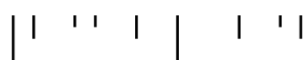


Estratégias de integração das
famílias como potenciadoras do
trabalho cooperativo em sala de aula
numa turma do 1.º CEB

Teresa Maria Margarido Correia Morais Mendonça

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



Estratégias de integração das famílias como potenciadoras do trabalho cooperativo em sala de aula numa turma do 1.º CEB

Teresa Maria Margarido Correia Morais Mendonça

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Isabel Alexandre

Júri

Presidente: Professora Doutora Marina Gabriela Gonçalves Fuertes
Dionísio

Arguente: Professora Doutora Ana Cristina Batalha Bernardo Gama
Orientador: Professora Doutora Isabel Alexandra Martins Faria Santos
Alexandre

2024-2025

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

| " | | | "

A execução desta tese e de todo o percurso que me fez chegar até aqui não seria possível sem o apoio e colaboração de várias pessoas, às quais quero agradecer desde o fundo do meu coração.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, pois sem eles isto não seria de todo possível. Obrigada por toda a paciência em viverem os desafios de me ver crescer e por todo o apoio financeiro que me deram. Um obrigada especial à minha querida mãe que, desde cedo, me mostrou a importância da educação na vida das pessoas e que nunca deixou de ser o meu grande exemplo na área da educação.

Em segundo lugar, agradeço ao meu noivo, André Franco, que esteve sempre comigo ao longo de todo o meu percurso académico e de construção da tese. Obrigada por teres sempre acreditado nas minhas capacidades e por me teres dado a maior motivação para concluir com a melhor qualidade possível. Obrigada por teres tornado ainda mais especial o período de estágio ao pedir-me em casamento. Obrigada por seres tu e me fazeres ver o lado positivo de todos os momentos mais stressantes.

Em terceiro lugar, agradeço à minha orientadora, Isabel Alexandre, pois sem a mesma esta tese nunca teria chegado ao fim. Obrigada por me ter guiado em todo o processo. Obrigada por ter acreditado nas minhas capacidades enquanto investigadora. Obrigada sobretudo por todas as reflexões profundas que foi suscitando acerca da Educação e que me fizeram cada vez mais estar segura da minha vocação.

Em quarto lugar, agradeço às minhas colegas de faculdade que trabalham juntamente comigo e que tornaram o dia-a-dia mais fácil e agradável. Um obrigada especial às minhas queridas amigas Joana Alves e Matilde Gonçalves que tornaram estes dois estágios mais fáceis e especiais.

Em quinto lugar, agradeço à minha melhor amiga Maria Martins que lutou sempre por mim ao longo de todo o meu percurso académico. Aquela que sempre acreditou em mim e nunca se cansou de o dizer. Obrigada àquela amiga que toda a gente gostaria de ter.

Em sexto lugar, agradeço à família Borges de Lemos que, desde a licenciatura, me permitiram pôr em prática tudo aquilo que vou aprendendo de como educar e que me permitiu conhecer enquanto babysitter, educadora e futura mãe.

Em sétimo lugar agradeço, aos meus primos Rafael, Constança e Luís Silva por terem lutado por mim, nos meses de verão, para realizar a tese, estando eu já muito cansada.

Em oitavo lugar, agradeço aos meus irmãos, principalmente à Benny e à Marta, por me terem aturado todos os dias enquanto estudava. Obrigada por me fazerem rir nos jantares depois das aulas e de um dia cansativo de estudo/trabalho.

Em nono, agradeço à minha escola que foi a minha casa durante toda a escolaridade. Obrigada por terem sido um dos pilares essenciais na minha educação dando-me o maior exemplo de educação personalizada.

Em décimo, agradeço a todos os participantes do estudo que, de uma maneira ou de outra, permitiram a realização do mesmo.

Em último lugar, agradeço a todos os professores da ESELx, incluindo os orientadores dos estágios, que contribuíram significativamente para a minha formação profissional enquanto professora.

Sem todas e cada uma destas pessoas não teria sido possível chegar até aqui. Muito obrigada!

Resumo

| " " | | " "

A escola e a família são dois pilares essenciais para o sucesso escolar e crescimento integral dos estudantes, sendo necessários que estas estabeleçam uma relação harmoniosa e de diálogo constante (Mateus, 2016). Paralelamente, saber trabalhar cooperativamente é uma ferramenta essencial na sociedade em que vivemos, constituindo uma competência essencial à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Nesta linha, a presente investigação, desenvolvida numa turma de 2.º ano do 1.º CEB, visa dar resposta à seguinte questão de investigação *Será que a integração das famílias no processo de aprendizagem contribui para a melhoria do trabalho cooperativo em sala de aula?*. Para dar resposta a esta, foram construídos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar estratégias promotoras da participação ativa das famílias no contexto escolar; (ii) compreender o impacto da integração das famílias na cooperação entre os alunos; e, por último, (iii) avaliar a eficácia das práticas implementadas, no sentido de fomentar trabalho cooperativo em sala de aula. Estes permitirão dar resposta à questão de investigação e ao objetivo geral (*Compreender de que forma a integração das famílias promove o trabalho cooperativo em sala de aula*).

Considerando estes objetivos, adotou-se uma metodologia de carácter qualitativo, com um *design* de triangulação. Relativamente às técnicas de recolha e análise de dados, esta integra uma análise quantitativa, de menor dimensão, e outra qualitativa, optando-se por uma análise de conteúdo temática defendida por Bardin (1977). Utilizaram-se instrumentos de recolha de dados como o inquérito por questionário e entrevistas exploratórias e semiestruturadas.

A análise e interpretação dos dados permitiu compreender de que maneira a participação das famílias pode promover o desenvolvimento em sala de aula de competências inerentes ao trabalho cooperativo e, ainda, que a participação das famílias acarreta dificuldades, principalmente naquelas que enfrentam barreiras linguísticas e/ou socioeconómicas.

Palavras-chave: relação família-escola; trabalho cooperativo; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

| " ' | | ' |

School and family are two essential pillars for academic success and the overall development of students, and it is necessary for them to establish a harmonious relationship and of ongoing dialogue (Mateus, 2016). At the same time, knowing how to work cooperatively is a key tool in the society we live in, constituting a core competence to be developed by the end of compulsory education (Martins et al., 2017).

In this context, the present research, carried out with a 2nd-grade class of the 1st Cycle of Basic Education, aims to answer the following research question: Does the integration of families into the process contribute to the improvement of cooperative work in the classroom? To address this question, the following specific objectives were established: (i) identify strategies that promote active family participation in the school context; (ii) understand the impact of family integration on cooperation among students; and finally, (iii) assess the effectiveness of the implemented practices in fostering cooperative work in the classroom. These objectives will make it possible to answer the research question and the main objective (Understand how family integration promotes cooperative work in the classroom).

Considering these objectives, a qualitative methodology was adopted, with a triangulation design. As for data collection and analysis techniques, the study includes a small-scale quantitative analysis alongside a qualitative one, using thematic content analysis as proposed by Bardin (1977).

The analysis and interpretation of the data made it possible to understand how family participation can promote the development of cooperative work skills in the classroom, as well as to recognize that family involvement presents challenges—particularly for families facing linguistic and/or socioeconomic barriers.

Keywords: family-school relationship; cooperative work; 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	4
PARTE I.....	7
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	7
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	8
1.2. Contexto de sala de aula.....	8
1.3. Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação	10
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	14
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	15
2.2. Contexto de sala de aula.....	15
2.3. Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação	17
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	20
PARTE II	25
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	26
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1. A educação: o papel da família e da escola.....	30
2.1.1. Papel das famílias na educação	30
2.1.2. Papel da escola na educação.....	31
2.1.3. Impacto no sucesso escolar	31
2.2. Estratégias de integração das famílias no ambiente escolar	32
2.3. Desafios à integração das famílias na escola.....	33
2.4. O trabalho cooperativo em sala de aula.....	34
2.4.1. Competências essenciais do trabalho cooperativo	36
2.4.2. Potencialidades do trabalho cooperativo na aprendizagem.....	36
3. METODOLOGIA	39
3.1. Caracterização do contexto/participantes.....	40

3.2. Opções metodológicas.....	41
3.2.1. Natureza e tipo de estudo	41
3.2.2. Desenho metodológico	43
3.2.3. Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha de dados	44
3.3. Princípios éticos	50
4. RESULTADOS	52
4.1. Análise qualitativa.....	53
4.2. Análise quantitativa.....	66
5. CONCLUSÕES.....	76
5.1. Conclusões do estudo	77
5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo	79
REFLEXÃO FINAL	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS.....	90
ANEXO A.....	91
AVALIAÇÃO DO 1.º OBJETIVO DO PI 1.ºCEB.....	91
ANEXO B	93
NOTAS DE CAMPO E GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DIRETA: 1.º CEB	93
ANEXO C	134
QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS	134
ANEXO D.....	137
AVALIAÇÃO DO 1.º OBJETIVO DO PI 2.ºCEB.....	137
ANEXO E	142
AVALIAÇÃO DO 2.º OBJETIVO DO PI 2.ºCEB.....	142
ANEXO F.....	144
CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO – VERSÃO PARA AS FAMÍLIAS	144
ANEXO G.....	146
CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO – VERSÃO PARA OS RESTANTES PARTICIPANTES	146
ANEXO H.....	148
MATRIZES DE ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICA.....	148
ANEXO I	181

ANÁLISE DOS DADOS BRUTOS	181
ANEXO J	195
EXEMPLOS DE GRELHAS DO TRABALHO COOPERATIVO PREENCHIDAS	195

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Avaliação do 1.º objetivo do PI	19
Figura 2. Avaliação do 2.º objetivo do PI	19
Figura 3. Triangulação	45
Figura 4. Análise da frequência absoluta das subcategorias “A escola” e “Relação com as famílias”	54
Figura 5. Análise da frequência absoluta das categorias “Caracterização do contexto” e “Descrição do contexto”	55
Figura 6. Análise dos indicadores de significado da subcategoria “Estratégias pedagógicas”	56
Figura 7. Análise das subcategorias “Funções da AP” e “Relação família-escola”	58
Figura 8. Análise da categoria “Razões de preferência no modo de trabalho” (QA1)	59
Figura 9. Análise da categoria “Razões de preferência no modo de trabalho” (QA2)	60
Figura 10. Análise da categoria “Razões de preferência no modo de trabalho” (QA2)	61
Figura 11. Análise da categoria “Trabalho cooperativo” (GTC1)	63
Figura 12. Análise da categoria “Trabalho cooperativo” (GTC2)	64
Figura 13. Análise da categoria “Trabalho cooperativo” (GTC3)	65
Figura 14. Análise da categoria “Trabalho cooperativo” (GTC4)	66
Figura 15. Análise da resposta à questão “Como te sentes quando trabalhas em grupo?” (QA1)	67
Figura 16. Análise da resposta à questão “Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?” (QA1)	67
Figura 17. Análise da resposta à questão “Como reages em situações de confusão?” (QA1)	68
Figura 18. Análise da resposta à questão “Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias” (QA1)	69
Figura 19. Análise da resposta à questão “Como te sentes quando trabalhas em grupo?” (QA2)	70
Figura 20. Análise da resposta à questão “Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?” (QA2)	71
Figura 21. Análise da resposta à questão “Como reages em situações de confusão?” (QA2)	71
Figura 22. Análise da resposta à questão “Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias” (QA2)	72
Figura 23. Análise da resposta à questão “Considerando o trabalho que foi desenvolvido com a turma ao longo das cinco semanas, avalie na escala de 1 a 5 o domínio de cada competência por parte da turma (1 significa “não domina”, 5 “domina plenamente” e NO “não observado”)” (QPC2)	73
Figura 24. Análise da resposta à questão “Considerando o trabalho que foi desenvolvido com a turma ao longo das cinco semanas, avalie na escala de 1 a 5 o nível de consciencialização por parte da turma das dimensões inerentes ao trabalho cooperativo abaixo indicadas. (1 significa “não tem consciência nenhuma”, 5 “tem uma total consciência” e NO “não observado”)” (QPC2)	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades da turma	9
Tabela 2. Objetivos, estratégias e indicadores de avaliação	10
Tabela 3. Potencialidades e fragilidades das turmas de 6.º ano.....	16
Tabela 4. Objetivos, estratégias e indicadores de avaliação.....	17
Tabela 5. Matriz de recolha de dados por objetivo de investigação.....	46
Tabela 6. Objetivos específicos de cada instrumento.....	47
Tabela 7. Codificação do corpus documental.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS

AP – Associação de Pais

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIED – Centro Interdisciplinas de Estudos Educacionais

HGP – História e Geografia de Portugal

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professor(a) Cooperante

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PI – Projeto de Intervenção

PLNM – Português de Língua Não Materna

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade de Contexto

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente trabalho desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório constitui um trabalho final de curso, o qual pressupõe uma análise descritiva e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, nomeadamente, numa turma de 2.º ano e em duas de 6.º ano, sendo que foi na primeira que se desenvolveu a investigação acerca das estratégias de integração das famílias como promotoras do trabalho cooperativo em sala de aula. Este tema surgiu, por um lado, devido a interesses pessoais pelo assunto e, por outro, pelo facto da parceria entre a família-escola ser um pilar crucial para a aprendizagem e crescimento emocional das crianças (Jungles, 2022). Deste modo, definiu-se como questão de investigação: *Será que a integração das famílias no processo de aprendizagem contribui para a melhoria do trabalho cooperativo em sala de aula?*

No que concerne à estrutura global do documento, este encontra-se dividido em duas grandes partes. A 1.ª parte visa apresentar, de uma forma sucinta, o trabalho realizado nos estágios dos dois ciclos de ensino no âmbito da Unidade Curricular PESII, assim como uma análise crítica dos mesmos. Assim, esta parte está organizada pelos seguintes pontos: (i) descrição da prática pedagógica desenvolvida no estágio em 1.º CEB; (ii) descrição da prática pedagógica desenvolvida no estágio em 2.º CEB; e, por último, (iii) análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos de ensino. No que diz respeito à 2.ª parte do trabalho, esta tem como objetivo apresentar o estudo investigativo realizado no segundo estágio. Para o mesmo, foi feita uma exploração da literatura com o intuito de realizar o estado da arte sobre o estudo. Para além disto, é descrito e fundamentado todo o processo investigativo realizado, assim como, análise dos dados recolhidos, a partir dos quais são, posteriormente, retiradas conclusões. Deste modo, a última parte do presente documento é organizada nos seguintes pontos: (i) apresentação do estudo investigativo; (ii) fundamentação teórica; (iii) metodologia; (iv) resultados e, por último, (v) conclusões. Posteriormente a estas duas partes, é realizada uma reflexão final acerca de todo o trabalho e experiência realizadas ao longo de toda a UC, principalmente, tendo em conta o futuro profissional para o qual estudamos e aprendemos nos últimos anos.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreu numa escola pública no centro de Lisboa e integra, para além deste nível de ensino, a educação pré-escolar. Constitui uma instalação relativamente pequena, sendo composta essencialmente por: (i) duas salas para cada ano de escolaridade; (ii) uma sala destinada ao pré-escolar; (iii) refeitório; (iv) uma sala de professores; (v) uma sala destinada a uma biblioteca, mas que, na prática, acaba por constituir uma sala de apoio e (vi) uma sala destinada à Componente de Apoio à Família (CAF).

Contrariamente ao que é estipulado no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), esta escola apresenta grandes entraves no que diz respeito às tecnologias. Apesar da presente turma ser uma exceção às características deste tipo de escolas, este Agrupamento integra, desde 2010, o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e tem como missão “proporcionar aos seus alunos oportunidades de acesso ao conhecimento e experiências de aprendizagem significativas, através de uma educação inclusiva e de qualidade” (PEA, 2023-2026, p. 20), tornando-os nuns bons cidadãos. Partindo disto, este Agrupamento visa ser uma escola de referência, inclusiva e multicultural, na qual todos colaboram e se sentem parte da comunidade. Deste modo, os valores que orientam sua a prática pedagógica são: (i) cidadania e participação; (ii) curiosidade, reflexão e inovação; (iii) liberdade e equidade; (iv) responsabilidade e integridade e (v) excelência e exigência.

1.2. Caracterização da turma

A prática pedagógica decorreu numa turma de 2.º ano, constituída por 17 alunos, sendo sete do sexo feminino e dez do masculino. Apesar de nenhum destes beneficiar de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, três têm apoio à aprendizagem, que é realizado com uma professora de ensino especial. Para além disto, quatro dos estudantes têm PLN, lecionado por outra professora. Para além destes últimos, a turma integra dois alunos de origem brasileira, três do Bangladesh, um da

Turquia e outro do Nepal. Destes, apenas um se encontra numa situação mais crítica ao nível da língua, recorrendo essencialmente a gestos para comunicar. Os restantes alunos estão num processo de aprendizagem da língua portuguesa bastante evolucionar.

De uma forma geral, esta é uma turma calma, autónoma e mostra ter já muito inculcadas as regras de sala de aula, existindo, quase sempre, um ambiente adequado para trabalhar. Relativamente ao aproveitamento escolar, esta é bastante heterogénea, pois integra alguns alunos de nível muito bom, outros de nível intermédio e, ainda, alguns com mais dificuldades.

Ao longo do período de observação, foi possível averiguar potencialidades e fragilidades desta turma. A tabela que se segue apresenta-as.

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades da turma

Potencialidades	Fragilidades
<i>Competências Sociais</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Vontade em aprender; - Demonstração de autonomia; - Capacidade de refletir sobre os acontecimentos; - Facilidade para discutir os problemas; - Vontade em tecer comentários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na cooperação entre pares; - Competição durante a realização de tarefas; - Falta de fundamentação nas apreciações.
<i>Português</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Destreza na leitura; - Motivação e gosto pela leitura; - Consciência das regras de escrita de um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na escrita de palavras; - Dificuldades na projeção da voz e articulação vocal; - Construção de textos (coerência textual); - Caligrafia a melhorar; - Dificuldade em expressar ideias por palavras próprias; - Trocam a posição dos pronomes na frase.
<i>Matemática</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de contagens progressivas e regressivas; - Leitura dos números por extenso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades no cálculo mental; - Problemas na representação gráfica; - Dificuldade em expressar o seu raciocínio; - Domínio do conceito de frações.
<i>Estudo do Meio</i>	
- Capacidade de questionar o meio.	Nenhuma fragilidade observada
<i>Teatro</i>	
Não observado	
<i>Música</i>	
Não observado	
<i>Artes Visuais</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades expressivas e criativas nas produções plásticas; - Demonstração de originalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades com as técnicas de recorte e colagem.
<i>Educação Física</i>	

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção, 2.º ano.

No que diz respeito à ação pedagógica da PC, esta combina diretrizes do MEM com metodologias tradicionais, integrando no quotidiano escolar o tempo de estudo autónomo, a apresentação de produções e o conselho de turma. Ao nível da organização do espaço, é importante referir que as mesas da sala se encontram dispostas em pares, formando grupos de quatro alunos (as chamadas “ilhas”), configuração que visa potenciar a cooperação e o trabalho colaborativo.

1.3. Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação

A partir das potencialidades e fragilidades, foi definida a problemática que sustenta os objetivos gerais do projeto de intervenção. Assim, a problemática que orientou a intervenção foi: *o trabalho cooperativo a pares na promoção da aprendizagem*. Esta derivou, essencialmente, do facto de o trabalho cooperativo ser algo que a professora cooperante (PC) pretendia trabalhar nas semanas de intervenção. Partindo deste pressuposto, procurou-se uma problemática que envolvesse este aspeto e, ainda, que permitisse integrar as investigações das duas estagiárias, nomeadamente, o trabalho das expressões artísticas e a relação entre a família e a escola. Deste modo, partindo da problemática, foram estipuladas as seguintes questões-problema: (i) *como melhorar a cooperação no trabalho a pares entre os alunos?*; e (ii) *será que a eficácia do trabalho cooperativo pode variar consoante o conteúdo abordado?*. Com isto e tendo em atenção o que era pretendido que os alunos adquirissem ao nível do conhecimento e de competências, foram definidos os dois objetivos gerais do PI, a partir dos quais foram construídos os indicadores de avaliação do mesmo. Estes, assim como algumas das estratégias de intervenção, são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Objetivos, estratégias e indicadores de avaliação

<u>Objetivos gerais</u>	<u>Indicadores de avaliação</u>
1. Desenvolver competências do trabalho cooperativo;	1.1. Ouve a opinião do colega; 1.2. Usa um tom de voz suave; 1.3. Aceita a opinião do outro; 1.4. Gere conflitos quando surgem; 1.5. Discorda de maneira educada; 1.6. Partilha ideias; 1.7. Pede ajuda quando necessário; 1.8. Termina as tarefas;
2. Refletir sobre as potencialidades do trabalho cooperativo na aprendizagem de conteúdos.	2.1. Analisa criticamente aspetos do trabalho cooperativo realizado; 2.2. Identifica potencialidades do trabalho cooperativo realizado; 2.3. Revela aprendizagens após o trabalho cooperativo.
<u>Estratégias globais:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Articular as novas aprendizagens com as atividades e rotinas da turma; - Realizar dinâmicas pequenos grupos; - Utilizar a técnica do <i>Gallery Walk</i>; - Definir, em conjunto com alunos, regras a seguir nos momentos de trabalhos a pares e em pequenos grupos; - Utilizar o <i>feedback</i> imediato e posterior; - Elaborar um diário de reflexão sobre o trabalho cooperativo; - Estratégias de integração das famílias ao longo do processo (derivada da questão de investigação); - Proporcionar momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido em pequenos grupos; - Realizar fichas sobre os conteúdos, que devem ser realizadas em pares e outras individualmente. 	

Nota. Retirado e adaptado do Projeto de Intervenção, 2.º ano

A avaliação do PI baseou-se nos indicadores acima identificados, avaliando-se, portanto, o cumprimento dos objetivos gerais.

Para o primeiro objetivo, foram selecionadas duas das grelhas de observação direta (relativas aos trabalhos de grupo do cálculo mental) aplicadas no início e no fim da intervenção. Partindo destas, foi calculado a Taxa de Sucesso de cada indicador de avaliação e, assim, a mesma taxa do primeiro objetivo geral (c.f. Anexo A). Com isto, verificou-se uma melhoria em todas as competências de trabalho cooperativo, com uma Taxa de Sucesso de 88,54%. Esta evolução, observada em apenas cinco semanas, demonstra um progresso significativo da turma, ainda que o desenvolvimento destas competências seja contínuo e a longo prazo.

De maneira a avaliar o segundo objetivo do PI, procedeu-se a uma avaliação separada de cada um dos indicadores respetivos. Em relação ao indicador 2.1., este processo assentou numa observação contínua (cf. Anexo B), bem como nas autoavaliações dos próprios alunos relativamente a cada trabalho cooperativo realizado e em algumas reflexões partilhadas no Conselho de Turma. Foi dada particular atenção à forma como os alunos analisavam criticamente o seu próprio desempenho no trabalho cooperativo. A avaliação do indicador em questão, para além da observação, está presente também, na melhoria averiguada na avaliação do primeiro objetivo geral das competências do trabalho cooperativo.

Para o indicador 2.2., foram aplicados dois questionários (cf. Anexo C), um antes e outro após a intervenção, com o objetivo de averiguar as alterações na perceção dos alunos relativamente ao trabalho cooperativo. A análise das respostas evidenciou que, apesar de surgir algum desconforto acrescido no segundo momento – possivelmente decorrente de uma reflexão mais aprofundada sobre os desafios do trabalho em grupo – a maioria da turma continuava a sentir-se confortável a trabalhar cooperativamente. Para além disto, foi possível verificar, ainda, um aumento da valorização do trabalho em grupo como estratégia eficaz para aprender, o que refletiu numa maior preferência por esta forma de organização do trabalho. Os dados obtidos levam a concluir que a intervenção teve um impacto positivo na perceção dos alunos acerca do trabalho cooperativo.

Por fim, no que diz respeito ao indicador 2.3., foi feita uma comparação entre o desempenho individual e em grupo, através da realização de duas fichas de trabalho sobre um mesmo conteúdo (as horas). Os resultados de cada uma das tarefas revelaram uma melhoria da Taxa de Sucesso de 57,4% (individual) para 68,6% (a pares). Estes dados reforçam a ideia de que o trabalho em grupo pode ser uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho académico e promover aprendizagens significativas.

Em suma, é possível concluir que a avaliação do PI foi positiva e que a intervenção teve impactos positivos e visíveis ao nível das competências sociais, da perceção dos alunos sobre o trabalho cooperativo e do desempenho académico em atividades desenvolvidas em grupo. Embora o tempo de intervenção tenha sido limitado, os dados recolhidos apontam para a relevância do trabalho cooperativo em sala de aula.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º
CEB

| " | | | "

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O estágio do 2.º CEB decorreu numa escola pública localizada no centro de Lisboa, sendo o território onde se localiza fortemente caracterizado pelo predomínio dos serviços e do comércio por estar próximo de instituições conceituadas a nível cultural, educacional e social.

Os estudantes desta escola, sede do agrupamento, constituem um grupo heterogéneo, sendo, maioritariamente, provenientes de bairros marcados pela degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social (PEA, 2021-2025). Além desta característica, há uma grande percentagem de alunos que não têm nacionalidade portuguesa. Associado a este fator, este agrupamento está integrado, desde 2013, no Programa TEIP3 que, segundo a Direção-Geral da Educação (s.d.), visa “garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar”.

Nesta linha, o presente agrupamento tem como principal objetivo tornar a escola num polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade, melhorando, por isso, o ensino e a aprendizagem, a gestão e organização das escolas e prevenindo o absentismo e o abandono escolar. Deste modo, a missão deste passa por garantir que todos os alunos, independentemente da sua origem, tenham acesso a um ensino de qualidade e a experiências de aprendizagem que lhes permitam crescer (PEA, 2021-2025).

2.2. Contexto de sala de aula

A prática pedagógica decorreu num 6.º ano de escolaridade, sendo uma a turma A e outra a C. Uma tinha 20 alunos e a outra 24, sendo que, na primeira, o número de raparigas e rapazes era o mesmo (10) e na outra havia mais raparigas que rapazes (14 e 10, respetivamente). Em termos de grupo de alunos, as duas são bastante distintas. Na A, praticamente metade da turma não tem o português como língua materna, não tendo, por isso, frequentado as aulas de Português, pois tinham PLN. Porém, nas de HGP, estão todos presentes, tendo-se observado que a maioria dos alunos apresenta grandes dificuldades. Na C, apesar de serem todos de nacionalidade portuguesa, é notório a existência de dois grandes grupos no que diz respeito às suas dificuldades, havendo um pequeno conjunto de alunos que apresentam um ótimo desempenho escolar e um outro

grupo que apresenta entraves significativos à aprendizagem. Neste segundo grupo, cinco dos estudantes têm Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), sendo que dois têm, também, Programa Educativo Individual (PEI).

Nesta linha, a turma A é fortemente marcada pela multiculturalidade e apresenta dificuldades, quer na aprendizagem, quer no comportamento em sala de aula. A outra turma, para além das dificuldades de aprendizagem, tem, também, entraves ao nível da concentração em ambiente de sala de aula. No entanto, constitui uma turma disposta a aprender e, em certa medida, capacitada para ter um maior sucesso ao nível da aprendizagem.

As potencialidades e fragilidades das turmas, que sustentam a problemática do projeto de intervenção, encontram-se sintetizadas na Tabela 3.

Tabela 3

Potencialidades e fragilidades das turmas de 6.º ano

	Potencialidades	Fragilidades
6.ºA	<ul style="list-style-type: none"> - São bastante participativos; - Ajudam-se mutuamente e os que são falantes da língua portuguesa apoiam os outros colegas; - Estão familiarizados com os esquemas conceituais; - Pontualidade; <p>Os que não dominam a língua portuguesa utilizam as tecnologias para a tradução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conversam entre si durante as aulas, prejudicando as aprendizagens; - Assim que toca a campainha, levantam-se e saem da sala; - Falta de material; - Dificuldades na fluência e expressividade da leitura em voz alta; - Erros ortográficos; - Dificuldades na caligrafia; - Limitam-se a copiar do quadro, sem compreendê-lo na totalidade; - Limitações no domínio de regras gramaticais, com impacto na construção de textos coerentes e adequados.
6.º C	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudam-se mutuamente quando necessário; - São participativos; - Há alunos com um bom aproveitamento, interessados e empenhados; - Gosto pela leitura desenvolvido; - Nem sempre respeitam o seu tempo de intervenção em aula; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversam muito durante as aulas, impedindo-os de perceber alguns conteúdos; - Falta de material; - Construção imprecisa do discurso oral, com excessivo suporte nos slides; - Limitam-se a copiar do quadro, sem compreender na totalidade;

	- Pontualidade.	- Erros ortográficos; - Limitações no domínio de regras gramaticais, com impacto na construção de textos coerentes e adequados.
--	-----------------	--

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção, 6.º ano.

2.3. Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação

A partir das potencialidades e fragilidades, foi definida a problemática que sustenta os objetivos gerais do projeto de intervenção. Assim, a problemática que orientou a intervenção foi: *Como construir o conhecimento através do trabalho cooperativo e da criação de esquemas conceituais?*. A partir desta, estipularam-se, objetivos gerais, consequentemente, os indicadores de avaliação e, ainda, as estratégias globais, os quais são apresentados na tabela que se segue.

Tabela 4

Objetivos, estratégias e indicadores de avaliação

<u>Objetivos gerais</u>	<u>Indicadores de avaliação</u>
1. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo;	1.9. Participa ativamente nas dinâmicas de grupo 1.10. Demonstra capacidades de resolução de conflitos ou divergências; 1.11. Reconhece a importância do trabalho cooperativo para a construção de conhecimento;
2. Reconhecer as etapas do processo de construção de um esquema conceitual.	2.1. Identifica as etapas do processo de construção de um esquema conceitual; 2.2. Mobiliza estratégias adequadas para a construção do esquema conceitual; 2.3. Justifica a escolha das conexões realizadas nos esquemas conceituais.
<u>Estratégias globais:</u>	
- Rotina de trabalho; - Trabalho em pequeno grupo; - Utilização da ferramenta <i>Mentimeter</i> e <i>Kahoot!</i> ;	

- Escrita como reação ao texto;
- Dinamização de momentos destinados à compreensão da leitura e oral;
- *Feedback* recorrente;
- Realização de fichas formativas.

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção, 6.º ano.

Na disciplina de HGP, os conteúdos foram lecionados, essencialmente, a partir de esquemas conceituais. Numa primeira fase, eram abordados os conteúdos há medida que a docente ia construindo um esquema no quadro, o qual era passado, posteriormente, para o caderno. Numa fase seguinte, foi distribuído um esquema por cada aluno e, a partir deste, a matéria foi dada em grande grupo. Numa terceira fase, após a abordagem dos conteúdos, os alunos tinham de, no final, completar um esquema, sendo-lhes fornecidas as palavras/ frases possíveis. Numa última fase, os alunos, a partir de um texto, tinham de construir um esquema conceitual de raiz. Relativamente a Português, a intervenção decorreu de maneira diferente nas duas turmas. Na turma A, foram lecionados vários conteúdos ao nível da gramática e, ainda, o planeamento de um texto narrativo, enquanto que, na turma C, o tempo foi, em grande parte, destinado à leitura da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres e de realização de trabalhos acerca deste.

O 1.º objetivo do PI foi trabalhado transversalmente nas duas áreas curriculares. Já o 2.º objetivo foi, maioritariamente, desenvolvido em HGP. A avaliação do primeiro foi realizada a partir de grelhas de observação direta, a partir das quais foi construída uma tabela em que se compara dois momentos (um no início e outro no final da intervenção) em que foram avaliados os indicadores gerais deste objetivo, permitindo, assim, uma análise do progresso dos alunos (cf. Anexo D).

Deste modo, esta análise mostra que a Taxa de Sucesso obtida para este objetivo é de 84,5%, a qual corresponde à média da Taxa de Sucesso do objetivo de cada turma (c.f. Figura 1). Com isto, é possível concluir que, durante a intervenção, houve uma melhoria nas competências e capacidades desenvolvidas no âmbito deste objetivo, revelando um bom desempenho no que diz respeito ao planeado no PI.

Figura 1*Avaliação do 1.º objetivo do PI*

Turma C						
OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo						
Data	04.02		24.02		24.02	
Indicadores específicos de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Participa na discussão	Participa na atividade		
Indicadores de avaliação do PI	Assume responsabilidades individuais no contexto de trabalho de		Participa ativamente nas dinâmicas de grupo			
Pontuação obtida	95	95	56	63		
Pontuação Máxima	95	95	95	95		
Taxa de Sucesso do indicador (%)	100	100	58,95	66,32		
Taxa de Sucesso do indicador do PI(%)	100		62,635			
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	81,3175					
Turma A						
OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo						
Data	04.02		07.03		07.03	
Indicadores específicos de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Coopera na execução da tarefa	Participa na realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa
Indicadores de avaliação do PI	Assume responsabilidades individuais no contexto de trabalho de		Participa ativamente nas dinâmicas de grupo		Reconhece a importância do trabalho cooperativo para a construção de conhecimento	
Pontuação obtida	41	44	44	38	29	32
Pontuação Máxima	65	65	65	65	65	65
Taxa de Sucesso do indicador (%)	63,08	67,69	67,69	58,46	44,62	49,23
Taxa de Sucesso do indicador do PI(%)	65,385		63,075		46,925	
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	84,5					

Nota. Fonte: Anexo D.

Quanto ao 2.º objetivo, este foi avaliado, na turma C, através das questões presentes no teste de avaliação relativas ao esquema concetual, havendo uma versão adaptada e outra que não o era. Na turma A, foi através da avaliação da construção dos esquemas. Partindo destes, foi calculada a Taxa de Sucesso do objetivo (cf. Figura 2). Apesar da Taxa de Sucesso da turma A ser menor do que a da turma C, tal deve-se principalmente ao facto de, nesta última, existir uma grande percentagem de alunos estrangeiros que enfrentam maiores dificuldades e para quem este é o primeiro ano a frequentar esta disciplina.

Figura 2*Avaliação do 2.º objetivo do PI*

			TOTAL
Taxa de Sucesso C	Verão adaptada	87,5	91,25
	Versão normal	95	
Taxa de Sucesso A	62,59		62,59
Taxa de Sucesso do objetivo			76,92

Nota. Fonte: Anexo E.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " " | " "

No presente capítulo, pretende-se refletir e comparar de uma forma crítica as práticas de ensino desenvolvidas nos dois contextos de estágio sinteticamente descritos nos capítulos anteriores. Deste modo, serão abordados os seguintes tópicos: (i) o desenvolvimento das competências que eram esperadas dos alunos; (ii) processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e comportamentos sociais. e, por fim, (v) inclusão e cooperação.

Assim sendo, no que diz respeito ao primeiro tópico, no 1.º CEB, a prática interventiva focou-se no desenvolvimento de competências sociais e de cooperação, nomeadamente, através do trabalho da escuta ativa, o respeito pelo outro e pelas suas ideias, a partilha de ideias e, ainda, da gestão de conflitos. O facto de se tratar de um contexto com alunos estrangeiros, o trabalho revelou ser algo desafiante e enriquecedor. O trabalho desenvolvido foi ao encontro dos benefícios da aprendizagem cooperativa, cuja literatura aponta para resultados positivos e significativos ao nível das competências sociais e da autoestima quando os alunos trabalham cooperativamente, principalmente em grupos heterogéneos (Arató, 2013). Esta ideia é corroborada, também, por Martins de Pinho et al. (2013) ao referirem que “(...) a aprendizagem cooperativa tem muitas vantagens aumentando as competências sociais, a autoestima e o sucesso escolar dos alunos” (p. 932).

Relativamente à intervenção realizada no 2.º CEB, para além de competências sociais, principalmente, das que dizem respeito ao ambiente de sala de aula, foi, também, trabalhada a capacidade de organização do conhecimento por meio da construção de esquemas concetuais. Nunes (2016) refere o seguinte:

O mapa conceptual surgiu assim como facilitador da compreensão, destacando os conceitos mais gerais e relacionando-os de forma hierárquica com os conceitos mais específicos, conferindo-lhes uma organização lógica, sendo ainda uma ferramenta geradora de conhecimento ao fazer surgir relações entre conceitos que até então não eram claras (p.167).

Esta abordagem pedagógica vem dar resposta à necessidade, nomeadamente, no ensino da História e da Geografia, de desenvolver competências ao nível do conhecimento

mais complexo em paralelo com as exigências curriculares. Tal como referem Silva et al. (2019), “o uso da aprendizagem cooperativa e dos mapas de conceitos contribuem positivamente para o seu desenvolvimento, especialmente ao nível das competências de explicação e síntese” (p. 157).

Passando ao segundo tópico, em ambas as práticas, as metodologias mobilizadas tinham em vista uma perspetiva construtivista da aprendizagem. No 1.º CEB, são exemplos disso o *Gallery Walk*, as diversas atividades a pares e as reflexões em grupo. Esta abordagem pedagógica é corroborada por Aaboud et al. (2017) quando, no seu relatório, se verifica que, em situações de trabalho cooperativo orientado (em que há um guião e divisão de tarefas), os estudantes revelam ter uma maior interdependência e tomada de decisão. Isto permite que haja uma participação ativa de todos, levando a uma interação mais eficaz e prolongada entre os pares.

Relativamente ao 2.º CEB, a prática educativa destacou-se pela complexidade gradual das tarefas iniciando-se pelo preenchimento de esquemas, passando pela sua reconstrução com apoio e até à elaboração autónoma sem apoio, promovendo a consolidação das aprendizagens e a autonomia dos alunos. Este processo foi acompanhado pelo recurso a ferramentas digitais como é o caso do *Mentimeter* e do *Kahoot!*. Este tipo de recursos, segundo Bianchessi & Mendes (2019), “(...) podem contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra por meio de diversificadas experiências vivenciadas pelos sujeitos” (p.149).

Para além disto, a prática no 2.º CEB, exigiu uma gestão curricular diferente, uma vez que esta é fortemente marcada pela existência de áreas curriculares específicas (neste caso Português e HGP), o que levou a ser necessário uma maior articulação entre as diferentes áreas do saber e em pensar em estratégias pedagógicas diversificadas. Já no 1.º CEB, esta articulação mostrou ser menos desafiante, mais integrada e fluída, podendo haver uma unidade pedagógica em todas as áreas do saber.

No que diz respeito à relação pedagógica, esta, no 1.º CEB, foi fortemente marcada pela afetividade e proximidades, devido, principalmente, à idade dos estudantes, à monodocência e ao facto de ser um grupo de alunos mais reduzido. Esta relação constituiu um pilar forte para a promoção de um ambiente de sala de aula cooperativo e, também, seguro. Alarcão (2001) refere que “em uma organização com essas

características, os seus membros (...) devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação” (p. 26). Isto pode alertar para a importância de estabelecer um ambiente de sala de aula participativo e cooperativo, onde todos os alunos, assim como os restantes agentes educativos, se envolvem ativamente no projeto educativo.

No que diz respeito ao 2.º CEB, ainda que esta prática tenha gerado um maior desafio devido à existência de duas turmas e da dimensão das mesmas, teve-se em vista a construção de relações baseadas na escuta ativa e respeito pelo outro. Decuyper et al., (2023) afirmam que “(...) shared responsibility means that colleagues create a common sense of responsibility for all students’ learning” (p.3). Esta ideia, aplicada ao contexto educativo, sublinha a importância da responsabilidade na educação não caber somente ao professor, devendo constituir uma tarefa partilhada que fomenta o compromisso e ação nos alunos.

Ainda dentro deste tópico, é interessante partilhar o facto de, ao longo da intervenção, ter sido possível experienciar o facto de que a exigência não é um impedimento para uma boa relação professor/ aluno.

Passando ao quarto tópico, a avaliação foi essencialmente contínua, passando pela observação e avaliação constante das aprendizagens e na promoção da autorreflexão por parte dos alunos. No 1.º CEB, privilegiou-se a observação direta e a autoavaliação. No 2.º CEB, para além destes instrumentos, recorreu-se, também, à avaliação sumativa, através de fichas e/ou testes de avaliação, sendo que, tendo em vista a diferenciação pedagógica, se executaram testes diferenciados. Este olhar sobre a avaliação enquadra-se naquilo que defende Fernandes (2006). Para este autor, avaliar com o intuito de aprender requer que haja uma recolha de informação sistemática, utilizando-a para ajustar práticas e ajudar na progressão académica do aluno.

No que concerne ao último tópico, é um facto que, em ambos os ciclos, a diversidade linguística e cultural era uma forte característica. A cooperação mostrou ser uma estratégia eficaz de inclusão, levando a que alunos com mais dificuldades ou de línguas diferentes pudessem estar mais integrados nas aulas. Tal como refere (Gomes, 2013), “dentro da sala de aula a aprendizagem cooperativa deverá ser assumida como meio facilitador da inclusão” (p. 33).

Esta análise crítica e comparativa da prática em ambos os ciclos de ensino permite compreender que a intencionalidade pedagógica, a diferenciação pedagógica e o ensino focalizado no aluno são características centrais para que uma prática educativa seja executada com sucesso. Se no primeiro estágio se deu destaque ao desenvolvimento de competências sociais mais básicas, no 2.º CEB, o desafio passou pelo desenvolvimento de um pensamento estruturado e pela construção autónoma do conhecimento, através da realização de esquemas conceituais.

Nos dois contextos de prática, a aprendizagem cooperativa foi uma ferramenta didática importante, promotora da inclusão e da participação ativa de todos os alunos. Tal como defendem Pinho et al. (2013), a cooperação em sala de aula não é apenas uma metodologia de ensino, mas um valor que ultrapassa toda a ação pedagógica.

PARTE II

| | ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Nesta segunda parte do relatório, é apresentado e desenvolvido o estudo investigativo realizado numa turma de 2.º ano do 1.º CEB relativo à integração das famílias como promotoras do trabalho cooperativo em sala de aula.

A integração e mobilização das famílias no processo educativo constitui já hoje um fator amplamente reconhecido como fundamental na educação (Carvalho et al., 2000; Cia et al., 2008; Duan et al., 2018; Epstein, 2002; Jungles, 2022; Sanders et al., 2005; Schultz & Cavalcante, 1998; Tavares & Nogueira, 2013). Diversos estudos e investigações comprovam, de forma consistente, "os benefícios trazidos pela colaboração participativa entre família e escola" (Jungles, 2022, p. 8). Esta participação ativa contribui, por um lado, para a existência de um trabalho cooperativo entre ambos os lados, o qual se refletirá no crescimento emocional dos alunos e, por outro lado, no sucesso escolar dos mesmos (A. Silva et al., 2024).

Paralelamente a este tema, o trabalho cooperativo em sala de aula é algo também fortemente valorizado e apontado como uma estratégia pedagógica com bastante potencial para promover diversas competências. Segundo Johnson e Johnson (2002), a aprendizagem através do trabalho cooperativo potencia a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o desenvolvimento de competências fundamentais para uma aprendizagem ativa e partilhada.

É nesta linha que surge o tema central da presente investigação, que se centra na análise de estratégias de integração das famílias como promotoras do trabalho cooperativo em sala de aula, tendo por base a ideia de que a sua participação poderá constituir um papel potenciador de ambientes de aprendizagem mais colaborativos, cooperativos e inclusivos. Para além dos aspetos previamente referidos, a escolha deste tema deveu-se a interesses pessoais pelo tema. Ao longo do contacto com contextos educativos, são frequentemente escutados comentários acerca da relação da escola com as famílias dos alunos, sendo estes muitas vezes apontados como a causa de alguma fragilidade na educação. O mesmo acontece no seio familiar, onde se aponta o meio escolar como causa de determinadas situações que ocorrem com a criança. Perante este cenário, questiona-se acerca de qual é que será, então, o papel da escola e o da família na educação de um indivíduo, tendo em vista o crescimento integral do mesmo.

Deste modo, o presente estudo parte da questão de investigação *Será que a integração das famílias no processo contribui para a melhoria do trabalho cooperativo em sala de aula?*, tendo como objetivo geral *Compreender de que forma a integração das famílias promove o trabalho cooperativo em sala de aula*. Assim, foram, ainda, definidos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar estratégias promotoras da participação ativa das famílias no contexto escolar; (ii) compreender o impacto da integração das famílias na cooperação entre os alunos; e, por último, (iii) avaliar a eficácia das práticas implementadas, no sentido de fomentar trabalho cooperativo em sala de aula.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

2.1. A educação: o papel da família e da escola

Educar alguém envolve ter em atenção três grandes vertentes: a família, a escola e o próprio educando. São estas três áreas que educam. Tal como refere Mateus (2016), “Escola e Família são o espelho em que nos refletimos e descobrimos, o mundo em que vivemos e comungam do facto de prepararem as crianças/jovens para o desempenho de diferentes papéis numa sociedade competitiva, tecnológica e democrática” (p. 45). O importante é perceber o papel de cada uma. Nos subcapítulos que se seguem, é apresentado, analisado e desenvolvido o que a literatura refere sobre o papel da escola e da família na educação dos alunos e, ainda, o impacto da relação destas no sucesso escolar.

2.1.1. Papel das famílias na educação

A família constitui o primeiro ambiente de socialização da criança, sendo neste que se estabelecem os alicerces do desenvolvimento (emocional, cognitivo e social) da mesma. Para além disso, é no seio familiar que se promovem os primeiros valores, bem como exemplos de atitudes e comportamentos, os quais irão moldar o percurso educacional do indivíduo (Sarmiento, 2007). Esta ideia também é corroborada por Moreira et al. (2024) quando afirma que a família “desempenha um papel crucial na formação de valores, hábitos e atitudes que serão fundamentais para o sucesso escolar e para a vida em sociedade” (p. 161). Deste modo, cabe à escola dar continuidade à educação que vem sendo dada em casa (Silva et al., 2024).

Apesar disto, ao longo da História, o papel da família na educação nem sempre foi o mesmo. Segundo Ariès (1962), durante muitos séculos, a fase da infância não tinha muita importância no percurso de vida. As crianças integravam o mundo dos adultos precocemente, não havendo uma distinção de papéis ou funções entre uma criança e um adulto. A educação ocorria de um modo informal, no seio da família e da comunidade, sem haver uma presença estruturada e intencional da escola. Só com a família burguesa do século XVII, é que ocorre uma mudança na forma como é entendida a infância. As crianças passam a ser protegidas e preparadas para o futuro que pretendem seguir. Deste modo, a família passa, de uma forma geral, a centralizar os cuidados e a responsabilidade pela formação das crianças (Ceribelli & Cunha, 2012).

À medida que a escola se vai afirmando como instituição social e direito, acaba por haver um repartir das funções da escola e da família na educação. “É necessári[o] que a família não atribua somente à escola a responsabilidade pelo processo formativo da criança e que a escola abra espaço para a participação da família” (Silva et al., 2024).

2.1.2. Papel da escola na educação

A escola, enquanto instituição formal educativa, tem a responsabilidade de promover aprendizagens, desenvolver competências a nível cognitivo, social e emocional e de formar cidadãos (Rita & Ganhão, 2022). É “com a origem das cidades modernas, que a instituição escolar ganhou importância e passou a ser vista como uma continuação da educação familiar” (Silva et al., 2024, p. 5) e, por isso, é necessário que estas estejam em sintonia e em concordância. Para além disto, a escola é um espaço de socialização, no qual a criança tem um contacto com diferentes saberes, culturas e realidades sociais.

Assim, a escola não deve ser vista como uma entidade isolada que deve educar um indivíduo. Vários estudos comprovam que o seu papel é tanto mais eficaz quanto mais capaz for de envolver as famílias dos seus alunos, nomeadamente, numa lógica de cooperação (Silva et al., 2024). Por um lado, a família deve estar consciente da importância da escola na educação dos filhos e, por outro, a escola deve reconhecer “a importância da colaboração dos pais na história e no desenvolvimento escolar dos alunos, além de, auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação e na vida profissional de seus filhos” (Tavares & Nogueira, 2013, p. 49).

Deste modo, a construção de uma relação positiva entre família e escola requer uma lógica dialógica, baseada na confiança, respeito mútuo e valorização dos saberes de ambas as partes. Esta não deve ser vista como uma relação de hierarquia, mas sim como uma cooperação entre pares e com o mesmo fim: educar (Jungles, 2022).

2.1.3. Impacto no sucesso escolar

O envolvimento da família no processo educativo dos filhos tem vindo a ser cada vez mais reconhecido como um fator determinante no sucesso escolar e para um bom desenvolvimento das crianças (Epstein, 2002). A construção de uma verdadeira parceria

entre estes dois polos educativos revela-se fundamental de maneira a garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

Vários estudos mostram que o envolvimento das famílias na educação escolar dos filhos tem efeitos positivos e consistentes no desempenho académico, no comportamento e no estado emocional dos mesmos (Bordalba, 2018; Cia et al., 2008; Epstein & Sheldon, 2019; Priego-Ojeda et al., 2024). Os alunos cujos pais estão integrados na vida escolar dos mesmos, tendem a apresentar: (i) melhores resultados académicos; (ii) maior motivação para a aprendizagem; (iii) menor absentismo e/ou abandono escolar; e (iv) maior autoestima e atitudes positivas no que se concerne à escola.

No entanto, o envolvimento das famílias não se resume, apenas, à presença física destas na escola. Tal como refere Oliveira-Formosinho & Formosinho (2015), muitas famílias apoiam e acompanham a escolaridade dos filhos de uma forma silenciosa, mas presente e significativa, através de um diálogo em casa, ao proporcionarem momentos rotineiros de estudo e ao valorizarem a escola enquanto espaço fulcral de crescimento.

Para além disto, como vários estudos comprovam, a integração das famílias pode, também, constituir um mecanismo de equilíbrio e compensação das desigualdades socioeconómicas (Duan et al., 2018). Ao colaborar e abrir-se a estes contextos familiares, a escola contribui para uma maior equidade educativa, aproximando-a da realidade próxima e vivida pelos alunos.

2.2. Estratégias de integração das famílias no ambiente escolar

Tendo em conta o que foi desenvolvido anteriormente, é importante a escola ter consciência da “necessidade de estratégias que promovam um envolvimento mais profundo e contínuo das famílias no processo educativo” (Moreira et al., 2024) e isto requer um esforço de ambas as partes. “É necessário acima de tudo, motivação entre as partes envolvidas” (Rita & Ganhão, 2022). Com isto, são várias as estratégias de integração das famílias elencadas pela vasta literatura existente. Seguidamente, serão apresentadas algumas delas.

Moreira et al. (2024) sugerem algumas estratégias e tecnologias que podem facilitar (Bordalba, 2018; Cia et al., 2008; Epstein & Sheldon, 2019; Priego-Ojeda et al., 2024) a ligação entre a casa e a escola. Em primeiro lugar, apontam para a criação de

plataformas digitais que permitam estabelecer uma comunicação mais prática e rápida. Este seria um portal destinado apenas ao intercâmbio de informações entre a escola e a família. Nesta linha, Jungles (2022) alerta para a importância de: (i) usar uma linguagem direta e clara; (ii) não comunicar com os pais apenas por acontecimentos negativos, mas também para dar feedback positivo; (iii) dirigir-se aos familiares pelos nomes concretos. Em segundo lugar, mencionam a realização de *workshops* e oficinas para pais, com o intuito de os ajudar ao nível da formação. Em terceiro lugar, apontam para a implementação de programas de mentoria, envolvendo aqueles que já possuem mais experiência e os que ainda não a têm. Em quarto e último lugar, referem a criação de projetos colaborativos entre a escola e a comunidade, como é o caso, por exemplo, de eventos culturais que promovam e envolvam as famílias.

Para além de todas estas estratégias, é essencial que quer os pais, quer a escola tenham consciência dos desafios que a integração das famílias acarreta (desenvolvidos no capítulo que se segue), de maneira a minimizá-los o mais possível. É importante, também, ter em atenção que a implementação de qualquer estratégia de integração das famílias necessita ser muito bem pensada e planeada previamente (Moreira et al., 2024).

2.3. Desafios à integração das famílias na escola

A relação entre a escola e a família é um problema enfrentado pelos docentes em grande parte das escolas contemporâneas (Moreira et al., 2024). São vários os constrangimentos à integração das famílias no quotidiano escolar que a literatura apresenta.

Um dos aspetos que vários estudos apontam como desafiador do estabelecimento de uma verdadeira parceria entre a escola e a família é a falta de apoio na área ao longo da formação inicial de professores. Vários docentes consideram “que no ha recibido formación inicial adecuada para trabajar con las familias de sus estudiantes” (Vásquez & Bochaca, 2020, p. 3). Apesar de terem conhecimento da importância das potencialidades de estabelecer uma parceria com as famílias, os professores têm dificuldades em concretizar, na prática, esta aproximação entre as duas vertentes (Jungles, 2022). Estabelecer esta ponte, requer tempo, compromisso, estar consciente da responsabilidade e dos limites da escola e, ainda, saber como comunicar com as famílias (*idem.*).

Um segundo desafio apresentado é o da visão que as famílias têm acerca da escola, assim como as suas expectativas. Muitas famílias sentem que a escola as culpabiliza de algo negativo que ocorra com o educando (Mateus, 2016). A este aspeto acresce, ainda, o caso de famílias mais desfavorecidas ou imigrantes. Para muitos destes pais, a oportunidade de interação com os professores é, por vezes, menor e difícil, uma vez que estes sentem uma grande diferença a nível de estatuto e riqueza, o que dificulta a construção de uma ponte sólida entre a escola e núcleo familiar do educando (Shutao et al., 2024). Para além disto, certas vezes, as famílias pretendem participar nas dinâmicas escolares, mas sentem que não são compreendidas pela escola, não havendo uma comunicação satisfatória entre ambas (Mateus, 2016). Estas necessitam de mais orientações por parte da escola. Cárcamo-Vásquez & Gubbins-Foxley (2023). referem que as famílias não sabem como integrar-se ativamente no processo educativo dos seus filhos. Com isto é importante saber que “para promover o diálogo com as famílias é preciso criar espaços de reflexão que possibilitem o intercâmbio de perspectivas” (Jungles, 2022).

Ademais destes desafios, um outro que também se levanta é o da satisfação e respaldo por parte dos professores. Estes, por vezes, sentem-se inseguros em falar e transmitir ideias sinceras aos pais, com receio de se prejudicarem. Jungles (2022), perante este dilema, indica que “o respaldo da equipe pedagógica faz com que os professores não se percebam sozinhos para enfrentar as famílias, sobretudo as consideradas mais difíceis de atender” (p. 36).

2.4. O trabalho cooperativo em sala de aula

Concomitantemente, importa à presente investigação averiguar o que nos diz a literatura acerca do trabalho cooperativo.

Tendo em conta o dicionário Priberam (s.d.) “cooperar” significa “operar simultânea e coletivamente” (par. 2)¹. Nesta linha, Silva et al. (2018) referem que cooperação é trabalhar em conjunto, sendo que, em Educação, este conceito é entendido como “um

¹ <https://dicionario.priberam.org/cooperar>

método de ensino em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos mais numerosos, mais comumente compostos por 3 a 4 elementos” (p. 15).

Segundo vários autores, existem cinco características consideradas essenciais para um verdadeiro grupo de trabalho cooperativo, sendo estas as seguintes: (i) interdependência positiva; (ii) interação estimuladora preferencialmente face a face; (iii) competências interpessoais e de pequeno grupo; (iv) avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo e (v) responsabilidade individual e de grupo.

A interdependência positiva ocorre quando os membros de um mesmo grupo reconhecem que o sucesso de cada um está diretamente ligado ao sucesso de todo o grupo, assim como o fracasso de um pode afetar o desempenho coletivo (Cunha & Uva, 2016). Isso significa que todos trabalham com um objetivo comum, sabendo que precisam de cooperar entre si para que o grupo alcance bons resultados. Cada aluno percebe que a sua contribuição é essencial para o êxito do grupo e que só com o esforço conjunto todos podem beneficiar. Tal como refere Silva et al. (2018), “quando um grupo apresenta esta característica, os alunos estão motivados para se entrem ajudar e conseguem atingir os objetivos do grupo” (p. 17).

Ligada à interdependência positiva, deverá haver uma interação estimuladora, preferencialmente face a face, de maneira que haja um verdadeiro trabalho cooperativo. Esse é um dos grandes aspetos que distingue o trabalho de grupo de o trabalho em grupo, uma vez que o segundo implica que, ao realizarem as tarefas, os alunos colaborem e se apoiem, o que faz com que se incentivem uns aos outros e, assim, contribuir para a aprendizagem de todos (Silva et al., 2018).

Relativamente à terceira característica, as competências sociais necessárias ao trabalho cooperativo que cada aluno deverá assumir e trabalhar, estas serão desenvolvidas no subcapítulo que se segue.

A característica relativa à reflexão grupal diz respeito ao facto de haver, periodicamente, uma avaliação de todo o processo realizado (Cunha & Uva, 2016). Esta deve incluir, por um lado, a auto e heteroavaliação por parte de cada elemento do grupo e, por outro, a avaliação do professor. Estas dizem respeito aos descritores de desempenho do trabalho cooperativo previamente definidos (H. S. Silva et al., 2018).

A última característica é a da responsabilidade de cada membro do grupo, quer a nível individual, quer a nível grupal. Cada um deve assegurar a sua parte do trabalho, tendo em vista o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo grupo (H. S. Silva et al., 2018).

2.4.1. Competências essenciais do trabalho cooperativo

De acordo com o que foi desenvolvido anteriormente, entende-se que o ensino cooperativo, ao valorizar a cooperação e interação entre os alunos, promove o desenvolvimento de competências sociais. Estas são aquelas que devem ser trabalhadas eficaz e objetivamente quando se pretende desenvolver o trabalho cooperativo.

Na verdade, são várias as competências inerentes ao trabalho cooperativo. Silva et al. (2018) elencam as seguintes: “(i) ouvir atentamente os colegas; (ii) usar um tom de voz suave; (iii) falar na sua vez; (iv) encorajar os colegas; (v) perguntar com correção; (vi) persistência; (vi) aceitar as opiniões dos outros; (vii) gerir conflitos; (viii) discordar de maneira educada; (ix) partilhar materiais e ideias; (x) pedir ajuda com correção; (xi) terminar as tarefas; (xii) estar atento; (xiii) controlar o tempo, etc.” (p. 25). Na presente investigação, são trabalhadas de uma maneira objetiva as competências *(i)*, *(ii)*, *(iv)*, *(vii)*, *(viii)*, *(ix)*, *(x)*, *(xi)* e *(xii)*.

Estas competências devem ser trabalhadas e garantidas por cada elemento do grupo, sendo avaliadas periodicamente com o intuito do grupo saber em que é que tem de trabalhar mais (H. S. Silva et al., 2018).

Com tudo isto, Silva et al. (2018) afirmam que, numa aprendizagem cooperativa, é necessário “assumir que o professor não é o único que ensina, mas que, quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente” (p. 16). Assim, o professor deixa de ser o centro da aprendizagem, passando a sê-lo o próprio aluno.

2.4.2. Potencialidades do trabalho cooperativo na aprendizagem

Tendo em conta tudo o que foi apresentado anteriormente, é importante perceber o que nos diz a literatura acerca da importância de desenvolver, no âmbito educacional, o trabalho cooperativo e a sua relação com a aprendizagem.

Ao seguir uma metodologia de aprendizagem cooperativa, está-se, em parte, a combater a aprendizagem competitiva e individualista, sendo a primeira uma alternativa às restantes. Enquanto na individualista, cada aluno preocupa e centra-se em si mesmo, na outra, os alunos aprendem e crescem uns com os outros (H. S. Silva et al., 2018). O mesmo defende Rocha (2023) quando refere que “ao invés de o trabalho se centrar no aluno de forma individual, o docente trabalha no sentido de promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências através da partilha e dinâmicas de trabalho em equipa” (p. 2).

Esta abordagem pedagógica tem por base a ideia de que “quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios que são atribuídos à interação entre pares na aprendizagem” (*idem*, p. 16). Este aspeto, ao longo do percurso escolar é essencial, uma vez que vivemos em sociedade, trabalhando e interagindo constantemente com o outro. Tal como refere Rocha (2023), “a entajuda é a base para o sucesso” (p. 2).

De facto, a promoção de momentos que desenvolvam o trabalho cooperativo em sala de aula é tão importante que o mesmo é referido no PASEO. De acordo com este documento orientador, entre as dez áreas de competências definidas, destaca-se a relacionada com o relacionamento interpessoal. Neste contexto, torna-se essencial que os alunos desenvolvam, ao longo do período escolar, capacidades para “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração (...); trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar (...); interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (Martins et al., 2017, p. 25). Com isto, a fundamentação para desenvolver competências de trabalho cooperativo está ligada à necessidade de promover consciência crítica sobre a importância de saber cooperar, permitindo aos estudantes desenvolver as suas competências de forma consciente e crítica. Pretende-se, portanto, que os mesmos desenvolvam competências de trabalho cooperativo, mas que também construam e mantenham “relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda”(Martins et al., 2017, p. 25).

Assim, espera-se que, no final da escolaridade obrigatória, cada indivíduo seja “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”(Martins et al., 2017).

3. METODOLOGIA

| " " | | " "

Segundo Beillerot (2001), citado por Coutinho (2011), uma das condições fulcrais para uma boa investigação é seguir uma “metodologia rigorosa” (p. 156). Assim, neste capítulo será explicado e desenvolvido todo o processo metodológico que permitiu levar a cabo o presente estudo, tendo como ponto de partida a questão de investigação e o seu objetivo, já referidos no primeiro capítulo desta parte do relatório. Deste modo, serão abordados os seguintes pontos: (i) breve caracterização do contexto/participantes; (ii) opções metodológicas; e, ainda, (iii) princípios éticos.

3.1. Caracterização do contexto/participantes

A presente investigação foi desenvolvida no contexto de estágio no âmbito da UC Prática de Ensino Supervisionada II integrada no 2.º de mestrado.

Esta turma encontra-se no 2.º ano do 1.º CEB numa escola de ensino público no centro de Lisboa. Tal como referido no capítulo que inicia a 1.ª Parte, este grupo é composto por 17 alunos, sendo que cinco frequentam a disciplina de PLNM. Destes 17, apenas, 13 constituem os participantes do estudo em causa. São duas as razões que justificam a não inclusão de quatro das crianças na amostra de dados. Uma delas prende-se com a ausência de consentimento por parte dos encarregados de educação para a participação do seu educando no estudo. A segunda diz respeito aos restantes três alunos e resulta de uma escolha ponderada e fundamentada. Estes não falam nem entendem a língua portuguesa, não tendo ainda adquirido as competências linguísticas básicas necessárias para acompanhar integralmente o processo de investigação. Na verdade, um destes entrou na turma no início do estágio, acabando por passar um período complicado de adaptação a vários níveis. Para além disto, um outro aluno, ademais da questão linguística, revela ter outras dificuldades, estando a iniciar-se um processo de avaliação cognitiva.

No entanto, é importante referir que, tendo em vista a inclusão, os 17 alunos fizeram parte de todas as dinâmicas e/ou atividades do estudo, sendo feita posteriormente a separação dos dados.

Assim sendo, a amostra desta investigação integra 13 crianças, sendo quatro do sexo feminino e nove do masculino.

3.2. Opções metodológicas

3.2.1. Natureza e tipo de estudo

Todas as opções tomadas ao nível da metodologia tiveram por base a escolha fundamentada do posicionamento epistemológico, isto é, de um paradigma de investigação. Apesar de ser um conceito polémico, Coutinho (2011) define-o como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 9). Por outras palavras, ao escolhermos um paradigma, estamos a definir os pressupostos, princípios, crenças e valores que guiam o estudo e que justificam as escolhas que vão sendo tomadas (Amado & Freire, 2014). Assim sendo, a presente investigação situa-se no paradigma fenomenológico-interpretativo ou qualitativo.

Este, tal como referem Cohen et al. (2005), surge “in contrast to its normative counterpart” (p. 22). Com a massificação do ensino no século XX, o contexto escolar passa a ser mais aberto e heterogéneo e, assim, menos elitista como acontecia anteriormente. Perante esta situação, o modelo de investigação que vigorava até então (o paradigma positivista) mostra ser inoperacional (Coutinho, 2011). Nesta linha, surge, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, um novo referencial epistemológico que assenta em conceitos científicos como “*compreensão, significado e acção*” (Coutinho, 2011, p. 16), paralelamente opostos a “*explicação, previsão e controlo*” (*idem.*, p. 16) que estão na base do paradigma positivista.

Portanto, o principal objetivo do paradigma é compreender o lado subjetivo daquilo que é humano. Traduz-se, por isso, numa forma de investigação que valoriza um olhar mais de dentro, isto é, do próprio sujeito e não, apenas, de estatísticas (Cohen et al., 2005). Em suma, a perspetiva interpretativa considera que não há uma estrutura dos significados em si, independentemente das interpretações que os seres humanos fazem desses significados (Amado & Freire, 2014).

Apesar de ser um estudo qualitativo, o mesmo apresenta uma abordagem metodológica complementar, isto é, uma combinação de métodos. Esta prende-se com o surgimento, na pós-modernidade, do paradigma da complexidade que tem por base a ideia de “*racionalidade complexa*, capaz de dar conta das transformações, incertezas e

contradições inerentes à realidade em geral e aos diferentes aspetos que de pretendamos estudar”(Amado & Freire, 2014, p. 62).

Uma vez que, sem rigor, a investigação não tem valor e perde a sua utilidade (Amado & Freire, 2014), ao longo de todo o processo, estiveram presentes os critérios de cientificidade essenciais a qualquer estudo científico e que garantem a validade do mesmo. Ravitch & Carl (2016) afirmam que a validade, neste tipo de investigação, se refere “the ways that researchers can affirm that their findings are faithful to participants’ experiences” (p. 244). Estes autores e Amado e Freire (2014) apresentam quatro critérios que ajudam a garantir a validade de uma investigação: credibilidade, transferibilidade, confiança e confirmabilidade.

O primeiro conceito refere-se ao quão fiel é o estudo em relação à realidade investigada. Um estudo qualitativo é credível quando reconhece a complexidade da experiência humana e oferece interpretações que fazem sentido dentro do contexto (Ravitch & Carl, 2016). No presente estudo, este critério é atingido através, por exemplo, da triangulação (metodológica e de dados), desenvolvida mais adiante, da permanência no contexto em estudo, da validação pelos participantes e, ainda, da revisão dos instrumentos por outros.

A transferibilidade diz respeito à possibilidade de aplicar os resultados obtidos num estudo noutros contextos, mantendo a riqueza do contexto original. Esta é atingida apresentando descrições detalhadas do contexto em estudo e permitindo que outros investigadores averiguem se os resultados podem ser úteis para situações semelhantes (Ravitch & Carl, 2016). Amado e Freire (2014) intitulam este conceito como sendo a generalização maior, que “diz respeito à aplicabilidade e transferibilidade dos conhecimentos obtidos num estudo de caso para outros casos similares” (p. 140). Ao longo de todo o processo investigativo aqui apresentado e discutido, este critério foi tido sempre em conta.

A confiança relaciona-se com a coerência e consistência de todo o processo ao longo da investigação. Pretende-se que os dados e métodos sejam estáveis, coerentes e bem justificados (Ravitch & Carl, 2016). Nesta linha, Bogdan e Biklen (1994) referem, também, que “os investigadores qualitativos [se] preocupam com os efeitos que a sua subjetividade possa ter nos dados que produzem” (p. 67). Deste modo, no presente estudo,

este critério foi tido em conta através da utilização de métodos apropriados e bem fundamentados, da justificação clara das escolhas metodológicas e aplicando a triangulação nos métodos de recolha de dados.

No que diz respeito à confirmabilidade, esta refere-se à neutralidade razoável dos dados e ao papel neutro do investigador. Esta visa garantir que os dados e interpretações possam ser confirmados e que não sejam, apenas, um produto das opiniões do investigador (Ravitch & Carl, 2016). Na presente investigação, a atenção ao rigor metodológico manteve-se sempre presente, sustentada por uma reflexão contínua e autocrítica por parte do investigador, bem como pela triangulação de dados e metodologias.

Deste modo, tendo em conta todas estas particularidades e características, a tipologia de estudo da presente investigação é de carácter qualitativo, optando-se pela análise de conteúdo temática defendida por (Bardin, 1977).

3.2.2. Desenho metodológico

Tendo em conta todas as características mencionadas anteriormente, o desenho metodológico do presente estudo consiste numa investigação sobre a prática. Creswell (2006) propõe quatro tipos de desenhos metodológicos: “the Triangulation Design, the Embedded Design, the Explanatory Design, and the Exploratory Design” (p. 59). Este estudo enquadra na tipologia “Triangulation Design” / Desenho de Triangulação, sendo este um estudo qualitativo de métodos mistos, no qual o investigador usa simultaneamente métodos quantitativos e métodos qualitativos (Creswell, 2006).

Tal como refere Natércio (2014), “a conceção e execução de um projeto de investigação percorrem diversas fases que se interligam logicamente e se sucedem cronologicamente” (p. 48). Tendo em conta todas as características mencionadas anteriormente, o desenho metodológico do presente estudo consiste numa investigação sobre a prática.

Como primeira fase, temos a revisão da literatura, também intitulada de “estado da arte” (Natércio, 2014). North Carolina State University Libraries (2020) refere, num

vídeo², que “a literature review is an essential part of the research process” (00:25). Primeiramente, procede-se a uma revisão exploratória, tendo em conta o tema geral (a relação entre a família e a escola). Esta abrange uma diversidade e quantidade de literatura maior, uma vez que a questão de investigação ainda não foi definida ao detalhe. Após o contacto com o contexto de investigação, a questão e objetivos da mesma são afinados. Com isto, o alvo da revisão da bibliografia é, também, orientada e delimitada ao tema concreto (estratégias de integração das famílias na melhoria do trabalho cooperativo em sala de aula). Assim, passa-se a uma revisão narrativa da literatura que visa estabelecer uma visão global do que existe na literatura sobre o tema específico e resume os seus principais pressupostos.

A segunda fase que integra o desenho metodológico da presente investigação destina-se ao planeamento da recolha de dados. Ou seja, uma vez definida a questão e o problema do estudo, torna-se necessário determinar de que forma os dados serão recolhidos, de modo a permitir a formulação das conclusões que darão resposta à questão investigativa. Este tema será mais desenvolvido seguidamente.

A terceira fase passa pela recolha dos dados propriamente dita, o chamado trabalho de campo. Amado e Freire (2014) afirmam que este consiste no “contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (p. 135).

A quarta e última fase da investigação corresponde à apresentação e discussão dos dados recolhidos durante o trabalho de campo.

3.2.3. Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Após a construção do desenho metodológico, importa estabelecer um conjunto de técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha de dados para, posteriormente, ser realizada a análise dos mesmos. Coutinho (2011), baseado em Bisquerra (1989), refere que as técnicas de recolha de dados são ferramentas de apoio que auxiliam o percurso em direção ao conhecimento científico, na medida em que permitem ao investigador reunir

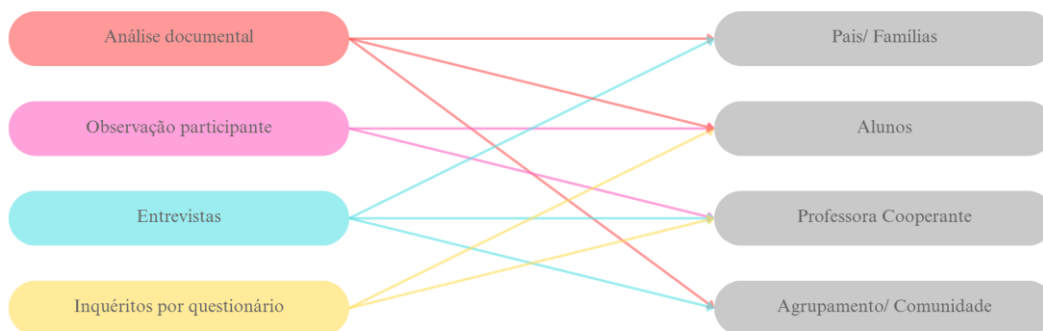
² <https://www.lib.ncsu.edu/videos/literature-reviews-overview-graduate-students#transcript>

dados relevantes e, posteriormente, construir novos saberes a partir das conclusões retiradas.

Tal como referido anteriormente, a metodologia da presente investigação caracteriza-se pela triangulação. Creswell (2006) afirma que este tipo de desenho metodológico “is used when a researcher wants to directly compare and contrast quantitative statistical results with qualitative findings or to validate or expand quantitative results with qualitative data” (p. 62). Por um lado, observa-se a triangulação de fontes de dados, entendida como o confronto e a análise cruzada de informações provenientes de diferentes origens. Por outro, verifica-se também uma triangulação metodológica, decorrente da combinação de distintas técnicas de recolha de dados. O recurso a estas duas formas de triangulação foi essencial para se conseguir, por um lado, compreender a grande diversidade de significados e, por outro, garantir a coerência dos resultados recolhidos através de uma análise conjunta. A Figura 3 apresenta, de uma forma visual, a triangulação da presente investigação.

Figura 3

Triangulação



Nota. Esquema elaborado pelo investigador

Relativamente à recolha de dados propriamente dita, foram escolhidas diversas técnicas e instrumentos, de natureza quantitativa e qualitativa, o que permitiu reunir todas as informações necessárias, em função dos objetivos traçados e com vista a responder à questão de investigação. Tal como defende Amado e Freire (2014), “a decisão sobre os instrumentos e técnicas a utilizar depende do projeto, da pergunta que se coloca à partida,

bem como de outros condicionalismos” (p. 160). A tabela que se segue apresenta, para cada objetivo de investigação, as metodologias e os instrumentos escolhidos para alcançar o pretendido. Indica, ainda, os participantes associados a cada instrumento.

Tabela 5

Matriz de recolha de dados por objetivo de investigação

Objetivos da investigação	Participantes	Metodologias	Instrumentos
Conhecer a organização escolar, o grupo de alunos e respetivo contexto	Diretora do agrupamento	Entrevista exploratória	Guião de entrevista
	Alunos	Observação participante	Notas de campo Grelhas de observação direta
	PC		
	PC	Entrevista exploratória	Guião de entrevista
		Análise documental	
Conhecer a relação da AP com o ambiente e o dia-a-dia escolar	Presidente da Associação de Pais	Conversa exploratória	Notas de campo
		Entrevista semiestruturada	Guião de entrevista
Conhecer a perceção inicial dos alunos sobre o trabalho cooperativo	Alunos	Inquérito por questionário	Questionário
Conhecer a perceção dos alunos sobre o trabalho cooperativo após a intervenção	Alunos	Inquérito por questionário	Questionário
Conhecer a perceção da PC sobre a relação inicial dos alunos com o trabalho cooperativo	PC	Inquérito por questionário	Questionário
Conhecer a perceção da PC sobre a relação dos alunos com o trabalho cooperativo após a intervenção	PC	Inquérito por questionário	Questionário

Nota. Tabela elaborada pelo investigador

A análise da tabela anterior permite verificar que, à exceção do questionário, que tem um carácter quantitativo, todos os restantes instrumentos são de natureza qualitativa.

Para cada um dos objetivos de investigação, era essencial definir os objetivos específicos, isto é, estipular com precisão o que se pretendia alcançar com cada instrumento. Deste modo, a tabela que se segue apresenta, de forma articulada, os objetivos específicos correspondentes a cada um deles.

Tabela 6*Objetivos específicos de cada instrumento*

Metodologia	Objetivos da investigação	Objetivos específicos	Participante	Instrumentos
Entrevista exploratória	Conhecer a organização escolar, o grupo de alunos e respetivo contexto	- Conhecer a organização escolar; - Conhecer o grupo de alunos e o respetivo contexto; - Conhecer a relação da professora cooperante com as famílias.	PC	Guião de entrevista
Entrevista exploratória	Conhecer a organização escolar, o grupo de alunos e respetivo contexto	- Conhecer a organização escolar - Conhecer o trabalho da equipa educativa; - Compreender como é estabelecida a relação com as famílias.	Diretora da escola	Guião de entrevista
Conversa exploratória	Conhecer a relação da AP com o ambiente e o dia-a-dia escolar	- Informar sobre a investigação e motivar para tal	Presidente da Associação de pais	Notas de campo
Entrevista semiestruturada	Conhecer a relação da AP com o ambiente e o dia-a-dia escolar	- Conhecer a equipa que forma a AP; - Conhecer o trabalho da AP; - Compreender a relação da Associação de Pais com a dinâmica escolar.	Presidente da Associação de pais	Guião de entrevista
Inquérito por Questionário	Conhecer a perceção inicial dos alunos sobre o trabalho cooperativo	- Conhecer o que sentem quando trabalham cooperativamente; - Compreender a forma como lidam com o outro; - Compreender como agem em situação de conflito e/ou confronto; - Conhecer a opinião acerca da relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem.	Alunos	Questionário
Inquérito por Questionário	Conhecer a perceção dos alunos sobre o trabalho cooperativo após a intervenção	- Conhecer o que sentem quando trabalham cooperativamente; - Compreender a forma como lidam com o outro; - Compreender como agem em situação de conflito e/ou confronto; - Conhecer a opinião acerca da relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem.	Alunos	Questionário
Inquérito por Questionário	Conhecer a perceção da PC sobre a relação inicial dos alunos com o trabalho cooperativo	- Conhecer a perceção da PC relativamente ao domínio das competências do trabalho cooperativo por parte da turma; - Compreender se a PC considera a turma motivada para o trabalho cooperativo; - Compreender a perceção da PC acerca da relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem.	PC	Questionário
Inquérito por Questionário	Conhecer a perceção da PC sobre a relação inicial dos alunos com o trabalho cooperativo	- Compreender a perceção da PC em relação à evolução das competências do trabalho cooperativo por parte da turma; - Compreender a perceção da PC acerca da consciencialização desenvolvida pela turma de	PC	Questionário

		dimensões inerentes ao trabalho cooperativo; - Conhecer a percepção da PC acerca da relação da turma com os momentos de trabalho cooperativo.		
--	--	--	--	--

Nota. Tabela elaborada pelo investigador.

No que diz respeito à entrevista, Amado e Freire (2014) referem que esta “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). As entrevistas exploratórias, tinham como fim abordar de uma forma geral vários aspetos relevantes e pretendidos (c.f. Tabela 6) para, posteriormente, caso se considerasse necessário realizar uma entrevista semiestrutura, de maneira a aprofundar algum assunto. Apenas aconteceu uma entrevista semiestruturada e foi à presidente da Associação de Pais da escola. Antes desta, deu-se uma conversa exploratória, por via telefónica, na qual foi dada a conhecer, de uma maneira informal, a presente investigação e o interesse em realizar uma entrevista.

No que concerne aos questionários, estes tinham, de forma geral, como principal objetivo avaliar a mudança decorrente da intervenção, isto é, verificar se o processo que envolveu a integração das famílias contribuiu para a melhoria do trabalho cooperativo em sala de aula. Para tal, metade dos questionários destinava-se aos alunos e a outra metade a avaliar a percepção da PC sobre essa melhoria.

No caso dos questionários destinados aos alunos, trata-se de um instrumento de recolha de dados feito com o léxico adaptado à turma. Integra sete questões de escolha múltipla e uma de resposta aberta (c.f. Anexo C). De maneira a validar este instrumento, o mesmo foi aplicado previamente a uma criança das mesmas idades e acompanhado o seu processo de resposta. Relativamente aos questionários realizados à PC, estes não foram exatamente iguais. O questionário prévio à intervenção integra um total de sete perguntas. A primeira avalia, na escala de *Likert*, o domínio das competências, por parte dos alunos, do trabalho cooperativo. As restantes questionam o inquirido acerca da motivação da turma para trabalhar cooperativamente e a aprendizagem de conteúdos através deste tipo de trabalho, sendo de escolha múltipla. Estas eram acompanhadas de uma questão de resposta aberta, com o intuito de justificarem a resposta anterior. O questionário pós intervenção integra um total de quatro questões. As duas primeiras

avaliam, na escala de *Likert*, por um lado, o domínio das competências do trabalho cooperativo e, por outro, algumas das dimensões inerentes a esta forma de trabalho. A penúltima questão é de escolha múltipla e a última de resposta aberta.

Por fim, resta abordar o assunto da análise de dados. Tal como refere Amado e Freire (2014) “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p. 299). Assim, para dar seguimento a esta fase do processo investigativo, são executadas as seguintes fases de análise: (i) pré-análise, que consiste em organizar todos os dados recolhidos durante o estágio curricular e seleccioná-los tendo em conta os objetivos de investigação; (ii) análise dos dados, isto é, a exploração e análise dos dados para, depois, serem retiradas inferências; e, por último, (iii) interpretação da análise para serem tiradas conclusões tendo em conta a questão de investigação (Bardin, 1977).

É importante referir que, na segunda fase, haverá uma primazia da análise de conteúdo. Esta, segundo Mateus (2016), “permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tendo como objetivo a sua interpretação” (p. 52).

Esta análise inicia com uma leitura flutuante de cada documento que integra o *corpus* documental, de maneira que “o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos” (Esteves, 2006, p. 113). Posteriormente, procede-se à definição das categorias de análise, às unidades de contexto e aos indicadores a utilizar (*idem.*). Para tal, é construída uma matriz que integra as categorias, subcategorias, unidades de contexto (que são codificadas como apresentado na Tabela 7) e, ainda, os indicadores.

Tabela 7

Codificação do corpus documental

Documento	Codificação / Unidades de registo
Entrevista exploratória à diretora da escola	UC1_EDA
Entrevista exploratória à PC	UC1_EPC
Entrevista semiestruturada à presidente da Associação de Pais	UC1_PAP
Questionário aos alunos prévio à intervenção	UC1_QA1
Questionário à PC prévio à intervenção	UC1_QPC1
Grelha do trabalho cooperativo 1	UC1_GTC1
Grelha do trabalho cooperativo 2	UC1_GTC2
Grelha do trabalho cooperativo 3	UC1_GTC3
Grelha do trabalho cooperativo 4	UC1_GTC4

Questionário aos alunos posterior à intervenção	UC1_QA2
Questionário à PC posterior à intervenção	UC1_QPC2

Nota. Tabela elaborada pelo investigador.

Assim como refere Amado (2017), “só a partir da codificação se poderá passar ao segundo objetivo da análise de conteúdo que é a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas” (p. 315), ou seja, passar à interpretação e, conseqüentemente, às conclusões do estudo.

3.3. Princípios éticos

Em qualquer investigação, e principalmente com crianças, é fulcral ter em atenção os princípios éticos a ter com os participantes. Para tal, recorreu-se ao Código de Conduta Ética na Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). Este esteve sempre presente ao longo da investigação, de maneira a garantir o cumprimento dos princípios éticos fundamentais. Nesta linha, Lima (2006) refere que “as questões éticas colocam-se em todas as fases da investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno” (p. 139).

Assim, e de acordo com o documento mencionado, o primeiro princípio ético a ser tido em conta foi o da Integridade Científica, o que implicou usar meios fidedignos para realizar e divulgar o presente estudo, respeitando as normas éticas, os códigos profissionais e a lei nacional e internacional. O segundo princípio é o da Responsabilidade, a qual abrange os participantes, a sociedade, o meio ambiente e o corpo do conhecimento científico na área desta investigação. Na *Carta Ética*, este é também mencionado, indicando que a investigação deverá ser “pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020, p. 11). O terceiro princípio é o da Honestidade, que assegura a transparência, o rigor e o respeito pelas contribuições e princípios éticos, declarando ou evitando conflitos e interesses. O quarto e último princípio ético é o da Fiabilidade e Rigor. Com este, o investigador deve

agir com rigor e cuidado, garantindo a consistência dos dados e a correção da análise e comunicação.

Seguindo estes princípios, foi elaborado um documento de consentimento informado, tendo em vista o direito de os participantes serem “plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação na investigação” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020). Com isto, foram criadas duas versões: uma mais objetiva e direta para os pais (cf. Anexo F) e outra para os restantes participantes (cf. Anexo G).

Para além disto, de maneira a garantir as questões de anonimato e confidencialidade, foram codificados todos os nomes dos participantes aquando da sua utilização no presente relatório.

4. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, proceder-se-á a apresentação e discussão dos resultados da investigação, sendo que esta procura dar resposta às questões de investigação anteriormente colocadas (Esteves, 2006). Assim sendo, realizámos uma análise de conteúdo temática que teve por base a organização dos dados recolhidos a partir das transcrições das gravações áudio, das respostas aos inquéritos por questionário e dos comentários das famílias, os quais vieram a constituir o *corpus documental* da presente investigação (cf. Anexo H e I).

Uma vez que elaborámos uma análise de cariz qualitativo e quantitativo, este capítulo encontrar-se-á estruturado segundo este critério.

4.1. Análise qualitativa

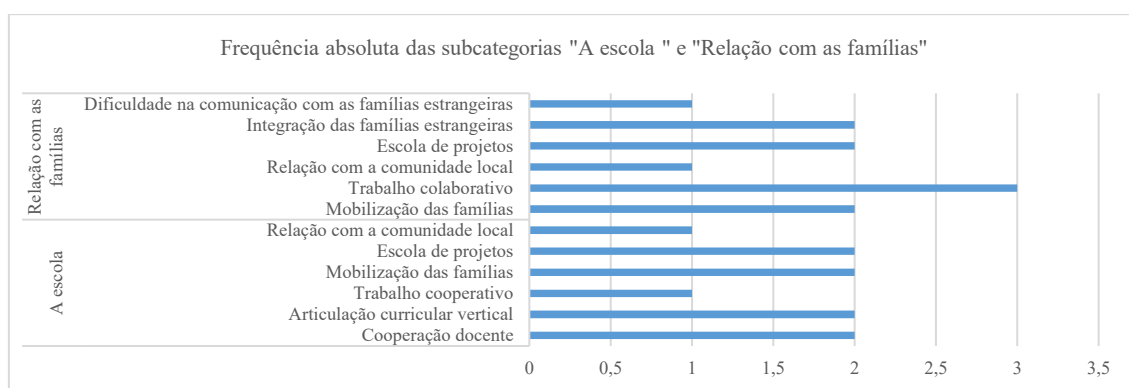
Desta forma, os dados recolhidos da entrevista feita à diretora da escola mostram que a primeira categoria, “Relação dentro e fora da escola”, recolhe um total de 18 unidades de contexto e a segunda categoria, “Família e Comunidade”, 15 unidades de contexto. Face estes dados, verificamos, num primeiro nível, que na primeira categoria, a subcategoria “A escola” é aquela que recolhe mais unidades de contexto, seguida da subcategoria “Equipa educativa” com sete unidades de contexto e, depois, da “Funções da diretora” com apenas uma. Na segunda categoria, temos, primeiramente, a subcategoria “Relação com as famílias”, com 11 unidades de contexto, seguida da subcategoria “Relação com a comunidade”, com quatro. De acordo com estes dados, poderemos ensaiar uma primeira inferência sendo esta a de que, no discurso da diretora, é evidente que, no desempenho das suas funções, a escola (10 UC) é uma dimensão muito presente, bem como a relação com as famílias (11 UC), o que vai ao encontro da importância que tem a relação da escola com as famílias defendida por diversos autores como Moreira et al. (2024), Ganhão (2022), Sarmento (2007) e A. Silva et al. (2024).

Passando à análise dos indicadores de significado da categoria que apresenta uma maior robustez, poderemos afirmar que, para a diretora da escola, o “trabalho colaborativo” é aquele que recolhe um maior número de frequência absoluta (3), seguido de três indicadores com o mesmo número de frequência absoluta (2), nomeadamente a “mobilização das famílias”, “escola de projetos” e “integração das famílias estrangeiras” e, por fim, a “relação com a comunidade local” e a “dificuldade na comunicação com as

famílias estrangeiras” que recolhem, apenas, uma unidade de contexto (c.f. Figura 4) Naquilo que diz respeito à subcategoria “A escola”, que é a segunda a recolher um maior número de UC, são quatro os indicadores de significado que apresentam, igualmente, o maior número de frequência absoluta (2), sendo estes a “cooperação docente”, “articulação curricular vertical”, “mobilização das famílias”, “escola de projetos”. Estes são seguidos dos indicadores “trabalho cooperativo” e “relação com a comunidade local” com frequência absoluta de um.

Figura 4

Análise da frequência absoluta das subcategorias “A escola” e “Relação com as famílias”



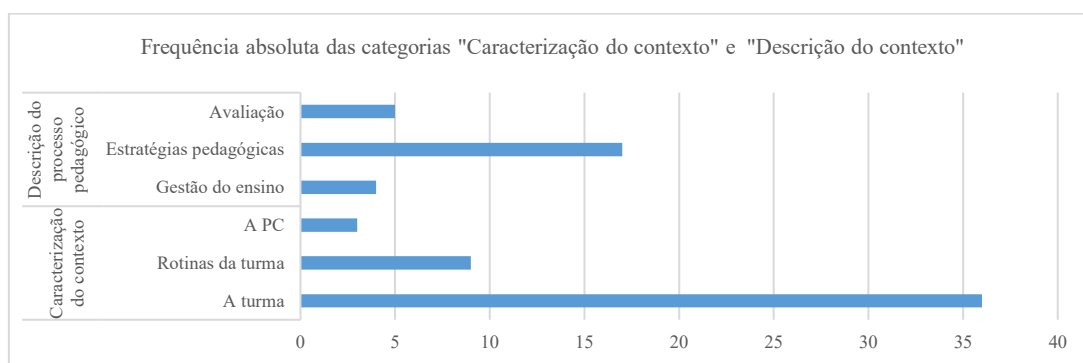
Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

Passando à análise dos dados recolhidos através da entrevista exploratória à PC, verificamos que, numa visão macro e fazendo a análise de conteúdo e de frequência das UC que recolhemos, a segunda categoria, “Caracterização do contexto”, é aquela que apresenta um maior número de UC (48 UC), seguida das categorias “Descrição do processo pedagógico” (com 26 UC) e “Relação da PC com a família” (com 25 UC). Por fim, com 13 UC, a “Relações dentro e fora da escola”. Tal como observado na Figura 5, dentro da categoria mais robusta, a subcategoria “A turma” é fortemente valorizada, uma vez que é aquela que se destaca consideravelmente em relação às restantes, apresentando 36 UC. Na terceira categoria, tal como observado na mesma figura, a subcategoria “Estratégias pedagógicas” é aquela que apresenta consideravelmente um maior número de UC (17), seguida da “Avaliação”, com 5 UC, e da “Gestão do ensino” com 4. Com

isto, poderemos ensaiar uma primeira inferência de que, no discurso da PC, há um grande foco ao nível instrucional, isto é, numa perspetiva do desempenho e da aprendizagem dos alunos, no sentido de conhecer a turma, o que vai ao encontro da importância que tem a relação da escola com o desempenho académico, defendida por diversos autores como Bordalba (2018), Epstein e Sheldon (2019), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015) e A. Silva et al. (2024). Isto é validado através da robustez da subcategoria 2.1. que recolhe 36 UC e da subcategoria 3.2. que recolhe 17 UC.

Figura 5

Análise da frequência absoluta das categorias “Caracterização do contexto” e “Descrição do contexto”



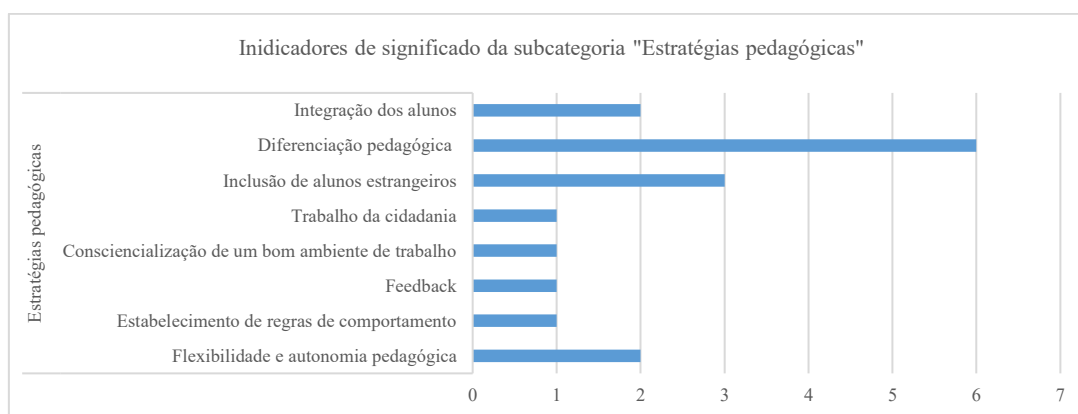
Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

Refinando a análise do discurso da PC e naquilo que diz respeito à subcategoria “A turma”, poderemos evidenciar um grupo de indicadores de significado que recolheram uma maior frequência absoluta, dentre estes o “Potencial de trabalho” é aquele que apresenta uma maior frequência (8), seguida da “Evolução desde o início do ano” (7), “Autorregulação” (6) e “Turma heterogénea” e “Motivação para a leitura e escrita” (ambos com 5). Estes destacam-se dos restantes indicadores que recolheram apenas frequências absolutas de 1 e 2. Assim, verificamos que estes dados poderão confirmar a inferência previamente feita de que o discurso da diretora da escola apresenta um grande foco instrucional, uma vez que nesta subcategoria os indicadores que têm um maior peso dizem respeito às competências e capacidades da turma.

Passando à seguinte categoria mais robusta, “Descrição do processo pedagógico”, a subcategoria “Estratégias pedagógicas” é aquela que apresenta mais UC. Nesta, a unidade de contexto “Diferenciação pedagógica” é aquela que mais se destaca em relação às restantes, apresentando uma frequência absoluta de 6, tal como é ilustrado na Figura 6. Esta é seguida de um grupo de três indicadores que, no fundo, operacionalizam aquilo que constitui o anterior significado, sendo estes a “Inclusão de alunos estrangeiros” (3) e “Flexibilidade e autonomia pedagógica” e “integração dos alunos” (ambos com 2).

Figura 6

Análise dos indicadores de significado da subcategoria “Estratégias pedagógicas”



Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

Posto isto, poder-se-á considerar que estes dados confirmam, também, a inferência previamente feita, na medida em que estes indicadores de significado dizem respeito à operacionalização do ensino, refletindo-se nas aprendizagens dos alunos (Bordalba, 2018; Epstein & Sheldon, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015; A. Silva et al., 2024).

Seguida destas categorias, a “Relação da PC com a família” é aquela que também apresenta um número considerável de UC. Na única subcategoria desta, “Relação escola-família”, é possível verificar que o indicador de significado “Contactar os pais por dificuldades dos alunos” é aquele que apresenta uma maior frequência absoluta (5), seguida de um conjunto de indicadores que apresentam uma 3 e 2 de frequência absoluta, sendo estes a “Vinda de pais à sala”, “Relação família-escola como um processo”,

“Preocupação com as notas”, “Não colaboração dos pais”, “Associação de pais”, “Festas” e “Boa relação com os pais”. Perante estes dados é possível averiguar que, enquanto que, no discurso da diretora de escola, se observa uma perspetiva organizacional numa preocupação com a mobilização das famílias e com a disponibilização de projetos de escola que ajudem a este processo, no ponto de vista da PC, com um foco instrucional, a inscrição desta preocupação da mobilização e integração das famílias é visto pelos indicadores de “Diferenciação pedagógica” e “Contactar os pais por dificuldades dos alunos”, assim como os grupos de indicadores que os acompanham. Assim, estes dois instrumentos apresentam aspetos em comum, na medida em que a diretora de escola valoriza a mobilização e integração das famílias no seu desempenho escolar (através da análise das subcategorias “A escola” e “Relação com as famílias”) e a PC também o faz ao referir os indicadores de significado da subcategoria “Estratégia pedagógica”, representando estes a mobilização das famílias ao nível da turma, isto é, dentro da sala de aula e no seu quotidiano.

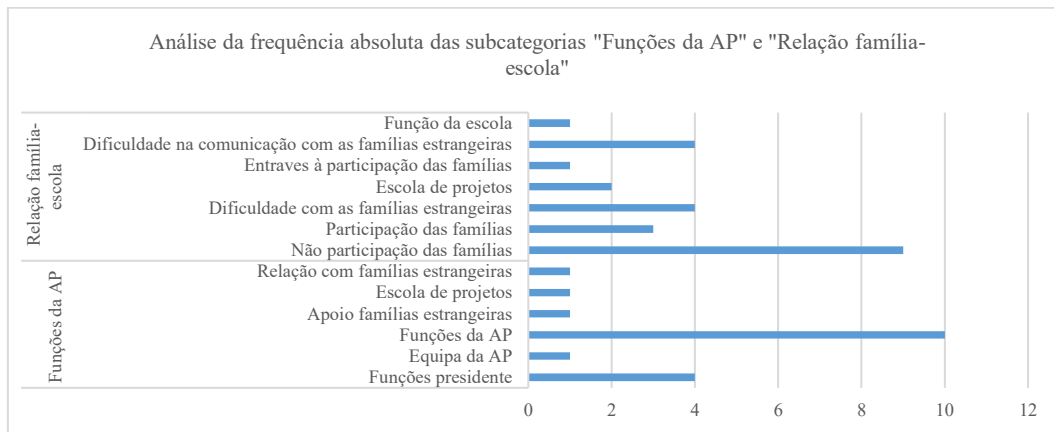
Passando à análise dos dados recolhidos através da entrevista exploratória à presidente da Associação de Pais, verificamos, numa primeira análise, que a segunda categoria, “Relação dentro e fora da escola”, é aquela que apresenta uma maior robustez, com um total de 51 UC, seguida da primeira categoria, “Constituição da Associação de Pais”, com apenas 4 UC. Observando os dados recolhidos, é perceptível que, dentro da categoria mais robusta, a subcategoria “Relação família-escola” é aquela que engloba um maior número de UC (24), seguida de “Funções da AP” (com 18 UC). Por conseguinte, é possível ensaiar uma primeira inferência de que, no discurso do entrevistado, há um grande foco no que diz respeito à relação estabelecida entre o ambiente escolar e a AP.

Refinando a análise do discurso da presidente da AP e passando a uma segunda análise, as subcategorias com mais peso são as “Funções da AP” e “Relação família-escola”. A análise dos indicadores de significado (c.f. Figura 7) mostra que na categoria 2.1. o indicador com uma frequência absoluta maior é o das “Funções da AP” (10), seguido de “Funções presidente” (4). Em relação à subcategoria 2.4, o indicador “Não participação das famílias” é aquele que apresenta um maior destaque com o valor 9 de frequência absoluta. Este é seguido dos indicadores “Dificuldade com as famílias

estrangeiras” e “Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras” (ambos com 4).

Figura 7

Análise das subcategorias “Funções da AP” e “Relação família-escola”



Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

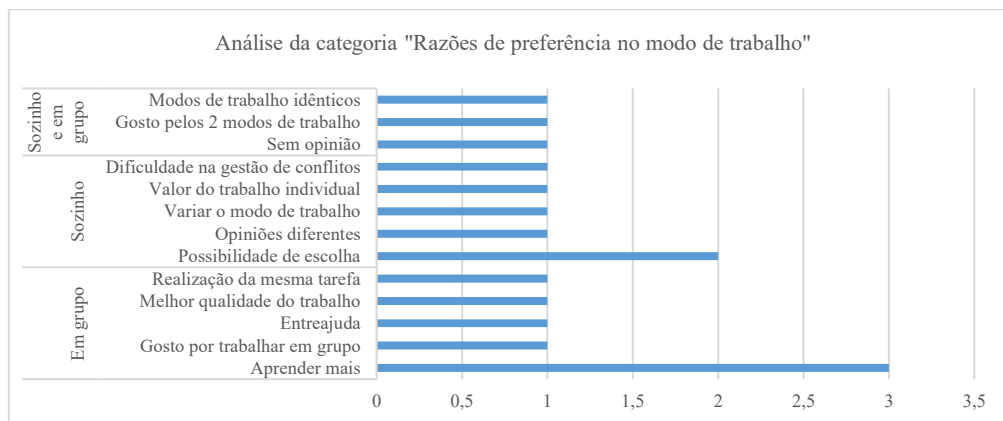
Consequentemente, é possível perceber que estes dados confirmam a inferência estabelecida anteriormente de que, no discurso da presidente da AP, há uma grande preocupação com a relação do ambiente escolar com as famílias, na medida em que a “Não participação das famílias”, “Dificuldade com as famílias estrangeiras”, “Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras” e “Funções da AP” são os indicadores de significado com mais peso no discurso da presidente da AP, indicando um olhar menos positivo na relação estabelecida entre estes dois lados. Comparando com os dois instrumentos de recolha de dados analisados previamente, é possível verificar que a dificuldade existente em relação aos alunos/ famílias estrangeiras é comum às três perspetivas, tal como nos revelam os gráficos das Figuras 4, 6 e 7 (Cárcamo-Vásquez & Gubbins-Foxley, 2023).

Terminada a análise dos dados obtidos através das entrevistas, resta analisar os dados recolhidos das respostas de pergunta aberta dos quatro questionários realizados (dois aos alunos e outros dois à PC) e, também, dos comentários das famílias acerca do trabalho cooperativo.

Começando pelo questionário realizado aos alunos antes da intervenção, foi alvo de análise temática de conteúdo a resposta à questão destinada à justificação pela qual preferiam o método de trabalho (sozinho, em grupo ou sem preferência) selecionado na pergunta anterior. Numa primeira análise, é possível verificar que, dentro da única categoria “Razões de preferência no modo de trabalho” (com um total de 17 UC), a subcategoria que apresenta uma maior robustez é “Em grupo” (8 UC), seguida de “Sozinho” (6 UC) e, por fim, de “Sozinho e em grupo” (3 UC). Tendo em conta estes dados, podemos retirar uma primeira inferência de que o grupo de alunos em questão prefere trabalhar tanto em grupo como sozinhos, não havendo uma grande discrepância entre as duas preferências. Passando a uma segunda análise, tal como é observado na Figura 8, nas subcategorias “Em grupo” e “Sozinho” há um indicador de significado que se destaca em relação aos restantes. No primeiro, é o “Aprender mais” (3) e, no segundo, “Possibilidade de escolha” (2). Em relação à outra subcategoria, os indicadores de significado apresentam todos uma mesma frequência absoluta (1).

Figura 8

Análise da categoria “Razões de preferência no modo de trabalho” (QA1)



Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

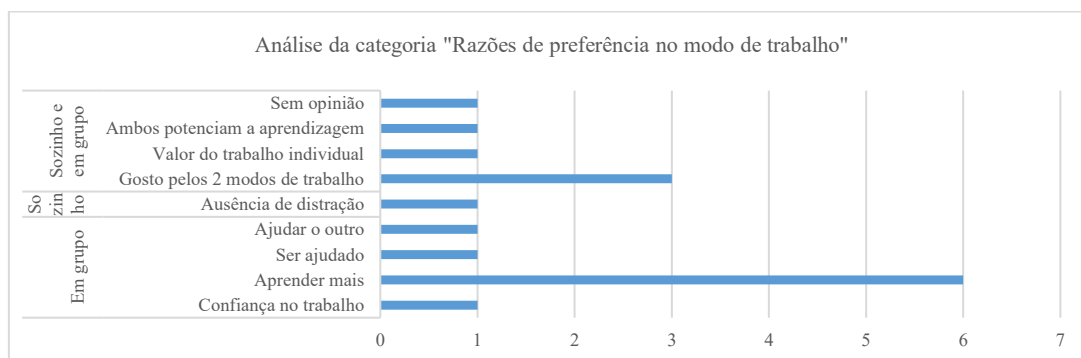
Perante estes dados é possível confirmar a inferência anteriormente feita, sendo que a razão que tem mais peso para preferirem trabalhar em grupo é a de conseguirem aprender mais e, para trabalhar sozinho, é a de poderem ser eles a escolher, uma vez que não têm de se confrontar com o outro. Tal como abordado no capítulo de Fundamentação

teórica³, esta visão dos alunos vai ao encontro do que é defendido por autores como Cunha e Uva (2016), Rocha (2023) e H. S. Silva et al. (2018).

Relativamente ao questionário posterior à intervenção, numa primeira análise, os dados revelam que a subcategoria “Em grupo” é a que apresenta uma maior robustez (9 UC), seguida da “Sozinho e em grupo” (6 UC) e, depois, da “Sozinho” (1 UC). Fazendo uma segunda análise, tal como se observa na Figura 9, é possível verificar que na subcategoria “Em grupo”, o indicador de significado que se destaca consideravelmente dos outros é “Aprender mais” (6). Na segunda categoria com mais peso, o indicador de significado com uma maior frequência absoluta é “Gosto pelos 2 modos de trabalho” (3). Na subcategoria “Sozinho”, o único indicador é o de “Ausência de distração” (1).

Figura 9

Análise da categoria “Razões de preferência no modo de trabalho” (QA2)



Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

Comparando estes dois questionários, é possível inferir que, após o período de intervenção, os alunos continuam a preferir trabalhar em grupo e pela mesma razão, uma vez que o indicador de significado “Aprender mais” é aquele que tem mais peso em ambos os questionários (Bordalba, 2018; Epstein & Sheldon, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015; A. Silva et al., 2024). Para além disto, a análise dos dados mostra que, após a intervenção, grande parte dos alunos passa por preferir os dois modos de trabalho em vez de apenas “Em grupo” ou “Sozinho”, sendo que a razão mais

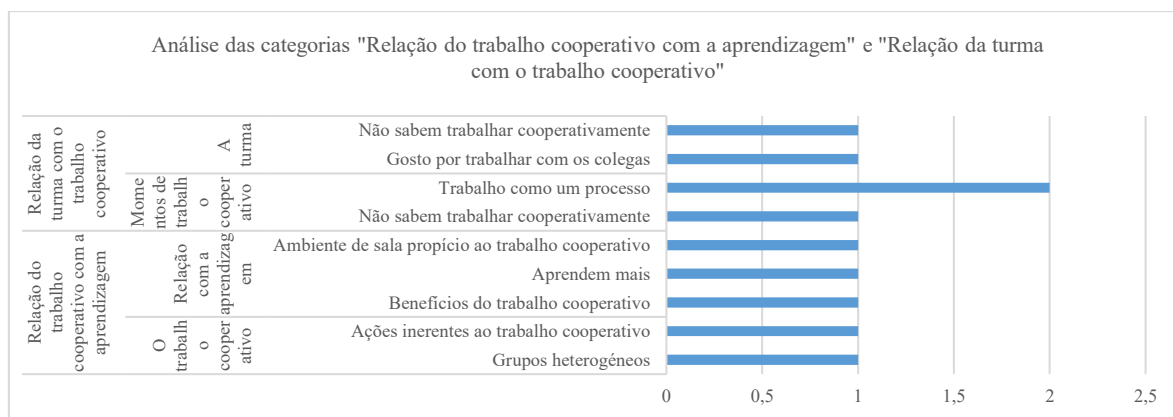
³ Capítulo 2 da Parte II

apontada para tal é a refletida pelo indicador de significado “Gosto pelos 2 modos de trabalho”.

Passando à análise do questionário realizado à PC antes da intervenção, este engloba quatro questões de resposta aberta, sendo estas alvo de análise de conteúdo temática. Assim sendo, numa análise macro, os dados dizem que as categorias com mais peso são a “Relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem” e “Relação da turma com o trabalho cooperativo” (ambas com 5 UC), seguidas de “Competências do trabalho cooperativo” (3 UC) e, depois, de “Motivação para o trabalho cooperativo” (2 UC). Dentro das primeiras, as subcategorias com mais UC são, respetivamente, “Relação com a aprendizagem” (3 UC) e “Momentos de trabalho cooperativo” (3 UC). Numa segunda análise, é possível verificar que, na categoria “Relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem”, a subcategoria que apresenta mais UC é “Relação com a aprendizagem” (3 UC), seguida de “O trabalho cooperativo” (2 UC). Tal como se observa na Figura 10, em ambas as subcategorias os indicadores de significado apresentam uma frequência absoluta. Relativamente à outra categoria igualmente com 5 UC, a subcategoria que apresenta mais UC é “Momentos de trabalho cooperativo” (3 UC), seguida de “A turma” (2 UC). Todos os seus indicadores de significado apresentam uma frequência absoluta, à exceção do indicador “Trabalho como um processo” (2) pertencente à primeira subcategoria mencionada.

Figura 10

Análise das categorias “Relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem” e “Relação da turma com o trabalho cooperativo”



Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

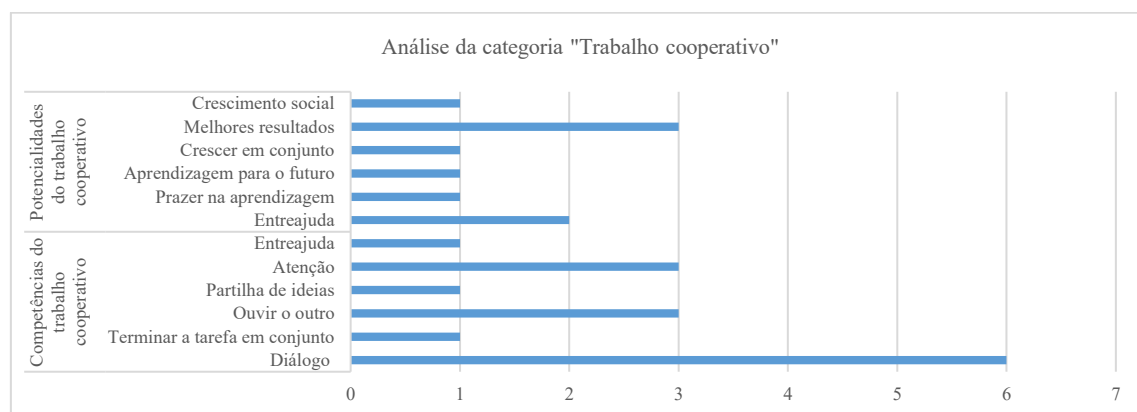
No que concerne à terceira categoria com mais UC, “Competências do trabalho cooperativo”, os dados mostram que a subcategoria com mais peso é “Domínio das competências” (2 UC), tendo como único indicador de significado “Não sabem trabalhar cooperativamente”. No que se refere à categoria restante, esta apresenta apenas uma subcategoria, “Motivação para o trabalho cooperativo” (2 UC), a qual inclui dois indicadores de significado, sendo estes a “Motivação para o trabalho cooperativo” e “Gosto por trabalhar com os colegas”. Perante estes dados, é possível formular uma primeira inferência: torna-se evidente que a PC tem a percepção de que a turma ainda não domina as competências associadas ao trabalho cooperativo, sendo o desenvolvimento deste trabalho um processo, na medida em que o indicador “Trabalho como um processo” apresenta uma maior frequência absoluta.

Passando à análise do questionário posterior à intervenção, este engloba apenas uma questão de resposta aberta, refletindo-se esta na categoria única categoria “Relação da turma com os momentos de trabalho cooperativo”, com um total de 5 UC. Dentro desta, a subcategoria que apresenta um maior número de UC é “Potencialidades para a turma” (4 UC), seguida de “Momentos de trabalho cooperativo” (1 UC). Numa segunda análise, os dados revelam que, internamente à subcategoria mais robusta, o indicador de significado com mais peso é “Potencialidades de trabalho cooperativo” (2), seguido de “Experiência positiva” e “Reflexão sobre o trabalho cooperativo” (ambos 1). Na outra subcategoria, é apresentado apenas um indicador de significado, “Momento desafiante” (1). Diante destes dados, é possível inferir que, após a intervenção, o trabalho desenvolvido acerca do trabalho cooperativo trouxe benefícios para a turma, na medida em que o indicador de significado “potencialidades do trabalho cooperativo” foi o mais robusto. Para além disto e comparando com o questionário prévio à intervenção, é possível inferir, também, que, a turma terá evoluído no trabalho cooperativo, na medida em que o entrevistado refere o trabalho feito na intervenção como tendo sido uma “Experiência positiva” (Cunha & Uva, 2016; Martins et al., 2017; Rocha, 2023; H. S. Silva et al., 2018).

Procedendo à análise de conteúdo temática dos comentários feitos pelas famílias na grelha de autoavaliação do trabalho cooperativo (c.f. Anexo J), os dados recolhidos dos comentários da primeira semana (GTC1) traduzem uma única categoria, “Trabalho cooperativo” com um total de 24 UC. Dentro desta, verifica-se um destaque por parte da subcategoria “Competências do trabalho cooperativo” (15 UC), seguida de “Potencialidade do trabalho cooperativo” (9 UC). Tendo em conta isto, podemos ensaiar uma primeira inferência de que, nos comentários dos pais, é evidente a preocupação com as competências inerentes ao trabalho cooperativo, o que está inevitavelmente ligado com as potencialidades deste tipo de trabalho defendido por muitos autores (Gomes, 2013; Montanero & Franco, 2024; Rocha, 2023; H. S. Silva et al., 2018). Passando a uma análise mais profunda e tal como é observável na Figura 11, na subcategoria mais robusta, há um indicador de significado que se destaca, sendo este o “Diálogo” (6), seguida de um conjunto de dois indicadores: “Ouvir o outro” e “Atenção” (ambos 3). Por fim, há um outro grupo de indicadores: “Terminar a tarefa em conjunto”, “Partilha de ideias” e “Entreajuda” (1). No que se refere à subcategoria “Potencialidades do trabalho cooperativo”, o indicador de significado com mais peso é “Melhores resultados” (3), seguido de “Entreajuda” (2). Perante estes dados, podemos confirmar a inferência anteriormente feita, uma vez que, dos indicadores com maior frequência, grande parte dizem respeito a competências do trabalho cooperativo.

Figura 11

Análise da categoria “Trabalho cooperativo” (GTC1)

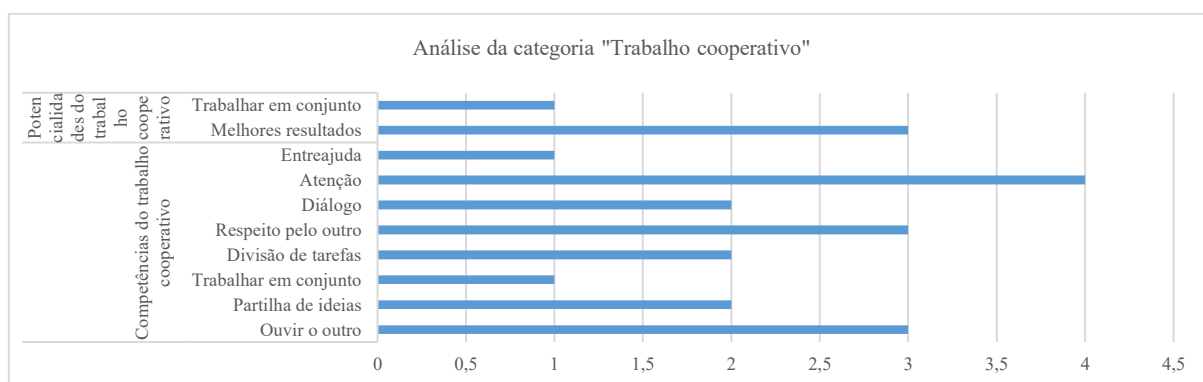


Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

Passando à análise do GTC2, numa perspetiva macro, verificamos que a única categoria, “Trabalho cooperativo” engloba, no total, 22 UC. Desta a subcategoria que apresenta um maior número de UC é “Competências do trabalho cooperativo” (18 UC), seguida de “Potencialidades do trabalho cooperativo” (4 UC). Numa segunda análise, os dados mostram que, da subcategoria mais robusta, “Atenção” é o indicador que apresenta uma maior frequência absoluta (4), seguida do par de indicadores “Ouvir o outro” e “Respeito pelo outro” (3) e, depois, do conjunto “Partilha de ideias”, “Divisão de tarefas”, “Diálogo” (2). (cf. Figura 12) No que concerne à outra subcategoria, nesta o indicador de significado que se destaca é “Melhores resultados” (3). Perante estes dados e comparando com GTC 2, é possível inferir que permanece o foco, por parte das famílias, nas competências do trabalho cooperativo, mostrando haver uma maior diversidade de competências no que diz respeito à preocupação com as mesmas. Isto é perceptível através do facto de não se verificar um grande destaque por parte de algum indicador de significado em relação aos restantes.

Figura 12

Análise da categoria “Trabalho cooperativo” (GTC2)



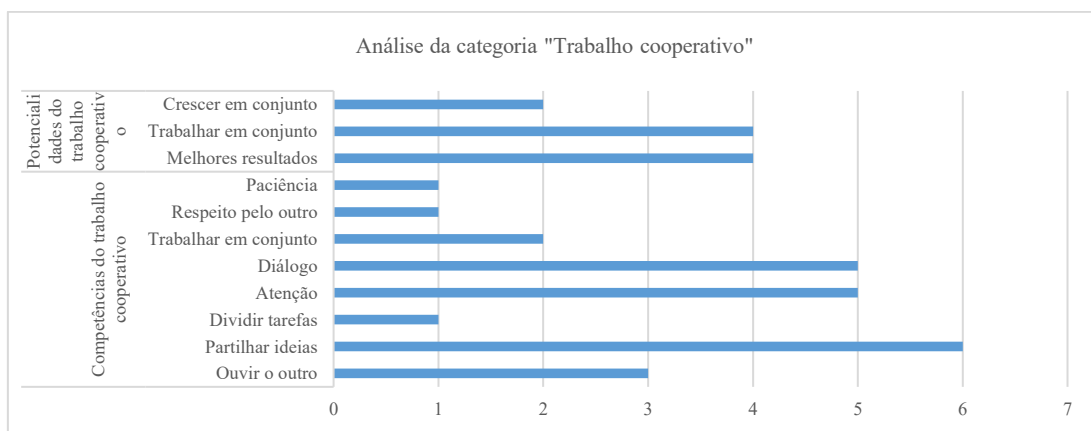
Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

Procedendo à análise do seguinte conjunto de comentários das famílias, numa análise macro, é possível verificar que a única categoria, “Trabalho cooperativo” acarreta um total de 34 UC. Dentro desta, a subcategoria “Competências do trabalho cooperativo” é aquela que se destaca com 24 UC. A subcategoria “Potencialidades do trabalho

cooperativo” engloba 10 UC. Numa segunda análise, os dados mostram que, na categoria mais robusta, o indicador de significado “Partilhar ideias” é aquele que apresenta uma maior frequência absoluta (6), seguido de “Atenção” e “Diálogo” (5) e, depois, de “Ouvir o outro” (3) (cf. Figura 13). No âmbito da subcategoria “Potencialidades do trabalho cooperativo”, os indicadores de significado “Melhores resultados” e “Trabalhar em conjunto” apresentam igualmente a mesma frequência absoluta (4), seguidos de “Crescer em conjunto” (2). Tendo em conta estes dados, é perceptível que a visão dos pais vai na mesma linha que o conjunto de comentários anteriores, na medida em que, por um lado, continua a haver um maior foco nas competências do trabalho cooperativo e, por outro, que não há uma grande diversidade de frequência absoluta dos indicadores de significado referentes às competências do trabalho cooperativo.

Figura 13

Análise da categoria “Trabalho cooperativo” (GTC3)



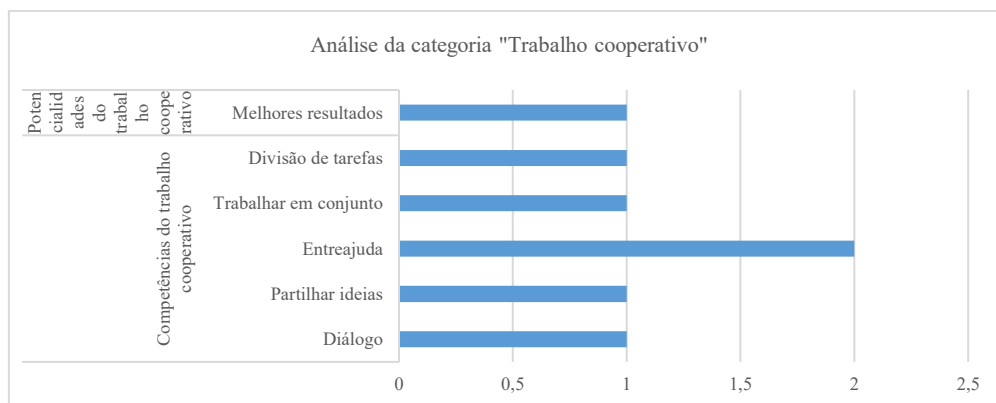
Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

Por fim, resta analisar o quarto conjunto de comentários das famílias. Numa primeira análise, é possível verificar que a única categoria, “Trabalho cooperativo”, inclui um total de 7 UC, sendo que a subcategoria “Competências do trabalho cooperativo” é a que se destaca com 6 UC e seguida de “Potencialidades do trabalho cooperativo” com apenas 1 UC. Numa segunda análise (cf. Figura 14), os dados mostram que, na subcategoria mais robusta, o indicador de significado com uma maior frequência absoluta é “Entreajuda” (2), seguido, de um conjunto de indicadores: “Diálogo”, “Partilhar ideias”,

“Trabalhar em conjunto” e “Divisão de tarefas” (1). Em relação à outra subcategoria, esta apresenta apenas um indicador, “Melhores resultados” (1).

Figura 14

Análise da categoria “Trabalho cooperativo” (GTC4)



Nota. Gráfico elaborado pelo investigador.

Nesta linha, é perceptível que, apesar de um menor número de dados comparativamente aos comentários anteriores, as famílias continuam a atribuir um maior foco às “Competências do trabalho cooperativo”, principalmente, em relação ao indicador “Entreajuda” (Gomes, 2013; Rocha, 2023; H. S. Silva et al., 2018). Para além disto, verificamos, também, que, tal como nas análises anteriormente feitas, o indicador “Melhores resultados” é aquela que as famílias mais valorizam na subcategoria na subcategoria “Potencialidades do trabalho cooperativo”.

4.2. Análise quantitativa

Tal como referido no capítulo *Metodologias*, a presente investigação engloba, para além da análise qualitativa, uma análise quantitativa. Esta diz respeito às questões que não são de resposta aberta dos quatro questionários realizados.

Começando pelo questionário aos alunos prévio à intervenção (c.f. Anexo C), a Figura 15 apresenta um gráfico circular alusivo às respostas à primeira pergunta do mesmo. Tal como observado, pouco menos de metade dos alunos (46,2%) sente-se “Muito confortável” em trabalhar em grupo e 38,5% sente-se “Confortável”. Para além

destes, há, ainda, uma percentagem significativa de alunos (15,4%) que nunca pensou nesta questão. Perante estes dados, é possível inferir que, de uma forma geral, os alunos gostam de trabalhar em grupo, estando confortáveis com este modo de trabalho.

Figura 15

Análise da resposta à questão “Como te sentes quando trabalhas em grupo?” (QA1)



Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

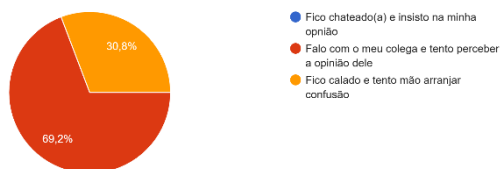
Passando à segunda questão, “O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?”, os dados recolhidos mostram que 100% dos alunos considera que o mais importante é “Ser amigo(a)”. Perante isto, é possível inferir que o grupo em questão valoriza unanimemente a amizade como sendo o fator principal para estabelecer uma boa relação com os colegas.

Seguindo para a próxima questão (“Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?”), os dados obtidos, tal como visualizado na Figura 16, mostram que a maioria dos alunos opta por “Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele”, sendo que 30,8% “Fico calado e tento não arranjar confusão” e ninguém escolhe “Fico chateado(a) e insisto na minha opinião”. Tendo em conta estes dados, poderemos ensaiar uma inferência de que os alunos, por um lado, não tendem em terminar de forma negativa a situação de conflito, mas que, por outro, ainda há um certo número de alunos que evadem a situação em vez de a tentar gerir, acabando por recorrer ao adulto.

Figura 16

Análise da resposta à questão “Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?” (QA1)

Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?
13 respostas



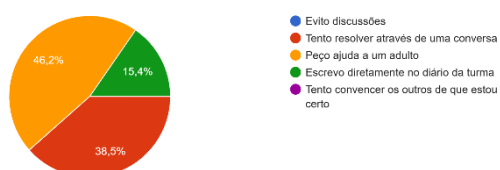
Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

Prosseguindo com a questão seguinte (“Como reages em situações de conflito?”), os dados mostram que, sequencialmente, 46,2% dos alunos opta por “Peço ajuda a um adulto”, 38,5% por “Tento resolver através de uma conversa” e 15,4% por “Escrevo no diário de turma”. Assim sendo, estes dados revelam que, em situações de conflito, os alunos privilegiam estratégias de resolução com o apoio de terceiros (neste caso, um adulto). Ademais disto, um número significativo de alunos mostra abertura ao diálogo como forma de gerir situações de conflito e, ainda, há um pequeno grupo que se auxilia de uma estratégia pedagógica de sala de aula, a escrita no Diário de Turma.

Figura 17

Análise da resposta à questão “Como reages em situações de confusão?” (Q11)

Como reages em situações de confusão?
13 respostas



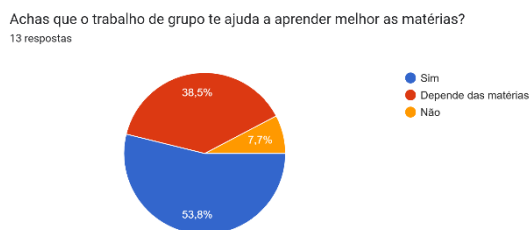
Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

Passando à questão “Como te sentes quando recibes/ouves a opinião dos teus colegas sobre o teu trabalho?”, os dados mostram que 69,2% dos alunos se sentem “Motivado com vontade de aprender”, 15,4% “Motivado” e a outros 15,4% é lhes “Indiferente”. Perante estes dados, é possível inferir que, de uma forma geral, a turma reage positivamente às críticas feitas ao seu trabalho.

Relativamente à próxima questão, “Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias?” (c.f. Figura 18), as respostas recolhidas revelam que a maioria dos alunos considera que ajuda. 38,5% consideram que depende das matérias e 7,7% que não ajuda. Diante destes dados, é possível inferir que a maioria dos alunos considera o trabalho de grupo um ajudante de compreensão do conhecimento. Este aspeto vai ao encontro dos dados recolhidos ao QA1, no qual a razão “Aprender mais” é fortemente apontada como justificação da preferência em trabalhar cooperativamente. O mesmo é defendido pela literatura quando são apontadas as diversas potencialidades do trabalho cooperativo (Arató, 2013; Johnson & Johnson, 2002; Rocha, 2023; H. Silva et al., 2019; H. S. Silva et al., 2018).

Figura 18

Análise da resposta à questão “Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias” (QA1)



Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

Por fim, os dados recolhidos em relação a “Preferes trabalhar em grupo ou sozinho(a)?” revelam que 38,5% dos alunos prefere trabalhar “Em grupo”, 30,8% “Sozinho(a)” e 30,8% referem “Não tenho preferência”. Estes dados mostram que, de uma forma geral, a turma tem uma boa relação com os dois modos de trabalho, privilegiando o trabalho “Em grupo”.

Passando à análise do QA2, os dados mostram que, na resposta à primeira questão (c.f. Figura 19), 30,8% dos alunos se sentem “Confortável”, 23,1% “Muito confortável”, 7,7% “Muito desconfortável”, 7,7% “Desconfortável” e 30,8% “Nunca pensei nisso”. Comparando estes dados com o questionário, podemos verificar que, contrariamente ao anterior, neste há uma parcela relevante de alunos que não aprecia o trabalho em grupo,

identificando-se uma acentuada descida nos alunos que se sentem “Muito confortável” e “Confortável”. Para além disto, ao contrário do que era esperado, houve um aumento na percentagem de alunos que referem que nunca pensaram no assunto.

Figura 19

Análise da resposta à questão “Como te sentes quando trabalhas em grupo?” (QA2)



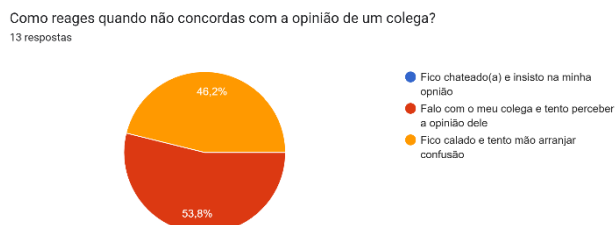
Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

Prosseguindo para a segunda questão, “O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?”, os dados recolhidos mostram que 61,5% dos alunos considera “Ser amigo(a)”, 15,4% “Ser engraçado(a)”, 7,7% “Gostar das mesmas coisas”, 7,7% “Ser gentil” e 7,7% “Ser simpática e amiga”. Estas duas últimas opções foram escritas pelo próprio inquirido ao selecionar a opção “Outro”. Ambas as opções enquadram -se dentro de “Ser amigo(a)”. Deste modo e comparando com as respostas ao questionário anterior, é possível verificar que a maioria dos alunos considera amizade um fator fulcral para estabelecer uma boa relação com os colegas, havendo, no entanto, alguns que consideram importante, também, o fator lúdico da relação.

Relativamente à questão “Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?” (c.f. Figura 20), os dados recolhidos mostram que a maioria dos alunos opta por “Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele” (53,8%), sendo que 46,2% preferem “Fico calado e tento não arranjar confusão”. Contrastando estes dados com os anteriores, verifica-se um aumento dos alunos que preferem “Fico calado e tento não arranjar confusão” e uma diminuição dos que optam por “Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele”.

Figura 20

Análise da resposta à questão “Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?” (QA2)



Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

Passando à questão seguinte, “Como reages em situações de confusão?”, os dados recolhidos (c.f. Figura 21) revelam que 53,8% optam por “Tento resolver através de uma conversa” e que 15,4%, respetivamente, por “Evito discussões”, “Escrevo diretamente no diário de turma” e “Peço ajuda a um adulto”. Perante estes dados e comparando com os anteriores, é possível verificar que há um aumento do número de alunos que preferem resolver através do diálogo e uma diminuição dos que optam por recorrer ao diário de turma, assim como, aqueles que optam pelo auxílio de um adulto.

Figura 21

Análise da resposta à questão “Como reages em situações de confusão?” (QA2)



Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

No que concerne à questão “Como te sentes quando recibes/ouves a opinião dos teus colegas sobre o teu trabalho?”, os dados obtidos mostram que a grande maioria dos alunos (76,9%) se sente “Motivado com vontade de aprender”, sendo que 7,7%,

respetivamente, “Indiferente”, “Chateado(a)” e “Motivado”. Perante estes dados, podemos inferir que a grande maioria da turma lida bem com as críticas dos colegas ao seu trabalho. Comparativamente às respostas anteriores, verifica-se que há mais alunos a sentirem-se “Motivados com vontade de aprender”.

Procedendo à seguinte questão, “Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias?”, as respostas concluídas revelam que 84,6% dos alunos considera “Sim” e que 15,4% “Depende das matérias” (c.f. Figura 22). Ao comparar com as respostas do questionário anterior, é claramente perceptível que há um grande aumento na quantidade de alunos que considera que trabalhar em grupo promove a aprendizagem, não havendo, depois da intervenção, nenhum aluno a selecionar “Não” (Arató, 2013; Cunha & Uva, 2016; Rocha, 2023; H. S. Silva et al., 2018).

Figura 22

Análise da resposta à questão “Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias” (QA2)



Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

Por último, resta analisar as respostas à questão “Preferes trabalhar em grupo ou sozinho(a)?”. Estas revelam que “Em grupo” e “Não tenho preferência” apresentam a mesma percentagem de alunos (46,2%), seguidas de 7,7% de alunos que seleciona “Sozinho(a)”. Comparando estes dados com os anteriores, é perceptível que há uma grande diminuição no número de alunos que prefere trabalhar sozinho, passando, apenas um aluno (7,7%). Paralelamente, há mais alunos a preferirem trabalhar em grupo e nas duas formas de trabalho.

Terminada a análise dos dois questionários realizados aos alunos, procede-se à análise dos que foram praticados à PC. Começando pelo QPC1, a primeira questão é

“Considera que a turma domina as competências do trabalho de grupo (escolha um valor de 1 a 5, sendo que 1 significa "não domina" e 5 "domina plenamente")?”. Os dados recolhidos mostram que a PC considera que a turma, numa escala de *Likert*, se situa num 2. Assim sendo, é possível inferir que, segundo a mesma, a turma não domina as competências inerentes ao trabalho cooperativo. Comparando com os dados já analisados, é possível ensaiar uma primeira inferência de que estes dados vão ao encontro da análise do QA1, na medida em que alguns alunos mostram ter dificuldades na gestão de conflitos de forma autónoma e ao haver uma homogeneidade na preferência dos dois tipos de trabalho.

Passando à segunda questão, “Considera que a turma se sente motivada para o trabalho cooperativo?”, a resposta da PC revela que a turma se sente motivada, o que é corroborado pelas respostas dos alunos ao QA1 ao se verificar que uma grande parte se sente confortável nos momentos de trabalho de grupo.

A seguinte e última pergunta do questionário, “Considera que o trabalho cooperativo promove a aprendizagem dos conteúdos abordados?”, mostra que a PC o considera, o que vai ao encontro, por um lado, da visão das famílias, uma vez que o indicador de significado “Melhores resultados” é aquele que, na subcategoria “Potencialidades do trabalho cooperativo”, tens mais peso. Por outro lado, estes dados também vão ao encontro de algumas das razões pelas quais vários alunos preferem trabalhar em grupo, o que é compreensível através do indicador de significado “Aprender mais”.

Por fim, no âmbito do QPC2, os dados da resposta à questão “Considerando o trabalho que foi desenvolvido com a turma ao longo das cinco semanas, avalie na escala de 1 a 5 o domínio de cada competência por parte da turma. (1 significa "não domina", 5 "domina plenamente" e NO "não observado")” são apresentados na Figura 23.

Figura 23

Análise da resposta à questão “Considerando o trabalho que foi desenvolvido com a turma ao longo das cinco semanas, avalie na escala de 1 a 5 o domínio de cada competência por parte da turma (1 significa "não domina", 5 "domina plenamente" e NO "não observado")” (QPC2)

Considerando o trabalho que foi desenvolvido com a turma ao longo das cinco semanas, avalie na escala de 1 a 5 o domínio de cada competência por parte da turma. (1 significa "não domina", 5 "domina plenamente" e NO "não observado")



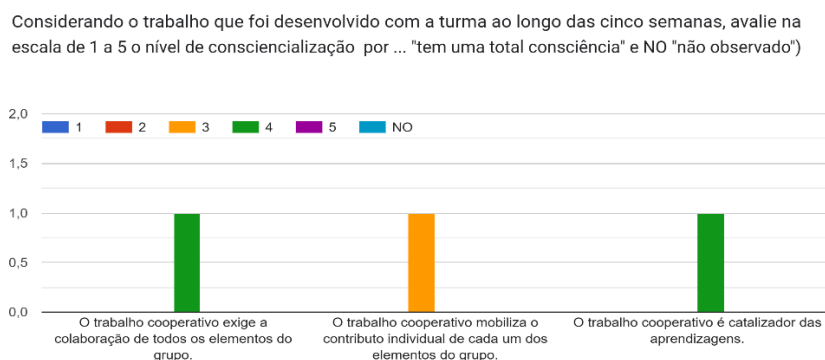
Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

Estes dados mostram que, na maioria das competências, os alunos se encontram num 3 na escala de *Likert*. Porém, a competência “Partilhar materiais e ideias” é aquela que os alunos dominam plenamente (5). Para além desta, o inquirido considera que a turma domina, apesar de não plenamente, as seguintes competências: “Usar um tom de voz audível”, “Encorajar os colegas” e “Discordar de maneira educada” (4). Ademais disto, é perceptível, também, que não é considerado que haja alguma competência não dominada pelos alunos.

Passando à questão seguinte, “Considerando o trabalho que foi desenvolvido com a turma ao longo das cinco semanas, avalie na escala de 1 a 5 o nível de consciencialização por parte da turma das dimensões inerentes ao trabalho cooperativo abaixo indicadas. (1 significa "não tem consciência nenhuma", 5 "tem uma total consciência" e NO "não observado")”, os dados mostram que a turma tem uma maior consciência de que “O trabalho cooperativo exige a colaboração de todos os elementos do grupo” e de que “O trabalho cooperativo é catalisador das aprendizagens” (4). Relativamente a “O trabalho cooperativo mobiliza o contributo individual de cada um dos elementos do grupo”, a PC considera que o nível de consciencialização da turma se encontra no nível 3 na escala de *Likert* (c.f. Figura 24). Contrastando estes dados com os já analisados, é possível verificar que o facto deste tipo de trabalho ser promotor da aprendizagem vai ao encontro das respostas dos alunos à questão do QA1 e QA2 relativamente às razões pelas quais preferem trabalhar em grupo (através do indicador de significado “Aprender mais”) e, ainda, à pergunta se consideram que o trabalho de grupo ajuda a aprender melhor as matérias (quando um grupo significativo de alunos responde que “Sim” e/ou “Depende das matérias”).

Figura 24

Análise da resposta à questão “Considerando o trabalho que foi desenvolvido com a turma ao longo das cinco semanas, avalie na escala de 1 a 5 o nível de consciencialização por parte da turma das dimensões inerentes ao trabalho cooperativo abaixo indicadas. (1 significa “não tem consciência nenhuma”, 5 “tem uma total consciência” e NO “não observado”)” (QPC2)



Nota. Gráfico retirado diretamente do forms.

Prosseguindo à última questão de análise quantitativa, “Considera que a turma percebeu como uma experiência positiva os momentos de trabalho cooperativo?”, os dados mostram que, na perceção da PC, a turma percebeu como uma experiência positiva os momentos de trabalho cooperativo, uma vez que a mesma selecionou “Sim”. Este dado é corroborado pelos dados já analisados em QA2, na medida em que, neste, os alunos, após o trabalho realizado durante a intervenção, continuam a preferir trabalhar em grupo, havendo, inclusive, um aumento significativo de alunos que selecionam essa opção e a de “Não tenho preferência”.

Assim e concluindo o presente capítulo, de uma forma geral, a metodologia previamente delineada permitiu recolher e analisar os dados de forma sistemática e rigorosa, constituindo a base para tirar as conclusões que se apresentam no capítulo seguinte.

5. CONCLUSÕES

| " | | " |

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos durante o período de intervenção, é possível retirar conclusões, as quais permitirão dar resposta ao objetivo geral e questão de investigação. Assim sendo, o presente capítulo apresentará essas mesmas conclusões e, ainda, apontará alguns constrangimentos no decorrer do estudo.

5.1. Conclusões do estudo

A presente investigação visou compreender de que forma a integração das famílias é promotora do trabalho cooperativo em sala de aula, tendo como questão *Será que a integração das famílias no processo contribui para a melhoria do trabalho cooperativo em sala de aula?*.

Tendo em conta a análise de dados (qualitativa e quantitativa) desenvolvida no capítulo anterior, é possível aferir que a integração das famílias teve um impacto positivo no trabalho realizado acerca do desenvolvimento das competências inerentes ao trabalho cooperativo dos alunos, o que vai ao encontro daquilo que é apresentado no capítulo da Fundamentação Teórica, nomeadamente nos estudos de Epstein & Sheldon (2019) e Moreira et al. (2024). Estes defendem a ideia de que o envolvimento das famílias leva a melhores resultados (quer académicos, quer sociais), a uma maior motivação para a aprendizagem e, ainda, a um desenvolvimento emocional mais equilibrado. Para além disto, tal como nos revelam os dados do QPC2 e QA2, estes também apontam para um bom *feedback* do trabalho realizado.

No que concerne à visão dos alunos, a análise comparativa entre os seus questionários demonstra que houve uma evolução, por parte dos alunos, acerca do trabalho cooperativo. Antes da intervenção, a subcategoria “Em grupo” englobava apenas 8 UC, tendo como indicador de significado mais robusto “Aprender mais” (com 3 ocorrências). Posteriormente, esta mesma subcategoria aumentou para 9 UC, mantendo na mesma o indicador “Aprender mais” como principal motivo (6 UC). Para além disto, um dos alunos aponta como uma razão de preferir trabalhar sozinho a “Ausência de distração”. Este dado evidencia o trabalho que foi realizado ao longo das semanas de intervenção, na medida em que o mesmo tomou consciência da necessidade de não se poder distrair para que haja um verdadeiro trabalho cooperativo. Por esta razão, este estudante, ao refletir sobre o assunto, opta pela preferência em trabalhar sozinho. Perante

esta evolução, conclui-se que os alunos estão mais consciencializados para as potencialidades do trabalho cooperativo, o que, por sua vez, corrobora o defendido por H. S. Silva et al. (2018) de que um grupo que seja verdadeiramente cooperativo exige a compreensão, valorização das interdependências e uma responsabilidade partilhada.

Para além dos alunos, a PC também considerou ter havido mudanças significativas. No QPC2, a mesma afirma que os estudantes revelaram uma maior reflexão sobre o trabalho cooperativo e que as atividades que foram executadas levaram a experiências positivas, a resultados positivos na gestão de conflitos e, também, na partilha de tarefas. Isto é visível no questionário quando o inquirido indica que a turma passou a encarar os momentos de trabalho cooperativo como experiências positivas e que houve uma reflexão acerca desta forma de trabalho, principalmente em competências como escutar o colega, dividir as tarefas e a gestão de conflitos de uma forma autónoma e matura. Este aspeto vai ao encontro das competências do trabalho cooperativo definidas por autores como Cunha & Uva (2016) e H. S. Silva et al. (2018). Ademais, estes dados também são corroborados pelos objetivos estipulados no PASEO, na medida em que a cooperação e a partilha são áreas essenciais no desenvolvimento integral dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Relativamente às famílias, os dados analisados confirmam e reforçam estas conclusões. Ao longo das semanas de intervenção, estas destacavam as competências inerentes ao trabalho cooperativo. Em GTC1, o indicador de significado com mais peso foi “Diálogo” (6), em GTC2, foi “Atenção” (4), em GTC3, foi “Partilha de ideias” (6) e, em GTC4, foi “Entreajuda” (2). Estas frequências absolutas revelam que as famílias não só estiveram presentes ao longo do processo, acompanhado os seus educandos, como atribuíram e reconheceram o valor das mesmas. Isto vai ao encontro do que refere Moreira et al. (2024), de que o envolvimento das famílias não está limitado à presença física, podendo estar, também, presente na valorização ativa e constante no seio familiar, isto é, em casa.

Para além de tudo isto, os dados recolhidos através das entrevistas mostraram, ainda, diferentes perspetivas acerca do papel das famílias. A diretora da escola destacou a mobilização das famílias como um dos pilares do projeto educativo, considerando que 11 UC estão associadas à subcategoria “Relação com as famílias”. Por sua vez, a PC teve

um olhar mais instrucional, destacando-se a diferenciação pedagógica e a importância de contactar os pais aquando de dificuldades dos seus filhos. O mesmo evidencia que a PC percebe a articulação com as famílias como um recurso pedagógico e promove o seu nível de integração em sala de aula. Já a presidente da AP, atribui um grande destaque às dificuldades do envolvimento dos pais, na medida em que refere a “Não participação das famílias” (9 UC) e “Dificuldades de comunicação com as famílias estrangeiras” (4 UC). Este aspeto chama à atenção para a necessidade de estratégias mais inclusivas, tal como defendido por (Cárcamo-Vásquez & Gubbins-Foxley, 2023; Shutao et al., 2024).

Em suma, é possível afirmar que a presente investigação permite concluir que: (i) a participação das famílias pode promover o desenvolvimento em sala de aula de competências inerentes ao trabalho cooperativo; (ii) após a intervenção, a turma demonstrou uma maior consciencialização e um olhar positivo acerca do trabalho cooperativo; e, por fim, (iii) a participação das famílias acarreta dificuldades, principalmente naquelas que enfrentam barreiras linguísticas e/ou socioeconómicas.

5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo

Apesar de ter sido possível alcançar as conclusões anteriormente desenvolvidas, o estudo enfrentou alguns constrangimentos.

Em primeiro lugar, o facto de se ter de excluir quatro dos alunos da turma pode ser considerado como um constrangimento. Ainda que estas crianças tenham participado nas atividades, não foi possível analisar os seus dados (pelas razões já apresentadas), o que pode constituir uma limitação à representatividade das conclusões do estudo.

Um segundo constrangimento passou pela desigualdade no que diz respeito à participação das famílias. Enquanto algumas estiveram bastante presentes ao longo das quatro semanas de intervenção (umas mais e outras menos), houve outras que não chegaram a manifestar-se, o qual vai ao encontro da visão da presidente da AP. Na linha deste aspeto, um terceiro constrangimento foi a comunicação quer com os alunos estrangeiros, quer com as suas famílias. A comunicação e interação com estas famílias foi alvo de esforço, mas que, por entraves linguísticos e até cognitivos, não foi possível prosseguir com o trabalho, indo ao encontro daquilo que a Literatura aponta como sendo um dos desafios à integração das famílias no ambiente escolar.

Por último, um quarto constrangimento consistiu no tempo escasso de intervenção. A duração reduzida do estágio no qual se realizou a investigação, impediu que houvesse mais tempo para trabalhar as competências do trabalho cooperativo e, assim, obter os resultados a longo prazo.

Assim, apesar de todos estes entraves, é possível concluir que os resultados obtidos no presente estudo são algo significativos tendo em conta o tempo de implementação e restantes características, indo ao encontro do que é defendido e apresentado pela Literatura.

REFLEXÃO FINAL

| | ' | | ' |

Este capítulo final visa refletir, por um lado, sobre o contributo da experiência desenvolvida na PES II e, por outro, o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Esta reflexão sobre a prática é considerada essencial. Herdeiro e Gonçalves (2007) referem que “viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem” (p. 19). Para além destes tópicos, serão identificados alguns aspetos que considero significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como, dimensões que poderei melhorar na minha futura profissão.

No que concerne ao primeiro tópico, considero, em primeiro lugar, que ambos os estágios representaram uma oportunidade de aplicar os conhecimentos mais teóricos que fui adquirindo ao longo da minha formação académica. O facto de termos, em todo o momento da prática, alguém que nos suporte em caso de indecisão ou percalço é, sem dúvida, uma mais-valia. É desta forma que, muitas vezes, percebemos que práticas pedagógicas se adequam ou não. Nesta linha, fica claro que os dois estágios foram enriquecedores na medida em que me permitiram ter uma visão abrangente integrada daquilo que é a ação docente.

No caso do estágio em 1.º CEB, por ser uma turma com número reduzido de alunos e que sabem estar num ambiente de sala de aula, permitiu-me testar de uma melhor forma algumas atividades e práticas pedagógicas, na medida em que o fator de gestão de ambiente de sala de aula era facilmente controlado, podendo, assim, arriscar a minha prática em outros aspetos. Para além disto, o contacto diário com a PC levou-me a uma reflexão constante, uma vez que a mesma nos explicava sempre os princípios que estavam por detrás das suas ações, acabando por exigir o mesmo de nós. Apesar do MEM ser um modelo pedagógico com o qual tive bastante contacto ao longo do meu percurso académico, esta PC veio mostrar uma abordagem bastante diferente daquela a que estava mais acostumada. Destas conversas que fui tendo com a PC e dos artigos que a mesma recomendou, pude refletir e pensar muito na questão dos modelos e práticas pedagógicas e a teoria que está por detrás dos mesmos. Este pensamento vai ao encontro daquilo que defende L’Ecuyer (2021):

“(…) para acertar en comprender los métodos, hay que identificar las inspiraciones filosóficas que los nutren. Reducir toda la pedagogia a esos dos bandos, no tiene sentido desde luego y confunde muchísimo porque hace que nos perdamos todo un mundo de matices” (p. 176).

Relativamente ao estágio do 2.º CEB, considero que este foi igualmente enriquecedor, uma vez que se trata de uma realidade completamente diferente à que estávamos habituados. Para além de já serem pré-adolescentes e isso se refletir na relação que criam connosco, estagiárias, esta era uma escola TEIP. O contacto com uma realidade diferentes, permitiu-me refletir na minha vocação enquanto professora e questionar-me sobre o que é a Educação e para que serve. Fez-me perceber o quão importante pode chegar a ser um professor na vida do seu aluno, fez-me sentir em carne própria o filme *Mr. Holland's Opus*⁴.

Passando ao tópico seguinte, a presente investigação foi a minha entrada no mundo da investigação. O facto de nunca ter feito uma trouxe-me imensos desafios ao longo da sua execução, desde a questão do consentimento e da *Carta Ética* até a maneira como proceder à análise de dados. Perante estas dificuldades foi necessário estudar sobre o assunto, pedir ajuda à orientadora e, ainda, testar. Foi assim que me fui conhecendo enquanto investigadora. Apesar de todas as dificuldades, não ponho de lado a hipótese de um dia vir a seguir a área investigativa. No que diz respeito ao tema da mesma, tal como referido anteriormente, este é, sem dúvida, alvo do meu interesse. O facto de ter lido e explorado o que diz a literatura sobre o mesmo, foi certamente um desafio e, ao mesmo tempo, enriquecedor. Tal como afirmam Epstein e Sheldon (2019) e Jungles (2022), a relação entre a escola e a família é um elemento fulcral para o sucesso educativo dos alunos e, ainda, para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo. Por ter realizado atividades que envolvessem os pais, pôs-me em contacto com as dificuldades que, muitas vezes, são mencionadas quer pela escola, quer pelos pais dos alunos.

Perante isto, posso concluir que o desafio da integração das famílias e da relação com as mesmas é algo que vai estar sempre presente no meu futuro enquanto professora.

⁴ <https://www.imdb.com/title/tt0113862/>

Porém, esta investigação permitiu-me ter consciência do papel que têm ambos os lados e, ainda, conhecer diversas estratégias que me permitam envolver mais os pais no percurso escolar dos seus filhos. Tal como defende Moreira et al. (2024), o professor deve ter um papel de ponte entre os diferentes contextos de vida dos alunos, criando condições para que haja uma aprendizagem conjunta e construída com o envolvimento das famílias.

Por último, em relação ao último tópico, a PES II foi, também, um espaço de desenvolvimento e de crescimento pessoal, no qual pude trabalhar competências como a escuta do outro, a empatia, a resiliência, a persistência e a gestão emocional. Aprendi que não é possível ensinar sem estabelecer uma relação significativa e ética com os meus alunos. O mesmo defendem Tavares e Nogueira (2013), ao definirem o papel do professor como um mediador de relações pedagógicas. Profissionalmente, pude desenvolver capacidades como a de planificar (principalmente tendo em atenção a diferenciação pedagógica), a gerir o espaço de sala de aula e o tempo e, ainda, a implementar estratégias pedagógicas tendo em vista o ensino cooperativo. Para além de tudo isto, pude perceber que, no meu futuro enquanto professora, vou ter de trabalhar a relação entre a minha vida profissional e a minha vida pessoal, sendo que uma não corre bem se a outra não for cuidada.

Em suma, esta etapa académica permitiu-me crescer enquanto futura professora, aprofundando conhecimentos, práticas e valores essenciais à prática docente. Através da PES II e da investigação, pude desenvolver um olhar crítico, reflexivo e consciente sobre a minha futura profissão, reforçando o meu compromisso com uma educação mais humana, sensível, colaborativa e, ainda, inclusiva.

REFERÊNCIAS

| " | | | "

- Aaboud, M., Aad, G., Abbott, B., Abdallah, J., Abdinov, O., Abeloos, B., Abidi, S. H., AbouZeid, O. S., Abraham, N. L., Abramowicz, H., Abreu, H., Abreu, R., Abulaiti, Y., Acharya, B. S., Adachi, S., Adamczyk, L., Adelman, J., Adersberger, M., Adye, T., ... Zwalinski, L. (2017). Measurement of b-hadron pair production with the ATLAS detector in proton-proton collisions at $\sqrt{s}=8$ TeV. *Journal of High Energy Physics*, 2017(11). [https://doi.org/10.1007/JHEP11\(2017\)062](https://doi.org/10.1007/JHEP11(2017)062)
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade A Escola Reflexiva. In Artmed (Ed.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade A Escola Reflexiva* (pp. 15–27).
- Amado, J. (2017). Análise de conteúdo. In Imprensa da Universidade de Coimbra (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3rd ed., pp. 303–323). <https://doi.org/https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., & Freire, I. (2014). *Investigação Qualitativa Em Educação* (Imprensa da Universidade de Coimbra, Ed.; 2ª). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arató, F. (2013). Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 57–79.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A social history of family life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Persnoa.
- Bianchessi, C., & Mendes, A. P. (2019). Ensino da História por meio de jogos digitais: relato de aprendizagem significativa com games. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 145–160. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i29.9660>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. In *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (pp. 63–74).
- Bordalba, M. (2018). A theoretical approach to family-school communication: Strategies for improvement. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 10, 89–112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Cárcamo-Vásquez, H., & Gubbins-Foxley, V. (2023). Future Primary School Teachers' Conceptions about Parents' Participation in School. *Revista Electronica Educare*, 27(1). <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
- Carvalho, L., Reis, A., Fernandes, E., Morais, I., Campos, J., & Cruz, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Estratégias de envolvimento parental* (Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, Ed.).
- Ceribelli, R., & Cunha, R. (2012). Educar e cuidar como objetivo da relação família e escola. *Impulso*, 54(22), 19–30.

- Cia, F., Christian De Oliveira, R., Lúcia, P., De, C., & Williams, A. (2008). *O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares 1*. Psicologia em estudo.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th ed.). Taylor & Francis e-Library.
- Coutinho, C. P. (2011). Paradigmas e metodologias. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. In Almedina.
- Creswell, J. W. (2006). Choosing a mixed methods design. In *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças*. Interações. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Decuyper, A., Tack, H., Vanblaere, B., Simons, M., & Vanderlinde, R. (2023). Collaboration and Shared Responsibility in Team Teaching: A Large-Scale Survey Study. *Education Sciences*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/educsci13090896>
- Duan, W., Guan, Y., & Bu, H. (2018). The effect of parental involvement and socioeconomic status on junior school students' academic achievement and school behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00952>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31–42. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.1.2019.31-42>
- Epstein, J. Levy. (2002). *School, family, and community partnerships : your handbook for action*. Corwin Press.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. In *Gipps & Stobart* (Vol. 19, Issue 2). Stiggins & Conklin.
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Herdeiro, R., & Gonçalves, B. (2007). *Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. In *Asia Pacific Journal of Education*, 22,1, 95–105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Jungles, L. (2022). *Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação*. Política Nacional de Alfabetização.

- L'Ecuyer, C. (2021). *Conversaciones con mi maestra: Dudas y certezas sobre la educación*. Editorial Planeta.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na Investigação. In *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertação e Tese*. Porto Editora.
- Martins de Pinho, E., Ferreira, C. A., & Pinto Lopes, J. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 913. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.ds05>
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação, Ed.).
- Mateus, M. (2016). *Perceções da relação Escola e Família Perceptions of the School and Family Relationship*. 7, 44–61.
- Montanero, M., & Franco, L. I. (2024). Can they really help each other? Analysing peer support in spontaneous tutoring situations among young children. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 191–215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100191>
- Moreira, M., Loures, D., Costa, D., Gomes, L., & Picanço, R. (2024). O papel da família na educação: construindo pontes entre escola e lar. *Revista Ilustração*, 5, 159–174.
- Natércio, A. (2014). Investigação Naturalista em Educação_ Natércio_Afonso. In *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico* (pp. 47–63). Fundação Manuel Leão.
- Nunes, L. (2016). *A utilização dos mapas conceituais na expressão das aprendizagens: o caso da Licenciatura de Enfermagem*. <http://hdl.handle.net/10400.26/15262>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). Pedagogia em participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. In *Associação*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2657.4805>
- Pinho, E., Ferreira, C., & Lopes, J. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 913. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.ds05>
- Priego-Ojeda, M., Ros-Morente, A., & Filella-Guiu, G. (2024). Better together: involving parents to improve the impact of a video game program to promote primary school students' emotional competencies. *Journal of Computers in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40692-024-00337-8>
- Projeto de Educação do Agrupamento (2021-2025).
- Ravitch, S., & Carl, N. (2016). *Qualitative Research* (Katie Bierach, Ed.). SAGE Publications.
- Rita, A., & Ganhão, F. (2022). *Relação entre famílias e escola: desafios e estratégias para promover a participação ativa das famílias na escola num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)*.

- Rocha, M. (2023). *Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa (através de pares)* (P. Feio, Ed.). <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/9789725409763>
- Sanders, M. G., Sheldon, S., & Epstein, J. (2005). Improving Schools' Partnership Programs in the National Network of Partnership Schools. *Educational Research & Policy Studies*, 5, 24–47. <https://doi.org/10.1080/00940771.1999.11494616>
- Sarmiento, M. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In *Infância (in)visível* (Junqueira & marin, pp. 25–49).
- Schultz, R., & Cavalcante, C. (1998). *Colaboração entre pais e escola: educação abrangente*. Psicologia Escolar e Educacional.
- Shutao, W., Junhua, H., Ziyang, C., & Ru, Y. (2024). The Impact of Family Social Capital on Migrant Children's Academic Performance: The Mediating Effect of Perceived Personal Discrimination. *Journal of Child and Family Studies*, 33(1), 53–62. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02714-w>
- Silva, A., Sousa, F., & Silva, M. (2024). A participação da família no ensino aprendizagem do educando. *Revista Foco*, 17(5), 01–19. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-006>
- Silva, H., Lopes, J., & Dominguez, C. (2019). A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: uma experiência no ensino superior. *Revista Lusofona de Educacao*, 45(45), 157–170. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.11>
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar em sala de aula para o sucesso* (PACTOR, Ed.; 1st ed.).
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética*. Escola Superior de Educação de Lisboa
- Tavares, C. M. M., & Nogueira, M. O. (2013). Relação Família-Escola: Possibilidades e Desafios para a Construção de Uma Parceria. *Formação Docente*, 5(1), 43–57. <https://doi.org/10.15601/2237-0587/fd.v5n1p43-57>
- Vásquez, H. C., & Bochaca, J. G. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2020.22.E11.2406>

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A
AVALIAÇÃO DO 1.º
OBJETIVO DO PI
1.º CEB

|| ' ' | | ' ' |

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo

Data	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	29.05	29.05	29.05	29.05	29.05	29.05	29.05
Indicadores de avaliação	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Termina as tarefas	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Termina as tarefas
1	3	4	3	2	2	1	2	3	4	4	3	2	4	2	3	4
2	3	4	3	2	3	2	2	3	4	4	3	3	4	4	3	4
3	2	3	2	2	3	1	2	3	3	4	4	3	3	3	3	4
4	3	4	3	2	2	1	2	2	4	4	4	4	3	3	3	4
5	2	4	3	2	3	2	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4
6	3	4	3	3	2	2	3	2	4	4	3	4	3	4	4	4
7	3	4	3	2	3	2	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4
8	2	4	3	2	3	2	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4
9	1	4	1	3	1	1	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4
10	1	4	1	3	1	1	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4
11	2	3	2	3	3	2	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4
12	3	4	3	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
13	2	3	2	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4
14	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3	3	4	3	4	4
Pontuação obtida	31	50	33	33	34	24	34	46	52	55	48	49	52	49	48	56
Pontuação Máxima	42	56	42	42	56	56	42	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Taxa de Sucesso do indicador	73,81	89,29	78,57	78,57	60,71	42,86	80,95	82,14	92,86	98,21	85,71	87,50	92,86	87,50	85,71	100,00

Atingiu na totalidade	4
Atingiu consideravelmente	3
Atingiu minimamente	2
Não atingiu	1

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo

Data	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05
Indicadores específicos de avaliação	Ouve a opinião do colega	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Pede ajuda quando necessário	Termina as tarefas	Termina as tarefas
Indicadores de avaliação do PI	Ouve a opinião do colega		Usa um tom de voz suave		Aceita a opinião do outro		Gere conflitos quando surgem		Discorda de maneira educada		Partilha ideias		Pede ajuda quando necessário		Termina as tarefas	
Pontuação obtida	31	52	50	55	33	48	33	49	34	52	24	49	34	48	46	56
Pontuação Máxima	42	56	56	56	42	56	42	56	56	56	56	56	42	56	56	56
Taxa de Sucesso do indicador (%)	73,81	92,86	89,29	98,21	78,57	85,71	78,57	87,50	60,71	92,86	42,86	87,50	80,95	85,71	82,14	100
Taxa de Sucesso do indicador do PI(%)	83,33		93,75		82,14		83,04		76,79		65,18		83,33		91,07	
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	88,54															

ANEXO B
NOTAS DE CAMPO E
GRELHAS DE
OBSERVAÇÃO DIRETA:
1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Dia 05/05/2025

Dia 05/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- O Ab não soube dizer o dia da semana, perante o qual o ÓR disse os dias todos da semana;
- O D soube dizer o dia e o mês em que estamos;
- Os alunos ficaram muito entusiasmados quando, na escrita do plano do dia, a estagiária referiu que íamos ter música e artes visuais;

Dia 05/05/2025 – Matemática - cálculo mental	
Alunos	Indicadores
	Realiza corretamente os cálculos do exercício
1	2
2	5
3	1
4	1
5	2
6	2
7	2
8	2
9	3
10	5
11	2
12	3
13	2
14	4
15	3
16	5

1 – Não realiza corretamente; 2 – Realiza corretamente um dos cálculos; 3 – Realiza corretamente dois dos cálculos; 4 – Realiza corretamente três dos cálculos; 5 – Realiza corretamente todos os cálculos.

Dia 05/05/2025 – Música e Artes - Audição de canções e associação a emoções ou sentimentos; desenho sobre as canções			
Indicadores	Associa cada música a uma emoção ou sentimento que a mesma transmite.	Realiza a atividade, utilizando lápis de cera e procurando ocupar o espaço da folha	Apresenta o desenho, explicando o mesmo, o que representa e as motivações para a utilização das cores.
Alunos			
1	4	3	4
2	4	4	2
3	NA	NA	NA
4	4	3	2
5	4	3	NA
6	4	3	3
7	4	3	NA
8	4	3	NA
9	4	4	NA
10	4	4	NA
11	4	3	NA
12	4	4	NA
13	4	3	NA
14	4	3	NA
15	4	3	NA
16	4	4	NA

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Dia 05/05/2025 – Matemática – Tempo/horas/horário				
Indicadores Alunos	Participa na conversa inicial sobre as diferentes formas de registo do tempo e responde às questões solicitadas	Reconhece que um ano tem 12 meses, um dia 24 horas e uma hora 60 minutos, demonstrando saber frações de hora (meia hora = 30 minutos; um quarto de hora = 15 minutos);	É capaz de utilizar o relógio manipulável para marcar as horas da turma	Regista corretamente as horas da turma
1	1	NA	2	
2	4		3	
3	NA	NA	NA	NA
4	1	1	1	
5	1		3	
6	3	3	3	
7	3		3	
8	4	3	3	
9	1		NA	
10	4	3	3	
11	1		2	
12	4	4	3	
13	4	2	4	
14	4	4	3	
15	4	4	4	
16	4	3	2	
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade.				

Dia 05/05/2025 – Momento de leitura

Notas sobre o momento:

- Quando chegou a carta juntamente com o livro à sala, os alunos ficaram muito intrigados e entusiasmados;
- A Mt e a Md já tinham o mesmo livro em casa;
- A Mt soube explicar pelas suas palavras o que é que dizia na carta;

Dia 06/05/2025

Dia 06/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- O Ab soube dizer que dia da semana era hoje, mas não o dia de ontem;
- O R ajudou dizendo os dias da semana;
- O Snt soube dizer o dia e o mês;
- A B soube dizer a data pequena;

Dia 06/05/2025 – Português - trabalho de texto							
Indicadores Alunos	Identifica que o relato é um texto que descreve uma sequência de acontecimentos.	Reconhece a importância de variar expressões na construção de relatos.	Deteta e corrige erros ortográficos	Escreve palavras com as, es, is, os, us corretamente.	Escreve palavras com az, ez, iz, oz, uz corretamente.	Realiza perguntas e/ou comentários ao texto do colega	Identifica a falta de pontuação no texto do colega
1	5		2	2	2		
2	NA		2	2	2		
3	NA		1	5	2		
4	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
5	NA		2	1	1		
6	NA		5	1	1		
7	NA		5	2	2		
8	NA		5	2	1		
9	NA		4	4	2		
10	NA		4	1	1		
11	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
12	NA		5	4	2		
13	NA		5	5	3		
14	NA		5	5	2		
15	5		5	5	2		
16	NA	NA	2	NA	NA	NA	NA

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica

Dia 08/05/2025

Dia 08/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária pergunta ao Ab que dia é hoje, dizendo que ontem foi quarta-feira, o aluno responde quinta.
- A estagiária pergunta a outros alunos o dia, o mês e o ano;

- Pergunta à Md a data pequena, a mesma responde 8-5-2025;
- Passa à elaboração do plano do dia;
- Chega uma aluna nova à sala, a mesma não fala português;
- Os alunos apresentam-se;
- Os lugares dos alunos sofrem alterações;
- Como vai haver uma visita de estudo ao Indie Junior, são abordadas algumas regras, como:
 - Não andar na beira do passeio, perto da estrada;
 - Não correr;
 - Não brincar;
 - Estar com atenção;
 - Não sair perto dos adultos para ir à casa de banho, mesmo que a casa de banho seja perto, sem autorização dos adultos;
 - Não fazer coisas perigosas para prevenir não sermos atropelados;
 - Não largar o nosso par até chegarmos ao sítio;
 - Ir de mão dada no passeio.

Dia 08/05/2025 – Apresentação de Produções

Notas de campo sobre o momento:

- A Mt e a Al mostram uma lista de palavras que fizeram com: ss; ça,ço,çu, ce ci.
- As alunas explicam o significado de algumas palavras;
- Os colegas tecem comentários e perguntas;
- Vem a professora de Português Língua Não Materna e leva alguns alunos;
- De seguida, a B lê um texto que escreveu na aula de Português (escrita) na segunda-feira;
- O D vai buscar um caderno (demora muito tempo à procura de um texto no caderno), o aluno lê o seu texto;

Dia 08/05/2025 – TEA

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária escreve as parcerias no quadro;
- Os alunos no final do TEA constroem uns binóculos, lupas ou monóculos com rolos de papel higiénico e outros materiais.

Dia 09/05/2025

Dia 09/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária pergunta ao Ab que dia é hoje, referindo que ontem foi quinta-feira, o mesmo responde “sexta-feira”
- Pergunta a outros alunos o dia, o mês e o ano;
- De seguida, passa-se à escrita

Dia 09/05/2025 – Português - escrita			
Indicadores Nome	Participa ativamente ena dinâmica de reescrita do texto	Coloca a mão no ar para intervir	Respeita as ideias dos colegas
1	5	5	5
2	2	5	5
3	2	5	5
4	NA	NA	NA
5	2	5	5
6	3	5	5
7	4	5	5
8	3	5	5
9	2	5	5
10	2	5	5

11	NA	NA	NA
12	4	5	5
13	4	5	5
14	3	5	5
15	4	5	5
16	NA	NA	NA

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica

Dia 09/05/2025 – TEA

- A estagiária vai buscar os alunos ao recreio;
- A estagiária define as parcerias do TEA

Dia 09/05/2025 – Português - carta								
Indicadores Nome	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Termina a tarefa
1	-	-	-	-	-	-	-	-
2	5	5	5	NA	NA	1	NA	NA
3	5	5	5	NA	5	5	NA	NA
4	5	5	5	NA	NA	1	NA	NA
5	5	5	5	NA	NA	3	NA	NA
6	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
7	5	5	5	NA	NA	4	NA	NA
8	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
9	5	5	5	NA	NA	2	NA	NA
10	5	5	5	NA	NA	2	NA	NA
11	5	5	5	NA	NA	1	NA	NA
12	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
13	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
14	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA

15	5	5	5	NA	NA	4	NA	NA
16	5	5	5	NA	NA	3	NA	NA
Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se Aplica								

Dia 12/05/2025

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária pergunta ao O que dia da semana é hoje;
- Depois, questiona o Rk o dia do mês;
- Pede à B que diga a data pequena;
- Elabora o plano do dia;

Dia 12/05/2025 – Matemática cálculo mental		
Indicadores Nome	Responde corretamente aos cálculos do exercício	Explica oralmente o processo de cálculo mental
1	4	5
2	-	-
3	5	5
4	-	-
5	2	1
6	5	4
7	2	-
8	4	5
9	5	4
10	4	1
11	-	-
12	4	1
13	5	5
14	5	5
15	5	5
16	-	-
17	5	4

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.

Notas de campo sobre o momento:

- Alguns grupos, durante o trabalho falam sobre outros assuntos, não aproveitando o tempo para o trabalho;
- Os alunos mostram ter dificuldades em trabalhar/ pensar em conjunto;
- Vários grupos recorrem à reta para resolver a operação. Porém, do mesmo grupo, não vão todos os membros à mesma, mostrando estarem divergentes nas estratégias de cálculo;
- Nem todos os grupos partilham as estratégias utilizadas com a turma;

- Todos respeitam as estratégias partilhadas pelos outros grupos;

Dia 12/05/2025 – E.F.				
Indicadores Nome	Desloca-se lateralmente de uma à outra extremidade	Desloca-se frontalmente de uma à outra extremidade	Salta a pés juntos	Salta com um pé
1	4	4	3	3
2	3		3	4
3	3	4	4	3
4	-	-	-	-
5	3	4	4	5
6	4	5	4	4
7	4	5	5	5
8	4	5	5	3
9	5	5	4	5
10	3	4	3	3
11	4	4	4	4
12	4	3	4	5
13	5	5	5	5
14	3	4	4	4
15	5	4	5	5
16	2	3	3	3
17	4	3	4	4

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.

Dia 12/05/2025 – Matemática						
Indicadores Nome	Usa a contagem de 5 em 5 para saber os minutos	Identifica o ponteiro das horas	Identifica o ponteiro dos minutos	Reconhece que um dia são 24 horas	Reconhece que 24 horas são duas voltas completas no relógio	Reconhece que uma hora são 60 minutos
1	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5
3	5	5	5	5	5	5
4	-	-	-	-	-	-
5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	5	5	5	5
7	5	5	5	5	5	5
8	5	5	5	5	5	5
9	5	5	5	5	5	5
10	5	5	5	5	5	5
11	5	5	5	5	5	5
12	5	5	5	5	5	5
13	5	5	5	5	5	5
14	5	5	5	5	5	5
15	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	5	5	5
17	5	5	5	5	5	5

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 –As vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.

Dia 13/05/2025

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária escreve a data, perguntando ao Ab o dia da semana, e ao O o dia do mês, ao Snt o mês e o ano
- Posto isto, escreve o Plano do Dia.

Dia 15/05/2025

Dia 05/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- O Ab respondeu corretamente ao dia da semana, apesar de ter precisado de ajuda do Y;
- O R respondeu corretamente ao dia do mês, com auxílio ao calendário que está afixado na sala;
- No momento de escrita do plano do dia, a Mt disse que, quando as estagiárias não estavam cá, eles escreveram um texto informativo sobre a ida à biblioteca, perante o qual a professora esclareceu que isso não era um texto informativo, mas sim um relato;
- A T não veio;
- Os alunos estão muito entusiasmados!

Dia 15/05/2025 – Estudo do Meio e Teatro: visita ao jardim do Torel									
Indicadores Nome	Articula corretamente as palavras	Projeta a voz	Representa uma personagem	Usa corretamente adereços (monóculo, binóculo, lupa, etc)	Demonstra curiosidade e autonomia na exploração do espaço	Identifica diferentes plantas do Jardim do Torel	Sugere atitudes responsáveis face às plantas	Segue itinerários corretamente usando o mapa fornecido	Identifica características essenciais do texto informativo
1	4	4	3	3	2	2	NA	4	NA
2	3	4	5	5	4	4	NA	4	NA
3	4	5	5	5	4	4	5	4	NA
4	1	2	4	4	3	2	NA	4	NA
5	1	1	2	4	1	1	2	4	NA
6	4	2	4	5	4	3	2	4	NA
7	4	5	4	4	5	4	NA	4	NA
8	5	4	3	4	4	3	NA	4	NA
9	4	3	2	4	4	2	NA	4	NA
10	4	2	3	3	4	3	NA	4	NA
11	1	1	4	4	3	2	NA	4	NA
12	3	4	4	4	5	3	NA	5	NA
13	5	5	5	5	5	5	NA	5	NA
14	5	5	5	5	5	5	NA	4	NA
15	5	5	5	5	5	5	NA	4	NA
16	2	4	2	5	3	3	5	4	NA
17	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.									

Matemática – cálculo mental

Notas de campo:

- Em vários grupos nem todos os elementos vão juntos à reta, mostrando não estar a pensar em conjunto;
- Alguns grupos não terminaram os cálculos;

20/05/2025

AP

Notas de campo sobre o momento:

- A turma entrou num grande alvoroço;
- O Du leu um poema sobre a natureza que ele escreveu;
- A M sugeriu ele convidar um colega para escrever um poema com ele;
- O O leu o relato que ele escreveu no dia do apagão;

22/05/2025

Dia 22/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária, como habitualmente, pergunta ao Ab que dia da semana é hoje, que responde corretamente “quinta”, depois pergunta o dia do mês, o mês e o ano; bem como a data pequena.

Dia 22/05/2025 – Matemática cálculo mental		
Indicadores Nome	Responde corretamente aos cálculos do exercício	Explica oralmente o processo de cálculo mental
1	2	5
2	2	5
3	3	4
4	3	4
5	3	3
6	3	2
7	3	3
8	2	5
9	3	2
10	4	3
11	4	3
12	4	3
13	3	5
14	3	4
15	3	5
16	3	4
17	-	-

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.

Dia 22/05/2025 – Matemática: problema						
Indicadores Nome	Interpreta o enunciado	Seleciona e executa uma estratégia	Apresenta o resultado	Partilha a estratégia usada	Ouve as estratégias usadas pelos colegas	Questiona estratégias diferentes
1	4	4	4	4	4	1
2	4	4	4	4	4	2
3	4	4	4	3	4	1
4	4	4	4	3	4	1
5	4	4	4	2	4	1
6	4	4	3	3	4	2
7	4	4	4	3	4	2
8	4	4	4	4	4	3
9	4	4	3	4	4	2
10	4	4	4	4	4	3
11	4	4	4	2	4	1
12	4	4	4	4	4	3
13	4	4	4	4	4	3
14	4	4	4	4	4	3
15	4	4	4	4	4	4
16	4	4	3	3	4	2
17	-	-	-	-	-	-

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Estudo do Meio

Dia 22/05/2025 – Estudo do Meio		
Indicadores Nome	Menciona a importância das plantas/ da sua preservação	Identifica cuidados a ter com as plantas
1	4	5
2	4	3
3	3	3
4	3	3
5	4	3
6	5	5
7	5	4
8	5	5
9	3	4
10	4	5
11	4	4
12	5	5
13	5	5
14	5	5
15	5	5
16	3	3
17	-	-
Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.		

23/05/2025

Dia 23/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária pergunta ao Ab que dia da semana é hoje, em seguida, pergunta o dia do mês, o mês e o ano a outros alunos, bem como a data abreviada;
- Começa por explicar o plano do dia, os alunos comentam algumas rotinas que já conhecem;
- Hoje iremos fazer a autoavaliação do PIT.

Dia 22/05/2025 – Matemática cálculo mental		
Indicadores Nome	Responde corretamente aos cálculos do exercício	Explica oralmente o processo de cálculo mental
1	-	-
2	3	5
3	3	4
4	3	4
5	3	3
6	2	5
7	3	3
8	3	5
9	3	2
10	4	5
11	4	3
12	4	5
13	4	5
14	4	5
15	3	5
16	3	5
17	2	2

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.

Música

Dia 23/05/2025 – Música						
Indicadores Nome	Demonstra atenção e participa, cantando a melodia em conjunto com o professor e os colegas	Canta a melodia sem o acompanhamento do professor, em grande grupo	Demonstra atenção e participa, pronunciando, em voz falada, os primeiros versos da canção em conjunto com o professor e os colegas	Pronuncia, em voz falada, os primeiros versos da canção sem o acompanhamento do professor, em grande grupo	Demonstra atenção e participa, cantando a música em conjunto com o professor e os colegas	Canta a primeira parte da canção, sem o acompanhamento do professor, em grande grupo
1	NA	NA	NA	NA	NA	NA
2	4	4	3	3	4	4
3	2	4	4	4	3	4
4	3	3	2	1	2	1
5	3	4	2	3	2	2
6	4	4	4	3	4	3
7	2	3	2	3	1	2
8	2	2	4	3	4	3
9	NA	NA	NA	NA	NA	NA
10	4	3	3	3	3	2
11	4	4	2	2	4	2
12	3	4	4	4	4	2
13	4	4	4	4	4	4
14	4	4	4	4	4	4
15	4	4	4	4	4	4
16	3	4	3	2	4	4
17	4	2	4	1	4	1
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;						

Conselho de turma:

Notas de campo:

- O O, que era um dos presidentes, estava muitas vezes distraído;
- O Rk foi muitas vezes mencionado nos “Não gostei”;
- O tema do trabalho cooperativo foi abordado, salientando a importância de serem sinceros quando fazem a autoavaliação;

26/05/2025

Dia 26/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária escreve a data no quadro, questionando a alunos diferentes o dia do mês, o dia do ano, o mês e o ano, bem como a data abreviada;
- Posto isto, escreve o Plano do Dia: os alunos comentam que já sabem a canção;
- Os alunos responsáveis pelo material distribuem os cadernos diários.

Dia 26/05/2025 – Matemática cálculo mental		
Indicadores Nome	Responde corretamente aos cálculos do exercício	Explica oralmente o processo de cálculo mental
1	5	1
2	5	1
3	4	5
4	5	NA
5	5	5
6	2	5
7	5	5
8	5	1
9	2	5
10	5	5
11	5	1
12	5	1
13	5	5
14	-	-
15	5	5
16	5	5
17	2	NA
Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.		

Matemática

Dia 26/05/2025 – Matemática						
Indicadores Nome	Identifica o metro/ centímetro como unidade de medida	Menciona diferentes formas de medir algo	Compara medidas tendo como unidade de medida 1 metro	Usa corretamente a régua ou a fita métrica para medir	Participa ativamente na atividade	
1	4	3	4	4	4	
2	4	3	4	3	4	
3	4	3	4	2	4	
4	4	2	4	4	4	
5	4	3	4	3	4	
6	4	4	4	4	4	
7	4	4	4	4	4	
8	4	4	4	4	4	
9	4	3	4	4	4	
10	4	3	4	4	4	
11	4	2	4	4	4	
12	4	3	4	4	4	
13	4	4	4	4	4	
14	-	-	-	-	-	
15	4	4	4	4	4	
16	4	3	4	4	4	
17	4	2	4	4	4	
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;						

Teatro

Dia 27/05/2025 – Teatro							
Indicadores Nome	Participa ativamente na atividade	Está em silêncio durante a atividade	Representa explorando as indicações dadas	Colabora com o seu grupo na elaboração da história a encenar	Explora uma forma de “entrada” em cena	Explora a progressão na ação consoante a história pensada	Explora a “saída” de cena
1	4	3	4	4	2	4	3
2	4	4	4	4	2	4	3
3	4	3	4	4	2	4	3
4	3	4	4	4	4	4	3
5	4	4	4	4	4	4	2
6	4	4	4	4	4	4	4
7	4	4	4	4	4	4	2
8	4	4	4	4	4	4	2
9	4	4	4	4	4	4	4
10	4	4	4	4	3	4	4
11	3	3	4	4	3	4	4
12	4	4	4	4	3	4	4
13	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-
15	4	4	4	4	4	4	4
16	4	4	4	4	3	4	4
17	4	4	4	4	4	4	4
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;							

Estudo do meio

Dia 27/05/2025 – Estudo do meio						
Indicadores Nome	Identifica animais terrestres	Identifica animais aquáticos	Identifica animais aéreos	Identifica animais selvagens	Identifica animais domésticos	
1		4	4	4	4	
2		4	4	4	4	
3		4	4	4	4	
4		4	4	4	4	
5		4	4	4	4	
6		4	4	4	4	
7		4	4	4	4	
8		4	4	4	4	
9		4	4	4	4	
10		4	4	4	4	
11		4	4	4	4	
12		4	4	4	4	
13		4	4	4	4	
14		-	-	-	-	
15		4	4	4	4	
16		4	4	4	4	
17		4	4	4	4	
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;						

29/05/2025

Dia 29/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- O Ab disse que era sexta-feira e a professora estagiária perguntou ao Rk se o queria ajudar, perante o qual este disse que não;
- O R disse que gostava de ajudar, perante o qual afirmou que “Ontem foi quarta” e o Ab disse logo que hoje era quinta-feira;

Dia 29/05/2025 – Matemática - cálculo mental		
Indicadores Alunos	Responde corretamente aos cálculos do exercício	Explica oralmente o processo de cálculo mental
1	4	2
2	4	1
3	1	1
4	1	1
5	3	1
6	4	1
7	3	3
8	4	4
9	4	1
10	3	1
11	3	1
12	3	1
13	4	4
14	4	1
15	1	4
16	4	3
17	4	1
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;		

Dia 29/05/2025 – Matemática						
Indicadores Nome	Identifica o metro/ centímetro como unidade de medida	Compara medidas tendo como unidade de medida o metro e o centímetro	Usa corretamente a fita métrica para medir	Participa ativamente na atividade		
1		3	3	4		
2		1	3	3		
3		2	2	3		
4		1	2	2		
5		1	3	3		
6		3	2	2		
7		3	3	3		
8		1	3	3		
9		1	4	2		
10		1	3	2		
11		1	2	1		
12		3	4	3		
13		1	4	4		
14		2	4	4		
15		3	4	4		
16		3	4	4		
17		1	1	2		
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;						

Dia 29/05/2025 – Teatro e Português						
Indicadores Nome	Executa os sons vocálicos no ritmo correto e projetando bem a voz	Diz as frases, projetando bem a voz, e articulando corretamente as palavras	Identifica padrões sonoros nos trava-línguas, transcrevendo-os corretamente	Identifica corretamente fronteiras entre palavras nos trava-línguas transcrevendo-os corretamente	Adapta a entoação de acordo com o contexto sugerido	Interpreta os trava-línguas de maneira expressiva, utilizando adequadamente os gestos, pausas e variações vocais para transmitir emoção
1	3	2		2	3	
2	3	3		3	4	
3	4	3		2	2	
4	2	2		1	NA	
5	2	2		2	2	
6	3	3		3	2	
7	2	4		3	2	
8	2	4		2	2	
9	4	4		3	3	
10	4	2		3	2	
11	2	2		1	NA	
12	4	3		4	2	
13	4	2		3	3	
14	4	4		3	4	
15	4	4		3	4	
16	4	2		3	NA	
17	1	NA		1	NA	

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

02/05/2025

Dia 30/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- A No soube dizer que dia da semana era;
- O Du soube dizer a data pequena;
- Os alunos souberam dizer que ontem foi dia da criança;

Dia 02/06/2025 – Português							
Indicadores Nome	Escreve as palavras corretamente;	Varia as expressões utilizadas;	Participa ativamente na escrita do texto;	Respeita as ideias dos colegas			
1	3	2	4	4			
2	3	3	4	4			
3	1	2	4	4			
4	NA	NA	1	4			
5	3	2	3	4			
6	3	3	4	4			
7	3	2	4	4			
8	3	2	4	3			
9	3	3	4	4			
10	3	2	3	3			
11	4	3	2	4			
12	4	3	4	4			
13	4	4	4	4			
14	4	4	4	4			
15	4	2	4	3			
16	4	2	2	4			
17	NA	NA	NA	NA			
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;							

Português

Dia 02/06/2025 – Português

Indicadores Nome	Desenha um animal fantástico, utilizando a imagem facultada	Desenha tendo em conta as proporções necessárias para construir o boneco articulado	Utiliza os materiais de forma correta	Demonstra criatividade e expressividade			
1	4	3	2	2			
2	4	3	4	2			
3	4	2	4	3			
4	4	3	3	3			
5	4	3	4	3			
6	4	3	4	3			
7	4	4	4	4			
8	4	2	3	1			
9	4	3	4	4			
10	4	2	3	1			
11	3	2	3	1			
12	4	3	4	3			
13	4	3	4	3			
14	4	3	4	2			
15	4	3	4	2			
16	3	2	3	1			
17	2	2	2	1			

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

- O Ab soube dizer que dia da semana era hoje, mas teve alguma dificuldade em dizer o de amanhã;
- A Mt soube dizer o dia do mês;
- O O teve alguma dificuldade ao início em dizer a data pequena;

Matemática

Dia 03/06/2025 – Matemática - cálculo mental		
Indicadores Alunos	Responde corretamente aos cálculos do exercício	Explica oralmente o processo de cálculo mental
1	2	1
2	2	1
3	2	1
4	2	1
5	2	1
6	3	1
7	2	2
8	2	2
9	3	1
10	4	3
11	4	1
12	4	3
13	4	4
14	4	4
15	4	4
16	4	2
17	3	1
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;		

AP

Notas de campo sobre o momento:

- A M leu um texto que escreveu. Fê-lo com muita expressividade;

- O O apresentou a sua pesquisa que fez em casa acerca da questão “As anacondas andam na água?”. Fê-lo com a ajuda da irmã;

Teatro

Dia 03/06/2025 – Teatro

Indicadores Nome	Interpreta com expressividade as cenas com os animais fantásticos	Distingue real de fictício	Participa na discussão			
1	3		3			
2	4		1			
3	4		3			
4	2		1			
5	2		1			
6	3		1			
7	4		1			
8	3		1			
9	4		1			
10	3		1			
11	2		1			
12	3		1			
13	4		4			
14	4		3			
15	3		1			
16	2		1			
17	1		1			

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

04/06/2025

Dia 30/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- O Rk disse que hoje era quinta-feira, perante o qual a professora estagiária disse que isso era amanhã. Depois respondeu corretamente;
- O R disse corretamente o dia do mês;
- A L, ao dizer a data pequena, trocou o número do mês;

Português e Teatro

Dia 04/06/2025 – Teatro e Português

Indicadores Nome	Ajusta a intensidade e projeção da voz conforme a distância ao colega	Articula claramente as palavras	Identifica sons que rimam, destacando-os corretamente	Colabora na construção do objeto	Integra o objeto criado	Participa na discussão coletiva, tecendo comentários sobre o uso da voz	Participa na discussão coletiva, tecendo comentários sobre a expressividade
1	3	4	4	3	1	1	1
2	4	3	4	4	1	1	1
3	2	3	4	4	1	1	2
4	2	2	4	2	1	1	1
5	2	2	4	4	2	1	1
6	2	3	4	4	4	1	1
7	3	3	4	3	1	1	3
8	4	3	4	3	1	1	1
9	4	3	4	4	4	1	1
10	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
11	3	3	3	3	1	1	1
12	3	3	4	4	1	1	1
13	4	4	4	4	4	1	2
14	4	4	4	4	3	1	1
15	4	4	4	4	1	1	1
16	2	2	4	4	1	1	1
17	2	1	1	3	2	1	1

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Dia 04/06/2025 – Português e Teatro

Indicadores Nome	Deteta e corrige erros ortográficos	Realiza perguntas e/ou comentários ao texto do colega	Identifica a falta de pontuação no texto do colega				
1	2	2	1				
2	3	2	1				
3	2	3	1				
4	NA	NA	NA				
5	3	2	1				
6	3	3	1				
7	3	2	1				
8	2	3	1				
9	3	3	1				
10	NA	NA	NA				
11	1	1	1				
12	3	3	1				
13	3	3	4				
14	3	4	4				
15	3	3	1				
16	3	2	1				
17	NA	NA	NA				

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Dia 04/06/2025 – Estudo do meio						
Indicadores Nome	Identifica corretamente diferenças entre os morangueiros	Indica fatores que influenciam o crescimento das plantas	Explica que a água é essencial para a planta	Explica que o excesso ou falta de água é prejudicial para a planta	Indica corretamente as partes constituintes da planta	
1	3	NA	NA	NA	NA	
2	2	NA	NA	NA	NA	
3	NA	NA	NA	NA	NA	
4	1	1	1	1	NA	
5	NA	NA	NA	NA	NA	
6	NA	2	NA	NA	NA	
7	3	3	3	NA	NA	
8	NA	NA	2	2	NA	
9	2	NA	NA	NA	NA	
10	NA	NA	NA	NA	NA	
11	1	1	1	1	NA	
12	3	NA	NA	2	NA	
13	4	NA	NA	NA	NA	
14	4	3	NA	3	NA	
15	3	3	3	3	NA	
16	1	NA	NA	NA	NA	
17	1	1	1	1	NA	
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;						

05/06/2025

Dia 5/06/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária pergunta ao Rk que dia da semana é hoje, questiona, ainda, que dia da semana será amanhã. Depois, pergunta ao D que dia do mês é, bem como o mês, pergunta ao Lz em que ano estamos. Pergunta à L a data pequena. Em seguida, escreve e explicita o Plano do Dia.

Matemática

Dia 05/06/2025 – Matemática - cálculo mental		
Indicadores Alunos	Responde corretamente aos cálculos do exercício	Explica oralmente o processo de cálculo mental
1	4	4
2	4	4
3	4	4
4	4	1
5	4	2
6	4	3
7	4	3
8	4	4
9	4	-
10	4	4
11	4	1
12	4	2
13	4	4
14	4	4
15	4	4
16	4	4
17	4	1

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Música

Dia 26/05/2025 – Música						
Indicadores Nome	Demonstra atenção e participa, cantando a melodia em conjunto com o professor e os colegas	Canta a melodia sem o acompanhamento do professor, em grande grupo	Demonstra atenção e participa, pronunciando, em voz falada, os primeiros versos da canção em conjunto com o professor e os colegas	Pronuncia, em voz falada, os primeiros versos da canção sem o acompanhamento do professor, em grande grupo	Demonstra atenção e participa, cantando a música em conjunto com o professor e os colegas	Canta a primeira parte da canção, sem o acompanhamento do professor, em grande grupo
1	4	4	4	4	4	3
2	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
5	4	4	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
7	4	4	4	4	4	4
8	4	4	4	4	4	4
9	-	-	-	-	-	4
10	4	4	4	4	4	4
11	3	3	4	4	4	4
12	4	4	4	4	4	4
13	4	4	4	4	4	4
14	4	4	4	4	4	4
15	4	4	4	4	4	4
16	4	4	4	2	2	2
17	4	4	4	2	4	4

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

AP

Notas de campo:

- A M e a Al apresentaram um texto e o O teceu comentários, o Lz também comentou que gostou do texto.
- O Du leu um texto que escreveu sobre um jogador de futebol.
- A M mostra um jogo que elaborou, inspirado no jogo do cálculo mental elaborado por nós, estagiárias.

TEA

Notas de campo:

- Alguns alunos ilustram o livro escrito pela turma: “O Trincas futebolista”.

06/06/2025

Dia 6/06/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- A estagiária pergunta ao Y que dia da semana é hoje, depois pergunta à L do dia do mês e o mês. Pergunta ao R o ano e à Mtt a data pequena.
- De seguida, passa à explicitação do Plano do Dia.

Dia 6/05/2025 – Português						
Indicadores Nome	Refere a utilização do ponto final (ou outra pontuação) no final das frases	Refere a utilização da vírgula	Participa na melhoria de texto	É capaz de passar uma ideia para uma frase		
1	1	1	4	4		
2	1	1	4	3		
3	1	1	4	3		
4	-	-	-	-		
5	1	1	2	2		
6	2	1	3	3		
7	4	1	3	4		
8	2	1	4	4		
9	-	-	-	-		
10	1	1	4	3		
11	-	-	-	-		
12	1	1	4	3		
13	2	1	4	4		
14	2	1	4	4		
15	2	1	4	4		
16	-	-	-	-		
17	-	-	-	-		

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

ANEXO C
QUESTIONÁRIO
REALIZADO AOS ALUNOS

| ' ' | | ' ' |

Questionário

Estou a realizar uma investigação sobre o trabalho de grupo e as tuas respostas são muito importantes para que faça um bom trabalho!

Assinala com uma **X** a resposta com a qual mais te identificas.

1 Como te sentes quando trabalhas em grupo?

- Muito desconfortável
- Desconfortável
- Nunca pensei nisso
- Confortável
- Muito confortável

2 O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?

- Ser engraçado(a)
- Ser amigo(a)
- Gostar das mesmas coisas
- Outro: _____

3 Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?

- Fico chateado(a) e insisto na minha opinião
- Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele
- Fico calado e tento não arranjar confusão
- Outro: _____

Questionário

Estou a realizar uma investigação sobre o trabalho de grupo e as tuas respostas são muito importantes para que faça um bom trabalho!

Assinala com uma **X** a resposta com a qual mais te identificas.

1 Como te sentes quando trabalhas em grupo?

- Muito desconfortável
- Desconfortável
- Nunca pensei nisso
- Confortável
- Muito confortável

2 O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?

- Ser engraçado(a)
- Ser amigo(a)
- Gostar das mesmas coisas
- Outro: _____

3 Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?

- Fico chateado(a) e insisto na minha opinião
- Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele
- Fico calado e tento não arranjar confusão
- Outro: _____

ANEXO D
AVALIAÇÃO DO 1.º
OBJETIVO DO PI
2.º CEB
| ' ' | | ' ' |

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo (Turma C)				
Data	04.02	24.02	04.02	24.02
Indicadores de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Participa na discussão	Participa na atividade
1	5	5	4	3
2	5	5	1	1
3	5	5	1	3
4	5	5	5	5
5	5	5	1	3
6	5	5	3	3
7	NO	NO	NO	NO
8	5	5	3	3
9	5	5	4	4
10	5	5	5	5
11	5	5	1	2
12	5	5	5	4
13	5	5	4	3
14	5	5	1	3
15	5	5	3	4
16	5	5	1	4
17	5	5	5	3
18	5	5	1	3
19	5	5	3	3
20	5	5	5	4
Pontuação obtida	95	95	56	63
Pontuação Máxima	95	95	95	95
Taxa de Sucesso do indicador (%)	100	100	58,94736842	66,31578947

Sempre	5
Quase sempre	4
Às vezes	3
Poucas Vezes	2
Nunca	1
Não observável	NO

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo				
Data	04.02		24.02	
Indicadores específicos de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Participa na discussão	Participa na atividade
Indicadores de avaliação do PI	Assume responsabilidades individuais no contexto de trabalho de grupo		Participa ativamente nas dinâmicas de grupo	
Pontuação obtida	95	95	56	63
Pontuação Máxima	95	95	95	95
Taxa de Sucesso do indicador (%)	100	100	58,95	66,32
Taxa de Sucesso do indicador do PI(%)	100		62,635	
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	81,3175			

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo (Turma A)

Data	04.02	07.03	04.02	07.03	04.02	07.03
Indicadores de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Coopera na execução da tarefa	Participa na realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa
1	5	5	5	5	5	5
2	2	4	5	5	3	5
3	5	5	5	2	2	2
4	3	3	3	4	2	4
5	NO	NO	NO	NO	NO	NO
6	5	5	4	3	2	2
7	5	5	3	2	2	1
8	NO	NO	NO	NO	NO	NO
9	NO	NO	NO	NO	NO	NO
10	5	5	5	5	5	5
11	NO	NO	NO	NO	NO	NO
12	5	5	4	5	4	4
13	NO	NO	NO	NO	NO	NO
14	NO	NO	NO	NO	NO	NO
15	5	5	5	2	2	1
16	NO	NO	NO	NO	NO	NO
17	1	2	5	5	2	3
18	NO	NO	NO	NO	NO	NO
19	NO	NO	NO	NO	NO	NO
20	NO	NO	NO	NO	NO	NO
21	5	5	5	5	5	4
22	5	5	4	5	4	5
23	5	5	5	4	2	3
Pontuação obtida	41	44	44	38	29	32
Pontuação Máxima	65	65	65	65	65	65
Taxa de Sucesso do indicador	63,07692308	67,69230769	67,69230769	58,46153846	44,61538462	49,23076923

Sempre	5
Quase sempre	4
Às vezes	3
Poucas Vezes	2
Nunca	1
Não observável	NO

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo						
Data	04.02	07.03	04.02	07.03	04.02	07.03
Indicadores específicos de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Coopera na execução da tarefa	Participa na realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa
Indicadores de avaliação do PI	Assume responsabilidades individuais no contexto de trabalho de grupo		Participa ativamente nas dinâmicas de grupo		Reconhece a importância do trabalho cooperativo para a construção de conhecimento	
Pontuação obtida	41	44	44	38	29	32
Pontuação Máxima	65	65	65	65	65	65
Taxa de Sucesso do indicador (%)	63,08	67,69	67,69	58,46	44,62	49,23
Taxa de Sucesso do indicador do PI (%)	65,385		63,075		46,925	
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	87,6925					

ANEXO E
AVALIAÇÃO DO 2.º
OBJETIVO DO PI
2.º CEB

| " | | | " |

Grelha de avaliação do teste da versão não adaptada:

Data:	17/03/2025														
OE	1														TOTAL
Questão	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	1	2.1	2.2	2.3	3	4	TOTAL
Cotação	8	8	6	6	7	8	7	8	10	6	6	6	8	6	100
Al	8	8	6	6	0	8	0	8	8	6	0	6	8	6	78
Dé	0	8	6	6	7	8	7	8	8	6	6	6	8	6	90
Die	8	8	6	6	7	8	7	8	10	6	6	6	8	6	100
Leo	8	8	6	6	7	8	7	8	10	6	6	6	8	6	100
Lou	8	8	6	6	7	8	7	8	10	6	6	6	8	6	100
M.L	8	8	6	6	7	8	7	8	8	6	0	6	8	4	90
M. M	8	3	6	6	3	0	7	2	6	6	6	6	8	6	73
M. S	8	7	6	6	0	0	7	8	10	6	6	6	8	4	82
Sa	0	8	6	6	0	0	7	8	10	6	6	6	8	6	77
Ví	8	8	6	0	4	8	7	2	10	6	6	6	8	2	81
Total	64	74	60	54	42	56	63	68	90	60	48	60	80	52	871
Máx. Total	80	80	60	60	70	80	70	80	100	60	60	60	80	60	1000
Tx Sucesso	80,0	92,5	100,0	90,0	60,0	70,0	90,0	85,0	90,0	100,0	80,0	100,0	100,0	86,7	87,1

Nota. As questões a rosa são relativas aos esquemas concetuais.

Grelha de avaliação do teste da versão adaptada:

Data:	17/03/2025														
OE	1														TOTAL
Questão	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	1.1	1.2	1.3	2	3	TOTAL
Cotação	7	7	8	7	7	8	8	7	8	7	7	7	4	8	100
Chr	7	7	5	7	0	3	8	7	0	7	7	0	3	2	63
Fra	7	0	4	7	7	0	0	7	0	7	7	0	3	8	57
Je	7	7	8	7	7	8	8	7	8	7	0	7	2	4	87
Ma	7	7	4	7	7	0	0	7	8	7	7	0	0	0	61
Ri	7	7	5	7	7	3	8	7	8	0	7	0	4	4	74
Ro	7	7	8	7	0	0	0	7	0	7	7	0	3	8	61
Sui	7	7	8	7	7	8	8	7	0	7	7	0	4	2	79
Va	7	7	8	7	7	8	8	7	8	7	7	7	3	8	99
Total	56	49	50	56	42	30	40	56	32	49	49	14	22	36	581
Máx. Total	56	56	64	56	56	64	64	56	64	56	56	56	32	64	800
Tx Sucesso	100,0	87,5	78,1	100,0	75,0	46,9	62,5	100,0	50,0	87,5	87,5	25,0	68,8	56,3	72,6

Nota. As questões a rosa são relativas aos esquemas concetuais.

ANEXO F
CONSENTIMENTO LIVRE
E INFORMADO - VERSÃO
PARA AS FAMÍLIAS

|| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.

Título do estudo: – “Estratégias de integração das famílias como potenciadoras do trabalho cooperativo em sala de aula numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Enquadramento: Projeto de investigação no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, a desenvolver na Escola [redacted] sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Faria Alexandre.

Explicação do estudo: A investigação em presença consistirá num estudo sobre de que maneira é que a implementação de estratégias de integração das famílias contribui para potenciar uma necessidade do grupo de alunos, sendo esta, neste caso, o trabalho cooperativo a pares. Pretendemos enveredar por um estudo de natureza mista, na medida em que, numa primeira fase, pretendemos conhecer e analisar profundamente o nosso objeto de estudo. Assim, optaremos por aplicar entrevistas semiestruturadas e exploratórias (professor cooperante e diretor da escola) e, também, os alunos através de uma observação participante. Numa segunda fase, pretendemos alcançar, ainda, os pais e a Associação de Pais da escola.

Condições e financiamento: Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes.

Confidencialidade e anonimato: A investigadora garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros fins que não os expressos neste consentimento, de acordo com o *Código de Conduta Ética na Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)*,

Obrigada pela sua colaboração,

Assinatura: _____

A Investigadora Responsável Teresa Maria Margarido Correia Morais Mendonça | 2023024@alunos.eselx.inl.pt | 964293898

.....

Declaro ter lido e compreendido o documento sobre o consentimento informado relativo ao estudo “Estratégias de integração das famílias como potenciadoras do trabalho cooperativo em sala de aula numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, bem como as informações que me foram fornecidas pela investigadora Teresa Morais Mendonça. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para o meu educando. Desta forma, aceito que o meu filho _____ participe neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dadas pela investigadora.

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

ANEXO G
CONSENTIMENTO LIVRE
E INFORMADO - VERSÃO
PARA OS RESTANTES
PARTICIPANTES

| | ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.

Título do estudo: – “Estratégias de integração das famílias como potenciadoras do trabalho cooperativo em sala de aula numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Enquadramento: Projeto de investigação no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, a desenvolver na Escola [REDACTED] sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Faria Alexandre.

Explicação do estudo: A investigação em presença consistirá num estudo sobre de que maneira é que a implementação de estratégias de integração das famílias contribui para melhoria de uma fragilidade do grupo de alunos, sendo esta, neste caso, o trabalho cooperativo a pares. Pretendemos enveredar por um estudo de natureza mista, na medida em que, numa primeira fase, pretendemos conhecer e analisar profundamente o nosso objeto de estudo. Assim, optaremos por aplicar entrevistas semiestruturadas e exploratórias (professor cooperante e diretor da escola) e, também, os alunos através de uma observação participante. Numa segunda fase, pretendemos alcançar, ainda, os pais e a Associação de Pais da escola.

Condições e financiamento: Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes.

Confidencialidade e anonimato: A investigadora garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros fins que não os expressos neste consentimento, de acordo com o *Código de Conduta Ética na Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)*,

Obrigada pela sua colaboração,

Assinatura: _____

A Investigadora Responsável Teresa Maria Margarido Correia Morais Mendonça | 2023024@alunos.eselx.ipl.pt | 964293898

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para a minha pessoa. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dadas pela investigadora.

Assinatura: _____ Data: ___ / ___ / ___

ANEXO H
MATRIZES DE ANÁLISE
DE CONTEÚDO TEMÁTICA

| | ' | | ' |

TABELA 1*Matriz: Entrevista à diretora de escola*

Categories	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
1. Relações dentro e fora da escola	1.1. Funções da diretora	Eu posso ter a parte burocrática de fazer os seguros, as autorizações, falar com o colega. UC02_EDA	Trabalho burocrático
	1.2. A escola	<p>(...) O Projeto Educativo da escola é feito com a colaboração de todos. UC04_EDA</p> <p>A parte escrita do documento, sim, todos colaboram (...) é uma coisa feita em equipa (...) É um trabalho feito em equipa. UC05_EDA</p> <p>Incluindo o Jardim de Infância em todas as atividades que seja possível UC08_EDA</p> <p>A reunião de escola engloba tanto os titulares de turma, como as pessoas de apoio, como a educadora. Também os Jardim de Infância. UC10_EDA</p> <p>para organizarmos o Arraial (...) convoquei a Junta de Freguesia, porque precisamos de apoio da Junta, e eles colaboram sempre, a Associação de Pais, e também a H do CAF, a coordenadora do CAF UC11_EDA</p> <p>(...) eles desenvolvem o projeto da biblioteca em conjunto com o projeto biblioteca da junta que é o Passaporte da leitura. UC14_EDA</p> <p>(...) cada turma tem os seus projetos de turma e muitos deles englobam a vinda de pais à escola desenvolver uma atividade na sala. UC18_EDA</p>	<p>Cooperação docente</p> <p>Cooperação docente</p> <p>Articulação curricular vertical</p> <p>Articulação curricular vertical Trabalho cooperativo</p> <p>Trabalho cooperativo Mobilização das famílias</p> <p>Escola de projetos Relação com a comunidade local</p> <p>Escola de projetos Mobilização das famílias</p>

	<p>1.3. Equipa educativa</p>	<p>(...) isto acaba sempre sendo um trabalho de equipa. UC01_EDA</p> <p>(...) é todo um trabalho de equipa e, portanto, todos nós trabalhamos para o mesmo fim UC02_EDA</p> <p>(...) cada um tem a sua forma de trabalhar e adota diferentes estratégias. UC06_EDA</p> <p>(...) cada titular de turma tem a autonomia para gerir o projeto, consoante os próprios projetos que depois tem para implementar a nível do seu grupo de turma. UC07_EDA</p> <p>Temos os titulares de turma. (...) os professores de apoio educativo. (...) A professora S, que dá o português de língua não materna, (...) A professora MG, que é coordenadora de ciclo (...) há o apoio do ensino especial (...). E depois os terapeutas: o terapeuta da fala, (...) e mais algumas entidades externas que estejam a trabalhar diretamente com as turmas. (...) E as auxiliares (...) E a equipa CAF também UC09_EDA</p> <p>Somos uma equipa (...) Ninguém está a trabalhar sozinho. Cada um tem o seu trabalho específico com a sua turma. (...) Os titulares de turma são diferentes, que, como eu já disse, tem cada um a sua forma de trabalhar. Mas, no grosso, somos todos a mesma equipa. Trabalhamos todos para o mesmo fim. UC012_EDA</p>	<p>Trabalho cooperativo</p> <p>Trabalho cooperativo</p> <p>Flexibilidade e autonomia pedagógica</p> <p>Flexibilidade e autonomia pedagógica</p> <p>Equipa multidisciplinar</p> <p>Trabalho cooperativo Flexibilidade e autonomia pedagógica</p>
--	------------------------------	--	---

<p>2. Família e comunidade</p>	<p>2.1. Relação com as famílias</p>	<p>Temos uma Associação de Pais muito colaborante também. UC13_EDA</p> <p>(...) há um colaboração entre a Associação de Pais e a Junta de Freguesia, nomeadamente, a Biblioteca GES, que é a biblioteca da junta UC15_EDA</p> <p>O que é que a Associação de Pais faz mais? Faz contacto com autores. (...) Traz os autores aqui à escola para os miúdos os conhecerem e divulgar também a obra. UC16_EDA</p> <p>Como também já tivemos este ano, os lanches multiculturais, isto tendo em vista à inclusão dos miúdos estrangeiros e para se sentirem mais à vontade. Temos também parceria no sentido de conversações e colaboração sempre que é necessário com a Associação SAMAYA, que é uma associação de ajuda às famílias estrangeiras, de integração das famílias estrangeiras. O projeto Famílias Mais Perto, que é um dos eixos do Projeto Educativo do Agrupamento que também chama as famílias à escola. O projeto da horta também tem um pai do 1.º ano que se dedicou mesmo de alma e coração à nossa horta (...) Há vários projetos que englobam esta parceria das famílias com a escola e está a resultar. UC17_EDA</p> <p>(...) para facilitar a comunicação e a integração. Basicamente, das famílias estrangeiras, o Ministério criou esta função, digamos assim, de mediador cultural e linguístico. Sobretudo para facilitar a integração dos alunos estrangeiros e das famílias. UC21_EDA</p> <p>Depois há a questão das famílias que enfim... há sempre a barreira da língua. UC22_EDA</p>	<p>Mobilização das famílias Trabalho colaborativo</p> <p>Trabalho colaborativo Relação com a comunidade local</p> <p>Mobilização das famílias Escola de projetos</p> <p>Integração das famílias estrangeiras Escola de projetos Trabalho colaborativo</p> <p>Integração das famílias estrangeiras</p> <p>Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras</p>
--------------------------------	-------------------------------------	---	--

	2.2. Relação com a comunidade	(...) o 1.º B, a C, tem um projeto das Avós do Coração, que é aqui com o centro social. UC19_EDA Os miúdos vão para a avenida. Vão distribuir cravos e explicar às pessoas, aos transeuntes, muitos deles turistas, o que é que é o 25 de abril e o que é que é e o se está a festejar (...) em conjunto com Escola LDS. UC20_EDA	Escola de projetos Dinâmicas com a comunidade local Escola de projetos Dinâmicas com a comunidade local
--	-------------------------------	--	--

TABELA 2

Matriz: Entrevista à PC

Categories	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
1. Relações dentro e fora da escola	1.1. A escola	Os momentos que eu tenho em reuniões com os professores da turma são sempre informais, é sempre, uma coisinha ali na hora de almoço, antes/depois dos apoios de isto ou daquilo UC11_EPC (...) mas depois é uma questão de gestão de tempo, temos aquele tempo para se falar de todas as turmas da escola, portanto fica muito curto. UC12_EPC Eu acho que há, acho que há essa intencionalidade. UC13_EPC (...) mais no final do ano (...). Nessa altura há algumas, aquilo que se chama reuniões de transição, como os professores de quarto ano, tipicamente, reúnem com os do quinto ano para se perceber aqui alguns casos específicos, pronto. UC14_EPC (...) o normal é haver esta articulação mais no final do ano entre educadores e professores que se sabe vão ter o primeiro ano no ano seguinte e entre os de quarto e quinto ano, nestas transições de ciclo. UC15_EPC	Reuniões entre docentes pontuais Reuniões entre docentes pontuais Entraves à cooperação docente Articulação curricular vertical Articulação curricular vertical Articulação curricular vertical

	1.2. A equipa educativa	<p>(...) eu acho que a forma como as coisas estão organizadas em termos de grupos (...) não é a melhor para favorecer isso. UC05_EPC</p> <p>As reuniões mais sistemáticas que nós temos, ou seja, as que são uma vez por mês, são reuniões/grupos de ano UC06_EPC</p> <p>Mas aquilo que sentiria mesmo necessidade é que essa reunião mensal fosse com professores que trabalham com a minha turma. UC07_EPC</p> <p>(...) eu tenho a TS como professora de apoio, tenho a MG (que vocês ainda não conheceram porque ela teve em substituições) (...) Bom, todos os professores das AEC 's, a Sandra com o Português de Língua Não Materna, UC09_EPC</p> <p>É útil, mas para mim não é a reunião que seria mais útil do ponto de vista colaborativo e em substituição eu diria uma espécie de conselho de turma faria muito mais sentido e seria muito mais, porque podíamos discutir coisas sobre as questões concretas da turma, os miúdos em concreto. UC10_EPC</p>	<p>Entraves à cooperação docente</p> <p>Reuniões de agrupamento pontuais</p> <p>Dificuldades nas reuniões entre docentes</p> <p>Equipa educativa Multidocência no 1.º CEB</p> <p>Dificuldades nas reuniões entre docentes</p> <p>Entraves à cooperação docente</p>
2. Caracterização do contexto	2.1. A turma	<p>(...) acho que é uma boa turma do ponto de vista do potencial de trabalho UC16_EPC</p> <p>(...) no início do ano havia muitas crianças que ainda não sabiam ler e escrever e assim algumas competências básicas. UC17_EPC</p> <p>(...) eles têm uma grande capacidade de trabalho UC18_EPC</p> <p>(...) é fácil ver-se resultados ao fim de algum tempo a investir numa determinada área ou alguma coisa que diagnosticamos que é importante melhorar. UC19_EPC</p>	<p>Potencial de trabalho</p> <p>Evolução desde o início do ano</p> <p>Potencial de trabalho</p> <p>Potencial de trabalho</p> <p>Evolução desde o início do ano</p>

	<p>(...) eu não sinto que haja aqui algum aluno com questões cognitivas muito problemáticas ou mesmo com questões mais afetivas que atrapalhem a aquisição de competências. UC20_EPC</p> <p>(...) acho que é muito simples fazer com eles se consigam autorregular. UC21_EPC</p> <p>Puxando por eles nota-se que dão muito. UC22_EPC</p> <p>(...) de facto é uma turma que no início do ano era um segundo ano com muitas crianças que não sabiam ler nem escrever ou que estavam numa fase inicial com muitos alunos que não falam português e, portanto, isso tudo junto... UC23_EPC</p> <p>(...) fui vendo evoluções muito grandes. UC24_EPC</p> <p>(...) é muito heterógena em termos do desenvolvimento. UC25_EPC</p> <p>Temos aqui miúdos muito bons e meninos muito imaturos, UC26_EPC</p> <p>Há aqui crianças que sabem imensas coisas e depois há meninos que não sabem assim algumas coisas básicas UC27_EPC</p> <p>Eu acho que eles têm uma capacidade de autorregulação. UC28_EPC</p> <p>E depois claro há diferenças, por exemplo o O tem 30 minutos de foco de atenção e depois começa a distrair-se e tal, UC29_EPC</p> <p>(...) de uma forma geral, têm essa capacidade de se regular. UC30_EPC</p>	<p>Inexistência de problemas que afetem a aprendizagem</p> <p>Autorregulação</p> <p>Potencial de trabalho</p> <p>Evolução desde o início do ano</p> <p>Evolução desde o início do ano</p> <p>Turma heterogénea</p> <p>Turma heterogénea</p> <p>Turma heterogénea</p> <p>Autorregulação</p> <p>Turma heterogénea</p> <p>Autorregulação</p>
--	---	---

		<p>Se entrasse aqui um miúdo muito irrequieto, com pouca capacidade de se autorregular, com muitas dificuldades deste ponto de vista, acho que a turma é calma o suficiente para absorver isso. Acho que esse miúdo iria beneficiar aquilo que a turma contribui para ele se regular. UC31_EPC</p> <p>Com esta turma foi um processo relativamente rápido UC35_EPC</p> <p>(...) são miúdos (...) tranquilos, calmos, com boas capacidades de se regularem. UC36_EPC</p> <p>Então, potencialidades: (...), aquela capacidade de trabalho, UC37_EPC</p> <p>Quando se puxa por eles, vê-se resultados. UC38_EPC</p> <p>Têm este interesse, motivação, esta participação, o bom comportamento e o facto de haver um ambiente calmo de trabalho. Acho que isso são as potencialidades. UC39_EPC</p> <p>(...) fracas competências de leitura e de escrita ao início, UC40_EPC</p>	<p>Autorregulação</p> <p>Evolução desde o início do ano Potencial de trabalho</p> <p>Autorregulação Bom comportamento</p> <p>Potencial de trabalho</p> <p>Potencial de trabalho Evolução desde o início do ano</p> <p>Potencial de trabalho Bom comportamento Autorregulação</p> <p>Evolução desde o início do ano</p>
--	--	---	--

	<p>O que eu acho que é uma potencialidade neste momento em relação à leitura e à escrita, é motivação deles. UC41_EPC</p> <p>Eles gostam de ler e de escrever. UC42_EPC</p> <p>Eles gostam de ler e de escrever. UC43_EPC</p> <p>A questão da escrita a pares é uma coisa que os motiva imenso. UC44_EPC</p> <p>A motivação deles para a leitura e para a escrita é uma potencialidade, UC46_EPC</p> <p>Eu sinto que ainda há fragilidades na leitura e na escrita. UC48_EPC</p> <p>Aqui a questão desta turma é muito assim, muito 8 e 80. Se calhar temos uma MI que já escreve de uma forma muito boa com grande competência e depois como o O (...) O Ó é como um menino aí a meio do 1.º ano. Portanto, ainda há muita pedra para partir na leitura e na escrita. UC49_EPC</p>	<p>Motivação para a leitura e escrita</p> <p>Motivação para a leitura e escrita</p> <p>Motivação para a leitura e escrita</p> <p>Motivação para a leitura e escrita Escrita a pares</p> <p>Motivação para a leitura e escrita</p> <p>Fragilidades na leitura e escrita</p> <p>Turma heterogênea</p>
2.2. Rotinas da turma	<p>A questão da apresentação de produções, de irem apresentar à turma as coisas que fizeram, à turma e a outras turmas UC45_EPC</p> <p>(...) escrevermos histórias em conjunto, em coletivo. UC47_EPC</p>	<p>Momento de apresentações de produções</p> <p>Momentos de escrita de textos em coletivo</p>

		<p>Para mim, um dos momentos centrais do trabalho com as turmas é sempre o conselho de turma. UC50_EPC</p> <p>Estruturais: o TA, o trabalho de texto, o conselho de turma... UC62_EPC</p> <p>A rotina de cálculo mental com sistematicidade UC63_EPC</p> <p>Uma rotina de escrita, pelo menos haver um momento de escrita por semana, UC64_EPC</p> <p>(...) quando nós estamos a fazer um plano do dia UC67_EPC</p>	<p>Momento de Conselho de Turma</p> <p>Momento de Trabalho Autónomo</p> <p>Momentos de escrita de textos em coletivo</p> <p>Momento de Conselho de Turma</p> <p>Momento de cálculo mental</p> <p>Momento de escrita</p> <p>Momento de escrita do plano do dia</p>
	2.3. A PC	<p>Eu estou nesta escola desde o início deste ano letivo UC01_EPC</p> <p>Não participei na elaboração de nenhum desses documentos. (...) esses documentos são prévios (...) consultei-os como orientação, mas não os ajudei a criar de maneira nenhuma. UC02_EPC</p> <p>(...) eu acho que estou a precisar de estabilizar numa escola, tenho andado um ano em cada escola, para pensar em coisas assim um bocadinho mais sistemáticas, UC85_EPC</p>	<p>Informações sobre a PC</p> <p>Relação com os documentos orientadores</p> <p>Instabilidade curricular</p>

3. Descrição do processo pedagógico	3.1. Gestão do ensino	<p>(...) o primeiro ciclo já não é bem uma monodocência como ainda se diz que é UC08_EPC</p> <p>(...) há coisas da cidadania que eu vejo assim como processos que é: é preciso que aconteçam conflitos. UC51_EPC</p> <p>Em momentos de estudo do meio, por exemplo, eu percebo que eles não estão a perceber, mas estão a sentir-se integrados UC55_EPC</p> <p>O Movimento da Escola Moderna. UC65_EPC</p>	<p>Multidocência no 1.º CEB</p> <p>Trabalho da cidadania</p> <p>Inclusão de alunos estrangeiros</p> <p>Movimento da Escola Moderna</p>
	3.2. Estratégias pedagógicas	<p>Há esta liberdade pedagógica em sala de aula, UC03_EPC</p> <p>Isso é uma coisa que eu sempre senti muito e prezo muito é essa liberdade pedagógica. UC04_EPC</p> <p>(...) eu sou muito obsessiva com as regras e a regulação dos comportamentos. UC32_EPC</p> <p>(...) sempre que havia um momento em que a turma estava calma eu valorizava imenso isso no diário de turma. UC33_EPC</p> <p>Garantir que eles percebem qual é o ambiente de trabalho que devemos ter numa sala de aula. UC34_EPC</p>	<p>Flexibilidade e autonomia pedagógica</p> <p>Flexibilidade e autonomia pedagógica</p> <p>Estabelecimento de regras de comportamento</p> <p>Feedback</p> <p>Consciencialização de um bom ambiente de trabalho</p>

	<p>Fez mal? OK. É para refletir sobre as atitudes e não para penalizar as atitudes e eu acredito que é assim que se vai desenvolvendo a tal cidadania. UC52_EPC</p> <p>Os alunos PLNM às vezes o realizar outro trabalho... UC53_EPC</p> <p>Mesmo que não estejam a perceber tudo, estarem integrados a fazer o mesmo trabalho que os outros. UC54_EPC</p> <p>(...) esta coisa de fazer trabalhos diferentes faz sentido, UC56_EPC</p> <p>(...) também podemos estar atentos à integração dos alunos. UC57_EPC</p> <p>(...) um R, um Ó que se calhar beneficiavam em fazer às vezes um trabalho um bocadinho diferente, UC58_EPC</p> <p>A razão pela qual tu fazes uma pergunta a um aluno e não a outro, há aí muita diferenciação envolvida. UC59_EPC</p> <p>(...) acho que a diferenciação pedagógica está muito mais nessa intuição do dia a dia UC60_EPC</p> <p>(...) a melhor estratégia é integrá-los através dos pares. UC61_EPC</p>	<p>Trabalho da cidadania</p> <p>Inclusão de alunos estrangeiros Diferenciação pedagógica</p> <p>Inclusão de alunos estrangeiros</p> <p>Diferenciação pedagógica</p> <p>Integração dos alunos</p> <p>Diferenciação pedagógica</p> <p>Diferenciação pedagógica</p> <p>Diferenciação pedagógica</p> <p>Diferenciação pedagógica Inclusão de alunos estrangeiros</p>
--	--	--

		(...) integração dos alunos no trabalho quotidiano (...) UC66_EPC	Integração dos alunos
	3.3. Avaliação	(...) eu estou a avaliá-los desde o primeiro dia de aulas. UC68_EPC (...) eu acho que é importante no geral um registo sobre isso, até para perceber a evolução que as coisas vão tendo. UC69_EPC É isso mas também a progressão que o aluno fez. UC70_EPC (...) eu vou construindo um portefólio para cada aluno UC71_EPC	Avaliação contínua Registo constante Avaliação contínua Avaliação contínua Registo constante
4. Relação da PC com a família	4.1. Relação escola-família	(...) entrar em relação com os miúdos que nos preocupam mais e falando com os pais sobre isso UC72_EPC (...) quando há miúdos aqui com mais dificuldade às vezes há aqui pais que ficam preocupados vai chumbar UC73_EPC (...) o truque é ir falando com os pais sobre isso e as notas dos alunos para ter certo, as pessoas compreendem aquilo e tornam-se um bocado os nossos parceiros a trabalhar com os filhos, a trabalhar as dificuldades dos filhos UC74_EPC (...) eu já disse aos pais como trabalho de casa falar mais com aquele aluno, porque ele precisa de desenvolver a oralidade e ajudá-lo a explicar-se melhor quando está a faltar isto pode ser um trabalho muito importante a pedir aos pais para fazer em casa, e que às vezes as pessoas não são professores. Têm mais que fazer, não lhes é claro que pode ser importante e pronto. UC75_EPC	Contactar os pais por dificuldades dos alunos Preocupação com as notas Contactar os pais por dificuldades dos alunos Preocupação com as notas Não colaboração dos pais

	<p>Eu acho que há uma associação de pais muito interventiva aqui. UC76_EPC</p> <p>Nesta escola existe (...) um contacto fácil com a associação de pais, que os pais estejam integrados de alguma forma na escola. UC77_EPC</p> <p>Temo que a integração dos pais aqui nesta escola seja muito à volta das festas. UC78_EPC</p> <p>Acho que anda muito à volta das festas. Festa de Natal, a festa do não-sei-quê (...) UC79_EPC</p> <p>Aqui na nossa turma há um projeto da escola que é o Famílias Mais Perto UC80_EPC</p> <p>(...) esta turma já teve uma mãe da sala UC81_EPC</p> <p>(...) haver alguns pais que são convidados dentro daquilo que são as suas profissões, ou não! Ou pode ser interesses a vir aqui à sala fazer algumas coisas. UC82_EPC</p> <p>Na reunião de pais anterior, eu lancei um papelinho para os pais se inscreverem, quem gostasse de vir cá à sala e fazer o quê. (...) E tivemos só uma inscrição UC83_EPC</p> <p>Eu gostaria de caminhar para uma coisa em que os pais seriam convidados para estar num tempo de estudo autónomo UC84_EPC</p> <p>(...) a relação com os pais também é uma coisa que se constrói UC86_EPC</p>	<p>Associação de Pais</p> <p>Associação de Pais</p> <p>Festas</p> <p>Festas</p> <p>Escola de projetos</p> <p>Vinda de pais à sala</p> <p>Vinda de pais à sala</p> <p>Não colaboração dos pais</p> <p>Vinda de pais à sala</p> <p>Relação família-escola como um processo</p>
--	--	--

		<p>Se eu tivesse esta turma desde há dois anos, ou se fosse um quarto ano, há quatro anos, com certeza que a relação com os pais seria bastante diferente. UC87_EPC</p> <p>(...) a primeira coisa é ter uma relação boa de diálogo com os pais. UC88_EPC</p> <p>(...) é ter uma relação de confiança. UC89_EPC</p> <p>(...) a confiança demora tempo a ser construída, UC90_EPC</p> <p>(...) reuniões com pais de forma individualizada, também é sempre que há alguma necessidade de o fazer. UC91_EPC</p> <p>Sempre que há alguma questão com algum miúdo, parto para essa iniciativa de convocar os pais e falar um bocadinho com eles. UC92_EPC</p> <p>Acho que é importante os pais também terem essa noção de porquê as coisas se fazem como se fazem UC93_EPC</p>	<p>Relação família-escola como um processo</p> <p>Diálogo com os pais Boa relação com os pais</p> <p>Boa relação com os pais</p> <p>Relação família-escola como um processo</p> <p>Contactar os pais por dificuldades dos alunos</p> <p>Contactar os pais por dificuldades dos alunos</p> <p>Compreender os princípios pedagógicos da metodologia de ensino da PC</p>
--	--	--	---

		(...) sobretudo os e-mails. Também telefono muito aos pais, porque às vezes há coisas que por escrito ficam estranhas e então telefono. UC94_EPC	Contacto via e-mail e telefone
		(...) até agora eu não reuni com todos os pais individualmente. (...) Com os outros não preciso. Se eles sentirem essa necessidade... UC95_EPC	Contactar os pais por dificuldades dos alunos

TABELA 3

Matriz: Entrevista à Presidente da Associação de Pais

Categories	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
1. Constituição da Associação de Pais	1.1. Equipa que forma a AP	<p>Eu sou a presidente, depois há uma vice-presidente. (...) Depois há os vogais, são três vogais. Depois há uma Assembleia Geral que tem a presidente da mesa e tem duas secretárias. Depois há um Conselho Fiscal, que tem o presidente do Conselho Fiscal e também tem dois vogais. E depois temos, ainda, o representante no Conselho Geral UC01_PAP</p> <p>(...) além destes órgãos que eu descrevi, nós também temos equipas de trabalho, por exemplo, há uma equipa que é a equipa das infraestruturas, que, por exemplo, tem o recreio, tem os problemas nas salas de aulas, há a equipa do jornal, há a equipa das atividades UC05_PAP</p> <p>Têm pais que não fazem parte daqueles órgãos que eu descrevi há pouco, mas que são voluntários. UC06_PAP</p>	<p>Equipa da AP</p> <p>Equipa da AP Funções da AP</p> <p>Participação das famílias</p>
4. Relação dentro e fora da escola	4.1. Funções da AP	Eu, na Associação de Pais, tenho muito a função de coordenar UC04_PAP	Funções presidente

	<p>(...) no meu papel principal tem sido muito coordenar as pessoas. Cabe um bocado a mim tomar a iniciativa das coisas, pedir muito às pessoas, (...) coordenar, ter iniciativa, pedir às pessoas, controlar, acompanhar. Eu também faço coisas, mas acho que o que me distingue dos outros é que eu sou a pessoa que põe a equipa a mexer. UC08_PAP</p>	Funções presidente
	<p>Portanto, também represento muita associação de pais depois no contacto com a escola. UC09_PAP</p>	Funções presidente
	<p>(...) não sou a única pessoa. Se há pessoas a trabalhar especificamente num tema, se há uma reunião sobre esse tema, vêm elas. UC10_PAP</p>	Equipa da AP Funções da AP
	<p>(...) neste ano letivo, houve um problema com uma professora, com uma turma e eu fui à reunião com o diretor do agrupamento, com os pais, com a professora, representando a Associação de Pais, UC12_PAP</p>	Funções da AP Funções presidente
	<p>Uma coisa que nós começamos a fazer este ano é, no fim de cada período, enviamos aos encarregados de educação um relatório das nossas iniciativas nesse período. UC13_PAP</p>	Funções da AP
	<p>Este ano tivemos, por exemplo, aqui a questão do brinquedo no recreio. O brinquedo já não está operacional há cerca de dois anos. Esteve muito tempo avariado, (...) depois teve muito tempo sem nada aqui no recreio. Nós num sábado reunimos um grupo de pais, os jogos que vêm pintados no chão fomos nós que pintámos. Os pontos de emergência também fomos nós que pintámos UC14_PAP</p>	Funções da AP
	<p>(...) trabalhamos também muito ao nível das condições físicas da escola. UC17_PAP</p>	Funções da AP
	<p>(...) às vezes, quando há algum problema com algum encarregado de educação, também intervimos. UC18_PAP</p>	Funções da AP

		<p>(...) damos apoio às AECs. (...) Aqui nesta escola somos nós. Somos nós que contratamos a empresa que o faz e depois acompanhamos. Temos mesmo um contrato com eles que estabelece direitos e obrigações e vamos monitorizando o cumprimento desse contrato, vamos acompanhando. UC19_PAP</p> <p>(...) o nosso trabalho com o JI tem sido mais ao nível de propostas de atividades. UC23_PAP</p> <p>O nosso trabalho tem começado muito por fazer as traduções para inglês dos vários materiais, dos vários formulários e começámos por aí e temos continuado por aí a tentar procurar traduzir para inglês o máximo de informação possível. UC25_PAP</p> <p>Fazemos também sempre, (...) um lanche multicultural em novembro, no São Martinho juntamos as duas coisas: o magusto e o lanche multicultural e as famílias são convidadas a trazer as especialidades do seu país. UC28_PAP</p>	<p>Funções da AP</p> <p>Funções da AP</p> <p>Funções da AP Apoio famílias estrangeiras</p> <p>Funções da AP Escola de projetos Relação com famílias estrangeiras</p>
	<p>4.2. Relação com a comunidade</p>	<p>Eles têm umas reuniões públicas em que os munícipes podem participar e apresentar os seus temas e nós levámos o tema do brinquedo e a verdade é que a partir do momento em que nos inscrevemos nessa reunião pública, depois ela passa no Youtube em direto, tem alguma exposição, conseguimos comprar finalmente o brinquedo. UC15_PAP</p> <p>Fizemos também um relatório que também já foi levado à Câmara Municipal de Lisboa, com os problemas das instalações, infiltrações, equipamento que precisa de ser renovado. UC16_PAP</p> <p>Nós não trabalhamos com outros grupos fora da escola. UC24_PAP</p>	<p>Presença na comunidade Funções da AP</p> <p>Presença na comunidade Funções da AP</p> <p>Dinâmicas com a comunidade</p>

	4.3. Relações dentro da escola	<p>(...) tivemos um encontro para o J.I., para o primeiro e para o segundo ano. UC20_PAP</p> <p>Quando propomos atividades à escola, incluímos sempre o JI. UC21_PAP</p> <p>Nunca nos esquecemos do JI. Às vezes serão diferentes, adaptadas às idades. UC22_PAP</p> <p>(...) tem havido alguma preocupação na escola com a questão da multiculturalidade, mas no recreio ainda se nota muito que os meninos brincam muito entre si e há grupos um bocado fechados. UC44_PAP</p>	<p>Articulação curricular vertical</p> <p>Articulação curricular vertical</p> <p>Articulação curricular vertical</p> <p>Dificuldades na integração dos alunos estrangeiros</p>
	4.4. Relação família-escola	<p>(...) o grande problema é a falta de tempo e a falta de disponibilidade dos pais. UC02_PAP</p> <p>(...) falta realmente a disponibilidade das pessoas para ter mais iniciativa, acompanhar melhor os projetos em questão, apresentar ideias, implementar melhorias. UC03_PAP</p> <p>Temos uma equipa a volta de 30 pais (...) não é o normal, mas este ano correu bem. Correu bem a angariação de pais. UC07_PAP</p> <p>(...) por exemplo, a DS não tem associação de pais. Já tentaram a constituir, mas acho que os pais não conseguiram. UC11_PAP</p> <p>(...) eles chegam e eles não sabem coisas básicas como marcar as refeições na plataforma, pedir os vouchers para os livros... para os manuais, que são grátis, mas tem que comprar, tem que pedir a fatura, tem que entregar a fatura, tem que contribuir para o equipamento e eles chegam e não sabem nada, UC26_PAP</p>	<p>Não participação das famílias</p> <p>Não participação das famílias</p> <p>Participação das famílias</p> <p>Não participação das famílias</p> <p>Dificuldade com as famílias estrangeiras</p>

	<p>Se há uns os são mais proactivos e ainda fazem as traduções na internet, há outros que não... UC27_PAP</p> <p>(...) não há pessoas. UC29_PAP</p> <p>A comunidade de pais desta escola não é muito participativa. UC30_PAP</p> <p>(...) há depois o projeto de Famílias Mais Perto, em que os pais são convidados a vir à sala de aula dinamizar uma atividade ou apresentar a sua profissão. UC31_PAP</p> <p>Temos também o almoço (...) o almoço na escola no dia de aniversário dos miúdos e também sabemos que há muitos pais que participam. UC32_PAP</p> <p>Mas tirando assim estas iniciativas, os pais não são muito proactivos. UC33_PAP</p> <p>(...) quando temos o arraial, não há muitos voluntários, UC34_PAP</p> <p>Temos pouca recetividade. UC35_PAP</p> <p>A desculpa é sempre a mesma, é falta de tempo. UC36_PAP</p>	<p>Dificuldade com as famílias estrangeiras</p> <p>Não participação das famílias</p> <p>Não participação das famílias</p> <p>Participação das famílias Escola de projetos</p> <p>Participação das famílias</p> <p>Não participação das famílias Escola de projetos</p> <p>Não participação das famílias</p> <p>Não participação das famílias</p> <p>Entraves à participação das famílias</p>
--	---	--

		<p>(...) quando foi o dia da intervenção no recreio, pintámos os jogos, também convidámos toda a gente a vir participar. Só vieram pessoas ligadas à Associação de Pais. UC37_PAP</p> <p>Nós tínhamos um grande problema com as famílias estrangeiras. UC38_PAP</p> <p>Temos um grande problema ao nível da integração das famílias estrangeiras. UC39_PAP</p> <p>(...) realmente falta muita comunicação. UC40_PAP</p> <p>Eles vêm às reuniões de pais e não percebem nada. UC41_PAP</p> <p>(...) vamos traduzindo para inglês e depois nem todos sabem inglês também... UC42_PAP</p> <p>(...) há algum problema ao nível da informação, da comunicação. UC43_PAP</p> <p>(...) as nossas crianças têm mesmo que ser educadas na tolerância e na diferença. Começa aqui na escola, (...) UC45_PAP</p>	<p>Não participação das famílias</p> <p>Dificuldade com as famílias estrangeiras</p> <p>Dificuldade com as famílias estrangeiras</p> <p>Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras</p> <p>Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras</p> <p>Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras</p> <p>Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras</p> <p>Função da escola</p>
--	--	---	--

TABELA 4*Matriz: Comentários das famílias 1*

Categories	Subcategories	Unidade de contexto	Indicadores
1. Trabalho cooperativo	1.1. Competências do trabalho cooperativo	falem as duas (...) UC01_GTC1	Diálogo
		(...) para juntas conseguirem resolver os problemas UC02_GTC1	Terminar a tarefa em conjunto
		(...) mantenha sempre a comunicação (...) UC03_GTC1	Diálogo
		(...) ouvir atentamente o colega. UC04_GTC1	Ouvir o outro
		Comuniquem mais um com o outro (...) UC05_GTC1	Diálogo
		(...) partilhem as opiniões (...) UC06_GTC1	Partilha de ideias
		(...) estejam mais atentos. UC07_GTC1	Atenção
		(...) sabermos ouvir (...) UC09_GTC1	Ouvir o outro
		Conversar sobre as sugestões de cada um (...) UC11_GTC1	Diálogo
		(...) devemos ajudar os colegas que possam ter mais dificuldade no trabalho ou exercício. Da mesma forma, se formos nós a ter dificuldade no exercício, devemos pedir ajuda aos colegas UC15_GTC1	Entreajuda
(...) se a conversa for para resolver o problema dado pela professora, tudo bem em conversar. UC17_GTC1	Diálogo		
Focar (...) UC18_GTC1	Atenção		

		Ouçã mais do que fala. UC19_GTC1 Devem conversar sobre o trabalho e não sobre outras coisas. UC21_GTC1	Ouvir o outro Diálogo Atenção
	1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	O bom de trabalhar com alguém/ em grupo é ajudar-nos (...) UC08_GTC1 (...) aprendermos de uma forma boa e divertida. UC10_GTC1 Trabalhar a pares é um treino para a vida (...) UC12_GTC1 O mais importante (...) é (...) a possibilidade de crescer juntos, ajudando e aprendendo um com o outro. UC13_GTC1 (...) é a trabalhar com os outros que se criam soluções mais fortes e laços mais fortes também. UC14_GTC1 (...) para que o resultado final seja melhor UC16_GTC1 Aprendemos melhor com sugestões (...) UC20_GTC1	Entreajuda Prazer na aprendizagem Aprendizagem para o futuro Crescer em conjunto Entreajuda Melhores resultados Crescimento social Melhores resultados Melhores resultados

TABELA 4

Matriz: Comentários das famílias 2

Categories	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
2. Trabalho cooperativo	2.1. Competências do trabalho cooperativo	Busque ouvir (...) UC01_GTC2 Partilhem mais as vossas estratégias. UC02_GTC2	Ouvir o outro Partilha de ideias

		<p>Combinar as regras juntos, dividir as tarefas (...) UC03_GTC2</p> <p>(...) respeitar a vez do outro. UC04_GTC2</p> <p>Devem conversar sobre o trabalho e não sobre outras coisas. UC05_GTC2</p> <p>(...) é fundamental ouvir e respeitar a opinião dos outros. UC06_GTC2</p> <p>Cada um ajuda o outro (...) UC07_GTC2</p> <p>Fazer uma troca rápida de ideias (...) UC09_GTC2</p> <p>(...) dividir as tarefas (...) UC10_GTC2</p> <p>Atenção e foco. UC12_GTC2</p> <p>Tomem mais atenção às estratégias partilhadas (...) UC13_GTC2</p> <p>Não se distraiam com assuntos que não importantes para o desenvolvimento das tarefas. UC14_GTC2</p> <p>É importante ouvir com atenção o colega e respeitar a sua forma pensar. UC15_GTC2</p>	<p>Trabalhar em conjunto Divisão de tarefas</p> <p>Respeito pelo outro</p> <p>Diálogo Atenção</p> <p>Ouvir o outro Respeito pelo outro</p> <p>Entreajuda</p> <p>Diálogo Partilha de ideias</p> <p>Divisão de tarefas</p> <p>Atenção</p> <p>Atenção</p> <p>Atenção</p> <p>Ouvir o outro Respeito pelo outro</p>
--	--	--	--

	2.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	(...) juntos fazemos um trabalho ainda melhor. UC08_GTC2 (...) tornar o trabalho de vocês mais eficaz. UC11_GTC2 Quando cada um explica como fez, os dois aprendem mais e encontram juntos a melhor forma de resolver. UC16_GTC2	Melhores resultados Trabalhar em conjunto Melhores resultados Melhores resultados
--	--	--	--

TABELA 5

Matriz: Comentários das famílias 3

Categories	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
3. Trabalho cooperativo	3.1. Competências do trabalho cooperativo	Continuar ouvindo suas colegas (...) UC01_GTC3 (...) compartilhar suas ideias, opiniões com confiança. UC02_GTC3 Partilhar todas as suas ideias (...) UC05_GTC3 (...) dividir tarefas (...) UC06_GTC3 (...) ouvir com atenção (...) UC07_GTC3 Podem melhorar o trabalho em grupo, fazendo perguntas um ao outro e trocar ideias e ouvindo com atenção. UC09_GTC3	Ouvir o outro Partilhar ideias Partilhar ideias Dividir tarefas Ouvir o outro Atenção Diálogo Partilhar ideias Atenção

		<p>Continuem a colaborar com calma e respeito (...) UC11_GTC3</p> <p>(...) escutar com atenção e explicar com clareza o que pensam. UC13_GTC3</p> <p>Trabalhar em par é mais fácil quando há paciência e partilha. UC14_GTC3</p> <p>Devem partilhar ideias uma com a outra (...) UC15_GTC3</p> <p>(...) para isso não se devem distrair com outros assuntos só assim conseguem estar mais atentas e concentradas. UC16_GTC3</p> <p>Juntos decidirem as melhores sugestões e estratégias. UC17_GTC3</p> <p>Comunicação e atenção. UC18_GTC3</p> <p>Diálogos construtivos UC19_GTC3</p>	<p>Trabalhar em conjunto Respeito pelo outro</p> <p>Ouvir o outro Atenção Diálogo</p> <p>Partilhar ideias Paciência</p> <p>Partilhar ideias</p> <p>Atenção</p> <p>Diálogo Partilhar ideias Trabalhar em conjunto</p> <p>Diálogo Atenção</p> <p>Diálogo</p>
	3.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	<p>(...) quando trabalham juntos, todas aprendem mais. UC03_GTC3</p> <p>Juntos descobrimos mais do que sozinhos. UC04_GTC3</p>	<p>Melhores resultados Trabalhar em conjunto</p> <p>Melhores resultados Trabalhar em conjunto</p>

		(...) para no fim poder passar a tudo e fazer melhor o trabalho em conjunto. UC08_GTC3	Crescer em conjunto
		(...) vão aprender a colaborar melhor e encontrar boas soluções juntos. UC10_GTC3	Melhores resultados Trabalhar em conjunto
		(...) isso fazem-vos crescer muito! UC12_GTC3	Melhores resultados Trabalhar em conjunto
			Crescer em conjunto

TABELA 6

Matriz: Comentários das famílias 4

Categories	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
4. Trabalho cooperativo	4.1. Competências do trabalho cooperativo	Comuniquem mais (...) UC01_GTC4	Diálogo
		(...) partilhem mais as vossas ideias/ resultados (...) UC02_GTC4	Partilhar ideias
		(...) apoiar sempre uns aos outros. UC04_GTC4	Entreajuda
		(...) continue a trabalhar em equipa (...) UC05_GTC4	Trabalhar em conjunto
		Motive-se uns aos outros. UC06_GTC4	Entreajuda
		Façam a divisão das tarefas. UC07_GTC4	Divisão de tarefas

	4.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	(...) terão cada vez resultados melhores. UC03_GTC4	Melhores resultados
--	--	---	---------------------

TABELA 7

Matriz: Questionários aos alunos prévio à intervenção

Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
1. Razões de preferência no modo de trabalho	1.1. Em grupo	<p>porque aprendo coisas que não sabia UC04_QA1</p> <p>porque eu gosto de trabalhar em grupo, porque eu aprendo melhor as matérias UC05_QA1</p> <p>porque eu ajudo e quando eu não sei eu pergunto para o grupo UC06_QA1</p> <p>(...) eu aprendo coisas diferentes e legais UC07_QA1</p> <p>(...) ajuda a melhorar os trabalhos e em erros UC11_QA1</p> <p>porque estamos a fazer a mesma ficha UC13_QA1</p>	<p>Aprender mais</p> <p>Gosto por trabalhar em grupo</p> <p>Aprender mais</p> <p>Entreajuda</p> <p>Aprender mais</p> <p>Melhor qualidade do trabalho</p> <p>Realização da mesma tarefa</p>
	1.2. Sozinho	é fixe porque podes escolher o que aprender UC02_QA1	<p>Possibilidade de escolha</p> <p>Opiniões diferentes</p>

		<p>não pôr a mesma opinião do outro. porque também gosto de variar. porque se não trabalhamos sozinhos não aprendemos a fazer as coisas sozinhos. UC03_QA1</p> <p>(...) posso escolher as atividades que eu quero fazer UC08_QA1</p> <p>porque eu digo uma coisa, o outro diz outra e há um problema. UC09_QA1</p>	<p>Variar o modo de trabalho Valor do trabalho individual</p> <p>Possibilidade de escolha</p> <p>Dificuldade na gestão de conflitos</p>
	1.3. Sozinho e em grupo	<p>não sei UC01_QA1</p> <p>(...) porque gosto de trabalhar em grupo e também gosto de trabalhar sozinho UC10_QA1</p> <p>(...) é a mesma coisa UC12_QA1</p>	<p>Sem opinião</p> <p>Gosto pelos 2 modos de trabalho</p> <p>Modos de trabalho idênticos</p>

TABELA 8

Matriz: Questionários aos alunos posterior à intervenção

Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
1. Razões de preferência no modo de trabalho	1.1. Em grupo	<p>porque me sinto mais segura UC01_QA2</p> <p>(...) aprender melhor com os colegas UC03_QA2</p> <p>porque sozinho nós não aprendemos UC04_QA2</p>	<p>Confiança no trabalho</p> <p>Aprender mais</p> <p>Aprender mais</p>

		<p>se não tiveres ajuda não aprendes nada UC07_QA2</p> <p>porque trabalhar em grupo aprendo mais UC08_QA2</p> <p>porque eu aprendo mais coisas que eu não sabia UC11_QA2</p> <p>porque eu aprendo mais coisas importantes sobre as matérias UC12_QA2</p>	<p>Aprender mais Ser ajudado Ajudar o outro</p> <p>Aprender mais</p> <p>Aprender mais</p> <p>Aprender mais</p>
	1.2. Sozinho	<p>porque ninguém faz piadas UC10_QA2</p>	<p>Ausência de distração</p>
	1.3. Sozinho e em grupo	<p>porque eu gosto dos dois. UC02_QA2</p> <p>porque às vezes prefiro trabalhar sozinho e outras (...) com os colegas UC03_QA2</p> <p>porque de qualquer forma eu aprendo UC05_QA2</p> <p>porque gosto das 2 UC06_QA2</p> <p>porque eu trabalho em grupo ou sozinho UC09_QA2</p> <p>Não tenho preferência porque gosto de trabalhar sozinho e em grupo UC13_QA2</p>	<p>Gosto pelos 2 modos de trabalho</p> <p>Valor do trabalho individual</p> <p>Ambos potenciam a aprendizagem</p> <p>Gosto pelos 2 modos de trabalho</p> <p>Ausência de razão</p> <p>Gosto pelos 2 modos de trabalho</p>

TABELA 8*Matriz: Questionários à PC prévio à intervenção*

Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
5. Competências do trabalho cooperativo	5.1. Domínio das competências	(...) os alunos não conseguem trabalhar em grupos/pares de uma forma que eu avalie como satisfatória UC01_QPC1 (...) não se envolvem num esforço conjunto para resolver tarefas-problema UC03_QPC1	Não sabem trabalhar cooperativamente Não sabem trabalhar cooperativamente
	5.2. Gosto pelo trabalho cooperativo	Gostam muito de trabalhar juntos (sentados lado a lado) UC02_QPC1	Gosto por trabalhar com os colegas
6. Motivação para o trabalho cooperativo	6.1. Motivação para o trabalho cooperativo	(...) facilmente se mobilizam para trabalhar a pares (...) UC04_QPC1 (...) diria que existe motivação para essa metodologia de trabalho UC05_QPC1	Gosto por trabalhar com os colegas Motivação para o trabalho cooperativo
7. Relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem	7.1. O trabalho cooperativo	(...) quando os pares não são assimétricos em termos das suas competências, ou seja, estão mais ou menos no mesmo nível de competência perante a tarefa UC07_QPC1 (...) terem de explicar o que pensam sobre os assuntos, colocar dúvidas, fazer perguntas, investigar, ir buscar materiais que pensam que os podem ajudar, etc. UC08_QPC1	Grupos heterogêneos Ações inerentes ao trabalho cooperativo
	3.2. Relação com a aprendizagem	(...) os alunos beneficiam muito do trabalho a pares UC06_QPC1 (...) chegam invariavelmente a ideias novas e/ou caminhos possíveis. UC09_QPC1	Benefícios do trabalho cooperativo Aprendem mais

		(...) o trabalho cooperativo promove a aprendizagem quando cumulativamente há um ambiente de sala que valoriza os processos e “desproblematiza” o erro UC10_QPC1	Ambiente de sala propício ao trabalho cooperativo
8. Relação da turma com o trabalho cooperativo	8.1. Momentos de trabalho cooperativo	(...) não sabem como fazê-lo! UC12_QPC1	Não sabem trabalhar cooperativamente
		(...) a competência de trabalho a pares é um processo que se vai desenvolvendo UC13_QPC1	Trabalho como um processo
	(...) tem de “ir sendo ensinada” e experimentada todos os dias na sala de aula UC15_QPC1	Trabalho como um processo	
4.2. A turma		Sinto que gostam da ideia, mobilizam-se facilmente para isso (...) UC11_QPC1	Gosto por trabalhar com os colegas
		(...) acho natural que eles não saibam trabalhar a pares (...) UC14_QPC1	Não sabem trabalhar cooperativamente

TABELA 9

Matriz: Questionários à PC posterior à intervenção

Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto	Indicadores
9. Relação da turma com os	9.1. Momentos de trabalho cooperativo	(...) deu a oportunidade de experimentarem trabalhar numa modalidade que pode ser desafiante (...) UC02_QPC2	Momento desafiante

<p>momentos de trabalho cooperativo</p>	<p>9.2. Potencialidades para a turma</p>	<p>(...) constitui como uma experiencia positiva (...) UC01_QPC2</p> <p>(...) quando bem sucedida, traz frutos muito evidentes para as aprendizagens/competências em desenvolvimento UC03_QPC2</p> <p>Acredito que o facto de termos sempre colocado os alunos em posição de refletir sobre isso deu-lhes essa dimensão positiva UC04_QPC2</p>	<p>Experiência positiva</p> <p>Potencialidades do trabalho cooperativo</p> <p>Reflexão sobre o trabalho cooperativo</p> <p>Potencialidades do trabalho cooperativo</p>
---	--	--	--

ANEXO I
ANÁLISE DOS DADOS
BRUTOS

| | ' ' | | ' ' |

EDA		
Categorias	Subcategorias	UC
1. Relações dentro e fora da escola		
	1.1 Funções da diretora	1
	1.2. A escola	10
	1.3. Equipa educativa	7
	Total	18
2. Família e comunidade		
	2.1. Relação com as famílias	11
	2.2. Relação com a comunidade	4
	Total	15
1. Relações dentro e fora da escola		18
2. Família e comunidade		15

EDA	
1. Relações dentro e fora da escola	
1.1 Funções da diretora	
Trabalho burocrático	1
	1
1.2. A escola	
Cooperação docente	2
Articulação curricular vertical	2
Trabalho cooperativo	1
Mobilização das famílias	2
Escola de projetos	2
Relação com a comunidade local	1
	10
1.3. Equipa educativa	
Trabalho cooperativo	3
Flexibilidade e autonomia pedagógica	3
Equipa multidisciplinar	1
	7

EDA	
2. Família e comunidade	
2.1. Relação com as famílias	
Mobilização das famílias	2
Trabalho colaborativo	3
Relação com a comunidade local	1
Escola de projetos	2
Integração das famílias estrangeiras	2
Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras	1
	11
2.2. Relação com a comunidade	
Escola de projetos	2
Dinâmicas com a comunidade local	2
	4

EPC		
Categorias	Subcategorias	UC
1. Relações dentro e fora da escola		
	1.1. A escola	6
	1.2. A equipa educativa	7
	Total	13
2. Caracterização do contexto		
	2.1. A turma	36
	2.2. Rotinas da turma	9
	2.3. A PC	3
	Total	48
3. Descrição do processo pedagógico		
	3.1. Gestão do ensino	4
	3.2. Estratégias pedagógicas	17
	3.3. Avaliação	5
	Total	26
4. Relação da PC com a família		
	4.1. Relação escola-família	25
	Total	25
1. Relações dentro e fora da escola		13
2. Caracterização do contexto		48
3. Descrição do processo pedagógico		26
4. Relação da PC com a família		25

EPC

1. Relações dentro e fora da escola

1.1. A escola

Reuniões entre docentes pontuais	2
Entraves à cooperação docente	1
Articulação curricular vertical	3
	6

1.2. A equipa educativa

Entraves à cooperação docente	2
Reuniões de agrupamento pontuais	1
Dificuldades nas reuniões entre docentes	2
Equipa educativa	1
Multidocência no 1.º CEB	1
	7

EPC	
2. Caracterização do contexto	
2.1. A turma	
Potencial de trabalho	8
Evolução desde o início do ano	7
Inexistência de problemas que afetem a aprendizagem	1
Autorregulação	6
Bom comportamento	2
Turma heterogénea	5
Motivação para a leitura e escrita	5
Escrita a pares	1
Fragilidades na leitura e escrita	1
	36

2.2. Rotinas da turma	
Momento de apresentações de produções	1
Momentos de escrita de textos em coletivo	2
Momento de Conselho de Turma	2
Momento de Trabalho Autónomo	1
Momento de cálculo mental	1
Momento de escrita	1
Momento de escrita do plano do dia	1
	9

2.3. A PC	
Informações sobre a PC	1
Relação com os documentos orientadores	1
Instabilidade curricular	1
	3

EPC	
3. Descrição do processo pedagógico	
3.1. Gestão do ensino	
Multidocência no 1.º CEB	1
Trabalho da cidadania	1
Inclusão de alunos estrangeiros	1
Movimento da Escola Moderna	1
	4
3.2. Estratégias pedagógicas	
Flexibilidade e autonomia pedagógica	2
Estabelecimento de regras de comportamento	1
Feedback	1
Consciencialização de um bom ambiente de trabalho	1
Trabalho da cidadania	1
Inclusão de alunos estrangeiros	3
Diferenciação pedagógica	6

Integração dos alunos	2
	17

3.3. Avaliação	
Avaliação contínua	3
Registo constante	2
	5

EPC

4. Relação da PC com a família

4.1. Relação escola-família

Contactar os pais por dificuldades dos alunos	5
Preocupação com as notas	2
Não colaboração dos pais	2
Associação de Pais	2
Festas	2
Escola de projetos	1
Vinda de pais à sala	3
Relação família-escola como um processo	3
Diálogo com os pais	1
Boa relação com os pais	2
Compreender os princípios pedagógicos da metodologia de ensino da PC	1
Contacto via e-mail e telefone	1
	25

PAP		
Categorias	Subcategorias	UC
1. Constituição da Associação de Pais		
	1.1. Equipa que forma a AP	4
	Total	4
2. Relação dentro e fora da escola		
	2.1. Funções da AP	18
	2.2. Relação com a comunidade	5
	2.3. Relações dentro da escola	4
	2.4. Relação família-escola	24
	Total	51
1. Constituição da Associação de Pais		4
2. Relação dentro e fora da escola		51

PAP	
1. Constituição da Associação de Pais	
1.1. Equipa que forma a AP	
Equipa da AP	2
Funções da AP	1
Participação das famílias	1
	4

PAP	
2. Relação dentro e fora da escola	
2.1. Funções da AP	
Funções presidente	4
Equipa da AP	1
Funções da AP	10
Apoio famílias estrangeiras	1
Escola de projetos	1
Relação com famílias estrangeiras	1

2.2. Relação com a comunidade		
Presença na comunidade		2
Funções da AP		2
Dinâmicas com a comunidade		1
		5
2.3. Relações dentro da escola		
Articulação curricular vertical		3
Dificuldades na integração dos alunos estrangeiros		1
		4
2.4. Relação família-escola		
Não participação das famílias		9
Participação das famílias		3
Dificuldade com as famílias estrangeiras		4
Escola de projetos		2
Entraves à participação das famílias		1
Dificuldade na comunicação com as famílias estrangeiras		4
Função da escola		1
		24

QA1		
Categories	Subcategorias	UC
1. Razões de preferência no modo de trabalho		
	1.1. Em grupo	8
	1.2. Sozinho	6
	1.3. Sozinho e em grupo	3
	Total	17
1. Razões de preferência no modo de trabalho		17

QA1

1. Razões de preferência no modo de trabalho

1.1. Em grupo

Aprender mais	3
Gosto por trabalhar em grupo	1
Entreajuda	1
Melhor qualidade do trabalho	1
Realização da mesma tarefa	1
	7

1.2. Sozinho

Possibilidade de escolha	2
Opiniões diferentes	1
Variar o modo de trabalho	1
Valor do trabalho individual	1
Dificuldade na gestão de conflitos	1
	6

1.3. Sozinho e em grupo

Sem opinião	1
Gosto pelos 2 modos de trabalho	1
Modos de trabalho idênticos	1
	3

QA2

QA2		
Categorias	Subcategorias	UC
1. Razões de preferência no modo de trabalho		
	1.1. Em grupo	9
	1.2. Sozinho	1
	1.3. Sozinho e em grupo	6
	Total	16
1. Razões de preferência no modo de trabalho		16

QA2

1. Razões de preferência no modo de trabalho

1.1. Em grupo

Confiança no trabalho	1
Aprender mais	6
Ser ajudado	1
Ajudar o outro	1
	9

1.2. Sozinho

Ausência de distração	1
	1

1.3. Sozinho e em grupo

Gosto pelos 2 modos de trabalho	3
Valor do trabalho individual	1
Ambos potenciam a aprendizagem	1
Sem opinião	1
	6

QPC1		
Categories	Subcategories	UC
1. Competências do trabalho cooperativo		
	1.1. Domínio das competências	2
	1.2. Gosto pelo trabalho cooperativo	1
	Total	3
2. Motivação para o trabalho cooperativo		
	2.1. Motivação para o trabalho cooperativo	2
	Total	2
3. Relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem		
	3.1. O trabalho cooperativo	2
	3.2. Relação com a aprendizagem	3
	Total	5
4. Relação da turma com o trabalho cooperativo		
	4.1. Momentos de trabalho cooperativo	3
	4.2. A turma	2
	Total	5
1. Competências do trabalho cooperativo		3
2. Motivação para o trabalho cooperativo		2
3. Relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem		5
4. Relação da turma com o trabalho cooperativo		5

QPC1	
1. Competências do trabalho cooperativo	
1.1. Domínio das competências	
Não sabem trabalhar cooperativamente	2
	2
1.2. Gosto pelo trabalho cooperativo	
Gosto por trabalhar com os colegas	1
	1

QPC1	
2. Motivação para o trabalho cooperativo	
2.1. Motivação para o trabalho cooperativo	
Gosto por trabalhar com os colegas	1
Motivação para o trabalho cooperativo	1
	2

QPC1	
3. Relação do trabalho cooperativo com a aprendizagem	

3.1. O trabalho cooperativo	
Grupos heterogêneos	1
Ações inerentes ao trabalho cooperativo	1
	2

3.2. Relação com a aprendizagem	
Benefícios do trabalho cooperativo	1
Aprendem mais	1
Ambiente de sala propício ao trabalho cooperativo	1
	3

QPC1

4. Relação da turma com o trabalho cooperativo

4.1. Momentos de trabalho cooperativo	
Não sabem trabalhar cooperativamente	1
Trabalho como um processo	2
	3

4.2. A turma	
Gosto por trabalhar com os colegas	1
Não sabem trabalhar cooperativamente	1
	2

QPC2		
Categories	Subcategorias	UC
1.Relação da turma com os momentos de trabalho cooperativo		
	1.1. Momentos de trabalho cooperativo	1
	1.2. Potencialidades para a turma	4
	Total	5
1.Relação da turma com os momentos de trabalho cooperativo		5

QPC2

1.Relação da turma com os momentos de trabalho cooperativo

1.1. Momentos de trabalho cooperativo

Momento desafiante	1
	1
1.2. Potencialidades para a turma	
Experiência positiva	1
Potencialidades do trabalho cooperativo	2
Reflexão sobre o trabalho cooperativo	1
	4

GTC1		
Categorias	Subcategorias	UC
1. Trabalho cooperativo		
	1.1. Competências do trabalho cooperativo	15
	1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	9
	Total	24
1. Trabalho cooperativo		24

GTC1	
1. Trabalho cooperativo	
1.1. Competências do trabalho cooperativo	
Diálogo	6
Terminar a tarefa em conjunto	1
Ouvir o outro	3
Partilha de ideias	1
Atenção	3
Entreajuda	1
	15
1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	
Entreajuda	2
Prazer na aprendizagem	1
Aprendizagem para o futuro	1
Crescer em conjunto	1
Melhores resultados	3
Crescimento social	1
	9

GTC2		
Categories	Subcategories	UC
1. Trabalho cooperativo		
	1.1. Competências do trabalho cooperativo	18
	1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	4
	Total	22
1. Trabalho cooperativo		22

GTC2
1. Trabalho cooperativo

1.1. Competências do trabalho cooperativo

Ouvir o outro	3
Partilha de ideias	2
Trabalhar em conjunto	1
Divisão de tarefas	2
Respeito pelo outro	3
Diálogo	2
Atenção	4
Entreajuda	1
	18

1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo

Melhores resultados	3
Trabalhar em conjunto	1
	4

GTC3		
Categories	Subcategories	UC
1. Trabalho cooperativo		
	1.1. Competências do trabalho cooperativo	24
	1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	10
	Total	34
1. Trabalho cooperativo		34

GTC3
1. Trabalho cooperativo

1.1. Competências do trabalho cooperativo	
Ouvir o outro	3
Partilhar ideias	6
Dividir tarefas	1
Atenção	5
Diálogo	5
Trabalhar em conjunto	2
Respeito pelo outro	1
Paciência	1
	24

1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	
Melhores resultados	4
Trabalhar em conjunto	4
Crescer em conjunto	2
	10

GTC4		
Categorias	Subcategorias	UC
1. Trabalho cooperativo		
	1.1. Competências do trabalho cooperativo	6
	1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	1
	Total	7
1. Trabalho cooperativo		7

GTC4

1. Trabalho cooperativo

1.1. Competências do trabalho cooperativo	
Diálogo	1
Partilhar ideias	1
Entreajuda	2
Trabalhar em conjunto	1
Divisão de tarefas	1
	6

1.2. Potencialidades do trabalho cooperativo	
Melhores resultados	1
	1

ANEXO J
EXEMPLOS DE GRELHAS
DO TRABALHO
COOPERATIVO
PREENCHIDAS

|' '' | | ''

Nome: _____ Data: 12 / 5 / 25

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Os cálculos estavam bem e foi positivo terem partilhado as vossas estratégias oralmente.
Quando vão para a reta numérica devem aguardar que os colegas que lá estão terminem.

Nome: _____ Data: 15 / 5 / 25

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

Trabalhar a pares é um treino para a vida. O mais importante não é quem manda ou quem tem razão, mas sim a possibilidade de crescer juntos, ajudando e aprendendo um com o outro. Pode parecer mais rápido fazer tudo sozinho, mas é trabalhar com os outros que se criam soluções mais fortes e fazes mais fortes também.

Nome: _____ Data: 12 / 5 / 2025

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Foi muito positivo o facto de terem partilhado as vossas estratégias com a turma! Respeitam as ideias do outro e isso é muito bom!

Nome: _____ Data: / /

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

O bom de trabalhar com alguém ou grupo é ajudar-nos, sabemos ouvir e aprendermos de uma forma boa e divertida

Nome: _____ Data: 12 / 5 / 2025

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Nome: _____ Data: 15 / 5 / 2025

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Não terminaram a tarefa. Devem comunicar mais para chegarem a estratégias. Experimentem ir as duas à reta, em vez de ir só uma!

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

A ideia que repassei, é para que a minha educanda mantenha sempre a comunicação para que se chegue a uma resolução. Além de ouvir atentamente os colegas.

Nome: _____ Data: 5 / 5 / 25
 Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Conseguí resolver os desacordos.				

Nome: _____ Data: 29 / 5 / 25
 Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Conseguí resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Tentem não perder tempo a falar de outros assuntos para conseguirem acabar as operações.
 Tentem, também, ouvir as estratégias dos colegas.

Professora Teresa

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

Devem partilhar ideias uma com a outra e para isso não se devem distrair com outros assuntos só assim conseguem estar mais atentas e concentradas.

Nome: _____ Data: 22 / 5 / 20
 Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____
 Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Utilizaram boas estratégias. Tentem ir os 3 à reta pensar em conjunto, em vez de ir só um.

Professora Teresa

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

Combinar as regras juntos, dividir as tarefas de forma justa e respeitar a vez do outro.

Nome: [redacted] Data: 22, 5, 25
 Parceria com: [redacted]

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Foi bom terem partilhado o vosso raciocínio. Utilizaram boas estratégias.

Professora Teresa

Nome: [redacted] Data: 23, 5, 25
 Parceria com: [redacted]

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

Quando trabalhamos em pare, somos uma equipa. Cada um ajuda o outro e juntos fazemos um trabalho ainda melhor.

Nome: [redacted] Data: 22/5/2025
 Parceria com: [redacted]

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Nome: [redacted] Data: 22/5/2025
 Parceria com: [redacted]

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Utilizaram boas estratégias. Mesmo que um de vocês chegue ao resultado primeiro, partilhem na mesma a estratégia que usaram.

Professora Teresa

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

É importante ouvir com atenção o colega e respeitar a sua forma de pensar. Quando cada um explica como fez, os dois aprendem mais e encontram juntos a melhor forma de resolver. Continuem a ajudar-se e a confiar no outro!

Nome: [redacted] Data: 26/5/2025

Parceria com: [redacted]

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Estão a melhorar no trabalho de grupo!
Foi muito positivo terem partilhado as estratégias entre vocês.

Professora Teresa

Nome: [redacted] Data: 29/5/25

Parceria com: [redacted]

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

Muito bem, continuem assim!

Nome: [redacted] Data: 26/5/2025

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Conseguí resolver os desacordos.				

Nome: _____ Data: ____/____/____
Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Conseguí resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Estão a melhorar no trabalho de grupo!
Tentem participar todos na partilha das estratégias com a turma.

Professora Teresa

Reflexão dos pais
(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

Podem melhorar o trabalho em grupo fazendo perguntas um ao outro, trazendo ideias e ouvindo com atenção. Também podem fazer pequenas discussões amigáveis para explicar os vossos pontos de vista. Assim vão aprender a colaborar melhor e encontrar boas soluções juntas.

[redacted]

Nome: _____ Data: 3 / 6 / 25

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Conseguí resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Apesar de não terem chegado a todos os resultados, trabalharam muito bem em grupo.

Professora
Teresa

Nome: _____ Data: 3 / 6 / 25

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Conseguí resolver os desacordos.				

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

É importante não desistir, mesmo não chegando aos resultados desejados e apoiar sempre uns aos outros.

Nome: _____ Data: 3 / 6 / 2025

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Nome: _____ Data: / /

Parceria com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a operação.				
Dei sugestões para a estratégia de cálculo.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão da professora

Estão a trabalhar muito bem em grupo!
Tentem ouvir as estratégias dos colegas e partilhar as vossas para toda a turma aprender mais.

Professora Teresa

Reflexão dos pais

(Dê uma ideia ao seu filho que o ajude a conseguir trabalhar melhor a pares.)

Que continue a trabalhar em equipe pois tem sido complementar para seu aprendizado.