

Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa

Tânia Maria Santana de Rose
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

Mariana Luciano Afonso
Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil.

Ricardo Martinelli Bondioli
Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil.

Endy-Ara Gouvea Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil.

Bruno Cortegoso Prezenszky
Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil.

Resumo: Na área da Psicologia Escolar, a relevância da identificação de novas práticas profissionais decorre da adoção de uma perspectiva preventiva e comprometida com a melhoria da qualidade da escola. Pressupõe-se que, durante o período de formação, criar oportunidades para experiências com práticas inovadoras possa constituir-se em uma estratégia favorecedora de uma atuação futura junto a professores dirigida para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e do enriquecimento da formação dos alunos de escolas públicas. O método de ensino-aprendizagem denominado aprendizagem cooperativa possibilita aprendizagens acadêmicas por meio da cooperação entre membros de grupos heterogêneos de alunos. Destaca-se como uma prática educativa eficiente e favorecedora de aproveitamento acadêmico, da socialização, da cooperação e das competências sociais dos alunos. O presente estudo consiste no relato de uma experiência de estágio em Psicologia Escolar focalizada na implementação de uma abordagem de aprendizagem cooperativa junto a estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Apresentam-se os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa; descrevem-se a dinâmica do estágio, as percepções dos estagiários relativas aos desafios enfrentados na experiência de estimular a cooperação e discute-se que a aprendizagem cooperativa requer a adoção de um papel com ênfase na mediação e observação do funcionamento do grupo de alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Cooperativa, Atuação do Psicólogo, Práticas Inovadoras, Psicologia Escolar e Educacional.

Innovative Educational Practices in Educational Psychologist Vocational Training: an Experience with Cooperative Learning

Abstract: In the Educational Psychology field identifying new professional practices is relevant for adopting a preventive perspective compromised to school quality improvement. It is expected that providing opportunities during training for experiencing innovative practices contribute to future actions with teachers that aim at the improvement of teaching-learning process and at the enrichment of students' education in public schools. The teaching-learning method called cooperative learning provides academic learning through cooperation between students in heterogeneous groups. It is highlighted as an efficient educational practice that promotes students' academic achievement, socialization, cooperation and social skills. The present study consists of the report of an internship experience in Educational Psychology aiming at the implementation of a cooperative learning strategy with secondary students. The theoretical framework of cooperative learning is presented, as well as the internship dynamics and interns impressions related to the challenges experienced on promoting cooperation. Finally, it is discussed that cooperative learning demands the development of a role that emphasizes mediation and observes student group functioning.

Keywords: Cooperative Learning, Psychologist's Action, Innovative Practices, Educational and School Psychology.

Prácticas educativas innovadoras en la formación del Psicólogo Educativo: una Experiencia con el Aprendizaje Cooperativo

Resumen: La importancia de identificar nuevas prácticas profesionales en el área de la Psicología Escolar surge de la aplicación de un criterio de precaución y compromiso en mejorar la calidad escolar. Se supone que, durante el período de formación, la creación de oportunidades para experimentar prácticas innovadoras podría constituirse como una estrategia favorecedora para la acción futura con los profesores, dirigida a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y al enriquecimiento de la educación de los estudiantes en las escuelas públicas. El método de enseñanza y aprendizaje llamado aprendizaje cooperativo permite el aprendizaje académico a través de la cooperación entre los miembros de grupos heterogéneos de estudiantes. El aprendizaje cooperativo se destaca como una práctica educativa eficiente que promueve en los estudiantes: logros académicos, socialización, cooperación y habilidades sociales. Este estudio es un informe de la experiencia de prácticas en Psicología Escolar centrado en la implementación de un enfoque de aprendizaje cooperativo con los estudiantes del segundo ciclo de Educación Primaria. Se presentan los fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo; se describe la dinámica de la práctica y las percepciones de los futuros psicólogos educativos sobre los desafíos que enfrentan en la experiencia de fomentar la cooperación; y se argumenta que el aprendizaje cooperativo requiere la adopción de un papel con énfasis en la mediación, así como la observación del funcionamiento del grupo de estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Cooperativo, Actuación del Psicólogo, Prácticas Innovadoras, Psicología educativa.

A literatura nacional fornece contribuições para o entendimento da importância de adoção de novas concepções e finalidades para a atuação e definição do perfil profissional do psicólogo escolar. Novas perspectivas para a atuação do psicólogo no contexto escolar têm implicado na busca de práticas profissionais inovadoras e bem fundamentadas que estejam em consonância com as novas metas para exercício profissional, bem como na busca de novos parâmetros para a formação deste profissional. A adoção de novas práticas no contexto escolar requer o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e atitudes ao longo do período de formação do psicólogo.

No campo escolar, um dos principais avanços consiste na clareza quanto à concepção e práticas de psicólogos questionadas e não recomendadas por pesquisadores e profissionais formadores em Psicologia. No caso, busca-se um distanciamento do perfil tradicional do psicólogo escolar restrito a responsabilidade pelo atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares, apoiado em uma prática baseada no modelo médico de atendimento, com ênfase na psicologização das questões educacionais e na abordagem dos problemas escolares de forma adaptativa e remediativa, com foco no ajustamento (Guzzo, 2001; Marinho-Araújo, & Almeida, 2005).

Um segundo avanço resulta de um investimento conjunto da comunidade de psicólogos escolares consistindo na proposição de novos parâmetros teóricos e práticos para a atuação e formação do psicólogo junto ao sistema público de ensino. Amplia-se o consenso quanto à importância da adoção de uma perspectiva crítica para a atuação do psicólogo escolar que seja preventiva, coletivamente construída, institucional e relacional (Guzzo, 2001; Marinho-Araújo, & Almeida, 2005).

É relevante que o psicólogo busque apreender a complexidade das questões educacionais, compreender a escola como produtora e produto das relações histórico-culturais e entender as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas, sociais e culturais (Marinho-Araújo, 2010). Defende-se que a atuação do psicólogo, diante das questões escolares deveria pautar-se no compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e a construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar e de apoio a implementação de políticas públicas (Souza, 2010).

Reconhece-se que uma atuação em consonância com tais parâmetros envolve a adoção de práticas

profissionais diversificadas e abrangentes voltadas para buscar o entendimento do funcionamento institucional, elaboração e implementação do projeto pedagógico, atendimento às demandas apresentadas pelos professores, trabalho em conjunto com os professores com foco na reflexão e aprimoramento das práticas docentes e implementação das políticas públicas, trabalho junto aos pais e grupos de alunos (Souza, 2010; Marinho-Araújo, 2010).

Compreende-se que o psicólogo escolar visa aprimorar os processos educativos, que deve ser o profissional que, a partir de seus conhecimentos sobre o funcionamento psicológico humano e de uma perspectiva psicossocial, colabore com os processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar (Martinez, 2010). É preciso, portanto, que esse profissional enxergue o ser humano como constituído cultural e socialmente, no interior de um determinado momento histórico. Partilhamos a definição de Psicologia Escolar como:

Um campo de produção de conhecimento, de pesquisa e de intervenção e que, entre outras atribuições, assume um compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores. Nesse sentido, a Psicologia Escolar é entendida como um campo de atuação profissional do psicólogo e, também, de produção científica, caracterizado pela inserção da Psicologia no contexto escolar, sendo que o objetivo principal deste campo é mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo para sua promoção (Oliveira, & Marinho-Araújo, 2009, p. 651)

Atentamo-nos, ainda, para o apontamento de Guzzo, Mezzalana, Moreira, Tizzei, & Silva Neto (2010) a respeito da necessidade de a Psicologia inserir-se na realidade educacional brasileira de forma concreta, colaborando para que a relação entre teoria e prática possa gerar como frutos mudanças reais, tanto para a formação dos psicólogos quanto também para a sua contribuição para o cotidiano da escola. O alcance das metas dessas diferentes frentes de atuação do psicólogo escolar envolve uma formação complexa, contínua e em longo prazo. A formação inicial prevista nos cursos de graduação em Psicologia se dá, em geral, por meio dos estágios. Eles visam oportunizar que os

futuros psicólogos tenham algum tipo de experiência e aproximação com pelo menos uma das diversas práticas profissionais que vem sendo recomendadas como relevantes para um trabalho do psicólogo que seja de natureza preventiva e articulada com as demandas educacionais. A importância do estágio supervisionado enquanto espaço institucional de contato com a realidade educacional e de desenvolvimento de um olhar crítico tem sido enfatizada por responsáveis pela formação de futuros profissionais (Cruces, 2010; Martinez, 2007).

Há um crescente interesse por parte dos profissionais envolvidos na formação de psicólogos escolares no compartilhamento de diferentes experiências de estágios. A divulgação de variadas experiências destacando o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos e competências requeridos pelas diferentes práticas profissionais focalizadas nos estágios podem consistir em uma rica fonte de conhecimento para os formadores e supervisores de estágio (por exemplo, um trabalho junto aos pais, um trabalho de disseminação de experiências educativas bem sucedidas, ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento de professores em serviço). Estas iniciativas podem vir a ampliar as chances das experiências de estágio de serem conduzidas em diferentes cursos e contextos, ampliando o entendimento das diversas possibilidades e das dificuldades de formação do psicólogo escolar para atuar em escolas públicas de forma consonante com os parâmetros e finalidades que vem sendo apontados por uma perspectiva crítica de atuação na área.

No presente estudo será apresentado o relato de uma experiência de estágio em Psicologia Escolar que visou possibilitar uma vivência de implementação de uma estratégia de aprendizagem cooperativa junto a estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Pressupõe-se que vivenciar uma prática educativa não tradicional como a aprendizagem cooperativa e que conta com sólidas evidências de efetividade para aprimorar simultaneamente o aproveitamento acadêmico, a socialização e a capacidade de cooperação dos alunos possa ser uma estratégia de formação dirigida para um trabalho preventivo posterior e com foco na melhoria da qualidade da escola. Pressupõe-se que vivenciar uma prática educativa inovadora na formação inicial possa sensibilizar os futuros psicólogos da necessidade de virem a atuar em conjunto com os professores tendo em vista o aprimoramento do processo

ensino-aprendizagem e a importância de fornecer apoio aos professores para experimentarem novas práticas educativas que favoreçam a formação do aluno como aprendiz e como cidadão. No estudo, pretendeu-se apresentar a fundamentação que alicerça a aprendizagem cooperativa; descrever o contexto e a dinâmica do estágio, destacar os desafios, as dificuldades e facilidades percebidas pelos estagiários ao responsabilizarem-se pela implementação de uma estratégia cooperativa junto a um grupo de adolescentes e estimular entre os alunos as ações necessárias para a ocorrência da cooperação e da aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa: uma alternativa para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem

No contexto de uma sociedade heterogênea social, cultural e economicamente, escolas e professores deparam-se com desafios de organizar e maximizar a aprendizagem dos diversos alunos e de educá-los para que sejam capazes de cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas, ou seja: relações não pautadas em agressividade, hierarquia e violência psicológica, mas, ao contrário, baseadas no respeito mútuo, na cooperação, solidariedade e igualdade (Díaz-Aguado, 2000).

Uma sólida tradição de pesquisa demonstra que o uso da aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula configura-se como uma possível resposta a este desafio. A utilização da aprendizagem cooperativa como método de ensino proporciona condições para a realização de aprendizagens significativas relevantes dos conteúdos acadêmicos e a formação para a construção de relações sociais cooperativas e solidárias.

A abordagem de ensino-aprendizagem denominada aprendizagem cooperativa é considerada uma das áreas mais amplas e férteis em relação a teoria, prática e investigação em educação (Slavin, 1995; Johnson, & Johnson, 2009). A estrutura cooperativa apoia-se na utilização de pequenos grupos de alunos que trabalham em conjunto para maximizar sua própria aprendizagem e dos seus colegas. As situações cooperativas são baseadas nas interações sociais e na interdependência social entre os membros do grupo. Os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos, com papéis previamente definidos, trocando informações e trocando materiais, estando cada um consciente da responsabilidade individual. Ou seja, cada membro do grupo torna-se responsável não

somente por aprender o que é ensinado, mas também por auxiliar os seus colegas a aprenderem. As atividades são planejadas de maneira que cada membro do grupo alcança seu objetivo de aprendizagem se e somente se os demais membros do grupo alcançarem os seus. Um aluno só poderá ter sucesso em uma tarefa se todos os membros do grupo tiverem sucesso, o que faz com que o sucesso de cada um seja dependente do sucesso de todos.

A aprendizagem cooperativa apoia-se no uso da cooperação como forma de interação entre os pares para a promoção de aprendizagens acadêmicas, implicando em um processo de ensino-aprendizagem para o qual é requerida a adoção de novos papéis tanto por parte dos alunos como dos professores. A maioria dos procedimentos de aprendizagem cooperativa inclui as seguintes condições: divisão da turma em equipes de aprendizagem (de 3 a 6 membros), heterogêneas em termos de rendimento acadêmico e que permanecem trabalhando ao longo de um período; os alunos são incentivados a ajudarem os membros da sua equipe na aprendizagem da tarefa proposta e são recompensados pelo rendimento grupal, são estimulados a auxiliarem, discutirem e argumentarem uns com os outros, avaliando os conhecimentos e resolvendo as lacunas de entendimentos com os colegas, tendo em vista que cada um do grupo passe a dominar os conceitos e conteúdos alvo.

Os grupos heterogêneos nesse modelo de aprendizagem criam oportunidades de discussão entre os seus membros. Segundo alguns estudos, esse tipo de interação pode ser até mais eficaz do que a interação com adultos na aprendizagem da resolução de determinados problemas, possibilitando que os alunos aprendam a compreender e resolver conflitos. No que se refere a mudanças no papel do professor, a aprendizagem cooperativa exige outras habilidades e atividades deste, como conhecer a diversidade da turma para montar equipes, selecionar tarefas estimulantes para a construção de conhecimento naquele grupo, ensinar a cooperar e resolver conflitos, prestar atenção ao progresso de cada aluno, explicar claramente os critérios de avaliação – de modo que os alunos os considerem justos –, resolver possíveis contradições na concretização desses critérios, distribuir oportunidades de protagonismo, proporcionar reconhecimento e oportunidades para comprovar seu próprio progresso a todos os alunos (Díaz-Aguado, 2000; Slavin, 1995; Johnson, & Johnson, 2009).

Segundo Johnson, e Johnson (2009), aprendizagem cooperativa, tal como se conhece hoje, tem suas bases teóricas fundamentadas em filósofos e psicólogos interessados em processos educacionais, que se preocuparam mais com os processos de aprendizagem do que com seu conteúdo. O primeiro deles foi John Dewey, que defendia a importância de encorajar os estudantes a serem sujeitos ativos e cidadão responsáveis em uma sociedade democrática. Seus pressupostos filosóficos levaram ao desenvolvimento de procedimentos para planejamento e investigação cooperativas em pequenos grupos, baseado no que os estudantes estavam interessados em aprender. Esses procedimentos envolviam os estudantes no planejamento cooperativo de todas as disciplinas escolares. Esta foi uma maneira efetiva de preparar os estudantes para, quando adultos, engajarem-se de forma responsável no planejamento de soluções dos problemas da comunidade.

Na formulação das bases teóricas da aprendizagem cooperativa encontra-se também Kurt Lewin, importante psicólogo social cujas ideias e métodos ajudaram a projetar relacionamentos interpessoais eficazes dentro de grupos, melhorando assim a forma como os sujeitos em grupos se relacionam entre si durante a realização de objetivos coletivos. Assim como Dewey, Lewin também acreditava que a aprendizagem é mais efetiva quando se trata de um processo ativo para o sujeito, especialmente quando é conduzida de maneira colaborativa. A relação prática entre as ideias de Dewey e Lewin foi empreendida por Herbert Thelen, que desenvolveu um método em que estudantes buscam aprender juntos, em pequenos grupos, de modo que os grupos solucionam problemas com êxito e tomam decisões baseados nas contribuições e pontos de vista de todos os seus integrantes.

No desenvolvimento teórico da aprendizagem cooperativa merece destaque, por fim, o psicólogo social Morton Deutsch, aluno de Lewin. Deutsch dedicou-se ao estudo de cooperação e conflito, defendendo que a cooperação estabeleceria confiança interpessoal, mantendo relações pessoais e grupais estáveis. Foi este autor quem teorizou a respeito de um importante conceito da aprendizagem cooperativa: as relações de interdependência positiva, que promovem situações em que cada integrante do grupo é responsável por contribuir com a aprendizagem de todos os membros, e ao, mesmo tempo, é enriquecido pelas contribuições do demais. Assim, os estudantes compartilham investigações sobre os

temas propostos, descobertas e apoio mútuo. Dessa forma, a maneira como a interdependência positiva é estruturada guia a forma de as pessoas interagirem no interior do grupo e influencia as consequências dessa interação (Johnson, & Johnson, 2009).

As pesquisas sobre a aprendizagem cooperativa desenvolvidas nas últimas décadas têm sido fundamentadas na teoria da Interdependência Social, sendo os resultados deste método de ensino atribuídos ao favorecimento da ocorrência da interdependência positiva entre os alunos na medida em que suas ações promovem o alcance de metas comuns.

Os estudos destacam cinco elementos considerados cruciais para ocorrência da cooperação entre os alunos: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação estimuladora, competências sociais e avaliação do grupo (Johnson, & Johnson, 2005, 2009). A interdependência positiva, considerada a principal característica da aprendizagem cooperativa, consiste na percepção que cada membro do grupo só será bem sucedido se todos os outros também forem, de modo que o trabalho de cada elemento beneficia o grupo e o trabalho do grupo beneficia cada elemento. A responsabilidade social individual e de grupo refere-se a cada aluno ser responsável por fazer a sua parte do trabalho, que é decidida pelo grupo. A interação estimuladora diz respeito ao fato de que cada aluno tem de se preocupar com o sucesso dos demais membros na medida em que estão envolvidos na realização de uma tarefa com objetivos comuns, requerendo fornecer ajuda para os colegas e se motivarem mutuamente. As competências sociais dos alunos, como liderança, escuta ativa, comunicação e resolução de conflitos, precisam ser estimuladas pois são necessárias para que eles consigam cooperar. A avaliação do grupo envolve a análise feita pelos membros do grupo quanto ao cumprimento dos objetivos estabelecidos para uma tarefa e para si próprios, determinando os pontos fortes e fracos do funcionamento do grupo.

Os métodos cooperativos contribuem para reduzir a competição e o individualismo entre os estudantes, garantindo que cada aluno seja recompensado com base no desempenho de todos os colegas do seu grupo. Esses métodos podem ser aplicáveis para a aprendizagem de qualquer tipo de assunto abordado desde a pré-escola até a universidade, podem ser integrados e serem complementares às práticas já adotadas pelos professores em suas salas de aula. A eficácia da aprendizagem cooperativa para o aprimoramento do rendi-

mento acadêmico tem sido encontrada para os mais variados tipos de conteúdos ou temas das diversas matérias escolares (leitura e escrita, História, Geografia, Ciências, Matemática), para a realização de diferentes tipos de tarefas: as que envolvem aquisição de conceitos, retenção e memorização, solução de problemas, julgamentos e previsões (Johnson, & Johnson, 2009).

Um amplo e sólido conjunto de estudos conduzidos desde os anos 70 até os dias atuais têm comprovado a eficácia pedagógica alcançada pela utilização da aprendizagem cooperativa. As investigações têm verificado os efeitos advindos de situações de ensino com aprendizagem cooperativa, competitiva e individualista sobre o aproveitamento e sucesso acadêmico; qualidade dos relacionamentos (aproximação/estima entre os colegas e sentimento de contar com apoio social), motivação e bem estar psicológico (índices de saúde psicológica como autoestima e atitudes em relação a experiência escolar). Um sólido conjunto de evidências tem demonstrado que a aprendizagem cooperativa possibilita resultados positivos e múltiplos, destacando a obtenção de forma simultânea tanto de resultados acadêmicos como de resultados não acadêmicos tais como melhoria e sucesso acadêmico, transferência de aprendizagem, motivação intrínseca, desenvolvimento social e cognitivo, apoio social, afetividade, redução de estereótipos e preconceitos, bem estar psicológico, autoestima, competências sociais, internalização de valores (Slavin, 1995; Johnson, & Johnson, 2005, 2009).

Outra vertente de investigações tem demonstrado a eficácia da aprendizagem cooperativa para a prevenção e remediação de diversos problemas sociais relacionados à diversidade entre os alunos (racismo, sexismo) e comportamento antissocial (delinquência, abuso de drogas, violência) (Díaz-Aguado, 2000; Johnson, e Johnson, 2007; Johnson, Johnson, & Stanne, 2000).

Método e desenvolvimento

O estágio: contexto e dinâmicas

O estágio cuja experiência é aqui relatada intitula-se “Aprendizagem Cooperativa: Ampliando a Formação de Alunos do Ensino Fundamental e de Estagiários e Psicologia”, foi realizado em uma escola estadual de porte médio que oferecia o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), os alunos permaneciam na escola em período integral. A escola

era localizada na zona central da cidade, mas atendia, predominantemente, alunos moradores de bairros da periferia da cidade e provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico. O atendimento integral envolve um período dedicado à oferta das matérias regulares e um segundo período que possibilita que a escola forneça oportunidades de ampliação da formação tradicionalmente oferecida, tornando possível o envolvimento dos alunos em atividades diferenciadas, flexíveis e inovadoras dirigidas ao enriquecimento de sua formação.

O funcionamento da escola em período integral pode representar uma condição favorável para oferta de estágios inovadores em Psicologia Escolar, uma vez que há uma demanda da própria escola em propor e criar oportunidades de ensino e aprendizagem não convencionais que contribuam para o alcance da formação integral dos alunos.

A supervisora proponente do estágio consultou a escola sobre o interesse de ser fornecida a oportunidade a uma turma de alunos de vivenciarem métodos de ensino-aprendizagem cooperativa visando articular a oferta de estágio em Psicologia Escolar a uma experiência de autonomia e de cooperação entre os alunos. Em um primeiro momento, foi apresentada a proposta para a direção, a coordenação e o conjunto de professores, sendo ressaltado que aquela seria uma oportunidade dos estagiários vivenciarem um trabalho de estímulo a cooperação junto a um grupo de alunos.

Foi estabelecida uma parceria entre a escola e a área de Psicologia Escolar de um curso de graduação em Psicologia para o desenvolvimento de oficinas de cooperação junto a uma turma. Ao longo de quatro anos consecutivos, um grupo de estagiários e a supervisora ficaram responsáveis por atividades semanais com a duração de uma hora junto a uma turma de alunos do segundo ciclo do Ensino fundamental (6º a 9º anos). Anualmente, o trabalho na escola envolveu, em média, 9 estagiários e uma turma em média formada por 35 alunos dos 7º ou 8º anos, totalizando 33 estagiários e 140 alunos. A coordenadora pedagógica da escola ficou responsável pela escolha da turma que, a cada ano, participaria das oficinas e o critério da escola para a designação da turma, em geral, consistiu em turmas heterogêneas do ponto de vista acadêmico, com predomínio de alunos com baixo aproveitamento acadêmico, baixo engajamento e motivação em relação as ativi-

dades acadêmicas e dificuldades de adaptação ao contexto escolar.

Em cada um dos anos, o estágio foi desenvolvido ao longo de dois semestres, abrangendo, semanalmente, duas horas de supervisão, duas horas de estudo e preparação das atividades práticas e uma hora de trabalho junto aos alunos da escola. As atividades de supervisão foram realizadas nas dependências da universidade, enquanto as atividades práticas desenvolvidas pelos estagiários, junto aos alunos, ocorreram no período da tarde nas salas de aula da escola em que os alunos estavam matriculados. As atividades desenvolvidas no estágio foram divididas em dois momentos: um primeiro de formação teórica dos estagiários (dois meses iniciais) e um segundo de desenvolvimento de atividades com os alunos (a partir do terceiro mês).

Os dois primeiros meses foram dedicados à fundamentação teórica e prática do método de ensino-aprendizagem a ser conduzido, por meio de leitura dos textos-base (Díaz-Aguado, 2000; Monereo, & Gisbert, 2005) e ao planejamento geral das atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos ao longo dos dois semestres. Essa formação buscou subsídios teóricos e práticos relevantes a tal planejamento, que estruturou ações preparatórias e de implementação da estratégia de aprendizagem cooperativa escolhida. As ações de implementação (desenvolvidas no segundo momento do estágio) demandadas para a estratégia do Quebra-Cabeça, descrita adiante, incluíram a montagem de grupos heterogêneos, a escolha dos temas a serem estudados, a preparação de materiais a serem disponibilizados aos alunos, a observação dos alunos e ações juntos a eles por parte dos estagiários.

O período inicial do estágio foi dedicado a ações preparatórias tais como: a discussão sobre a importância do estabelecimento entre os estagiários e os alunos de uma relação apoiadora e afetiva, identificação das informações sobre os alunos necessárias para a formação de grupos que possibilitasse uma participação balanceada de membros com diferentes características acadêmicas e sociais, discussão acerca dos pontos principais da fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa, discussão sobre os elementos da interação entre os alunos a serem estimulados de forma a garantir a ocorrência da cooperação entre os alunos, discussão quanto as principais ações dos

estagiários relevantes para a condução da estratégia Quebra-Cabeça e das tarefas a serem realizadas pelos alunos em cada uma das etapas da estratégia Quebra-Cabeça, dando condições às ações de implementação.

A partir do terceiro mês, foram iniciadas as atividades práticas semanais dos estagiários na escola junto aos alunos, sendo os encontros de supervisão também semanais. Na supervisão era feita uma avaliação do andamento e do alcance das atividades práticas realizadas pelos estagiários com base nas informações resultantes da interação com e das observações do engajamento dos alunos nas atividades e nas ações pertinentes ao funcionamento do grupo. A seguir, eram tomadas decisões sobre os ajustes e objetivos a serem alcançados nas atividades da semana seguinte, era realizada a elaboração de um planejamento das atividades e a preparação dos materiais. Nestes encontros, eram discutidas as dificuldades dos alunos para engajarem-se nas atividades planejadas e as dificuldades dos estagiários relativas a garantir a interdependência positiva entre os alunos, a responsabilidade individual, a interação estimuladora e a apresentação das habilidades sociais. Eram propostos ajustes na maneira de cada estagiário mediar e dar feedback aos alunos, sendo em geral enfatizadas abordagens específicas em função das facilidades e dificuldades específicas de cada membro do grupo de estagiários de forma a favorecer o engajamento dos alunos nas atividades e o fornecimento de apoio e feedback específicos para cada aluno e para o grupo como um todo.

No terceiro e quarto meses, as atividades práticas visaram a aproximação e criação de vínculos entre os alunos e estagiários e a criação de oportunidades para os estagiários observarem a dinâmica dos alunos ao realizarem atividades coletivas e obterem as informações necessárias para formação de grupos heterogêneos balanceado, de forma a aumentar a chance do grupo funcionar efetivamente, dos alunos aprenderem e a ensinarem uns aos outros. Nesse período, foram formados pequenos grupos (4 a 5 alunos) em função dos critérios estabelecidos pelos próprios alunos, sendo que cada grupo era acompanhado por um ou dois dos estagiários. Com esses grupos foram desenvolvidas atividades lúdicas como a dinâmica do “pedido ao presidente” (no qual foram discutidas formas asser-

tiva, agressiva e passiva de interação), gincana de habilidades e foram definidas as regras de convívio.

Também foram desenvolvidas atividades individuais tendo em vista a obtenção de informações sobre características acadêmicas e sociais a serem consideradas para que os grupos fossem compostos por membros diferentes, mas cujas características diferentes pudessem favorecer o aprender e ensinar as tarefas acadêmicas, as habilidades sociais e a interação estimuladora entre os alunos. Foram levantados dados por meio de observações acerca do aproveitamento acadêmico (no caso, as habilidades de leitura e escrita dos alunos), das competências sociais, do engajamento em atividades em grupo. Os dados sobre status sociométrico de cada um dos alunos na turma foi obtido por meio da aplicação do sociograma.

Posteriormente, procedeu-se a formação dos grupos heterogêneos, que se iniciou com uma ampla discussão entre os estagiários baseada no conhecimento adquirido sobre cada aluno ao longo das interações nas atividades iniciais, de natureza mais lúdica e menos estruturadas (em geral foram realizados, nesse período, jogos e discussões de dilemas morais). Procurou-se garantir um balanceamento entre alunos: 1 - com alto, médio e baixo aproveitamento em leitura e escrita (em geral, mais de um terço dos alunos tinham acentuadas dificuldades de leitura e escrita); 2 - mais e menos habilidosos socialmente (considerando-se as habilidades de ouvir o outro, esperar a vez de falar, e resolução de conflitos); 3 - com diferentes status dentro da turma (alunos populares, rejeitados, tímidos, extrovertidos); e 4 - o de evitar o viés de amizades.

Os temas de interesse indicados pelos alunos para serem estudados foram sexualidade na adolescência, preservação do meio ambiente e fatores de risco e protetivos para o uso de drogas. Para exemplificar a estratégia de ensino com aprendizagem cooperativa do Quebra-Cabeça será relatado seu uso para o estudo do tópico sexualidade na adolescência, tendo como base o livro *Sexo Para Adolescentes* (Suplicy, 1998).

O segundo semestre foi dedicado ao planejamento e implementação das estratégias de aprendizagem cooperativa e a elaboração do relatório de atividades de estágio. O trabalho dos estagiários foi dirigido para a implementação da estratégia cooperativa “Quebra-Cabeça” que visa favorecer que os membros das equipes passassem a trabalhar em grupo, coope-

rando uns com os outros, tendo em vista o alcance de metas de aprendizagem comuns voltadas para a tarefa de estudar um tópico de uma matéria. Em geral, foram necessárias em média 6 semanas para que todas as etapas do Quebra-Cabeça previstas fossem concluídas por todas as equipes. Os objetivos de aprendizagem, comuns para as equipes, envolveram aprendizagem de conteúdos e questões relativas à: sexualidade na adolescência, ao meio ambiente e sustentabilidade, e fatores de risco e protetivos envolvidos no uso de drogas. Na quarta oferta de estágio, nos terceiros e quartos meses de estágio foram desenvolvidas atividades específicas para favorecer o aprimoramento das habilidades sociais e de resolução de problemas interpessoais necessárias para garantir a aprendizagem de cooperação entre os alunos.

Inicialmente, os estagiários explicaram a dinâmica do Quebra-Cabeça para as equipes heterogêneas compostas por cinco membros, sendo proposto que as equipes trabalhassem com um tema que foi dividido em cinco subtemas (o tema da sexualidade na adolescência, por exemplo, foi dividido em: masturbação, menstruação, primeiro namoro, mudanças físicas e ritmos de mudanças) e a sequência de atividades previstas para os alunos envolvidos no procedimento cooperativo “Quebra-Cabeça”. Os membros das equipes então reuniram-se e deram um nome para a equipe, decidiram quem da equipe ficaria responsável pelo estudo e ensino das diferentes partes do tema para os colegas do grupo. A seguir, os membros das diferentes equipes responsáveis por um determinado subtema reuniram-se em grupo de especialistas para estudarem e discutirem os diferentes subtemas. Na sequência, eles retornaram para as equipes originais e passaram a assumir a responsabilidade de ensinar sobre o que tinham aprendido sobre o seu subtema para os seus colegas de equipe. Os membros apresentaram o subtema para os colegas, sendo, portanto, estudados conjuntamente as diferentes partes do tema geral. O procedimento continuou com todos os membros da equipe respondendo individualmente a perguntas sobre todas as subpartes. Foram computadas as pontuações individuais e estes pontos foram somados resultando na pontuação total do grupo, como a de avaliação da equipe. Finalmente, foi dedicado um tempo para os membros do grupo refletirem sobre o processo do trabalho realizado, em função do

alcance dos objetivos de cooperar com os colegas, no sentido de todos aprenderem sobre o tema e das relações sociais entre eles, visando uma tomada de decisões de ajustes e melhorias.

Resultados e Discussão

Será apresentado um conjunto de observações pertinentes a alguns desafios enfrentados pelos estagiários que emergiram, regularmente, ao longo das quatro ofertas de estágio e foram comuns às experiências dos diferentes grupos de estagiários. Estes desafios referem-se às demandas e exigências surgidas ao tentarem assumir os papéis de mediadores e observadores de grupos de estudantes engajados em um trabalho de aprendizagem cooperativa.

As fontes destas observações acerca das dificuldades e facilidades percebidas pelos estagiários ao serem responsáveis por promover cooperação entre os membros de grupos heterogêneos foram os relatórios semanais, os relatos e as discussões ocorridas nos encontros de supervisão acerca das dificuldades enfrentadas ao monitorarem o trabalho dos grupos cooperativos.

Os estagiários demonstraram ser capazes de explicar a tarefa cooperativa para os alunos e o significado da interdependência positiva, monitorar a aprendizagem dos alunos e intervir no grupo para fornecer assistência para a realização da tarefa ou melhoria das habilidades sociais e de grupo; avaliar a aprendizagem dos alunos e auxiliá-los a examinarem seu funcionamento em grupo. No entanto, os estagiários relataram a necessidade uma experiência mais prolongada ou mais intensa para que as competências exercitadas fossem fortalecidas e aprimoradas.

Possivelmente, um conjunto de condições contribuiu para o processo de aprendizagem dos estagiários tais como: discussões dos estagiários sobre a vivência da própria prática com os alunos, o exercício de relacionar fundamentos teóricos e práticos da aprendizagem cooperativa para auxiliar a interpretar e entender suas facilidades e dificuldades em assumir papel de mediadores e de observadores dos grupos, bem como dos pontos fortes e fracos dos alunos para engajarem-se em um trabalho cooperativo e obterem êxito. No entanto, uma condição peculiar a este estágio pode ter adquirido uma função de destaque: Os estagiários (em média, 8) estavam trabalhando simultaneamente com os diferentes grupos. Esta situação favo-

recia que eles observassem as diversas maneiras dos colegas resolverem os desafios, acompanhassem o andamento dos diferentes grupos cooperativos e obtivessem dicas e ajudas dos demais colegas de estágio.

A partir das observações e discussões com os estagiários pode-se identificar algumas dificuldades surgidas no processo de adoção de um novo papel – o de serem mediadores – em função do processo ensino-aprendizagem passar a ser centralizado nas interações entre os pares, sendo atribuído ao adulto, o papel de monitoramento e fortalecimento das interações que favoreçam o aprendizado pela cooperação no âmbito das equipes. Uma das dificuldades enfrentada foi a falta de confiança demonstrada pelos estagiários na possibilidade de os alunos aprenderem e ensinarem uns aos outros e na forte tendência a adotarem o papel tradicional, muito enraizado, que associa a aquisição dos conhecimentos dos alunos à dependência de sua transmissão por um adulto. Pode-se verificar que, ao longo do estágio, esta tendência vai sendo alterada, de modo que os estagiários passam a perceberem-se como mais seguros e capacitados a conduzirem as práticas cooperativas.

Além dessas dificuldades, outra que pôde ser notada foi a dos estagiários garantirem de forma consistente que o manejo da turma e das equipes ocorresse, principalmente, por práticas positivas e com o mínimo de uso de práticas punitivas e coercitivas. Para tal, foi enfatizada a importância do estabelecimento de uma relação com os alunos apoiada em regras claras, criadas em conjunto com os adolescentes, e buscando, a partir de discussões entre eles, o consenso entre quais deveriam ser as regras vigentes durante os seus encontros.

A aproximação e formação de vínculos com os alunos e o entendimento da dinâmica da turma, dos grupos heterogêneos formados, bem como do potencial e das dificuldades de cada aluno tendo em vista a participação e alcance dos objetivos de um trabalho cooperativo foram continuamente aprimoradas ao longo de todos os meses de estágio. As oportunidades dos estagiários de interagirem, de observar a própria interação entre si e com cada um dos alunos, podendo ouvir, perguntar, opinar, comentar, mediar, dar feedback aos alunos individualmente e em grupo possivelmente contribuíram para os estagiários perceberem que de fato criaram vínculos afetivos com os alunos e que passaram

a entender um pouco mais de cada um deles, as condições vivenciadas por eles dentro e fora da escola, e os fatores de vulnerabilidade e protetivos presentes em suas vidas que podem vir a influenciar o desenvolvimento.

Um dos desafios enfrentados pelos estagiários foi o de estimular que os alunos desenvolvessem as habilidades sociais necessárias para a ocorrência da cooperação e do sucesso do grupo (encorajar a participação de todos os membros do grupo, ouvir o colega, esperar a vez de falar, resolver conflitos, por exemplo). Procurou-se por meio da interação e do diálogo com os alunos explicar, monitorar e dar apoio constante para a promoção das habilidades sociais requeridas para que eles funcionassem efetivamente enquanto grupo. Foi feito uso constante de observação e de *feedbacks* visando destacar os avanços e aprimoramentos ainda necessários para os alunos individualmente e para o grupo como um todo. Os estagiários procuraram constantemente estimular que os alunos ouvissem uns aos outros, fornecessem explicações claras para os colegas, evitassem distrações e se empenhassem em favorecer a participação e aprendizagem dos colegas.

Nesse sentido, faz-se importante enfatizar a atenção insuficiente que vem sendo dada pela escola onde foi realizado o estágio à área de habilidades sociais. Os alunos têm poucas oportunidades de interagirem em situações de aprendizagem, de modo que seria desejável que o professor tenha condições de promover habilidades sociais e qualificar as relações interpessoais entre seus alunos. Esse aspecto é relevante pois a literatura destaca que o êxito do trabalho cooperativo depende, em grande parte, da qualidade das relações interpessoais estabelecidas em grupo (Johnson, & Johnson, 2009). Ressalta-se que, a partir desta preocupação, no último ano de oferta do estágio foi realizado um trabalho específico voltado à resolução de problemas interpessoais. Considera-se que os resultados deste trabalho foram relevantes no sentido de influenciar positivamente no êxito da experiência de aprendizagem cooperativa.

Outro desafio consistiu em uma constante busca de maneiras de explicar aos alunos a importância da interdependência positiva e da responsabilidade individual. Constantemente era necessário retomar para os alunos a ideia de que cada membro do grupo só seria bem sucedido se todos os outros também fossem,

de modo que o trabalho de cada elemento beneficiaria o grupo e o trabalho do grupo beneficiaria cada elemento, enfatizando que cada aluno deveria ser responsável por fazer a sua parte do trabalho, que é importante para o êxito do grupo.

Os relatos dos estagiários indicam que uma ou duas experiências de participação na estratégia de Quebra-Cabeça não foram suficientes para uma parcela dos alunos perceberem a importância da interdependência positiva entre os membros do grupo e da responsabilidade individual. Possivelmente, esta percepção tornar-se-ia mais clara se os alunos tivessem oportunidades mais frequentes de engajarem-se em grupos cooperativos com a finalidade de aprenderem determinados conteúdos e verificassem que de fato é possível aprender com e ensinar aos demais colegas. Os dados mostraram pouca experiência dos alunos com atividades de aprendizagem que envolvesse interação entre os alunos – a aprendizagem era centrada na exposição do professor e estudo individual do aluno – e pouca experiência de trabalho em grupo.

A intensidade e frequência da assistência e do apoio fornecidos pelos estagiários para que os alunos percebessem a importância de assumirem a responsabilidade individual – dedicar-se a aprender a parte do seu subtema e então empenhar-se em ensiná-lo para os colegas variou em parte em função do domínio de leitura e escrita de cada aluno. Foi dada assistência constante para os alunos que apresentavam dificuldades acentuadas de leitura para que pudessem estudar e compreender o conteúdo que era de sua responsabilidade.

Das observações dos alunos no decorrer da vivência com o método Quebra-Cabeça, pôde-se verificar que uma parcela dos alunos engajou-se em várias das ações requeridas pelo trabalho cooperativo alcançando os seus benefícios – aprenderam a partir das explicações dadas pelos colegas, contribuíram para o funcionamento do grupo, para a cooperação entre os colegas e para que aprendessem. Outra parcela dos alunos ainda precisaria de mais oportunidades de vivência deste método de ensino para ter chance de desenvolver as habilidades requeridas para usufruir dos benefícios que a aprendizagem cooperativa possibilita em termos de aprimoramento das competências acadêmicas e sociais. Possivelmente, se alunos do Ensino Fundamental experienciassem aprendizagem coopera-

tiva com alguma regularidade poderiam valorizar a oportunidade do aprender como fruto da interação e da cooperação com os colegas. E o professor poderia assumir papéis diferentes do de transmissor de conhecimento.

Considerações Finais

Pode-se concluir que esta vivência de estágio mostra-se promissora para fortalecer as competências requeridas para estagiários garantirem a interdependência positiva, a responsabilidade social, as competências sociais e a interação estimuladora entre os alunos, bem como para possibilitar o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais entre alunos que experienciaram a vivência da estratégia.

Tem sido destacado, nos contextos de segundo ciclo do Ensino Fundamental de vários países, que o uso de procedimentos de aprendizagem cooperativa já está incorporado à rotina do trabalho dos professores e dos alunos. Em geral, os professores dependem um período das aulas, por pelo menos duas vezes por semana, para os alunos envolverem-se em atividades desse tipo (Díaz-Aguado, 2000; Johnson, & Johnson, 2009)

Um psicólogo escolar que tenha experienciado no decorrer da sua formação inicial uma experiência de implantação de prática educativa inovadora pode mostrar-se mais sensível e motivado a compartilhar tal experiência com os professores. A aprendizagem cooperativa mostra-se particularmente atraente e útil para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem na medida em que possibilita avanços acadêmicos e favorece a melhoria das relações sociais entre os alunos.

A prática dos estagiários de monitorar os comportamentos cooperativos e a aprendizagem dos alunos pauta-se, principalmente, em um processo de reflexão sistemática sobre as próprias ações dirigidas para os alunos, e de ajustes nas suas ações em função do que observam ocorrer entre os alunos nas equipes cooperativas. A experiência com este tipo de reflexão envolvida no ensinar, pode ser relevante para um trabalho com professores na medida em que, em geral, cabe ao psicólogo escolar auxiliar o planejamento pedagógico e o aprimoramento das habilidades de ensino dos professores, sendo este tipo de reflexão fundamental para o professor aprimorar suas práticas.

Referências

- Cruces, A. V. V. (2010) Professores e pesquisadores em psicologia escolar: desafios da formação. *Em Aberto*, 23(83), 151-165.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette, (Org.). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010), Psicologia e educação no Brasil: Uma visão histórica e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(n. especial), 131-141. doi:10.1590/S0102-37722010000500012
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358. doi:10.3200/MONO.131.4.285-358
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2007). *Preventing bullying: developing maintaining positive relationships among schoolmates*. In National Coalition Against Bullying Conference. Melbourne, Austrália.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: a meta-analysis. Minneapolis: University of Minnesota. Recuperado de <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Marinho-Araújo, C. M., Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23(83), 17-35. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2249>
- Martinez, A. M. (2007). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 95-114). Campinas, SP: Alínea.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado de <http://leticiafrancomartins.pbworks.com/w/file/98938496/Texto%201.pdf>
- Monereo, C., & Gisbert, D. D. (2005). *Tramas: procedimentos para aprendizagem cooperativa*. (C. Schilling, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos *Em Aberto*, 23(83), 129-139. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>
- Suplicy, M. (1988). *Sexo para adolescentes: amor, homossexualidade, masturbação, virgindade, anticoncepção, Aids*. São Paulo, SP: FTD.
-
- Tânia Maria Santana de Rose*
Docente da Universidade Federal de São Carlos,
São Carlos – SP. Brasil.
E-mail: tmsrose@terra.com.br
- Mariana Luciano Afonso*
Mestre pela Universidade Federal de São Carlos,
São Carlos – SP. Brasil.
E-mail: eu_ma2@hotmail.com
- Ricardo Martinelli Bondioli*
Graduado pela Universidade Federal de São Carlos,
São Carlos – SP. Brasil.
E-mail: ricardo_bondioli@yahoo.com.br
- Endy-Ara Gouveia Gonçalves*
Graduada pela Universidade Federal de São Carlos,
São Carlos – SP. Brasil.
E-mail: endy_ara@yahoo.com.br
- Bruno Cortegoso Prezenszky*
Graduado pela Universidade Federal de São Carlos,
São Carlos – SP. Brasil.
E-mail: brucorpre@gmail.com
- Endereço para envio de correspondência:
Rodovia Washington Luis, km 235, Caixa Postal: 676.
CEP: 13565-905. São Carlos – SP. Brasil.

Recebido: 19/02/2014
Reformulado: 15/09/2015
Aprovado: 01/04/2016

Received: 02/19/2014
Reformulated: 09/15/2015
Approved: 04/01/2016

Recibido: 19/02/2014
Reformulado: 15/09/2015
Aceptado: 01/04/2016

Como citar: Rose, T. M. S., Afonso, M. L., Bondioli, R. M., Gonçalves, E.-A. G., & Prezenszky, B. C. (2016). Práticas educativas inovadoras na formação do psicólogo escolar: uma experiência com aprendizagem cooperativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2): 304-316. doi: 10.1590/1982-3703000212014

How to cite: Rose, T. M. S., Afonso, M. L., Bondioli, R. M., Gonçalves, E.-A. G., & Prezenszky, B. C. (2016). Innovative educational practices in the Educational Psychologist vocational training: An experience with cooperative learning. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2): 304-316. doi: 10.1590/1982-3703000212014

Cómo citar: Rose, T. M. S., Afonso, M. L., Bondioli, R. M., Gonçalves, E.-A. G., & Prezenszky, B. C. (2016). Prácticas educativas innovadoras en la formación del Psicólogo Educativo: Una experiencia con el aprendizaje cooperativo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2): 304-316. doi: 10.1590/1982-3703000212014