

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NUMA PÓS-MODERNIDADE CRÍTICA*

Nuno Bessa **/ Anne Marie Fontaine ***

A aprendizagem cooperativa tem vindo a aumentar a sua importância enquanto estratégia alternativa de ensino-aprendizagem, mercê de vários estudos que têm vindo a reforçar a sua componente teórica e a evidenciar a eficácia da sua aplicação prática. Neste trabalho, os autores defendem que o crescente interesse em torno desta forma de ensino-aprendizagem, a par do aumento do número de considerações críticas em torno das várias e manifestas insuficiências do modo de ensino dominante, pode ser associado à emergência de novos valores, nomeadamente no domínio das relações sociais, nas sociedades contemporâneas. Em fundamento desta hipótese explicativa, abordam-se as condições e as formas de ensino dominantes em diferentes épocas, procurando demonstrar como a condição pós-moderna pode favorecer a utilização da aprendizagem cooperativa, no âmbito de uma pós-modernidade crítica.

O desenvolvimento da investigação no domínio da aprendizagem cooperativa tem sido muito abundante, sobretudo a partir dos finais dos anos sessenta, inícios dos anos setenta, ao ponto de se considerar que a aprendizagem coope-

* Parte deste trabalho foi realizado pelo autor, na qualidade de bolsceiro do Programa PRAXIS XXI, no âmbito de um estudo apoiado financeiramente pelo Subprograma Ciência e Tecnologia, do II Quadro Comunitário de Apoio.

** Instituto Politécnico de Bragança.

*** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

rativa tem vindo a operar uma *calma revolução* no pensamento e prática educacionais (Slavin, 1996). Aliás, no domínio do ensino da matemática, a sua utilização poderá mesmo ser considerada como uma das mudanças mais visíveis durante os anos oitenta e início dos noventa (Davidson e Kroll, 1991).

Embora as primeiras investigações acerca dos efeitos da utilização de estruturas cooperativas, competitivas ou individualistas sobre variáveis como a realização e a produtividade, remontem ao início do século XX, é sobretudo a partir de 1970 que se inicia a investigação acerca da sua aplicação nas salas de aula (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1996). Desde 1898, foram realizados cerca de 550 estudos de tipo experimental e uma centena de estudos correlacionais, incidindo sobre os três tipos de estruturas de aprendizagem (Johnson e Johnson, 1994). Numa metanálise que compreendeu um total de 323 estudos relacionados com a aprendizagem cooperativa, verificou-se que 90% deles haviam sido realizados depois de 1960 e cerca de 2/3 desde 1970 (Johnson e Johnson, 1990).

De acordo com Aronson e Patnoe (1997), estima-se que nos EUA cerca de vinte e cinco mil docentes utilizem alguma das formas de aprendizagem cooperativa nas suas aulas, ou seja, metodologias alternativas de ensino-aprendizagem exercidas em estruturas cooperativas, no seio de pequenos grupos. Este facto mostra como o interesse por esta estratégia alternativa de aprendizagem não é meramente académico, podendo ser explicado pelos benefícios proporcionados pela aprendizagem cooperativa aos estudantes, quando comparada com as estruturas de aprendizagem competitiva ou individualista. As estruturas cooperativas obrigam à manutenção e satisfação de objectivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade (Schmuck, 1985) e definem-se pelo facto de diferentes indivíduos orientarem os seus esforços no sentido de atingirem objectivos comuns. Slavin (1983), em 46 estudos, encontrou diferenças significativas no sucesso escolar dos alunos em favor da aprendizagem cooperativa em 63% dos casos. Apenas 2 estudos (4%) apresentaram diferenças negativas, enquanto 33% não apresentaram diferenças. Numa segunda revisão, agora com 99 estudos, os resultados foram semelhantes: 64% apresentaram resultados positivos, 31% não apresentaram diferenças significativas e apenas 5% apresentaram resultados negativos (Slavin, 1996). Na mesma linha, os resultados obtidos por Johnson e Johnson (1990) e por Johnson e colaboradores (1981), mostram uma maior eficácia da aprendizagem cooperativa face às restantes estruturas.

É de realçar que este tipo de aprendizagem é benéfico para a maioria dos alunos. Com efeito, um indivíduo só poderá ser bem sucedido na realização dos seus objectivos, se os outros também o forem e vice-versa, pelo que, numa situação puramente cooperativa, encontramos uma *correlação positiva perfeita* entre a satisfação dos objectivos dos diferentes participantes. Contrariamente, numa estrutura competitiva assiste-se a uma correlação negativa entre a possibilidade de realização dos objectivos pelos vários participantes: nesta estrutura, a acção realizada por cada um deles pode vir a frustrar, se for bem sucedida, a satisfação dos objectivos dos restantes.

Os benefícios da aprendizagem cooperativa para os estudantes, ao nível da realização escolar, mostraram ser independentes das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa e da localização das escolas ou do nível de ensino, muito embora variem em função do domínio de aprendizagem: em actividades não-linguísticas, os resultados apresentam-se ligeiramente mais favoráveis do que nos domínios linguísticos (Qin, Johnson e Johnson, 1995; Slavin, 1991b).

Para além dos benefícios no domínio da realização escolar, o contexto cooperativo tem apresentado resultados positivos sobre um conjunto importante de outras variáveis. Através da aprendizagem cooperativa, a escola e a sala de aula, verdadeiros microcosmos da sociedade, abraçam a vivência de processos democráticos, na forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo de relacionamento que os alunos adoptam entre si. Com efeito, para além da aprendizagem das matérias incluídas nos currículos, a escola proporciona aos estudantes um currículo oculto: cria um contexto favorável à ocorrência de certos tipos de aprendizagens, consideradas significativas para o desenvolvimento integral destes e para a vida em sociedade. Além disso, promove também o desenvolvimento de variáveis psicológicas importantes (Bessa e Fontaine, 2002; Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1991b), como sejam a auto-estima e o auto-conceito (Slavin, 1991b), a auto-eficácia (Nichols, 1996; Schunk e Hanson, 1985), a motivação para a realização (Webb, 1982; Nelson-Le Gall, 1995; Nichols, 1996), as atitudes dos alunos face à aprendizagem (Johnson e Ahlgren, 1976; Johnson, Johnson, Johnson e Anderson, 1976). Este contexto é também favorável ao desenvolvimento de competências sociais: observa-se uma maior tolerância face a alunos com diferentes origens étnicas (Slavin, 1991b) e, mais

recentemente, uma redução da conflitualidade escolar (Johnson *et al.*, 1997; Stevahn *et al.*, 1997; Johnson e Johnson, 1996; Johnson *et al.*, 1996).

Resumindo, a investigação no domínio da utilização de estruturas de aprendizagem cooperativa conta já com cerca de um século de existência, muito embora a maioria da investigação tenha sido produzida durante os últimos trinta anos. Os seus resultados, mostraram que a utilização combinada dos pares e de contextos cooperativos, como formas alternativas de ensino-aprendizagem, apresenta vantagens ao nível da realização escolar, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e da melhoria das relações interpessoais, designadamente através da resolução construtiva de conflitos.

Perante este quadro, coloca-se a questão de saber: a) como se explica o crescente interesse pela aprendizagem cooperativa, a partir dos anos setenta; b) porque razão a aprendizagem cooperativa tem sido preterida, face à estrutura de aprendizagem competitiva, que ainda hoje domina os sistemas de ensino? Pretendemos abordar estas duas questões, analisando o lugar da escola, num quadro de mudanças macrosistémicas.

Sociedades pré-modernas

Ao tempo das sociedades ditas pré-modernas e pré-industriais, anteriores à formação do Estado-Nação¹, assiste-se a uma fraca diferenciação social. Estas sociedades são formadas por grupos localmente situados e relativamente isolados do mundo exterior, no seio das quais os indivíduos experimentam fortes relações de ligação à comunidade, sustentadas por uma consciência colectiva que cobre a maior parte da existência individual: aderem ao mesmo conjunto de valores, experimentam os mesmos sentimentos e vivenciam percursos de vida semelhantes. São as sociedades cuja forma de solidariedade se designa por *mecânica* (Durkheim, 1984). Do ponto de vista tecnológico, estamos perante o que Friedmann (1968) designou de *meio natural*, um mundo bucólico de base rural e artesanal, praticamente desprovido de tecnologia, onde o *saber*

¹ Adoptamos aqui a perspectiva que entende a nação como um produto recente, fruto das condições da modernidade (Hobsbawm, 1990; Sobral, 2001).

simpatizar constitui uma importante competência, uma vez que, na ausência de outras formas de comunicação, as relações são do tipo presencial.

Nestas sociedades sem informação impressa, a educação e a formação decorriam da modelagem de comportamentos e da experiência ao longo da vida, assumindo as estórias, as narrativas, um papel fundamental de transmissão de um conjunto de regras pragmáticas que constituem o vínculo social. Porém, a matéria deste vínculo social provém, não apenas da significação dessas narrativas, mas também do acto da sua narração, o que legitima a função, do próprio narrador: *eu ouvi dizer, vocês vão ouvir* (Lyotard, 1989).

Centrada na oralidade e no relacionamento presencial, fomentadores da proximidade e de um forte vínculo social, as sociedades pré-industriais promovem a reciprocidade² e a cooperação. A socialização e a educação das crianças reside na valorização dos objectivos e recompensas grupais, uma vez que uma boa pescaria ou uma boa colheita, resulta na fartura e no benefício para toda a comunidade.

Esta forte consciência colectiva, define normas de comportamento partilhadas pelos membros dos grupos, que as crianças aprendem a partir dos vários modelos sociais e que, posteriormente, transmitem a crianças mais novas. Com isto, criam competências no desempenho de diferentes papéis sociais e aprendem a valorizar o grupo e a orientar os seus comportamentos quer em direcção a si próprios, quer em direcção a outros que para elas são significativos. Geram-se assim sentimentos de generosidade e altruísmo em relação aos restantes membros do grupo (Graves e Graves, 1985). O controlo social é difuso e exercido pelo conjunto da comunidade. Este modo de controlo, em que a punição se centra no conhecimento e repreensão públicos dos comportamentos desviantes, é possível devido às relações de proximidade e reciprocidade que ligam os indivíduos. Assim, o vínculo social que une estas comunidades restritas em torno de objectivos e práticas comuns, conduz à auto-regulação dos comportamentos individuais.

² De acordo com Rosa e Lapointe (1996), a reciprocidade pode ser: *generalizada*, quando as trocas de bens e serviços de valor semelhante ocorrem sem que seja esperado um retorno imediato sobre o bem oferecido; *equilibrada*, quando esse retorno deve ocorrer num curto espaço de tempo; *negativa*, quando na relação de troca se tenta obter o máximo benefício, pelo que não existe uma verdadeira reciprocidade - este último tipo de reciprocidade ocorre nas situações em que são envolvidos elementos exteriores à comunidade, que não partilham o mesmo conjunto de interesses.

A sociedade moderna

Por contraponto, na sociedade moderna, que Durkheim (1984) caracterizou como possuidora de um tipo de *solidariedade orgânica*, o aumento da divisão do trabalho conduziu a uma maior diferenciação dos indivíduos. Presente naquilo que Friedmann (1968) designou de *meio técnico*, esta forma de solidariedade tem por analogia os sistemas orgânicos (Aron, 1991). Nesta forma de sociedade, industrial, povoada pela tecnologia e pela dominação do pensamento racional, o vínculo social é enfraquecido. Consequentemente, a margem de interpretação individual dos imperativos sociais alarga-se (Aron, 1991). A consciência colectiva perde muito do seu papel de vinculação e controlo, gozando o indivíduo de uma maior autonomia e liberdade individual. Deparamo-nos assim com o enfraquecimento da importância da vida em grupo, da reciprocidade e proximidade das relações e da prossecução de objectivos comuns.

As narrativas tradicionais são substituídas por uma metanarrativa emancipadora, ocupando a ciência e a técnica um lugar de destaque neste projecto de libertação da individualidade e de progresso da humanidade. Para além do pilar da emancipação, a que pertencem a ciência e a técnica, Santos (1996) identifica um outro pilar no projecto da Modernidade: o da regulação. Nele, encontram-se os princípios do mercado, do Estado e da comunidade. Ainda de acordo com o mesmo autor, as relações entre estes três princípios, longe de evoluírem de forma harmoniosa, dão lugar, no início do século, a uma evolução sem precedentes do mercado e à atrofia do princípio da comunidade. O desenvolvimento do mercado reflectiu-se no desenvolvimento acelerado da industrialização, na importância crescente das cidades e na filosofia política do capitalismo liberal. Desta forma, a comunidade diferenciou-se em dois elementos abstractos: «a sociedade civil, concebida como agregação competitiva de interesses particulares, suporte da esfera pública, e o indivíduo, formalmente livre e igual, suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da sociedade civil» (Santos, 1996, p. 74). Sob a matriz do mercado, o conceito de comunidade perde relevância. Enfraquece o vínculo social e as relações entre os indivíduos desenvolvem-se sob o signo da competitividade, que traduz uma estrutura de relações mais adequada à filosofia do capitalismo liberal.

Neste contexto, o carácter competitivo da estrutura de relações sociais reproduziu-se na escola e na sala de aula. Desde logo, por via de um sistema de avaliação centrado na norma, que visa diferenciar os indivíduos entre si (Almeida, Ribeiro e Correia, 1994) e que faz o sucesso de uns, depender do insucesso dos restantes. Slavin (1996, p. 19) descreve uma cena em sala de aula que, pelo seu poder ilustrativo e carácter incisivo, justifica a sua transcrição:

«Turma», disse a D. James, «quem se lembra a que parte da gramática pertencem palavras como isto, tu e ele?»

Vinte mãos levantaram-se na turma do 5º ano da D. James. Dez outros estudantes procuram fazer-se passar despercebidos, na esperança que a D. James não os chame. Ela chama pelo Eddie.

«Provérbio?»

A turma ri-se. A D. James diz: «Não, não está certo». Os alunos (que não o Eddie, que está a tentar enfiar-se num buraco do chão com a vergonha) levantam as mãos novamente. Alguns deles estão mesmo meio levantados dos seus assentos, chamando ansiosos: «Eu! Eu!». Finalmente, a D. James chama uma aluna. «Elizabeth, podes ajudar o Eddie?».

Slavin (1996) realça que este episódio mostra como os docentes promovem, mesmo que inconscientemente, a competição entre os seus alunos: o falhanço de uns é fonte de regozijo para outros, na medida em que ele representa uma segunda oportunidade para demonstrarem os seus conhecimentos e obterem a aprovação do docente.

Este exemplo mostra bem o carácter individualista e competitivo das nossas salas de aula, onde predomina um modo de trabalho pedagógico que podemos designar como sendo de tipo transmissivo e de orientação normativa, de acordo com a taxonomia apresentada por Lesne (1984).

A forma como é estruturado o espaço físico e social da sala de aula, fornece ao professor o papel central. Este, detém o poder e o saber e trabalha no sentido da correcção dos desvios em relação a normas gerais de comportamento e conhecimento. Assim, os alunos nas salas de aula encontram-se divididos por carteiras de um ou dois lugares, todos orientados para um dos topos da sala, onde se encontra a secretária do professor e o quadro de parede. Desta forma, favorecem-se as interacções aluno-professor e inibem-se e punem-se as interacções aluno-aluno. Munidos do seu próprio material escolar, cada aluno

recepção dos saberes e conhecimentos que o professor expõe, procurando reproduzi-lo o melhor possível em provas de avaliação que recompensam o seu esforço individual, através de resultados expressos em quantidade.

A diferenciação decorrente da divisão social do trabalho traduziu-se, na sala de aula, por esta orientação normativa. Ela procura preparar individualmente, cada criança, para o cumprimento rigoroso de ordens e para o desempenho eficiente de tarefas programadas (Darling-Hammond, 1997), acentuando o carácter *reprodutor* da escola e do modo de ensino (Apple, 1998; Darling-Hammond, 1997; Lesne, 1984). Este modo de ensino, dominante, garante a *domesticação* do comportamento e a socialização necessária quanto à necessidade de obedecer, cumprir ordens e realizar tarefas de forma zelosa e pontual (Darling-Hammond, 1997). A docilidade, passividade e obediência são recompensadas, enquanto a criatividade e a espontaneidade são punidas, destruindo-se a capacidade de iniciativa, de autodeterminação e de auto-realização. Assim se replicam nas escolas, entre alunos e professores, as mesmas relações de hierarquia e subordinação que encontramos nas empresas. Os indivíduos tornam-se incapazes de desenvolver as competências necessárias para, colectivamente, poderem agir sobre a economia e a sociedade, na defesa dos seus interesses, o que explica a manutenção do *status quo* (Bowles e Gintis, 1976).

De acordo com Bowles e Gintis (1976) e Blackledge e Hunt (1985), podemos encontrar quatro correspondências entre as relações sociais do contexto escolar e as do contexto laboral: (1) à imagem dos trabalhadores, o poder dos estudantes é muito reduzido, pelo que o seu estatuto é de subordinação; (2) a educação e o trabalho não constituem, por si só, elemento de satisfação intrínseca - antes se tratam de meios para a obtenção de algum tipo de recompensa externa³; (3) a divisão taylorista do trabalho é reproduzida nas escolas, através da compartimentalização dos saberes e da competição entre os alunos; (4) os dife-

³ No caso da escola, os resultados garantem o acesso a um determinado *estatuto*, bem como a qualificação necessária para a obtenção do emprego; no caso do trabalho, o salário permite o acesso aos bens de consumo e aos espaços de lazer, onde o indivíduo encontra espaços de realização pessoal. A este propósito, leia-se a excelente descrição e análise realizada por Friedmann (1968), acerca da forma como os operários americanos encontravam, na vida-fora-do-trabalho, a compensação pelas agressões sofridas na fábrica.



rentes níveis de ensino preparam os alunos para ocuparem diferentes postos nas estruturas organizacionais⁴.

Eis, portanto, como a escola e o modo de ensino dominante na sociedade moderna se assumem como um espaço de reprodução social, que prepara os alunos para virem a ocupar o seu lugar e a competir no mundo do trabalho, dominado por uma economia de mercado. Na sociedade moderna, a escola, através do seu *currículo oculto*, desenvolve nos alunos as competências necessárias ao exercício de uma actividade produtiva e formata a concepção de si próprio, bem como as aspirações e os valores dos indivíduos, aos requisitos da divisão social do trabalho (Bowles e Gintis, 1976).

A pós-modernidade: a emergência de uma nova condição

Embora a compreensão do que é a pós-modernidade ainda seja muito especulativa (Santos, 1991, 1996), não parecem restar dúvidas acerca da crise do paradigma moderno e da existência de uma pós-modernidade. De acordo com Smart (1993), as raízes filosóficas do pós-modernismo⁵ encontram-se nos finais do século XIX, embora o termo só seja utilizado pela primeira vez em 1930, passando a sua utilização a ser mais frequente a partir de meados dos anos setenta. Ao mesmo tempo que as culturas se tornam pós-modernas, as sociedades assumem o estatuto de pós-industriais (Lyotard, 1989). Neste caso, o início do fim da sociedade industrial é marcada, do ponto de vista tecnológico, pela descoberta e introdução, nos contextos de trabalho, dos circuitos miniaturizados.

Porém, e não obstante a dimensão especulativa das reflexões e prescrições que se possam fazer acerca da pós-modernidade, alguns contornos do devir vão-se tornando menos difusos à medida que, com o decorrer do tempo, o momento de crise e transição que vivemos, o vai permitindo (Santos, 1991, 1996).

⁴ Os autores mostram como a promoção da autonomia dos alunos no ensino superior, face aos alunos do secundário, corresponde à necessidade dos quadros superiores serem capazes de trabalhar de forma menos supervisionada e dirigida do que os operários.

⁵ O autor estabelece uma diferenciação entre pós-modernismo e pós-modernidade, sendo a última entendida de forma mais ampla e ambiciosa, para referenciar a emergência de uma condição histórica diferente (Smart, 1993).

A pós-modernidade pode ser entendida como possuidora de dimensões que representam um certo revisitar do período pré-moderno (Eco, 1986; Smart, 1993) e de um retorno às identidades, ou mesmo do regresso da solidariedade mecânica (Santos, 1996). Daí que a decomposição da metanarrativa do projecto socio-cultural da modernidade não significará o fim e a dissolução do vínculo social na pós-modernidade (Lyotard, 1989). Na pós-modernidade, a atomização e a personalização, associadas ao social e ao individual (Lypovetsky, s.d.), levam a que a questão do vínculo social encontre resposta nas numerosas redes de relações em que se situam os indivíduos e em que estes se apoiam. Neste caso, a componente comunicacional e, concomitantemente, a relacional, assumem cada dia maior evidência (Lyotard, 1989).

Eco (1986) apresenta a possibilidade de analisar os sinais de mudança do nosso tempo, a partir da análise dos percursos históricos da Idade Média. Entre diversas condições sociais e políticas assinaladas pelo autor ao longo da sua análise, salientaremos as repercussões da fragmentação do campo social sobre o urbanismo e o fenómeno da insegurança.

Na primeira das condições, o da alteração da vida urbana, o pensador italiano chama atenção para a organização do espaço das cidades em função de grupos sociais de pertença. Esta forma de organização urbana, é reflexo da fragmentação do corpo social e traduz-se por uma medievalização das cidades, que permite a criação de microssociedades. Nos estudos acerca dos padrões urbanísticos⁶ (Marcuse, 1997), a crescente separação entre as diferentes partes das cidades, surge como reflexo das cada vez maiores fracturas que se registam ao nível societal, económico e político. E se as fronteiras entre os diferentes territórios são essencialmente simbólicas, as delimitações físicas de certas zonas e bairros, tornam-se cada vez mais frequentes, como seja o caso dos muros de que se rodeiam os condomínios fechados, protegidos por elementos humanos e electrónicos de segurança privada.

Entre os novos espaços de inclusão/exclusão, Marcuse (1997) salienta o aparecimento das *cidadelas* e dos *novos guetos*. As *cidadelas* correspondem a

⁶ Embora estes estudos incidam sobre a sociedade norte-americana, salvaguardadas as devidas especificidades, julgamos que o mesmo se poderá aplicar ao continente europeu, ou até generalizar ao conjunto dos países centrais do sistema mundial, de acordo com a classificação proposta por Wallerstein (1990).

áreas de concentração espacial, cujos residentes pertencem aos grupos sociais dominantes: servem necessidades de protecção e de valorização do estatuto e do poder. Inversamente, nos novos guetos⁷ o critério de inclusão é uma combinação de raça e de classe, que se caracteriza pela exclusão dos seus membros da participação na vida económica do resto da sociedade, formando uma *underclass*⁸ (Wilson, 1987). O confinamento dos seus residentes àquele espaço delimitado, é desejado pelos grupos sociais favorecidos, uma vez que as suas actividades, não controladas, colocam em perigo a paz social dominante.

Os novos guetos e a *underclass* aparecem profundamente associados ao aspecto da insegurança. De acordo com Giddens (1992), o ambiente de risco nas culturas pré-modernas estava relacionado com as ameaças e perigos provenientes da natureza (doenças, catástrofes naturais), com a ameaça de violência humana (*senhores da guerra* locais, bandidos, ladroagem) e com a perda de graça religiosa ou influência mágica maligna. Embora Giddens recuse a semelhança entre o perfil de risco pré-moderno e o do fim da modernidade, parece que, quer os efeitos perversos da industrialização e da tecnologia, quer a frequência dos conflitos regionais armados e a crescente violência urbana, contribuem para que o ambiente de risco contemporâneo possa ser identificado como *neomedieval*.

Estas condições sociais e políticas, encontram correspondência naquilo que Santos (1998) designou de *fascismo societal*⁹. Entre as várias formas de fascismo societal identificadas pelo autor, a análise do *fascismo do apartheid social* e do *fascismo da insegurança* afigura-se particularmente útil para esta análise. A relação de reciprocidade dinâmica entre estas duas formas de fascismo societal

⁷ Distinguem-se dos tradicionais, definidos como aqueles em que o confinamento da população residente é definido pela cor (Marcuse, 1997).

⁸ A *underclass* é fruto das mudanças estruturais operadas no mercado de emprego, por via das transformações tecnológicas operadas nos contextos de trabalho e produção, que permitiram o aparecimento dos modos de gestão pós-fordistas. Os grupos sociais que a constituem, caracterizam-se pelo *desemprego aprendido* e pela tendência para entrar em actividades de criminalidade de rua. Será por isso adequado falar-se de *hiperpauperização* desta *underclass* e de *bipergregação* dos espaços urbanos onde esta se encontra (Marcuse, 1997).

⁹ O fascismo societal, ao contrário do fascismo dos anos trinta e quarenta, não tem que ver com um regime político, mas com um regime social e civilizacional, resultante do predomínio do consenso neoliberal sobre a economia e a sociedade (Santos, 1998).

estão na origem da hipersegregação e da hiperpauperização, que dão lugar aos novos guetos. Com efeito, o primeiro corresponde à hipersegregação dos excluídos, «através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas», vivendo as últimas sob a constante ameaça das primeiras (Santos, 1998, p. 33). É esta permanente ameaça representada pelos guetos pobres que justifica o aparecimento das cidadelas, quais castelos neofeudais, que garantem a defesa e o refúgio dos seus membros. O fascismo da insegurança, através de formas de manipulação colectiva, promove sentimentos e percepções de escassez geral, que colocam em causam as garantias de sobrevivência futura de certos grupos de indivíduos.

Este tipo de fascismo coloca em causa não a segurança física dos indivíduos, mas a sua segurança psicológica, criando condições para os grupos sociais mais vulneráveis diminuírem as suas expectativas de emprego e bem-estar futuro, elevando a sua disponibilidade para suportarem elevados custos, com vista a obterem uma redução mínima dos riscos e da insegurança criados (Santos, 1998). No caso do trabalho, leva-se as pessoas a aceitar condições e retribuições degradantes, em nome da possibilidade de obterem um emprego, de outra maneira considerado impossível. No fundo, os indivíduos são levados a acreditar em cenários que se adequam idealmente aos sacrifícios e às promessas que lhes são propostos. Desta forma, o fascismo da insegurança contribui, em muito, para os fenómenos de extrema pobreza e de desemprego aprendido¹⁰, associados aos guetos pobres.

Além de económica e social, a exclusão a que os grupos sociais desfavorecidos estão sujeitos é também cultural, na medida em que as diferenças de capital cultural serão reproduzidas e reforçadas pela instituição escolar. De acordo com Bourdieu e Passeron (1970), o sucesso na realização escolar não pode ser entendido como resultado directo das aptidões de cada aluno, tal como pretendem as teorias do capital humano e o próprio senso-comum. Ele resulta, outrossim, da adequação entre o capital cultural transmitido à criança pela sua família e pelo seu meio social e o património cultural veiculado pela escola, uma vez que a apreensão deste pressupõe a posse dos necessários instrumentos de apropriação (Bourdieu, 1997; 1982). Considerando-se a escola como um espaço

¹⁰ O termo visa traduzir o conceito original de *joblessness*, para o qual foi útil a reflexão realizada por Fontaine e Faria (1989), na tradução do conceito de *learned helplessness*.

de reprodução social e cultural, sujeito a uma dominação de classe, é natural que as famílias das classes dominantes forneçam às suas crianças o capital cultural mais adequado para que estas venham a ser bem sucedidas na escola. Assim se explicam as resistências e o abandono da escola por parte das crianças oriundas de estratos sociais mais desfavorecidos culturalmente, pelo que devem «ser entendidas como uma antecipação, fruto de uma estimativa inconsciente das probabilidades concretas de êxito ligadas ao conjunto da categoria, das sanções que a escola reserva objectivamente às classes ou fracções de classe desprovidas de capital cultural» (Bourdieu, 1982, p. 335). Por outro lado, a escola é também promotora da diferenciação e do estabelecimento de hierarquias entre os alunos que nela permanecem.

A escola contribui, assim, para a perpetuação dos espaços de privilégio e de hipersegregação, para uma organização neofeudal, que é ao mesmo tempo resposta e causa da conflitualidade urbana, da fragmentação social e do agravamento e reprodução de assimetrias, ao nível do capital cultural dos indivíduos.

A pós-modernidade pode ser entendida como a época do capitalismo desorganizado (Santos, 1996), onde a forma das cidades é determinada pela especulação imobiliária e pelos interesses financeiros (Roseta, 2001). É a cidade das cidadelas e dos guetos pobres, sustentada pela hipersegregação e promotora do *apartheid educacional*. Nesta condição pós-moderna, a escola, em termos globais, surge numa situação de crise: levantam-se problemas ao nível da motivação dos alunos, da realização escolar, dos currículos, da violência nas escolas, da relação com as novas tecnologias, entre outros. O agravamento das diferenças de capital cultural entre os indivíduos torna-se mais claramente factor de insucesso e abandono escolar: essas diferenças são hoje motivo de exclusão no acesso à escola e factor legitimador da diferenciação das próprias escolas, entre escolas-sucesso e escolas-problema.

Esta situação poderá ser associada às correntes teóricas acerca da pós-modernidade, que apelam a uma pós-modernidade de *celebração*. De acordo com a divisão efectuada por Smart (1993), a estas correntes contrapõem-se as que apelam a uma pós-modernidade *crítica* ou de *resistência*. A condição pós-moderna, entendida na sua perspectiva crítica, caracteriza-se pela emergência de novos valores, nomeadamente o sentimento de multi-pertença e o regresso às raízes, com a revalorização das redes de apoio social dos indivíduos.

A presença destes novos valores levanta aos sujeitos problemas relativos à sua capacidade de relacionamento com o Outro, com a revalorização do *saber simpatizar*, das competências sociais, da auto-regulação comportamental e da cooperação em torno da prossecução de objectivos e recompensas comuns. A revalorização do saber simpatizar e a recontextualização das identidades, leva a um regresso às raízes, às comunidades locais, enquanto que a componente comunicacional, no contexto de globalização, leva à integração simultânea dos indivíduos numa plêiade de redes de relações. Um dos factores de proliferação dos contextos de vida resulta, por exemplo, da progressiva e sistemática redução dos horários de trabalho que se verifica desde o início do século, em favor do aumento do tempo de lazer, investido noutros espaços de relações, que não às de trabalho¹¹ (Santos, 1996).

No âmbito de uma pós-modernidade crítica ou de resistência, afigura-se importante definir propostas para a *nova escola*. Um dos contributos para o surgimento de uma nova escola, no âmbito de uma pós-modernidade crítica, passa por questionar o carácter individualista e competitivo das salas de aula, suporte de um ensino de tipo transmissivo e normativo. No contexto pós-moderno, «o saber não é e nunca mais será transmitido em bloco, e de uma vez por todas, aos jovens antes da sua entrada na vida activa» (Lyotard, 1989, p. 102). Consequentemente, o ênfase da pedagogia transita do carácter cumulativo do conhecimento para a capacidade de actuar e organizar os conhecimentos em função de questões que se levantam. Neste caso, a performance é melhorada pelo trabalho em equipa e pela sua valorização (Lyotard, 1989), cabendo ao professor um novo papel: o de apoiar a formulação das questões e de potenciar a eficácia da investigação e do trabalho em grupo, tal como acontece em larga medida nos métodos de aprendizagem cooperativa.

¹¹ Será, pelo menos, o caso dos países europeus, onde os aumentos de produtividade gerados pela introdução das novas tecnologias nos espaços de produção levaram, de facto, a uma redução do tempo de trabalho, motivada pela acção dos sindicatos. Nos Estados Unidos, a situação parece ser diferente, sobretudo nos casos em que, no contexto social, a compulsão pelo consumo levou os trabalhadores a aceitarem que os ganhos de produtividade se traduzissem em aumentos de rendimento e não na redução dos horários de trabalho (Santos, 1996), incorporando assim o princípio taylorista da indexação do salário à produção.

O lugar da aprendizagem cooperativa

A formulação duma pós-modernidade crítica e o exercício duma pedagogia igualmente crítica, levanta desafios importantes ao contexto da sala de aula e ao papel e organização da escola. Julgamos que a aprendizagem cooperativa poderá ocupar um lugar próprio no quadro de soluções que possam emergir perante estes novos desafios. Um quadro socialmente inclusivo, em que a escola possa constituir um lugar de interpretação da sociedade e de promoção nos alunos de comportamentos de solidariedade e dum quadro de referências comuns, pelo que a performatividade não pode constituir o seu fundamento último (Santos, 1993).

Tivemos já oportunidade de referir os benefícios da aprendizagem cooperativa relativamente ao sucesso escolar e ao desenvolvimento psicológico dos alunos, mas também em relação à tolerância étnica e à redução da conflitualidade escolar. Contudo, a condição duma pós-modernidade crítica levanta ainda o problema da equidade e da forma como a escola lida com a existência de crianças com diferentes estatutos no seu interior.

As conclusões de Bowles e Gintis (1976), agora reforçadas por estudos mais recentes (Bowles e Gintis, 2002), salientam o facto da escola, através do *princípio de correspondência*, replicar as relações de hierarquia e subordinação existentes nas empresas, socializando os indivíduos para uma integração eficiente e ordeira nas hierarquias organizacionais. Para isso, a escola aposta numa estrutura de relações sociais capaz de satisfazer o seu papel de reprodução e acentuação das desigualdades. Em função disso, obter a equidade deveria passar por alterar a sua estrutura de relações sociais, mas também por modificar o património cultural por ela veiculado: ao invés de se adequar ao capital cultural da classe dominante, ele deve representar um quadro de referências comuns.

Elizabeth Cohen (2001), numa revisão de artigos editados ao longo de 100 anos de publicação dum anuário ligado aos assuntos da educação, aproveita o trabalho de outros autores para realçar a ideia que a resolução dos problemas ligados à falta de equidade passa pela alteração dos métodos de ensino, uma vez que os modos dominantes representam um problema para as crianças mais desfavorecidas economicamente. Muito embora a própria autora reconheça que

a desigualdade de estatutos na escola não é apenas de cariz económico, encontrando-se também radicada nas questões de género, raça ou de competência académica (Cohen, 1994a). Aliás, o estatuto académico pode mesmo ser considerado como o mais relevante de todos (Cohen, 1986).

Os métodos cooperativos podem contribuir profundamente para a resolução deste problema de desigualdade ou mesmo de *apartheid* educacional. De acordo com Aronson e Patnoe (1997), a aprendizagem cooperativa proporciona estruturas de relações sociais em que todos os alunos, integrados em grupos heterogéneos, interagem de acordo com o mesmo estatuto, independentemente do seu passado cultural ou linguístico. Este facto torna-se particularmente relevante, se considerarmos o carácter multicultural das sociedades contemporâneas e, sobretudo, o facto das intervenções educativas centradas exclusivamente sobre questões relacionadas com grupos minoritários comportarem uma grande dose de risco (Ouellet, 1991). Na mesma linha, Slavin (1991a; 1991b) sustenta a integração como uma das características mais positivas da aprendizagem cooperativa. Esta opinião, no entanto, não é partilhada nem por Bruffee (1999) nem por Cohen, para quem os mecanismos de interdependência envolvidos na utilização dos métodos cooperativos poderão conduzir à activação de problemas relacionados com o estatuto dos alunos (p. ex., Cohen, 1994b; Cohen *et al.*, 1990).

Para Bruffee (1999), a investigação realizada no domínio da aprendizagem cooperativa tem servido objectivos de tipo taylorista, dado o seu interesse e contributo na melhoria da performance académica e da eficiência do trabalho em grupo. O autor sustenta esta posição com a existência de trabalhos no domínio da gestão, que associam claramente modelos de aprendizagem cooperativa a modos de organização do trabalho, que encontram nos grupos formas eficazes de aumentar a produtividade e reforçar a hierarquia. Bruffee é por isso bastante crítico da investigação orientada para a avaliação da performance do trabalho cooperativo e defensor de objectivos de investigação mais ligados à autonomia e responsabilidade dos indivíduos, bem como à sua formação cidadã e à sua capacidade de intervenção na sociedade.

O autor não parece, no entanto, ter em devida consideração quer as teorias no domínio das organizações e do trabalho, quer a evolução histórica da própria aprendizagem cooperativa. Uma das características do taylorismo e também uma

das suas principais críticas é o carácter individualista, excessivamente individualista, da organização do trabalho (Friedmann, 1968; Ortsman, 1984). A utilização dos grupos na organização do trabalho é mais recente e nem todas as correntes neste domínio podem ser classificadas de neotayloristas - as experiências bem sucedidas de projectos de democracia industrial, realizadas em países da Europa do Norte, resultaram exactamente da organização do trabalho em grupos semiautónomos (Ortsman, 1984; 1994).

É certo, porém, que algumas correntes muito ligadas às perspectivas da gestão, têm-se centrado na utilização dos grupos nas organizações a partir de critérios neo-tayloristas, orientados para as questões da performance produtiva e da disciplina organizacional (Montmollin, 1981). No entanto, não nos quer parecer que a aprendizagem cooperativa possa ser directamente associada a estas correntes de estudo no domínio das organizações. Historicamente, é verdade que a investigação no domínio da aprendizagem cooperativa começou por se preocupar em grande parte com questões ligadas à performance dos grupos, nomeadamente em comparação com outras estruturas de ensino-aprendizagem (Johnson *et al.*, 1981; O'Donnell e Dansereau, 1992; Slavin, 1983). Contudo, este tipo de preocupações iniciais faz todo o sentido se as contextualizarmos devidamente.

A afirmação da aprendizagem cooperativa enquanto real alternativa ao modo de ensino dominante, implicava a sua credibilização perante a comunidade científica em geral. Ora, é sabido que, além dos argumentos de prova ou de prova da prova, a validação de modelos ou teorias científicas está sujeito a critérios epistemológicos e psicossociais associados às dinâmicas da comunidade científica (Kuhn, 1977, 1989). Parece-nos claro que, não fosse também pela sua eficácia ao nível do desempenho escolar dos alunos, nunca a aprendizagem cooperativa teria obtido toda a atenção e divulgação que hoje merece. Na linha do que temos vindo a defender, encontram-se as posições veiculadas por Emmy Pepitone (Pepitone, 1980), para quem existe uma aparente relação entre o contexto sociopolítico e certas correntes teóricas no domínio das ciências do comportamento. Para esta autora, o fracasso do modelo de escola proposto por John Dewey, onde a utilização dos grupos de pares ocupava um lugar importante, ficou a dever-se às condicionantes sociopolíticas da época: em período de glorificação do valor da competição e do sucesso individual, iniciativas liga-

das à promoção da cooperação eram marginalizados, senão mesmo antagonizados, ao ponto de serem considerados anti-patrióticos.

Assim se poderá perceber melhor que, após uma fase inicial em que os autores se preocuparam com os efeitos da aprendizagem cooperativa sobre a realização escolar, as atenções se tenham voltado para outras áreas. Aliás, Robert Slavin, acerca da investigação realizada no domínio, produziu uma síntese no início da década de noventa, onde já incluiu vários estudos que salientam os benefícios da aprendizagem cooperativa sobre outros aspectos que não o rendimento escolar (Slavin, 1991b). Além disso, o trabalho desenvolvido por Elizabeth Cohen (Cohen, 1986, 1994a, 1994b, 2001; Cohen *et al.*, 1990) e por Kenneth Bruffee (Bruffee, 1999) sustenta, ele próprio, a ideia que os autores ligados à aprendizagem cooperativa têm dedicado particular atenção ao lugar e papel da aprendizagem cooperativa no contexto das sociedades contemporâneas: esses autores, bem como outros, preocupam-se com o contributo que a aprendizagem cooperativa poderá fornecer à *escola inclusiva* (Putnam, 1998).

Embora possamos discordar de algumas das críticas formuladas por Bruffee (1999), a verdade é que elas são fruto duma atitude vigilante face à aprendizagem cooperativa e por isso devem ser tomadas em consideração, tal como o conjunto das suas propostas, que se afiguram particularmente interessantes. O seu trabalho (Bruffee, 1999) permite mostrar como a aprendizagem cooperativa pode contribuir para a redução das diferenças de capital cultural entre os indivíduos, factor de reprodução das desigualdades e de segregação educacional. Para este autor, cada disciplina científica possui uma linguagem e uma cultura próprias, mais ou menos estranha aos alunos, mas que estes devem apreender e dominar. Os alunos, por seu lado, são portadores de linguagens e aspectos culturais próprios dos seus contextos de pertença. Para resolver o desafio da sua entrada na nova *comunidade do saber*, Bruffee criou uma metodologia de aprendizagem cooperativa que facilita a transição das comunidades anteriores para a nova comunidade. Desta forma, os grupos cooperativos funcionariam como *comunidades de transição*, que facilitam a entrada dos alunos na nova comunidade do saber, independentemente da sua comunidade de origem, ou seja, do seu capital cultural original.

Particularmente interessante no domínio da redução das diferenças de estatuto e de promoção da equidade no interior das salas de aula, é o método desig-

nado por *Instrução Complexa*. Muito preocupada com o problema das diferenças de estatuto, Cohen desenvolveu este método na Universidade de Stanford (Cohen, 1994a, 1994b, 2001; Cohen *et al.*, 1990), procurando assim lidar com os problemas da falta de equidade nas salas de aula (Ouellet, 2001). De acordo com a autora, as diferenças ao nível do estatuto social dos indivíduos na sala de aula aparecem frequentemente correlacionadas com o estatuto académico, o que se reflecte na interacção que os indivíduos mantêm no interior dos grupos de trabalho cooperativo – os alunos de maior estatuto interagem mais do que os de menor estatuto (Cohen, 1994b). Sabendo-se que a intensidade das interacções é uma variável que está directamente relacionada com a aprendizagem (Webb, 1982), é natural que os alunos de menor estatuto tenham menor sucesso e, com isso, *confirmem* o seu baixo estatuto académico, o que reforça e reproduz a desigualdade.

Apoiando-se na teoria das organizações e numa perspectiva multidimensional da inteligência humana (Cohen, 1986, 2001), a autora foi capaz de desenhar um método de aprendizagem cooperativa em que os alunos aprendem a lidar uns com os outros enquanto iguais e, sobretudo, enquanto pessoas e não enquanto indivíduos pertencentes a diferentes categorias sociais. Este método exige não só a preparação de alunos e docentes para o trabalho cooperativo, mas também a apresentação de tarefas específicas, pouco estruturadas, sem resposta única, interessantes e gratificantes, cuja realização depende da contribuição dos vários elementos do grupo; exige ainda a identificação das diversas competências no seio do grupo, de modo a atribuir diferentes papéis aos seus membros, tornando a aprendizagem resultado do exercício dessas múltiplas competências (Cohen, 1994a, 1994b; Lotan *et al.*, 1998).

Há no entanto que considerar que a utilização de métodos cooperativos tem muitas outras vantagens se não for limitada a situações isoladas, disseminando-se à totalidade do contexto escolar e da organização da escola. Estas vantagens estão contudo dependentes da eficiência na sua utilização, do reforço a longo prazo dos seus benefícios ou ainda do tipo de aprendizagens realizadas (Lotan *et al.*, 1998; Forest, 1998). Assim, a vantagem mais significativa é sem dúvida a da transformação da escola numa comunidade cooperativa, o que em muito contribuiria para a resolução de muitos dos problemas que as escolas e as sociedades contemporâneas enfrentam. Nas palavras de Forest

(1998, p. 292) a escola, enquanto comunidade cooperativa, seria sobretudo, um espaço de inclusão, «em que ninguém é excluído devido a questões de raça, religião, características de personalidade, diferenças de opinião ou pela manifestação de interesses ou atitudes pouco convencionais», onde existe um claro sentimento de pertença e um importante trabalho em direcção a objectivos comuns, sem que isso tenda para formas de homogeneização cultural ou comportamental.

Conclusões

· Ao longo de todo o período que se resolveu designar de modernidade, o modo de trabalho pedagógico dominante centrou-se nas estruturas de aprendizagem individualista e competitiva, em detrimento da estrutura cooperativa, não obstante serem conhecidos autores e trabalhos científicos que, desde o início do século XX, demonstraram as vantagens da utilização da estrutura cooperativa, relativamente às restantes estruturas de aprendizagem.

O ensino, na modernidade, obedeceu aos interesses de uma sociedade industrial e capitalista. O desenvolvimento acelerado do princípio do mercado e da industrialização, criou as condições para um ensino de tipo transmissivo e de orientação normativa. Este tipo de ensino adequava-se particularmente às necessidades das organizações industriais, ao preparar as crianças para o desempenho individual de tarefas pré-definidas. Ao mesmo tempo, o currículo oculto garantia uma forma de socialização que domesticava o comportamento, salientando o valor da submissão e da diferenciação de estatutos. Ao carácter dominante do ensino individualista e competitivo, em que o poder está concentrado no docente e ao aluno é reservado um estatuto de total subordinação, correspondeu a marginalização da aprendizagem cooperativa.

Contudo, analisada numa perspectiva crítica, a condição pós-moderna revaloriza as competências sociais dos indivíduos e a sua capacidade para actuarem colectivamente como *autores* sociais, no exercício de uma cidadania activa, necessária a uma sociedade alternativa. Esta, poderá contemplar formas alternativas de organização e participação activa dos cidadãos, nas empresas e nos processos de decisão política, como é o caso dos orçamentos participados

(Harnecker, 2000) ou do conceito de Estado, como novíssimo movimento social (Santos, 1998).

Nessa medida, é importante que a escola pare com um tipo de ensino que reproduz relações de hierarquia e subordinação, substituindo-o por modos de ensino alternativos. Modos de ensino que concedam aos indivíduos a capacidade de agirem colectiva e democraticamente. No fundo, trata-se de substituir uma escola criada à imagem da fábrica por uma outra, inclusiva e capaz de promover e desenvolver indivíduos-cidadãos, ao invés de simples produtores-consumidores. Nessa medida, a aprendizagem cooperativa poderá contribuir para uma resposta pós-moderna à forma de ensino-aprendizagem própria da modernidade, actualmente em crise.

Embora Aronson e Patnoe (1997) considerem que a opção pela cooperação é uma simples questão de pragmatismo e não de ideologia, quer-nos parecer que o facto da aposta na aprendizagem cooperativa ocorrer no preciso momento em que é despoletada a crise da modernidade e se procuram respostas para o devir, em função dos contornos com que este se faz anunciar, realça o aspecto ideológico desta opção. A aprendizagem cooperativa, pelo que proporciona de promoção do desenvolvimento de competências sociais, de cooperação em torno de objectivos e recompensas comuns, de interdependência e reciprocidade, de capacidade de aprender a aprender e de redução de desigualdades, parece-nos uma proposta interessante para responder aos desafios da pós-modernidade. Por isso, entendemos ser possível defender-se que a aprendizagem cooperativa deve ser entendida como um contributo pedagógico adequado aos problemas associados ao projecto, em construção, de uma nova matriz sociocultural.

Correspondência:

Nuno Bessa, Instituto Politécnico de Bragança, Gab. 64, Escola Superior Tecnologia e Gestão, Campus de Santa Apolónia - 5300 Bragança.

Email: nbessa@ipb.pt

Anne Marie Fontaine, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1021/1055, 4169-004 PORTO.

Email: fontaine@psi.up.pt

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. S., RIBEIRO, I. F. S., e CORREIA, L. M. (1994) «Testes centrados em critério: a sua incidência em educação», *Psicologia*, IX, 361-367.
- APPLE, M. (1998) «Freire, neoliberalismo e educação», in M. APPLE e A. NÓVOA (orgs.), *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- ARON, R. (1991) *As etapas do pensamento sociológico*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- ARONSON, E., e PATNOE, S. (1997) *The Jigsaw Classroom: building cooperation in the classroom*, Nova Iorque: Addison Wesley.
- BESSA, N., e FONTAINE, A. M. (2002) *Cooperar para aprender - uma introdução à aprendizagem cooperativa*, Porto: Edições ASA.
- BLACKLEDGE, D., e HUNT, B. (1985) *Sociological interpretations of education*, Sydney: Croom Helm.
- BÓURDIEU, P. (1982) «Reprodução cultural e reprodução social», in S. GRÁCIO, S. MIRANDA e S. STOER (orgs.) *Sociologia da educação* (Volume 1), Lisboa: Livros Horizonte.
- BOURDIEU, P. (1997) «The forms of capital», in A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN e A. S. WELLS (eds.) *Education - culture, economy, and society*, Nova Iorque: Oxford University Press.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J.-C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit.
- BOWLES, S., e GINTIS, H. (1976) *Schooling in capitalist America*, Londres: Routledge e Kegan Paul.
- BOWLES, S., e GINTIS, H. (2002) «Schooling in capitalist America revisited», *Sociology of Education*, 75, 1-18.
- BRUFFEE, K. A. (1999) *Collaborative learning - higher education, interdependence, and the authority of knowledge*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- COHEN, E. G. (1986) «On the sociology of the classroom», in J. HANNAWAY e M. E. LOCKHEED (eds.), *The contributions of the social sciences to educational policy and practice: 1965-1985*, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- COHEN, E. G. (1994a) *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*, Nova Iorque: Teachers College Press.
- COHEN, E. G. (1994b) «Restructuring the classroom: conditions for productive small groups», *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- COHEN, E. G. (2001), «A shifting social context: NSSE looks at equity in schools and classrooms», in L. CORNO (ed.) *Education across a century: the centennial volume (Part I)*, Chicago: National Society for the Study of Education.
- COHEN, E. G., LOTAN, R., e CATANZARITE, L. (1990) «Treating status problems in the cooperative classroom», in S. SHARAN (ed.), *Cooperative learning: theory and research*, Nova Iorque: Praeger.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997) «Restructuring schools for student success», in A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN e A. S. WELLS (eds.) *Education - culture, economy, and society*, Nova Iorque: Oxford University Press.
- DAVIDSON, N., e KROLL, D. L. (1991) «An overview of research on cooperative learning related to mathematics», *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 362-365.
- DURKHEIM, E. (1984) *A divisão do trabalho social* (2 volumes), Lisboa: Editorial Presença.
- ECO, U. (1986) *Viagem na irrealidade quotidiana* (3ª edição), Lisboa: Difel.
- FARIA, L., e FONTAINE, A. M. (1989) «Concepções pessoais de inteligência: elaboração de uma escala e estudos exploratórios», *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- FOREST, L. (1998) «Cooperative learning communities: expanding from classroom cocoon to global connections», in C. M. BRODY e N. DAVIDSON (eds.), *Professional development for cooperative learning - issues and approaches*, Nova Iorque: State University of New York Press.
- FRIEDMANN, G. (1968) *O Futuro do Trabalho Humano*, Lisboa: Moraes Editores.
- GIDDENS, A. (1992) *As consequências da modernidade*, Oeiras: Celta.
- GRAVES, N. B., e GRAVES, T. D. (1985) «Creating a cooperative learning environment. An ecological approach», in R. SLAVIN, S. SHARAN, S. KAGAN, R. HERTZ-LAZAROWITZ, C. WEBB e R. SCHMUCK (eds.) *Learning to cooperate, cooperating to learn*, Nova Iorque: Plenum Press.
- HARNECKER, M. (2000) *Tornar possível o impossível*. Porto: Campo das Letras.
- HOBSBAWM, E. J. (1990) *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, D. W., e AHLGREN, A. (1976) «Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling», *Journal of Educational Psychology*, 68, 92-102.
- JOHNSON, D. W., e JOHNSON, R. T. (1990) «Cooperative learning and achievement», in S. SHARAN (ed.) *Cooperative learning: theory and research*, Nova Iorque: Praeger.
- JOHNSON, D. W., e JOHNSON, R. T. (1994) *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (4ª edição), Boston: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, D. W., e JOHNSON, R. T. (1996) «Teaching all students how to manage conflicts constructively: the peacemakers program», *Journal of Negro Education*, 65, 322-335.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., DUDLEY, B., MITCHELL, J., e FREDRIKSON, J. (1997) «The impact of conflict resolution training on middle school students», *The Journal of Social Psychology*, 137, 11-21.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., JOHNSON, J., e ANDERSON, D. (1976) «Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement», *Journal of Educational Psychology*, 68, 446-452.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., MITCHELL, J., COTTON, B., HARRIS, D., e LOUISON, S. (1996) «Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school», *The Journal of Educational Research*, 89, 280-285.

- JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R. T., NELSON, D., e SKON, L. (1981) «Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis», *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- KUHN, T. S. (1977) *A tensão essencial*, Lisboa: Edições 70.
- KUHN, T. S. (1989) *A estrutura das revoluções científicas* (3ª edição), S. Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- LESNE, M. (1984) *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIPOVETSKY, G. (s.d.) *A era do vazio. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo*, Lisboa: Relógio D'Água.
- LOTAN, R., COHEN, E. e MORPHEW, C. (1998) «Beyond the workshop: evidence from complex instruction», in C. M. BRODY e N. DAVIDSON (eds.), *Professional development for cooperative learning - issues and approaches*, Nova Iorque: State University of New York Press.
- LYOTARD, J.-F. (1989) *A condição pós-moderna* (2ª edição), Lisboa: Gradiva.
- QIN, Z., JOHNSON, D. W., e JOHNSON, R. T. (1995) «Cooperative versus competitive efforts and problem solving», *Review of Educational Research*, 65, 129-143.
- MARCUSE, P. (1997) «The ghetto of exclusion and the fortified enclave», *American Behavioral Scientist*, 41, 311-326.
- MONTMOLLIN, M. (1981) *Le taylorisme à visage humain*, Paris: PUF.
- NELSON-LE GALL, S. (1995) «Children's instrumental help-seeking: its role in the social acquisition and construction of knowledge», in R. HERTZ-LAZAROWITZ e N. MILLER (eds.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, Nova Iorque: Cambridge University Press.
- NICHOLS, J. D. (1996) «The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class», *Contemporary Educational Psychology*, 21, 467-476.
- O'DONNELL, A. M., e DANSEREAU, D. F. (1992) «Scripted cooperation in student dyads: a method for analyzing and enhancing academic learning and performance», in R. HERTZ-LAZAROWITZ e N. MILLER (eds.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- ORTSMAN, O. (1984) *Mudar o trabalho - as experiências, os métodos, e as condições de experimentação social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ORTSMAN, O. (1994) *Quel travail pour demain?*, Paris: Dunod.
- OUELLET, F. (1991) *L'éducation interculturelle*, Paris: L'Harmattan.
- OUELLET, F. (2001) «Développer des compétences pour l'instruction complexe», Communication au colloque *Les compétences interculturelles*, Sherbrooke, ACFAS, Mai 2001.
- PEPITONE, E. A. (1980) *Children in cooperation and competition - toward a developmental social psychology*, Massachusetts: Lexington Books.
- PUTNAM, J. W. (1998) (ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom* (2ª edição), Baltimore: Paul H. Brookes.

- ROSA, V. P., e LAPOINTE, J. (1996) *Éléments d'anthropologie économique*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- ROSETA, H. (2000) «A forma segue a finança», *Le Monde Diplomatique* (edição portuguesa), 14, 1-2.
- SANTOS, B. S. (1991) *Um discurso sobre as ciências* (5ª edição), Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1996) *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (5ª edição), Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1998) *Reinventar a democracia*, Lisboa: Fundação Mário Soares e Gradiva.
- SANTOS, L. F. (1993) «O caso da educação desfundamentada», *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 53-70.
- SCHMUCK, R. (1985) «Learning to cooperate, cooperating to learn: basic concepts», in R. SLAVIN, S. SHARAN, S. KAGAN, R. HERTZ-LAZAROWITZ, C. WEBB e R. SCHMUCK (eds.) *Learning to cooperate, cooperating to learn*, Nova Iorque: Plenum Press.
- SCHUNK, D. H., e HANSON, A. R. (1985) «Peer models: influence on children's self-efficacy and achievements», *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- SLAVIN, R. E. (1983) «When does cooperative learning increase student achievement?», *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- SLAVIN, R. E. (1991a) *Student team learning: a practical guide to cooperative learning* (3ª edição), Washington: National Education Association.
- SLAVIN, R. E. (1991b) «Synthesis of research on cooperative learning», *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- SLAVIN, R. E. (1996) *Education for all*, Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- SMART, B. (1993) *A pós-modernidade*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- SOBRAL, J. M. (2001) «A persistência das identidades nacionais», *Le Monde Diplomatique* (edição portuguesa), 23, 1-2.
- STEVANH, L. (1997) «Effects on high school students of conflict resolution training integrated into English literature», *The Journal of Social Psychology*, 137, 302-315.
- WALLERSTEIN, I. (1990) *O sistema mundial moderno*, Porto: Afrontamento.
- WEBB, N. M. (1982) «Student interaction and learning in small groups», *Review of Educational Research*, 52, 421-445.
- WILSON, W. (1987) *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy*, Chicago: University of Chicago Press.