implicaria o agrupamento de alunos num grupo. Esse grupo formado, não por amigos, mas por gosto pessoal em trabalhar um determinado tema. A primeira tarefa caberia então, segundo o formulário apresentado pelo professor João (Figura 11), orientar o trabalho de cada grupo. Deste modo cada grupo poderia usar de autonomia e receber orientações do professor João sempre que achasse necessário. Durante esta fase de construção de conteúdo tarefas os alunos tinham ao seu dispor diversos materiais e pontos de acesso ao



ideias e aceitar conhecimento vindo de pares. Há características pessoais que podem facilitar ou bloquear o trabalho cooperativo, e por isso, necessitam ser aprendidas e melhoradas as capacidades (Skills) de cada aluno. Neste sentido, como apresentado por Freitas C. e Freitas M. L., estas tarefas devem proporcionar uma aprendizagem por parte dos alunos e um desempenho com relativa independência do professor, procurando solucionar problemas de relação eventualmente surgidos e obtendo prazer/contentamento/divertimento no trabalho executado.<sup>48</sup>

Há, então, que desenvolver os “skills” de níveis pessoais e interpessoais. Como apresentado na Figura 12, cada aluno obtinha um cartão onde era apresentado o objetivo da tarefa a realizar e a sugestão de modos de trabalho, juntamente com sugestão de frases. Estas frases acabam por ser educativas e formativas das “skills” individuais e interpessoais. Deste modo, cada vez que se reuniam em grupo mais ágeis se tornavam nestes aspetos, proporcionando assim uma aquisição de competências efetiva. Segundo Johnson, Johnson Holubec e Roy, citado por Freitas e Freitas, salientam cinco assunções, muito básicas, que estão subjacentes ao ensino de “skills” de cooperação: 1. A aprendizagem de um *skill* de cooperação deve iniciar-se quando exista um ambiente que promova a colaboração entre pares; 2. Estes *skills* devem ser ensinados; 3. Os pares são essenciais nessa aprendizagem, pois não pode haver desenvolvimento de *skills* em trabalho individual; 4. Quanto mais cedo se proporcionar este ensino aos alunos melhor será o seu desempenho.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> CF. FREITAS, M. L., & FREITAS, C., *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA. 2003, p. 30-31 (Parte Teórica). Estes autores seguem a linha das escolas americanas usadas nesta investigação. Nomeadamente este livro é uma compilação prática do manual JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T., *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, Boston: Allyn and Bacon, 1994.

<sup>49</sup> Cf. FREITAS, M. L., & FREITAS, C., *Op. Cit.*, p. 31.



Figura 12 - Exemplo de tarefas dadas aos alunos de cada grupo.

Quanto ao ponto 4, os alunos produziram uma cartolina que serviria à apresentação final. No conteúdo da cartolina apareceria tudo o que fosse de forma sintetizada importante para a apresentação aos colegas dos outros grupos. O processo de construção das sínteses era acompanhado de perto, assim como durante as pesquisas e reflexões, pelo professor João que geria de forma de interferência mínima e de reforço máximo do grupo.

No quinto ponto, deu-se a apresentação final dos mesmos trabalhos. No entanto, para criar ainda um desempenho melhor da aprendizagem foi elaborado, em conjunto com os alunos, critérios de apresentação dos trabalhos finais (Figura 14). Esses critérios serviriam para uma estruturação das apresentações, para um desempenho qualificado de cada elemento do grupo que apresentaria as referidas apresentações, e para uma avaliação por parte dos colegas, que durante a apresentação avaliariam a apresentação de cada elemento. Os trabalhos finais podem ser consultados em imagens em anexo.



Figura 13 - Treino das apresentações.

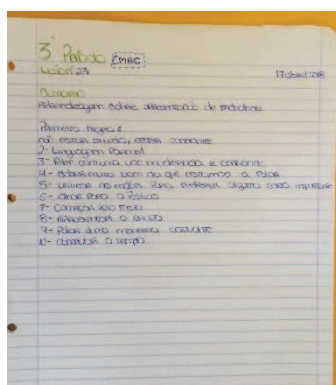


Figura 14 - Regras de apresentação de trabalhos.

Tocado já o ponto 6, a apresentação e avaliação realizaram-se na aula seguinte já com o objetivo de se realizar uma aprendizagem cooperativa, entre todos os alunos presentes. Deste modo cada aluno tinha na sua posse uma folha de avaliação do desempenho dos colegas criada segundo a estrutura desenvolvida em conjunto com eles (Figura 15)

Anexo 07 - Tabela de avaliação dos alunos

Qualificação para a apresentação do trabalho em grupo

GRUPO	ALUNO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL - APRESENTAÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO						Cotação do Trabalho
		Conteúdo	Exatidão	Clareza	Atividade	Participação	Tempo	
Grupo 1	Aluno 1							
	Aluno 2							
	Aluno 3							
Grupo 2	Aluno 1							
	Aluno 2							
	Aluno 3							
Grupo 3	Aluno 1							
	Aluno 2							
	Aluno 3							

Prática de Trabalho Cooperativo - João Francisco nº 1 - 2015

Anexo 07 - Tabela de avaliação dos alunos

Qualificação para a apresentação do trabalho em grupo

GRUPO	ALUNO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL - APRESENTAÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO						Cotação do Trabalho
		Conteúdo	Exatidão	Clareza	Atividade	Participação	Tempo	
Grupo 1	Aluno 1							
	Aluno 2							
	Aluno 3							
Grupo 2	Aluno 1							
	Aluno 2							
	Aluno 3							
Grupo 3	Aluno 1							
	Aluno 2							
	Aluno 3							

Prática de Trabalho Cooperativo - João Francisco nº 1 - 2015

Figura 15 - Tabelas de avaliação realizada por dois alunos

Como poderemos observar na Figura 15 as duas alunas observaram as apresentações dos colegas e avaliaram cada prestação. O desempenho de cada aluno tornou-se assim motivo de observação por parte de cada colega. Este mesmo desempenho transmitia o conteúdo de partilha da temática, tornando-se assim uma excelente ferramenta de aprendizagem cooperativa. Os alunos efetivaram uma aprendizagem conjunta, pela transmissão e pela participação ativa nas apresentações, quer da forma avaliativa com que se apresentavam como pela forma de participação na temática apresentada, na forma de diálogo pergunta-resposta.

No momento das apresentações, o professor João escolheu um local da sala, já abordado no capítulo de gestão e ambiente de sala de aula, que permitia uma avaliação de todos os alunos envolvidos na apresentação.

## 2.2. Gestão de sala e ambiente de aprendizagem

No decorrer das primeiras aulas lecionadas o grupo de professores deu conta e percebeu que a interação dos alunos que estavam a frequentar as aulas era desadequada. A razão da instabilidade destes alunos podia ser considerada da a presença de novos professores ou de se juntarem na mesma sala alunos provenientes das diferentes turmas do 7ºano. As razões até podiam ser várias e distintas, mas não seriam certamente mais aceites para um bom ambiente de aprendizagem.

A vontade dos professores presentes era de alinhar o comportamento dos alunos presentes com o modelo de ensino pretendido, o modelo de exposição. Ora, para este modelo, embora os alunos em causa estivessem muito habituados pelos registos de aulas de outras disciplinas a que são sujeitos, demonstram não serem capazes de prestar atenção à figura do professor, tendo comportamentos desadequados ao ambiente de aprendizagem.

A mudança de esquema de secretárias dos alunos parecia uma boa estratégia para mudar o comportamento. Sentiu-se a necessidade de mudança logo na primeira aula, pois o grupo de professores captou logo que manter o grupo ou a disposição de sala seria um problema. As estratégias de controlo de grupo e individual aplicadas pelo professor João, não bastavam para implicar uma nova atitude de grupo e individual.<sup>50</sup>

A proposta do professor João Brandão de reposicionar as mesas de sala de aula em forma de “U” (Figura 16) permitiria um novo posicionamento dos alunos em função do professor e uma nova disponibilidade destes para novos modelos de ensino propostos pelos professores vigentes.



Figura 16 – Perspetiva do posicionamento das secretárias.

Esta modificação de lugares provocou um melhoramento significativo do comportamento dos alunos. A razão da instabilidade e comportamento desadequado devia-se em certa forma à

---

<sup>50</sup> As diretivas implicadas pelo professor João durante as aulas aos alunos que, por diversos motivos, distraíam o grupo e o decorrer da aula seguiam um modelo clássico para lidar com o comportamento inadequado de alunos. Em primeiro lugar, aproximar-se do aluno, se necessário incluir súbito um contacto ocular. 2. Manter contacto visual até o comportamento parar. 3. Junto do aluno um pequeno toque no ombro ou na mão sem que a atenção sobre o grupo se dissipe. 4. Manter o andamento e o ímpeto da aula. Este tipo de atuação do professor em causa criou impacto nos alunos por não ser habitual uma atuação junto do aluno e ser mais comum uma atuação pelo grupo.- Cf. ARENDS, R., *Op. Cit.*, p.192.

desconfiança comportamental colocada por cada aluno nos seus pares. Deste modo posicional os alunos podem ver-se mutuamente de frente e estar mais focados nas tarefas propostas pelo Professor (Figura 18). Podemos confirmar este modelo com o modelo de Richard Arends para o trabalho cooperativo. Desta forma posicional poderíamos então vir a implementar a metodologia de trabalho cooperativo, e tal aconteceu como veremos mais à frente.

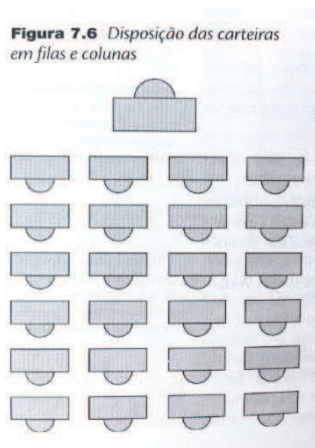


Figura 17 - Disposição em filas e colunas <sup>51</sup>

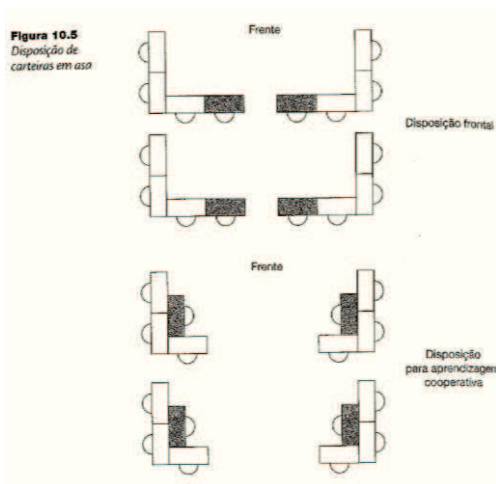


Figura 18 - Disposição em modo de “u” <sup>52</sup>

A juntar este fator posicional das secretárias juntamos ainda uma tabela de comportamento, também esta fundamentada por Richard Arends, como metodologia de controlo comportamental. Esta tabela avaliaria cada aluno, no seu comportamento e na obrigação de presença de material escolar pedido pelo professor.

Poderemos observar na tabela aplicada (Figura 19) a evolução dos alunos tanto no comportamento como na obrigação de trazer o material.

<sup>51</sup> Imagem retirada de ARENDS, R., *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill., 2008, p. 270.

<sup>52</sup> Imagem retiradas de ARENDS, R., *Op.Cit.*, 2008, p. 360.



Figura 19 – Tabela de comportamento

Ora estas duas opções de funcionamento de sala melhoraram em muito o comportamento permitindo assim o bom funcionamento e a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Assim, o modelo impresso permitia ao professor João a proximidade tão desejada com os alunos e permitia um melhor contacto visual com cada um, permitindo ainda um claro ambiente de respeito e de aprendizagem.

Tendo por base a disposição em “U” e o modelo proposto por Arends (*Figura 18*), o modelo de aprendizagem cooperativa tornava-se assim uma opção clara para aplicar na unidade letiva 3 e na gestão de sala de aula. No entanto, durante a lecionação da unidade letiva 1, embora a disposição fosse apropriada a um modelo de aprendizagem cooperativa, foi aplicado um modelo mais centrado no professor e de exposição, pelo que não foi possível verificar o impacto de tal disposição no desempenho dos alunos. Apesar de ser um modelo (em “U”) que potencia claramente um trabalho mais centrado no aluno, o lecionar com esta disposição em modelos mais centrados no professor, mais expositivos, poderia correr o risco de não funcionar e correr o risco de se perder o funcionamento do grupo em tal disposição. No entanto, foi um modelo avaliado como gerador de confiança nos alunos e no professor; como um modelo de sucesso

àquela turma específica; e permitiu ainda uma interação maior entre alunos e professor.<sup>53</sup>

Durante as lições de aprendizagem cooperativa, lições nº19-25, os alunos estavam dispostos como apresentado na *Figura 18*, e trabalhavam segundo tarefas impostas pelo professor João.<sup>54</sup> Este modelo permitiria assim que o professor pudesse acompanhar e avaliar individualmente cada aluno na sua tarefa e permitiria ainda avaliar o grupo de trabalho.

Estas tarefas como puderam concentrar cada aluno na sua aprendizagem permitiram ao professor João, como na *Figura 20*(Arends), desenvolver com cada aluno um apoio à sua tarefa mais específica. Uma das ações mais características do trabalho cooperativo é que este exige partilha de conteúdo entre alunos e geralmente discussões que ocorrem em simultâneo em diferentes espaços de sala de aula. Esta é uma diferença das aulas ditas tradicionais e centradas no professor. Poderíamos achar que um professor que desenvolva este tipo de metodologia pudesse temer que a interação verbal entre alunos os pudesse distrair da aprendizagem, mas pelo contrário, como argumentam Sharan Y., e Sharan, S., um professor que aplique esta metodologia acredita que quando os alunos falam entre si estão a desenvolver conhecimento, desafiam e corrigem as ideias uns dos outros e assim se recordam mais facilmente do mesmo.<sup>55</sup> Neste sentido, a postura usada pelo prof. João foi de postura observante e atenta às interações, sem impedir discussões, às participações de cada um, ao trabalho executado por cada um. A este cabia ainda dar o reforço positivo às participações motivando e estimulando à partilha e cooperatividade. Como refere Arends, este tipo de reforço positivo junto de cada aluno possibilita uma confiança ganha por cada aluno e com isso um aumento da motivação e interesse pelo conteúdo a ser adquirido e apreendido.<sup>56</sup>

O ambiente de sala de aula assim era propício ao desenvolvimento de aprendizagens, visto cada aluno estar focado na tarefa de trabalho colaborativo e cooperativo. Deste modo a gestão

---

<sup>53</sup> Podemos verificar este modelo da lição nº3 à lição nº10.

<sup>54</sup> Podemos verificar este modelo de funcionamento das lições nº19 à lição nº25.

<sup>55</sup> Cf. SHARAN, Y., & SHARAN, S., *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press, 1992, p. 23.

<sup>56</sup> CF. ARENDS, R., *Op. Cit.*, 2008, p. 367.

de sala torna-se um elemento importantíssimo, mas de nível de fácil execução, pois cada elemento da turma está a executar a sua tarefa de forma concentrada, e o professor não necessita de gerir casos de alunos não concentrados. Para além deste fator, a metodologia de trabalho cooperativo concede a oportunidade de falar e de se expressar ao aluno. A tarefa que promove uma conversa interativa promove também o desafio a cada aluno de partilhar as suas ideias, partilhar e elaborar informação, fazer escolhas e tomar decisões. A interação *face-to-face*<sup>57</sup>, exposta por Johnson D. e Johnson R., é dos fatores que mais ajuda ao desenvolvimento eficaz do conhecimento, promovendo a partilha e o feedback em ordem a um melhor desempenho e motivação pelas tarefas já realizadas e resultados obtidos. Tarefa que desempenha uma evolução da motivação dos alunos para atingirem o objetivo de trabalho conjunto e cooperativo.

Sharan & Shachar num estudo realizado em 1988, revelaram que os alunos são menos inibidos no seu discurso e mais disponíveis a expressarem-se quando as discussões de pequeno grupo são parte integral da tarefa de aprendizagem.<sup>58</sup> Esta informação torna especialmente objetiva a nossa abordagem em vista aos objetivos traçados.



Figura 20 - Exemplo de interação usada pelo professor João<sup>59</sup>

Para além desta disposição ainda conseguimos aplicar uma nova, como poderemos ver na Figura 21, que permitiram a apresentação dos trabalhos realizados e a aprendizagem

---

<sup>57</sup> Cf. JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T., *Op. Cit.*, p.89-90.

<sup>58</sup> Cf. SHARAN, Y., & SHARAN, S., *Op. Cit.*, p. 36.

<sup>59</sup> Imagem retirada de ARENDS, R., *Op. Cit.*, 2008, p. 366.

cooperativa: os diversos grupos iam aprender uns com os outros as temáticas trabalhadas. Ao aprenderem sobre a temática apresentada, os alunos que não apresentavam os trabalhos, avaliavam o grupo que apresentava. Tornando-se assim uma tarefa de concentração sobre o conteúdo e método por eles definido.



Figura 21 - Colocação do professor João diante as apresentações finais.

A definição da disposição de secretária e de sala de aula voltou a ser modificada pelo professor João, de modo a garantir a boa aprendizagem das temáticas expostas e a boa avaliação e concentração por parte dos alunos que estavam a ouvir cada grupo que expunha. Como poderemos ver na Figura 21, o professor João sentado e colocado no final da sala, deixando assim os primeiros lugares para os alunos, deixando de ser ele o protagonista da aprendizagem para se tornarem os alunos que expunham a temática os verdadeiros protagonistas, com um público específico, não o professor, mas os colegas de turma, que nesses instantes os avaliavam e ouviam.

A avaliação desta metodologia poderemos ver no capítulo seguinte, mas podemos concluir para já que as disposições de sala e os modelos de ensino são de carácter fulcral nas aprendizagens dos alunos. As disposições escolhidas foram avaliadas como extremamente positivas e vantajosas à aprendizagem da unidade letiva 3 e para esta turma específica. É de lamentar o facto de se trabalhar pouco na universidade esta metodologias e estratégias de modo a implementá-las com maior confiança e maior agilidade, e de não se deixar de fazer por não se ter conhecimento delas.



## **PARTE 4 – DESCRIÇÃO DA PRÁTICA LETIVA SUPERVISIONADA**

### **1. Enquadramento do conteúdo da UL 3 no currículo de EMRC.**

Falamos de afetos no 7ºano pode ser um desafio e um ato de coragem. As narrativas que nos trazem o sentido e a riqueza dos sentimentos e dos afetos fazem parte introdutória desta unidade. Assim, e sabendo que me colocaria em campos perigosos de trabalho e arriscados de falar, mas urgentemente necessário que o faça, introduzi esta unidade letiva com a realização de um projeto de aprendizagem cooperativa.

Deste modo aparecia como pertinente o trabalhar desta temática a partir de questões que os próprios levantassem sobre a riqueza e o sentido dos afetos. Questões essas que seriam a base de trabalho para uma aprendizagem de uns com os outros.

Começa-se, então, por realizar uma planificação da unidade letiva de referência e planificar o trabalho a realizar com os alunos para realizar um período de trabalho cooperativo para que se desenvolva uma aprendizagem cooperativa. Neste sentido, cabe afirmar que o trabalho de planificação desta unidade letiva iniciou-se pela reflexão da metodologia a usar para falar de afetos, a qual resultou numa escolha de um projeto de trabalho conjunto que serviria a uma aprendizagem cooperativa, i.e., uma aprendizagem entre pares, uns com os outros. Para isso foi extremamente necessário um trabalho prévio por parte do professor João, que será desenvolvido mais à frente, que se apresenta como orientador desta aprendizagem.

Os alunos acabaram por demonstrar um interesse, empenho e concentração fora de série e de carácter notável. Depois de analisados os resultados apresentados mais adiante, repararemos o impacto positivo que esta metodologia trouxe a uma aprendizagem efetiva de valores e princípios para se viver com dignidade e respeito as dimensões afetivas do ser humano.

Enquanto professor em aprendizagem, este modelo serviu para me inteirar de vários modelos possíveis de lecionação e de ensino e de procurar formação na área para não correr em amadorismos nem brincar aos “trabalhos de grupo”. Essa formação e o diálogo constante com a professora Cristina Sá Carvalho permitiram um desenvolvimento da técnica e da sabedoria que este tipo de metodologia implica e que resultou num melhor desempenho profissional, e escolar por parte dos alunos.

## 2. Planificação de Nível I e II.

Calendário								Conteúdos			
Período	Mês	2. <sup>a</sup> f	3. <sup>a</sup> f	4. <sup>a</sup> f	5. <sup>a</sup> f	6. <sup>a</sup> f	N.º aula	UL	Temas	Plano Notas	
1.º período	Setembro	18	19	20	21	22	1	Apresentação	Apresentação		
		25	26	27	28	29	2	Apresentação	Apresentação estagiários		
		2	3	4	5	6	3	UL1 – Origens	As origens na perspetiva científica		
	outubro	9	10	11	12	13	4	UL1 – Origens	As origens na perspetiva científica		
		16	17	18	19	20	5	UL1 – Origens	A Criação noutras Tradições Religiosas. Fé ou Ciência?		
		23	24	25	26	27	6	UL1 – Origens	Cosmogonias Jogo		
		30	31	1	2	3	7	UL1 – Origens	Introdução ao Génesis		
		novembro	6	7	8	9	10	8	UL1 - Origens	A narrativa do Génesis	
			13	14	15	16	17	9	UL1 - Origens	A narrativa do Génesis Jogo	
	20		21	22	23	24	10	UL1 - Origens	Avaliação		
	27		28	29	30	1	11	UL2 – As Religiões	A Universalidade do Fenómeno Religioso		
	dezembro	5	5	6	7	8	12	UL2 – As Religiões	Tradições religiosas Orientais: Hinduísmo		
		11	12	13	14	15	13	UL2 – As Religiões	Tradições religiosas Orientais: Budismo		
<b>Aulas previstas: 13</b>								Interrupção letiva do Natal			
2.º período	janeiro	1	2	3	4	5					
		8	9	10	11	12	14	UL2 – As Religiões	Tradições religiosas Orientais: Confucionismo		
		15	16	17	18	19	15	UL2 – As Religiões	Religiões Abraâmicas: Judaísmo		
		22	23	24	25	26	16	UL2 – As Religiões	Religiões Abraâmicas O Deus de Jesus Cristo.		
		29	30	31	1	2	17	UL2 – As Religiões	Religiões Abraâmicas: O Islamismo		
	fevereiro	5	6	7	8	9	18	UL2 – As Religiões	Diálogo Inter-religioso Avaliação		
		12	13	14	15	16		Interrupção letiva do Carnaval			
		19	20	21	22	23	19	UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos	A Adolescência e o Desenvolvimento da Pessoa		
		26	27	28	1	2	20	UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos	Construção da Personalidade Preocupações e Desafios		
	março	5	6	7	8	9	21	UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos	A Adolescência e o Desenvolvimento da Pessoa		

		12	13	14	15	16	22
		19	20	21	22	23	23

**Aulas previstas: 10**

<b>3.º período</b>		9	10	11	12	13	24
	<i>abril</i>	16	17	18	19	20	25
		23	24	25	26	27	26
	<i>maio</i>	30	1	2	3	4	---
		7	8	9	10	11	27
		14	15	16	17	18	28
		21	22	23	24	25	29
		28	29	30	31	1	30
	<i>junho</i>	5	6	7	8	9	31
		12	13	14	15	16	32

**Aulas previstas: 9**

**Total de aulas previstas: 32**

UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos	Construção da Personalidade Preocupações e Desafios	
UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos	A Adolescência e o Desenvolvimento da Pessoa	

**Interrupção letiva da Páscoa**

UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos	- Adiada por condições climáticas -	
UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos	A Adolescência e o Desenvolvimento da Pessoa	
UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos	Construção da Personalidade Preocupações e Desafios	
UL4 – A Paz Universal	Promoção do Bem Comum	
UL4 – A Paz Universal	Mensagem Bíblica sobre a Paz	
UL4 – A Paz Universal	A Missão das Religiões	
UL4 – A Paz Universal	Avaliação	

**Final do ano letivo**

<b>Ferriados</b>			
<b>5-Out</b>	Implantação da República	<b>29-Mar</b>	Sexta-feira Santa
<b>1-Nov</b>	Dia de todos os Santos	<b>31-Mar</b>	Páscoa
<b>1-Dez</b>	Restauração da Independência	<b>25-Abr</b>	Dia da Liberdade
<b>8-Dez</b>	Imaculada Conceição	<b>1-Mai</b>	Dia do Trabalhador
<b>25-Dez</b>	Natal	<b>10-Jun</b>	Dia de Portugal
<b>1-Jan</b>	Ano Novo	<b>30-Mai</b>	Corpo de Deus
<b>12-Fev</b>	Carnaval	<b>13-Jun</b>	Dia de Santo António

<b>Calendário Escolar</b>	
<b>1º Período</b>	10 de setembro a 14 de dezembro
<b>2º Período</b>	3 de janeiro a 15 de março
<b>3º Período</b>	2 abril a 14 de junho
<b>Interrupção das atividades letivas</b>	
<b>1º Período</b>	17 de dezembro a 2 de janeiro
<b>2º Período</b>	11 a 13 de fevereiro
<b>3º Período</b>	18 e março a 2 de abril

### 3. PLANIFICAÇÃO DE NÍVEL III DA UNIDADE LETIVA 3

Metas	Objetivos	Conteúdos	Aula n.º	Estratégias	Avaliação
<p><b>O.</b> Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p> <p><b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<p>1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve.</p> <p>2. Identificar a etapa da adolescência como etapa relevante da formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal.</p> <p>3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana.</p> <p>6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p>	<p>- As dimensões da personalidade: Motivacional, Intelectual, Social, Emocional, Sexual, Moral, Religiosa.</p> <p>- O crescimento e as mudanças na personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender quem sou e o que quero fazer com a minha vida)</p>	19	<p>- <b>Projeção do Gráfico:</b> Explicação das 8 dimensões da pessoa humana com base num gráfico.</p> <p>- <b>Caixa de Perguntas:</b> Os alunos colocam em tiras de papel colorido questões relacionadas com os afetos, desejos, amor e sexualidade.</p> <p>- <b>Síntese</b> - Avaliação do comportamento</p>	<p>Observação direta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Tabela de Comportamento</li> <li>- Empenho</li> <li>- Interesse</li> <li>- Participação</li> </ul>
<p><b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p><b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<p>4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência</p> <p>5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.</p> <p>6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p>7. Valorizar algumas</p>	<p>- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida.</p> <p>- O que muda quando crescemos. - A experiência de maturação dos adolescentes - O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a</p>	20	<p>- Apresentação ppt: Lançamento das questões e metodologia de trabalho de grupo.</p> <p>- Formação de grupos de trabalho: disposição dos alunos em grupos de 5 elementos.</p> <p>- Distribuição de folhas de trabalho.</p> <p>- Trabalho por grupos.</p> <p>- Síntese (ponto de situação dos trabalhos) - Avaliação do comportamento</p>	<p>Observação direta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Tabela de Comportamento</li> <li>- Empenho</li> <li>- Interesse</li> <li>- Participação</li> </ul>

	formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.	resolução de dificuldades; - O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.			
<b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. <b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	<b>4.</b> Descobrir os fatores desenvolvimento da adolescência <b>5.</b> Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência. <b>6.</b> Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. <b>7.</b> Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.	- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida. - O que muda quando crescemos. - A experiência de maturação dos adolescentes - O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades; - O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.	<b>21</b>	- Apresentação ppt: Recapitular as regras e atribuição de tarefas aos elementos de cada grupo.  - Formação de grupos de trabalho e atribuição de tarefas.  - Distribuição das folhas de trabalho e de conteúdo.  - Trabalho por grupos.	Observação direta •Tabela de Comportamento - Empenho - Interesse - Participação
<b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. <b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	<b>4.</b> Descobrir os fatores desenvolvimento da adolescência <b>5.</b> Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência. <b>6.</b> Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. <b>7.</b> Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.	- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida. - O que muda quando crescemos. - A experiência de maturação dos adolescentes - O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades; - O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.	<b>22</b>	- Apresentação ppt: Recapitular as regras e atribuição de tarefas aos elementos de cada grupo.  - Atribuição dos materiais e folhas de conteúdo.  - Construção do Painel: trabalho por grupo - Fase 1: Cada grupo preenche a sua cartolina.  - Fase 2: Cada grupo cola a sua cartolina no Painel.	Observação direta •Tabela de Comportamento - Empenho - Interesse - Participação

<p><b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p><b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<p><b>4.</b> Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência</p> <p><b>5.</b> Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.</p> <p><b>6.</b> Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p><b>7.</b> Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.</p>	<p>- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida.</p> <p>- O que muda quando crescemos.</p> <p>- A experiência de maturação dos adolescentes</p> <p>- O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades;</p> <p>- O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p>	23	<p>- Apresentação ppt: Recapitular as regras e atribuição de tarefas aos elementos de cada grupo.</p> <p>- Atribuição dos materiais e folhas de conteúdo.</p> <p>- Construção do Painel: trabalho por grupo</p> <p>- Fase 1: Cada grupo preenche a sua cartolina.</p> <p>- Fase 2: Cada grupo cola a sua cartolina no Painel.</p> <p>- Síntese: Apresentação do Painel, Cada grupo apresenta a sua cartolina e o trabalho que realizou.</p>	<p>Observação direta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Tabela de Comportamento</li> <li>- Empenho</li> <li>- Interesse</li> <li>- Participação</li> </ul>
<p><b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p><b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<p><b>4.</b> Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência</p> <p><b>5.</b> Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.</p> <p><b>6.</b> Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p><b>7.</b> Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.</p>	<p>- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida.</p> <p>- O que muda quando crescemos.</p> <p>- A experiência de maturação dos adolescentes</p> <p>- O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades;</p> <p>- O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p>	24	<p>- Apresentação da metodologia de apresentação de trabalhos.</p> <p>Cada aluno deverá apresentar o que acha essencial para apresentar um trabalho.</p> <p>- Exercício prático de apresentação dos trabalhos. Com reflexão sobre as temáticas.</p>	<p>Observação direta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Tabela de Comportamento</li> <li>- Empenho</li> <li>- Interesse</li> <li>- Participação</li> </ul>

<p><b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p><b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<p><b>4.</b> Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência</p> <p><b>5.</b> Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.</p> <p><b>6.</b> Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p><b>7.</b> Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.</p>	<p>- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida.</p> <p>- O que muda quando crescemos.</p> <p>- A experiência de maturação dos adolescentes</p> <p>- O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades;</p> <p>- O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p>	<p><b>25</b></p>	<p>- Revisão das regras para uma boa apresentação de trabalhos.</p> <p>- Apresentação dos trabalhos de grupo e reflexão sobre cada temática. (alunos avaliados pelos colegas)</p> <p>- Síntese temática em cada apresentação.</p>	<p>Tabela de avaliação de trabalho de grupo.</p>
--	--	---	------------------	---	--

### 3. Planificação de nível 4

**NÍVEL:** 7º Ano

**UL 3:** Riqueza e Sentido dos Afetos

**Lição n.º** 19

**Data:** 20/02/18

**Ano Letivo:** 2017/2018 - 2º P.

**Sumário:** A. Entrega e correção da Ficha | B. Questionário das Religiões | C. Os nossos Afetos (Introdução à unidade Letiva 3)

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚	Recursos	Avaliação Formativa
<p>69</p> <p><b>O.</b> Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p> <p><b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<p><b>1.</b> Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve.</p> <p><b>2.</b> Identificar a etapa da adolescência como etapa relevante da formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal.</p> <p><b>3.</b> Conhecer as várias dimensões da personalidade humana.</p> <p><b>6.</b> Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p>	<p>- Conclusão da Unidade letiva II</p> <p>- As dimensões da personalidade: Motivacional, Intelectual, Social, Emocional, Sexual, Moral, Religiosa.</p> <p>- O crescimento e as mudanças na personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender quem sou e o que quero fazer com a minha vida)</p>	<p>- <b>Acolhimento</b> (com disposição dos alunos em U na sala de aula.) e <b>sumário projetado.</b></p>	5'	Computador e projetor.(An.01)	Observação direta: - empenho - interesse - participação
			<p>- Entrega e Projeção da correção da ficha de consolidação.</p> <p>- <b>Questionário</b> das imagens sobre as Religiões.</p> <p>- <b>Projeção do Gráfico:</b> Explicação das 8 dimensões da pessoa humana com base num gráfico.</p>	10'		
			<p>- <b>Caixa de Perguntas:</b> Os alunos colocam em tiras de papel colorido questões relacionadas com os afetos, desejos, amor e sexualidade.</p>	10'	PPT (An. 03) e Folha A4 (An.04);	- Tabela de comportamento (An.02)
			<p>- <b>Síntese e</b> Avaliação do comportamento</p>	3'	Tiras de papel colorido E caixa de perguntas (An.05)  Tabela de Comportamento	

**Síntese:** 1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve. | 2. Identificar a etapa da adolescência como etapa relevante da formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal. | 3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana.



## Sumário: A. Os nossos Afetos (Introdução à unidade Letiva 3)

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚	Recursos	Avaliação Formativa
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.  Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência	- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida.	- <b>Acolhimento</b> (com disposição dos alunos em U) e <b>sumário projetado</b> .  - <b>Apresentação ppt</b> : Lançamento das questões e metodologia de trabalho de grupo.	5'  10'	Computador, projetor PPT (An. 06). Computador, projetor PPT (An. 06).	Observação direta: - empenho - interesse - participação  - Tabela de comportamento (An.02)
	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	- O que muda quando crescemos.	- <b>Formação de grupos</b> de trabalho: disposição dos alunos em grupos de 5 elementos.	10'	Folha de trabalho (An.07)	
	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.	- A experiência de maturação dos adolescentes	- <b>Distribuição de folhas de trabalho</b> .	2'		
	7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.	- O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades; - O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.	- <b>Trabalho por grupos</b> .  - <b>Síntese (ponto de situação dos trabalhos)</b> - Avaliação do comportamento	18'  3' 2'	Tabela de Comportamento	

**Síntese:** Ponto de situação dos trabalhos de grupo



## Sumário: Trabalhos de grupo sobre os nossos afetos.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚	Recursos	Avaliação Formativa
<p><b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p><b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<p><b>4.</b> Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência</p> <p><b>5.</b> Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.</p>	<p>- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida.</p> <p>- O que muda quando crescemos.</p>	<p>- <b>Acolhimento</b> (com disposição dos alunos em <b>U</b>) e <b>sumário projetado</b>.</p> <p>- <b>Apresentação ppt:</b> Recapitular as regras e atribuição de tarefas aos elementos de cada grupo.</p> <p>- <b>Formação de grupos</b> de trabalho e <b>atribuição</b> de tarefas.</p> <p>- <b>Distribuição das folhas de trabalho</b> e de <b>conteúdo</b>.</p> <p>- <b>Trabalho por grupos</b>.</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>2'</p> <p>28'</p>	<p>Computador, projetor PPT (An. 08).</p> <p>Computador, projetor PPT (An. 08).</p> <p>Cartões de tarefas (An. 12)</p> <p>Folha de trabalho (An.07) E Conteúdo (An.09)</p>	<p>Observação direta:</p> <p>- empenho</p> <p>- interesse</p> <p>- participação</p>
	<p><b>6.</b> Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p><b>7.</b> Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.</p>	<p>- A experiência de maturação dos adolescentes</p> <p>- O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades;</p> <p>- O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p>	<p>- <b>Síntese (ponto de situação dos trabalhos)</b></p> <p>- Avaliação do comportamento</p>	<p>3'</p> <p>2'</p>	<p>Tabela de Comportamento</p>	<p>- Folha de avaliação individual e de grupo (An.10)</p> <p>- Critérios de avaliação (An.11)</p> <p>- Tabela de comportamento (An.02)</p>

**Síntese:** 1. Ponto de situação dos trabalhos de grupo



## Sumário: - Produção do Painel Informativo sobre os nossos afetos: A Janela dos Afetos.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚	Recursos	Avaliação Formativa
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	4. Descobrir os fatores desenvolvimento da adolescência	- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida. - O que muda quando crescemos.	- <b>Acolhimento</b> (com disposição dos alunos em U) e <b>sumário projetado</b> .	5'	Computador, projetor PPT (An. 13).	Observação direta: - empenho - interesse - particip.
	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.		- <b>Atribuição</b> dos materiais e folhas de conteúdo.	5'	Computador, projetor PPT (An. 13).	
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.	- A experiência de maturação dos adolescentes - O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades; - O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.	- <b>Construção do Painel:</b> trabalho por grupo - Fase 1: Cada grupo preenche a sua cartolina.	25' (20')	Cartões de tarefas (An. 12)(An.07; An.09)	- Folha de avaliação individual e de grupo (An.10) - Critérios de avaliação (An.11)
	7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.		- Fase 2: Cada grupo cola a sua cartolina no Painel.	(5')	Materiais: Cartolina, Cola, Tesoura, imagens (An.14)	
			- <b>Síntese: Apresentação do Painel,</b> Cada grupo apresenta a sua cartolina e o trabalho que realizou.	5'	Ex: (An.15)	



## Sumário: Produção do Painel Informativo sobre os nossos afetos: A Janela dos Afetos.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚	Recursos	Avaliação Formativa
77 B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.  Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência	- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida. - O que muda quando crescemos.	- <b>Acolhimento</b> (com disposição dos alunos em U) e <b>sumário projetado</b> .  - <b>Apresentação ppt</b> : Recapitular as regras e atribuição de tarefas aos elementos de cada grupo.  - <b>Atribuição</b> dos materiais e folhas de conteúdo.	5'	Computador, projetor PPT (An. 13).	Observação direta: - empenho - interesse - particip.  - Folha de avaliação individual e de grupo (An.10) - Critérios de avaliação (An.11)
	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	- A experiência de maturação dos adolescentes - O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades; - O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.	- <b>Construção do Painel</b> : trabalho por grupo - Fase 1: Cada grupo preenche a sua cartolina.  - Fase 2: Cada grupo cola a sua cartolina no Painel.	2'	Computador, projetor PPT (An. 13).	
	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.			2'	Cartões de tarefas (An. 12)(An.07; An.09)	
	7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.			20' (15')	Materiais: Cola, Cartolina, Tesoura, imagens (An.14)	
				(5')		
			- <b>Síntese: Apresentação do Painel</b> , Cada grupo apresenta a sua cartolina e o trabalho que realizou.	10'	Ex:(An.15)	
			- Realização de um <b>Inquérito</b>	5'	(An. 20)	



## Sumário: A. Aprendizagem sobre a apresentação de trabalhos.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚	Recursos	Avaliação Formativa
79 B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.  Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência	- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida. - O que muda quando crescemos.	- <b>Acolhimento</b> (com disposição dos alunos em <b>disposição normal</b> ) e <b>sumário projetado</b> . - <b>Apresentação da metodologia de apresentação de trabalhos</b> . Cada aluno deverá apresentar o que acha essencial para apresentar um trabalho.	5'  15'	- An. 17	Observação direta: - empenho - interesse - participação
	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	- A experiência de maturação dos adolescentes  - O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades; - O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.	- <b>Exercício prático de apresentação dos trabalhos</b> . Com reflexão sobre as temáticas.	22'	Cartolinas dos grupos. (An. 16 e An. 16a)	
	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.					
	7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.		- <b>Síntese</b>	3'	- (An. 17)	

**Síntese:** 1. Reflexão sobre métodos de apresentação dos trabalhos.



## Sumário: A. Apresentação dos trabalhos. B. Síntese da Unidade Letiva.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚	Recursos	Avaliação Formativa
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.  Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência	- A importância da família e da escola na formação da personalidade; O valor do estudo e do conhecimento; Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida. - O que muda quando crescemos.	- <b>Acolhimento</b> (com disposição dos alunos em disposição normal) e <b>sumário projetado.</b>  - <b>Recordar as regras para uma boa apresentação de trabalhos.</b>	5'	Computador, projetor e ppt (An. 18)	Observação direta: - empenho - interesse - participação
	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	- A experiência de maturação dos adolescentes	- <b>Apresentação dos trabalhos.</b> Com reflexão sobre cada temática. - <b>Realização da Síntese temática em cada apresentação.</b> - <b>Cada aluno avalia o grupo que apresenta</b>	5'	- Computador, projetor e ppt (An. 18)	
	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.	- O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades; - O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.		22' (7' cada)	- Cartolinas dos grupos. (An. 16 e An. 16a)	- Folha de avaliação (An.19)
	7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.				Folha de avaliação (An.19)	
			- <b>Síntese</b>	3'		



#### 4. Avaliação do processo de aprendizagem cooperativa.

##### 4.1. Análise dos resultados

A análise de resultados tem por base o questionário apresentado no anexo 05, que foi aplicado aos 19 alunos presentes nas aulas lecionadas. Os resultados serão, então, refletidos de seguida.

Resultados dos Questionários							
	Sim/Muito	Sim/Muito	Mais ou Menos	Mais ou Menos	Não/Nada	Não/Nada	total
1. Compreendi o que tínhamos de fazer no trabalho de grupo?	13	68%	6	32%		0%	19
2. Estive atento e concentrado no trabalho?	10	53%	9	47%		0%	19
3. Ouvi e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas?	16	84%	3	16%		0%	19
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas?	15	79%	3	16%	1	5%	19
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho?	12	63%	7	37%		0%	19
6. Ajudei colegas quando foi necessário?	14	74%	4	21%	1	5%	19
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário?	14	74%	3	16%	2	11%	19
8. Aceitei a ajuda de outros colegas?	15	79%	2	11%	2	11%	19
9. Senti entusiasmo no trabalho?	14	74%	5	26%		0%	19
10. Senti que estava a aprender?	12	63%	6	32%	1	5%	19
11. Senti que aprendi mais com esta metodologia: Fazendo trabalhos?	15	79%	4	21%		0%	19
12. Senti que podia ter aprendido mais se fosse o professor a explicar a matéria?	5	26%	8	42%	6	32%	19
13. Senti que me motivei mais para aprender sobre esta matéria/conteúdo que trabalhei no grupo?	14	74%	3	16%	2	11%	19
14. Senti que fiquei a saber sobre a matéria que o meu grupo trabalhou?	15	79%	3	16%	1	5%	19
15. Senti que precisava de mais tempo para aprender bem?	6	32%	6	32%	7	37%	19
16. Senti que aprendi com os meus colegas?	11	58%	7	37%	1	5%	19
17. Senti que aprendi sobre os outros conteúdos apresentados pelos meus colegas?	9	47%	8	42%	2	11%	19
18. Senti que fiquei a saber mais sobre a riqueza dos afetos?	13	68%	6	32%		0%	19
19. Senti que utilizei diferentes recursos (Imagens, manual, cartolinas, ...)?	13	68%	5	26%	1	5%	19

Tabela 6 - Resultados por alunos e percentuais.

Analisando questão a questão:

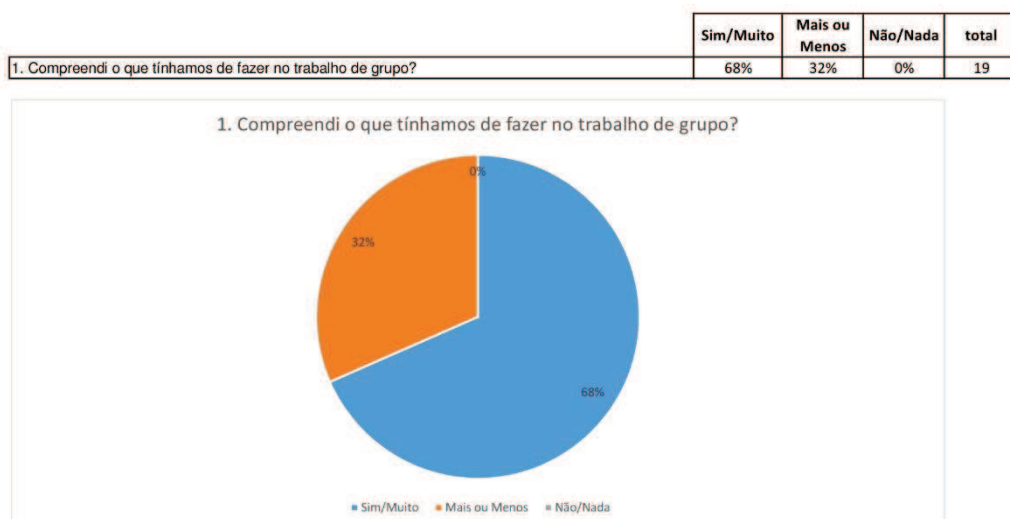


Gráfico 01 – Resultado do questionário – pergunta 1 (anexo 05)

Como podemos observar no *Gráfico 01* é muito interessante perceber que os alunos compreenderam bem o trabalho que tinham que executar, visto que 68% entendeu muito bem e 32%, o resto dos alunos, percebeu mais ou menos o que tinha que fazer. Deste ponto poderemos concluir que a nível de explicação e de possibilidade de explicação das indicações sobre o trabalho de grupo poderia ser ligeiramente melhor para que todos os alunos se encontrassem nas mesmas condições de compreensão do trabalho a desenvolver. Acreditamos que este tipo de informação possa ser realmente importante para que uma real aprendizagem seja feita desde o primeiro momento.

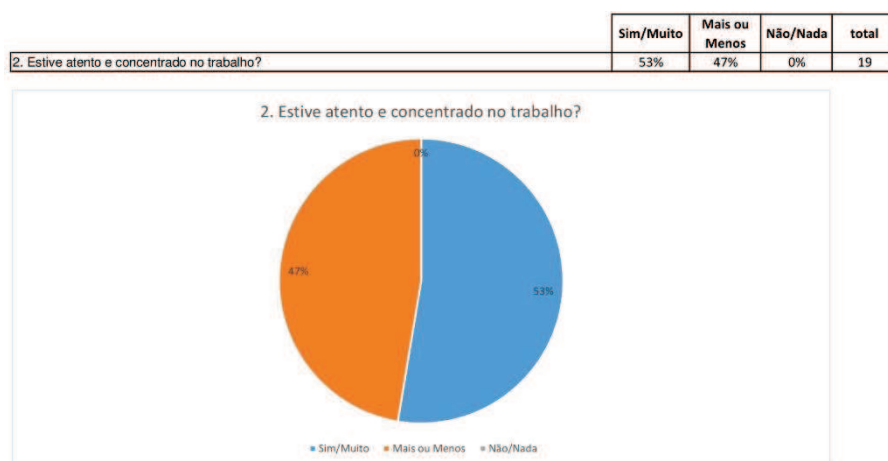


Gráfico 02 – Resultado do questionário – pergunta 2 (anexo 05)

Na segunda questão (*Gráfico 2*) deste questionário os alunos demonstraram que estiveram interessados na sua totalidade, com 53% afirmando que esteve muito concentrado e 47% afirmando uma normalidade de concentração. Podemos retirar desta análise um impacto eficaz desta metodologia sobre a concentração dos alunos para a aprendizagem. Resultado este muito positivo, pois, como diz Sharan, a concentração do aluno é essencial para que aconteça uma aprendizagem

efetiva.<sup>60</sup> Juntamos ainda o fator relevante de ser uma auto avaliação da concentração, o que significa que os alunos se viram concentrados e que foi sentido pela maioria como algo vivido pelo próprio, o que torna os dados referentes à concentração mais relevantes.

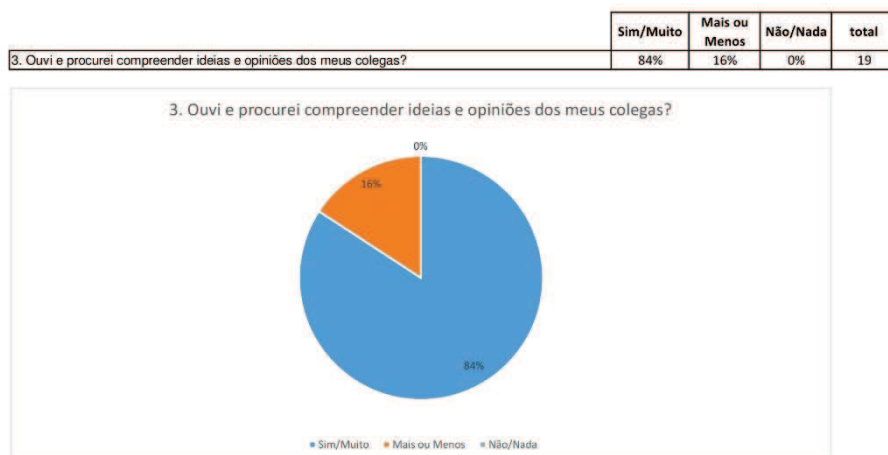


Gráfico 03 – Resultado do questionário – pergunta 3 (anexo 05)

No que concerne às tarefas do grupo, podemos agora reparar como os alunos observam a sua ação cooperante no trabalho realizado. No *Gráfico 3* vemos que 84% dos alunos revelou uma ação compreensiva e atenta das ideias e opiniões dos seus colegas. Uma percentagem alta que revela que esta aprendizagem desempenhou uma dinâmica de compreensão e atenção sobre o valor de uma aprendizagem comum. Para um trabalho cooperativo as aprendizagens são feitas entre os pares, e é de extrema importância os valores aqui apresentados, pois através deles percebemos como os alunos interagiram de forma positiva e com resultado eficaz no que concerne à receção de ideias diferentes.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> Cf. SHARAN, S. (Ed.), *Cooperative learning: theory and research*. New York: Praeger, 1990, p.173-203.

<sup>61</sup> É interessante perceber que este é um fator muito importante na formação das “skills” como referido no capítulo anterior.

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas?	79%	16%	5%	19

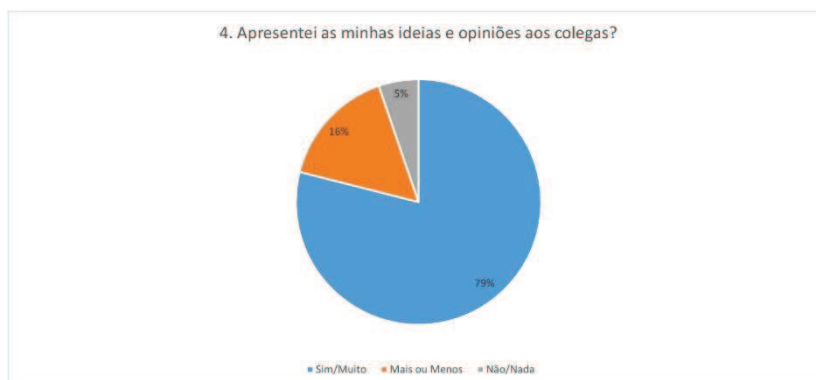


Gráfico 04 – Resultado do questionário – pergunta 4 (anexo 05)

Podemos reparar no *gráfico 4* que 79% dos alunos realizou bem a sua transmissão de conhecimentos com os colegas e que 16% o fizeram mais ou menos e que apenas 5% (1 aluno) não considerou que tivesse apresentado as suas ideias aos colegas. É de considerar, no entanto, que esta tarefa de trabalho cooperativo apresenta, uma vez mais, uma clara satisfação quanto à transmissão entre pares de conhecimento. Ponto este benéfico à aprendizagem cooperativa.<sup>62</sup>

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho?	63%	37%	0%	19



Gráfico 05 – Resultado do questionário – pergunta 5 (anexo 05)

<sup>62</sup> “Cf. JOYCE, B. R., WEIL, M., & CALHOUN, E., *Op. Cit.*, p.268.

No Gráfico 5 podemos observar como o trabalho cooperativo motivou a totalidade dos alunos a estimularem o trabalho conjunto e partilha conjunta de conhecimentos. De referenciar que 63% viu esta tarefa como potencializadora desse conhecimento, pois durante esta tarefa sentiram-se muito motivados a encorajar os colegas para o trabalho conjunto. Um ponto muito positivo, pois refira-se que a totalidade dos alunos de nota interesse pelo conteúdo e pelo trabalho de cada elemento, não deixando ninguém de lado ou de parte. Assim, podemos ver como a aprendizagem é cooperativa e não individual.

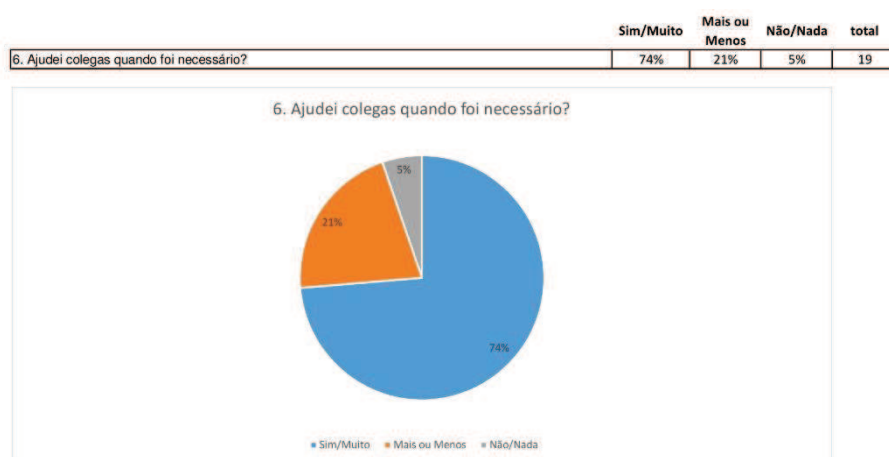


Gráfico 06 – Resultado do questionário – pergunta 6 (anexo 05)

Num trabalho cooperativo como o pedido era necessária a colaboração dos colegas para a realização de tarefas, tais como, investigação, leituras, trabalhos manuais. Na verdade, 74% dos alunos (*gráfico 6*) sente que ajudou os colegas nas tarefas pedidas e que 21% ajudou parcialmente. É de referir que, de novo, se torna uma vantagem no trabalho cooperativo a colaboração e interação entre pares para a realização de tarefas que conduzirão ao conhecimento final.

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário?	74%	16%	11%	19

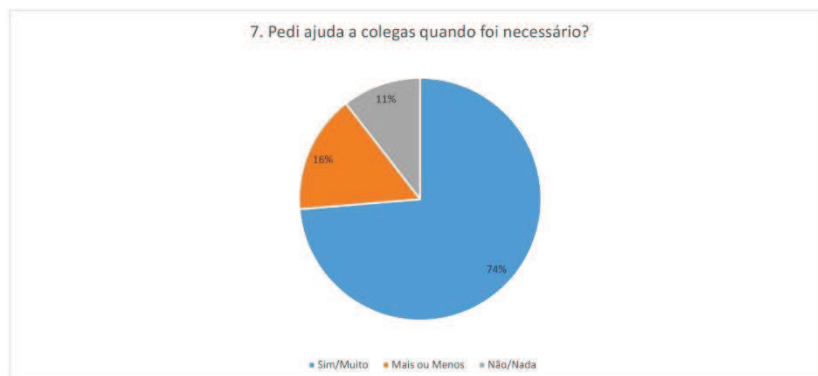


Gráfico 07 – Resultado do questionário – pergunta 7 (anexo 05)

Já em comparação com o gráfico anterior e considerando a colaboração um fator de extrema importância neste estudo, apresentamos agora neste gráfico 7 a consideração por parte dos alunos do ato de cada um de requisitar apoio. É de novo de salientar que apenas 11% dos alunos não sentiu necessidade de colaboração nas tarefas propostas, tornando assim, esta tarefa ainda de muita importância no que toca a colaboração entre pares.

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
8. Aceitei a ajuda de outros colegas?	79%	11%	11%	19

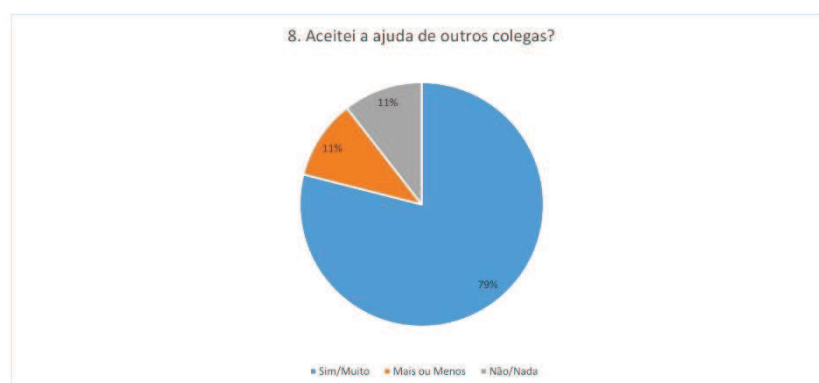


Gráfico 08 – Resultado do questionário – pergunta 8 (anexo 05)

Curiosamente no *gráfico 8* apresentamos mais um fator muito importante no trabalho cooperativo, o fator de aceitação de auxílio na realização de tarefas. Esta aceitação demonstra uma abertura à colaboração e à aceitação de colaboração por parte dos pares. Fator essencial para a construção de conhecimento e trabalho conjunto. Como diz no livro de Joyce et al.:

“Students who experience tasks requiring cooperation increase their capacity to work productively together. In other words, the more children are given the opportunity to work together, the better they get at it, which benefits their general social skills.”<sup>63</sup>

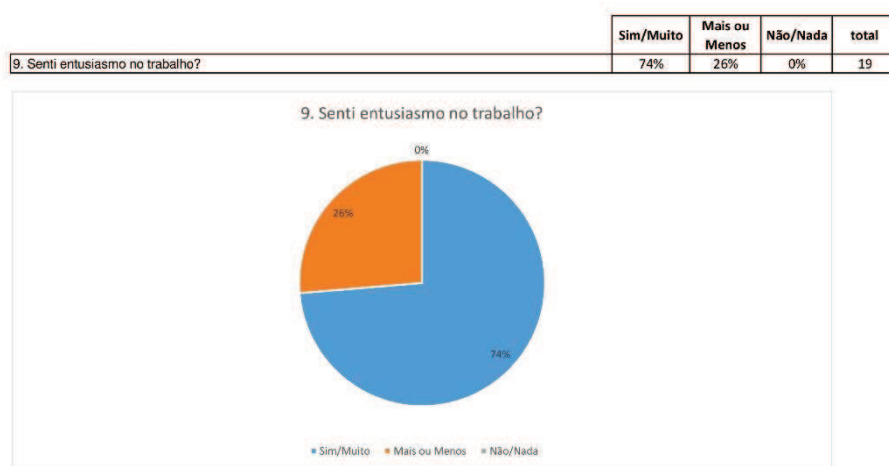


Gráfico 09 – Resultado do questionário – pergunta 9 (anexo 05)

No gráfico 9 podemos salientar o impacto que este tipo de metodologia desenvolve no entusiasmo e empenho dos alunos. A totalidade dos alunos sentiu-se entusiasmada pelo trabalho desenvolvido apresentando 74% dos alunos se sentiu muito entusiasmado. Valor este que é de extrema importância para considerar esta metodologia de impacto nos alunos e fator de valorização da metodologia ativa e eficaz de aprendizagem. Tal como é afirmado pelos mesmo autores:

<sup>63</sup> *Ibidem.*

“The synergy generated in cooperative settings generates more motivation than do individualistic, competitive environments. Integrative social groups are, in effect, more than the sum of their parts. The feelings of connectedness produce positive energy.”<sup>64</sup>

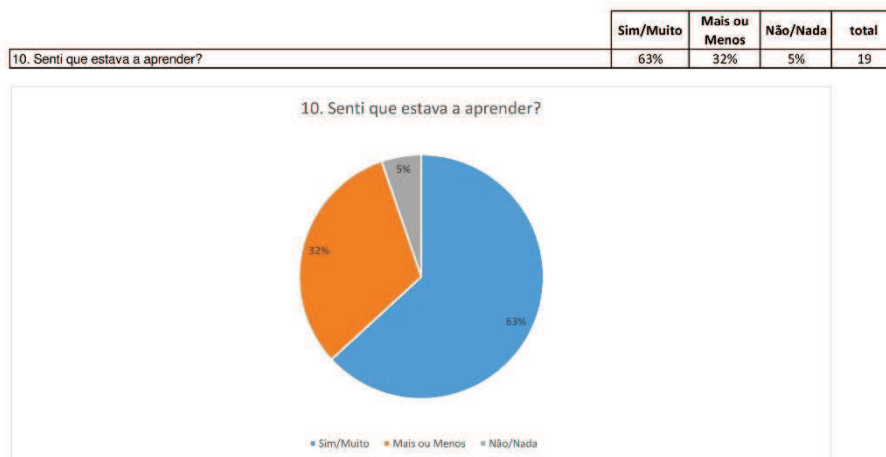


Gráfico 10 – Resultado do questionário – pergunta 10 (anexo 05)

O sentimento da aprendizagem por parte dos alunos, como podemos ver no gráfico 10, é bastante alto: 63% dos alunos considera que sente que aprendeu muito durante o trabalho cooperativo. Este valor pode ser interpretado de diversas formas pela hermenêutica que se pode aplicar ao sentimento de aprendizagem. No entanto, considerando que alunos de 13 anos referem que o sentimento de aprendizagem é alto é um fator de muita importância, visto que esta faixa etária aplica o sentimento de aprendizagem ao que realmente aprendeu. Daí ser uma questão de revelada importância para aplicação de uma metodologia de trabalho cooperativo. “Interacting with one another produces cognitive as well as social complexity, creating more intellectual activity that increases learning when contrasted with solidary study”<sup>65</sup>. Este crescimento de atividade intelectual é o desejado nesta metodologia e podemos juntar a este dado a reflexão dos dados seguintes.

<sup>64</sup> *Ibidem.*

<sup>65</sup> *Ibidem.*

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
11. Senti que aprendi mais com esta metodologia: Fazendo trabalhos?	79%	21%	0%	19

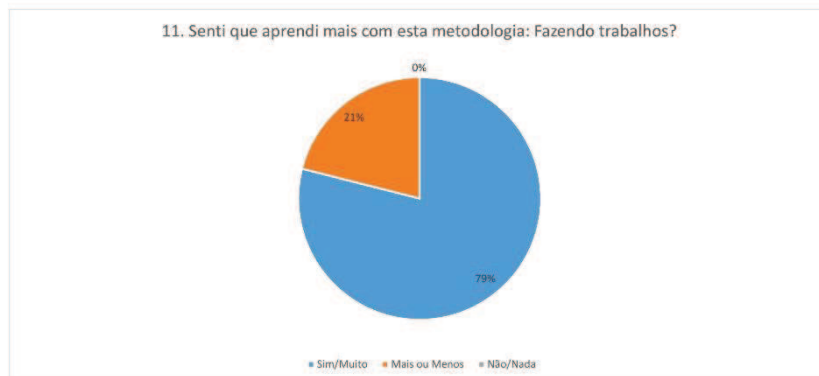


Gráfico 11 – Resultado do questionário – pergunta 11 (anexo 05)

Reforçando o comentário anterior reparamos que na questão 11 deste questionário os alunos revelam que aprenderam mais com esta metodologia de trabalho cooperativo, sendo que 79% dos alunos sente que aprendeu muito mais. Valor alto que nos pode revelar o quanto esta metodologia pode ser positiva e comparada com outras que estes alunos possam estar sujeitos no seu dia-a-dia.

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
12. Senti que podia ter aprendido mais se fosse o professor a explicar a matéria?	26%	42%	32%	19



Gráfico 12 – Resultado do questionário – pergunta 12 (anexo 05)

Curiosamente, na questão 12, os alunos foram confrontados pela metodologia de aprendizagem em comparação com a metodologia mais centrada no professor, com base numa lecionação mais expositiva por parte do professor. Deste modo os alunos revelaram estar mais divididos pelo modo

de execução da aprendizagem, i.e., pelo modo expositivo ou pelo modo de trabalho cooperativo. No *gráfico 12* vemos que 32% dos alunos acha que aprendeu mais neste modo de trabalho cooperativo em comparação com 26% dos alunos que acha que aprenderia mais se fosse numa metodologia expositiva por parte do professor. De referir que por parte dos alunos praticamente metade (42%) sente que não sabe qual o método de aprendizagem mais eficaz. No entanto, as respostas aqui apresentadas podem revelar ainda outras questões não consideradas, tais como, se sendo o professor a explicar teriam o gosto de saber mais aprofundadamente sobre questões não tocadas no trabalho cooperativo, ou então, se ficou algum conhecimento por saber e então preferir a metodologia expositiva por parte do professor. Questões que ficam por responder, e que não impedem o nosso estudo relativo ao trabalho cooperativo como metodologia de aprendizagem ativa e eficaz.

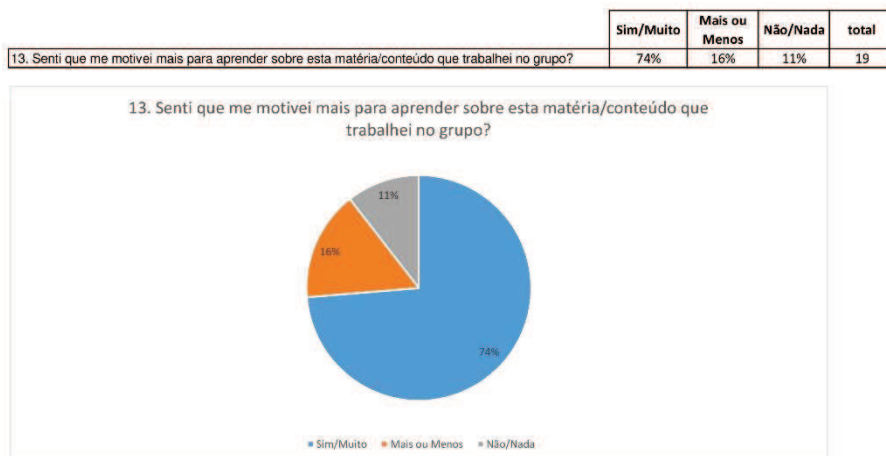


Gráfico 13 – Resultado do questionário – pergunta 13 (anexo 05)

A motivação inerente ao trabalho de cooperativo foi claramente relacionada com a temática escolhida pelos alunos. Aos 74% dos alunos muito motivados juntamos os 16% de alunos que se sentiram parcialmente motivados. E de considerar que apenas dois alunos (11%) não se motivaram mais para trabalhar esta temática.

Sharan afirma que a aprendizagem cooperativa torna as aprendizagens efetivas parte porque existe uma orientação motivacional do exterior ao interior. Por outras palavras, quando os alunos cooperam sobre tarefas propostas, tornam-se cada vez mais interessados em aprender por eles do que por fontes externas (Gráfico 12). Por isso, é normal crescer uma ligação entre o conhecimento adquirido e uma satisfação pessoal, o que torna o aluno menos dependente da autoridade do conhecimento, como o professor. A motivação interna é, e sempre será, mais forte que a externa, resultando, assim, numa aprendizagem efetiva e na retenção de informação e num aumento de competências (Skills).<sup>66</sup>

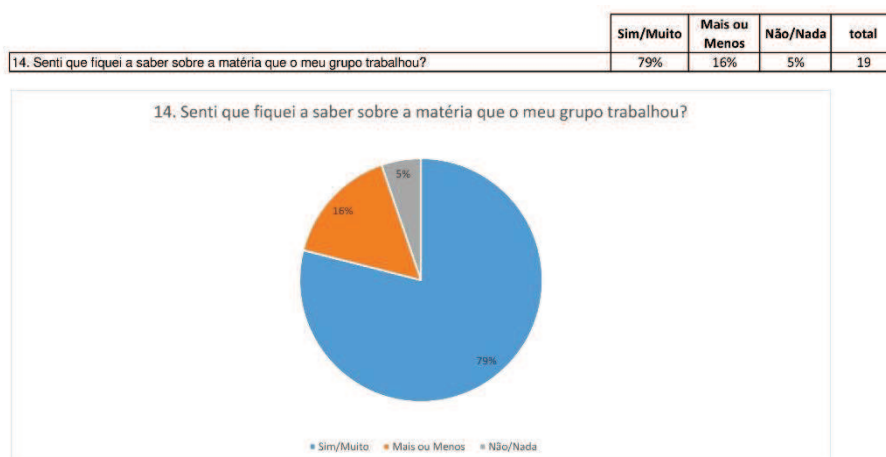


Gráfico 14 – Resultado do questionário – pergunta 14 (anexo 05)

Numa repetição de perguntas a circundar a eficácia da aprendizagem percebemos que apenas um aluno (5%, gráfico14) não ficou a saber mais, i.e., considera que não aprendeu mais sobre a temática em causa. No entanto, é importante referir que todos os outros alunos sentiram que aprenderam sobre a temática desenvolvida no trabalho cooperativo, e que 76% destes considera que aprendeu bastante.

<sup>66</sup> Cf. SHARAN, S., (Ed.), *Cooperative learning: theory and research*. New York: Praeger. 1990, cit. in: JOYCE, B. et al., *Op. Cit.*, p. 273.

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
15. Senti que precisava de mais tempo para aprender bem?	32%	32%	37%	19

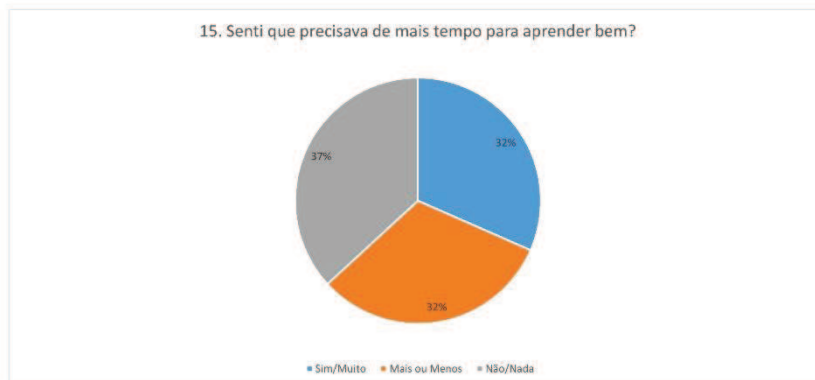


Gráfico 15 – Resultado do questionário – pergunta 15 (anexo 05)

Quanto ao tempo de realização da tarefa o questionário apresenta novos valores, com a maioria dos alunos apresentou vontade de ter mais tempo para a realização das tarefas. Considera-se estes valores como relevantes e de importante ponto de avaliação para uma próxima aplicação do modelo ser considerada nas planificações um aumento de tempo para o projeto. Na aplicação deste modelo não foi possível obter mais tempo dada a inexistência de mais tempo de lecionação no calendário programado no início do ano.

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
16. Senti que aprendi com os meus colegas?	58%	37%	5%	19

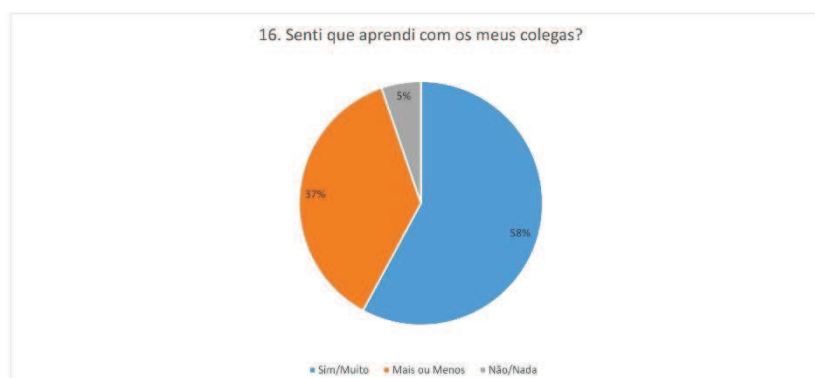


Gráfico 16 – Resultado do questionário – pergunta 16 (anexo 05)

Para um trabalho ser cooperativo a aprendizagem tem de ser realizada a pares e por pares. Deste modo, seguindo o *gráfico 16*, a aprendizagem efetuada neste projeto apresentou-se muito positiva visto apenas 1 aluno (5%) não se ter sentido a aprender com os colegas e 58% dos seus colegas sentiu que aprendeu ou aprendeu muito com os outros. Nesta categoria avaliamos também se o trabalho não só é colaborativo como eficazmente cooperativo. Neste âmbito, dado estes valores, consideramos que se tornou um trabalho cooperativo de aprendizagem eficaz. Certo que mais adiante avaliaremos as várias etapas da eficácia da aprendizagem.

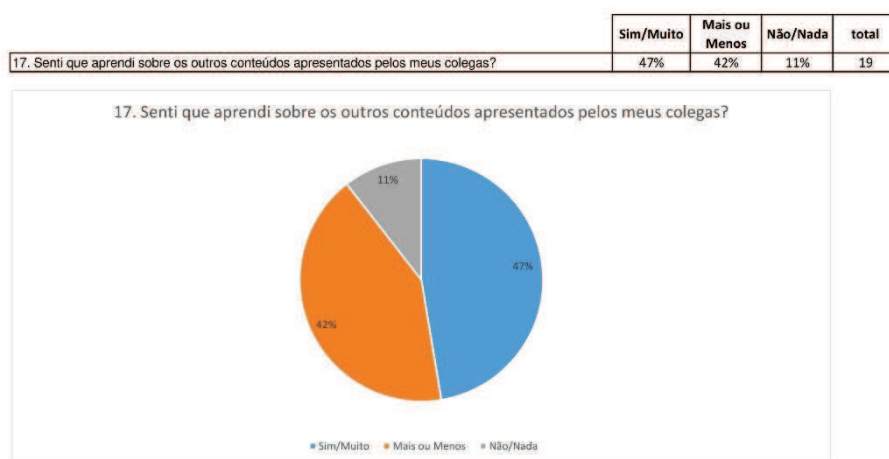


Gráfico 17 – Resultado do questionário – pergunta 17 (anexo 05)

Quanto à diversidade de temas apresentados pelos colegas, os valores baixam na aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa avaliada neste projeto é feita em vários âmbitos. Os alunos aprendem o conteúdo com os colegas que estão a trabalhar a mesma temática e aprendem com os colegas que apresentam uma temática diferente da deles. Neste aspeto, os alunos sentiram que aprenderam mais com os colegas dentro do próprio grupo, visto que a percentagem reduziu, mesmo que residual, de 58% (*gráfico 16*) para 47% (*gráfico 17*), quando questionados se aprenderam os conteúdos apresentados pelos colegas de outros grupos. É de valorizar, no entanto, estes 47% como sentimento de aprendizagem forte entre colegas de temáticas diferentes. Um dos

pontos fortes dos objetivos desta aprendizagem cooperativa era uma aprendizagem com os colegas de outras temáticas.

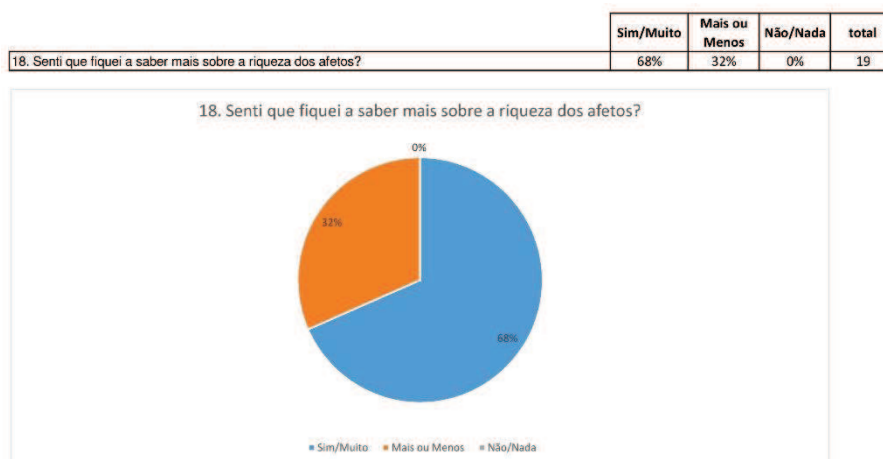


Gráfico 18 – Resultado do questionário – pergunta 18 (anexo 05)

No *gráfico 18* podemos observar que houve um crescimento de conhecimento sobre a temática da unidade letiva 3, abordada nestes trabalhos cooperativos. A grande maioria dos alunos aprendeu ou considerou que aprendeu muito sobre esta unidade (68%); 32% sentiu que aprendeu alguma coisa e não houve registo de algum aluno considerar que não tenha aprendido nada. Ponto este, também muito positivo nesta abordagem de trabalho cooperativo. Mesmo não sendo o professor a lecionar consideramos que houve aprendizagem significativa nestes alunos, sendo ela cooperativa, sobre a temática em causa.

	Sim/Muito	Mais ou Menos	Não/Nada	total
19. Senti que utilizei diferentes recursos (Imagens, manual, cartolinas, ...)?	68%	26%	5%	19

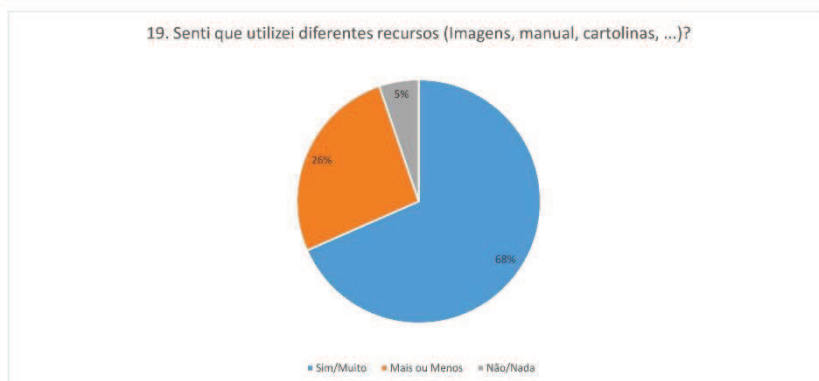


Gráfico 19 – Resultado do questionário – pergunta 19 (anexo 05)

No último gráfico (*gráfico 19*) observamos que os alunos utilizaram diversos recursos para aprofundar o conhecimento (Ex: livros da biblioteca, internet...) e utilizaram diversos recursos manuais para a concretização dos seus materiais. A escolha, e opção dos materiais, feita por cada grupo é considerada como fulcral para a transmissão de conteúdos aos outros colegas. As escolhas de imagens e textos é, de certa forma, uma valorização do conteúdo e uma concretização do conteúdo para cada elemento do grupo que orienta a apresentação deste mesmo conteúdo através de materiais à sua escolha.

## 4.2. Benefícios do trabalho cooperativo.

Será difícil depois das reflexões feitas apresentar desvantagens. Sabemos que o trabalho cooperativo ou se exerce de uma determinada maneira, já exposta, ou é preferível nem ser colocado em prática, dado o desempenho negativo que pode vir a ter. No entanto, quando bem proposto e executado por parte dos docentes pode criar benefícios extraordinários. Assim veremos na análise de José Lopes e Helena Santos Silva, que seguindo as mesmas escolas de referência aqui estudadas apresentam este quadro de benefícios, que não só meramente académicos, mas sociais, psicológicos e avaliativos.

Categorias	Dimensões
<b>Benefícios sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li><li>• Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;</li><li>• Cria um sistema de apoio social mais forte;</li><li>• Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li><li>• Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li><li>• Encoraja a compreensão da diversidade;</li><li>• Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li><li>• Estabelece uma atmosfera de cooperação e ajuda em toda a escola;</li><li>• Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li><li>• As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis a situações de emprego em que se utilizem equipas e grupos;</li><li>• Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;</li><li>• Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li><li>• Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li><li>• Aumenta as competências de liderança dos alunos;</li><li>• Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos;</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo a passar a aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</li> </ul>
<b>Benefícios psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove o aumento da autoestima;</li> <li>• Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>• Encoraja os alunos a procurar ajuda a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>• A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</li> <li>• A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</li> <li>• Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação ao professor, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</li> <li>• Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.</li> </ul>
<b>Benefícios académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências de pensamento de nível superior;</li> <li>• Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar ideias da discussão e do debate;</li> <li>• O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhorados e tornarem-se menos aborrecidas por meios das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;</li> <li>• Desenvolve as competências metacognitivas nos alunos;</li> <li>• As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos;</li> <li>• Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li> <li>• Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores;</li> <li>• Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;</li> <li>• Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</li> <li>• Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa;</li> <li>• Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas;</li> <li>• Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;</li> <li>• Aumenta a capacidade de retenção do aluno;</li> <li>• Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>• Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares;</li> <li>• Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> <li>• Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas;</li> <li>• Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tomar a carga de trabalho excessiva;</li> <li>• Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam</li> </ul>

	<p>com colegas que têm melhor rendimento escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona aos alunos, que têm melhores notas, a compreensão mais profunda pelo facto de ensinarem a matéria a outros;</li> <li>• Leva à produção de mais e melhores questões em aula;</li> <li>• Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro;</li> <li>• Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• É especialmente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes;</li> <li>• É especialmente importante no ensino da matemática;</li> <li>• Enquadra-se bem na abordagem construtivista de ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<b>Benefícios na avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>• Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> <li>• Os alunos são mais facilmente supervisionados quando estão em grupo do que estando noutro registo.</li> </ul>

Tabela 7 - Benefícios da aprendizagem cooperativa <sup>67</sup>

Concluimos, por isso, que uma boa aplicação de trabalho cooperativo transporta consigo benefícios transversais a várias áreas da vida humana, em especial ao aluno que se apresenta em desenvolvimento. Neste sentido, o nosso trabalho cooperativo elaborado com estes alunos pôde exercer, tal como avaliado nos pontos anteriores, funções de crescimento da sabedoria académica, social e psicológica.

<sup>67</sup> Cf. LOPES, J. & SILVA, H.S., *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p. 50-51.

### 4.3. Síntese reflexiva das aulas lecionadas.

Ao chegar ao fim da unidade letiva terceira apercebo-me da qualidade de aprendizagem enquanto docente decorrente desta prática letiva. O realizar de uma metodologia nova e devidamente fundamentada por autores credíveis, no caso David e Roger Johnson da Universidade de Minnesota; Robert Slavin da Universidade de Johns Hopkins e Shlomo Sharan da Universidade de Tel Aviv, e atuais, como Bruce Joyce e Marsha Weil – que seguem a estrutura destas três escolas fundamentais nesta reflexão – foi um fator fulcral na realização deste projeto. A reflexão já feita revela o quanto tem de potencial uma aprendizagem cooperativa aquando de uma proporcional preparação por parte do professor. Esta preparação de materiais e de orientação do projeto facilita o realizar do trabalho por parte dos alunos, que se sentem orientados e confere ao professor, durante as aulas, a liberdade de poder contactar de perto com cada aluno e com o trabalho que cada um está a realizar, podendo assim avaliar de perto o desempenho de cada um.

Esta metodologia demonstrou-se bastante atrativa, embora no início requeresse maior dedicação para que as preparações, os materiais fossem os mais adequados. No entanto, como já referido, apresenta-se como uma metodologia de grau elevado de interesse para os alunos e onde se revela o seu grau um crescente forte de motivação, que influencia, como já vimos, a aprendizagem.<sup>68</sup>

Desse modo, podemos concluir que esta metodologia de ensino aparece como extremamente pertinente para trabalhar com estes alunos e em particular esta unidade letiva. Depois da análise efetuada na parte I desta dissertação percebemos como pode ser benéfica a utilização desta metodologia nesta faixa etária e no contexto de trabalho da afetividade pelos resultados apresentados no ponto 4 e que seguem em conformidade com os objetivos a que nos propúnhamos

---

<sup>68</sup> Cf. JOYCE, B. et al., *Op. Cit.*, p.273.

no início do ano.

Apesar do programa estar bem construído na sua estrutura de metas e objetivos de desenvolvimento do conteúdo, como referido na parte I, cabe-me também referir que o Manual não ajuda a uma boa e aprofundada pesquisa e trabalho do tema. A explicação desta crítica prende-se essencialmente pela falta de estrutura interna e seguimento do conteúdo lá colocado. A existência de diversos parágrafos e excertos de textos que não se entende bem a escolha dos mesmos, pela insignificância da mensagem ou até mesmo pela desarticulação com o resto do conteúdo. Ao analisar de perto fico com a sensação que muitos dos assuntos ficam incompletos na sua exploração, o que é pena. Esta desarticulação do programa em função dos seus objetivos leva a uma desorientação dos alunos que, no caso concreto desta turma, não sabiam identificar informação que fosse interessante e que respondesse às suas investigações. Neste sentido, apesar das 4 temáticas serem previstas no programa, o manual não apresenta de forma clara e evidente o seu conteúdo, isto levou a que o tratamento de informação realizado pelos alunos fosse confuso numa primeira fase. Numa segunda fase tive de elaborar e investigar com os alunos outros meios de acesso a informação de qualidade.

A proposta realizada num manual de EMRC para esta unidade letiva deveria ser criada com base numa metodologia de diálogo com os alunos, utilizando metodologias centradas nos alunos, como apontámos na parte II. Neste sentido, seria muito proveitoso aproveitar a riqueza do trabalho realizado pela professora Cristina de Sá Carvalho no que toca às metodologias e didáticas que propõe no seu livro, *Guia de Educação da Sexualidade*, pois torna a educação para a sexualidade momento e conteúdo propício à educação dos afetos.<sup>69</sup> A elaboração de um manual para o professor e para o aluno deveria conter esta dinâmica formativa, sendo esta estruturada em conteúdo e forma.

---

<sup>69</sup> Livro que se propõe para uso docente, de nível prático, e para tempos letivos de educação da sexualidade. Cf. CARVALHO, C. S., *Guia de Educação da Sexualidade*, Lisboa: SNEC, 2008.

No que toca a produção dos trabalhos finais os alunos demonstraram o seu sentido de responsabilidade e sentido de aprendizagem, que foi evoluindo ao longo deste ano. O resultado das apresentações trouxe dados eficazes da aprendizagem realizada. O conteúdo e a forma da apresentação revelaram, de forma clara, a aquisição de competências e conteúdos previstos nas nossas metas curriculares e formativas. O contentamento dos alunos no final de todo o trabalho cooperativo realizado foi grande e tornou clara e objetiva a função de uma metodologia aplicada. A aplicação desta metodologia não trouxe apenas resultados para os alunos mas também para o professor, neste caso eu. A aprendizagem de uma nova metodologia e a experimentação da aplicabilidade do trabalho cooperativo deu-me ferramentas para evoluir enquanto docente.

Ao iniciar a prática letiva a expectativa era grande por diversos motivos, a vontade de aprender no campo da docência, o interesse em crescer num ambiente de ensino de escola pública; o aprender novas metodologias de ensino, o observar e refletir sobre outras práticas. Na verdade, a realização do estágio apresentou-se como uma oportunidade grande à aprendizagem destes fatores.

Como apresentado na parte II, o início do ano trouxe-nos desafios pela forma comportamental com que os alunos se apresentavam. Esse fator levou-nos a repensar as nossas planificações e metodologias de sala e de ensino. Cabe, então, referir o quanto foi importante esse fator na minha aprendizagem de novos modelos.

A prática letiva para mim foi-se tornando cada vez mais facilitada pela planificação mais programada em função dos alunos que cada vez ia conhecendo melhor. A relação que foi estabelecida com os alunos crescia de aula para aula. No início de cada aula os alunos cumprimentavam-me individualmente cada um com o seu cumprimento. Algo que criei com cada um, pois criava uma empatia que permitiria uma abordagem facilitadora às propostas de ensino.

A presença dos professores Fernando e Tânia foram extremamente benéficas a uma aprendizagem de pares. Ia aprendendo com as práticas que cada um executava e refletíamos em

conjunto sobre as mesmas no sentido de melhorar as aulas de semana a semana. A juntar a isto cabe referir a presença do Professor José António que muito facilitou e ajudou na concretização das planificações e sempre nos deu luz verde para avançarmos, mesmo que arriscando connosco um novo modelo.

No entanto, devo confessar que este caminho foi feito muito sozinho. A falta de referências de aulas dadas por um professor que não fosse estagiário sentiu-se. A necessidade de observarmos como se aplicam modelos de ensino e como se poderia melhorar era um fator sentido por todos os estagiários. No que me toca, gostava de ter tido mais apoio na realização dos trabalhos cooperativos e possibilidade de confrontar com alguém essa metodologia e preparação da mesma. Algo que realizei por mim, na procura e no estudo de bibliografia no Instituto de Educação da Faculdade de Psicologia de Lisboa, e que sem ela não seria possível.

Como podemos ver na presente dissertação e no portfólio de estágio todo o material foi criado por mim ou com a ajuda dos colegas de estágio, e desenvolveu-se sempre como resultado das reflexões de conteúdo e metodológicas presentes nas nossas reuniões e planificações. A opção por criar um modelo de ensino baseado no trabalho cooperativo tornava-se um desafio interessante e que poderia responder aos nossos anseios, mas principalmente responder ativamente aos objetivos e metas curriculares, apresentados na parte I. Foi um modelo arriscado que me desafiou a buscar mais competências profissionais e a usar talentos mais inatos para apostar em crescer em cada dimensão. Só o uso de cada ferramenta pedagógica permitiu reler e rever o meu processo e perceber o quanto necessito de formação. A vontade de ensinar cada vez melhor inunda-me e a vocação ao ensino sai confirmada depois deste ano de estágio e de estudo formativo em *aprender a ensinar*.

A vontade de querer melhorar cada vez mais as minhas práticas letivas, as minhas planificações e as minhas referências a modelos de ensino mais diversificadas cresceram muito depois deste estágio e deste estudo elaborado aqui. Pude perceber que posso fazer mais estudos no Instituto de

Educação, por exemplo, pois este torna-se uma mais valia, dada a orientação do próprio instituto, pois é minha vontade continuar a aprofundar os estudos nesta área de ensino.

Fico com pena, e acuso a falta, que durante o percurso na Universidade Católica não nos tenha sido passada mais formação sobre práticas e modelos de ensino onde nos pudéssemos formar. A necessidade formativa para o contexto escolar deve elaborar-se com maior regularidade e atualidade de modelos de ensino, com sessões formativas e exemplos práticos, para que cada docente(estagiário), que saia da universidade, possa corresponder ao papel educativo a que é chamado nas escolas.

Faço, no entanto, uma avaliação muito positiva deste estágio, desta formação em modelos de ensino que pude obter e das aprendizagens feitas a vários níveis, como referidas ao longo desta dissertação. Agradeço por último a todos os que fizeram com que este trabalho fosse possível.



## PARTE 5 – UMA AFETIVIDADE QUE IMPLICARÁ A AÇÃO.

### 1. *A riqueza e sentido da afetividade e da sexualidade*

No contexto de trabalho de Educação Moral e Religiosa Católica em Portugal vemos, como essencial no campo das aprendizagens e competências, um claro trabalho sobre a dimensão humana da afetividade e da sexualidade.<sup>70</sup> Ao falarmos deste fator educativo, juntamos a faixa etária a que se enquadra este ensino referido neste estudo, onde podemos observar como mais pertinente e de possível maior impacto.

Para começarmos definiremos primeiramente o que entendemos pela dimensão afetiva e sexual do ser humano. Depois de todo o projeto aqui apresentado requer-se um aprofundamento da temática tratada com estes alunos e proposta pelo programa de EMRC. A afetividade definir-se-á pela comum definição encontrada na bibliografia referida, com especial atenção às implicações da mesma na vida da pessoa humana.

Ao aproximarmo-nos das definições aqui trabalhadas, percebemos que assumem paradigmas diversos de observação. No que toca ao afeto podemos caracterizar por “alteração da sensibilidade ou do entendimento inferior que pode ser produzida por um fator externo ou ser uma reação (resposta) a um estado preexistente do *animus* afetado.”<sup>71</sup> Reparámos que se desenvolve no foro interno e externo tal como representada na escolástica, como sendo algo que se trata de uma adesão,

---

<sup>70</sup> Cf. DEB, Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais de EMRC, Lisboa, 2001.

<sup>71</sup> FREITAS, M., “Afeto”, *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa: Verbo, 1989, Vol. I, pp. 74–75.

na forma de “excitação”, por influência de uma impressão.<sup>72</sup> Como refere Jerónimo Trigo<sup>73</sup>, o afeto “tem uma dimensão emotiva, ligada à sensibilidade geral, que tanto engloba reações difusas como o bem-estar ou mal-estar, como experiências mais complexas, sentimentos, emoções, paixões...”<sup>74</sup>. Por isso, não faz sentido uma caracterização moral negativa ou pessimista dos próprios afetos, dado que se trata de um processo fenomenológico interno do ser humano. No entanto, carece de aprendizagem de leitura do próprio fenómeno interior e de uma linguagem não moral, mas ética, ou seja, não estritamente normativa ou impositiva, mas sim de valorização pessoal e social. Para combater essa carência de aprendizagem estudaremos mais adiante o impacto educativo na dimensão afetiva e sexual do ser humano.

Para entendermos melhor a afetividade, usaremos uma primeira definição referenciada pela Enciclopédia Logos:

«[A afetividade] é entendida como uma predisposição ou capacidade natural para experimentar sentimentos de prazer e de dor. Significa também um conjunto de fenómenos de ordem afetiva como sentimentos, emoções e paixões, que se desenvolvem e actuam na consciência. A afetividade pode ser assumida e orientada pela inteligência e vontade.»<sup>75</sup>

Percebemos, então, que a afetividade é de carácter natural e estritamente ligada a sentimentos, quer de prazer quer de dor, e estritamente ligada à consciência de si e à consciência moral. Muito interessante perceber que a afetividade está intrinsecamente ligada à consciência, tanto a nível de autoconhecimento como a nível da moral, e aí sim, mais normativa. Esta ligação implicará diretamente a inteligência, na interpretação fenomenológica e a vontade na implicação da

---

<sup>72</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>73</sup> Jerónimo Trigo é doutorado em Teologia Moral pela Accademia Alfonsiana - Pontifícia Universidade Lateranense e atual Professor associado da Faculdade de Teologia da Universidade Católica de Lisboa.

<sup>74</sup> TRIGO, J., “Expressões afectivas: que avaliação ética?”, *Pastoral Catequética 4*, Lisboa: SNEC, 2006, p. 29–42.

<sup>75</sup> FREITAS, M., “Afectividade”, *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa: Verbo, 1989, Vol. I, p. 75.

ação/reação. Sobre esta ligação da afetividade à inteligência e à vontade veremos mais adiante nesta reflexão.

No que toca ao conceito de *Sexualidade* começaremos por abordar uma definição presente no dicionário de conceitos fundamentais de Teologia. Por nos parecer interessante a visão agora introduzida (1993) neste dicionário, e por considerarmos necessária à nossa reflexão uma visão mais teológica do tema, tomaremos esta como ponto de partida da nossa reflexão. É, então, um termo:

«(Do lat. *sexus*=sexo) que se usa para resumir a constituição biológica da pessoa humana que atinge em larga escala o psíquico, enquanto feminina ou masculina, com as energias que a isso se vinculam, indicando, pois, um *constitutivo antropológico*. Muitas vezes também se usa “sexualidade” para dizer o conjunto de *formas de se comportar e das ações* com que essa constituição básica é ativada.»<sup>76</sup>

Ao referirmos a sexualidade numa perspectiva biológica apontamos para uma caracterização mais do ponto de vista físico do ser humano e que se apresenta num *constitutivo antropológico*. Neste sentido, a sexualidade revela-se como uma dimensão intrínseca do ser humano e deve ser, por isso, considerada como tal, isto é, valorizando a sua função e campo de ação na vida humana. A sexualidade ao implicar um constitutivo antropológico aciona a consciência humana para a sua vivência. Neste sentido, a vivência da sexualidade implicará, pela sua dimensão afetiva e física, um recurso à consciência de si.

Será através da consciência que o ser humano captará o desenvolvimento da própria sexualidade, e por isso também, capaz de intervenção no seu processo de desenvolvimento. Podemos concluir, portanto, que a sexualidade se torna objeto de aprendizagem de interferência do

---

<sup>76</sup> HILPERT, K., “Sexualidade/Ética Sexual”, *Dicionário de conceitos fundamentais de Teologia*. São Paulo: Paulus, 1993. É necessário referir que foi a primeira vez na história que se escreveu uma entrada no Dicionário de Conceitos Fundamentais Teológicos sobre Sexualidade. Até 1993 esta entrada “sexualidade/ética sexual” nunca era mencionada nem tratada. – Cf. “Introdução”, Idem, p.7.

próprio ser humano em crescimento e em formação do seu psíquico e físico, isto é, o humano ao tomar consciência do seu desenvolvimento sexual e ao tomar consciência das implicações afetivas e biológicas torna-se capaz de poder interferir, através da vontade e inteligência, no seu crescimento e desenvolvimento.

Dentro deste campo da consciência de si e de autoconhecimento podemos perceber que a sexualidade é uma das mais complexas realidades humanas, pois vem articulada com a própria identidade da pessoa. É de referir, ainda, que a sexualidade está interligada a uma realidade mais transcendente, que exige uma descoberta progressiva, por não se esgotar em si mesma como comumente acontece nas outras dimensões humanas. O ser humano através da sua sexualidade acaba por experimentar a dimensão de desejo sexual e todas as suas consequências trazendo consigo a limitação das próprias forças no controlo deste desejo. Quem o afirma é João Duque<sup>77</sup>:

«Na experiência da sexualidade, o ser humano entra em contacto com uma realidade que, de certo modo, o supera, já que, no desejo sexual e em todas as suas consequências, ressoa sempre o mistério da própria «natureza» ou, ainda mais, o mistério de forças que não são totalmente controláveis pelo sujeito e que, à semelhança da dimensão do sagrado, se manifestam ambivalentes, como simultaneamente fascinantes e tremendas, podendo ser criadoras ou destruidoras.»<sup>78</sup>

Entrando nas dimensões profundas do ser humano reparamos tanto na capacidade e possibilidade de ação humana sobre si e em si, como na finitude humana da sua própria ação. Apenas numa leitura positiva e antropológica podemos referir que esta finitude e complexidade humana da sua dimensão sexual se tornam passíveis de um valor ético e pessoal extremamente importante. Por isso, apenas a leitura aprofundada desta dimensão pode interessar e ajudar a uma

---

<sup>77</sup> João Duque é doutorado em Teologia Fundamental e professor associado na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa

<sup>78</sup> Cf. DUQUE, J., “Sexualidade e Cultura: para uma leitura antropológica.”, *Pastoral Catequética 4*, Lisboa: SNEC, 2006, p. 77.

consciência de si, da consciência moral e referente ação humana, com o objetivo de alcançar sentido para a vivência desta dimensão tão extensa e verdadeiramente humana.

Este aprofundamento e tomada de consciência de si é enriquecido pela aprendizagem e formação no campo da afetividade e da sexualidade. Ao falarmos de uma formação e aprendizagem do processo de crescimento sexual, teremos de aliar os termos já tratados, de *afetos* e *afetividade*, pois serão estes que darão o vocabulário próprio à leitura consciente da *sexualidade*. Os termos estão, por isso, interligados e dependentes uns dos outros. O *Catecismo da Igreja Católica* relaciona a sexualidade com a afetividade do seguinte modo:

“A *sexualidade* afecta todos os aspectos da pessoa humana, na unidade do seu corpo e da sua alma. Diz respeito particularmente à afectividade, à capacidade de amar e de procriar, e, de um modo mais geral, à aptidão para criar laços de comunhão com outrem.”<sup>79</sup>.

Neste sentido, um programa educativo proposto por esta disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica levará ao tratamento destes termos em ligação uns com os outros dando ênfase especial à afetividade, como comandante e orientadora para um sentido e “riqueza”, como dom recebido na humanidade, da sexualidade e dos afetos.<sup>80</sup>

Por isso, podemos concluir que a afetividade se desenvolverá num plano mais profundo das dinâmicas humanas, “afeta toda a pessoa no seu sentir”<sup>81</sup>, e, por isso mesmo, merece uma especial atenção e educação. Surge uma urgência educativa, tal como nos diz o professor Jerónimo Trigo, já que «não somos educados para conhecermos o mundo afetivo próprio e para o assumir em termos maduros de “relação com” e de “relação para”»<sup>82</sup>. Citando Luís Restrepo, o autor confirma esta necessidade de educação do nosso mundo afetivo:

---

<sup>79</sup> CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 2332, III, 2º sec., artigo 6, §I, “Homem e mulher os criou.”

<sup>80</sup> Por isso denominamos esta unidade letiva terceira como sendo a unidade por excelência para tratar da *Riqueza e Sentido dos afetos*.

<sup>81</sup> Cf. TRIGO, J. – *Op. Cit.* p. 29.

<sup>82</sup> Cf. *Idem*, p.31.

«Nós cidadãos ocidentais sofremos uma terrível deformação, um pavoroso empobrecimento histórico que os levou a um nível jamais conhecido de analfabetismo afectivo. Sabemos do A, do B, do C; sabemos do 1, do 2 e do 8; sabemos somar, multiplicar e dividir, mas nada sabemos da nossa vida afectiva, razão pela qual continuamos exibindo grande entorpecimento nas nossas relações com os outros.»<sup>83</sup>

O programa de EMRC pretende com o currículo sobre os afetos, poder aprofundar e orientar esta dimensão. Ao começar por se falar da sexualidade, pretendemos levar a reflexão ao ponto mais importante onde se possa trabalhar o sentido para a afetividade e, numa lógica cristã, o dom dos afetos.

## 2. A educação da afetividade e da sexualidade como apelo ético.

De um ponto de vista Teológico a sexualidade e a afetividade tiveram, ao longo da história, diversas aproximações e distanciamentos quanto ao seu sentido e riqueza na vida do ser humano. Se recuarmos aos textos bíblicos fundadores da nossa humanidade como a conhecemos hoje, vemos uma aproximação apontada ao próprio Deus: «Viu que tudo era bom». No relato da Criação em Gen 1,24-31:

«Deus disse: ‘Façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança, e que eles dominem sobre os peixes do mar, as aves do céu os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra’. Deus criou o ser humano à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou. Deus abençoou e lhes disse: ‘Sede Fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a; dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que rastejam sobre a terra. Deus disse: ‘Eu vos dou todas as ervas que dão semente, que estão sobre toda a superfície da terra, e todas as árvores que dão fruto de semente: isso será o vosso alimento. A todas as feras, a todas as aves do céu, a tudo o que rasteja sobre a terra e

---

<sup>83</sup> RESTREPO, L., *O direito à ternura*, Vozes: Pertópolis, 2001, 3ªed., p.19.

que é animado de vida, eu dou como alimento toda a verdura das plantas e assim fez. Deus viu tudo o que tinha feito: e era muito bom».<sup>84</sup>

Reparemos que neste relato da Criação são criados em simultâneo macho e fêmea «(...) *Deus criou o ser humano à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou.(...)*». O homem é chamado de *Zâkâr* e a mulher de *Nekêvah*. Estes termos são muito significativos, porque tentam uma definição dos dois elementos humanos a partir da dimensão sexual. *ZâKâr* é o macho, e enquanto *Nekêvah* é ‘aquela que se rasga, que se penetra’.<sup>85</sup> Estas etimologias confirmam-nos que «a sexualização do homem não é uma consequência da queda (nem do pecado). É desde a sua criação que o casal humano é sexuado.»<sup>86</sup>

Vejam os ainda a bondade e positividade da criação: «*Deus viu tudo o que tinha feito: e era muito bom*», Deus Criou, confiou e aprovou! Por isso, numa perspetiva crente e centrada na descoberta progressiva de si veremos como sendo uma dimensão “normal” da pessoa, i.e., que desde do início da humanidade se inicia esta descoberta consciente de si. Se assim não o fosse, jamais apareceria como temática de tantas e inúmeras lendas e mitos, assim como textos sagrados.

O ponto de partida é a experiência, que já desde sempre foi sentida pelo homem, sendo esta única e irrepitível como hoje. Esta experiência relatada é inicialmente vivida e inteligível (*Intus-legere*, “*ler por dentro*”), na sua capacidade de perceber a realidade na sua complexidade e com as suas conexões. Como refere Jerónimo Trigo “os apelos [da afetividade] e movimentos são sempre significativos para quem os souber interpretar.”<sup>87</sup> Torna-se uma dimensão interpretativa, que leva a que as percepções da afetividade, aquilo que acontece na pessoa, e que aciona a consciência de si, moral, e a inteligência, implique um fenómeno que as antecede: O

---

<sup>84</sup> MENDONÇA, J. T., *As estratégias do desejo: um discurso bíblico sobre a sexualidade*. Lisboa: Cotovia, 1994 p. 24-25. Tradução a cargo do autor.

<sup>85</sup> Cf. MENDONÇA, J. T., *Op.cit.* p. 25.

<sup>86</sup> MAILLOT, A., “Les sexe dans la Bible”, *Foi et Vie*, 1975, p.60. cit in MENDONÇA, J. T., *Op.cit.* p. 25.

<sup>87</sup> TRIGO, J., *Op. Cit.*, p. 37.

discernimento e um fenómeno de hermenêutica.<sup>88</sup>

Os afetos, pela sua essência, carecem de gramática e de capacidade hermenêutica pelos estímulos e sentimentos criados. A diversidade de sentimentos provocados pelos afetos pode se tornar infinita. Uma fraca interpretação de um sentimento menos bom pode gerar dimensões mais negativas ligadas ao afeto, como por exemplo: uma situação de luto mal resolvido, pode provocar uma negação grande dos sentimentos; da mesma maneira que uma fraca leitura de um sentimento muito bom pode gerar dimensões negativas do afeto, por exemplo: aumentar o relativismo de situações afetivas, perdendo sentimento e ligação. Como podemos ver a dimensão afetiva carece de leitura consciente da fenomenologia sentimental, para que possa ser interpretada e encaminhada à sua dimensão afetiva e sexual natural.

Surge, então, como necessidade a sua educação, i.e., a necessidade de criação de uma gramática que faça sentido dentro de um projeto de construção da pessoa integral, com todas as suas dimensões, para se tornar cada vez mais humano. Inclusive, uma educação que coloque o sujeito em ação, e que lhe forneça situações capazes de confronto afetivo positivo, para que fornecendo uma orientação e um sentido, o sujeito se sinta guiado na integração da sua dimensão afetiva e sexual. Isto, podemos concluir, trata-se de uma educação ética da afetividade.

Como diz o autor em questão: “é o discernimento que permite à pessoa ler mais profundamente os sinais na própria afetividade em relação com a verdade do seu ser e da realidade, em vista de uma decisão que seja humanamente construtiva.”<sup>89</sup>. Como tal, inclui uma dimensão racional, ponderativa, intelectual, contextualizada, cheia de procura de sentido e motivado pela vontade.

Este discernimento é de carácter iluminativo da dimensão sexual. Esta não é, pela forma relatada, algo que se imponha incontrolável, antes pelo contrário, é um fator de carácter integrativo

---

<sup>88</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

na instância afetiva. Só no campo da afetividade podemos integrar a sexualidade. Daí ser um apelo o crescimento em maturidade afetiva e sexual, que “supõe uma integração e equilíbrio no domínio das pulsões sexuais, com uma dominante que nos descentre de nós mesmos e nos abra às necessidades afetivas e sexuais dos outros.”<sup>90</sup>. A relação sexual encarada como um ato em si mesma, pode correr o risco de se desvincular do seu significado, que irrompe na gestualidade da Eurótica e, portanto, de comprometer ou estragar o *Enigma do outro*, pois apresenta-se sem significado.<sup>91</sup>

Neste sentido, só o discernimento pode combater a perda de significado e o “estragar” da dinâmica do *Enigma* do “rosto” do outro.<sup>92</sup> Deste modo, ele permite uma entrada na dimensão da oferta e entrega, de um dar-se a si mesmo e a transcender-se a si mesmo em direção a um outro. Mas tal como apresentado pelo professor Jerónimo Trigo, a sexualidade pode levar ao engano da consciência de si e levar à vivência superficial dos sentimentos (“*Feeling*”) e, com isso, enganar o processo de vivência e de integração da própria sexualidade.<sup>93</sup>

Por isso, só numa lógica educativa poderemos pensar que um discernimento dos afetos possa ter uma gramática que permita a sua leitura e interpretação. Só através dessa gramática pode crescer um discernimento que use de intelecto, afeto e vontade, para que o resultado da vivência afetiva seja de crescimento de maturidade afetiva e sexual para bem próprio e do *outro* que se lhe apresenta

---

<sup>90</sup> Idem, p. 38.

<sup>91</sup> Esta filosofia da alteridade marcada por Emmanuel Lévinas, judeu do séc XX, marcado pela religião judaica e os seus textos sagrados, segue uma tradição ética, que trata de aproximar o texto bíblico da humanidade não tão preocupada com o problema de Deus, mas com a questão do sentido da ação humana sempre antecipada pela relação com o outro, uma “alteridade absoluta e irreductível a ser um mero individuo no meio do género humano” – Cf. LEVINAS, E., *Autrement qu’être ou Au-delà de l’essence*. Paris: Martinus Nijhoff., 1994, p. 129 – Cit. in: JUNIOR, N. R., “Educação sexual como sabedoria do amor no pensamento de Levinas,” GONÇALVES, M. *et al.* (Org.) *Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga: Ed. Aletheia, 2010, p. 12.

<sup>92</sup> Este conceito do “rosto”, presente em Emmanuel Levinas, exprime o outro humano por contraposição ao Eu. – Cf. LEVINAS, E., *Totalidade e Infinito*, 1980, p. 60. Cit. in: JUNIOR, N. R., *Op. Cit.*, In: GONÇALVES, M. *et al.* (Org.), *Op. Cit.*, p. 13.

<sup>93</sup> Cf. TRIGO, J., *Op. Cit.*, p. 38.

diante.<sup>94</sup>

Tendo estes fatores em conta, só uma verdadeira educação para o respeito, para a dignidade e valorização ética do corpo, da pessoa, dos afetos, dos desejos, do outro, pode contruir para um crescimento maduro da dimensão sexual. É neste sentido que, tal como apresentado na primeira parte desta dissertação, se enquadra o ensino da terceira unidade letiva do currículo de EMRC para o 7ºano. Como refere o cardeal Camilli Ruini,

«L'educazione è un processo umano globale e primordiale, nel quale entrano in gioco e sono determinanti soprattutto le strutture portanti – potremmo dire i fondamentali – dell'esistenza dell'uomo e della donna: quindi la relazionalità e specialmente il bisogno di amore, la conoscenza, con l'attitudine a capire e a valutare, la libertà, che richiede anch'essa di essere fatta crescere ed educata, in un rapporto costante com la credibilità e l'autorevolezza di coloro che hanno il compito di educare».<sup>95</sup>

Renova-se, então, mais uma vez esta visão educativa e ética da afetividade e por parte da Igreja Católica numa visão já de sentido desta mesma educação da afetividade. O processo de educação, que faz crescer o sujeito e se desenvolver, necessita de parâmetros ou metas a seguir que possam ser estruturantes para o ser humano.

Torna-se assim uma unidade de ensino de extrema importância, juntamente com a unidade letiva primeira do 8º ano curricular desta mesma disciplina, para a educação da afetividade e da sexualidade. Só através da resposta a este apelo ético pelo *outro* poderemos ajudar a dar ferramentas de discernimento ao aluno que frequenta esta disciplina. Esta unidade letiva ajudará, então, o aluno no seu crescimento humano na integração da dinâmica afetiva e no discernimento dos sentimentos e desejos para um bem maior, seu e da comunidade.

---

<sup>94</sup> Sobre este diálogo com o outro diante de mim podemos referir toda a bibliografia judaica, marcada por Franz Rosensweig, Martin Buber, Emmanuel Levinas, e trazer a diálogo o importante contributo da filosofia judaica na valorização ética e humana do *outro* ser humano que se apresenta diante ou fora do eu.

<sup>95</sup> RUINI, C. "Introduzione", cit in: CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (Ed.), *La sfida educativa: rapporto-proposta sull'educazione*, Roma: Laterza, 2009, p. X.

### 3. Uma afetividade que implicará a ação.

Ao pensarmos no bem de cada aluno em crescimento e no bem da comunidade e no crescimento maduro respetivo da dinâmica afetiva, pensamos que todos somos beneficiados, pois a essência da comunidade somos nós. Mas é na essência de cada um que se gera a relação com o outro e com o próprio, aliás como afirma Ana Paula Rosendo<sup>96</sup>, citando Michel Henry, é a dinâmica “da relação do ser consigo mesmo”<sup>97</sup> que preside às relações com os outros.

Este deve ser, então, o ponto de partida, a leitura da fenomenologia interior do ser humano, isto é, uma abordagem que é feita a partir da fenomenologia em geral e da fenomenologia objetiva em particular, que “parte sempre da imanência de um Eu que se sente, que se pensa que se sofre, i.e, da autoafeção.”<sup>98</sup> É a estrutura interna e a fenomenologia interior dos afetos, que revela a afetividade em si mesma, “corresponde à determinação da essência e a uma ‘não liberdade’, uma determinação absoluta.”<sup>99</sup>. Neste sentido, vemos que a fenomenologia interna dos afetos, numa lógica positiva da afetividade, implicará a vontade própria positiva, consciente de si, vontade essa que implicará uma ação consequente dessa afetividade positiva, uma ação humana e de referente valor social e humano.

Como afirma Michel Henry, no texto de Rosendo:

«(...) a afetividade determina a ação e precede-a como a sua essência, como a fonte onde ela se origina necessariamente; isto quer dizer que há uma impotência da ação e da vontade no que concerne ao sentimento; no que concerne ao sentimento, não devemos procurar a sua origem nem na vontade, nem na ação em si mesma, mas naquilo que as determina e lhes serve de

---

<sup>96</sup> Ana Paula Rosendo é investigadora do Centro de Estudos de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa

<sup>97</sup> HENRY, M., *L'Essence de la Manifestation*, Paris, PUF, 2011, p. 825. Cit in ROSENDO, A. P., “Os Afetos constroem-se na relação.”, ROSENDO, A. P. et al., *Corpo e afetividade: colóquio internacional Michel Henry*, Lisboa: Universidade Católica., 2017, p. 43.

<sup>98</sup> *Ibidem.*

<sup>99</sup> *Ibidem.*

fundamento (...)».<sup>100</sup>

Só através do sentimento e da fenomenologia afetiva consciente de si podemos entrar no dinamismo da ação. Só uma afetividade positiva pode verdadeiramente implicar uma ação consciente pela presença de um outro e de benefício dessa outra face que se apresenta diante do sujeito. Para Ana Paula Rosendo, é a afetividade que marca o início da relação com um *outro*: “os afetos são o pano de fundo da relação e o seu substrato, só há relação porque há afetos.”. Como revela esta autora, o substrato é a afetividade, que acontece numa primeira instância no sujeito de forma passiva, no modo de sentimento de si, e que se revela numa segunda instância exteriorizada num afeto de sentimento de outro.

Curioso juntar o pensamento de Santo Agostinho quando escreve: “dilige, et quod vis fac.”<sup>101</sup>, geralmente interpretada como «Ama e faz o que quiseres». Podemos reparar que esta tradução livre pode gerar uma enorme confusão no conceito de amor apresentado por Santo Agostinho. Pois, se tomarmos a dinâmica afetiva por um *outro*, como aqui apresentado, não fará sentido, no seguimento da argumentação fenomenológica aqui estudada, o uso da vontade (“o que quiseres”) sujeita de uma ação libertina. Isto é, a vontade deve preceder à ação, e não o contrário, pois esta é a sua essência. É a vontade implicará certamente a ação, e nesse sentido deveríamos traduzir a frase agostiniana por “Ama, e o que quiseres, faz!”.

No entanto, sabemos que o termo *Dilige* é um termo diferente da concepção simples da palavra amor. *Diligere* é um amor desapegado, dado (Ágape), não é um estímulo, ou um ato pulsional, é de livre consciência e ao estilo Divino, é racional, puro, desinteressado e dado.

Assim, poderemos argumentar que o Amor, ou o afeto positivo, humano, verdadeiro, puro

---

<sup>100</sup> *Ibidem*.

<sup>101</sup> Cf. AGOSTINHO DE HIPONA, *VII Comentário sobre a Epístola de São João*, § 8: “*Semel ergo breve præceptum tibi præcipitur: Dilige, et quod vis fac: sive taceas, dilectione taceas; sive clames, dilectione clames; sive emendes, dilectione emendes; sive parcas, dilectione parcas: radix sit intus dilectionis, non potest de ista radice nisi bonum existere.*”.

implicará a ação, pois o afeto conduz a vontade, e esta conduz a ação. Faz sentido por isso que Santo Agostinho argumente no seu tratado sobre a carta de São João (1Jo 4, 7-21):

«Caríssimos, amemo-nos uns aos outros, porque o amor [*ágape*] vem de Deus, e todo aquele que ama [*ágape*, ao modo de Deus] nasceu de Deus e chega ao conhecimento de Deus. Aquele que não ama não chegou a conhecer a Deus, pois Deus é amor. [*ágape*]»

O próprio Deus é definido por este amor, este afeto desapegado, este *ágape*, um amor dado até ao fim.

[...] E o amor de Deus manifestou-se desta forma no meio de nós: Deus enviou ao mundo o seu Filho Unigénito, para que, por Ele, tenhamos a vida. É nisto que está o amor [*ágape*]: não fomos nós que amámos [*egapê*] a Deus, mas foi Ele mesmo que nos amou [*egapêsen*] e enviou o seu Filho como vítima de expiação pelos nossos pecados. [...]

A afetividade neste sentido do *ágape* implica uma ação. Existe um primeiro agente. Neste caso, Deus, é o exemplo. Depois segue o convite que o Evangelista João deixa:

[...]Caríssimos, se Deus nos amou assim, também nós devemos amar-nos [*ágapan*] uns aos outros. A Deus nunca ninguém o viu; se nos amarmos uns aos outros, Deus permanece em nós e o seu amor chegou à perfeição em nós. Damos conta de que permanecemos nele, e Ele em nós, por nos ter feito participar do seu Espírito. Nós o contemplámos e damos testemunho de que o Pai enviou o seu Filho como Salvador do mundo. Quem confessar que Jesus Cristo é o Filho de Deus, Deus permanece nele e ele em Deus. Nós conhecemos o amor que Deus nos tem, pois cremos nele. Deus é amor, e quem permanece no amor permanece em Deus, e Deus nele. É nisto que em nós o amor se mostra perfeito: em estarmos cheios de confiança no dia do juízo, pelo facto de sermos neste mundo como Ele foi. No amor não há temor; pelo contrário, o perfeito amor lança fora o temor; de facto, o temor pressupõe castigo, e quem teme não é perfeito no amor. Nós amamos, porque Ele nos amou primeiro. Se alguém disser: «Eu amo a Deus», mas tiver ódio ao seu irmão, esse é um mentiroso; pois aquele que não ama o seu irmão, a quem vê, não pode amar a Deus, a quem não vê. E nós recebemos dele este mandamento: quem ama a Deus, ame também o seu irmão.» – 1Jo 4, 7-21.

É o amor que antecede a ação em função do outro: “Quem ama [*ágape*] a Deus, ame [*ágape*] também o seu irmão”. O Amor primeiro é o próprio Deus «Deus é amor», é o próprio Deus que

motiva ao encontro. Por isso, se compreende que S. Agostinho veja no Amor(*Diligere do Latim ou Ágape do grego*), o primeiro ato que impulsionará tudo o resto, pois é um amor de *pathos*, de um Deus que se *entrega*. Assim, se o amor for o condutor da vontade, a vontade conduzirá a tudo, e assim podemos dizer como S. Agostinho, «Ama, e o que quiseres faz!».

Por fim, pretendemos com a nossa reflexão enunciar que o amor/afeto ao modo de Deus (ágape) conduz e implicará a nossa ação. Por isso, só um verdadeiro ato de amor pode determinar uma ação justa e inteira pelo outro e pela comunidade, tal como Deus por nós. Assim, percebe-se a necessidade de uma educação do afeto e da construção de uma gramática afetiva humana que permita uma ação “afetiva” ou “amorosa” em função do outro e da comunidade. Assim, percebemos o contexto da nossa dissertação.

## CONCLUSÃO

A presente dissertação elaborada com um propósito de investigação e desenvolvimento da temática, acabou por se tornar numa ferramenta de aprofundamento da técnica e do modo consciente de viver a afetividade. Aquilo que começou por ser um exercício veio a mostrar-se útil e imprescindível no discernimento da dimensão afetiva.

Poderíamos, então, resumir neste ponto as conclusões dos pontos tratados nesta dissertação que nos fizeram debruçar sobre a temática dos afetos e no aperfeiçoamento da técnica docente.

Ao começarmos por definirmos bem os parâmetros onde incidiria o nosso estudo, tornou-se muito importante as definições de modelos de ensino e o contexto filosófico e psicológico que sustenta esta prática docente. O modelo de ensino construtivista escolhido de aprendizagem cooperativa parte, então, de uma proposta educativa para um contexto específico de ensino supervisionado na escola EB 2-3 Damião de Góis, Lisboa.

A caracterização do contexto escolar e individual dos alunos, que se apresentavam na turma, trazia dados fundamentais para a implementação de um modelo de ensino diferenciado. A notória carência de estruturas que favorecessem a aprendizagem por parte dos alunos levou a criar ferramentas que pudessem favorecer aprendizagens efetivas. Deste modo, investigando bem e procurando colocar em prática um modelo construtivista, mais centrado no aluno, como víamos em Dewey, Piaget e Vygotsky, pudemos apresentar um modelo bem estruturado e com índices de sucesso bastante satisfatórios.

As conclusões chegadas mostram que modelos construtivistas necessitam de uma preparação exigente, dedicada e diversificada por parte do docente. Mostram, ainda, que a realização individual de tarefas e a resposta à temática(questão), por parte da iniciativa do aluno, aumenta a motivação do estudante e conseqüentemente uma clara abertura ao conhecimento. Esta abertura ao conhecimento permite que o aluno esteja diretamente em contacto com o objeto de aprendizagem

(Piaget) e que ao mesmo tempo, abra possibilidade de partilhar e de aprender com os colegas com quem trabalha (Vygotsky).

Esta dimensão interpessoal foi bastante desenvolvida e preparada com dedicação, pois vinha como reforço de ferramentas e de competências de diálogo e relações interpessoais, assim como de trabalho cooperativo do grupo de alunos desta turma. A necessidade de indicar e orientar as tarefas e o papel de cada aluno dentro do seu grupo tornou-se uma obrigação dada a caracterização da turma e carência de estruturas já referenciadas. A verificação e a avaliação destas ferramentas tornaram-se de fácil execução, pois em cada aula, os alunos sentiam-se a ser avaliados de forma mais descontraída, diríamos, não formal, mas incitados a aprender com as tarefas. O balizamento das possibilidades de investigação foi também importante para que cada aluno não se perdesse no processo de investigação e pudesse orientar bem a informação que recebia.

Ao tratarmos nesta unidade de duas dimensões do ser humano, a afetividade e a sexualidade, numa faixa etária exigente pelo já exercício de interpretação da evolução do próprio corpo e sentimentos, e também por ser, como diz Piaget, a idade do crescimento não só do imaginário, como da dimensão abstrata, devemos adaptar o método de ensino ao aluno em questão. Daí ser importante, dada a temática que se apresenta, que o aluno faça um pequeno exercício de se autoexaminar e procurar encontrar, dentro desta temática, áreas que necessitem de formação, educação, vocabulário, sentido,..., e que a partir daí se procure ganhar conhecimento.

Os resultados obtidos mostram uma clara aprendizagem dos conteúdos propostos, e mostram valores de sucesso das aprendizagens *de sentido e riqueza dos próprios afetos*. A criação de uma linguagem afetiva cheia de significado positivo e à semelhança de Deus, o tal ágape, tornou a linguagem dos grupos de trabalho mais pura e mais orientada no sentido do conhecimento próprio dos próprios sentimentos e afetos, dando uma valorização maior ao sentimento e à expressão do mesmo.

A meta e o convite desta unidade letiva é dar sentido e verbo para que o aluno possa expressar de modo mais eficaz, mais humanizado e mais sentido o que vive, para que vive e para quem vive. A afetividade positiva, como anteriormente referida, torna o ser humano implicado numa ação. E será esta ação o modo de expressão de uma afetividade plena de sentido, uma afetividade pura e ‘*Dilige’ente*’, e integrada nas dimensões humanas. Será esse modo de expressão que interligado com a vontade de um bem maior pode gerar uma ação criativa(criação), tal como Deus que amou, e o que quis, fez! (1 Jo 4, 7-21).

As críticas ou a problemática que podemos construir e tirar proveito de reflexão, tem necessariamente que ver com o modo de aplicação do modelo desenvolvido. Podemos encontrar falhas na sua execução, materiais que podiam ainda ser mais bem desenvolvidos, mas o que é seguro e que se tornou objetivamente um dado avaliativo é o sucesso de uma aprendizagem efetiva. Uma aprendizagem não só de uma linguagem afetiva pura, divina, com sentido humano, mas também um desenvolvimento das capacidades e ferramentas interpessoais e cooperativas que cada aluno desenvolveu, assim como as metas curriculares propostas.

Considero que este estudo aqui apresentado desenvolveu em mim um espírito de maior humildade para poder desenvolver mais investigação e aprendizagens significativas para a prática docente. A riqueza das referências bibliográficas ajudou muito ao processo de materialização assim como de compreensão profunda da complexidade a que o ensino pode chegar e se desenvolver para melhor servir o corpo discente. Sinto que evolui como docente na forma de construir modelos de ensino mais apropriados a que facilitem a aprendizagem e tornou-me mais capaz na observação dos alunos, de uma forma mais holística e diversificada.

É com enorme felicidade que encontro nesta dissertação uma reflexão com sentido e critério, que no seu objeto apresenta uma metodologia de ensino mais reforçada e que favoreceu em muito o trabalho desenvolvido, e ainda uma reflexão ética e teológica sobre a afetividade e a sexualidade.



## **ANEXOS**

Anexo 01 : Ficha de trabalho individual – Questionário sobre o trabalho de grupo.



**Ficha de caracterização do aluno**

**1. Dados pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_  
Residência: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

**2. Dados familiares**

Tens irmãos na mesma escola? Quantos?

\_\_\_\_\_

Parentesco	Idade	Grau de Instrução	Profissão

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento : \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Local de trabalho \_\_\_\_\_

### **3. Doenças na família**

Diabetes	
Epilepsia	
Deficiência Mental	
Deficiência Motora	
Deficiências Sensoriais	
Alcoolismo	
Toxicodependência	

Outras: \_\_\_\_\_

#### 4. Problemas Sensoriais

	Sim	Não	Quais
Visão			
Audição			
Outras			

#### 5. Vida escolar e perspectivas futuras

Gostas de estudar? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Quantas retenções tens ao longo da tua vida escolar? \_\_\_\_\_

Se dependesse de ti continuarias a estudar? \_\_\_\_\_

Qual a profissão que gostarias de ter no futuro? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 6. Vivência da fé

Frequentas:

	Sim	Não
Catequese		
Escuteiros		
Eucaristia (Missa)		
Outro grupo: _____		

## **7. Outros**

Costumas utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação? \_\_\_\_\_

Tens computador em casa? \_\_\_\_\_

Que equipamento informático tens em casa? \_\_\_\_\_

O teu computador está ligado à Internet? \_\_\_\_\_

O que é que mais gostas de fazer quando estás no computador? \_\_\_\_\_

Quantas horas passas, por semana, no computador? \_\_\_\_\_

O que é que costumavas fazer quando estás na Internet? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Anexo 02 – Tabela de Comportamento

# Tabela DO Comportamento

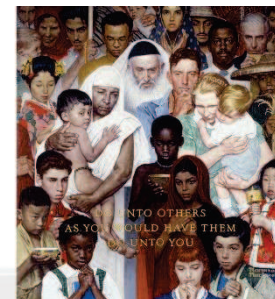
	31 OUT		7 NOV		14 NOV		21 NOV		28 NOV		5 DEZ		12 DEZ	
		C		C		C		C		C		C		C
Joel Vitorino	<del>/</del>													
Lucia Miranda												<del>/</del>		
Mariana Pereira														
Sandra Torres	<del>/</del>										<del>/</del>			
Tatiana Simões									<del>/</del>					
Ana Marie														
Adriana Tel														
Bruno Soares														
Claudia Silva														
Daniel Amalho	<del>/</del>													
Diana Pereira														
Helder Lucas									<del>/</del>					
Helena Souza														
Isis Barreto													<del>/</del>	
Isis Cavallho														
Solange Cavallho														
Therese Leite														
Angelo Benedito														
Evana Ribeiro														
Diego Luiz	<del>/</del>		<del>/</del>		<del>/</del>		<del>/</del>		<del>/</del>		<del>/</del>		<del>/</del>	
Erika Faria	<del>/</del>													
Marcosinho	<del>/</del>													
Rui Albano	<del>/</del>													
Tatiana Bezerra	<del>/</del>													
Tatiana Almeida														
Guilherme Reis														

Lição 19 20/02/2018

Sumário:

- A. Entrega e correção da Ficha
- B. Questionário das Religiões
- C. Os nossos Afetos (Introdução à unidade Letiva 3)

Questionário sobre as Religiões



OS NOSSOS AFETOS

Esquema da NOSSA PERSONALIDADE




As 8 dimensões da Pessoa



AS VOSSAS QUESTÕES

Preencher as tiras com questões sobre afetos, desejos, amor, sexualidade,... e colocar na caixa de perguntas

**Anexo 04** – Questionário sobre as Religiões.

AS IMAGENS NAS RELIGIÕES				
VEJO	PENSO	INTERROGO-ME		
				

**As imagens apresentadas durante as aulas:**

- eram uma novidade para ti?      SIM       NÃO       ALGUMAS

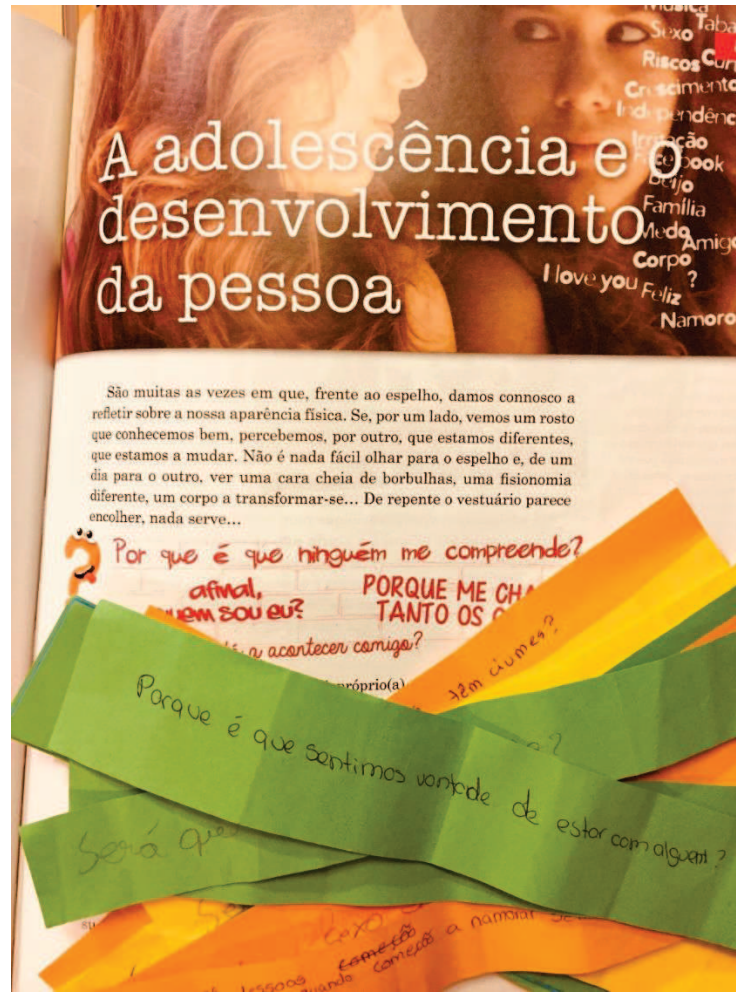
- ajudaram-te a introduzir ao tema da aula?      POUCO       MUITO       NUNCA       MAIS OU MENOS

- ajudaram-te a perceber o tema das Religiões?      POUCO       MUITO       NUNCA       MAIS OU MENOS

- ajudaram-te a refletir sobre o tema?      POUCO       MUITO       NUNCA       MAIS OU MENOS

- Recordas-te de alguma imagem/quadro utilizado em aula? Se **SIM**, qual? \_\_\_\_\_

Anexo 05 – Tiras com questões:



Anexo 06 – PPT

Lição nº20

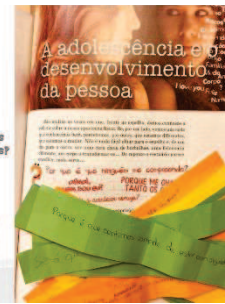
27/02/2018

Sumário:

- A. A Riqueza e sentido dos afetos
- B. Trabalhos de grupo.

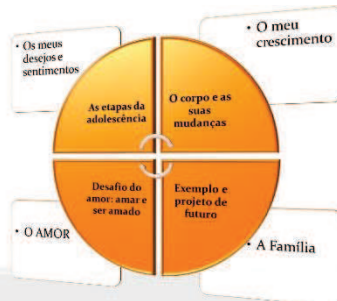
As vossas Questões:

Porque temos sentimentos bons e maus por pessoas?  
 Porque as relações sexuais são importantes?  
 Porque é que as pessoas quando começam a namorar sentem muitos ciúmes?  
 Porque me sinto envergonhada quando estou ao lado da pessoa que gosto?  
 Porque sentimos vontade de estar com alguém?  
 Porque as pessoas se apaixonam?



Para Responder a estas e mais questões faremos assim:

4 áreas fundamentais de trabalho.



VAMOS FAZER ENTÃO UM TRABALHO PARA A ESCOLA

UM PAINEL DE CENÁRIO ONDE ESTAS 4 DIMENSÕES SÃO TRABALHADAS.



134



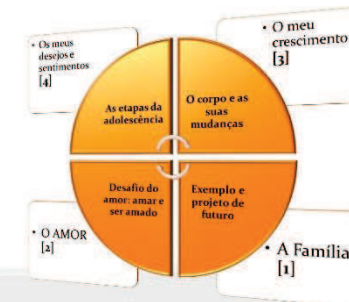
- CADA GRUPO SERÁ FORMADO POR 5 ELEMENTOS.

\* TEREMOS 3 AULAS:

- HOJE: Introdução e divisão de grupos
- 6/03/2018: Trabalho de investigação e construção do Painel
- 13/03/2018: Conclusão e Apresentação à Escola

Regras de trabalho em grupo

1. Todos trabalham!
2. Saber escutar as opiniões dos outros
3. Dividir tarefas
4. Não falar alto
5. Colocar as dúvidas com calma e ordem



27-02-2018

## Projeto sobre a Riqueza dos Afetos

Nome do tema a trabalhar no Projeto:



**RECURSOS** (Se utilizares um destes recursos marca com X)

Livros	Internet	Biblioteca	Pala	Professores	Outros



Perguntas que temos sobre o tema:

Nome dos elementos do grupo:

Pergunta que escolhemos para chamar à atenção no PAINEL:

Conteúdo

Imagens a usar:

Conteúdo (continuação)

## Anexo 08 – PPT

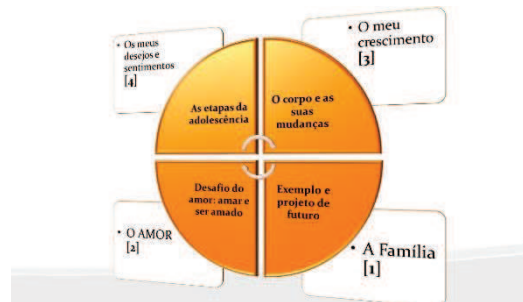


Lição nº21

06/03/2018

### Sumário:

A. Trabalhos de grupo sobre os nossos afetos.



### Regras de trabalho em grupo

1. Todos trabalham!
2. Saber escutar as opiniões dos outros
3. Dividir tarefas
4. Não falar alto
5. Colocar as dúvidas com calma e ordem



### Novas tarefas

Três cartões de tarefas com ícones de personagens:

- CAPITÃO DA LECTURA** (ícone de um homem com óculos):
  - Sugestões de frases:
    - "Lêto todos e quieto! Se não, vou cobrir a tua cabeça com livros!"
    - "Alguém sabe ler, ou quer ler?"
- CAPITÃO DA CORREÇÃO** (ícone de um homem a pensar):
  - Sugestões de frases:
    - "Não te preocupes! Não te preocupes! Não te preocupes! Não te preocupes!"
    - "Não te preocupes! Não te preocupes! Não te preocupes! Não te preocupes!"
    - "Não te preocupes! Não te preocupes! Não te preocupes! Não te preocupes!"
- CAPITÃO DA ESCRITA** (ícone de uma mão a escrever):
  - Sugestões de frases:
    - "Vamos escrever uma história!"
    - "Vamos escrever uma história!"
    - "Vamos escrever uma história!"



### Novas tarefas

Três cartões de tarefas com ícones de personagens:

- CAPITÃO DO RESUMO** (ícone de um homem a falar):
  - Sugestões de frases:
    - "Resumo é a essência do texto!"
    - "Resumo é a essência do texto!"
    - "Resumo é a essência do texto!"
- CAPITÃO DA INSTRUÇÃO** (ícone de um capitão):
  - Sugestões de frases:
    - "Vamos trabalhar!"
    - "Vamos trabalhar!"
    - "Vamos trabalhar!"
- CAPITÃO DO SILÊNCIO** (ícone de um homem a pensar):
  - Sugestões de frases:
    - "Silêncio! Silêncio! Silêncio!"
    - "Silêncio! Silêncio! Silêncio!"
    - "Silêncio! Silêncio! Silêncio!"



### Conteúdo:



Ao trabalho!

Quero todos a trabalhar bem!

## Família

### Sugestões para aprofundamento do tema:

O importante será perceber que a família é um apoio para nós. Deve ser um exemplo onde se apoia um amor muito grande. Onde o Amor entre casal é o fundamental para que exista uma vida familiar, i.e., sem o Amor não pode haver união e família.

A família é a grande meta a alcançar com uma vida a dois. O namoro, por isso, é uma fase de conhecimento e de profunda partilha de valores, ideais, sonhos, desejos, ambições, defeitos, limitações, angústias que o casal vive. Só partilhando e desejando a construção comum de um lar é possível para existir.

O namoro não deve ser, por isso, um mero uso dos nossos sentimentos e dos nossos corpos. Deve levar ao conhecimento dos nossos sentimentos mais profundos e ao respeito pela dignidade desses sentimentos e do nosso corpo. Quando nos sentimos expostos os nossos sentimentos e afetos é porque não estamos a dignificar a nossa vida.

A família pode ser local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre os meus afetos e sexualidade.

## As Etapas da Adolescência

### Sugestões para aprofundamento do tema:

A compreensão das várias etapas da nossa adolescência e de crescimento físico não basta para compreendermos o seu funcionamento nem garantir uma atitude sexual madura. Mas como em muitas áreas da experiência humana, a informação não é suficiente para orientar, pelo melhor, as escolhas.

A perspetiva biológica da sexualidade tende a considerar a sexualidade exclusivamente como fonte de prazer. O prazer sexual, de facto, é uma fonte de bem-estar, que culmina na capacidade de gerar novas vidas. Mas o prazer corporal é vivido a nível global da personalidade: o prazer do amor, da comunhão interpessoal, da relação íntima e profunda com o outro. Além disso o funcionamento sexual biológico das pessoas e a procriação não são automáticos ou instintivos. São responsabilmente regulados: voluntárias e controladas pela consciência.

**Anexo 10** – Tabela de avaliação individual e de grupo

GRUPO	ALUNO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL					CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO GRUPO				
		PARTILHA DE IDEIAS COM OS COLEGAS	EMPENHO NA ATIVIDADE	CUMP. DAS REGRAS	AUTONOMIA	FOCALIZAÇÃO NA TAREFA	COOP.	RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	REFLEXÕES DE GRUPO	APRESENTAÇÃO	
										EXPRESSÃO ORAL	POSTURA
<i>O corpo e as suas mudanças</i>	Janine										
	Ariana										
	Tatiana										
	Lúcia										
<i>O desafio do amor</i>	Ana										
	Thierry										
	Solange										
	Inês										
	Cláudio										
<i>As etapas da adolescência</i>	Érica										
	Diana										
	Hélder										
	Tiago										
	Daniel										
<i>A família</i>	Diogo Vaz										
	M <sup>a</sup> Carvalho										
	Mariana										
	Mónica										
	Helena										

**Anexo 11 – Critérios de Avaliação**

NÍVEL	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL					CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO GRUPO				
	PARTILHA DE IDEIAS COM OS COLEGAS	EMPENHO NA ATIVIDADE	CUMP. DAS REGRAS	AUTONOMIA	FOCALIZAÇÃO NA TAREFA	COOP.	RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	REFLEXÕES DE GRUPO	APRESENTAÇÃO	
									EXPRESSÃO ORAL	POSTURA
<b>MUITO BOM</b>	O aluno expressa muito bem as suas ideias ao grupo	O aluno demonstrou muito empenho e dedicação ao trabalho de grupo	O aluno cumpriu perfeitamente as regras estabelecidas.	O aluno trabalha de forma autónoma, não necessitando de apoio por parte dos professores	O aluno demonstrou estar completamente focado na sua tarefa	O grupo trabalha de forma onde todos cooperam no trabalho	O grupo resolve muito bem as situações de conflito	O Grupo reflete muito bem sobre o tema proposto	A expressão oral da apresentação é muito completa, transmitindo de forma muito positiva o conteúdo	A postura do grupo na apresentação revela sentido de responsabilidade e de compromisso
<b>BOM</b>	O aluno expressou as suas ideias com alguma clareza ao grupo.	O aluno demonstrou empenho no trabalho de grupo	O aluno cumpriu na maioria as regras estabelecidas.	O aluno trabalha de forma quase autónoma, necessitando de pouco apoio por parte dos professores	O aluno demonstrou maioritariamente focado na sua tarefa.	O grupo trabalha de forma onde praticamente todos cooperam no trabalho	O grupo resolve bem as situações de conflito, dialogando bastante.	O Grupo reflete bem sobre o tema proposto	A expressão oral da apresentação é completa, transmitindo de forma algo segura o conteúdo	A postura do grupo na apresentação revela um bom sentido de responsabilidade e de compromisso.
<b>SUF.</b>	O aluno demonstrou algumas dificuldades em expressar as suas ideias ao grupo.	O aluno demonstrou algum empenho no trabalho de grupo	O aluno cumpriu minimamente as regras estabelecidas.	O aluno trabalha de forma pouco autónoma, necessitando ainda de apoio por parte dos professores	O aluno demonstrou estar minimamente focado na sua tarefa	Só alguns e pouco elementos trabalham e cooperam no trabalho.	O grupo resolve satisfatoriamente as situações de conflito	O Grupo demonstra alguma reflexão sobre o tema proposto	A expressão oral da apresentação é simples, transmitindo de forma pouco segura o conteúdo	A postura do grupo na apresentação revela algum sentido de responsabilidade e de compromisso
<b>INSUF.</b>	O aluno não conseguiu expressar as suas ideias ao grupo.	O aluno não demonstrou empenho no trabalho de grupo	O aluno não cumpriu com as regras estabelecidas.	O aluno não trabalha de forma autónoma, necessitando de apoio por parte dos professores	O aluno não demonstrou estar focado na sua tarefa	O grupo não trabalha de forma onde todos cooperam no trabalho.	O grupo não resolve as situações de conflito	O Grupo não reflete bem sobre o tema proposto	A expressão oral da apresentação é muito frágil, transmitindo de forma pouco segura o conteúdo	A postura do grupo na apresentação não revela sentido de responsabilidade e de compromisso.

Anexo 12 – Cartões de tarefas



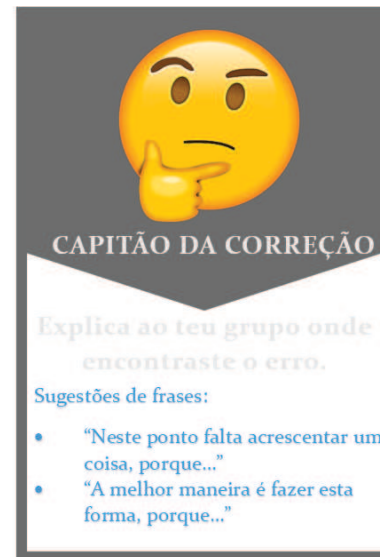
Cartão com fundo verde. No topo, um emoji de uma pessoa com óculos lendo um livro. Abaixo, o título "CAPITÃO DA LEITURA" em uma faixa verde. O texto principal diz: "Certifica-te que o teu grupo percebe o que é lido". Seguem as sugestões de frases:

**Capitão da Leitura**

Certifica-te que o teu grupo percebe o que é lido

Sugestões de frases:

- “Estão todos a ouvir? Se sim, vou começar a ler.”
- “Alguém não percebeu o que foi lido?”



Cartão com fundo cinza. No topo, um emoji de uma pessoa a pensar. Abaixo, o título "CAPITÃO DA CORREÇÃO" em uma faixa cinza. O texto principal diz: "Explica ao teu grupo onde encontraste o erro". Seguem as sugestões de frases:

**Capitão da Correção**

Explica ao teu grupo onde encontraste o erro.

Sugestões de frases:

- “Neste ponto falta acrescentar uma coisa, porque...”
- “A melhor maneira é fazer esta forma, porque...”



Cartão com fundo amarelo. No topo, um emoji de uma mão a escrever. Abaixo, o título "CAPITÃO DA ESCRITA" em uma faixa amarela. O texto principal diz: "Certifica-te que o teu grupo fala num tom baixo". Seguem as sugestões de frases:

**Capitão da Escrita**

Certifica-te que o teu grupo fala num tom baixo

Sugestões de frases:

- “Vejam como pode ficar”
- “Estou com uma dúvida como escreve estes conceitos, podem ajudar?”



Cartão com fundo amarelo. No topo, um emoji de uma pessoa a apontar. Abaixo, o título "CAPITÃO DO ELOGIO" em uma faixa amarela. O texto principal diz: "Demonstra interesse pelas contribuições dos teus colegas". Seguem as sugestões de frases:

**Capitão do Elogio**

Demonstra interesse pelas contribuições dos teus colegas

Sugestões de frases:

- “Boa, parece-me uma boa sugestão!”
- “Boa, Bom trabalho!”
- “Bem pensado!”
- “Não tinha pensado nesse ponto de vista”



Cartão com fundo verde escuro. No topo, um emoji de um capitão. Abaixo, o título "CAPITÃO DA INSTRUÇÃO" em uma faixa verde escuro. O texto principal diz: "Lê as instruções ao teu grupo. Coordena as diferentes etapas envolvidas na atividade". Seguem as sugestões de frases:

**Capitão da Instrução**

Lê as instruções ao teu grupo.  
Coordena as diferentes etapas envolvidas na atividade

Sugestões de frases:

- “Vamo-nos organizar!”
- “Estão todos a ouvir? Então podemos fazer assim...”



Cartão com fundo vermelho. No topo, um emoji de uma pessoa a fazer o gesto de silêncio. Abaixo, o título "CAPITÃO DO SILÊNCIO" em uma faixa vermelha. O texto principal diz: "Certifica-te que o teu grupo fala num tom baixo". Seguem as sugestões de frases:

**Capitão do Silêncio**

Certifica-te que o teu grupo fala num tom baixo

Sugestões de frases:

- “Estás a falar demasiado alto, calma!”
- “Acho que é melhor falarmos mais baixo”



Lição nº22

13/03/2018

### Sumário:

Produção do Painel Informativo sobre os nossos afetos: A Janela dos Afetos.



Relembrar as funções de cada um:

**CAPTÃO DA LECTURA**  
Certifica-te que o teu grupo percebe o que é lido.  
Sugestões de frases:  
• "Lêste todos os dias?"  
• "De que livro estás a ler?"  
• "Alguém sabe explicar o que foi lido?"

**CAPTÃO DA CORREÇÃO**  
Explica ao teu grupo onde encontraste o erro.  
Sugestões de frases:  
• "Havia um erro aqui, acrescenta uma vírgula."  
• "A melhor maneira é fazer esta frase, porque..."

**CAPTÃO DA ESCRITA**  
Certifica-te que escreves a informação correta e que o grupo gosta.  
Sugestões de frases:  
• "Vim aqui escrever sobre o Afeto."  
• "Havia uma erro aqui, acrescenta esta palavra, porque..."



Relembrar as funções de cada um:

**CAPTÃO DO OUVIR**  
Demonstra interesse pelas contribuições dos teus colegas.  
Sugestões de frases:  
• "Boa pergunta, mas como isso acontece?"  
• "Boa, bom trabalho!"  
• "Bom pensamento!"  
• "São boas perguntas, mas gostaria de saber..."

**CAPTÃO DA INSTRUÇÃO**  
É o instrutor do teu grupo. Controla as diferentes etapas envolvidas na realização da atividade.  
Sugestões de frases:  
• "Vem aqui instruir o grupo."  
• "Vem aqui explicar o que é a atividade."  
• "Vem aqui explicar o que é a atividade."

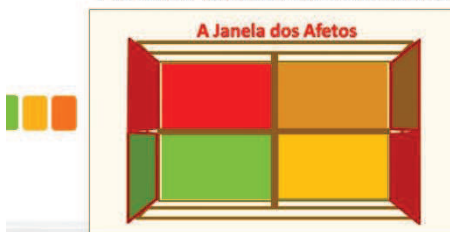
**CAPTÃO DO SILENCIO**  
Certifica-te que o teu grupo fala num tom baixo.  
Sugestões de frases:  
• "Lembra a falar de maneira calma e baixa."  
• "Lembra que o melhor é falar num tom baixo."



Cada grupo tem os seguintes materiais:

- Cola
- Tesoura
- Imagens
- Canetas
- Papel
- Folhas sobre o conteúdo

Vai ficar assim....ou melhor!



Anexo 14 – Imagens





**Anexo 16 – Cartazes do grupo:**



144

**Anexo 16a – Lição 24, Exercício de Apresentação dos Trabalhos:**



(Tatiana e Ariana com cartazes do grupo.)

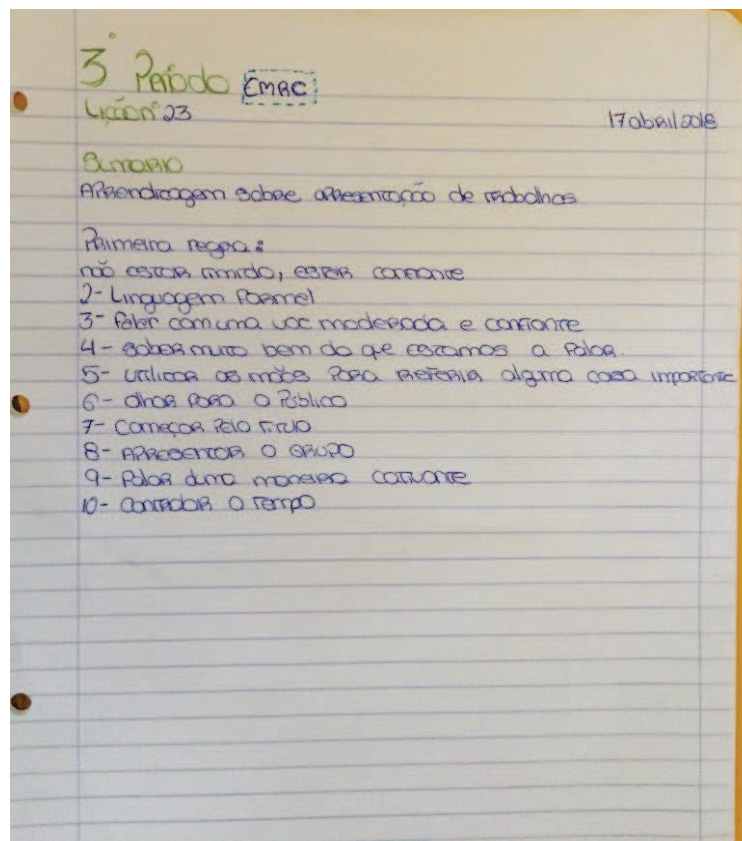


(Exercício de apresentação dos trabalhos de grupo)

**Anexo 17 – Síntese das Regras de apresentação:**

**Regras para uma boa apresentação:**

- 1ª – Não ser tímido, estar confiante
- 2ª – Linguagem Formal
- 3ª – Falar com um voz moderada e confiante
- 4ª – Saber muito bem do que se está a falar.
- 5ª – Utilizar as mãos apra referir alguma coisa importante.
- 6ª – Olhar para o público
- 7ª – Começar pelo Título
- 8ª – Apresentar o grupo.
- 9ª – Falar de uma maneira cativanete
- 10ª – Controlar o Tempo.



(Foto tirada ao caderno da Tatiana, aluna 7ºano EMRC,  
Damião de Góis, 2017/2018)

Lição nº25

24/04/2018

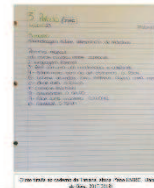
Sumário:

A. Apresentação dos trabalhos.

B. Síntese da Unidade Letiva.

Regras para apresentar trabalhos

- 1ª – Não ser tímido, estar confiante
- 2ª – Linguagem Formal
- 3ª – Falar com um voz moderada e confiante
- 4ª – Saber muito bem do que se está a falar.
- 5ª – Utilizar as mãos para referir algum ponto mais importante.
- 6ª – Olhar para o público
- 7ª – Começar pelo Título
- 8ª – Apresentar o grupo.
- 9ª – Falar de uma maneira cativante
- 10ª – Controlar o Tempo.



O Corpo e as suas Mudanças



A Família



O que é o AMOR?



As etapas da adolescência



Síntese:

1. Perceber que existe um sentido para tudo o que sentimos. - Aproximarmo-nos do *Próximo*
2. Usar o que sentimos com respeito e dignidade e vontade de amar o *próximo*.

**Anexo 19 – Tabela de avaliação dos alunos**

Avalia os teus colegas na sua apresentação de Trabalho, com os níveis: Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom(MB)

GRUPO	ALUNO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO							
		Confiança	Linguagem Formal	Voz moderada	Conteúdo	Mãos	Olhar para o público	Estrutura (Título, conteúdo e conclusão)	Controlo do Tempo
<i>O corpo e as suas mudanças</i>	Janine								
	Ariana								
	Tatiana								
	Lúcia								
<i>O desafio do amor</i>	Ana								
	Thierry								
	Solange								
	Inês								
	Cláudio								
<i>As etapas da adolescência</i>	Érica								
	Diana								
	Hélder								
	Tiago								
	Daniel								
<i>A família</i>	Diogo Vaz								
	M <sup>a</sup> Carvalho								
	Mariana								
	Mónica								
	Helena								



**Anexo 20 : Ficha de trabalho individual – Questionário sobre o trabalho de grupo.**

**Ficha de Trabalho Individual**

**NOME :** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

**DATA :** 20/03/2018

**Obs:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**INQUÉRITO (NÃO CONTA PARA A AVALIAÇÃO)**  
**RESPONDE COM UMA CRUZ (X)**

INQUÉRITO (NÃO CONTA PARA A AVALIAÇÃO)	Sim/ Muito	Mais ou Menos	Não/ Nada	Obs. Prof.
1. Compreendi o que tínhamos de fazer no trabalho de grupo?				
2. Estive atento e concentrado no trabalho?				
3. Ouvi e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas?				
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas?				
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho?				
6. Ajudei colegas quando foi necessário?				
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário?				
8. Aceitei a ajuda de outros colegas?				
9. Senti entusiasmo no trabalho?				
10. Senti que estava a aprender?				
11. Senti que aprendi mais com esta metodologia: Fazendo trabalhos?				/
12. Senti que podia ter aprendido mais se fosse o professor a explicar a matéria?				
13. Senti que me motivei mais para aprender sobre esta matéria/conteúdo que trabalhei no grupo?				
14. Senti que fiquei a saber sobre a matéria que o meu grupo trabalhou?				
15. Senti que precisava de mais tempo para aprender bem?				
16. Senti que aprendi com os meus colegas?				
17. Senti que aprendi sobre os outros conteúdos apresentados pelos meus colegas?				
18. Senti que fiquei a saber mais sobre a riqueza dos afetos?				
19. Senti que utilizei diferentes recursos (Imagens, manual, cartolinas, ...)?				



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO DE HIPONA, *VII Comentário da Epístola de São João*, § 8.

ARENDS, R., *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGrawHill, 1997.

ARENDS, R., *Aprender a Ensinar*, Madrid: McGraw-Hill, 2008.

BUBER, M., *Eu e Tu*. Prior Velho: Paulinas, 2014.

CANARIO, R., *O que é a escola? um “olhar” sociológico*. Porto: Porto editora, 2005.

CARDOSO, J. R., *O Professor do Futuro*, Lisboa: Guerra e Paz, 2013.

CARNEIRO, R., *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CARMAGNANI, R., DANIELI, M., & DENORA, V. C. M., *Un paradigma pedagogico didattico per la scuola che cambia: una sfida educativa per il terzo millennio*. Milano: Principato, 2006.

CARVALHO, C. S., *Conversar Com Os Filhos Sobre Sexualidade*, Fundação Secretariado Nacional de Educação Cristã, Lisboa, 2008.

CARVALHO, C. S., *Guia de Educação da Sexualidade*, Fundação Secretariado Nacional de Educação Cristã, Lisboa, 2008.

CARVALHO, C. S., PEDRINHO, D., URBANO, E., MOITA, F., AMBRÓSIO, J., & SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos*, Moscavide: SNEC, 2014.

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo, (Gaudium et Spes)*, Editorial A. O., Braga, 1983, 343-418.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (Ed.), *La sfida educativa: rapporto-proposta sull'educazione*, Roma: Laterza, 2009.

- DEWEY, J., *Democracia e Educação*, Lisboa: Didáctica Editora, 2007.
- DEWEY, J., *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company, 1929.
- DEWEY, J., & BOYDSTON, J. A., *John Dewey: The early works, 1882-1898*, Carbondale, Ill: Southern Illinois University Press. vol.5. 1975.
- DUQUE, J., “Sexualidade e Cultura: para uma leitura antropológica.”, *Pastoral Catequética 4*, SNEC: Lisboa, 2006, p. 77-91.
- FREITAS, L.V & FREITAS, C.V., *Aprendizagem Cooperativa*, Porto: Edições ASA, 2003.
- FREITAS, M. da C., “Afeto”, *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa: Verbo, 1989, Vol. I, pp. 74–75.
- FREITAS, M. da C., “Afectividade”, *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa: Verbo, 1989, Vol. I, p. 75.
- HILPERT, K., “Sexualidade/Ética Sexual”, *Dicionário de conceitos fundamentais de Teologia*, São Paulo (Brasil): Paulus, 1993.
- HERTZ-LAZAROVITS, R., & MILLER, N. (Eds.), *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*, New York, USA: Cambridge University Press, 1992.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T., *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- JOHNSON, D. W., Johnson, R., & Holubec, E., *Cooperation in the classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.
- JOHNSON, D. W., Johnson, R., & Smith, K., *Active learning: Cooperative learning in the college classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company, 1991.
- JOYCE, B. R., WEIL, M., & CALHOUN, E., *Models of Teaching* (8ª ed), Boston: Pearson/Allyn and Bacon Publishers, 2009.

- JUNIOR, N. R., “Educação sexual como sabedoria do amor no pensamento de Levinas,”  
GONÇALVES, M. *et al.* (Org.) *Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga:  
Ed. Aletheia, 2010.
- KAGAN, S., *Cooperative learning*, San Clemente, 1994.
- LEVINAS, E., *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- LOPES, J. T., *Tristes escolas. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto:  
Edições Afrontamento, 1997.
- LOPES, J. & SILVA, H., *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o  
professor*. Lisboa: Lidel, 2009.
- MENDONÇA, J. T., *As estratégias do desejo: um discurso bíblico sobre a sexualidade*. Lisboa:  
Cotovia, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Documento de Trabalho – Escolas do PAFC, *Aprendizagens  
Essenciais 7ºano, 3º Ciclo de EMRC: Unidade Letiva 3, A Riqueza e Sentido dos  
Afetos*, versão 2017/2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. 2017.
- NÓVOA, A., *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*, São Paulo:  
SINPROSP, 2006.
- PÉREZ, M. F., *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular,  
didáctica aplicable*, México: Siglo XXI, 1994.
- POSTMAN, N., *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*, Rio de Janeiro: Relógio  
d’Água, 2002.
- RESTREPO, L., *O direito à ternura*, Vozes: Petrópolis, 2001, 3ªed., p.19.
- ROLDÃO, M., *Estratégias de ensino*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

- ROSENDO, A. P., “Os Afetos constroem-se na relação”, ROSENDO, A. P. et al. (Org.), *Corpo e afetividade: colóquio internacional Michel Henry*. Lisboa: Universidade Católica, 2017.
- SANCHIS, I. P., “Interação e Construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget”, *Ciências & Cognição*, 2007; Vol. 12, p. 165-177.
- SHARAN, S. (Ed.), *Cooperative learning: theory and research*, New York: Praeger, 1990.
- SHARAN, Y., & SHARAN, S., *Expanding cooperative learning through group investigation*, New York: Teachers College Press, 1992.
- SLAVIN, R. E., *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Boston: Allyn Bacon, 1994.
- SLAVIN, R., HURLEY, E. A., & Chamberlain, A., “Cooperative Learning and achievement: Theory and research”, REYNOLDS, W. & MILLER, G. (Eds.), *Handbook of Psychology*, New York: John Wiley, 2003, Vol. 7, pp. 177-198.
- TRIGO, J., “Expressões afectivas: que avaliação ética?”, *Pastoral Catequética 4*, SNEC: Lisboa, 2006, p. 29-42.
- VYGOTSKY, L., *A formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1988.