

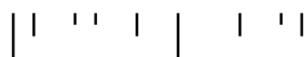


A PARTICIPAÇÃO COOPERADA DOS ALUNOS NA ASSEMBLEIA DE TURMA

Ana Catarina Dias

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 Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



A PARTICIPAÇÃO COOPERADA DOS ALUNOS NA ASSEMBLEIA DE TURMA

Ana Catarina Dias
2020079

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 Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professora Doutora Conceição Figueira

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha Orientadora, Professora Doutora Conceição Figueira, que se disponibilizou a orientar-me e guiar-me neste último percurso académico, mesmo a meio da PESII. Desde que iniciou a minha orientação sempre se disponibilizou e me ajudou a realizar este relatório que é um culminar de cinco anos de estudo. Por todos os conhecimentos que me transmitiu e por todo o tempo que dispensou para me ajudar. Foi um prazer enorme trabalhar consigo e estarei eternamente grata.

Aos meus pais, que serão sempre os meus pilares, por me inculcarem valores de excelência e por me apoiarem em todos os momentos. Por me proporcionarem todas as oportunidades para alcançar os meus sonhos e por me fazerem sempre acreditar nas minhas capacidades como futura professora. A vocês que serão sempre um exemplo para mim e que sempre acreditaram, mesmo quando eu quis desistir.

À minha irmã, Marta, por toda a paciência e ajuda que me deu durante todo este processo, esteve sempre presente nos bons e maus momentos. Serás sempre a mais nova, mas o melhor exemplo de irmã que terei, tenho um orgulho imenso em poder dizer que fizeste parte deste relatório. Que sirva de exemplo para quando for a tua vez ser eu a poder ajudar-te a ti.

Ao meu namorado, Gonçalo, o meu eterno companheiro, que acompanhou todos os processos desta PESII, que sempre esteve presente nos bons e nos maus momentos. Foste parte da minha motivação para terminar este curso, foste a melhor descoberta da minha vida e tiveste um poder imenso na finalização deste relatório. Acompanhaste-me nesta aventura e tenho 100% certeza que será a primeira de muitas que teremos no nosso caminho, juntos.

A toda a minha família que sempre acreditou e me apoiou para seguir os meus sonhos e atingir esta meta, sempre com muito orgulho em mim e nunca descreditando mesmo quando eu o fiz.

Aos meus amigos que sempre me deram motivação para continuar e sempre acreditaram que seria possível aquela amiga super tímida ser professora de 1.º ciclo.

Uma conquista de todos nós, obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), com o intuito de descrever, de modo reflexivo, as experiências da Prática de Ensino Supervisionada II, no 1.º e no 2.º CEB, bem como de apresentar um estudo de investigação subordinado ao tema: “A participação cooperada dos alunos na Assembleia de Turma”. O estudo foi realizado numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, e teve como objetivo geral, “Estudar a participação cooperada dos alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB na Assembleia de Turma. Em analogia com o objetivo geral, identificaram-se como objetivos específicos, (i) Caracterizar a participação dos alunos durante a Assembleia de Turma no início da PES II; ii) Descrever as dificuldades identificadas, na *participação* dos alunos, na Assembleia de Turma, no início da PES II; iii) Comparar as competências dos alunos, na *participação* em Assembleia de Turma, no início e final da PES II. Dada a natureza do estudo, a metodologia que consideramos mais adequada foi uma metodologia qualitativa com procedimentos próximos da investigação ação, recorrendo à observação participante, à análise documental, a uma entrevista semiestruturada à OC e a um *focus group* realizado a alguns alunos.

A análise dos dados permitiu evidenciar um desenvolvimento de competências de participação cooperada, dos alunos, na discussão e resolução de temas e problemas de comportamento na AT. Verificou-se também um incremento das competências de autonomia e responsabilização durante esta rotina semanal.

Palavras-chave: Assembleia de Turma, Participação Cooperada, Autonomia, Responsabilização

ABSTRACT

This report was made within the framework of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit II (PES II), to describe, in a reflexive way, the experiences of the Supervised Teaching Practice II, in the first (1st) and second (2nd) CEB, as well as to present a research study on the theme: "The cooperative participation of the students in the class assembly". The study was conducted in a class of the second (2nd) year of the first (1st) CEB, and had as its general objective, "Studying the cooperative participation of the students of a class of the second (2nd) year of the first (1st) CEB in the Class Assembly". In analogy with the general objectives, specific objectives were identified, (i) To characterize the participation of the students during the Class Assembly at the beginning of PES II; (ii) Describe the difficulties identified, in the participation of the students, in Class Assembly, at the beginning of PES II; (iii) To compare the competencies of the students, in the participation in Class Assembly, at the beginning and end of PES II. Given the nature of the study, the methodology we considered most appropriate was a qualitative methodology with procedures close to the action investigation, using participant observation, documentary analysis, a semi-structured interview with the OC and a focus group conducted with some students.

Data analysis showed a development of cooperative participation skills, of students, in the discussion and resolution of themes and behavior problems in AT. There was also an increase in autonomy and accountability skills that are a weekly routine.

Key words: Class Assembly, Cooperative Participation, Autonomy, Accountability.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo 1	4
1.1. Descrição sintética da Prática de Ensino Supervisionada II no 1.º CEB.....	5
1.1.1. A instituição.....	5
1.1.2. A orientadora cooperante	5
1.1.3. A turma	6
1.1.4. Objetivos de intervenção e avaliação	6
1.2. Descrição sintética da prática de Ensino Supervisionada II desenvolvida no 2.º CEB	8
1.2.1. A instituição.....	8
1.2.2. As orientadoras cooperantes	9
1.2.3. As turmas	10
1.2.4. Objetivos de intervenção e avaliação	11
1.3. Análise reflexiva da prática de ensino desenvolvida no 1.º e 2.º CEB	14
Capítulo 2	18
2.1. Apresentação do estudo.....	19
2.2. Fundamentação teórica	20
2.2.1. O Movimento de Escola Moderna.....	20
2.2.2. Assembleia de Turma versus Conselho de Cooperação Educativa	21
2.2.3. A gestão participada do trabalho em sala de aula	23
2.2.4. Competências	24
2.3. Metodologia	24
2.3.1. Natureza do estudo.....	25
2.3.2. Métodos e técnicas de recolha de dados	26
2.3.2.1. Observação participante	26
2.3.2.2. A análise documental	27
2.3.2.3. A entrevista semiestruturada.....	27
2.3.2.4. Focus group	28
2.3.3. Métodos e instrumentos de análise de dados	29

2.3.3.1. Dispositivo de monitorização dos processos de gestão participada em AT/CCE	30
2.3.3.2. Contexto e participantes.....	31
2.3.4. Princípios éticos do processo de investigação	31
2.4. Apresentação dos resultados	32
2.4.1. Participação dos alunos durante a Assembleia de Turma: Início da PESII	32
2.4.1.1. Potencialidades/competências adquiridas	34
a) Jornal de parede.....	34
b) Assembleia de turma.....	34
2.4.1.2. Participação cooperada dos alunos na Assembleia de Turma: Dificuldades	35
a) Jornal de Parede	35
b) Assembleia de Turma.....	36
2.4.2. Análise comparativa da participação dos alunos na Assembleia de Turma: Início e final da PESII.....	38
2.4.2.1. Potencialidades/competências adquiridas	38
a) Jornal de Parede	38
b) Assembleia de Turma.....	38
2.4.2.2. Dificuldades	39
a) Jornal de Parede	39
b) Assembleia de Turma.....	40
2.5. Conclusões	41
Reflexão final	43
Referências	47
Anexos	51
Anexo A – Atas assembleia de turma	52
Anexo B – Jornais de parede da assembleia de turma.....	55
Anexo C – Transcrição da entrevista semiestruturada.....	58
Anexo D – Guião da entrevista semiestruturada.....	64
Anexo E – Focus group	67
Anexo F – Funções dos elementos da assembleia de turma.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

OC	Orientadora Cooperante
PI	Plano de Intervenção
PLNM	Português Língua Não Materna
PESII	Prática de Ensino Supervisionada II
AT	Assembleia de Turma
MEM	Movimento de Escola Moderna
EE	Encarregados de Educação
JP	Jornal de Parede

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório é realizado no âmbito da Unidade Curricular da PESII, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho encontra-se dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro capítulo diz respeito à síntese e comparação das duas práticas pedagógicas realizadas, uma em 1.º ciclo e outra em 2.º ciclo.

Com isto, o primeiro capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, o primeiro subcapítulo diz respeito à síntese da prática de 1.º ciclo, o segundo subcapítulo diz respeito à síntese da prática de 2.º ciclo e o terceiro e último subcapítulo é referente à breve reflexão e comparação crítica das duas práticas pedagógicas.

No que diz respeito ao segundo capítulo, este é referente a todo o estudo realizado, tendo como título: “A participação cooperada dos alunos na assembleia de turma”.

Este segundo capítulo encontra-se dividido em cinco subcapítulos, o primeiro subcapítulo diz respeito à apresentação do estudo onde é feita uma breve revisão do que foi realizado ao longo da prática pedagógica; no segundo subcapítulo é feita uma fundamentação teórica do estudo, onde são referidos os principais conceitos associados ao tema: Conselho de Cooperação Educativa; Assembleia de Turma *versus* Conselho de Cooperação Educativa; Gestão participada do trabalho em sala de aula; e Competências.

O terceiro subcapítulo, do segundo capítulo, diz respeito à metodologia, onde é referida a natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha de dados, os métodos e instrumentos de análise de dados e os princípios éticos do processo de investigação.

No quarto subcapítulo são mencionados os resultados do estudo, com base nos objetivos e questões do mesmo.

Por fim, no último subcapítulo, são apresentadas as conclusões retiradas deste estudo.

Após estes os dois capítulos principais, foi elaborada uma pequena reflexão final, onde é feita uma reflexão sobre as duas práticas, sobre a experiência na realização deste estudo e ainda alguns aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para terminar este relatório, são apresentadas as referências de todos os autores citados ao longo de todo o trabalho, assim como os anexos, mencionados ao longo deste. Importa referir, que nestes anexos, alguns dados que se referiam a nomes

de instituições, alunos e professora cooperante foram ocultados para manter o anonimato e os cuidados éticos.

CAPÍTULO 1

| ' ' | | ' ' |

1.1. Descrição sintética da Prática de Ensino Supervisionada II no 1.º CEB

1.1.1. A instituição

A PESII em 1.º CEB decorreu numa instituição de ensino privado, localizada no centro de Lisboa, localizada num campus de ensino superior, numa zona residencial.

A instituição defende na sua prática pedagógica “uma pedagogia ativa assente no reconhecimento e no respeito pela individualidade e expressão livre de cada criança”, acabando por se distinguir das restantes escolas existentes na altura. (Projeto Educativo da instituição)

Os princípios de ação pedagógica da instituição consideram a importância de que a criança “mantenha e desenvolva o gosto pela descoberta e sua capacidade de cooperação” (Projeto Educativo da instituição).

A instituição é frequentada por alunos com um meio socioeconómico médio-alto.

1.1.2. A Orientadora Cooperante

A Orientadora Cooperante (OC) segue princípios pedagógicos semelhantes aos do Movimento da Escola Moderna (MEM), em particular no que se relaciona com a concretização dos processos de diferenciação pedagógica, imprescindíveis ao sucesso de todos os alunos.

Este movimento privilegia o envolvimento afetivo entre o grupo de alunos e o professor (moderador), para que haja um ambiente seguro e acolhedor. A este respeito na perspetiva de Sanches (1998), citado por González (2002), a escola é uma comunidade e como tal, necessita de “laços de proximidade, de aceitação dos outros, das suas necessidades e pontos de vista” (p. 168). Com efeito, a análise dos dados de observação, na primeira fase da PES II permitiu verificar a existência de um ambiente de sala de aula muito acolhedor e pautado por laços de afetividade entre os alunos e a OC, e ainda o estabelecimento de relações saudáveis e muito próximas com os Encarregados de Educação (EE).

Na prática de gestão curricular em sala de aula, a OC privilegiava processos de trabalho promotores do desenvolvimento de competências de autonomia, cooperação, aprender a aprender, implicando os alunos em todos os processos de planificação e de

auto e heteroavaliação. Para além destes aspetos, destaca-se ainda, o sentido social atribuído às aprendizagens dos alunos quando estes partilham com os colegas da turma ou da escola, ou até com os próprios EE, as descobertas e os conhecimentos adquiridos no trabalho por projetos.

1.1.3. A turma

A PES II foi realizada numa turma do 2.º ano do 1.º CEB constituída por dezanove alunos, doze dos quais rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Uma das alunas é proveniente de Macau, tendo ingressado nesta turma apenas no presente ano letivo. A aluna expressava-se em português e inglês.

No geral os alunos tinham bom aproveitamento em todas as áreas do currículo, eram muito empenhados, participativos e encontravam-se muito motivados para a aprendizagem. Destaca-se ainda a sua capacidade crítica em momentos de trabalho curricular. Não obstante, salientam-se algumas fragilidades nos alunos, tais como dificuldade de concentração da atenção, de autonomia e responsabilização na finalização de tarefas e no cumprimento de regras de comunicação. Os alunos mostraram ainda dificuldades na resolução de problemas matemáticos, nomeadamente, na interpretação de enunciados e nas competências textuais, nomeadamente na revisão de textos e nos sinais de pontuação.

1.1.4. Objetivos de intervenção e avaliação

A análise dos dados de observação permitiu a identificação de objetivos gerais, assim como de estratégias globais de intervenção e de integração curricular.

Em conformidade, configuraram-se como objetivos gerais de intervenção: (i) *formular problemas matemáticos* e (ii) *desenvolver competências textuais*.

Para o primeiro objetivo, *formular problemas matemáticos*, foram tidas em conta quatro estratégias globais de intervenção, resultando em atividades de formulação de problemas a partir de operações de adição e subtração, atividades de revisão (a pares ou coletivo) dos enunciados dos problemas formulados, com o intuito de integrarem os processos de elaboração de um problema matemático e procederem a eventuais melhorias nas estratégias de resolução e comentários críticos dos problemas matemáticos formulados pelos colegas.

A este respeito, Vale, Pimentel e Barbosa (2015) consideram que “é inegável que o desenvolvimento da capacidade de formular problemas é pelo menos tão importante como o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, podendo mesmo assumir-se que a formulação é uma componente dissociável da resolução” (pp. 45-46). A formulação de problemas “pode ser um meio poderoso para que os alunos desenvolvam competências de resolução de problemas e se tornem bons resolvidores” (Vale, Pimentel & Barbosa, 2015, p. 46).

As autoras acrescentam que a resolução de problemas pode ser considerada importante através de várias perspetivas, mas que no geral

a resolução de problemas deve acompanhar em paralelo o currículo e a prática de sala de aula, a par de outras tarefas mais procedimentais, desenvolvendo a compreensão dos conceitos e da estrutura matemática, e levar os alunos a ir progressivamente adquirindo um rol de estratégias úteis e produtivas noutras abordagens (Vale, Pimentel & Barbosa, 2015, p. 45).

No que respeita ao segundo objetivo, *desenvolver competências textuais*, foram identificadas seis estratégias globais, que resultaram em atividades de revisão de textos a pares e com o professor tendo sido criados pequenos momentos para que os alunos realizassem a revisão de um texto escrito pelos mesmos; foi ainda feita revisão em grande grupo de um texto escrito por um aluno; propostas atividades para os alunos realizarem a revisão das diferentes funções dos sinais de pontuação; foi produzido um texto dramático, em coletivo, com particular destaque para as regras de pontuação, texto este que foi dramatizado pelos alunos; finalmente foram elaborados cartazes com a síntese das características dos diferentes géneros textuais, colocados em locais estratégicos da sala, para consulta desta informação pelos alunos, sempre que necessário.

Na perspetiva de Gomes (2013), a revisão de texto não serve apenas para modificar o texto quanto ao género textual, a ideia do mesmo ou a função que exerce, mas sim um trabalho cooperativo entre o professor e o aluno para contribuir para uma melhor compreensão do texto.

Tal como referidas anteriormente foram implementadas diversas atividades, promotoras do desenvolvimento de competências textuais. Para além do trabalho relacionados com as fragilidades da turma anteriormente enunciadas, foram ainda realizadas atividades de trabalho de outros conteúdos de outras componentes do currículo e implementadas atividades experimentais, num contexto de revisão de

conteúdos de Estudo do Meio, sobre as características do ar. O desafio semanal, rotina já introduzida pela OC, foi um pouco adaptada pelas estagiárias e orientada para desafios matemáticos com complexidade, e orientados para a interpretação de enunciados. Os conteúdos destes desafios semanais relacionavam-se, de um modo geral com as dificuldades identificadas nos alunos através da observação participante ao longo do processo.

Durante a PES II foi implementada uma rotina semanal de expressão dramática/teatro, onde os alunos realizavam pequenos jogos e treinavam a dramatização do texto dramático, criado pelos mesmos.

A Expressão dramática/teatro é tão importante quanto as outras áreas curriculares, presentes no currículo. Como tal o “educador/professor deve apresentar-se como mediador, como um modelo, que orienta e ajuda a criança a ser livre, espontânea e expor toda a sua criatividade, imaginação e fantasia” (Ferreira, 2021, p. 14).

Todas as estratégias e atividades propostas ao longo da PES II foram abordadas em diversas áreas curriculares com preocupações de integração curricular.

O trabalho com os alunos foi devidamente planificado e avaliado. Para o efeito foram concebidas grelhas de avaliação com indicadores específicos que nos permitiram, recolher e registar dados, de forma sistemática e, nesta fase do processo, identificar a progressão dos alunos.

Ao longo da PES II foi utilizada a estratégia de observação referida por Silva e Lopes (2018), “1.º observa-se o aluno (...) através de uma técnica de tipo naturalista...” e posteriormente em “2.º o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente...” (p. 36).

1.2. Descrição sintética da Prática de Ensino Supervisionada II desenvolvida no 2.º CEB

1.2.1. A instituição

A PES II desenvolvida no 2.º CEB decorreu numa instituição de ensino público, de um Agrupamento de Escolas, na freguesia de Queluz, pertencente ao concelho de Sintra. A instituição dispõe de oferta educativa para alunos do 2.º e 3.º ciclo.

A missão desta instituição foca-se na contribuição “para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (AERB, 2021, p.10). Para além da missão é possível identificar os princípios da instituição que se centram na igualdade de oportunidades, tolerância e respeito pelo outro, valorização do conhecimento, trabalho e responsabilidade, cultura de colaboração, partilha e coesão, reforço da abertura à comunidade e cultura de reflexão e autoavaliação.

A instituição é frequentada por alunos oriundos de um meio socioeconómico médio-baixo e de contextos socioculturais bastante diversificados, sendo mesmo uma das turmas de Português Língua Não Materna (PLNM).

1.2.2. As Orientadoras Cooperantes

A PES II na disciplina de MCN decorreu no 5.º (A e B) do 2.º CEB. O modelo pedagógico da docente responsável por esta turma, que desempenhava em simultâneo as funções de diretora de turma, revelam procedimentos próximos do ensino tradicional, com processos essencialmente expositivos, centrados no professor, a utilização do mesmo livro e fichas de trabalho para todos os alunos, como se os mesmos pudessem progredir ao mesmo ritmo e com os mesmos interesses e necessidades formativas. A OC apoiava-se também nos recursos da Escola Virtual para o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Os processos de diferenciação do ensino não foram observados na prática desta docente

Na disciplina de Ciências Naturais, a OC era responsável pela turma do 5.º (B) do 2.º CEB e por turmas de alunos do 3.º CEB. Apesar da sua responsabilidade na docência com alunos de vários anos de escolaridade, foi possível observar, nesta docente, uma maior preocupação com a planificação e a condução do processo de ensino e aprendizagem. Muito embora o modelo pedagógico adotado pela mesma se centrasse em processos pedagógicos essencialmente expositivos e centrados no professor, revelava uma maior preocupação com a preparação das aulas e identificação de estratégias e atividades que conduziam a uma maior motivação dos alunos e consequente apropriação dos conhecimentos por parte dos mesmos, tais como: atividades experimentais e lúdicas, mapas conceituais, jogos, entre outros.

1.2.3. As turmas

A PESII no 2.º CEB, tal como descrito anteriormente, realizou-se em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, identificadas como Turma A e Turma B.

A turma A era constituída por vinte e seis alunos, dos quais catorze raparigas e doze raparigas, com idades compreendidas entre os dez e os dezoito anos. Esta era a turma de PLNM onde tinha alunos com diversas nacionalidades para além da Portuguesa, sendo elas, Paquistanesa, Guineense, Angolana, Brasileira, Bangladechiana e Cabo-verdiana.

A turma B era constituída por quinze alunos, dos quais sete rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Esta turma embora não sendo uma turma de PLNM tinha alunos com nacionalidades diversas Brasileira, Cabo-verdiana, Guineense, Angolana e Portuguesa.

No que diz respeito à turma A, os alunos eram assíduos e pontuais, muito embora pouco motivados para a aprendizagem. Não cumpriam habitualmente com as exigências do trabalho passado para casa (deixavam por vezes intencionalmente os manuais nos cacifos).

Estes alunos revelavam algumas fragilidades, designadamente, ao nível da concentração e da atenção (distraindo-se com muita facilidade), na realização das tarefas escolares (não mostrando interesse pelas mesmas e desistindo constantemente), assim como de hábitos de estudos (não realizando pequenas tarefas pedidas para casa) e consolidação de conteúdos curriculares no âmbito das ciências da natureza.

A turma B, pelo seu lado, demonstrava alguma curiosidade e motivação para a aprendizagem, porém revelavam como fragilidades, entre outras, poucos hábitos de estudo e pouca responsabilização particularmente ao nível do cumprimento dos trabalhos para casa

No geral, as duas turmas tinham grandes dificuldades no que respeita aos hábitos de estudo, de concentração da atenção durante a realização de tarefas, perdendo o interesse muito facilmente pelas atividades, o que inviabilizava muitas vezes, a aquisição de aprendizagens significativas, particularmente durante atividades experimentais ou lúdicas.

1.2.4. Objetivos de intervenção e avaliação

Tal como na prática em 1.º ciclo, foi possível identificar durante a fase de observação da PES II, nestas duas turmas, um conjunto de potencialidades e fragilidades.

Importa referir que toda a prática de intervenção foi igual em ambas as turmas, tanto em Ciências Naturais, como em Matemática.

Com base na análise destes dados, identificaram-se os objetivos gerais de intervenção e respetivas as estratégias globais de intervenção e de integração curricular para ambas as turmas.

No âmbito da Matemática foi criado um objetivo geral (i) desenvolver atividades de consolidação de conteúdos matemáticos, tendo como estratégia a *criação de rotinas semanais de realização de expressões numéricas*. Com isto, os alunos foram confrontados com diversos momentos de realização de expressões numéricas para que as praticassem, melhorando a sua prestação, corrigindo eventuais erros e evoluindo no que diz respeito a este conteúdo.

No âmbito das Ciências Naturais foi igualmente criado apenas um objetivo geral, que dizia respeito à *utilização de linguagem mais adequada aos conteúdos de Ciências Naturais*, tendo como primeira estratégia a *realização de mapas de conceitos sempre que se finalizassem conteúdos*, isto para que os alunos se familiarizem com conceitos mais científicos e os possam utilizar com mais frequência, aumentando o seu vocabulário.

Os mapas de conceitos revelam-se imprescindíveis para consolidação de conhecimentos, conceitos e ainda para a realização de um breve resumo de conteúdos. A este respeito Silva, Rato e Ferreira (2021) são de opinião que os mapas conceituais permitem estabelecer uma relação “entre um conjunto de conceitos de forma significativa, e possui uma estrutura hierárquica – do geral para o mais específico – subordinada e supra ordenada” (p. 93).

Para além dos mapas de conceitos foi identificada uma segunda estratégia: a *realização de atividades com procura de significados*, com o intuito de os alunos identificarem palavras desconhecidas e dar-lhes significado, de modo a, mais uma vez, aumentar o seu vocabulário e familiarizarem-se com algumas palavras que por vezes não são utilizadas por desconhecimento do seu significado ou da palavra em si.

Para ler e interpretar aquilo que se está a ler é importante saber o que é que as palavras significam, assim como refere Sabino (2008) “ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas” (p. 2).

Por fim, no âmbito das Competências Sociais, foi criado um objetivo: *desenvolver competências de responsabilização*. Para este objetivo foram identificadas duas estratégias, uma primeira que diz respeito à *realização de momentos semanais de verificação do caderno diário*, desta forma seria pretendido que os alunos tivessem um maior cuidado com este material, organizando-o conforme as sessões lecionadas, e tendo os trabalhos de casa realizados.

A segunda estratégia para este objetivo diz respeito à *criação de grelhas de verificação* (de trabalhos de casa e do comportamento). Estas grelhas eram preenchidas pelas estagiárias e todas as semanas eram projetadas no quadro para que os alunos tivessem uma perceção do seu percurso e prestação ao longo das sessões. Esta estratégia foi realizada para cada área curricular (Matemática e Ciências Naturais) e para cada turma.

Cada grelha foi organizada com cores, a grelha do comportamento teve como parâmetros a cor verde (bom comportamento), amarelo (comportamento mais desatendo e pouco destabilizador) e vermelho (comportamento disruptivo ao longo de toda a sessão). A grelha dos trabalhos de casa foi construída com dois parâmetros a cor verde (realizou o trabalho de casa) e a cor vermelha (não realizou o trabalho de casa).

Para as atividades e tarefas formuladas, foram tidas em conta as necessidades e fragilidades das turmas, optando por sessões mais lúdicas, com conteúdos digitais, para chamar a atenção dos alunos, jogos, experiências, trabalhos de grupo e pares e até pequenas competições entre grupos.

Outra estratégia implementada, que não foi pensada para o Plano de Intervenção (PI), mas que foi realizada ao longo de toda a prática de intervenção, foi a elaboração de pequenas sínteses sempre que era finalizado um conteúdo, com isto os alunos tinham, no seu caderno diário, pequenos resumos dos conteúdos lecionados, facilitando no estudo dos mesmos.

Ao longo de toda a prática foi também tida em conta a integração curricular, utilizando-a sempre que possível.

Foi abordada a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que uma das OC era diretora de turma o que exigiu que algumas sessões fossem

direcionadas para tal, abordando domínios como os direitos humanos, a igualdade de género e a educação ambiental.

A Interdisciplinaridade é um dos princípios pedagógicos mais importante e que tem diversas mais valias, esta “não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenómeno sob diferentes pontos de vista” (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes & Frison, 2012, p. 5).

Para avaliação dos parâmetros do PI, e não só, foi através da avaliação formativa realizando grelhas de observação concorrendo para a concretização dos objetivos gerais do PI, através da observação participante que se revelou bastante eficaz para identificar onde é que os alunos tinham dificuldades e identificar as aprendizagens já adquiridas.

Este tipo de avaliação foi selecionado pela sua importância, tal como referem Silva e Lopes (2018) esta avaliação é funcional uma vez que “tem um efeito direto sobre os dois intervenientes mais importantes no processo ensino-aprendizagem: o professor e o aluno” (p. 156).

É ainda importante referir que a observação participada “corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1990, p. 36), o que vai ao encontro do que foi realizado durante toda a intervenção e permitindo o preenchimento de grelhas de observação.

Foi ainda utilizada a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação foi escolhido uma vez que já era utilizado pelas OC de cada turma, como tal, foi mantido, realizando pequenas fichas de avaliação com os conteúdos lecionados. Estas, foram sempre tidas em conta à dificuldade de os alunos assimilarem grandes quantidades de conteúdos, fazendo fichas mais curtas, mas com maior rigor e com alguma regularidade, sempre que se terminava um conteúdo. As dificuldades encontradas após análise das fichas, eram colmatadas com pequenas atividades de consolidação e esclarecimento de algumas dúvidas que ainda existiam.

Tal como referem Lusignan & Goupil (1993), citados por Silva e Lopes (2018), o teste é fidedigno “quando produz resultados consistentes para quem o realiza mais do que uma vez, num determinado período de tempo assegurando assim ao professor uma base para apoiar as suas decisões a nível da classificação dos alunos” (p. 163).

É ainda de referir que uma das turmas continha alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, sendo que as fichas de avaliação para estes alunos eram adaptadas encurtando algumas respostas, evitando questões de resposta aberta e uma linguagem o mais clara e simples possível.

1.3. Análise reflexiva da prática de ensino desenvolvida no 1.º e 2.º CEB

Como referido anteriormente, a PES II, permitiu-me realizar uma prática em 1.º CEB com a duração de 8 semanas, e uma prática em 2.º CEB com a duração de 10 semanas.

No caso do 1.º CEB a intervenção foi desenvolvida numa turma do 2.º ano numa instituição de ensino privada. No 2.º CEB a intervenção foi feita em duas turmas do 5.º ano, com duas professoras distintas.

Importa referir que à primeira vista há uma grande diferença entre os dois modelos pedagógicos presentes em cada ciclo. No 1.º ciclo era utilizado um modelo diferenciado com bases muito semelhantes ao MEM, ao contrário do 2.º ciclo onde eram utilizadas práticas de um ensino tradicional.

No 1.º CEB, estes é realizado em regime de monodocência, à exceção das áreas específicas de expressão plástica, musical e educação física. Enquanto no 2.º CEB os alunos são acompanhados por diversos professores, especializados em cada área curricular, tendo um diretor de turma que acaba por deter o papel de mediador da turma.

Olhando de uma forma geral para as duas turmas, é possível verificar que a turma de 2.º ano era muito mais autónoma do que as duas turmas de 5.º ano, o que grande parte deverá estar relacionado ao facto de que a OC do 2.º ano se orientava pelo MEM que tem como um dos seus princípios a autonomia dos alunos.

Na turma do 1.º CEB os alunos mostravam-se mais unidos, procurando sempre resolver os seus conflitos, antes de envolverem um adulto. Eram muito responsáveis e interessados na aquisição de novos conhecimentos.

A OC desta turma dava sempre voz aos alunos, o que resultava em alunos mais críticos, sabendo estar na sociedade em harmonia. Estes obtinham conhecimentos cooperativamente, ajudando-se mutuamente e apenas quando ambas as partes não conseguiam chegar à resposta, questionavam os adultos.

A aprendizagem cooperativa estava, portanto, muito presente nesta sala de aula, sendo muito importante na vida escolar dos alunos já que “durante as atividades cooperativas, os elementos do grupo apresentam uma maior motivação para realizar a tarefa proposta, desenvolvem uma relação amistosa com os outros, promove a comunicação entre os vários elementos e a partilha de ideias” (Cunha e Uva, 2016, p. 139).

O facto de a OC ter princípios pedagógicos semelhantes ao MEM, mostrou-se revelante e justificável perante estes comportamentos dos alunos. Já que este movimento é bastante organizado e completo tendo como suporte cinco estruturas de desenvolvimento curricular que promovem estas competências às turmas nas quais este modelo é aplicado. Estas são, (i) o trabalho de aprendizagem curricular por projectos, o que promove o trabalho cooperativo sobre temáticas que um grupo de alunos quer aprofundar; (ii) o trabalho curricular participado pela turma, onde os alunos trabalham cooperativamente com o docente (re)construindo conceitos e saberes; (iii) a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, onde surgem reuniões de Conselho para os alunos planearem e avaliarem ocorrências ao longo da semana que achem pertinentes ser debatidas; (iv) os circuitos de comunicação para a difusão e partilha dos produtos culturais, onde se realizaram apresentações e comunicações de trabalhos realizados, ou experiências dos alunos; e, por fim, (v) o trabalho autónomo e acompanhamento individual, que serve de consolidação e/ou treino de conteúdos guiados por um Plano Individual de Trabalho (Mestre, 2010).

No que diz respeito à OC, esta acompanhou sempre toda a nossa prestação ao longo do período de intervenção, dando o seu feedback e sugestão de melhoria, sempre foi realizado um trabalho cooperativo, uma vez que esta já estava habituada a trabalhar cooperativamente com outros colegas.

Na turma de 2.º CEB, a experiência foi completamente diferente, pois os alunos não tinham hábitos de estudo, nem interesse em construir o seu próprio conhecimento. Houve uma grande dificuldade na motivação destes alunos, mesmo com estratégias promotoras para tal. Estes alunos estavam sempre à espera de que os professores dessem indicações e expusessem os conteúdos para que estes praticassem ou transcrevessem para o caderno diário.

Grande parte do que foi referido anteriormente vai ao encontro do facto de as duas docentes se guiarem por princípios pedagógicos semelhantes a uma

aprendizagem tradicional, o que revelava aulas mais expositivas, em que os alunos teriam apenas de ouvir a docente e colocar questões quando achassem pertinente.

Outra grande diferença foi a escolha dos conteúdos a lecionar, enquanto no 1.º CEB os conteúdos eram selecionados com base nas necessidades e pedidos dos alunos, no 2.º CEB estes eram selecionados com base no manual que teria de ser seguido dando continuidade ao trabalho das docentes que tinham de “terminar obrigatoriamente” os conteúdos nele inseridos.

O facto de o foco ser o manual e não as aprendizagens significativas dos alunos, levou muitas vezes a que os alunos não conseguissem adquirir os conteúdos de forma sólida, acabando por ficar com dúvidas ou mesmo sem conhecer alguns conteúdos fundamentais.

As aprendizagens significativas são imprescindíveis na vida escolar dos alunos, pois é essencial que “o que foi aprendido fique armazenado de forma significativa e que tenha, de forma útil e funcional, potencial de aplicação no quotidiano” (Terra, 2015, p. 13).

É possível consultar diversos autores que mostrem que o ensino tradicional é bastante limitador de aprendizagens, mas é com base em Vidal (2002) que nos é possível perceber que, neste, o acesso é limitado, a qualidade é variável, a mediação dos resultados é manual, em vez de automática, a atualização da informação é difícil e tem grandes custos.

Existe ainda uma grande diferença entre os dois ciclos, no que diz respeito ao papel do aluno, no ensino tradicional o aluno “tem um papel passivo, com poucas responsabilidades” o que faz com que o aluno não desenvolva capacidades de autonomia ao nível das turmas de 1.º CEB. Este, tem de se adaptar ao método de ensino dos professores, sendo que “é um ensino baseado na memorização e na imitação do que faz o professor” (Vidal, 2002, p. 47).

No que diz respeito às OC que nos acompanharam ao longo de toda a prática, sempre se mostraram bastante prestáveis e acompanharam sempre todo o processo, tal como decorreu em 1.º CEB, porém, uma vez que os conteúdos eram dados conforme a ordem que estava no manual, não havia propriamente uma rotina semanal de trabalho cooperativo para escolher os melhores conteúdos, ou os que fariam mais sentido.

Numa das turmas a OC, quem acompanhamos mais ao longo da prática, ia fazendo chamadas de atenção a conteúdos que estavam no manual e que não era necessário lecionarmos. Com esta, tínhamos conversas informais, regularmente onde

referia aspetos a melhorar, dando o seu feedback, com a 2.^a OC era mais difícil estes momentos de partilha, já que os horários das outras turmas que tinham, começavam logo quando terminavam as nossas sessões.

Ao longo de todo o percurso académico, foi fundamental perceber o papel que o feedback tem, já que este deve “fornecer informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho de uma tarefa específica e/ou entendimento de um determinado assunto” (Sadler, 1989, citado por Fonseca et al., 2015, p. 172), neste caso acerca da nossa prática, melhorando-a consideravelmente.

CAPÍTULO 2

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Apresentação do estudo

O presente estudo, subordinado ao tema, "*Participação cooperada dos alunos na Assembleia de Turma*" surgiu no âmbito da PES II, no 1.º ciclo, no decorrer do período de observação, onde se verificaram alguns comportamentos de incumprimento de regras, dos alunos, na Assembleia de Turma (AT).

A escolha do objeto de estudo seguiu os seguintes critérios: a motivação, afetividade e familiaridade da investigadora com o tema; os recursos e tempo disponíveis para a realização do estudo, uma vez que a investigadora desenvolveu o estágio num contexto onde AT era prática da OC, que por sua vez facilitou o processo de recolha de dados para a concretização dos objetivos desta investigação.

Importa referir que a AT tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências de cooperação entre pares, possibilitando uma gestão cooperada dos comportamentos, do currículo, dos processos de autorregulação da aprendizagem, entre outros, permitindo aos alunos uma participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática" (Niza, 1998, p. 7).

Em analogia com o anteriormente exposto, configura-se como objetivo geral da investigação, *estudar a participação cooperada dos alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, na Assembleia de Turma.*

Com base nos dados analisados durante o período de observação foram identificadas algumas potencialidades e fragilidades, nestes alunos, no decorrer da AT, durante o período de observação. Esta circunstância conduziu-nos às seguintes questões do estudo: i) quais as potencialidades identificadas nos alunos desta turma de 2.º ano, do 1.º CEB, durante o funcionamento da AT no início da PES II?; (ii) quais as dificuldades identificadas nos alunos desta turma de 2.º ano do 1.º CEB, durante o funcionamento da AT, no início da PES II?

Em conformidade com as questões identificadas, constituíram-se como objetivos específicos do estudo:

- (i) Caracterizar a participação dos alunos durante a AT no início da PES II;
- ii) Descrever as dificuldades identificadas, na *participação* dos alunos, na AT, no início da PES II;
- iii) Comparar as competências dos alunos, na *participação* em AT, no início e final da PES II.

2.2. Fundamentação teórica

No sentido de fundamentar a temática, objeto de estudo, neste percurso investigativo revelou-se indispensável uma revisão do quadro teórico relacionado com a mesma.

Para o efeito, iniciar-se-á este capítulo com a definição de conceitos associados ao tema: Conselho de Cooperação Educativa; Assembleia de Turma / Conselho de Cooperação Educativa; Gestão participada do trabalho em sala de aula; e Competências.

2.2.1. O Movimento de Escola Moderna

Tendo em conta que a AT (atualmente designada por Conselho de Cooperação Educativa) é uma rotina da agenda semanal dos professores que adotam o modelo pedagógico do MEM, considerou-se pertinente tecer uma breve alusão a este Modelo Pedagógico: A sua origem em Portugal; Princípios nucleares; Gestão participada do trabalho em sala de aula; e Rotinas de trabalho: Conselho de Cooperação Educativa.

Este movimento surge legalmente após o 25 de abril, no ano de 1976, sendo que foi criado no ano de 1966, em França, num congresso criado por Freinet. Expandiu-se e consolidou-se, mais tarde, em 1978, quando já se verificavam dezassete núcleos regionais espalhados pelo país (Mestre, 2010).

Importa referir que este movimento começou em Portugal com Sérgio Niza que “primeiro transpôs para a prática pedagógica uma nova conceção de escola criada e descrita por António Sérgio” (Serralha, 2009, p. 18).

O MEM rege-se por três conceitos nucleares, (i) *circuitos de comunicação*, onde os alunos são livres para se expressarem e comunicarem; (ii) *estruturas de cooperação*, que ocorre ao longo de todo o processo educativo com o trabalho dos alunos em cooperação para um grande objetivo; (iii) *participação democrática direta*, através da “planificação e avaliação partilhadas em Conselho de Cooperação de turma, para além da regulação constante” (Mestre, 2010, p. 70).

O MEM enquanto associação profissional “proporciona ainda aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no coletivo, de onde resulta, conseqüentemente, a construção de uma pedagogia”

(Serralha, 2009, p. 5). Isto é, um conjunto de profissionais que partilham as suas experiências, as suas dificuldades, partilham as suas ideias e opiniões trabalhando cooperativamente para um maior conhecimento e inovação profissional.

2.2.2. Assembleia de Turma / Conselho de Cooperação Educativa

O Conselho de Cooperação Educativa diz respeito a um espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção coletiva como da vida em comum (Serralha, 2007, p. 179).

Nestes momentos os alunos partilham aspetos que os incomodaram durante a semana, parabenizam colegas, partilham desejos que têm, assim como as suas realizações, podem ainda avaliar a sua prestação ao longo da semana no que diz respeito às suas aprendizagens. É aqui que os alunos devem debater e refletir de forma cooperada acerca de assuntos vários que, estes, achem pertinentes debater e refletir. Este momento é marcado pela presença de um presidente e de um secretário que se posicionam isoladamente à frente dos colegas, com a sala organizada (preferencialmente) com as mesas em U.

Surge então a questão, *porque é que é tão importante dar voz aos alunos e torná-los condutores deste momento tão democrático?* E é com base em Serralha (2009) que é possível confirmar a importância que os alunos têm em todo e qualquer aspeto relacionado com a vida de aprendiz dos mesmos, uma vez que este caminho “os conduz a uma formação para a vida democrática, pelo desempenho de papéis vários que sustentam uma comunidade de aprendentes e, sobretudo, pela dialogicidade que desencadeia” (p. 25).

Niza (1991) deixa mais clara a importância e o objetivo dos Conselhos referindo que estes são momentos “de articulação, de reordenação” e de “coordenação” (p. 28).

O Diário de Turma (denominado de Jornal de Parede (JP) por Freinet) é importante uma vez que, este, é “o motor do Conselho de turma (...) e como seu instrumento fundamental torna o Conselho o centro da tomada de decisões democraticamente negociadas” (Niza, 1991, p.28). Uma vez que o presidente e o secretário, têm como objetivo fazer uma leitura do Diário de Turma, tomando-o como

linha orientadora do Conselho de Cooperação Educativa, fazendo uma gestão cooperada de conflitos e possíveis sugestões e soluções de melhoria.

Também salientando o papel e importância do Diário de Turma, que é colocado semanalmente ao dispor dos alunos e do professor, Mestre (2010) refere que este “é um instrumento que serve, sobretudo, para os alunos e professor registarem ocorrências positivas e negativas, realizações coletivas e individuais, e, igualmente, propostas variadas”, o que volta a salientar o papel dos alunos como mediadores do seu próprio conhecimento e do seu próprio desenvolvimento democrático, sendo que são estes que conduzem o tratamento dos dados aqui presentes no Conselho de Cooperação Educativa.

Importa referir que, tal como diz Louseiro (2011) o “Conselho de Cooperação na sala de aula, permite o livre exercício da prática democrática direta, com vida ao desenvolvimento sociomoral dos alunos, integrados em verdadeiras comunidades cooperativas de aprendizagem” (p. 14).

Após abordada a importância e a breve definição do que é o CCE, importa referir as mais valias dos Conselhos para a vida dos alunos. Este momento é marcado maioritariamente pela gestão de alguns comportamentos menos corretos, ao longo da semana. É aqui que os alunos têm de trabalhar cooperativamente identificando o que para eles é um comportamento inadequado e procurar uma solução para os melhorar e reduzir, para que a sua comunidade tenha mais harmonia e menos críticas no Diário de Turma (ou JP), criando cidadãos mais corretos e justos.

Isto vai ao encontro do que refere Serralha (2007) acerca dos Conselhos “aquele espaço público democrático com sentido para todos, proporciona o crescimento humano e o desenvolvimento sociomoral a todos os alunos, através da participação empenhada de cada um na resolução cooperada de conflitos” (p. 181).

Também é possível constatar com Brites (2016) que “nos Conselhos de Turma, o grupo disfruta da oportunidade de avaliar, refletir, planejar, acompanhar, regular, analisar, orientar e gerir as suas aprendizagens e conflitos, desenvolvendo-se social e moralmente” (p. 10), o que salienta não só as mais valias como a importância e a dimensão que esta prática tem na vida escolar dos alunos.

2.2.3. A gestão participada do trabalho em sala de aula

Estando o título deste estudo, *a participação cooperada dos alunos na Assembleia de Turma*, inteiramente relacionado com a gestão participada, importa o que é uma gestão participada e como é que esta funciona no trabalho em sala de aula.

Uma gestão participada do trabalho em sala de aula, diz respeito à importância que há na participação dos alunos na sua gestão do currículo escolar, ou seja, nas suas aprendizagens. Isto quer dizer que há um “compromisso próprio entre os alunos e o professor” (Mestre, 2017, p. 79) que trabalham cooperativamente para atingirem um objetivo comum.

Com este momento é pretendido que os alunos sejam envolvidos neste processo de aprendizagem, dando-lhes a conhecer “as competências e os conteúdos das aprendizagens” (Santana, 1999, p. 15).

Não obstante, não é apenas com a partilha destas competências e conteúdos que os alunos conseguirão compreender os mesmos. É necessário uma auto e heteroavaliação das aprendizagens dos alunos, assim, estes, conseguem “apropriar-se verdadeiramente do programa, a partir da tomada de consciência do que já domina e do que precisa de trabalhar para melhorar” (Santana, 1999, p. 16).

Fala-se, assim, de uma aprendizagem cooperativa que é possível definir como um método de ensino onde os alunos trabalham cooperativamente para atingirem um, ou mais, objetivos comuns.

A aprendizagem cooperativa está inteiramente relacionada com a gestão cooperada, uma vez que promove a construção de conhecimento trabalhando cooperativamente com os colegas ou o professor. Esta, elege “a heterogeneidade e o trabalho entre pares (...) ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum” (Cochito, 2004, p. 18). Ou seja, este tipo de aprendizagem promove um sentido de trabalho de equipa, já que os alunos dependem uns dos outros para a tomada de decisões, a resolução de problemas, a aquisição de novos conhecimentos, entre outros.

Posto isto, já é possível perceber a pertinência que este tipo de aprendizagem tem na vida escolar dos alunos. É imprescindível que os alunos saibam estar em sociedade, e saber estar implica comunicar, colaborar, partilhar e trabalhar em equipa. Para tal, a escola deve proporcionar ao aluno uma aprendizagem em que valorize a curiosidade do mesmo, a sua autonomia, o seu desejo de trabalhar e deve dar voz ao

aluno, criando uma “relação de confiança mútua e de cooperação entre todos” (Cochito, 2004, p. 24).

Tal como referido anteriormente, para se saber estar em sociedade é necessário comunicar e a comunicação tem um papel fundamental neste tipo de aprendizagem já que “as vozes dos alunos precisam de se fazer ouvir, não somente nos momentos de apresentação de trabalhos, como na participação mais activa na planificação e na avaliação das suas próprias aprendizagens” (Cunha, 2009, p. 50).

Concluindo, é pertinente referir que este tipo de aprendizagem mostra que não é somente o professor que tem o papel de ensinar, os alunos, trabalhando cooperativamente, conseguem ensinar-se mutuamente partilhando conhecimentos que já tenham, o que acaba por potenciar esta aprendizagem cooperativa. Aqui o professor tem um papel de mediador de aprendizagens e os alunos o poder de decisão dos seus conhecimentos, formando assim aprendizagens mais significativas.

2.2.4. Competências

Ao longo de toda a investigação são abordadas as competências que são esperadas pelos alunos do 2.º ano, na AT. Para tal, é pertinente compreender o que são competências e quais são as competências esperadas pelos alunos, para que seja possível fazer uma comparação do que é esperado e do que é realmente concretizado por estes alunos.

As competências permitem “ao sujeito enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas” e, no âmbito escolar, têm “surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento” (Dias, 2010, p. 74).

Numa AT, espera-se que os alunos detenham diversas competências, como de autonomia, cooperação, responsabilidade, respeito pelo outro e respeito pela diferença de opiniões. Foi com base nestas competências que foi realizado e analisado toda a investigação.

2.3. Metodologia

Tendo em conta o objetivo geral do estudo (*estudar a participação cooperada dos alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, na Assembleia de Turma*) a

metodologia que se nos afigurou mais adequada foi uma metodologia de natureza qualitativa com procedimentos próximos da investigação ação.

A metodologia de natureza qualitativa diz respeito a uma metodologia naturalista uma vez que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Esta metodologia “em vez de partir das teorias para o teste empírico, o que exige são ‘conceitos sensibilizadores’ para abordar os contextos sociais que se quer estudar” (Flick, 2005, p. 2).

No que concerne a investigação-ação, esta detém diversos significados, porém é possível defini-la como

um processo levado a cabo pelas pessoas que estão envolvidas numa situação particular; decorre no local da ação, tendo subjacente problemas do quotidiano profissional; tem em vista a melhoria de uma determinada situação tendo subjacente o diagnóstico de um problema que se pretende modificar; implica uma estratégia reflexiva” (Menezes et al., 2017, p.23).

Importa referir que foi utilizado apenas um ciclo da metodologia de investigação-ação, devido ao tempo do desenvolvimento da PESII no 1.º CEB.

2.3.1. Natureza do estudo

Para a realização de estudos, é possível optar por diversos tipos de métodos de investigação, podendo ser métodos qualitativos, quantitativos ou mistos. Porém, é necessário perceber a importância da investigação.

A investigação é “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (Ponte, 2002, p.3).

As técnicas de investigação “são definidas como procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problemas e aos fenómenos em causa” (Sousa e Baptista, 2014, p.53).

O estudo é de natureza qualitativa com procedimentos próximos da metodologia de investigação-ação. Este estudo foca-se na observação participada dos

comportamentos e atitudes dos alunos. A escolha foi feita com base no tema do estudo e ainda nos autores Sousa e Baptista (2014) que defendem que este tipo de método é mais “indutivo e descritivo” uma vez que “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (p. 56).

O motivo da escolha deste método liga-se ainda ao grande interesse no estudo e que vai ao encontro de uma das características deste método, mencionadas pelos mesmos autores. Este tipo de estudo revela um maior interesse não apenas nos resultados, mas “no próprio processo de investigação” (Sousa e Baptista, 2014, p. 56).

Este tipo de investigação é fundamental “para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida” (Flick, 2005, p. 2) e como tal, faz todo o sentido para o estudo da AT, uma vez que é feito através da observação dos comportamentos e atitudes dos alunos.

A escolha deste tipo de investigação fez todo o sentido na medida em que me inseri no meio onde aquilo que eu queria estudar acontecia, tal como ocorre com a investigação qualitativa. Esta tem uma visão naturalista já que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Uma vantagem da investigação qualitativa é a “possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação, devido ao facto de se utilizarem técnicas como: entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtor escritos (relatórios, testes, composições)” (Sousa & Baptista, 2014, p. 57).

2.3.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Os métodos e técnicas de recolha de dados, são fundamentais para a recolha dos dados que serão a parte principal do processo de investigação. Assim como referem Sousa e Baptista (2014) muitas vezes é importante utilizar diversas fontes de informação para que se possa confirmar que, estas, relatam o mesmo acontecimento, provando a “veracidade” do estudo (p. 70).

2.3.2.1. Observação participante

A observação participante diz respeito a um método onde “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1990, p. 32).

Neste tipo de observação o investigador tem um papel fundamental, uma vez que está a observar e a participar ao mesmo tempo, este não deve perder o seu papel de observador, mesmo que seja participante nas atividades e tarefas dos alunos.

Esta técnica de recolha de dados permitiu recolher informação relacionada com a AT, sendo possível retirar algumas notas de campo acerca deste momento. Permitiu ainda observar alguns comportamentos dos alunos e a sua evolução ao longo de toda a PESII em 1.º ciclo.

2.3.2.2. A Análise documental

A análise documental diz respeito à recolha de informações com base em documentos, sejam eles oficiais de instituições ou construídos e realizados pelos observados.

Esta técnica permitiu recolher dados sobre as atas das AT (anexo A) e dos JP (anexo B), para posteriormente se comparar dados (do início e do final da PESII) e se poder retirar conclusões e informações destes documentos.

Este tipo de técnica é “importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema” (Sousa & Baptista, 2014, p. 89).

Importa referir que as atas da AT foram um instrumento introduzido no início da prática, já que não era uma rotina realizada pelos alunos, sendo, assim, possível observar a evolução do que é escrito e como é escrito nas mesmas.

Sendo algo escrito e decidido pelos alunos sem qualquer pedido específico do professor, torna-se um documento fundamental para este estudo já que é a forma mais próxima de avaliarmos os alunos sem que seja induzido um momento de avaliação.

2.3.2.3. A Entrevista semiestruturada

A Entrevista semiestruturada é uma técnica que se baseia num guião “com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista” (Sousa & Baptista, 2014, p. 80).

Esta técnica de recolha de dados permitiu recolher informação relacionada com o percurso académico da entrevistada, as competências e as fragilidades da turma perante as AT, a relação da entrevistada com as AT, o reconhecimento do papel da professora nas AT e a opinião desta sobre os resultados que as AT podem proporcionar.

Esta entrevista, após autorização, foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita para uma análise da mesma (anexo C).

Este tipo de técnica de recolha de dados foi fundamental para ter uma perceção das conceções que a OC tinha sobre a AT e sobre a experiência que esta tinha ao aplicá-la. Este tipo de entrevista foi de um modo focalizado, já que havia um guião com perguntas para que a OC respondesse (anexo D). Este guião foi escrito com base no que foi observado no grupo, tal como referido anteriormente, e analisado permitindo uma “estabelecer, por comparação, a diferença entre os factos ‘objetivos’ da situação e definições subjetivas feitas pelos entrevistados” (Flick, 2005, p. 78).

Importa referir que o guião é um instrumento que faz parte desta técnica de recolha de dados e que normalmente é em forma de texto “que serve de base à realização de uma entrevista” (Sousa & Baptista, 2014, p. 83).

Por norma, na observação participante, o investigador já é conhecedor de diversos aspetos do grupo, que foi observando e como tal, realiza apenas algumas conversas informais com o entrevistado. No entanto, de modo a formalizar algumas questões e aprofundá-las optei por realizar uma entrevista semiestruturada, dando sempre espaço para que a OC acrescentasse e referisse o que quisesse que pudesse não estar presente nas perguntas do guião.

Pois assim como referem Bogdan e Biklen (1994) “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p. 135).

As entrevistas têm um papel fundamental e são usadas grande parte das vezes na investigação qualitativa. “A entrevista carece de um propósito bem definido (...) e é essencial ter uma imagem de entrevistado, procurando caracterizar sucintamente a sua pessoa” (Sousa & Baptista, 2014, p. 79).

2.3.2.4. *Focus Group*

O *focus group* é uma técnica que permite “procurar o sentido e a compreensão dos complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo” (Galego & Gomes, 2005, p. 177).

Esta técnica de recolha de dados é possível ser utilizada em “diferentes momentos do processo de investigação” (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 177) sendo possível obter mais do que um instrumento de recolha e análise de dados

O *focus group* permitiu recolher dados relativos às concepções dos alunos acerca das funções dos elementos das AT, das regras das mesmas e da opinião que os mesmos tinham sobre o atual percurso das AT, referindo aspetos positivos ou negativos (anexo E).

É importante referir que o “moderador” tem um papel fundamental na realização de um *focus group* já que este deve ser “um agente facilitador do grupo e tem, como uma das suas tarefas fundamentais, a de apresentar aos membros do grupo explicações claras e objetivas sobre o trabalho a ser desenvolvido” (Galego & Gomes, 2005, p. 181).

2.3.3. Métodos e instrumentos de análise de dados

Após a recolha dos dados, tendo sido eles de diversas formas referidas anteriormente, interessa selecionar os dados pertinentes, já que não é possível analisar tudo o que foi observado e, como tal, é necessário recorrer a uma redução de dados identificando os mais pertinentes.

Para tal, importa verificar os requisitos dos dados recolhidos, através de cinco aspetos mencionados por Sousa e Baptista (2014):

- A “validade” – comparando os dados com uma “fonte externa”;
- A “relevância” – verificando a importância que os dados têm perante os objetivos do estudo;
- A “especificidade e clareza” – referir “com objetividade dados, datas, nomes, locais, percentagens, prazos, etc.”
- A “profundidade” – fazendo uma relação entre a parte pessoal do entrevistado, os seus sentimentos, intensidade e intimidade;
- A “extensão” – “amplitude da resposta” (p. 107).

Posto isto, os métodos e instrumentos de análise de dados foram em grande parte toda a análise documental dos instrumentos utilizados e transcritos, notas de campo, grelhas de observação, entrevista à OC, comparação das atas da AT e dos JP e *focus group*.

Para a análise documental foi necessário organizar os dados em gráficos, para a análise ser mais fidedigna e fosse mais fácil de apresentar numa explicação dos resultados do estudo.

A análise dos dados de uma investigação qualitativa, nunca tem uma base estruturante muito rígida e, como tal, o investigador deve organizar muito bem todos os dados recolhidos tendo em conta que “deverá ser capaz de aceitar explicações alternativas e/ou contrárias àquelas que esperava; deverá estar aberto a diferentes possibilidades; deverá ser capaz de realizar comparações e contrastes” (Sousa & Baptista, 2014, pp. 110 e 111).

Ainda com base nos mesmos autores, que citam Sampieri, Collado e Lucio (2006), é importante ter em conta um processo de análise qualitativa dos dados, sendo ela:

1. “Rever o material” – organizando os dados;
2. “Estabelecer um plano de trabalho”;
3. “Codificar os dados num primeiro nível ou plano, por exemplo, codificar as unidades em categorias, determinando unidades de análise para as categorias de análise”;
4. “Comparar as categorias entre si para as agrupar em temas e procurar possíveis ligações”;
5. “Interpretar os dados” – “descrever cada categoria; entender os significados de cada categoria; questionar qual a presença, frequência de cada categoria; estabelecer e compreender as relações entre as categorias”;
6. “Descrever contextos (...) encontrar padrões”;
7. “Assegurar a fiabilidade e validade dos resultados”;
8. “Responder, corrigir e voltar ao trabalho de campo” (pp. 111-112).

2.3.3.1. Dispositivo de monitorização dos processos de gestão participada em AT/CCE

A longo do processo de estudo foi implementado um dispositivo de monitorização para ajudar os alunos a desenvolver as competências esperadas na gestão cooperada da AT. Para tal, foram identificadas as tarefas do presidente, do secretário (intitulado de vice-presidente, seguindo as orientações do MEM) e do público para o bom

funcionamento da AT; e foram ainda identificadas as regras de bom funcionamento da AT.

Estas tarefas foram realizadas em grupo com um pequeno debate resultando, de seguida, de uma lista de tarefas de cada elemento pertencente às AT. As regras de bom funcionamento da AT foram identificadas pelos alunos que acabaram por concluir que seriam as regras de sala de aula, referindo apenas algumas regras específicas a cada elemento da AT (presidente, secretário ou público).

2.3.3.2. Contexto e participantes

Tal como referido anteriormente (página 4 do presente documento), o presente estudo foi realizado numa instituição de ensino privado, com valências de ensino de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Esta está localizada num campus de ensino superior, numa zona residencial.

Para a elaboração deste estudo participaram 19 alunos, dois quais 12 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Participou também a OC que detém, até à data, 20 anos de experiência profissional.

2.3.4. Princípios éticos do processo de investigação

Para a realização e divulgação deste estudo, foi necessário garantir o anonimato e privacidade dos participantes e localização da escola. Para tal, na entrevista realizada à OC foram seguidos os procedimentos de consentimento informado, explicitação dos objetivos do estudo, pedido de gravação da entrevista e garantido todo o sigilo no que diz respeito a nomes, locais, instituições, etc.

No caso do *focus group* os Encarregados de Educação (EE) foram informados, por e-mail (pela OC) sobre os objetivos da investigação e foi solicitado o seu consentimento para a gravação da voz dos alunos. Este documento foi pedido para ser entregue em formato papel e assinado pelos mesmos.

Os dados considerados na análise do *focus group* foram apenas dos alunos cujos EE entregaram o consentimento informado para a participação dos seus educandos no estudo.

2.4. Apresentação dos Resultados

Após a análise dos dados recolhidos, apresentamos os resultados dos mesmos, tendo em conta o objetivo geral e específicos identificados.

Em conformidade, relembramos neste subcapítulo o objetivo geral do estudo “*estudar a participação cooperada dos alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, na Assembleia de Turma, assim como os correspondentes objetivos específicos:* (i) Caracterizar a participação dos alunos durante a AT no início da PES II; ii) Descrever as dificuldades identificadas, na *participação* dos alunos, na AT, no início da PES II; iii) Comparar as competências dos alunos, na *participação* em AT, no início e final da PES II.

Assim, e em estreita relação com estas finalidades, os dados serão apresentados de acordo com os seguintes temas: (i) Participação dos alunos durante a Assembleia de Turma: início da PES II; (ii) participação cooperada dos alunos na AT: potencialidades; (iii) participação cooperada dos alunos na AT: dificuldades; e (iv) participação cooperada dos alunos na AT: análise comparativa.

2.4.1. Participação dos alunos durante a Assembleia de Turma: início da PES II

Antes de apresentar os resultados, consideramos pertinente descrever o modo de funcionamento da AT, uma vez que esta não segue todos os procedimentos explicitados no quadro teórico.

A AT decorre todas as semanas à sexta-feira, na parte da manhã, durante 1h e 30m, entre as 11h30 e as 13h00. Ao longo de toda a semana os alunos iam registando o que consideravam pertinente no JP, em quatro colunas, a Coluna A – parabéns –, a Coluna B – desejos –, Coluna C – realizações – e a Coluna D – críticas. Estes registos eram maioritariamente feitos sempre pelos mesmos alunos.

A AT traduz-se num “culminar da semana”, estando inteiramente relacionado “com a gestão de desejos, conflitos, parabéns e realizações” (Excerto da Entrevista à OC) dos alunos

A análise dos dados permite observar que, a Assembleia de turma, se iniciava com a discussão do JP. Nesta fase o presidente e o secretário liam o expresso neste instrumento de trabalho (cada um lia à vez os escritos nas colunas. Após a leitura de

cada tema ou situação procedia-se à sua análise e discussão através dos contributos de todos os alunos. A participação dos alunos revelava algumas dificuldades, acontecendo que muitas vezes intervenções nada relacionadas com o objeto de análise/discussão. A gestão de conflitos era feita com a participação dos alunos, muito embora as decisões finais decorressem com excessiva participação E decisão do OC. A parte onde decorria maior debate com a participação dos alunos era nos assuntos expresso na coluna dos desejos e das críticas. Porém os alunos muitas vezes confundiam os desejos com críticas, o que suscitava alguma discussão e emergência de alguns conflitos que acabavam por ser resolvidos pelo OC:

Nos últimos 30 minutos da AT, procedia-se a uma síntese dos temas discutidos em AT.

Em síntese, os dados disponíveis levaram-nos a considerar a necessidade de uma intervenção dirigida aos modos de funcionamento desta rotina de trabalho, no sentido do incremento da participação dos alunos, e do desenvolvimento das competências de autonomia e responsabilização. Pretendia-se, deste modo reduzir ao mínimo a participação do adulto, particularmente na gestão de conflitos entre os alunos, e tomadas de decisão. Os procedimentos metodológicos desta intervenção, já descritos no capítulo da metodologia, conduziram a um trabalho intencional e fundamentado por parte do investigador com os alunos

A análise dos dados do JP durante as primeiras 4 semanas de PES II permitiu considerar que a coluna com mais registos foi a coluna D – das críticas. As críticas apresentadas foram maioritariamente negativas, e relacionadas com o cumprimento de regras e funções.

Relativamente à coluna A- dos parabéns, esta representa a coluna com menos registos em comparação com as outras três, tendo sido, mesmo, observado que os dois últimos Diários de Turma não tinham qualquer registo nesta coluna.

No que diz respeito à coluna B – dos desejos, esta apresentou sempre registos, maioritariamente com críticas, negativas.

Por fim, a coluna C – das realizações, foi a coluna onde se verificaram menos dificuldades e os registos foram frequentes do início ao fim da PESII.

2.4.1.1. Potencialidades/competências adquiridas

a) Jornal de Parede

Tendo em conta a importância do JP para um bom funcionamento da AT consideramos pertinente identificar as potencialidades apresentadas pelos alunos ao longo dos registos, neste instrumento de trabalho.

Os alunos revelavam-se motivados em participar no JP. A análise dos dados permite explicitar que mais de 50% tomavam iniciativa para escrever no JP. Não obstante, cerca de 30% dos alunos iam lendo o JP e concordavam com o que estava escrito no mesmo, mas não procediam a registos de modo autónomo. Os restantes 20% diziam respeito a alunos que não procediam a qualquer tipo de registo, nem assinatura no JP, não participando no mesmo.

É na coluna das realizações que os alunos fazem mais registos (cerca de 40%). Nesta coluna os alunos referem aspetos ocorridos não só no recreio, como nas aulas, o que acaba por ser um ponto positivo, já que os alunos mostram as competências de autonomia necessárias para o registo. Não obstante, esta designação poderia reenviá-los para outro tipo de registos, tais como trabalhos ou experiências extracurriculares ou curriculares desenvolvidos pelos alunos fora ou no contexto da sala de aula, entre outros.

No que respeita a Coluna Parabéns, os alunos também revelaram uma grande facilidade em parabenizar os seus colegas, tomando iniciativa para tal, mesmo que esta seja a coluna onde se verificam menos registos (cerca de 10%).

Para além das potencialidades referidas, os alunos demonstram algumas dificuldades nos registos das colunas B – desejos e D – comparações.

b) Assembleia de Turma

A análise dos dados permitiu-nos considerar que os alunos compreendiam, em termos gerais, o funcionamento da AT.

As tarefas (presidente e secretário) eram atribuídas a cada aluno semanalmente, por ordem alfabética. Com isto, na rotina semanal de distribuição de tarefas, realizada à segunda-feira, os alunos já sabiam quem seria o presidente e o secretário da semana, tendo autonomia para dizer que não poderiam realizar mais nenhuma tarefa, visto que iriam ser o presidente ou o secretário.

Após a análise dos dados foi possível concluir que os alunos têm uma consciência geral, do modo como as Assembleias funcionam, identificam, sem dificuldades, as funções dos elementos pertencentes à AT, nomeadamente o presidente, o secretário e o restante público.

Os alunos demonstraram conhecer a importância deste momento, identificando as AT como um momento onde os alunos podem partilhar assuntos vários sobre si e onde podem resolver problemas com os seus colegas, que não conseguiram resolver entre eles.

Não obstante, os alunos não têm muita consciência das competências que desenvolvem durante esse tipo de prática e ainda têm muitas dificuldades durante a realização da mesma, em aspetos que serão caracterizados no ponto seguinte.

Concluindo, é possível referir que, não obstante, a todas as potencialidades identificadas, os alunos demonstram algumas dificuldades que se sobrepõem às potencialidades, o que acaba por interferir no desenvolvimento da AT.

2.4.1.2. Participação cooperada dos alunos na AT: Dificuldades

Contrariamente ao descrito nas finalidades e desenvolvimento das AT no quadro teórico, a OC apenas disponibilizava um tempo semanal à sexta-feira, para a realização da AT onde apenas se discutiam os registos no JP.

a) Jornal de Parede

Começando com a análise dos registos que os alunos faziam no JP, é possível concluir que havia dificuldade na realização de alguns registos, nomeadamente na coluna B (desejos), confundindo muitas vezes esta coluna com a coluna das críticas, realizando algumas críticas negativas nesta coluna de situações ocorridas em sala de aula ou no recreio.

Não obstante ao que foi referido anteriormente sobre a grande afluência dos registos no JP, foi possível observar que 30% dos alunos não realizaram registos por iniciativa própria, estes leram apenas os registos dos colegas e, concordando com o que lá estava escrito, assinaram o registo com o seu nome.

Dos restantes 70%, 50% dos alunos realizaram registos frequentemente no JP, sendo estes os alunos mais participativos nas AT e 20% não realizaram qualquer tipo de registo, nem assinaram nenhum registo escrito pelos seus colegas. Estes não

participavam ativamente nas Assembleias, tendo sido chamados a atenção pela professora cooperante.

Tal como referido anteriormente, a análise dos dados permite considerar que a coluna que gerava mais discussões era a coluna das críticas que representavam 30% dos registos do JP. Porém estas críticas eram maioritariamente negativas, o que denunciava ainda algumas dificuldades dos alunos em gerirem os conflitos e os seus desejos, de forma colaborada e cooperada com os colegas, encontrando-se ainda numa fase muito egocêntrica.

b) Assembleia de Turma

Não obstante ao facto de os alunos saberem quem teria o papel de presidente e secretário, os alunos mostravam algumas dificuldades na consciencialização da importância daquelas funções que desempenhavam na AT. O que também é natural, uma vez que os alunos ainda se encontram numa fase inicial, ou seja, muito dependentes do professor, acabando por necessitar que este intervenha algumas vezes na AT. É possível, ainda, concluir que alguns alunos, os menos participativos na AT, tinham algumas dificuldades no cumprimento do seu papel como presidente ou secretário, sentindo-se inibidos e não se fazendo ouvir perante os restantes colegas.

Da observação realizada, os alunos tinham, muitas vezes, um comportamento desadequado, não pediam a palavra ao presidente (tendo sido referido como uma das funções do presidente, dar a palavra), não esperavam pela sua vez para falar, acabando por falar por cima dos colegas e em alguns momentos, nomeadamente alguns conflitos, não respeitava a opinião dos colegas. Este aspeto foi confirmado no *focus group* onde um dos alunos refere que a turma raramente aceita bem outra opinião ou solução, não conseguindo “escolher a solução do outro se for melhor do que a sua” (excerto do *focus group*).

Havia também uma grande dificuldade para a tomada de decisões, uma vez que os presidentes tinham muita dificuldade na gestão da Assembleia, dando a palavra a diversos colegas, mas não pegando nas informações que iam dando para a resolução de alguns conflitos. Grande parte das vezes a professora tinha de intervir para ajudar na escolha da melhor solução para o conflito em questão, isto é, os alunos conseguiam propor soluções para os conflitos, mas não conseguiam gerir o debate fazendo votações

sobre a melhor solução. Algumas vezes tinha mesmo de ser a professora a ajudar os alunos a chegarem a uma solução para o conflito.

No que diz respeito a esta gestão de conflitos, o debate sobre a coluna D (críticas) gerava sempre mais distúrbios e dificuldades no cumprimento de regras, uma vez que os alunos tinham algumas dificuldades aceitar as críticas dos colegas, que muitas vezes não eram críticas construtivas. Esta coluna D ocupada muito tempo da Assembleia o que acabava por não permitir que se terminassem de debater todos os registos de alguns dos Diários de Turma.

A partir da análise de conteúdo, foi possível confirmar que as críticas registadas negativas correspondiam a 100% desta coluna D, o que também justifica grande parte das dificuldades na gestão desta coluna, uma vez que os alunos não realizavam críticas construtivas.

Não obstante ao que foi referido sobre os conflitos, era possível 1 em 5 conflitos estar já resolvido. Estes casos aconteciam maioritariamente quando os conflitos ocorriam no início da semana, o que com o passar da semana, os alunos acabavam por conseguir gerir o conflito e não sentir necessidade de debatê-lo na AT.

Por fim, é possível ainda concluir que muito do entusiasmo dos alunos pela Assembleia, estava inteiramente relacionado com o facto de ser um momento diferente, fugindo à rotina de trabalho uma vez que este momento é realizado à sexta-feira, final de uma semana de trabalho em que os alunos já se encontram cansados.

Em correspondência com os dados descritos, concebeu-se, tal como descrito no capítulo da metodologia, um dispositivo de formação, no sentido de ajudar os alunos à tomada de consciência dos processos implicados na AT e da sua participação. Este dispositivo previa uma reunião semanal com alunos, no sentido de os ajudar a refletir sobre os temas de cada coluna do JP – eventual identificação ou eliminação dos temas e de critérios para os registos em cada coluna. Procurámos implicar os alunos, nestes processos através do questionamento e do registo das decisões tomadas.

No que respeita ao desenvolvimento da AT procurámos seguir os mesmos procedimentos, particularmente no que respeita à gestão de conflitos entre os alunos, ocorridos em sal de aula e no recreio com outros colegas.

2.4.2. Análise comparativa da participação dos alunos na AT: início e final da PES II

2.4.2.1. Potencialidades/competências adquiridas

a) Jornal de Parede

Ao longo de toda a PESII foi possível observar uma melhoria dos registos no JP, não só ao tipo de registos como de 50% de registos ativos passaram a ser 70% de alunos que realizavam registos frequentemente. Os restantes 30% diziam respeito a alunos que iam lendo o JP e assinavam alguns registos que também lhes fazia sentido.

A coluna das realizações continuou a ser a colina com mais registos, tal como observado no início da PESII, apenas melhorando o tipo de registos uma vez que os alunos procuravam registar momentos não só de recreio, mas mais de aulas como algumas sugestões para trabalhos e experiências curriculares desenvolvidas pelos alunos.

No geral, os alunos mostraram um desenvolvimento elevado no que diz respeito às competências de autonomia, cooperação, organização, respeito pelo outro e gestão de conflitos.

A coluna dos parabéns, no entanto, acabou por ficar um pouco esquecida, sendo importante referir que apenas 4 alunos realizaram registos nesta coluna, sendo que numa turma de 19 alunos, ainda é um valor muito baixo em relação àquilo que é esperado.

É possível ainda concluir que os alunos melhoraram significativamente os seus registos na coluna dos desejos, fazendo registos mais corretos e adequados ao tipo de coluna.

b) Assembleia de Turma

A análise dos dados permitiu-nos considerar que os alunos melhoraram a sua compreensão do funcionamento da AT, uma vez que compreenderam a importância das regras deste momento, assim como das funções que cada elemento tem.

As tarefas de cada aluno foram mais respeitadas, sendo que os presidentes tiveram uma postura mais correta, mais corretiva e os restantes alunos respeitaram e cumpriram a sua função.

As assembleias tornaram-se ainda mais significativas para estes alunos, que compreenderam a sua importância, tirando partido deste momento, construindo conhecimentos, trabalhando competências e melhorando a relação entre os alunos.

É possível ainda concluir que os alunos mostraram-se respeitadores uns dos outros, consideraram a ata um documento imprescindível das AT, querendo sempre preenchê-lo com o intuito de mudar e tornar a escola e a sala deste 2.º ano num lugar melhor.

Por fim, é possível concluir que a faixa etária é um aspeto a considerar, sendo que a partir daqui e com este trabalho inicial que foi proporcionado, por este estudo, uma melhoria da realização da AT, tornando-a mais organizada, com mais responsabilidade e mais adequada. Uma vez que estes alunos já têm algumas competências de autonomia e responsabilização que tinham de ser desenvolvidas, já são mais capazes porque alunos mais autónomos e responsáveis, levam a uma gestão participada mais adequada.

2.4.2.2. Dificuldades

a) Jornal de Parede

Após uma análise comparativa foi possível verificar evoluções, assim como as competências que os alunos adquiriram ao longo do estudo.

Importa referir que são denotadas algumas evoluções que não são em grande escala uma vez que o tempo disponibilizado para a realização do estudo não foi suficiente para verificar ainda mais evoluções.

Não obstante é possível verificar que os alunos nas últimas duas semanas de prática já detinham mais competências de autonomia, arranjando eles as suas próprias soluções tendo apenas dificuldade na gestão da escolha da melhor solução.

Foi possível verificar uma melhor gestão de conflitos uma vez que nas últimas duas semanas, os registos na coluna das críticas foi bastante inferior, apresentando apenas cerca de 10% dos registos, ao contrário dos primeiros JP observados que mostrava registos de cerca de 50%. Nestes últimos JP algumas das críticas não chegaram a ser discutidas em AT, uma vez que os alunos já tinham resolvido o seu conflito.

No que diz respeito à coluna dos desejos (Coluna B) também foi verificada uma evolução, uma vez que os alunos compreenderam o objetivo desta coluna, deixando de

realizar críticas negativas e registando os desejos inteiramente relacionados com aulas ou futuros projetos. Esta evolução fez com que esta coluna deixasse de ter tantos registos negativos como tinha anteriormente e passasse a ser uma coluna onde os alunos partilhavam os seus interesses.

Por fim, no que diz respeito aos registos no JP, o facto de terem sido feitas pequenas reuniões semanalmente sobre a AT, mostrou que a participação nestes registos aumentou. Dos 6 alunos que realizavam registos frequentemente, passaram a ser 11 alunos e os restantes 8 realizavam registos com base naquilo que já lá estava escrito, assinando o registo com o seu nome.

b) Assembleia de Turma

Da observação realizada foi possível concluir que os alunos mostraram uma melhor compreensão e aplicação das funções dos elementos da AT, assim como das regras que este momento necessita de ter. Sendo possível identificar que no início da PESII 60% dos alunos não respeitavam as regras nem aplicavam as suas funções, ao contrário do que se verificou no final da prática com apenas 20% dos alunos a não conseguir cumprir algumas regras do funcionamento da AT, assim como algumas das suas funções.

Os comportamentos ao longo das AT também foram um aspeto que foi consideravelmente melhorado, uma vez que os alunos tinham consciência e relembravam os colegas se não estivessem a ter um comportamento correto. Com isto foi melhorada a competência de respeito pelo outro e cumprimento de regras, tendo se mostrado apenas 15% dos alunos a não deterem um comportamento adequado à rotina.

Não obstante, a gestão de conflito foi um dos aspetos em que a melhoria não foi tão notória. Foi possível observar um número inferior de registos na coluna das críticas e os registos que nela estavam presentes eram mais cuidadosos, para não magoar o colega. Alguns destes registos, como já referido anteriormente, já tinham sido resolvidos, o que mostra uma melhoria na gestão de conflitos entre os alunos sem que seja necessária a intervenção de um adulto.

No entanto, a discussão desta coluna, das críticas, continuou a ser um aspeto sensível, mesmo que os alunos melhorassem o seu comportamento não falando por cima dos seus colegas e esperando pela sua vez para falar, mas ainda detém algumas dificuldades em aceitar algumas críticas.

Por fim, referente à presença da professora nesta gestão de conflitos e tomadas de decisão, foi possível observar que a docente evitava intervir deixando os alunos mais autônomos, decidindo e escrevendo as suas soluções e ideias na ata da AT.

Importa referir que as competências de cooperação, respeito pelo outro, responsabilidade e respeito de diferentes opiniões foram melhoradas, no sentido em que os alunos tomaram mais consciência do que uma AT implica e o peso que as suas palavras e opiniões podem ter nos outros.

2.5. Conclusões

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões do estudo. Com efeito após um trabalho intencional com os alunos que os levou à compreensão dos porquês da realização da AT e da importância dos instrumentos reguladores da mesma _ o JP e as atas da AT, numa segunda fase, os alunos evidenciaram o desenvolvimento de competências de autonomia de organização e gestão da AT. O professor, não obstante o seu importante papel na sala de aula, assumiu progressivamente um outro papel, o de guia mais do que decisor de todos os processos.

A análise das colunas do JP, bem como a identificação de critérios para os registos em cada uma delas, permitiu aos alunos uma maior consciência dos registos promovendo um incremento dos mesmos no final do processo.

A análise dos dados revela ainda o desenvolvimento de competências de comunicação particularmente no que respeita ao pedido da palavra, ao aguardar a sua vez para falar, e ao tecer críticas construtivas aos colegas. Do mesmo modo as chamadas de atenção aos próprios colegas para a necessidade de seguirem com atenção e em silêncio os assuntos em debate. É obvio que ainda há muito caminho a percorrer neste sentido. Há ainda uma percentagem de alunos (15%) que não respeitavam estas regras. Podemos acrescentar a evidencia do desenvolvimento de competências sociais/relacionais ao nível da gestão de conflitos entre pares. Alguns alunos (85%) no final do processo, revelavam o interesse por esclarecer os conflitos existentes assumindo com maior facilidade a sua responsabilidade nos mesmos. Do mesmo modo as sanções para comportamentos menos adequados se ajustou a padrões mais aceitáveis e por vezes já sem a necessidade de ajuda do investigador.

Em suma, foram evidentes no final do processo um aumento das competências participação, de autonomia, responsabilização, colaboração, cooperação, gestão de

conflitos, entre outras e, um melhor funcionamento, dos processos de trabalho e participação cooperada dos alunos durante AT.

REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

A entrega deste relatório significa um culminar de conhecimentos e competências adquiridos ao longo de cinco anos de ensino superior, assim como um misto de emoções, significando um fim de um ciclo e um início de um novo desafio, o completar de um sonho.

A tudo devo a todos os professores com quem me cruzei ao longo de todo o meu percurso, que deram um pouco de si, que transmitiram um pouco do seu conhecimento, formando-me numa profissional de ensino que espera iniciar a sua prática em breve, aplicando e fazendo jus ao excelente nome que esta instituição tem.

No que diz respeito à prática pedagógica realizada no 2.º ciclo, em duas turmas do 5.º ano, considero que foi o meu maior desafio, uma vez que jamais tinha estado em contacto (como estagiária/docente) com este ciclo. O facto de ter sido num contexto público, ao contrário de todas as práticas anteriores, também foi uma aprendizagem já que a escola se regia por uma prática ainda muito tradicional, o que me fez ter de me adaptar ao contexto, mas dando sempre aquilo que fui aprendendo ao longo das aulas teóricas.

Trabalhar com alunos que tinham pouco entusiasmo pelo estudo, pela escola foi um desafio, motivá-los para tal e todos os dias encontrar estratégias motivadoras e inovadoras para os cativar. Apesar de a prática das duas OC serem diferentes daquilo que fui aprendendo, sempre tive em conta os conhecimentos dos alunos, procurando aprendizagens mais significativas, uma vez que aprender não tem de ser com base nos saberes construídos por outros, mas sim um momento em que o aluno construa “significados acerca da realidade que o envolve” (Trindade, 2022, citado por Terra, 2015, pp. 12-13).

Não obstante a algumas dificuldades sentidas perante esta diferença no método de ensino, a experiência foi excelente já que tive a sorte de ter duas OC extraordinárias, que me acompanharam sempre do início ao fim, fazendo com que a minha prestação fosse evoluindo, dando dicas, materiais e partilhando todos os seus conhecimentos.

A prática em 2.º ciclo contribuiu imenso para o futuro da minha carreira como docente, uma vez que me colocou à prova perante uma realidade em que não estava à espera, uma realidade diferente do “ideal”, dando-me capacidades de adaptação e desenvolvendo competências de partilha, colaboração e cooperação, não só com a minha parceira de estágio como com as OC.

No que diz respeito à prática pedagógica realizada em 1.º ciclo, teve um gosto diferente, uma vez que foi onde foi realizado este estudo, o que me fez ter uma

envolvência superior, não só à prática em si como aos alunos e OC que me transmitiu conhecimentos, conceitos e valores extraordinários que levarei para a vida.

O facto de ter tido o meu último estágio em 1.º ciclo em regime à distância, prejudicou imenso a observação de certas rotinas que foram possíveis de observar nesta prática de ensino presencial, assim como comportamentos dos alunos, gestão de conflitos, participação cooperada, entre outros.

Ao longo de toda a prática em 1.º CEB foi-me possível perceber a importância do feedback, esta turma tinha uma “sede” de feedback e se não fosse realizado os alunos continuavam a melhorar pensando que estavam a fazer algo mal. Não obstante ao “exagero” em todo o meu percurso académico foi referida a importância do feedback e neste estágio foi mais perceptível já que este “além de influenciar a compreensão e o desempenho dos alunos, o *feedback* do professor tem um papel fundamental no seu envolvimento com a escola” (Fonseca et al., 2015, p. 172).

Resumindo e refletindo sobre as duas práticas, foi possível ter experiências completamente diferentes, não só por serem ciclos diferentes, como por ter sido realizado em dois regimes diferentes (público e privado). Foi-me possível perceber, que infelizmente, ainda há uma grande diferença entre os dois regimes, identificando muito o regime público por uma prática tradicional onde o aluno tem um papel muito passivo e pouco ativo na sala de aula, sendo que é uma prática que é possível perceber que é pouco eficiente.

É cada vez mais notória a importância da participação do aluno na sala de aula, realizando um trabalho cooperativo com o professor e o ensino tradicional visa apenas a assimilação de conteúdos inculcados pelo docente, para “enriquecer o intelecto do aluno” (Vidal, 2002, p. 49).

Para além de toda a prática aplicada como futura docente, a investigação foi uma experiência bastante positiva e que me proporcionou o desenvolvimento de diversas competências.

A investigação constitui uma atividade vital na formação de professores, na medida em que contribui para estes ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico (Cardoso & Rego, 2017, p. 21).

É possível afirmar que a escolha deste tema foi não só por se considerar pertinente perante o contexto, mas por todo o meu interesse pelo mesmo. As

Assembleias de Turma sempre foram uma rotina que, por não ter sido experienciada por mim no meu percurso escolar, me era complexa. Sempre considerei que este momento se significaria indiferente nos dois primeiros anos do 1.º CEB, por considerar que os alunos ainda eram pouco desenvolvidos para tal.

No entanto, com a experiência ao longo de todas as práticas fui percebendo a sua importância e fui ganhando cada vez mais interesse em estudar sobre o mesmo.

Este momento é fundamental, perante aquilo que já foi referido anteriormente sobre o papel ativo que o aluno deve ter na sala de aula e para tal é clara a necessidade que há na voz dos alunos que se precisa de ouvir “não somente nos momentos de apresentação de trabalhos, como na participação mais activa na planificação e na avaliação das suas próprias aprendizagens” (Cunha, 2009, p.50).

Considero ainda pertinente referir a importância que foi trabalhar com a investigação-ação, poder ter um papel de investigadora e participar em todo o processo ao mesmo tempo foi o que tornou esta experiência ainda mais produtiva e significativa.

Assim como refere autor data, a investigação-ação é considerada complexa, uma vez que detém três objetivos “produzir conhecimentos, modificar a realidade e transformar os atores” (Menezes et al., 2017, p. 26). O que mostra o desafio que foi investigar e ao mesmo tempo participar nas rotinas e dia-a-dia dos alunos, sem nunca perder o sentido do estudo e sempre tendo em conta todos os aspetos a melhorar na turma, participando em toda a evolução dos alunos.

Por fim, considero que a PESII me trouxe imensas mais valias, nomeadamente no aumento de competências como futura docente, competências de adaptação, respeito pela opinião de alunos, docentes e até EE, competências de cooperação e coordenação com alunos e docentes.

Toda a prática me fez crescer um pouco como pessoa, dando-me competências de gestão de grupo, planificações de sessões, mas principalmente no que diz respeito à elaboração de materiais, tendo em conta os documentos oficiais para o 1.º e 2.º CEB.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes T. B. & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar. *Seminário de pesquisa em educação da região do sul*.
- Brites, T. F. C. (2016). *Os Conselhos de Turma – uma forma de responsabilidade e participação* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/16827>
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). A investigação-ação. In Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P. & Felizardo, M. F. S. *Olhares sobre a educação em torno da formação de professores* (pp. 22-27). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem – Educação Cultural*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetivas de docentes e crianças. *Interações*, 41, 133-159.
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, 34, 49-61.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.
- Estrela, A. (1990) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, S. L. (2021). *Um percurso formativo no âmbito da Expressão Dramática/ Teatro em Contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5430>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P. & Fiúza, E. (2015) Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores, *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199.
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação, *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

- Gomes, J. S. C. (2013). *Correção ou revisão de texto na educação básica*. Docplayer. <https://docplayer.com.br/39771895-Jussara-dos-santos-cordeiro-gomes-correcao-ou-revisao-de-texto-na-educacao-basica.html>
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, 39 (5.^a série), 12-40.
- Mestre, L. F. B. (2010). *A Investigação-Ação e a Mudança no Movimento da Escola Moderna – um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/2911>
- Mestre, L. (2017). Gestão cooperada do currículo no 1.º Ciclo – Um percurso. *Escola moderna*, 5, 79-90.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, *Escola Moderna*, 1 (3.^a série), 27-30.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-25). Lisboa, Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sabino, M. M. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção, *Revista Iberoamerica de Educación*, 45 (5), 1-11.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 5 (5.^a série), 15-24.
- Serralha, F. (2007). Conselho de Cooperação Educativa. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp 179-188.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna, *Escola Moderna*, 35 (5.^a série), 5-50.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2018). *Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*, *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-189.
- Silva, M., Rato, V. & Ferreira, N. M. (2021). *O mapa conceptual: uma estratégia de sistematização e relação de conteúdos em história e geografia de Portugal*

- numa turma de 6.º ano* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/13652>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Pactor.
- Terra, C. F. S. (2015). *A importância das aprendizagens signific(ativas) no construto educacional* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2186>
- Vale, I., Pimentel, T. & Barbosa, A. (2015). Ensinar matemática com resolução de problemas, *Quadrante*, 24 (2), 39-60.
- Vidal, E. (2002) *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. [Monografia, Universidade Fernando Pessoa]. http://homepage.ufp.pt/lmbg/monografias/evidal_mono.pdf

ANEXOS

| | " | | " |

ANEXO A - ATAS ASSEMBLEIA DE
TURMA

| ' ' | | ' ' |

Ata da Assembleia de Turma

1

No dia 13 do mês de Maio do ano de 2022, a segundo do primeiro ano reuniu-se em Assembleia e falaram dos seguintes pontos:

Nome	Situação/Compromisso
[Redacted]	Foi sugerido fazer pela o papel o tesoureira em caso de faltas ou abandonar um arbitro.
meninos do futebol	Quando a penalta ou livre que ninguém ve a bola vai a mania meio campo e manda ao ar.
[Redacted]	Os meninos que não veem de trás devem ir para a frente.
[Redacted]	A Professora [Redacted] vai falar com a Professora [Redacted] sobre a alfabetização.

[Redacted]	para de chamar menos 1 ao [Redacted]
[Redacted]	A Professora [Redacted] vai falar com o Professor [Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]

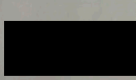
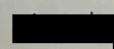
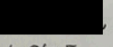
Estavam presentes todos os alunos, à exceção de _____

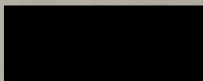
O presidente _____

O secretário _____

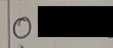
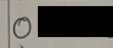


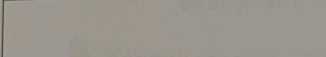
Ata da Assembleia de Turma 2

No dia 20 do mês de maio do ano de 2022
a turma do primeiro ano reuniu-se em Assembleia e falaram
dos seguintes pontos:

Nome	Situação/Compromisso
todos	falar na assembleia geral sobre a limpeza das casas de banho
	O  tem de falar com o  sobre dar exemplos
todos	falt com as pessoas para pararem de comer nas escadas
todos	desejo é desejo, crítico é crítico
todos	marcar uma reunião de filhos

 Ata da Assembleia de Turma

No dia 27 do mês de maio do ano de 2022
a sala do segundo ano reuniu-se em Assembleia e falaram
sobre os seguintes pontos:

Nome	Situação/Compromisso
 Matias	O  deve parar de dar pontapes na cadeira de  e dar na sua.
Papazes do futebol	Fazer para o papelozora para discutir equipas.
	temm tem que rever as suas atitudes.
	

ANEXO B - JORNAIS DE PAREDE
DA ASSEMBLEIA DE TURMA

| ' ' | | ' ' |

Parabéns	Desejos	Realizações	Críticas
<p>Parabéns aos meninos que se portaram muito bem. Fiquei muito orgulhosa!</p>	<p>Eu desejo que as crianças aprendam</p>	<p>Eu gostei de fazer a prova de educação física. Eu amei!</p>	<p>Eu não gostei que o antônio e o [redacted] tivessem comida que o [redacted] era o meros um [redacted]</p>
<p>Parabéns ao [redacted] por ter melhorado o seu comportamento e ter trabalhado muito bem durante a aula</p>	<p>Eu desejo que os meninos parem de ficar quietos.</p>	<p>eu gostei de brincar com as meninas do 3º ano</p>	<p>Eu não gostei que [redacted] fosse um jogador no jogo de Futebol</p>
<p>Parabéns ao [redacted] por estar a trabalhar melhor</p>	<p>Eu desejo que a [redacted] termine bem.</p>	<p>eu gostei de fazer os algoritmos e [redacted]</p>	<p>Eu não gostei que o [redacted] fosse BURRO.</p>
	<p>eu desejo que a [redacted] ajude-se</p>	<p>Eu gostei de brincar e ajudar, eu gostei de brincar</p>	<p>Eu não gostei que a crítica do [redacted] não tivesse razão.</p>
		<p>eu gostei de ir a ortá libertar um bichinho! Eu amei!</p>	<p>Eu não gostei que o [redacted] vestido [redacted] pachapise o [redacted]</p>
			<p>Eu não gostei que o [redacted] não fosse com [redacted] não crias</p>

Parabéns	Desejos	Realizações	Críticas
----------	---------	-------------	----------

eu desejo que um dia o meu professor de futebol fosse a nossa escola

Eu gostei de fazer o cartão de aniversário e vários z.1. Eu gostei de

eu não gostei que a [redacted] me disse que a única pessoa que ela não gosta é demi por amigo

Desejo que aconteça o dia internacional dos descalço na escola. Hoje [redacted]

Eu gostei de fazer o spa e dar marshmallows Gustavo e a [redacted] Eu gostei de fazer a aula de matemática.

ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

| ' ' | | ' ' |

[Estagiária]: Pretende saber mais algum aspeto sobre este estudo? E sobre esta entrevista?

[Orientadora Cooperante]: Não.

[E]: Importa-se que grave a entrevista? Garantindo, claro, o anonimato nas suas respostas, uma vez que servirá apenas para o estudo em causa.

[OC]: Sem qualquer problema, vamos seguir.

[E]: Qual é a sua formação académica?

[OC]: Este é o meu segundo curso, tirei três anos de dança, na Escola Superior de Dança e depois decidi ser professora, também, porque tive um acidente, a meio do ano fiz uma permuta (não para a Escola Superior, porque já não dava), para o Instituto Jean Piaget em Almada e fiz a licenciatura em Ensino Básico.

[E]: Há quanto tempo é professora?

[OC]: 20 anos, assim que acabei o curso, não me identificava com muitos aspetos do curso e com a vivência que nós vamos tendo com a comunidade dos professores em si.

[E]: Tem alguma razão por ter escolhido esta profissão?

[OC]: Não foi só pelo acidente que eu tirei o curso, obviamente que eu me identificava muito com a pedagogia, com a forma de estar com crianças, eu já tinha trabalhado com crianças, tanto como professora de dança como já tinha sido *babysitter* e toda a parte da pedagogia, mesmo o ensinar era cativante para mim. E sou daquelas que não gosto daquelas pessoas que dizem “ah eu vim para professora porque gosto de crianças”, nós não podemos só gostar de crianças nós temos de abraçar aqui uma forma de estar na vida, porque ser professor não é só gostar de crianças nem saber ensinar. Pronto há aqui um conjunto de coisas que eu comecei a ter a noção disso assim que entrei no curso. E aquilo com que choquei foi com a comunidade de pessoas que estavam a tirar o curso, foi aí que eu me apercebi qual era o futuro da profissão em Portugal, muito centrado nos ensinamentos, nos programas, “eles têm de saber isto”, “eles têm de saber aquilo”, sem saber todo o meio envolvente de cada pessoa que temos à nossa volta. Pronto e tive aqui algum choque, nomeadamente na parte dos estágios, não me identificava com algumas coisas que tínhamos de fazer e achava tudo muito artificial e comentava e, pronto, nunca foi bem visto. Eu sempre fui das pessoas que sempre disse se eu não gosto eu tenho de dizer porquê, eu achava tudo muito superficial, pouco tempo, tudo muito à base de um papel não podíamos fugir dali, se as crianças nos faziam questões começavam a olhar para nós e “bora lá para a frente, porque aquilo era para cumprir”, pronto achei assim uma série de coisas que... claro que muitas vezes se

aprende o que não se quer fazer e eu acho que também não se devem tirar esses ensinamentos e eu aprendi exatamente o que não queria fazer e sempre procurei uma escola com uma pedagogia diferenciada.

[E]: Que competências considera que a turma tem, promovidas pelas AT?

[OC]: Eles são muito bons a argumentar, acho que às vezes à Assembleia ser à sexta-feira, eles acusam cansaço nessa altura, também com a faixa etária, mas eu acho que eles são bons a argumentar, propõem soluções, são solidários uns com os outros, é claro que ainda é preciso o adulto intervir um pouco, ainda é preciso que nós tenhamos a consciência do fio condutor da conversa, porque isso é uma das coisas que alguns têm, mas outros não. Que é pegar no debate que está a ser feito e o fio condutor e dizer “agora falas tu”, “agora tu”, “vamos pegar no que este meu amigo está a dizer e vamos ver até que ponto isto é viável e pode ser posto em prática”, isso é muito difícil, é extremamente difícil. Mas eu acho que eles conseguem depois ser solidários uns com os outros, refletirem e se afastarem... por exemplo se o assunto seja ele qual for seja durante a semana, chega à sexta-feira e eles já se afastaram, já não está quente, já não está ali a ferver, isto mais relativamente às críticas e já conseguem agora ver um bocadinho mais longe e ver o que podemos fazer. Porque às vezes é tudo muito imediato, no Jornal de Parede, nomeadamente os parabéns que eles gostam muito de escrever, mas muitas vezes aquilo é mais do mesmo e eles não têm ainda essa noção. É como aqui na Assembleia, eles começam a falar e mesmo os meninos que querem falar sobre o assunto não acrescentam, eles querem ouvir-se, querem parabenizar o amigo e tudo isso faz parte. Nós como adultos, queríamos que houvesse... porque depois também há esse lado... que é os nossos desejos em relação aquilo que aconteça vs aquilo que está a acontecer. Isso é um debate e todo um outro mundo, que é nos achamos que eles percebem tudo à primeira, que repetimos 10 vezes, portanto eles já sabem, que o entendimento deles já está e podemos avançar e isso não é assim, o ensino e aprendizagem é exatamente uma espiral, umas vezes vai abaixo, depois vai para cima, depois temos de dar dois passos para baixo para ir para cima e é assim sempre, só que nós temos os desejos de adulto.

[E]: Considera que a turma cumpre as funções de presidente, secretário e público durante as AT?

[OC]: Acho que eles podem, realmente, fazer melhor, têm de melhorar aqui alguns aspetos. O que eu acho é que, face à faixa etária, face a tudo o que se passou, no primeiro ano não houve Assembleia de Turma porque estivemos confinados, portanto

isto acaba por ser ainda recente para eles, eles ainda se estão a apropriar de muita coisa. Eu acho que, mesmo com isto tudo, eles conseguem perceber a seriedade, o que é a Assembleia, o que se pode resolver e que se pode pensar sobre os assuntos que são debatidos e a importância que é dar os parabéns ou a importância que é escrever os nossos desejos, o que é que acontece com os nossos desejos. Pronto eu acho que é uma partilha de uma semana de aulas que tem ali um culminar.

Eu acho que eles precisam, a dada altura, de ter ali aquela coluna das críticas para... pronto para se queixarem que é mesmo assim, que têm essa necessidade e ainda bem que há um espaço para isso e que os problemas deles são ouvidos, mas eu acho que eles não perceberam ainda que a crítica pode ser construtiva.

E também não somos nós que devemos dizer, “não, não vais escrever isto”, mas dizermos “ok vamos lá ver como resolver isto”.

[E]: Que soluções considera pertinentes para a melhoria do comportamento, da turma, durante as AT?

[OC]: Há uma coisa que eu não tenho feito, mas é a definição da hora, definir a hora “meus amigos, estamos aqui, vamos entrar na Assembleia são 11h30 e é uma hora de Assembleia”, ao 12h30 nós paramos (que era o que eu fazia) e fazíamos um bocadinho a conclusão, o que é que ficou resolvido, o que é que vamos fazer, para a semana, o que é que correu bem, o que é que podemos melhorar? E pronto, não está a ser feito, porque tem demorado imenso tempo. Eles querem tanto ouvir-se e querem tanto que os outros os ouçam (são egocêntricos), que andam aqui um bocadinho em redondo e que às vezes é preciso eu dizer “não estás a acrescentar nada”, “olhem o tempo”, “gestão de tempo”, gestão da conversa, gestão do fio condutor da conversa.

Não pegam naquilo que os colegas dizem para desenvolver uma conversa, perguntam sempre “alguém quer dizer mais alguma coisa?” “e soluções, alguém tem?”.

[E]: Em primeiro lugar, o que é para si a AT?

[OC]: Tem a ver com o culminar da semana, e tem a ver com a gestão dos desejos, dos conflitos, dos parabéns e das realizações. E aquilo que eu acho, ao longo destes anos todos é que eles centram muito os assuntos da Assembleia na parte da socialização, e as vezes eu digo “então e dentro da sala”, e eles dizem “ah fizemos aquela atividade espetacular e eu queria dizer” e eu digo “então vá força”. A sociabilização para eles é tão importante que eles tentam sempre ilustrá-la ao máximo no jornal de parede. Por exemplo não há nenhum assunto de crítica que seja de dentro de sala de aula, é tudo a ver com a sociabilização deles.

A parte dos parabéns, fazem-no muito bem, quando querem fazer um reforço positivo aos colegas, já são coisas que sala de aula.

Nos desejos, muitas vezes já aparecem desejos com assuntos de sala de aula e já se consegue agarrar nesses desejos e transformá-los em projetos ou em alguma pesquisa.

[E]: Em que ano, geralmente, inicia a AT?

[OC]: Depende do grupo, há educadores aqui que fazem a partir dos 5 anos no 3.º período, vêm essa necessidade, pronto e eles vêm já com essa preparação. O jornal de parede deles tem três colunas, e eles participam com desenhos e depois à sexta-feira não se lembram muito bem, mas depois olham para o desenho e lembram-se.

Mas no primeiro ano, ao fim de um mês e meio, à medida em que vamos afunilando tudo vamos começando a introduzir estes conhecimentos. Ao fim deste mês e meio eles já sentem essa necessidade, depois há meninos que já vêm minimamente a saber escrever e querem partilhar ou pedem-nos a nós e nós escrevemos (e sim isso acontece muitas vezes e é um ato muito humilde “eu vou escrever o que tu estás a dizer” e escrevemos tal e qual) e as Assembleias são mais curtas, eles não aguentam.

[E]: Como funcionam as AT, na sua sala de aula?

[OC]:

[E]: Como caracteriza o seu papel nas AT?

[OC]: Eu sou a presidente dos presidentes e dos secretários, eu tento pedir a vez para falar, dou o exemplo, mas muitas vezes tu sabes é inevitável temos de intervir, fazer alguma coisa, se não tu sabes que vai acontecer ali qualquer coisa que tu ali não desejas, para o grupo. E na nossa profissão não é sempre igual, não só em relação aos grupos, é em relação aos dias, a nós, às vezes tu desejas alguma coisa e deixas ver até onde vai dar e deixas que eles giram tudo e outras vezes tu dizes “não” tu precisas mesmo de dizer porque tem de haver intervenção do aluno. Às vezes os assuntos até são mais delicados e tu tens mesmo de dizer alguma coisa se não pode acontecer alguma coisa que tu não desejas mesmo, e isto é duro para alguns meninos, pronto lá está é aquilo que temos à nossa frente.

Tem de haver muito bom senso, uma hipersensibilidade para com o aluno, gerir e moderar.

[E]: Que competências de gestão cooperada considera que as AT promovem nos alunos?

[OC]: Eu acho que o facto de os assuntos serem debatidos, só o facto de os alunos estarem na mesa, isso fá-los pensar e eles são meninos inteligentes, portanto o facto

de o assunto estar na mesa faz com que haja uma ação sobre aquilo que é debatido, às vezes a ação pode não ser aquilo que nós adultos desejamos, mas provoca neles algum tipo de atitude e nós vamos gerindo e estando atentos a isso.

[E]: Existe alguma coisa que queira acrescentar?

[OC]: Eu acho que é um momento muito importante, acho que devia ser uma disciplina de sempre e para sempre, de todas as formas de estar nas escolas dos meninos. Porque como eu digo, isto aqui é uma mini sociedade, eles aqui aprendem e uma Assembleia é um momento democrático, onde nós escrevemos, propomos as nossas ideias, procuramos soluções, às vezes é um bocadinho idílico porque nós achamos que muitas vezes nós achamos que conseguimos resolver e a resolução acontece de imediato e em educação nada é imediato. E esta geração mostra-nos muito isto, esta geração procura muito o imediatismo, não só esta, mas está muito neste ponto, querer tudo de uma forma instantânea, de uma forma rápida e a Assembleia contraria este momento, ou a forma de estar numa escola democrática contraria um bocadinho isto que é pensar, refletir, partilhar e quando nós vamos agir, pensar sobre o que aconteceu que é para agir segundo a melhor maneira. Porque é preciso ter cuidado com as Assembleias de Turma e com tudo o que tem a ver com opiniões, formas de pensar, porque rapidamente se cai no moralismo e eu tenho muito medo nisso que é a moralidade que nós temos perante os alunos, pronto, nós adultos somos muito moralistas com eles. Porque sim a moralidade é preciso, mas é preciso contrariá-la um bocadinho e na Assembleia de Turma é muito fácil cair nisto, e eles bebem de nós esta moralidade e eles são assim uns para os outros e então tu não vês nada, vês tu a vê-los a resolver os assuntos uns dos outros com a nossa moralidade, porque beberam de nós e eles às vezes são muito mais seguros, muito mais sinceros uns com os outros de uma forma tão natural que nós às vezes tendemos a moldá-los e temos de ter muito cuidado com isso, porque é muito fácil. Lá está os desejos dos adultos, às vezes está identificado um problema e queremos uma solução para o problema e às vezes não é assim. Porque também precisas de dar resposta, eles esperam de ti essa resposta, querem que tu resolvas, é mais fácil e é eles tirarem a responsabilidade deles para cima do adulto que acaba por gerir tudo e se nós queremos autonomia e responsabilidade eles têm de ser autónomos, eles têm de ser responsáveis e não pode ser só teórico.

[E]: Quero agradecer, mais uma vez, a sua participação e colaboração neste estudo e nesta entrevista.

ANEXO D - GUIÃO DA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA

| ' ' | | ' ' |

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
A – Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Informar acerca do objetivo da entrevista • Valorizar o contributo da entrevistada • Solicitar autorização para a gravação da entrevista • Assegurar o anonimato das informações prestadas ao longo da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Quero agradecer a sua disponibilidade para a realização e colaboração neste estudo com esta entrevista. • Pretende saber mais algum aspeto sobre este estudo? E sobre esta entrevista? • Importa-se que grave a entrevista? Garantindo, claro, o anonimato nas suas respostas, uma vez que servirá apenas para o estudo em causa.
B – Caracterização do percurso académico da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico da entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua formação académica? • Há quanto tempo é professora? • Tem alguma razão por ter escolhido esta profissão?
C – Caracterização da turma em relação às AT	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber competências da turma perante as AT • Identificar fragilidades da turma perante as AT 	<ul style="list-style-type: none"> • Que competências considera que a turma tem, promovidas pelas AT? • Considera que a turma cumpre as funções de presidente, secretário e público durante as AT? • Que soluções considera pertinentes para a melhoria do comportamento, da turma, durante as AT?
D – Perceção da professora, face à pertinência das Assembleias de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a relação da entrevistada com as Assembleias de Turma • Perceber como se organizam as AT • Conhecer o papel da professora nas AT • Conhecer a opinião da entrevistada sobre os resultados que as AT podem proporcionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Em primeiro lugar, o que é para si a AT? • Em que ano, geralmente, inicia a AT? • Como funcionam as AT, na sua sala de aula? • Como caracteriza o seu papel nas AT? • Como procede caso o grupo não esteja a conseguir encontrar a solução para um problema? • Que papel acha que os professores devem assumir durante as AT, de forma a ajudar na comunicação entre os alunos?

		<ul style="list-style-type: none"> • Que competências de gestão cooperada considera que as AT promovem nos alunos? • É a favor das AT no 1.º ciclo?
E – Finalização e validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação não solicitada anteriormente, que a professora considere pertinente • Concluir e agradecer a participação na entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe alguma coisa que queira acrescentar? • Quero agradecer, mais uma vez, a sua participação e colaboração neste estudo e nesta entrevista.

ANEXO E - *FOCUS GROUP*

| | " | | "

[Estagiária]: Consideram importante realizar a Assembleia de Turma? Porquê?

[F.]: Eu acho que a AT é importante, para podermos partilhar coisas novas com os outros e para resolver problemas com os outros que não conseguimos resolver.

[N.]: E também serve para dar ideias como por exemplo para as aulas, para tomarmos decisões e criarmos dias internacionais, como fizemos com o dia internacional dos descalços.

[F.S.]: Sim é importante porque somos nós que tomamos decisões e escrevemos no Jornal de Parede.

[E.]: Consideram que a vossa Assembleia corre como esperado? O que acham que corre mal? Porque acham que corre mal?

[F.]: Não, porque às vezes as pessoas não têm comportamentos que se devem ter nas Assembleias. Acho que as pessoas que não cumprem as regras deviam sair um bocado da sala.

[N.]: Muitas vezes não corre como espado e nem conseguimos terminar as assembleias.

[F.S.]: Eu acho que não corre como deveria, porque muitas pessoas não respeitam a “ordem na assembleia” e depois começam todos a falar ao mesmo tempo e ninguém se entende.

[E.]: Mudariam alguma coisa nas Assembleias de Turma? O quê?

[N.]: Sim, eu acho que podíamos mudar a disposição da sala, as mesas, os alunos deviam estar sempre de frente para o presidente e para o secretário e às vezes alguns de nós estão de costas ou de lado e numa Assembleia temos sempre de estar de frente para o presidente e o secretário.

[F.]: Sim eu criava uma regra, a regra de que se alguém falasse sem autorização ou falasse por cima de alguém saía um bocado da sala.

[F.S.]: Eu não concordo F. porque assim perdiam as coisas que eram faladas na Assembleia e não era justo.

[F.]: Também não é justo eles não cumprirem as regras e não respeitarem o presidente.

[N.]: Sim é verdade, a única solução seria cumprirem as regras.

[E.]: Conseguem identificar as funções do presidente, do secretário e da restante turma?

[F.]: Sim, têm de ficar atentos e não brincar. E o secretário devia fazer as perguntas.

[N.]: Mas isso é uma das regras principais do presidente, o presidente tem de estar atento porque é a pessoa mais importante na Assembleia.

[F.S.]: E o secretário devia fazer mais alguma coisa para não está tão parado. Podiam partilhar as funções.

[E.]: Acham que os presidentes cumprem o seu papel quando é necessário tomar decisões?

[N.]: Raramente, por exemplo o F., a C. e o G. eles riem-se muito e distraem-se, não estão atentos à Assembleia e ao que nós dizemos.

[F.]: Algumas pessoas não conseguem ser presidentes porque não cumprem as funções de presidente e porque se riem com muita facilidade.

[F.S.]: Eu acho que não porque ninguém quer aceitar a opinião dos outros e só quer aceitar a sua opinião então não tomam decisões.

[E.]: Acham que os participantes da Assembleia de Turma sabem aceitar as opiniões e críticas que são feitas?

[N.]: Há uns que aceitam, outros que não aceitam. Eles não conseguem escolher a solução do outro se for melhor do que a sua, só querem a sua decisão e depois começam a discutir.

[F.S.]: Raramente, eu acho que as pessoas devem escolher as ideias, primeiro temos de ver se a ideia de que disseram faz sentido e depois escolher. Temos de experimentar as soluções de todos para ver se funcionam.

[F.]: Temos de ser capazes de mudar de solução quando vemos que não está a funcionar, seja a nossa solução ou não.

[N.]: Pois, mas sabes que a maior parte de nós não quer fazer isso.

[F.S.]: Sim, mas se estamos numa Assembleia temos de cumprir as regras e as funções de cada um.

[E.]: Acham que o público cumpre as suas funções nomeadamente quando o presidente pede Ordem na Assembleia?

[F.]: Muitas vezes não.

[N.]: Pelo menos $\frac{1}{4}$ dos meninos calam-se e os outros não.

ANEXO F - FUNÇÕES DOS
ELEMENTOS DA ASSEMBLEIA DE
TURMA

| ' ' | | ' ' |

Funções do público:

- Estar atento à Assembleia e não brincar
- Colocar o dedo no ar para dar a sua opinião
- Ser responsável
- Respeitar os pedidos do presidente e do secretário
- Ter uma boa postura
- Respeitar as regras

Funções do presidente:

- Estar atento à Assembleia e não brincar
- Gerir a Assembleia
- Colocar ordem na Assembleia
- Ser responsável
- Dar permissão para os colegas falarem
- Ser razoável
- Encontrar uma solução, em conjunto com a restante turma

Funções do secretário:

- Escrever a Ata
- Ler as colunas do Jornal de Parede
- Estar atento à Assembleia e não brincar
- Relembrar o presidente sempre que necessário
- Ser responsável