

Aprendizagem Cooperativa no Ensino Básico: Aprender e crescer Juntos¹

Sónia Moreira²

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Insight - Piaget Research Center for Ecological Human Development

LE@D - Laboratório de Educação a Distância e E-Learning

Mariana Mendes

Rafaela Gaspar

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

RESUMO

A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia ativa centrada nos alunos, promotora de aprendizagens significativas, inclusivas e dinâmicas, baseada na cooperação entre pares. Este artigo analisa os benefícios desta abordagem no processo de inclusão e no fortalecimento das relações interpessoais dos alunos.

O desenho do estudo alicerçou-se na investigação-ação de natureza qualitativa e interpretativa, organizada em quatro etapas: observação, planificação, ação e reflexão (Coutinho et al., 2009). O estudo decorreu numa turma de 24 alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da Prática Educativa Supervisionada.

Os procedimentos de recolha e análise de dados ocorreram através de observação direta e registo sistemático das práticas pedagógicas. Foram aplicadas estratégias cooperativas estruturadas, como “mesa redonda”, “folha giratória” e “verdade ou mentira”, complementadas por instrumentos de avaliação formativa (“copos do progresso”, “copos coloridos” e “tabela de pontos”). Os dados foram analisados por categorização temática, permitindo identificar padrões de interação e indicadores de inclusão.

Os resultados do estudo permitem concluir que as práticas cooperativas potenciaram a responsabilidade individual e coletiva, fomentando um clima de cooperação e participação ativa. Observou-se melhoria na interação entre pares, maior envolvimento dos alunos e reforço da ligação escola-família. A análise evidenciou ganhos nas competências cognitivas e socioemocionais, confirmando que a Aprendizagem Cooperativa contribui para um ensino mais inclusivo e para a construção de relações interpessoais positivas.

Palavras chave: 1.º Ciclo Ensino Básico; Aprendizagem Cooperativa; Avaliação formativa; Inclusão; Relacionamento interpessoal.

ABSTRACT

Cooperative Learning is an active, student-centred methodology that promotes meaningful, inclusive and dynamic learning based on peer cooperation. This article analyses the benefits of this approach in the process of inclusion and in strengthening students' interpersonal relationships.

The study design was based on qualitative and interpretative action research, organised into four stages: observation, planning, action and reflection (Coutinho et al., 2009). The study took place in a class of 24 students in the 3rd year of the 1st Cycle of Basic Education, in the context of Supervised Educational Practice.

Data collection and analysis procedures were carried out through direct observation and systematic recording of pedagogical practices. Structured cooperative strategies were applied, such as “round table”, “rotating sheet” and “truth or lie”, complemented by formative assessment tools (“progress

¹ Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada.

² Endereço de contacto: Instituto Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602 4200-465 Porto, Portugal.

Endereço de e-mail: soniamoreira@ese.ipp.pt

cups”, “coloured cups” and “points table”). The data were analysed by thematic categorisation, allowing the identification of interaction patterns and indicators of inclusion.

The results of the study allow us to conclude that cooperative practices enhanced individual and collective responsibility, fostering a climate of cooperation and active participation. Improvements were observed in peer interaction, greater student involvement, and a stronger school-family connection. The analysis showed gains in cognitive and socio-emotional skills, confirming that Cooperative Learning contributes to more inclusive teaching and the building of positive interpersonal relationships.

Keywords: Primary Education; Cooperative Learning; Formative assessment; Inclusion; Interpersonal relationships.

1. Olhar teórico sobre a cooperação: fundamentos da Aprendizagem Cooperativa

No atual cenário educativo, marcado pela diversidade e necessidade de preparar alunos para uma sociedade complexa em constante transformação, as metodologias ativas têm vindo a assumir um papel de destaque. Como afirma Moran (2018), a escola deve ser uma “escola-laboratório”, centrada na experimentação, no erro, na partilha e na ação reflexiva, onde cada aluno aprende ao seu ritmo e segundo as suas necessidades. Esta mudança implica a implementação de metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo a sua participação ativa, a construção de conhecimentos significativos e o desenvolvimento de competências transversais.

A Aprendizagem Cooperativa (AC) surge como uma metodologia ativa transformadora com métodos aplicáveis aos diferentes níveis educativos. A AC, ancorada no paradigma socioconstrutivista de Vygotsky (1978) é definida e aprofundada por diversos autores. Para Johnson, D. e Johnson, R. (1994), a AC é uma metodologia em que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos para alcançar objetivos comuns, promovendo simultaneamente o sucesso académico e o desenvolvimento interpessoal.

A Aprendizagem Cooperativa (AC) assenta em cinco fundamentos: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação face a face, desenvolvimento de competências interpessoais e avaliação individual e grupal. Estes princípios não são apenas conceitos teóricos; orientaram diretamente as escolhas didáticas implementadas, garantindo uma cooperação estruturada e intencional que promove aprendizagens duradouras e inclusivas (Johnson; D. & Johnson, R., 1994; Silva et al., 2018).

A interdependência positiva é descrita como “o coração da AC” (Silva et al., 2018, p. 17). Refere-se à percepção de que os alunos só poderão alcançar o sucesso se os seus colegas também o alcançarem. A interdependência positiva pode ser promovida de diversas formas: através do sentido de pertença, de objetivos comuns, de recursos partilhados, de recompensas coletivas, de tarefas complementares e de papéis diferenciados (Johnson, D. & Johnson, R., 1994). Através da criação de grupos cooperativos, os alunos estreitam relações de amizade e desenvolvem um sentido de pertença, manifestando uma interdependência positiva de identidade. A interdependência positiva de tarefas, por sua vez, garante que as atividades propostas necessitam da contribuição ativa de todos os elementos, só podendo ser completadas com o esforço conjunto do grupo. Se, durante a realização das atividades, for necessária a partilha de materiais ou de equipamento para a sua resolução, existe interdependência positiva de recursos. Para que exista interdependência positiva de recompensas ou celebrações é necessário reconhecer e celebrar o esforço dos grupos para a aprendizagem. A interdependência positiva de tarefas diz respeito à distribuição do trabalho de acordo com as competências de cada elemento do grupo, para que todos estejam implicados na construção do conhecimento. Por fim, a interdependência de papéis implica a atribuição de funções específicas a cada membro do grupo — como porta-voz, secretário, guardião do tempo ou guardião do silêncio — garantindo que todos os alunos assumem uma responsabilidade concreta no funcionamento do grupo (Lopes & Silva, 2022).

Interdependência positiva foi operacionalizada através da criação de grupos cooperativos com tarefas complementares e papéis diferenciados (porta-voz, secretário, guardião do tempo), assegurando que o sucesso individual dependia do sucesso coletivo. Estratégias como a *mesa redonda* e a *folha giratória* reforçaram objetivos comuns e a partilha de recursos.

A responsabilidade individual e de grupo constitui o segundo fundamento da AC, garantindo que cada aluno é responsável tanto pela sua própria aprendizagem como pela aprendizagem dos colegas do grupo. Este princípio garante que o trabalho cooperativo assente numa corresponsabilização consciente e partilhada, uma vez que “as situações de aprendizagem são estruturadas para que o sucesso da equipa dependa da aprendizagem individual de cada um dos seus membros” (Silva et al., 2018, p. 24). Para garantir responsabilidade individual, é fundamental incluir momentos de avaliação individual nas dinâmicas cooperativas, permitindo verificar se todos os membros do grupo adquiriram os conhecimentos previstos e assegurando o bom funcionamento do grupo. A Responsabilidade individual e de grupo esteve presente na utilização de instrumentos como os “copos do progresso” e a “tabela de pontos”, que permitiram monitorizar o desempenho individual e coletivo, garantindo corresponsabilização consciente.

O terceiro fundamento de AC, a interação face-a-face, refere-se à troca ativa de ideias, argumentos e apoio entre os membros do grupo. Esta interação, quando bem orientada, potencia a construção conjunta do conhecimento, o desenvolvimento de competências comunicativas e a consolidação da aprendizagem. Johnson, D. e Johnson, R. (1994) sublinham que deve ser estruturada pelo professor, de modo a garantir que todos participam ativamente e beneficiam da contribuição dos outros. A interação face a face foi promovida por dinâmicas que exigiam diálogo e negociação, como *verdade ou mentira*, incentivando a troca ativa de ideias e a construção conjunta do conhecimento.

O desenvolvimento de competências interpessoais é o quarto fundamento estruturante da AC. Trabalhar em grupo de forma eficaz requer competências que devem ser integradas no currículo e no quotidiano da sala de aula, como: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; comunicar com clareza; escutar ativamente; celebrar o sucesso; resolver conflitos; ajudar os outros; etc. (Lopes & Silva, 2022). O desenvolvimento de competências interpessoais foi trabalhado intencionalmente através de normas de grupo e momentos de reflexão sobre atitudes cooperativas, como saber esperar pela vez, elogiar os colegas e resolver conflitos.

O quinto e último fundamento da AC é a avaliação individual e grupal. Trata-se da análise e reflexão conjuntas do funcionamento do grupo, dos objetivos atingidos, das dificuldades encontradas e das estratégias utilizadas. Assim, esta avaliação ocorre quando “os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes” (Lopes & Silva, 2022, p. 24). Este momento de reflexão permite melhorar a cooperação, reforçar o compromisso com a aprendizagem e promover a melhoria contínua. A Avaliação individual e grupal ocorreu em sessões de *feedback* e nos Diários de Aprendizagem Grupal, permitindo analisar o funcionamento dos grupos, identificar dificuldades e propor melhorias, reforçando o compromisso com a aprendizagem.

Assim, cada princípio da AC esteve articulado com práticas concretas, garantindo coerência entre teoria e ação pedagógica (Tabela 1). Esta integração confirma que a AC não é apenas uma prática pedagógica, mas uma abordagem que transforma a dinâmica da sala de aula e promove competências cognitivas e socioemocionais essenciais à inclusão (Moreira, 2019).

Tabela 1. Relação entre os 5 princípios de Aprendizagem Cooperativa e as opções pedagógico didáticas

Princípios ou Fundamentos da AC	Estratégias didáticas aplicadas
Interdependência positiva	Grupos cooperativos; papéis diferenciados; <i>mesa redonda</i> , <i>folha giratória</i> .
Responsabilidade individual e de grupo	“Copos do progresso”; “Tabela de pontos”; momentos de avaliação individual.
Interação face a face	Dinâmicas de diálogo (<i>verdade ou mentira</i>); atividades de debate.
Desenvolvimento de competências interpessoais	Código de cooperação de grupo; reflexão sobre atitudes; treino de comunicação
Avaliação individual e grupal	<i>Feedback</i> individual e coletivo; Diários de Aprendizagem Grupal

A AC, ancorada nestes cinco pilares, revela-se uma metodologia profundamente transformadora. Para além de promover a compreensão dos conteúdos curriculares, a AC, aliada à autonomia e flexibilidade curricular, contribui para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas essenciais à formação integral dos alunos (Moreira, 2019).

A possibilidade de acompanhar o trabalho pedagógico de docentes comprometidos, inseridos num contexto de visão partilhada de escola, e com liberdade para definir percursos próprios sustentados na Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018) e na Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), constitui uma oportunidade para promover trajetos diferenciados de sucesso entre os alunos.

Neste enquadramento, a AC, enquanto metodologia inovadora de base socioconstrutivista, centrada na tutoria entre pares, revela-se uma estratégia com elevado potencial para transformar as práticas pedagógicas no Ensino Básico e Secundário (Santos-Rego et al., 2009), contribuindo para uma mudança consciente e estruturada da cultura escolar, orientada por um paradigma humanista que capacita os alunos para trabalhar cooperativamente e com autonomia em grupos heterogéneos.

Enquanto metodologia ativa, motivadora e inclusiva, a AC permite aos alunos trabalharem em pares e ou em pequenos grupos heterogéneos, tendo a possibilidade de maximizar as suas aprendizagens cognitivas e socioemocionais que estão alinhadas com a matriz de princípios, valores e áreas de competências e com as implicações práticas consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017), nomeadamente competências de relacionamento interpessoal fundamentais nos dias de hoje, no exercício de uma plena cidadania. Ao trabalharem em pequenos grupos heterogéneos, os alunos assumem papéis e funções específicas em cada espaço de aprendizagem. Essas responsabilidades são rotativas de forma a todos poderem experimentar funções diferentes e de lhes ser dada a oportunidade de crescer formativamente a vários níveis. Aprender de forma cooperativa implica aprender com recurso ao trabalho em grupo, embora nem todas as aprendizagens realizadas em grupo possam ser consideradas trabalho cooperativo (Silva et al., 2018).

Estudos recentes demonstram o impacto positivo associado aos benefícios da AC em alunos do 4.º ano de escolaridade e professores envolvidos.

Moreira (2011) desenvolveu e implementou um Programa de Intervenção baseado na Técnica Puzzle ou “Jigsaw” (Aronson et al., 1978) em três turmas do 4.º ano de escolaridade, em Portugal. Os resultados da avaliação evidenciaram que a AC constitui uma metodologia pedagógica eficaz no 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo melhorias no rendimento escolar, no desenvolvimento de competências sociais e no aumento da motivação e criatividade dos alunos. Adicionalmente, revelou-se uma abordagem potenciadora da qualidade da intervenção docente.

Gonçalves (2021) demonstrou, através da aplicação de estratégias de AC na área de Estudo do Meio, numa turma do 4.º ano, do mesmo país, ao longo de um período letivo, que esta abordagem promoveu melhorias significativas no desempenho escolar dos alunos, aumentou o seu envolvimento e motivação para a aprendizagem e fomentou ambientes colaborativos entre alunos e entre docentes.

A análise combinada de dados quantitativos e qualitativos confirmou que esta abordagem promove não só o sucesso académico, mas também o desenvolvimento de competências sociais e a coesão pedagógica (Gonçalves, 2021; Moreira, 2011).

Outros estudos recentes reforçam que a AC, quando bem estruturada, promove, não só aprendizagens cognitivas, mas também competências socioemocionais e inclusão (Alves et al., 2020; Martins et al., 2025; Silva et al., 2024). Em contextos portugueses, estudos evidenciam que estratégias cooperativas, aliadas à avaliação formativa, potenciam corresponsabilização, autorregulação e feedback eficaz (Valente, 2018; Xavier, 2020).

Em suma, a AC encontra-se plenamente alinhada com os princípios do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), reforçando a importância das competências sociais, autonomia e pensamento crítico. Em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), valoriza práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, de modo a alcançar o sucesso educativo e preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

1.1. Olhar metodológico

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, com o objetivo de compreender os significados e interpretações atribuídos pelas estudantes estagiárias às práticas pedagógicas desenvolvidas com base na metodologia da Aprendizagem Cooperativa (AC). (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 1998).

A investigação seguiu o modelo de investigação-ação, concebido como um processo cíclico de planeamento, ação, observação e reflexão (Coutinho et al., 2009). Este modelo, amplamente reconhecido na literatura (Elliott, 2013), permite articular teoria e prática, promovendo a melhoria contínua das práticas educativas.

As quatro etapas estruturantes foram:

1. Observação – Levantamento inicial das dinâmicas da turma e identificação de necessidades pedagógicas.
2. Planificação – Definição das estratégias cooperativas a implementar, alinhadas com os objetivos curriculares e inclusivos.
3. Ação – Aplicação das práticas cooperativas em contexto real de sala de aula.
4. Reflexão – Análise crítica das práticas e dos resultados, envolvendo estagiárias e professores cooperantes.

O presente estudo qualitativo, descritivo e interpretativo teve como objetivo compreender os significados e interpretações atribuídos pelas estudantes estagiárias às suas práticas pedagógicas, desenvolvidas no âmbito da metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

Os princípios éticos e deontológicos essenciais à prática educativa e à investigação em educação foram integralmente assegurados, respeitando as normas do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), com a devida aprovação institucional, procedimentos de consentimento informado, garantindo o anonimato e a confidencialidade de todos os envolvidos. Todos os dados recolhidos (orais, visuais ou escritos) foram utilizados apenas para fins formativos, garantindo a proteção da identidade de todos os participantes dando cumprimento ao Código de Ética Profissional da European Early Childhood Education Research Association (EECERA) (Bertram et al., 2025), nomeadamente no que diz respeito ao respeito mútuo, à integridade profissional e ao compromisso com os direitos das crianças.

O estudo decorreu no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção foi realizada numa turma de 24 alunos do 3.º ano do 1.º CEB (18 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), durante o 1.º semestre do 2.º ano do curso.

Quanto aos procedimentos de recolha de dados, a análise fundamentou-se em diversas fontes incluindo observação direta das interações em sala de aula; notas de campo elaboradas pelas estagiárias, registos escritos dos alunos (atividades cooperativas), tabelas de pontuação e evolução (monitorização do progresso), registos de diálogos (Tabela 2), bem como os Diários de Aprendizagem Grupal elaborados pelos professores estagiários e pelos professores cooperantes apresentados numa fase posterior.

Tabela 2. Instrumentos de recolha de dados utilizados

Instrumentos de Recolha de Dados	
Observação direta	Observação em sala de aula com registo sistemático das práticas, interações e dinâmicas cooperativas.
Notas de campo	Registos descritivos e interpretativos das evidências observadas.
Registos escritos dos alunos	Produções em atividades de AC (ex: mesa redonda, folha giratória), utilizadas para recolher dados dos interesses e aprendizagens.
Tabela de pontos e de evolução	Registos que permitiram monitorizar o desempenho coletivo e individual.
Registo de diálogos dos alunos	Anotação das falas espontâneas dos alunos como evidências qualitativas do processo cooperativo.

Os dados foram analisados segundo uma abordagem interpretativa, com recurso à categorização temática (Creswell et al., 2018) para identificar padrões relacionados com:

- Responsabilidade individual e coletiva;
- Interação entre pares;
- Inclusão e participação ativa;
- Desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Os resultados evidenciam que a metodologia de investigação-ação, enquanto dispositivo formativo centrado na prática reflexiva, constituiu um catalisador para a transformação das conceções e das práticas educativas das professoras em formação.

2. Quando a cooperação já mora na sala: a Aprendizagem Cooperativa no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A AC tem vindo a afirmar-se como uma prática pedagógica promotora de aprendizagens significativas, inclusivas e socialmente relevantes (Silva et al., 2018). A orientadora cooperante da PES, enquanto docente titular da turma, professora investigadora e reflexiva acerca das suas práticas, já integrava diversos princípios característicos de AC na sua prática letiva, recorrendo a alguns dos seus métodos tanto na introdução como na consolidação de conteúdos curriculares inscritos nas Aprendizagens Essenciais. A implementação surgia baseada em interpretações de informações teóricas, como as propostas de Kagan (1994). Apesar da sua relevância, por vezes revelavam-se demasiado abstratas, dificultando a sua transposição direta para práticas concretas na sala de aula. Face ao exposto e com recurso à observação, ação e reflexão esta aparente limitação não despoletou a desistência, mas sim a reflexão e reformulação, pois ser professor implica investigar a própria prática, no sentido de a reinventar, tendo em vista a qualidade de diferentes respostas educativas (Ribeiro, 2020).

Esta predisposição para o trabalho cooperativo traduziu-se na disposição das mesas da sala em “ilhas cooperativas”, na formação de grupos heterogéneos e na utilização de materiais estruturantes, como cartões representativos dos papéis desempenhados por cada membro dos grupos, aspetos que, segundo Lopes e Silva (2022), contribuem significativamente para o bom funcionamento dos grupos cooperativos.

O ambiente de sala de aula, já parcialmente alinhado com os valores da AC, proporcionou condições propícias para a intervenção da díade pedagógica. As estagiárias demonstraram desde cedo interesse em aprofundar o conhecimento e a aplicação prática da AC, reconhecendo nela não apenas uma metodologia

transformadora, mas também coerente com os princípios do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Com o acompanhamento próximo da orientadora cooperante e da supervisora institucional, a intervenção pedagógica desenvolvida foi alicerçada numa abordagem intencional e sistemática da AC, articulando os fundamentos e alguns métodos de AC com a realidade concreta da turma (Johnson, D. & Johnson, R., 1994). A integração da AC nas práticas educativas ocorreu desde os momentos iniciais da PES, tendo sido a partir das interações entre os membros dos grupos cooperativos que se delineou o tema do projeto de intervenção da díade. Esta dinâmica está em consonância com a perspetiva de Moreira (2019), que defende que os projetos de AC, quando associados à flexibilidade autonomia curricular, potenciam a construção de aprendizagens significativas baseadas na participação ativa dos alunos.

Mantendo os grupos cooperativos previamente definidos pela professora titular, foi possível assegurar uma continuidade pedagógica relevante, respeitando as dinâmicas relacionais já estabelecidas na turma. No entanto, a atuação da díade procurou intencionalizar e aprofundar a dinâmica estruturada da metodologia de AC, através da introdução sistemática dos seus cinco princípios orientadores. Este começo foi acompanhado por momentos de reflexão individual e grupal, recorrendo-se à metodologia de investigação-ação de natureza qualitativa e interpretativa, estruturada nas etapas de observação, planificação, ação e reflexão (Coutinho et al., 2009). A abordagem descritiva e interpretativa é sustentada nas evidências recolhidas e registadas em notas de campo, assumindo-as como documentação pedagógica. Assim, a “documentação sistemática do cotidiano está no centro da avaliação pedagógica das aprendizagens, porque providencia informação autêntica e contínua sobre essa aprendizagem cotidiana” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p.124).

Neste contexto, introduziram-se papéis cooperativos e suas respetivas funções. A díade explicou aos alunos que cada elemento do grupo assumiria uma função específica, associada a um papel, durante a realização das atividades propostas. Foi destacado o caráter rotativo desses papéis, de forma a assegurar que todos os alunos tivessem a oportunidade de assumir cada um dos papéis, sendo a sua distribuição realizada semanalmente. A rotatividade foi assumida com intencionalidade pedagógica, garantindo o contacto com múltiplas competências sociais, cognitivas, comunicativas e de autogestão (Lopes & Silva, 2022).

Numa fase inicial, foi dada autonomia aos alunos para decidirem, com o seu grupo cooperativo, quem assumiria cada papel. Cada papel desempenhado estava associado a uma responsabilidade concreta, de modo a contribuir para o funcionamento eficaz de cada grupo: o Guardião do Silêncio assegurava um ambiente propício ao trabalho; o Guardião do Tempo geria o tempo disponível para a realização das tarefas; o Secretário registava as intervenções dos colegas e preenchia os guiões das atividades; o Porta-voz comunicava ideias e conclusões do grupo à turma.

A definição de papéis dentro dos grupos promoveu a participação ativa dos alunos, que expressaram de imediato as suas preferências de acordo com as tarefas em que se sentiam mais à vontade. Neste sentido, observou-se um diálogo espontâneo entre os elementos na distribuição dos papéis: MC: “Eu não quero falar, não vou ser o porta-voz”; H: “Então fico eu!”; B: “Eu quero ser o guardião do silêncio, porque assim posso mandar toda a gente falar baixo”. Esta dinâmica permitiu à díade compreender as preferências e zonas de conforto dos alunos.

Apesar de, na maioria dos casos, a distribuição ter ocorrido de forma tranquila, em alguns grupos surgiram dificuldades devido à sobreposição de interesses. Assim, quando dois alunos desejavam desempenhar a mesma função e não chegavam a um consenso, a díade intervinha dialogando e relembrando o caráter rotativo dos papéis. Desta forma, assegurava-se que todos teriam a oportunidade de experimentar cada uma das funções. Esta intervenção contribuiu para diminuir os conflitos, retomar os diálogos de forma mais harmoniosa e assegurar o exercício pleno de cidadania ativa.

Neste cenário, a AC demonstrou ser uma estrutura facilitadora da organização da turma, servindo de base para a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo, cooperativo e reflexivo. Simultaneamente, promoveu o desenvolvimento de competências essenciais à formação pessoal e social dos alunos, alinhadas com os Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018 (2018), que valoriza práticas pedagógicas integradas e integradoras, centradas no aluno e no trabalho cooperativo.

2.1. Um projeto moldado por práticas cooperativas

A operacionalização da AC junto da turma de 3.º ano implicou uma aplicação intencional dos seus fundamentos, através da utilização de métodos estruturados e de estratégias de avaliação formativa que se articularam com os objetivos curriculares e com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. De seguida, serão apresentados os diferentes métodos cooperativos implementados, bem como as estratégias de avaliação formativa utilizadas, evidenciando os momentos da intervenção em que cada um foi integrado.

No contexto da prática educativa, foram utilizados métodos característicos de AC como “mesa redonda”, “folha giratória” e “verdade ou mentira” (Kagan, 1994), que favoreceram um ambiente de diálogo, respeito e construção coletiva do conhecimento, valorizando a participação ativa dos alunos.

O método “mesa redonda” (Kagan, 1994), primeira estratégia de AC introduzida na intervenção, desempenhou um papel duplo e essencial: por um lado, permitiu a recolha dos interesses da turma, funcionando como instrumento de auscultação inicial; por outro, assumiu-se como documento pedagógico estruturante, orientando práticas e decisões educativas ao longo do processo. Neste caso permitiu à diade recolher dados relevantes para a definição do tema do projeto de intervenção. Para a realização desta atividade, cada grupo recebeu uma folha branca, na qual os alunos registaram as suas intervenções utilizando canetas de feltro de cores diferentes, garantindo a participação de cada aluno na atividade. Inicialmente, foram lançadas as questões “o que gostam de fazer?” e “o que querem aprender?”. Com base nas questões propostas, cada aluno escreveu um tema do seu interesse na folha branca e, seguindo o sentido dos ponteiros do relógio, passou a folha ao colega seguinte para registar a sua intervenção. Este levantamento de ideias decorreu dentro de um tempo previamente definido, controlado por um cronómetro digital projetado no quadro interativo. Os alunos deveriam registar temas do seu interesse até ao tempo terminar. Este método de AC voltou a ser utilizado na escolha de nomes para os grupos cooperativos, seguindo a mesma estrutura. Esta prática reforçou a interdependência positiva e promoveu a participação ativa de todos os alunos (Johnson, D. & Johnson, R., 1994). Nestas atividades, foi notável a participação ativa de todos os alunos, mesmo daqueles que, habitualmente, se mostravam mais reservados nas interações orais, o que demonstra o potencial da estratégia na promoção da inclusão. Durante a dinâmica, foi possível observar ainda a fluidez do processo, uma vez que os alunos, ao seguirem a ordem estabelecida, mantiveram o foco na tarefa sem interrupções ou dispersões significativas.

Por sua vez, o método de AC “folha giratória” (Kagan, 1994), foi aplicado na área curricular de Português, em momento de consolidação das classes e subclasses do nome e classe dos adjetivos (Domínio: Gramática), levando a uma sistematização dos conteúdos gramaticais. Assim, foi entregue um esquema com quatro secções diferentes: uma secção central para a classe dos adjetivos e três secções adjacentes referentes às diversas subclasses do nome. No quadro interativo, estavam projetadas diversas palavras que se enquadravam numa das classificações do esquema, que os alunos deveriam classificar e escrever no respetivo espaço do esquema. Os grupos cooperativos geriram a distribuição das palavras por todos os elementos do grupo, garantindo a participação de todos. Este método reforçou a interdependência de tarefas, e a responsabilidade individual na produção coletiva, permitindo observar a consolidação dos conteúdos trabalhados por parte de todos os alunos (Kagan, 1994).

O método de AC “verdade ou mentira” (Kagan, 1994), foi aplicado em diversos momentos da PES. Destaca-se a sua aplicação no âmbito da área curricular de Matemática (Tema: Geometria e Medida), aquando da exploração dos sólidos geométricos. Para tal, cada grupo elaborou um conjunto de afirmações sobre os conteúdos trabalhados, as quais foram posteriormente lidas aos restantes grupos para serem classificadas como verdadeiras ou falsas, através da utilização de cartões vermelhos e verdes. Esta atividade permitiu mobilizar conteúdos de forma lúdica, promovendo a discussão e o pensamento crítico.

Os alunos demonstraram entusiasmo tanto na formulação das afirmações como na classificação das apresentadas pelos colegas. A utilização dos cartões coloridos permitiu uma participação imediata e visível de todos os elementos dos grupos. Sempre que surgiam respostas divergentes entre os grupos, era criado um momento de discussão dentro do grupo, em que os alunos procuravam justificar as suas escolhas: “é falso, porque o cubo tem seis faces quadradas”; “é verdade, eles disseram lados e os sólidos têm faces”, promovendo a argumentação e o pensamento crítico. Este método funcionou ainda como um instrumento de avaliação formativa, permitindo ao professor clarificar eventuais dúvidas, em tempo real. Assim, a

atividade não só consolidou os conteúdos de forma lúdica, como também reforçou a cooperação e a autorregulação da turma.

A diáde teve ainda a oportunidade de aplicar o método “verdade ou mentira” (Kagan, 1994) na sessão de divulgação do projeto, envolvendo os alunos e as suas famílias na cooperação para a construção e consolidação de aprendizagens significativas. Este processo permitiu que os alunos partilhassem o que aprenderam com as suas famílias. Ao construírem e verificarem juntos as afirmações, os familiares sentiram-se envolvidos e parte integrante do projeto. Esta participação criou um ambiente de proximidade e de colaboração, no qual as aprendizagens foram valorizadas e a relação escola-família se tornou mais significativa.

Em relação dialógica com a implementação dos métodos cooperativos de AC foram aplicadas estratégias de avaliação formativa com vista a monitorizar, regular e valorizar o percurso de aprendizagem dos alunos. Estas estratégias permitiram tornar visível o envolvimento, os progressos e as dificuldades dos grupos cooperativos e de cada aluno.

As práticas desenvolvidas incluíram instrumentos como os “copos do progresso” (Gaspar & Mendes, 2025), os “copos coloridos” (Lopes & Silva, 2020) e a “tabela de pontos” (Gaspar & Mendes, 2025), que permitiram aos alunos monitorizar o seu próprio desempenho e o dos colegas, favorecendo a autorregulação e a reflexão sobre o percurso de aprendizagem.

Os “copos do progresso”, estratégia concebida pela diáde, inspirada nos “copos coloridos”, foram utilizados como instrumento de autorregulação, permitindo que os alunos, de forma autónoma e visível, monitorizassem o progresso da tarefa e o comunicassem à turma e à docente. Assim, durante a realização da tarefa, os grupos cooperativos mantinham o copo cor-de-rosa visível e demonstravam a sua conclusão trocando para o copo azul. Ao longo das tarefas, foi possível verificar a apropriação desta estratégia através de comentários como: “já terminámos tudo, podes mudar para o azul”, “não troques ainda, afinal temos mais uma para fazer” e “só o nosso grupo é que tem o copo rosa, os outros já terminaram”. A simplicidade deste sistema e a clareza dos critérios facilitaram o envolvimento dos alunos, permitindo introduzir a estratégia dos “copos coloridos” (Lopes & Silva, 2020) mais facilmente para monitorizar e acompanhar as dificuldades sentidas pelos grupos cooperativos durante a realização das tarefas. Cada grupo dispunha de um conjunto de três copos com cores distintas (verde, amarelo e vermelho) utilizados para sinalizar o seu processo de aprendizagem ao professor: o copo verde indicava que o grupo estava a realizar a tarefa com sucesso e sem dificuldades relevantes; quando o copo amarelo era visível, existiam algumas dificuldades quer na realização da tarefa quer na dinâmica relacional, sendo geridas e solucionadas internamente; ao apresentar o copo vermelho, o grupo sinalizava que após ter tentado resolver as dificuldades de forma autónoma, reconhecia a necessidade da intervenção e mediação por parte do docente. Esta estratégia promoveu autonomia nos grupos cooperativos, permitindo ao professor gerir melhor a mediação e os tempos de apoio.

Durante a realização de tarefas com recurso aos “copos coloridos” (Lopes & Silva, 2020), foi possível ouvir comentários espontâneos dos alunos entre si, que mostravam a apropriação da estratégia: “espera, deixa o copo amarelo, eu acho que conseguimos resolver sozinhos”, enquanto outros justificavam a mudança de sinalização: “não estamos mesmo a compreender este exercício, põe o vermelho para chamarmos a professora”. Houve ainda quem, perante o progresso da tarefa, afirmasse “finalmente conseguimos, volta a pôr o verde”.

Estes comentários revelaram que os alunos não apenas compreenderam a lógica do recurso, como também o utilizaram de forma intencional para gerir autonomamente as suas dificuldades, permitindo ao professor intervir de forma mais ajustada.

Por fim, foi construída uma “tabela de pontos” com a intencionalidade de registar, de forma sistemática, o desempenho dos grupos cooperativos ao longo das diferentes tarefas, atribuindo pontos em função do cumprimento dos critérios definidos. A escala utilizada era composta por três níveis: 10 pontos, quando todos os elementos do grupo cumpriam a tarefa; 5 pontos, quando mais de metade dos elementos a realizava com sucesso; e 2 pontos, quando apenas um ou dois elementos a completavam (Tabela 3).

Tabela 3. Tabela de pontos

Nomes dos grupos Critérios de sucesso	Pintar é fixe	Os profissionais	Sampainhos	Os musicartistas	As artes fantásticas	Os artistas coloridos
Estivemos atentos às instruções						
Todos contribuíram na realização da tarefa						
Estivemos concentrados na tarefa e conseguimos realizá-la com sucesso						
Respeitamos as opiniões de todos os membros do grupo						
Quando precisamos de ajuda, pedimos ao grupo e só depois às professoras						
Cumprimos as nossas funções						
TOTAL						

A monitorização da evolução das aprendizagens no âmbito dos grupos cooperativos era registada na Tabela 4.

Tabela 4. Tabela de evolução das aprendizagens

Nomes dos grupos Tarefas realizadas	Pintar é fixe	Os profissionais	Sampainhos	Os musicartistas	As artes fantásticas	Os artistas coloridos
1.ª Tarefa						
2.ª Tarefa						
3.ª Tarefa						
4.ª Tarefa						
5.ª Tarefa						
TOTAL						

Esta estratégia de motivação para a aprendizagem associadas a pontuações grupais e assumindo-se enquanto modalidade de avaliação formativa foram momentos de heteroavaliação dos grupos cooperativos com carácter reflexivo, onde os alunos identificaram pontos fortes e fracos relativos ao desempenho de cada um (Fernandes, 2005). Durante um desses momentos, a V comentou: “só temos 5 pontos, porque a L estava distraída”. Perante esta observação, a professora estagiária questionou: “então o que podemos fazer para melhorar este parâmetro na próxima tarefa?”, ao que V respondeu: “podemos chamar a L à atenção, para ela também ouvir a explicação e assim ficamos com 10 pontos”.

Mais do que um sistema de celebração do sucesso de cada grupo, as tabelas funcionaram como instrumentos de avaliação formativa, permitindo um *feedback* útil, tornando visível o empenho e a evolução de cada grupo. O grupo “Os profissionais” iniciou a semana com desempenhos muito positivos: na primeira tarefa alcançaram 10 pontos em cinco dos seis parâmetros avaliados (atenção, participação equilibrada, realização da tarefa com sucesso, respeito pelos colegas e correta utilização dos “copos coloridos”), registando apenas 5 pontos no parâmetro relativo ao cumprimento das funções, devido a dificuldades na gestão do tempo. Já na segunda tarefa, o grupo demonstrou maiores dificuldades, obtendo 2 pontos em dois parâmetros ligados à atenção e à participação equilibrada, enquanto os restantes mantiveram-se em 10. Esta variação traduziu

momentos de desatenção de alguns elementos, que comprometeram a uniformidade do trabalho coletivo. Após reflexão, na qual os próprios alunos identificaram fragilidades, o grupo mostrou capacidade de reorganização, terminando a semana novamente com 10 pontos em todos os parâmetros e evidenciando uma evolução significativa na gestão do grupo.

Por sua vez, o grupo “Os artistas coloridos”, apresentou um percurso mais irregular, iniciando com uma tarefa avaliada em 10 pontos em apenas três parâmetros (nomeadamente realização da tarefa com sucesso, correta utilização dos “copos coloridos” e cumprimento das funções), mas ficando-se pelos 5 e 2 pontos nos restantes, sobretudo devido à desatenção e respeito pelas opiniões de todos os membros do grupo. No dia seguinte, os resultados baixaram, com dois parâmetros a registar apenas 2 pontos, revelando dificuldade em manter a atenção coletiva e a coesão do grupo. No entanto, os momentos de reflexão em turma permitiram que os alunos identificassem pontos de melhoria: H: “se todos ajudarmos desde o início, conseguimos chegar aos 10 pontos”, o que se refletiu nos últimos registos da semana, em que o grupo conseguiu atingir 10 pontos em quase todos os parâmetros.

Ao tornar visíveis não apenas os resultados globais, mas também a evolução de cada grupo em parâmetros específicos, foi promovida a autorregulação e a consciencialização dos alunos acerca do seu próprio desempenho. As oscilações nas pontuações foram oportunidades de crescimento que reforçaram a importância da cooperação, da atenção e da corresponsabilização dentro do grupo (Johnson, D. & Johnson, R., 2022).

As principais conclusões recolhidas deste estudo permitem concluir que as práticas cooperativas potenciaram a responsabilidade individual e coletiva, fomentando um clima de cooperação e participação ativa. Observou-se melhoria na interação entre pares, maior envolvimento dos alunos e reforço da ligação escola-família. A análise evidenciou ganhos nas competências cognitivas e socioemocionais, confirmando que a Aprendizagem Cooperativa contribui para um ensino mais inclusivo e para a construção de relações interpessoais positivas.

3. Comunidade de prática: Coopera 360

A realização deste estudo ocorreu num estabelecimento de ensino pertencente a um agrupamento de escolas, com vários orientadores cooperantes. A AC no Ensino Básico despertou na direção do agrupamento um particular interesse em promover a constituição de uma comunidade cooperativa de aprendizagem profissional, à qual se definiu Comunidade Coopera 360. Nelas estiveram envolvidos esses e outros docentes em contexto de formação contínua certificada e acreditada. Aos orientadores cooperantes juntaram-se os seus estudantes estagiários, outros professores do agrupamento (educadores, professores do 1.º CEB e professores de Educação Especial), assumindo o papel de formandos e as supervisoras institucionais de formadoras, perfazendo um total de 32 docentes com impacto direto em 600 alunos.

Constituídos grupos cooperativos entre os participantes desta comunidade, o trabalho pedagógico realizou-se numa perspetiva construtivista e inovadora entre pares, onde o foco principal esteve não só na planificação e implementação de aulas cooperativas, mas sobretudo na investigação, partilha e reflexão entre futuros professores e professores em exercício de funções, em investigar a sua prática interagindo com os seus pares. Desta forma, a I-A, entendida como uma forma de investigação reflexiva coletiva orientada para a transformação das práticas educativas e para a compreensão crítica do seu contexto (Kemmis & McTaggart, 1988), valoriza a colaboração, o diálogo e a construção de conhecimento profissional.

Reforça-se, assim, a consistência teórica e a relevância atual do presente estudo, evidenciando o alinhamento entre os fundamentos da AC e os resultados obtidos em contextos educativos concretos, resultantes desta comunidade de prática. Na comunidade cooperativa, os formandos foram elaborando Diários de Aprendizagem Grupal (DAG), concebidos como instrumentos de documentação pedagógica que registam práticas, reflexões e aprendizagens coletivas. Estes registos permitiram acompanhar a evolução dos grupos, dar visibilidade ao processo formativo e sustentar uma análise crítica sobre a implementação da AC.

De forma consistente, os registos sublinharam a importância da estrutura cooperativa baseada na atribuição de papéis, entendida como condição necessária para que a metodologia se concretize plenamente. Esta perceção demonstra que a corresponsabilização individual foi interiorizada como um dos pilares da cooperação (Johnson, D. & Johnson, R., 1994).

Em suma, este estudo demonstra como a constituição de uma comunidade de prática, alicerçada na AC e na I-A, pode potenciar a inovação pedagógica, a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional dos docentes, com impacto direto na qualidade das aprendizagens dos alunos.

4. Discussão e considerações finais

A implementação da AC no âmbito da PES apresentou-se profundamente significativa, não só para os alunos das diferentes turmas, como também para o desenvolvimento profissional dos pares pedagógicos envolvidos, das orientadoras cooperantes, das supervisoras institucionais e de outros educadores/professores em exercício constituindo-se a 1.ª Comunidade Coopera 360, uma vez que estiveram envolvidos alunos e professores desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Superior.

Contudo, este estudo apresenta algumas limitações:

1. Número reduzido de participantes – O estudo foi realizado apenas numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que limita a generalização dos resultados para outros contextos educativos.
2. Contexto específico – A investigação decorreu no âmbito da PES podendo os resultados refletir características particulares dessa experiência e não serem representativos de situações em contexto regular.
3. Ausência de grupo de comparação – Não foi incluído um grupo de controlo, o que dificulta a atribuição exclusiva dos efeitos observados à implementação da Aprendizagem Cooperativa.
4. Tempo de intervenção limitado – A duração da experiência foi relativamente curta, o que pode não permitir observar impactos mais duradouros ou consolidados.
5. Dependência da observação direta – A recolha de dados baseou-se essencialmente em observação e registo sistemático, podendo existir subjetividade na interpretação dos comportamentos e interações.

Apesar das limitações, os resultados obtidos no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico demonstraram que a atribuição de papéis, a utilização de métodos estruturados de AC e a integração de estratégias de avaliação formativa potenciam a corresponsabilização, a autonomia e o pensamento crítico. Neste sentido, a AC promoveu ambientes de aprendizagem mais inclusivos e dinâmicos, promovendo um melhor comportamento no trabalho em grupo nos quais a diversidade dos alunos é reconhecida como um recurso pedagógico e não como um obstáculo (Veldan et al., 2020). Portugal fez progressos importantes no estabelecimento de um quadro sólido para a educação inclusiva, centrado na resposta às necessidades de todos os alunos (OECD (2022)). A criação da comunidade de prática Coopera 360 ampliou este impacto. Esta experiência coletiva mostrou que a investigação-ação, aliada à partilha de práticas e reflexões, é um dispositivo eficaz para a transformação da prática pedagógica e para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes.

Assim, pode afirmar-se que a AC, ao articular inclusão, motivação e aprendizagem significativa, encontra plena consonância com os princípios do PASEO e com os referentes legais que sustentam a autonomia e a flexibilidade curricular. Portugal fez progressos importantes no estabelecimento de um quadro sólido para a educação inclusiva, centrado na resposta às necessidades de todos os alunos (OECD, 2022). A sua implementação contínua e intencional representa, por isso, um caminho pedagógico para consolidar uma escola humanista, democrática e cooperativa, capaz de preparar os alunos para o exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Referências

- Alves, I., Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3–4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Aronson, E., Stephen, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M., & Whalley, M. (2025). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European*

- Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4-18.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/1350293X.2024.2445361?needAccess=true>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 455-479.
<https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Sage Publications
- Creswell, J., & Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinós básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Elliot, J. (2013). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Gonçalves, S. (2021). *Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com professores e alunos do ensino básico*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/105158>
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. (4.ª eds.). Allyn and Bacon.
https://archive.org/details/learningtogether0000john_y1e3/page/n6/mode/1up
- Johnson, D., & Johnson, R. (2022). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. (5.ª ed.). Ediciones SM.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3.ª ed.). Deakin University.
<https://academia.uat.edu.mx/pariente/do/Lecturas/The%20action%20research%20planner.pdf?utm>
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. (2.ª ed.). Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2022). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. (2.ª ed.). Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Martins, M. J. D., Marchão, A., Oliveira, T., Caetano, A. P., & Tinoca, L. (2025). Schools as learning communities for inclusion: Insights from case studies of two school clusters in Portugal. *Frontiers in Education*, 10, Article 1534567. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1549712>
- Moran, J. (2019). Metodologias ativas em sala de aula. *Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, 10(39), 10-13. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico - 1º ciclo em Portugal*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. Repositório Institucional da Universidade de Santiago de Compostela. <https://hdl.handle.net/10347/3668>
- Moreira, S. (coord.). (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor.
- Niza, S. (1997). Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora. EDUCA. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/3706>
- Oliveira Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30(100), 115-130.
https://www.academia.edu/69373243/Pedagogia_em_Participação_a_documentação_pedagógica_no_âmago_da_instituição_dos_direitos_da_criança_no_cotidiano
- OECD (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ribeiro, D. (2020). *Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores*. Estreia diálogos, 5(1), 35-46. <https://www.estreiadialogos.com/revista>.
- Santos-Rego, M., Lorenzo-Moledo, M., & Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 289-303. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548006.pdf>
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, H., Marques, S., Lopes, J., Morais, E., & Morais, F. (2024). The effects of cooperative learning on creative writing and self-efficacy in Portuguese and mathematics. *International Journal of Instruction*, 17(4), 609–622. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17433a>
- Valente, L. (2018). *CO-LAB guidelines for assessing collaborative learning in the classroom*. European Schoolnet.
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together: Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *Learning and Instruction*, 67, Article 101308. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308>
- Xavier, A. (2020). Assessment for Learning in Bilingual Education/CLIL: A Learning-Oriented Approach to Assessing English Language Skills and Curriculum Content in Portuguese Primary Schools. In deBoer, M., Leontjev, D. (eds), *Assessment and learning in content and language integrated learning (CLIL) Classrooms*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54128-6_5