

A ASSEMBLEIA DE TURMA COMO ESPAÇO DE VIDA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Maria Anjos de Mello e Castro

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal

2023-2024



A ASSEMBLEIA DE TURMA COMO ESPAÇO DE VIDA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Maria Anjos de Mello e Castro

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

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

Júri

Presidente: Professor especialista Abel Arez
Arguente: Prof. Doutor Luís Carlos Martins D'Almeida Mota

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Catarina Tomás, pela orientação dedicada, apoio constante, paciência e incentivo durante todo o processo de pesquisa e elaboração deste relatório. A sua sabedoria e conhecimento foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também a todos os professores que tive, por terem contribuído para a minha formação académica e por me inspirarem a seguir o caminho da Educação.

Agradeço a todos os meus amigos, que fizeram parte do meu crescimento e me acompanham há muitos anos, por todo o apoio ao longo desta jornada. Em especial à Maria Ramalho e à Mariana Cardiga, por me terem motivado desde o primeiro dia do mestrado e por toda a companhia em todas as noites de estudo, ao longo dos últimos dois anos de mestrado. Foram duas colegas de curso, que passaram a ser amigas e que levarei comigo no coração para o resto da minha vida.

Queria ainda agradecer a todos os orientadores, professores cooperantes e locais de estágio que me receberam de braços abertos e me ajudaram a formar enquanto professora, com especial agradecimento à Professora Sandra Tavares, professora cooperante do meu último estágio de mestrado. O meu mais profundo agradecimento pelo seu apoio incondicional e por todas as palavras de alento. Será sempre uma inspiração de bondade, amor ao próximo, paciência e cuidado. É um ser de Luz, que ilumina todos os cantos por onde passa!

Agradeço também ao Colégio de Santa Maria, e a todos os seus intervenientes, especialmente à Doutora Maria Núncio e à Professora Margarida Miguéns, por confiarem em mim desde a minha Prática de Ensino Supervisionada, até hoje. Também agradeço à Professora Margarida Branquinho, por ser um grande apoio, desde o meu primeiro dia de trabalho, e às professoras, agora colegas, Ana Dória e Sandra Tavares, por toda a paciência e ajuda constantes que me dão diariamente. Ficarei eternamente grata e espero que convosco, consigamos fazer História!

Por fim, queria agradecer de forma muito especial aos meus queridos pais, à Mariana, ao Francisco, à Ana, à Margaux e restante família, por me apoiarem de todas as formas possíveis, desde sempre. Faltam-me as palavras para descrever tudo o que fizeram por mim até hoje.

Um último agradecimento, mas não menos importante, ao Martim, por me ensinar a ser tia e mostrar-me que esta é a melhor missão do mundo.

RESUMO

No âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o presente relatório descreve a experiência vivenciada na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizada em duas escolas: uma privada, no 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB) em Lisboa, e outra pública, no 2.º CEB, na Amadora. A primeira parte deste relatório analisa as práticas pedagógicas observadas nos dois contextos, com especial ênfase na organização curricular, na relação pedagógica e nos processos de avaliação. A segunda parte apresenta um estudo de caso sobre a assembleia de turma no 1.º CEB, investigando a sua implementação e o seu contributo para processos de cidadania democrática em contexto escolar. A abordagem qualitativa adotada neste estudo envolveu a observação e análise dos diários individuais de 19 crianças durante a Assembleia de Turma (AT), com o objetivo de analisar as suas representações e vivências sobre esse processo. A análise dos dados aponta para o reconhecimento por parte das crianças da importância da AT como um espaço propício para o diálogo e para a resolução colaborativa de questões do/no quotidiano escolar. O relatório é concluído com uma reflexão acerca do contributo da PES II para o meu desenvolvimento profissional, identificando os aspetos mais significativos e dimensões a melhorar na minha prática pedagógica futura.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, Crianças, Assembleia de Turma, Cidadania Democrática.

ABSTRACT

Within the scope of the master's degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic¹ Education, this report describes the experience lived in Supervised Teaching Practice II (STP II), carried out in two schools: a private one, in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) in Lisbon, and a public one, in the 2nd CBE in Amadora. The first part of this report analyses the pedagogical practices observed in the two contexts, with special emphasis on curricular organization, pedagogical relationship, and assessment processes. The second part presents a case study on the class assembly in the 1st CBE, investigating its implementation and contribution to democratic citizenship processes in the school context. The qualitative approach adopted in this study involved observing and analysing of the individual diaries of 19 children during the Class Assembly (CA), to explore their representations and experiences about this specific school practice. The data analysis point to the recognition by the children of the importance of CA as a space conducive to dialogue and collaborative resolution of pertinent issues in everyday school life. The report concludes with a reflection on the contribution of STP II to my professional development, identifying the most significant aspects and dimensions to improve my future pedagogical practice.

Keywords: Supervised Teaching Practice, 1st and 2nd Cycle of Basic Education, Children, Class Assembly, Democratic Citizenship

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	5
1.ª PARTE	13
1- Descrição Sintética da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 1.º CEB	14
1.1. <i>Entrar no contexto da PES: Caracterização da escola e os seus atores</i>	15
1.2. <i>Problematização dos dados recolhidos no contexto</i>	17
2. Descrição Sintética da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 2.º CEB	21
2.1. <i>Entrar no contexto da PES: Caracterização da escola e os seus atores</i>	22
2.2. <i>Problematização dos dados recolhidos no contexto</i>	24
3. Análise Crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	27
2.ª PARTE	32
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: A Assembleia de Turma como Espaço de Vida Democrática no 1º CEB	33
.....	33
1.1. Apresentação do estudo	34
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
2.1. Revisão da literatura	37
2.1.1. Escola e participação dos alunos: o caso da Assembleia de Turma	37
2.1.2. Democracia: conceito e importância em contextos escolares	39
2.1.3. Enquadramento sociolegislativo sobre a participação das crianças em contexto escolar.....	42
2.1.4. Estado da Arte em Portugal sobre Assembleia de alunos	44
4. METODOLOGIA	47
4.1. Opções metodológicas da pesquisa com crianças.....	48
4.2. Opções éticas da pesquisa com crianças	51
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
5.1. “O que mais gosto em mim?” ou autocaracterização das crianças.....	54

5.2. “O que é uma assembleia de turma?” ou como os sentimentos e emoções assumem centralidade na AT.....	54
5.3. “A assembleia corre bem quando...” ou quando as conflitualidades das culturas de pares se resolvem e os sentimentos demonstrados nas AT.....	55
5.4. “Quais os principais assuntos discutidos na AT?” ou um espaço para discutir os comportamentos entre pares.....	57
5.5. “Para mim, o ponto mais importante de uma AT é...” ou discutir as conflitualidades genderizadas dos discursos dos alunos nas AT.....	58
5.6. “O que gostaria que fosse mudado nas AT?” ou mudar ou não mudar as AT.....	59
5.7. “O que a professora diz sobre as AT” ou participar para desenvolver competências....	60
5.8. Considerações finais relativamente aos dados recolhidos - Síntese	61
CONCLUSÕES.....	63
REFLEXÃO FINAL.....	66
REFERÊNCIAS.....	70
.....	82
ANEXOS.....	82
Anexo A: Grelhas de avaliação de aprendizagens – semanas 1 e 2 (1.º CEB).....	83
Anexo B: Grelhas de avaliação de aprendizagens – semanas 3 e 4 (1.º CEB).....	84
Anexo C: Grelhas de avaliação de aprendizagens – semanas 5, 6 e 7 (1.º CEB).....	85
.....	85
Anexo D: Grelhas de avaliação OBJ 1 (1.º CEB)	80
Anexo E: Grelhas de avaliação OBJ 2 (1.º CEB)	82
Anexo F: Grelhas de avaliação OBJ 3 (1.º CEB)	84
Anexo G: Registos fotográficos da rotina “3 ao Cubo”	86
Anexo H: Respostas do Diário da AT e Resumo das Assembleias assistidas.....	87
Anexo I: Respostas à 1.ª questão do Diário da AT	94
Anexo J: Respostas à 2.ª questão do Diário da AT.....	95

Anexo K: Respostas à 3.ª questão do Diário da AT	96
Anexo L: Respostas à 4.ª questão do Diário da AT	97
Anexo M: Respostas à 5.ª questão do Diário da AT.....	98
Anexo N: Respostas à 6.ª questão do Diário da AT.....	99
Anexo O: Respostas à 7.ª questão do Diário da AT	100
Anexo P: Respostas à 8.ª questão do Diário da AT	101
Anexo Q: Respostas à 9.ª questão do Diário da AT	102
Anexo R: Respostas à 10.ª questão do Diário da AT	103
Anexo S: Respostas à 11.ª questão do Diário da AT	104
Anexo T: Respostas à 12.ª questão do Diário da AT	105
Anexo U: Respostas à 13.ª questão do Diário da AT.....	106
Anexo V: Entrevista à PC.....	118
Anexo X: Diário da Assembleia de Turma	121
Anexo Y: Tabela de Categorização de Informação	123
Anexo W: Roteiro ético para uma prática pedagógica sustentada	126

Índice de Tabelas

Tabela 1. Questão-Problema e Objetivos Gerais do PI	18
Tabela 2. Estratégias de Intervenção do PI.....	18
Tabela 3. Problemática e Objetivos Gerais do PI (adaptado)	24
Tabela 4. Estratégias de Intervenção do PI (adaptado)	24
Tabela 5 Roteiro ético para uma prática profissional sustentada	126

Lista de Abreviaturas

AT- Assembleia de Turma

CEB- Ciclo do Ensino Básico

HGP- História e Geografia de Portugal

PC- Professora Cooperante

PI- Projeto de Intervenção

PT- Português

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório descreve o percurso que vivenciei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), desenvolvida em dois diferentes contextos escolares, uma escola pública no concelho da Amadora, no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e numa escola privada no centro de Lisboa, no 1.º ciclo do Ensino Básico. Este documento está organizado em duas partes: a primeira é dedicada à descrição e análise da PES vivenciada em ambos os contextos e a segunda parte apresenta um estudo de caso sobre a Assembleia de Turma como espaço de vida democrática no 1.º CEB.

Na primeira parte, o relatório foi iniciado com uma descrição da PES no 1.º CEB, que incluiu a caracterização do contexto escolar, da turma e problematização dos dados recolhidos. Seguiu-se a descrição da PES no 2.º CEB, com a mesma estrutura que a anterior. No final, foi apresentada uma análise crítica de ambos os contextos de estágio, onde demonstrei as semelhanças e diferenças nas práticas pedagógicas, organização curricular, relação pedagógica e nos processos de avaliação.

A segunda parte dedicou-se ao estudo de caso da Assembleia de Turma. Inicialmente, apresenta-se a investigação desenvolvida, com respetiva definição do tema, problemática, objetivos e questões de investigação. De seguida, foi apresentada o enquadramento teórico pautado pelo diálogo entre as Ciências da Educação e a Sociologia da Infância acerca de assembleias de turma, democracia em contexto escolar e o enquadramento sociolegislativo sobre a participação das crianças nos mesmos contextos. Além disto, foi também apresentado o estado da arte em Portugal sobre assembleias de alunos. No capítulo seguinte, abordei as opções metodológicas e éticas deste estudo e descrevi o contexto, participantes, métodos e técnicas de recolha de dados utilizados. Finalmente, os dados recolhidos foram apresentados e discutidos no penúltimo capítulo, seguido das conclusões e dos constrangimentos sentidos no decorrer desta investigação.

Este relatório termina com uma reflexão final acerca do contributo da minha experiência na PES II para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, identificando aspetos significativos e dimensões a melhorar na minha futura prática docente.

1.^a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

1- Descrição Sintética da Prática de
Ensino Supervisionada
desenvolvida no 1.º CEB

O primeiro capítulo dedica-se à descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB entre 10 de abril e 29 de maio de 2024, com o objetivo de compreender o contexto em que a problemática de intervenção se desenvolveu. Para tal, este capítulo inicia-se com a descrição das principais finalidades educativas da instituição cooperante, contextualizando a investigação num ambiente específico que valoriza a autonomia, alegria, o sentido crítico e a preocupação com o bem comum. De seguida, apresenta-se uma descrição breve acerca da turma, caracterizando os alunos e o ambiente de aprendizagem, com o intuito de identificar as necessidades e os desafios específicos que influenciaram a problemática, assim como a necessária contextualização. Finalmente, termina com a problematização dos dados recolhidos durante a prática pedagógica e a identificação da problemática de intervenção, que será aprofundada nos capítulos seguintes através de diferentes suportes como análise documental, entrevistas, entre outros.

1.1. *Entrar no contexto da PES: Caracterização da escola e os seus atores*

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) que desenvolvi no 1.º CEB decorreu numa instituição de cariz privado no concelho de Lisboa que acolhe crianças do pré-escolar ao 9.º ano, com base na pedagogia Kentenichiana e faz parte de uma rede de escolas em vários países, inspiradas na mesma pedagogia. Cujo modelo se chama MPK. O espaço escolar possui dois edifícios, em ruas distintas, embora atualmente apenas um deles esteja em funcionamento.

O projeto Educativo (PE 2022/2023) da instituição em causa tem como objetivo formar alunos com valores cristãos, procurando contribuir para uma nova cultura. De acordo com o mesmo documento, o principal objetivo deste estabelecimento de ensino é contribuir para a construção de pessoas livres, proativas, responsáveis, conscientes de si próprias e do mundo que as rodeia e capazes de construir laços com base na preocupação com o bem comum.

Deste modo, esta instituição desenvolveu um sistema pedagógico baseado na pedagogia do Padre José Kentenich, fundador do movimento de Schoenstatt, que assenta

em cinco pedagogias: Ideal, Aliança, Confiança, Vinculação e Movimento. Este modelo pedagógico considera o aluno como o centro de todo o processo educativo, sendo o professor a sua figura de referência. Procura facilitar a construção de vinculações como meio favorável a um bom desenvolvimento do processo educativo e promove a partilha entre o grupo e pretende conduzir cada aluno à construção de um projeto de vida (PE 2022/2023).

Como complemento desta pedagogia, a instituição adota outras abordagens pedagógicas como o construtivismo, o interacionismo, a pedagogia pela descoberta, de Bruner e a Metodologia de Trabalho de Projeto. (PE 2022/2023)

A turma encontra-se no 2.º ano de escolaridade e é composta por 19 alunos, sendo 13 rapazes e 6 raparigas, com idades entre os 7 e os 8 anos de idade. Em termos de aprendizagem, e do que a observação me permite afirmar, caracteriza-se por ser uma turma interessada e muito participativa, com gosto pela aprendizagem, com diversas dúvidas e inquietações que são sempre alvo de pesquisa. No entanto, os diferentes níveis etários, ritmos de atenção, concentração e maturidade influenciam a aquisição e a aplicação de conhecimentos e os resultados da aprendizagem (Jensen, 2005). É importante referir que, segundo a professora cooperante, de modo geral, todos os alunos provêm de famílias de uma condição social alta, em função do cruzamento das variáveis sociológicas habilitações escolares e profissões.

Relativamente à **ação pedagógica** da professora cooperante, esta vai ao encontro da pedagogia adotada pela instituição, o Modelo Pedagógico Kentenichiano, em coordenação com as *Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB* (Despachos n.º 6944/2018, de 19 de julho e n.º 6605-A/2021, de 6 de julho) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

A professora cooperante, cuja caracterização se encontra no anexo I, caracteriza a sua ação pedagógica na diferenciação pedagógica, nomeadamente na regulação de comportamentos e nos diferentes focos de atenção em sala de aula. Utiliza estratégias que estimulam a vinculação dos alunos e que lhes permitem envolver-se nas atividades propostas de forma ativa, autónoma e responsável. São frequentemente utilizadas fichas de trabalho, materiais didáticos e a Escola Virtual como instrumentos de apoio à aprendizagem.

Quanto aos **processos de regulação e avaliação das aprendizagens**, são realizados continuamente; os alunos são avaliados por níveis de desempenho que culminam ao final de cada período com uma avaliação formal qualitativa. Para além disto, os alunos realizam fichas de avaliação trimestral relativamente ao Português, Matemática e Estudo do Meio. O processo de avaliação engloba o trabalho em sala de aula, as fichas de avaliação, o comportamento, atitudes, potencialidades e pontos a melhorar de cada aluno e o seu percurso académico. (Regulamento Interno do Colégio, 2023/2024)

No que diz respeito às **rotinas de sala de aula**, esta turma segue várias ao longo da semana como a elaboração e apresentação do plano diário, a oração da manhã, a atribuição de tarefas, o trabalho autónomo e a Assembleia de Turma. Relativamente ao Português e à Matemática, também existem rotinas semanais como a soletração de palavras, ditado de frases, hora do conto, cálculo mental, contagens e resolução de problemas.

Quanto à **organização das crianças na sala de aula**, esta é feita relativamente aos objetivos que estes pretendem alcançar, em pequenos grupos ou de forma individual.

Ao longo do período de observação foram identificadas diversas **potencialidades** desta turma nas diferentes áreas do saber como a participação, colaboração com os colegas, cálculo mental, estratégias de resolução de problemas matemáticos, expressão oral, interesse e curiosidade pelo trabalho de projeto, criatividade, imaginação e sentido rítmico.

Quanto às fragilidades, pude identificar um elevado grau de imaturidade, dificuldade de atenção e concentração, pouca autonomia, dificuldade na gestão de emoções e controlo de comportamento, dificuldade na leitura e compreensão de enunciados, e dificuldades na leitura em voz alta por parte de alguns alunos.

1.2. Problematização dos dados recolhidos no contexto

Partindo da análise das potencialidades e fragilidades identificadas ao longo do período de observação, identifiquei uma necessidade premente de abordar três situações-chave que afetam significativamente o processo de aprendizagem dos alunos: a diferenciação pedagógica, autorregulação comportamental e a compreensão de textos e

enunciados. A partir deste ponto, formulei a problemática e defini os objetivos gerais do Plano de Intervenção (Tabela 1).

Tabela 1. Questão-Problema e Objetivos Gerais do PI

Problemática
Como facilitar a compreensão de textos e de enunciados matemáticos através de estratégias de auto-regulação comportamental e de diferenciação pedagógica?
Objetivos Gerais do Plano de Intervenção
Exercitar a autorregulação comportamental;
Melhorar a compreensão de textos e de enunciados matemáticos;
Implementar diferenciação pedagógica como estratégia de apoio à aprendizagem;

Depois de formulada a problemática e defini os objetivos gerais do Plano de Intervenção, delinearam-se diversas estratégias de intervenção para cada um dos objetivos definidos (Tabela 2).

Tabela 2. Estratégias de Intervenção do PI

Objetivos gerais PI	Estratégias de Intervenção
Exercitar a autoregulação comportamental	<ul style="list-style-type: none"> -Integração de sessões de expressão escrita acerca das emoções; -Incorporar técnicas de relaxamento; -Implementação de jogos matemáticos cooperativos; -Implementação de círculos de partilha; -Incorporação de sistemas de recompensas;
Melhorar a compreensão de textos e de enunciados matemáticos	<ul style="list-style-type: none"> -Organização de sessões de leitura guiada; -Promoção de discussões literárias;

	<ul style="list-style-type: none"> -Promoção da resolução colaborativa de problemas; -Fornecimento de listas de palavras-chave frequentes;
<p style="text-align: center;">Implementar diferenciação pedagógica como estratégia de apoio à aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Implementação de produção textual adaptada; -Fornecimento de modelos de escrita estruturados; -Promoção de desafios diferenciados; -Utilização de materiais manipuláveis; -Promoção de atividades de cooperação;

Ao longo do período de intervenção, procurei desenvolver várias atividades de modo a dar resposta aos objetivos gerais delineados inicialmente. Contudo, devido ao reduzido tempo de intervenção face à quantidade de estratégias definidas inicialmente e estar a intervir numa altura de preparação para as provas de aferição, não foi possível implementar algumas estratégias como as sessões de leitura guiada e o fornecimento de listas de palavras-chave frequentes, que estavam relacionadas com o segundo objetivo geral delineado.

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, tive em consideração as práticas utilizadas pela PC, utilizando grelhas de avaliação e as produções dos alunos como instrumentos de avaliação. Para avaliar os alunos, construí 3 grelhas de avaliação, em que procurei colocar os indicadores de avaliação das planificações das aulas, distribuídos pelas várias semanas de intervenção. Juntei os objetivos das duas primeiras semanas (anexo A), das duas seguintes (Anexo B) e das três últimas semanas de intervenção (Anexo C), perfazendo as três grelhas referidas anteriormente. É importante referir que estas grelhas foram realizadas com uma escala de 1 a 5, sendo 1 “Insuficiente” e 5 “Excelente”.

Quanto à avaliação dos objetivos gerais do PI, que estão diretamente relacionados com as aprendizagens dos alunos, avaliei os três objetivos através dos indicadores das

atividades didáticas e dos indicadores de avaliação do PI. Para cada objetivo geral construí 2 gráficos, representados como anexo D, E e F.

Por fim, e analisando as várias grelhas de avaliação em anexo, e tendo em conta o curto período de intervenção do par pedagógico, considere que as estratégias e atividades propostas e desenvolvidas permitiram que os alunos evoluíssem em termos aprendizagens, relativamente às fragilidades identificadas inicialmente. Posso aferir também que, dadas as taxas de sucesso dos três objetivos gerais do PI, os objetivos gerais propostos no início do período de intervenção mostraram estar de acordo com as necessidades dos alunos, serem adequados ao grupo em questão, e embora não tenham uma taxa de sucesso de excelência, considero que a avaliação foi positiva em larga escala.

De modo geral, todos os alunos da turma evoluíram de forma positiva, embora considere que se tivesse prolongado o período de intervenção, poderiam alcançar melhores resultados, visto que um dos objetivos propostos estava centrado nas competências sociais.

2. Descrição Sintética da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

2.1. Entrar no contexto da PES: Caracterização da escola e os seus atores

A minha prática no 2.º CEB decorreu num Agrupamentos de Escolas (AE) situado no concelho da Amadora, e oferece um currículo compreendido entre o 1.º e o 9.º ano de escolaridade obrigatória.

Em termos organizacionais, este AE tem por base Decreto-Lei n. 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n. 137/2012, de 2 de julho, e pelo Regulamento Interno (2022/2023).

O Projeto Educativo (2022/2023 e 2024/2025) inerente a este AE de escolas assenta em objetivos específicos, também interligados com o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP¹), a ser desenvolvido entre os anos de 2022/2023 e 2024/2025. Estes objetivos prendem-se com a promoção do sucesso educativo; a valorização do contributo de todos os membros da comunidade escolar e uma educação que visa a cidadania ativa.

Durante o período de estágio, de 15 de janeiro a 30 de março, dediquei-me a uma análise aprofundada dos princípios que fundamentam a abordagem pedagógica adotada pelas professoras cooperantes. Estes princípios, alinhados com o Projeto Educativo da escola, assumem-se como o que rege as práticas pedagógicas observadas.

As duas turmas encontram-se no 6.º ano de escolaridade, e possuem 25 e 24 alunos. O 6.ºA é constituído por 11 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos de idade. O 6.º D é constituído por 13 rapazes e 13 raparigas. Ambas as turmas são marcadas por uma diversidade de experiências e culturas, e de modo geral, todos os alunos são provenientes de meios socioculturais e económicos desfavorecidos, segundo as professoras cooperantes.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), a PC delinea uma **ação pedagógica** pautada por objetivos amplos. Além do sucesso académico, visa o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, alinhando-se com o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Estratégias

¹ Para saber mais sobre o a Programa TEIP: <https://www.dge.mec.pt/teip>

específicas, como a suscitação do interesse dos alunos por meio de abordagens curiosas e interativas, são utilizadas. O relacionamento interpessoal é identificado pela mesma, como um pilar crucial, sendo a gestão comportamental essencial para um bom funcionamento das turmas.

Por sua vez, a PC da disciplina de Português (PT), rege-se pelos documentos orientadores, centrando-se nos recursos, testes, questionários, e acima de tudo coloca a sua personalidade e a forma como lida com os alunos como fator fundamental da sua prática. Utiliza também ferramentas como a revisão dos cadernos diários dos alunos e a realização de apresentações mensais de livros lidos pelos mesmos, livros esses que têm de ser parte integrante da biblioteca da escola, de modo a fomentar o interesse e gosto pela frequência à biblioteca. Em conversas informais, pude aferir que ambas as professoras de PT e HGP destacam a **avaliação** contínua, contemplando aspetos cognitivos e socioemocionais dos alunos. A avaliação é realizada através de diversas ferramentas, como questões de aula, fichas formativas e avaliações sumativas, bem como uma avaliação comportamental, englobando interesse, autonomia, empenho, responsabilidade e colaboração entre pares. (Regulamento Interno, 2021/2025)

Quanto à **organização dos discentes na sala de aula**, embora cada disciplina seja lecionada em diferentes salas, os alunos estão dispostos da mesma maneira, sentados por pares. No decorrer das aulas, as PC vão atendendo às necessidades de cada aluno, podendo movimentá-los como melhor lhes aprouver, informações retiradas de conversas informais com as diferentes PC.

Relativamente às potencialidades destas turmas, identificámos uma curiosidade sobre temas variados, participação, interesse em trabalhar em pares/pequenos grupos e facilidade em falar de forma audível.

Pudemos identificar muitas fragilidades em termos de aprendizagem como dificuldade em respeitar as regras da sala de aula, falta de atenção, dispersão rápida dos temas abordados, dificuldades na leitura com entoação apropriada; estruturação de textos escritos, interpretação do que é lido, pouca prática na inferência de significados; compreensão das relações de causa e efeito, memorização e identificação de personagens importantes da disciplina e articulação verbal do que aprenderam com vocabulário adequado às disciplinas.

2.2. Problematização dos dados recolhidos no contexto

Partindo da análise das potencialidades e fragilidades identificadas ao longo do período de observação, apercebi-me rapidamente que as competências ortográficas e de escrita são as maiores fragilidades das turmas. A partir deste ponto, formulei a problemática e defini os objetivos gerais do Plano de Intervenção (Tabela 3).

Tabela 3. Problemática e Objetivos Gerais do PI (adaptado)

Problemática
Como desenvolver as competências ortográficas e da escrita no Português e na História e Geografia de Portugal?
Objetivos Gerais do Plano de Intervenção
Desenvolver globalmente a expressão linguística e integração da Expressão Oral e Escrita
Melhorar a atenção e envolvimento ativo
Promover o Interesse pelos conteúdos de Português e História e Geografia de Portugal

Depois de formulada a problemática e definidos os objetivos gerais do Plano de Intervenção, delineei diversas estratégias de intervenção para cada um dos objetivos definidos (Tabela 4).

Tabela 4. Estratégias de Intervenção do PI (adaptado)

Objetivos gerais PI	Estratégias de Intervenção
Desenvolver globalmente a expressão linguística e integração da Expressão Oral e Escrita	-Promoção de atividades de escrita que envolvam temas do interesse dos alunos, como as suas experiências pessoais, eventos atuais ou histórias fictícias que os cativem; -Incorporação de elementos desafiadores à estimulação da curiosidade e expressão;

	<p>-Introdução de diferentes géneros textuais de forma lúdica;</p> <p>-Incentivo aos alunos de explorar a diversidade de expressão escrita através de atividades lúdico-pedagógicas.</p>
Melhorar a atenção e envolvimento ativo	<p>-Utilização de técnicas pedagógicas interativas, como jogos educativos, debates estruturados e dinâmicas em sala de aula. Integrar estas atividades ao conteúdo de Português e História para desenvolver habilidades de atenção, envolvimento ativo e concentração.</p>
Promover o interesse pelos conteúdos de Português e História e Geografia de Portugal	<p>-Criação de um sistema de reconhecimento em sala de aula, destacando conquistas individuais na produção escrita;</p> <p>-Realização de momentos de partilha de trabalhos, criando um ambiente que valorize o progresso e a dedicação dos alunos;</p>

Ao longo do período de intervenção procurei desenvolver várias atividades de modo a dar resposta aos objetivos gerais delineados inicialmente.

No entanto, devido à cooperação insuficiente por parte dos docentes encarregados das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, bem como o comportamento dos alunos em questão, não foi possível alcançar o objetivo inicialmente delineado com sucesso.

Fui implementando as estratégias possíveis, embora não tenham sido muito dinâmicas, face à realidade do contexto onde fui inserida e à resistência das professoras para com as mesmas. Construí para ambas as disciplinas *powerpoints*, mostrei pequenos vídeos da Escola Virtual, de modo que houvesse uma participação mais ativa e um maior envolvimento dos alunos durante as aulas e integrei uma rotina que consistia num jogo educativo na disciplina de PT, que tinha como objetivo ampliar o vocabulário e melhorar a escrita dos alunos, que eram até à data insatisfatórios (Anexo G).

Quanto à avaliação das aprendizagens dos alunos, notei através das produções dos alunos e das grelhas de observação, que não houve melhorias notáveis, uma vez que os mesmos mantiveram o desinteresse pelas disciplinas até ao final da minha intervenção. Considerei apenas que houve melhorias notáveis no jogo didático de PT, cujo nome era “3 ao Cubo”, pois os erros ortográficos diminuíram e o vocabulário dos alunos evoluiu de forma muito positiva (Anexo G).

Relativamente à avaliação dos objetivos do projeto de intervenção, que estavam diretamente ligados às aprendizagens dos alunos, senti que não se adequaram às turmas, pois deveria ter redigido um PI com objetivos mais básicos, tendo em conta as turmas, o seu comportamento e interesses. Não realizei nenhuma avaliação sumativa na disciplina de PT, no entanto, na disciplina de HGP, houve apenas uma pequena melhoria nas avaliações dos alunos, visto que em ambas as turmas, pelo menos metade dos alunos obteve uma avaliação positiva, embora tenha sido pouco satisfatória.

3. Análise Crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

| " | | | " |

A PES desenvolvida no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) promoveu uma oportunidade de observar e refletir sobre diferentes contextos educativos, sobre as suas metodologias e os desafios enfrentados ao longo da mesma, com especial atenção na implementação e o impacto das Assembleias de Turma (AT) como ferramenta de participação democrática. Esta análise visa comparar criticamente os estágios realizados numa instituição privada no concelho de Lisboa (1.º CEB) e numa instituição pública no concelho da Amadora (2.º CEB), analisando aspetos como o desenvolvimento de competências, métodos de ensino e aprendizagem, organização curricular, relação pedagógica e processos de regulação e avaliação.

Na minha prática no 1.º CEB, o foco estava na formação de alunos com valores cristãos, onde se promove o desenvolvimento pessoal e social através da pedagogia do Pe. José Kentenich, como referido anteriormente. As AT desempenhavam um papel crucial neste processo, funcionando como um espaço de diálogo, reflexão e participação democrática, o que motivou a minha escolha.

No 2.º CEB, o foco estava na promoção do sucesso educativo e da cidadania ativa, conforme o Projeto Educativo e o projeto escolas TEIP. As competências esperadas dos alunos envolvem a expressão linguística, atenção e a participação ativa. O contexto público, com uma diversidade cultural e uma base socioeconómica significativamente reduzida, exige uma adaptação constante das estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos, tal como defende Freire (1996). A abordagem teve maior foco no desenvolvimento de habilidades específicas, como a leitura, escrita e compreensão de conteúdos históricos e geográficos.

Relativamente aos métodos de ensino no 1.º CEB, estes incluíam a pedagogia de Kentenich, complementada pela pedagogia construtivista, interacionismo e pedagogia pela descoberta. A metodologia de Trabalho de Projeto também foi utilizada, permitindo aos alunos explorarem temas de interesse pessoal e desenvolverem projetos a partir desses interesses. Bruner (1961) defende o mesmo tema, afirmando que a aprendizagem deve ser um processo ativo, onde os alunos constroem novos conceitos com base nos seus conhecimentos prévios. Dewey (1938) defende ainda que a educação deve ser baseada na experiência e na interação com o ambiente, promovendo-se uma aprendizagem

significativa e contextualizada. É importante referir que a instituição em questão não utiliza manuais escolares no 1.º CEB, e deste modo, a professora cooperante utilizava estratégias como fichas de trabalho, jogos, a Escola Virtual e saídas da sala de aula para apoiar a aprendizagem dos seus alunos, promovendo desta forma uma abordagem centrada no aluno, significativa e contextualizada.

No 2.º CEB, os métodos incluíam abordagens interativas e dinâmicas, como jogos educativos e debates estruturados. As professoras cooperantes demonstraram utilizar uma menor quantidade de recursos didáticos, utilizando na sua maioria apenas o manual escolar, passando esporadicamente pela utilização de alguns testes, questionários e apresentações de livros para fomentar o interesse pela leitura e a participação dos alunos em sala de aula. Marzano (2007) destaca que é importante utilizar diferentes estratégias para que se possa atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Este autor argumenta ainda que a variedade de metodologias utilizadas pode aumentar a motivação e a participação dos mesmos na sala de aula. Como tal, tentámos dar ênfase à utilização de estratégias que estimulassem a curiosidade e o envolvimento dos alunos. Contudo, a falta de cooperação e comportamento inadequado dos alunos muitas vezes, como conversas paralelas durante explicações de conteúdos, desrespeito aos colegas e professora e resistência em participar nas atividades propostas dificultasse a implementação deste tipo de atividades.

Quanto aos processos de organização e desenvolvimento do currículo no 1.º CEB, este era desenvolvido em alinhamento com o Projeto Educativo (2022/2023) da instituição, focando o desenvolvimento autónomo dos alunos. A organização do currículo permite uma flexibilidade que facilita a incorporação de diversas pedagogias e metodologias (Piaget, 2005). As rotinas diárias e semanais, como a oração da manhã e a Assembleia de Turma, estruturavam o ambiente de aprendizagem, promovendo tanto a aprendizagem académica como o desenvolvimento pessoal e social de cada interveniente.

Já no 2.º CEB, o currículo seguia as diretrizes do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 e o Projeto Educativo do AE (2022/2023 e 2023/2024). A organização era mais rígida, com um foco claro em atingir os objetivos específicos do projeto de escolas TEIP. A estrutura do currículo exigia uma abordagem mais direta, muitas vezes limitando a flexibilidade

necessária para adaptar as atividades às necessidades individuais dos alunos (Freire, 1996).

Noddings (2002) assume que o cuidado e a construção de relacionamentos positivos no ambiente escolar são de extrema importância, que a relação de cuidado entre professores e alunos é crucial para um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo. No 1.º CEB, a relação pedagógica era caracterizada por uma forte vinculação entre alunos e professores, em que o professor atua como uma figura de referência, algo que observei ao longo de toda a prática de ensino supervisionada. É importante referir que a construção de relacionamentos positivos e do desenvolvimento da confiança mútua era imprescindível para o modelo pedagógico adotado. As estratégias utilizadas promoviam um ambiente de colaboração e respeito, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Cada aluno era tratado com respeito às suas individualidades e necessidades. Observei a PC diversas vezes a auxiliar alunos com dificuldades, de forma paciente e individualizada, demonstrando à turma que cada aluno era importante e tinha um ritmo de aprendizagem respeitado.

No 2.º CEB, a relação pedagógica enfrentava desafios significativos devido à diversidade cultural e socioeconômica dos alunos. A gestão comportamental era uma dificuldade para o normal funcionamento das aulas lecionadas pelos professores, havendo sempre uma tentativa de estabelecer um ambiente de respeito e cooperação (Marzano, 2007). No entanto, a falta de cooperação por parte dos alunos e a resistência às metodologias mais dinâmicas por parte dos professores dificultavam a construção de uma relação pedagógica eficaz. A necessidade de adaptação constante das estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos era evidente, mas muitas vezes inadequada devido às condições adversas.

Ao analisar ambas as PES, assiná-lo diferenças significativas nos contextos educativos, métodos de ensino, organização curricular, relação pedagógica, relação interpessoal e nos processos de avaliação que não é alheia aos contextos geosociais e características da população escolar. O ênfase dado à participação dos alunos nas AT como espaço de democracia e construção coletiva contrasta com a realidade do 2.º CEB, onde a participação dos alunos e a implementação de práticas democráticas enfrentaram maiores desafios. No 1.º CEB, a pedagogia centrada no aluno e na construção de

relacionamentos positivos facilitou um ambiente de aprendizagem colaborativo. Relativamente a este ponto, Black e William (1998) argumentam que a avaliação contínua é fundamental para que exista uma promoção da aprendizagem, pois apenas desta forma é possível realizar ajustes constantes no processo de ensino, e é possível dar *feedback* imediato aos alunos e encarregados de educação. No 2.º CEB, os desafios relacionados com a diversidade cultural, económica aliados ao comportamento dos alunos exigiram uma abordagem mais direta, assertiva, muitas vezes dificultando a implementação de metodologias dinâmicas e a construção de uma relação pedagógica correta. As diferenças nos processos de regulação e avaliação destacam a importância de adaptar as estratégias pedagógicas ao contexto específico, promovendo assim um desenvolvimento holístico dos alunos.

2.^a PARTE
| ' ' | | ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: A Assembleia de Turma como Espaço de Vida Democrática no 1º CEB

| ' ' | | ' ' |

1.1. Apresentação do estudo

Compreendendo as particularidades da turma e a dinâmica observada durante o período de observação, surgiu em mim a necessidade de concentrar a minha investigação na Assembleia de Turma como objeto de estudo. Essa escolha foi motivada não apenas pela reconhecida importância atribuída à participação dos alunos (Percy-Smith & Thomas, 2010; Tomás 2011; Trevisan, 2011) e à promoção de valores democráticos no ambiente escolar, mas também pela observação dessa prática em contexto.

Sob o título "A Assembleia de Turma como espaço de vida democrática: Um estudo no 1.º CEB", a investigação visa explorar o papel crucial dessa prática no contexto do Ensino Básico, especificamente nesta turma de 2.º ano. Pretende-se investigar as concepções dos alunos sobre esta prática, identificar estratégias eficazes para a sua realização, potencializar os seus impactos positivos, investigar também como a Assembleia de Turma contribui para a promoção da participação cidadã, da autonomia dos alunos e do desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para o seu bem-estar.

Ferreira e Sarmiento (2008) assumem que a participação ativa das crianças em contexto escolar é imprescindível para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade cívica. Além disso, segundo Holder (2012), o bem-estar infantil está intrinsecamente ligado à capacidade da criança de participar em decisões que afetam a sua vida direta ou indiretamente, promovendo desta forma, um sentimento de pertença e valorização de si própria. Nesse sentido, Percy-Smith e Thomas (2010) destacam que a participação das crianças e jovens em práticas democráticas em ambiente escolar, como por exemplo a assembleia de turma, fortalece não só as suas habilidades de comunicação e resolução de conflitos, como também sua autoestima e bem-estar. Todos estes autores corroboram a importância de criar espaços democráticos na escola onde as vozes dos alunos devem ser ouvidas, reconhecidas e garantidas.

A Assembleia de Turma surge como uma possibilidade para os alunos expressarem as suas opiniões, necessidades e preocupações, bem como para aprenderem a ouvir e respeitar as perspetivas dos outros, a negociar, entre outros. De acordo com Mitra (2018), proporcionar um espaço para a voz dos estudantes em contextos educativos

pode levar a mudanças mais profundas na cultura escolar. Fielding e Moss (2010) defendem que a voz dos estudantes deve ser considerada como um elemento central da democracia escolar, promovendo uma maior inclusão e respeito mútuo. Alison Cook-Sather (2014) destaca que ouvir as opiniões dos estudantes e envolvê-los na cocriação de ambientes de aprendizagem fortalece as suas habilidades de negociação e resolução de conflitos num futuro próximo. Por fim, Lundy (2007) argumenta que a participação das crianças em práticas democráticas na escola é fundamental para a promoção de uma cultura de direitos e responsabilidades, essencial para o seu desenvolvimento holístico.

Ao longo da pesquisa, mobilizando os referenciais das Ciências da Educação e dos Estudos Sociais da Infância, com especial incidência da Sociologia da Infância, pretende-se analisar as dinâmicas, os desafios e os benefícios da Assembleia de Turma, considerando o contexto específico desta turma em particular.

Espera-se que esta investigação contribua para o avanço do conhecimento sobre o papel das assembleias de turma no contexto educativo, fornecendo subsídios para práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e democráticas. Como Barry Percy-Smith e Thomas (2010), a participação das crianças em processos democráticos dentro do ambiente escolar é crucial para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e consciente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Revisão da literatura

2.1.1. Escola e participação dos alunos: o caso da Assembleia de Turma

A participação dos alunos em práticas democráticas dentro do ambiente escolar é um elemento crucial para o desenvolvimento de múltiplas competências. A Assembleia de turma (AT), como uma prática participativa, oferece um recurso onde os alunos podem expressar as suas opiniões, discutir temas de interesse e tomar decisões de forma coletiva. Neste contexto, é fundamental compreender os conceitos e a importância desta prática para pensar a educação e a escola.

A AT é definida como um encontro regular de alunos e professores de uma turma, onde são discutidos assuntos pertinentes acerca da vida escolar, onde se podem resolver conflitos e se tomam decisões coletivas. Segundo Percy-Smith e Nigel Thomas (2010), este tipo de prática fortalece a sensação de pertença e responsabilidade dos alunos em relação ao ambiente escolar. Estes autores argumentam que a participação ativa dos alunos em decisões escolares promove uma cultura de inclusão e respeito mútuo.

Segundo Mitra (2018) e Cook-Sather (2014), a participação na AT diz ser o envolvimento dos alunos de forma ativa no processo educativo, processo que permite que as suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. Mitra (2018) enfatiza ainda que a participação é um processo em que os alunos são colaboradores ativos e a sua aprendizagem e o seu ambiente escolar são influenciados pelas suas decisões e opiniões. Cook-Sather (2014) destaca também que o envolvimento dos alunos nas decisões educativas contribui para o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade.

É importante referir que as AT surgiram como uma resposta à necessidade de criar ambientes escolares mais democráticos e inclusivos. Lundy (2007) destaca que estas práticas começaram a ganhar relevância no final do século XX, impulsionadas por movimentos educativos que defendiam a educação participativa e os direitos das crianças. Estes movimentos foram inspirados por teorias educacionais progressistas que focavam a importância da participação ativa dos alunos no processo educativo (Dewey, 1938; Freire, 1996).

A participação ativa dos alunos é fundamental para o seu desenvolvimento integral. Ferreira e Sarmiento (2008) argumentam que a participação em AT promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, o autocontrole e diversas habilidades de comunicação. Estas autoras sublinham que, ao envolverem-se em discussões e decisões coletivas, os alunos aprendem a valorizar diferentes perspetivas, a negociar e a resolver conflitos de forma construtiva.

Além disso, Percy-Smith e Thomas (2010) afirmam que a participação dos alunos contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais democrática, onde as vozes de todos os membros da comunidade escolar são ouvidas e respeitadas. Isso promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados e motivados a contribuir para a melhoria da escola que frequentam.

Existem diversos benefícios da implementação da AT como o desenvolvimento das competências sociais, a promoção da autonomia, empenho e motivação. Segundo Holder (2012), a participação ajuda os alunos a desenvolver habilidade sociais na AT, tal como a cooperação, a negociação e a resolução de conflitos. Quanto à promoção da autonomia, Percy-Smith e Thomas (2010) defendem que as práticas participativas como as AT empoderam os alunos e dão-lhes uma sensação de controlo sobre o ambiente de aprendizagem onde se inserem e promovem a autonomia. Segundo o mesmo, quando os alunos têm a oportunidade de tomar as suas próprias decisões sobre a sua aprendizagem, desenvolvem um maior sentido de responsabilidade e iniciativa. Por último, relativamente ao último benefício acima referido, Mitra (2018) afere que o sentimento de que uma pessoa, como aluno, é ouvido e valorizado, a sua motivação para aprender aumenta substancialmente. Ainda acerca das convicções da autora, os alunos motivados participam mais facilmente e ativamente nas atividades do foro educativo e desenvolvem uma atitude positiva em relação à sua aprendizagem.

Tal como existem benefícios, existem também alguns desafios sobre o tema como por exemplo a gestão do tempo, a formação de professores e a diversidade e inclusão. Para que se possa implementar uma AT é requerido um planeamento cuidado que não interfira com o tempo semanal dedicado ao currículo formal. Lundy (2007) afirma que é imprescindível que haja um equilíbrio do tempo de AT com as outras áreas do currículo para que se garanta que não há comprometimentos. Cook-Sather (2014) afere que é

necessário formar professores de modo a facilitar as AT de forma eficaz, de modo a garantir que todos os alunos participem de forma igual. Os professores necessitam de habilidades específicas que consigam mediar as discussões de forma correta e incentivem a participação e a resolvam os conflitos. Por último, é necessário garantir que todos os alunos sejam ouvidos, especialmente os alunos que contenham necessidades especiais ou pertençam a minorias. Ferreira e Sarmiento (2008) ressaltam a importância de criar um ambiente que seja inclusivo, em que todos os alunos se sintam confortáveis em expressar as suas opiniões e contribuir para as discussões em AT.

Não podemos esquecer os contributos de Trevisan (2011), que a partir da Sociologia da Infância e da análise da cidadania e participação infantil, enriquece a discussão sobre as AT, visto que a mesma defende a ideia de cidadania infantil, argumentando que as crianças são atores sociais e políticos e que têm direito à participação nas decisões que afetam as suas vidas. Defende também que a escola, como espaço de socialização política, deve promover a participação das crianças e o exercício da sua cidadania. A autora analisa ainda as competências de codecisão das crianças e destaca a importância de desenvolver habilidades como a argumentação, a negociação, o respeito por diferentes perspetivas e a procura por decisões justas de grupo. A autora ressalva a importância da escola como um espaço de participação, onde as crianças podem exercer a sua cidadania e desenvolver competências para a vida em sociedade.

A AT ergue-se como um recurso essencial para a promoção da participação ativa dos alunos em contexto escolar. Existindo um recurso deste tipo, em que os alunos podem expressar as suas opiniões, negociar e tomar certas decisões, a mesma contribui para que se desenvolvam as competências socioemocionais e cívicas. Embora existam alguns desafios relativamente à implementação correta das AT, os seus benefícios superam em larga escala os desafios, pois as AT são uma ferramenta valiosa para a educação democrática e inclusiva para as crianças e jovens.

2.1.2. Democracia: conceito e importância em contextos escolares

O conceito de democracia em contexto escolar ultrapassa apenas a inclusão dos alunos nas decisões administrativas e pedagógicas. Este tipo de democracia envolve

também a criação de um ambiente de aprendizagem cívica, em que se valorizem os valores democráticos de igualdade, participação, respeito mútuo e justiça. Este ponto visa compreender o significado de democracia nas escolas, com base em teorias e práticas devidamente fundamentadas.

A democracia em contexto escolar refere-se à aplicação de princípios democráticos no funcionamento e na cultura das instituições escolares. De acordo com Apple e Beane (2007), a educação democrática é um processo contínuo em que todos os membros da comunidade educativa participam de forma ativa. Os mesmos afirmam que a escola deve ser um local onde os alunos aprendem a exercer a cidadania de maneira prática.

Fielding (2011) corrobora esta visão, confirmando que a educação para a democracia deve incluir a prática de habilidades democráticas, como debates e a deliberação e tomada de decisões coletivas. Segundo o mesmo, a escola é um local que deve preparar os alunos para serem cidadãos ativos e informados, capazes de contribuir para o bem comum.

Existe um envolvimento de várias dimensões para que se implemente a democracia em contexto escolar, como a criação de estruturas participativas, o ensino de valores democráticos e a promoção de uma cultura de respeito e inclusão. É fundamental que se criem estruturas que permitam a participação ativa dos alunos. Lundy (2007) nomeia os concelhos escolares e as AT como formas de participação democrática essenciais para dar voz aos alunos e envolvê-los nas decisões que afetam a vida escolar que os rodeia. Estas formas de participação legitimam a participação dos alunos e ensinam-lhes sobre os processos democráticos. Tal como afirmou Freire (2014), a educação deve ser um processo onde os alunos aprendem a questionar, criticar e transformar o mundo ao seu redor. O autor afirma ainda que é importante ensinar valores como a justiça, a igualdade e o respeito pelos direitos humanos, pois são fundamentais para a democracia. Promovendo estes valores, o contexto escolar prepara os seus alunos para serem cidadãos conscientes e ativos. Também é fundamental que a cultura escolar promova inclusão e respeito. Mitra (2018) afirma que a cultura democrática escolar deve ser pautada pelo respeito mútuo, pela valorização da diversidade e pela inclusão de todos os intervenientes da comunidade escolar. O contexto promove a coesão social e a

participação ativa de todos ao criar um ambiente onde todos se sentem valorizados e respeitados.

A implementação de práticas democráticas em contexto escolar contém diversos benefícios para a comunidade escolar como o desenvolvimento de competências cívicas, a melhoria do ambiente escolar e a promoção da igualdade e da inclusão. A prática democrática em contexto escolar, ajuda os alunos a desenvolver competências cívicas como o pensamento crítico, a tomada de decisões informadas e a participação ativa na comunidade. Para Mannion (2016), os alunos que participam ativamente em práticas democráticas na escola tendem a ser mais envolvidos na vida cívica e política, na vida futura. MacBeath (2016) afirma que a democracia escolar contribui para um ambiente mais positivo e inclusivo. Os alunos ao sentirem que são ouvidos, desenvolvem um maior sentido de pertença e responsabilidade em relação ao contexto escolar. Este sentido pode levar a uma redução de conflitos e a uma melhoria das relações interpessoais.

As práticas democráticas promovem também a igualdade e a inclusão ao garantir que as vozes de todos os intervenientes são ouvidas e respeitadas. Fielding (2018) acrescenta que a educação democrática combate as desigualdades e promove a justiça social, proporcionando oportunidades de participação e aprendizagem a todos os alunos.

Tal como benefícios, também existem desafios relativamente à implementação de democracia em contexto escolar como a resistência à mudança, a formação de professores e os recursos e tempo, alguns à semelhança dos desafios na implementação das AT como acima descrito. Relativamente à resistência à mudança, Biesta (2015) assume que a implementação de práticas democráticas requer muitas vezes uma mudança cultural intensa, que pode ser alvo de resistência por parte de vários intervenientes da comunidade escolar. Quanto à formação de professores e aos recursos e tempo, são desafios semelhantes aos descritos no ponto anterior. É necessário que haja formação adequada dos professores e tempo para se poder implementar este tema (Zeichner, 2016; Cook-Sather, 2014).

Deste modo, a implementação das práticas democráticas é imprescindível para que se os alunos se tornem cidadãos ativos, críticos e responsáveis. Implementando as práticas acima mencionadas, principalmente as AT e promovendo uma cultura de respeito e inclusão, os contextos escolares preparam os alunos de melhor forma, para uma vida

cívica e política. Mais uma vez, embora haja desafios à implementação da democracia nas escolas, os benefícios são mais significativos.

2.1.3. Enquadramento sociolegislativo sobre a participação das crianças em contexto escolar

Para elaborar o enquadramento sociolegislativo acerca da participação das crianças em contexto escolar, relacionar as conceções, os princípios e os valores do mesmo, foi necessário analisar os seguintes documentos estruturantes: internacionais - Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989); nacionais - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017); Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Decreto-Lei 51/2012, de 2012) e Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro); e locais - Projeto Educativo do contexto escolar onde foi desenvolvida a PES e Regulamento Interno do contexto escolar onde foi desenvolvida a PES.

Em todos estes documentos existe informação pertinente acerca da participação das crianças no contexto escolar, pois esta é uma questão central dos vários documentos normativos e orientadores em Portugal. Estes documentos estabelecem as bases legais que promovem a inclusão ativa das crianças nas decisões e na vida escolar, demonstrando um compromisso com os valores democráticos e os direitos humanos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, é um documento imprescindível para o reconhecimento do direito à participação das crianças em diversos contextos, incluindo o escolar. A CDC enfatiza 1) “o interesse superior das crianças, onde todas as decisões devem considerar prioritariamente o melhor interesse das mesmas”, 2) “a opinião das crianças, em que as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões sobre as questões que lhes dizem respeito, e essas opiniões devem ser levadas em consideração”, 3) “a liberdade de expressão, pensamento, consciência e religião, em que são garantidos os direitos à associação e à liberdade de exprimir pontos de vista” e 4) “os objetivos da educação, em que a educação deve promover o desenvolvimento integral das crianças e prepará-las para a vida ativa numa sociedade livre e democrática”. Todos estes princípios estão diretamente ligados à ideia de uma educação que valoriza a participação ativa das crianças, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de 2017,

define as competências e valores que os alunos devem desenvolver ao longo do período da educação básica. Este documento enfatiza 1) “a cidadania e participação, em que os alunos devem ser capazes de demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural, agir de acordo com os princípios dos direitos humanos, e ser interventivos”, 2) “o pensamento crítico e autonomia, em que é encorajada a capacidade de pensar de forma crítica, a tomar decisões informadas e continuar a aprender ao longo da vida” e 3) “os valores de responsabilidade, integridade e liberdade, em que se relata a importância de agir eticamente e respeitar os direitos humanos”. Também os princípios referentes a este documento reforçam a importância de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, alinhando-se com a necessidade de promover a participação ativa dos alunos nas decisões escolares.

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Decreto-lei n.º 51/2012, de 5 de setembro de 2012, estabelece o direito de respeito e não discriminação, em que os alunos devem ser tratados com respeito, sem discriminação de qualquer tipo e a representação dos alunos, que prevê a criação de assembleias de alunos e a participação em órgãos de direção da escola, promovendo uma cultura de participação e representatividade. Este estudo tem o objetivo de promover mecanismos de participação dos alunos, garantindo que os mesmos tenham voz e contribuam para a vida escolar.

A Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, e que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, assegura que os alunos têm direito a 1) “um ambiente educativo que promova o desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico de todos os alunos” e 2) “o tratamento respeitoso por todos os membros da comunidade educativa”. Esta lei reforça a ideia da importância da participação ativa e significativa dos alunos para que haja um ambiente educativo inclusivo e respeitoso.

Também o projeto educativo da instituição e o seu regulamento interno, definem a visão e os objetivos da mesma, destacando 1) “a centralidade do aluno, em que o aluno é o ponto central do processo educativo e a formação deve ser integral, promovendo liberdade, responsabilidade e espírito de iniciativa”, 2) “a importância do educador, sendo este uma figura de referência facilitador do desenvolvimento integral do aluno”, 3) “o direito à representação, em que os alunos têm o direito de eleger e ser eleitos para cargos de representação, como membros das assembleias de turma e delegados de turma” e 4)

“o dever de colaboração e participação, em que se encoraja os alunos a colaborar e participar ativamente nas atividades escolares”.

A análise dos documentos acima analisados (Anexo Y) demonstra que os mesmos se articulam, pois todos eles destacam princípios, direitos e deveres que se conectam com o tema deste estudo de caso, a participação ativa das crianças e as práticas democráticas em contextos escolares. O respeito, inclusão, igualdade, liberdade e responsabilidade são temas fundamentais e refletem uma visão de educação, com o objetivo de preparar os alunos para serem cidadãos críticos e participativos. Estes documentos apoiam e incentivam a implementação de práticas democráticas no contexto escolar onde desenvolvi a PES em 1º. CEB e corroboram o pressuposto que os alunos devem possuir um papel ativo na sua educação e no ambiente escolar que frequentam.

No anexo L, está representada uma tabela com a síntese da informação destes documentos, identificando o que neles existe sobre a participação dos alunos no contexto escolar.

2.1.4. Estado da Arte em Portugal sobre Assembleia de alunos

Este tema tem vindo a ganhar destaque nas escolas ao longo dos anos, em Portugal. Este conceito envolve a criação de espaços onde os alunos podem expressar as suas opiniões, discutir questões relevantes e tomar decisões coletivas, como referido acima. Em Portugal, existem diversas iniciativas e estudos que têm explorado a implementação e os impactos das AT. Deste modo, é agora apresentada uma sistematização sintética das investigações sobre a temática em Portugal, pesquisada ao longo de todo o período da PES II, com palavras-chave como “Democracia nas escolas”, “Assembleias de turma no 1º CEB”, “Participação dos alunos”, entre outras. Diversos estudos académicos têm analisado a eficácia e os desafios das AT nas escolas portuguesas. Estes estudos destacam os aspetos já referidos acima como:

- 1) o desenvolvimento de competências cívicas: a participação dos alunos em AT tem sido associada ao desenvolvimento de competências como a comunicação, argumentação e o pensamento crítico. “Os alunos que participam regularmente nestas assembleias demonstram uma maior

capacidade para discutir e debater questões, bem como para colaborar em grupo” (Palmeirão & Alves, 2016).

- 2) a promoção da inclusão e da igualdade: as AT proporcionam um espaço onde os alunos, independentemente da origem e capacidades, podem expressar as suas opiniões livremente. “Estudos indicam que esta prática ajuda a promover a inclusão e a igualdade, reduzindo as barreiras à participação” (Pereira, 2019).
- 3) os desafios e limitações: “a implementação das Assembleias de Turma enfrenta vários desafios como a resistência de alguns profissionais do ramo da educação, a falta de formação dos professores e a gestão de tempo para a implementação das mesmas, de forma sustentável” (Martins & Mogarro, 2020).

Diferentes estabelecimentos de ensino têm implementado projetos específicos com o intuito de promover as AT, como:

- 1) o projeto “Escola Democrática”: projeto desenvolvido em várias escolas no norte de Portugal, que visa criar uma cultura de participação e cidadania ativa. “Através da criação de Assembleias de Alunos, o projeto procura envolver os estudantes na tomada de decisões e na gestão da vida escolar.” (Rodrigues & Rossato, 2021).
- 2) o programa “A voz dos alunos”: programa implementado em várias escolas do distrito de Lisboa, que tem como objetivo dar voz aos alunos e promover a participação nas decisões escolares pelos mesmos. “As Assembleias são uma componente central deste programa, que também inclui formação para professores e alunos sobre práticas democráticas e cidadania” (Matos, 2019).

Diversos estudos e projetos têm demonstrado, a partir de múltiplas perspetivas e ângulos de análise, diversos impactos da implementação das AT como:

- 1) aumento do envolvimento escolar: segundo o estudo de Janaína Pedro (2022), os alunos que participam em AT têm uma probabilidade de se sentirem mais envolvidos e comprometidos com a escola, melhoram o seu comportamento e reduz-se o absentismo escolar.

- 2) melhoria do clima escolar: através do estudo de Vinha, Nunes, Tognetta e Martínez (2017), entende-se que a prática regular de AT contribui para um clima escolar mais positivo, onde existe uma valorização da comunicação e respeito mútuo. Segundo o mesmo estudo, a implementação desta prática reflete uma coesão social e um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.
- 3) preparação para a cidadania ativa: a partir do estudo de Lemos (2021), é possível compreender que as AT preparam os alunos para as suas vidas futuras, e desenvolvem as competências fundamentais para a cidadania ativa e responsável e os alunos sentem-se mais preparados para exercer a sua cidadania de forma informada e crítica.

Deste modo, pode aferir-se que a implementação das AT de forma regular, em Portugal, representa uma abordagem inovadora, ainda que pouco comum, relativamente à participação democrática e ao desenvolvimento de competências cívicas entre os alunos do 1.º CEB. Embora o número de investigações encontradas me permita dizer que ainda seja limitado e se enfrentem desafios na implementação desta prática, os benefícios demonstram ser mais significativos, não só para os alunos como para toda a comunidade educativa.

4. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Opções metodológicas da pesquisa com crianças

Este estudo foi realizado num estabelecimento de ensino privado localizado no centro de Lisboa. A escola, situada numa zona residencial com bons acessos e transportes públicos, oferece educação desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade.

A turma presente neste estudo pertence ao 2.º ano, composta por 19 alunos (13 rapazes e 6 raparigas) com idades entre os 7 e os 8 anos. A turma é marcada por uma diversidade significativa em termos de maturidade e ritmos de aprendizagem. Apesar do entusiasmo geral pela aprendizagem (NC, 16 de abril de 2024), a turma enfrenta desafios na regulação comportamental e no controlo do silêncio em sala de aula, especialmente durante atividades que exigem concentração, como tarefas de leitura e escrita (NC, 18 e 19 de abril de 2024). Alguns alunos têm dificuldades na regulação emocional e comportamental. Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa.

Tabela 5. Caracterização síntese do grupo de crianças

Idade	Meninas	Meninos	Totais
7 anos	Catarina Carmo Graça	António Francisco Salvador Sebastião Xavier Manuel Martim	10
8 anos	Branca Marta Isabel	José M. ^a Tico Afonso José Miguel Gaspar Duarte	9
9 anos	Graça	---	1
Totais	6	13	19

Além da caracterização sociodemográfica das crianças, é importante, ainda que de forma breve, por questões de economia de espaço, fornecer aos leitores algumas informações adicionais sobre as crianças, como os seus interesses e interações:

“Os alunos demonstram um forte interesse pelas atividades ao ar livre, especialmente no período do recreio. A maioria dos rapazes joga futebol e outros correm pelo pátio da escola. A Branca, Isabel e Catarina sentam-se nas escadas exteriores do pátio a construir pulseiras com missangas de plástico e trocam entre elas as missangas que trouxeram de casa. A Carmo e a Marta fazem acrobacias e pedem aos colegas que observem o espetáculo das mesmas. O Francisco e o Martim tratam de regar os legumes da horta, construída pela turma, à semelhança de todos os intervalos da manhã. O Gaspar, o José Maria e o António estão a fazer desenhos na mesa-redonda do pátio da escola, trazem vários lápis de cor, canetas de feltro e algumas caixas com tintas e pincéis para utilizarem nos recreios.” (NC, 16 de abril de 2024)

“Nesta aula de português, em que se está a ler um capítulo do livro *A menina que sorria a dormir*, de Isabel Z., o Gaspar e o Martim têm dificuldade em manter-se focados na leitura do livro, interrompem a leitura diversas vezes para comentar assuntos que não estão relacionados com o livro. Gera-se um borburrinho na sala, os restantes alunos envolvem-se na conversa. A PC pede silêncio para que o António continue a ler, que continua a ler num tom de voz baixo. O Salvador está distraído a brincar com o lápis de grafite no canto do seu livro e o Manuel está muito concentrado a seguir a leitura com o dedo. Quando os dois alunos que estão a desconcentrar os restantes colegas, o Martim pede desculpa e o Gaspar fica ofendido, dizendo que não teve nenhuma atitude imprópria, não se desculpando pela atitude. Dá um pontapé na sua mesa, murmura algo num tom de voz baixo e cruza os braços com uma expressão facial *visivelmente irritada*, acabando por deitar a cabeça em cima da mesa, deixando de tomar atenção à tarefa em execução.” (NC, 18 de abril de 2024)

“A turma organiza-se em roda, todos sentados nas suas cadeiras. Os dois elementos da mesa presidencial sentam-se ao lado uns dos outros. Existe o posto de presidente e vice-presidente. O José é o vice-presidente e a Marta é

a presidente, ambos se candidataram para o cargo e foram escolhidos por votações de toda a turma. Hoje decorrem as votações para se adicionar um secretário à mesa presidencial. A PC conduz o início da AT, pedindo ao vice-presidente que dê as boas-vindas aos colegas e que abra mais uma sessão. O José pede que se faça silêncio na sala para iniciar a AT.” (NC, 19 de abril de 2024)

Esta investigação possui uma **natureza qualitativa**, de carácter exploratório e descritivo, com o objetivo de compreender de que forma a Assembleia de Turma influencia a participação dos alunos, a autonomia e o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para o seu bem-estar (Cook-Sather, 2014; Lundy, 2007). O foco qualitativo permite uma análise aprofundada das experiências vividas pelos alunos e das dinâmicas interpessoais que emergem durante as assembleias (Merriam & Tisdell, 2016).

É importante destacar que este estudo adota um design de **estudo de caso**, focando-se especificamente numa turma de 2.º ano de um contexto socioeducativo situado em Lisboa. De acordo com Yin (2014), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que envolve uma investigação detalhada e sistemática de um fenómeno particular dentro do seu contexto real, procurando compreender as complexidades e as interações entre variáveis específicas. O mesmo autor enfatiza que o estudo de caso é útil para explorar como e de que forma certos eventos ocorrem, oferecendo uma perspetiva contextualizada que permite captar as particularidades do contexto estudado.

Como **técnicas** de recolha de dados, privilegiou-se a **observação** participante, seguindo metodologias qualitativas contemporâneas. Segundo Creswell (2014), a observação participante permite ao pesquisador imergir no contexto estudado, “capturando” interações e dinâmicas de forma genuína. Flick (2014) afirma que esta abordagem é fundamental para compreender os fenómenos sociais no ambiente escolar. Durante este processo registaram-se diversas interações, dinâmicas entre pares e temas discutidos ao longo das várias AT assistidas.

Além disso, foram conduzidos resumos das assembleias de turma com os temas discutidos pelos alunos nas mesmas para aprofundar as discussões sobre as assembleias

de turma (anexo H). Bogdan e Biklen (2014) destacam a importância das entrevistas e discussões informais para obter informações contextuais diretamente dos participantes. A análise documental das atas de todas as AT assistidas completou a coleta dos meus dados, proporcionando uma visão detalhada das decisões e debates ocorridos. Para Krippendorff (2013), a análise documental é fundamental para compreender os contextos institucionais e as práticas cotidianas de forma sistemática e rigorosa.

A **entrevista** realizada à PC (anexo I) e a elaboração do **Diário das Assembleias de Turma** (anexo J), construído por mim, também foram documentos fundamentais para a compreensão das práticas pedagógicas e dinâmicas de participação dos alunos nas AT.

Quanto à **análise de dados**, esta foi realizada através da **análise de conteúdo**, fundamentada na abordagem de autores com Bogdan e Biklen (2014) e Krippendorff (2013). A análise de conteúdo permitiu identificar e categorizar certos padrões de informação, através das conversas exploratórias, observação participante, das informações escritas nos diários das assembleias de turma e da entrevista à PC. Foi adotada a triangulação de dados, que consiste na combinação de diferentes fontes de dados para enriquecer a compreensão dos fenômenos estudados. A análise iniciou-se com a transcrição das conversas exploratórias e as sessões de assembleia e a leitura cuidadosa e identificação dos padrões acima identificados conforme documentado na Tabela de Categorização (anexo K).

No final, os dados foram interpretados à luz dos objetivos desta investigação e da revisão de literatura existente sobre este tema, visando identificar implicações práticas e pedagógicas sobre o papel das AT na promoção da participação dos alunos.

4.2. Opções éticas da pesquisa com crianças

Quanto aos princípios éticos deste processo de investigação, considerei fundamental demonstrar os objetivos do trabalho tanto aos alunos como aos seus encarregados de educação e à PC, os possíveis custos e benefícios da investigação, o respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes, as decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, os fundamentos, a planificação e a definição dos objetivos e métodos da investigação, o consentimento informado, o uso e

relato das conclusões e possível impacto nas crianças seguido deste processo de recolha de dados (anexo L).

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo tem o intuito de apresentar a discussão dos dados relativos ao estudo de caso realizado, acerca dos efeitos das AT em contexto escolar, tendo como referência os objetivos desta investigação. É importante referir que esta apresentação dos dados é fundamentada no quadro teórico mobilizado anteriormente.

5.1. “O que mais gosto em mim?” ou autocaracterização das crianças

Quanto questionadas sobre (Anexo I) “O que mais gosto em mim?”, regista-se que existe uma diversidade grande de respostas, que abrangem diferentes aspetos como a aparência física (6 alunos), os talentos (7 alunos), qualidades (6 alunos), aspetos sociais (2 alunos) e intelectuais (1 aluno). As categorias “Aparência física” e “Talentos” são as que concentram um maior número de respostas, indicando que estes alunos tendem a identificar-se mais com as características externas e as habilidades específicas, tal como aferem Papalia e Feldman (2013) indicando que “na terceira infância (dos 6 aos 11 anos), as crianças tendem a descrever-se em termos de características externas, habilidades e comparações sociais”.

5.2. “O que é uma assembleia de turma?” ou como os sentimentos e emoções assumem centralidade na AT

Relativamente à questão (Anexo J) “O que é uma assembleia de turma?”, a maioria dos alunos (10 em 18) vêem a AT como um espaço de discussão e reflexão, onde podem expressar opiniões, sentimentos e sugestões, indicando que já percecionam qual a função principal da AT como espaço de diálogo e discussão coletiva. Por exemplo, o Duarte respondeu que a AT serve para “libertarmos os nossos sentimentos”. Esta compreensão da AT como um espaço de diálogo e da promoção da participação e construção de conhecimento alinha-se com as ideias de Freire (1996) acerca da importância do diálogo na educação. Referir ainda que 8 alunos associam a AT à resolução de problemas, vendo a AT como espaço para lidar com conflitos e encontrar soluções para questões que afetam a turma. Esta visão da AT corrobora, ainda que de forma ténue, os princípios da educação para a cidadania, que desenvolve a capacidade

dos alunos de lidar com conflitos de modo construtivo e participativo (Ministério da Educação, 2017). É interessante mencionar que a categoria “Discussão e reflexão” foi escolhida pela maioria dos rapazes da turma (8 de 13) e a categoria “Resolução de problemas” foi mais escolhida pelas raparigas. Pode-se afirmar que os rapazes parecem assumir que a AT é um espaço para expressar opiniões, enquanto as raparigas a associam à resolução de conflitos e à procura de soluções para as interações entre pares. Respostas de alunos como “escrever” ou “resolver coisas más” mostram ainda uma visão instrumental da AT.

Relativamente à pergunta (Anexos R) “As assembleias de turma servem para...?” as respostas mostraram, mais uma vez, que os inquiridos têm diversas compreensões acerca da função das AT. Enquanto que uns associam as mesmas a momentos de partilha de experiências positivas como “contar o que correu bem” ou “ver coisas boas”, outros associam-nas à resolução de problemas como “resolver os problemas”, “para os meninos que nos chateiam, não voltarem a fazer” e ainda outros as associam à expressão de opiniões e sugestões como “dar a nossa opinião”, “dizermos o que sentimos” e dar “sugestões”. Apesar desta diversidade, a categoria resolução de problemas destaca-se como a categoria mais escolhida, com 11 respostas, sugerindo que os alunos reconhecem a assembleia de turma como um espaço importante para lidar com os conflitos e questões que afetam a turma. As categorias “O que correu bem” e “Sugestões e opiniões” demonstram que os alunos também veem as AT como um espaço de partilha de vivências, exprimindo as suas opiniões e contribuindo para a construção de um ambiente positivo na turma. É de destacar também, que 4 alunos apresentaram respostas em todas as categorias, podendo demonstrar que estes alunos poderão ter uma compreensão mais ampla acerca das diferentes funções das AT.

5.3. “A assembleia corre bem quando...” ou quando as conflitualidades das culturas de pares se resolvem e os sentimentos demonstrados nas AT

Na pergunta (Anexo K) “A assembleia corre bem quando...”, tal como na pergunta anterior, a maioria dos alunos associou o sucesso da AT à resolução de problemas, sendo

mais escolhida pelos rapazes (6 em 7). Por exemplo, o José Maria respondeu que a AT corre bem "quando resolvemos bem os problemas falados". O foco na resolução de problemas pode indicar que os alunos visualizam a AT como espaço eficaz para lidar com os conflitos que afetam a turma, tal como afirma Turiel (2002), que defende a importância da participação das crianças na resolução de conflitos como forma de promoção da justiça social. Um menor número de alunos (apenas 3 rapazes) associou o sucesso da AT ao comportamento e respeito, podendo assumir que o respeito mútuo como um fator crucial para o bom funcionamento da AT. Outros 3 alunos associaram o sucesso da AT à minoria ou ausência de problemas, podendo aferir que estes alunos valorizam a harmonia na turma. Esta dimensão relacional é importante, tal como defende Alves (2024): "compreender os conflitos enquanto conflitualidades dinâmicas e processos relacionais densos de significações porque inseparáveis das culturas de pares, do grupo social e suas sociabilidades, durante os quais elas também constroem competências sociais, morais e políticas essenciais à participação na vida social e ao exercício da cidadania." (p. v). Apenas uma aluna mencionou a tomada de decisões como um fator importante para o sucesso da AT. Isto pode indicar que a turma necessita de desenvolver a compreensão sobre as AT como um espaço de participação democrática, tal como refere a legislação sobre direitos da criança e as investigações produzidas pela Sociologia da Infância quando defendem que os cidadãos mais novos devem ter uma voz ativa nas decisões que os afetam.

Quanto às perguntas (Anexos L e M) "Como me senti esta semana?" e "Sinto que a minha opinião foi importante na AT. Sim ou não?", a maioria dos alunos (12 em 18) afirmou que se sentiu feliz nessa semana, mas o parecer acerca da importância da sua opinião na AT foi negativo (11 alunos). Na questão 6 (Anexo N) "Porquê?", houve um consenso em relação à falta de consequência das suas vozes. Para Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007), a experiência da participação e a sensação de que a voz de todos é ouvida, são fundamentais para que as crianças consigam desenvolver a sensação de pertença e se integrem ativamente na comunidade escolar. A falta de consequência das suas opiniões pode originar uma desmotivação e desinteresse na participação em momentos como as AT, tal como referido (Tomás, 2011; Trevisan, 2014; Luís, 2009).

As perguntas (Anexos O e P) “Como me senti esta semana?” e “Sinto que a minha opinião foi importante na AT. Sim ou não?”, dão seguimento à investigação das perguntas anteriores, num momento posterior da PES. À semelhança da pergunta 4, a maioria dos alunos (13 em 19) afirmou que se sentiu bem nessa semana, o que mantém a indicação de um ambiente geral positivo dentro da turma. No entanto, alguns alunos expressaram sentimentos negativos ou mistos, como por exemplo a resposta da Carmo, que se sentiu “um pouco triste, porque escrevi na folha de AT um problema sobre amor”. Estes tipos de respostas demonstram que o bem-estar dos alunos pode ser afetado por conflitos entre os colegas, mesmo havendo um bom ambiente de modo geral, tal como aferem Steinberg e Morris (2023). A minoria, que associou a sua resposta a mau-estar ou sentimentos mistos, deveram-se a situações negativas que implicavam colegas e o parecer acerca da importância das suas opiniões na AT foi misto, tendo metade da turma respondido afirmativamente e a restante, negativamente. Na questão 9 (Anexo Q) “Porquê?”, mais uma vez aferi que houve consenso nas respostas, justificado pela falta de consequência, ou pela participação ativa, exprimindo opiniões.

5.4. “Quais os principais assuntos discutidos na AT?” ou um espaço para discutir os comportamentos entre pares

Quanto à pergunta (Anexo T) “Quais os principais assuntos discutidos na AT?”, pode-se constatar que o uso de palavrões é, sem dúvida, o assunto mais frequente nas AT, mencionado por 16 dos 19 alunos, indicando a necessidade de abordar essa questão com a turma, discutindo o impacto do uso de palavrões na convivência do dia-a-dia e procurando alternativas para uma comunicação mais respeitosa (Carvalho & Gouvea, 2020; Carvalho, 2022). Agressões físicas e verbais como “bater”, “empurrar”, “gozar”, entre outros, também são temas recorrentes nas AT. Deste modo, é possível aferir a necessidade de promover atividades que desenvolvam habilidades socioemocionais como a empatia e o respeito mútuo, de modo a melhorar este ponto apontado como negativo, conforme proposto por Bisquerra (2019). A exclusão social também foi um tema abordado pelos alunos, sendo importante garantir que todos os alunos se sintam acolhidos e participantes. O futebol é o segundo tema mais mencionado por alunos (14 em 19 alunos), que mostra ser um tema de grande interesse dos alunos, mas ao mesmo tempo,

um tema de bastantes desentendimentos e foco de conflitos. É importante referir que temas como a exclusão social foram mencionados por uma maioria de raparigas, enquanto os rapazes mencionaram mais as agressões físicas, o que aponta para conceções e *performances de género* (Pereira, 2009, p. 116) no que diz respeito à forma como rapazes e raparigas lidam como os conflitos.

5.5. “Para mim, o ponto mais importante de uma AT é...” ou discutir as conflitualidades genderizadas dos discursos dos alunos nas AT

A pergunta do Diário da Assembleia de Turma (Anexo U) “Para mim, o ponto mais importante de uma AT é...” sugeriu várias categorias como a resolução de problemas, comportamentos a adotar, diferenças entre género e múltiplas perspetivas. Relativamente à primeira categoria, foi a categoria central para 11 dos 19 alunos, mencionando-a como o aspeto mais importante da AT. Este foco na resolução de problemas reforça a ideia de que as AT são visualizadas pelos alunos como um espaço de extrema importância para lidar com os conflitos e questões que afetam a turma, o que está alinhado com os pensamentos de Luís (2009) acerca da importância da assembleia de turma para promoção da cidadania democrática e a resolução de conflitos de forma participativa. Os comportamentos a adotar foi a segunda categoria mais frequente, que destaca a importância dos comportamentos durante a AT, com ênfase na honestidade, responsabilidade e respeito pelo outro, demonstrando que os mesmos reconhecem a importância de criar um ambiente de diálogo construtivo, baseado na sinceridade, respeito mútuo e responsabilidade individual. Relativamente às diferenças entre género, as raparigas demonstraram maior preocupação com a escuta e o respeito como “ouvir os outros”, “ouvir os outros com respeito sem interromper”. Estas respostas remetem para a importância que os alunos atribuem à necessidade de criar um ambiente de diálogo construtivo, baseado na sinceridade, no respeito mútuo e na responsabilidade. Esta perspetiva vai ao encontro das ideias de Carvalho (2022) acerca da importância da educação para a cidadania no desenvolvimento de valores e atitudes democráticas. Mais

uma vez, estamos perante discursos genderizados dos alunos, porque os rapazes enfatizaram mais a resolução de problemas e honestidade.

5.7. “O que gostaria que fosse mudado nas AT?” ou participar para desenvolver competências

As respostas à pergunta (Anexo S) “O que gostaria que fosse mudado nas AT?” demonstram que a maioria dos alunos (13 de 19) respondeu que não gostaria de mudar nada nas AT, indicando um nível de satisfação geral com a forma como as assembleias são conduzidas. Este resultado pode ter, pelo menos, duas leituras. Por um lado, as AT parecem, na opinião dos alunos, estar a cumprir o seu papel como espaço e diálogo, participação e resolução de problemas, contribuindo para um clima positivo e democrático (Luís, 2009). Por outro, é possível que os alunos, não conhecendo outras dinâmicas, revelem dificuldades em propor mudanças.

Ainda assim, alguns alunos apresentaram sugestões de mudanças, que podem ser agrupadas em três categorias, sendo estas:

- Conteúdo: O António sugeriu “... mais coisas boas”, indicando um desejo de que o espaço seja utilizado para falar de mais aspetos positivos. Esta sugestão reflete a necessidade de equilibrar as discussões sobre os problemas com momentos de partilha e reconhecimento de aspetos positivos da convivência, tal como é defendido por Bisquerra (2019).
- Procedimentos: A Catarina sugeriu “mudar mais rápido os presidentes”, indicando um desejo de mudança referente a um aspeto prático das AT. Esta sugestão reflete ser um sinal de que os alunos estão atentos aos procedimentos das AT.
- Sujeitos que participam: O Gaspar sugeriu “a participação de todos, porque alguns alunos nunca falam”, indicando um desejo de que haja maior participação de todos os alunos da turma. Esta sugestão reflete a

importância de incentivar a participação de todos os alunos nas AT, garantindo que todos se sintam à vontade para expressar as suas opiniões, contribuindo para as discussões de grupo, como indicado por Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2007). De notar que as sugestões vieram dos rapazes.

5.7. “O que a professora diz sobre as AT” ou visão do docente acerca das AT

Relativamente à entrevista da PC, pude também aferir que o objetivo principal da mesma é incluir os alunos nas tomadas de decisões que estão relacionadas com a turma e com o funcionamento do colégio entre outros como por exemplo, a resolução de problemas e dar sugestões. Tal como os autores acima referidos, para a PC as AT consideram que permitem que os alunos ganhem autonomia e consciência dos problemas, consciência dos mesmos e se impliquem na resolução dos mesmos, tendo responsabilidade e que sejam parte ativa na vida do contexto.

Quanto à eficiência de estratégias do papel do professor para a realização das AT, a PC destacou algumas que incentivam a participação ativa dos alunos nas AT. Tal como alguns autores acima referidos, o questionamento e a assertividade são estratégias indispensáveis para promover a participação ativa dos alunos. Utilizando estas estratégias, os alunos têm liberdade de expressarem livremente as suas opiniões.

Quanto aos impactos das AT, existem desafios e benefícios como acima fundamentado teoricamente. Segundo as respostas do Diário das Assembleias de Turma, das atas das AT e da entrevista à PC é possível notar que os benefícios são superiores aos desafios, pois os dados demonstram uma melhoria significativa no respeito mútuo e na capacidade dos alunos se colocarem no lugar do outro. Segundo a PC, a tolerância e a democracia em sala de aula também têm vindo a melhorar e os alunos têm desenvolvido autonomia e responsabilidade.

As AT contribuem de forma muito importante para o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e participação ativa dos alunos. Desta forma, os alunos são constantemente incentivados a resolver problemas, a expressar opiniões e a trabalhar colaborativamente para tomar decisões. Ao avaliar os meus dados, entendi que as AT promovem o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a resolução de

problemas e a cooperação entre os alunos, como se pode notar nas respostas às questões do Diário das Assembleias de Turma. Tal como referido na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a participação ativa e democracia escolar, enfatiza o direito das crianças à participação em decisões que afetam as suas vidas. A implementação das AT no contexto escolar são um exemplo prático dessa participação, pois os alunos possuem uma voz ativa nas decisões relacionadas com a turma e o contexto escolar, tal como referido na entrevista à PC. Quanto ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* define a importância do desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e capacidade de trabalho colaborativo. Estas competências são promovidas ao envolver os alunos na resolução dos seus problemas e na tomada de decisões acerca do que os rodeia. Os desafios identificados pela PC, como garantir que os alunos se oiçam uns aos outros com respeito e evitar que estas práticas sejam vistas apenas como espaço para queixas, são consistentes com a literatura acima referida que discute as dificuldades da implementação de práticas democráticas em ambientes escolares. Deste nodo é crucial a orientação do professor para orientar as discussões dos alunos e garantir um ambiente democrático e que promova aprendizagens. Os impactos positivos observados, como a melhoria do respeito mútuo e o desenvolvimento de um ambiente de respeito e tolerância, são demonstrações do sucesso das AT e na promoção de um ambiente mais democrático e inclusivo.

5.8. Considerações finais relativamente aos dados recolhidos - Síntese

Esta análise dos dados recolhidos revelou que as crianças olham para as AT como um espaço onde existe diálogo, se resolvem problemas de diversos tipos e se expressam opiniões, contribuindo para a construção de um ambiente democrático e onde reine a participação dentro da sala de aula. Estes dados indicam que as AT promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais, como por exemplo, a empatia, a resolução de conflitos e o respeito pelo outro. Além destes aspetos, favorece também a autonomia e a responsabilidade destas crianças.

Pude observar que a maioria dos alunos se sentiram felizes no decorrer das várias AT que pude observar, embora, por vezes, tenha sido visível que a falta de consequência

das opiniões dos participantes gerou alguma desmotivação e frustração. Deste modo, é crucial que as crianças sintam que têm uma voz que é ouvida, e que as suas opiniões têm impacto nas decisões tomadas pela turma.

Posso afirmar???? também que as AT mostraram ser um espaço importante para abordar questões com impacto negativo na turma, como as agressões e exclusão social, mostrando que é necessário trabalhar as habilidades socioemocionais nesta turma. A diferença de género também foi notável nas preocupações e formas de participar demonstradas pelos vários alunos, com os alunos a focarem-se na resolução de problemas e as alunas a priorizar a escuta e o respeito pelo outro.

Por fim, a PC destacou as AT como motor imprescindível para desenvolver a autonomia, responsabilidade e respeito mútuo de todos os alunos, utilizando estratégias como a formulação de questões, de modo a incentivar a participação, o que remete para uma representação mais funcional da participação dos alunos.

CONCLUSÕES
| ' ' | | ' ' |

O presente estudo visou investigar as percepções dos alunos sobre a prática das assembleias de turma, identificar as estratégias eficazes para a realização das AT, potencializar os seus impactos positivos e investigar como a Assembleia de Turma contribui para a promoção da participação cívica, da autonomia dos alunos e do desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para o seu bem-estar.

Os dados indicam que as AT são entendidas como uma prática positiva tanto pelos alunos como pelos professores. Todas as comunidades escolares as veem como uma oportunidade de resolver problemas, expressarem os seus sentimentos e discutirem sugestões. Este tipo de prática, implementada neste contexto escolar há 11 anos, ocorre semanalmente, no último tempo letivo da semana. A PC utilizou várias estratégias para incentivar o envolvimento dos alunos como a assertividade, o seu papel orientador, a utilização de Folha da Assembleia onde os alunos registam as suas sugestões, alegrias e inquietações e um sistema de votações. Pela observação realizada, este tipo de metodologias possibilita que os alunos se sintam confortáveis em dar a sua opinião livre de julgamentos e críticas dos colegas.

Além disso, as AT contribuem essencialmente para o desenvolvimento das competências socioemocionais, que são essenciais para aprenderem a viver num ambiente democrático e justo para todos.

O tempo limitado de período de intervenção tornou-se um constrangimento para este estudo porque limitou a recolha de mais e densos dados e restringiu a capacidade de acompanhar todas as dinâmicas em curso. Tendo em conta que este estudo se tratou de um estudo de caso, o número de sujeitos inquiridos foi pequeno, e embora sinta que os dados recolhidos foram relevantes para o contexto, os dados podem não ser generalizáveis a outros contextos escolares. Alguns atores externos como a realização de várias dinâmicas deste contexto escolar alteraram diversas vezes os horários, dias e por vezes até houve AT que não foram dinamizadas. Deste modo, não pude assistir a todos os momentos que gostaria e que me ajudariam a recolher um número superior de dados para futura análise. A gestão de tempo nas AT foi sem dúvida um ponto desafiante para a realização deste estudo. Visto que a gestão do tempo utilizado para resolver cada assunto discutido em AT é escolhido pelos alunos, não assisti a nenhuma assembleia em que todos

os temas escritos pelos mesmos na Folha de Registos da AT fossem abordados. Tendo em conta que a recolha e análise de dados dependia em grande escala, das atas das assembleias e do preenchimento dos diários por mim construídos, não foi possível recolher a totalidade de dados que inicialmente tinha previsto.

Em suma, apenas dos constrangimentos sentidos ao longo da minha intervenção, este estudo forneceu informações importantes acerca as AT e possibilitou-me refletir sobre o papel dos alunos na escola e o quão ainda é preciso “andar para lá chegar!”. Assim, posso afirmar que na turma onde recolhi os meus dados, as AT são vistas como um espaço de vida democrática.

REFLEXÃO FINAL
| ' ' | | ' ' |

A experiência que pude desenvolver ao longo da PES II nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, proporcionou-me diversas aprendizagens e contribuiu de forma muito significativa para o meu desenvolvimento como profissional na área da educação. A inserção em dois contextos educativos distintos, um privado e outro público, permitiu-me confrontar diferentes realidades e desafios, como também ampliar a minha perceção acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

No 1.º CEB, a experiência na instituição privada deu-me a possibilidade de ter contactado com uma pedagogia centrada no aluno, que valoriza a sua autonomia, criatividade e o seu desenvolvimento integral. A observação e participação em práticas pedagógicas diferenciadas, como a Assembleia de Turma e a metodologia de trabalho de projeto, deu-me um repertório de estratégias de ensino e aprendizagem para utilizar na minha prática futura. A construção de relações positivas entre professores e alunos e o ambiente acolhedor e colaborativo que fui vivenciando ao longo do tempo de estágio, reforçaram a minha perceção acerca da importância do clima da sala de aula para uma aprendizagem eficaz.

No 2.º CEB, a PES num contexto público, confrontou-me com os desafios da diversidade económica e sociocultural, como também com as dificuldades de aprendizagem e comportamento que alguns alunos enfrentam. Esta experiência permitiu que me adaptasse e desenvolvesse a flexibilidade, ambas essenciais para dar resposta às necessidades de cada aluno, individualmente. Ter de gerir conflitos e promover a inclusão diariamente num contexto complexo como este, ajudou-me a refletir acerca da minha atitude como futura professora, e a procurar estratégias assertivas e eficazes à aprendizagem.

Posso aferir que a vivência nestes dois diferentes contextos escolares me permitiu compreender a importância de ambos os projetos educativos e a sua influência nas práticas pedagógicas. Pude analisar diferentes métodos de ensino e aprendizagem, identificando os potencialidades e fragilidades em ambos e desenvolver a capacidade de observação e análise de diferentes turmas e alunos. Pude ainda refletir sobre a organização do currículo e a influência que o mesmo tem na aprendizagem e confrontar perspetivas diferentes acerca da relação pedagógica e a gestão de sala de aula. A compreensão da

importância da avaliação e regulação das aprendizagens foi algo que também pude aperfeiçoar, tendo em conta que realizei testes de avaliação em ambos os ciclos.

A experiência na PES II proporcionou-me uma visão abrangente acerca dos desafios e das possibilidades da prática docente em diferentes contextos e a mesma pôde contribuir para a minha formação como futura professora.

O processo de investigação desenvolvida na PES II, mais concretamente o estudo de caso sobre as AT no 1.º CEB, contribuiu de forma deveras importante para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos meus processos de ensino e aprendizagem. Este estudo implicou várias competências a meu respeito, tais como o planeamento e organização da investigação, recolha e análise dos dados recolhidos, comunicação e escrita científica, trabalho colaborativo e uma reflexão crítica.

Quanto à primeira, foi necessário definir objetivos, elaborar instrumentos para posterior recolha de dados e selecionar participantes. Relativamente à segunda, precisei de aplicar um diário da AT, conduzir entrevistas, fazer uma análise documental e interpretar os dados recolhidos. Quanto à terceira, apresentei dados com rigor e clareza. Quanto à penúltima, interagi com a PC, alunos e restante comunidade escolar. Por último, a reflexão crítica fez-me analisar as minhas práticas e os resultados da investigação, pondo em perspetiva as minhas conceções e procurando soluções para os obstáculos que presenciei.

Esta investigação pôde ainda aprofundar a compreensão acerca da importância dos alunos e da democracia em contextos escolares, desenvolver estratégias para a promoção da participação ativa dos alunos e da sua autonomia, identificar as potencialidades e fragilidades da AT como ferramentas pedagógicas e refletir acerca do meu papel como professora na promoção de um ambiente de aprendizagem que seja democrático e inclusivo. Deste modo, posso aferir que estas competências que desenvolvi ao longo deste processo, irão impactar a minha prática pedagógica futura, podendo ser mais consciente e eficaz.

A experiência na PES II foi muito marcante para o meu desenvolvimento em várias áreas e permitiu-me identificar aspetos significativos e futuras melhorias na minha prática futura.

Relativamente aos aspetos significativos referidos, a experiência reforçou a minha paixão pela educação e o compromisso em contribuir para a formação dos alunos com que me cruzo; a valorização das relações interpessoais, que me mostrou a importância de construir relações positivas e promover um clima de respeito na sala de aula e a preocupação pela aprendizagem contínua, que despertou em mim uma vontade de aperfeiçoar a minha prática profissional e procurar estratégias e conhecimentos para enriquecimento da minha prática pedagógica.

Quanto às dimensões a melhorar, a minha gestão da sala de aula é algo que quero aperfeiçoar, nomeadamente na prevenção e resolução de conflitos, promoção da disciplina e o envolvimento de todos os alunos; o planeamento e organização, pois aprimorarei a minha capacidade de planear e organizar as aulas, de modo a garantir a coerência e eficácia das minhas aulas; a comunicação e feedback, pois continuarei a desenvolver a comunicação com os meus alunos, de forma clara, objetiva e motivadora; a diferenciação pedagógica, para conseguir responder o mais possível às necessidades de cada aluno no futuro; e o autoconhecimento e inteligência emocional, pois necessito de desenvolver o meu autoconhecimento e inteligência emocional, de modo a saber gerir as minhas reações na sala de aula e criar um ambiente positivo e acolhedor a todos os intervenientes.

Deste modo, posso aferir que a PES II foi uma etapa imprescindível na minha formação como futura docente, pois proporcionou-me o desenvolvimento de competências essenciais e uma consciência maior acerca dos obstáculos e responsabilidades da docência. Assim, comprometo-me a continuar a aprender e a desenvolver-me em todas as áreas, de modo a tornar-me uma professora mais competente e dedicada ao longo do meu futuro.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alves, E. M. M. (2024). *Um outro lado dos recreios escolares: Dos conflitos entre crianças à construção de competências sociomoraes e políticas* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1) 7-74. doi.org/10.1080/0969595980050102
- Bogdan, R., & Biklen, S. J. (2014). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson.
- Bruner, J. S. (1961). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Carvalho, C. N., & Gouvea, M. C. S. (2020). "Bad word is what doesn't exists on God body": A study of childhood obscene. *Educação em Revista*, 36, e221704. <https://doi.org/10.1590/0102-4698221704>
- Carvalho, A. M. (2022). *Educação para a cidadania: desafios e perspectivas no século XXI*. Edições Colibri.
- Cook-Sather, A. (2014). The power of student voice: What students know about their own learning. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 101-118). Springer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Fielding, M. (2011). Patterns of partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 61-75). Springer.
- Fielding, M., & Moss, P. (2010). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge.

- Fielding, M. (2018). Student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 75-88). Routledge.
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (2008). A voz das crianças e dos jovens na investigação social. In M. Ferreira, & M. J. Sarmiento (Eds.), *Crianças e contextos de participação* (pp. 15-34). Coimbra: Almedina.
- Franz, M. (2014). *The Pedagogy of Kantenich: Educational Theory and Practice*. Schoenstatt-Verlag.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Holder, M. D. (2012). *Happiness in children: Measurement, correlates, and enhancement of positive subjective well-being*. Springer.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (3.^a ed.). Routledge.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (3^a ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3^a ed.). Sage Publications.
- Lemos, C. I. C. (2021). O contributo das Assembleias de Turma e da discussão de dilemas morais para a Educação de Valores. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Luís, M. J. M. C. (2009). *A Assembleia de Turma como Dispositivo de Mediação de Conflitos: Um Estudo de caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado não publicada], Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2105>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- MacBeath, J. (2016). *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances*. Routledge.

- Mannion, G. (2016). Intergenerational education and learning: We are in a new place. *Families, intergenerationality, and peer group relations*, 5.
- Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). La educación para la ciudadanía en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 53, 185–202. <https://doi.org/10.35362/rie530566>
- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD.
- Matos, L. (2019). *Programa "A Voz dos Alunos": Relatório de Avaliação*. Instituto de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4^a ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.^a ed.). Sage.
- Mitra, D. L. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>
- Noddings, N. (2002). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano*. (12.^a ed.). AMGH Editora.
- Pedro, J. A. J. (2022). Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 6(1), 299–306. <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64459>
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Eds.). (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Pereira, A. I. E. (2019). *Como avaliam os alunos a ação da Assembleia de Alunos na perspetiva da gestão democrática?* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://tinyurl.com/ytm9tbh2>

- Pereira, M. do M. (2009). Fazendo gênero na escola: Uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens. *ex æquo*, 20, 113-127. http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602009000200010&lng=pt&tlng=pt.
- Piaget, J. (1971). The Theory of Stages in Cognitive Development. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 1-11). McGraw-Hill.
- Rodrigues, S. C., & Rossato, M. (2021). Indisciplina e ação democrática na escola: uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação*, 53, 35-44. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p35-44>
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2016). *Promoção do sucesso educativo: estratégias de inclusão, inovação e melhoria – conhecimento, formação e ação*. Católica Editora
- Sarmento, M. J., Abrunhosa, A., & Soares, N. F. (2007). Participação infantil e organização escolar. In J. Quinteiro, & Carvalho, D. (orgs), *Participar, Brincar e Aprender: exercitando os direitos da criança na escola* (pp. 51- 90). Junqueira e Marin.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2023). *Adolescência* (12ª ed.). Artmed.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *Actas do VI Congresso Luso-Brasileiro e II Colóquio Ibero-Americano de Administração e Políticas da Educação e o IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional* (pp. 1-18). Instituto Politécnico de Lisboa.
- Trevisan, G. (2012). Cidadania e participação: Uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. *Atas do V Encontro CIED – Escola e Comunidade*, Escola Superior de Educação de Lisboa, 18 e 19 de novembro de 2011.
- Vinha, T., Nunes, C. A. A., Tognetta, L. R. P., & Martínez, J. M. A. (2017). Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. In J. C. Nunes et al (Comps.), *Psicología Y Educación para la salud* (pp. 147-155). SCIFOPER.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5^a ed.). Sage Publications.

Zeichner, K. M. (2016). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.

ANEXOS

| ' " | | ' "

Anexo A: Grelhas de avaliação de aprendizagens – semanas 1 e 2 (1º CEB)

Nº	Aluno	PT					MAT					EM		Total (máx. 60)
		Interpretação/ Compreensão Escrita	Gramática			Expressão Escrita	Números e Operações	Geometria e Medida		Raciocínio Matemático	Comunicação Matemática	Conhece os Conteúdos Lecionados		
		Identifica a função expressiva das interjeições em excertos de textos	Identifica todos os verbos	Reconhece as terminações dos verbos regulares	Reconhece e distingue cada sinal de pontuação	Desenvolve um texto com sequência lógica	Calcula mentalmente os produtos da tabuada do 3	Utiliza corretamente o conceito de triplo na resolução de problemas	Indica as unidades de medida convencionais	Compreende que triplo significa 3 vezes um número	Define o conceito de perímetro e área	Conhece as características dos animais do seu projeto	Conhece as características das plantas do seu projeto	
1	AI	4	4,5	4,5	4	3,5	4,5	4	4	3,5	3	3,5	3,5	46,5
2	AS	4	4,5	4,5	4	5	4,5	4	4	4	4	4	4	50,5
3	BG	4	4,5	4,5	5	5	4,5	4	4	4	4	4,5	4	52
4	CM	4	4	4	4	3,5	4,5	4	3,5	3,5	3	3,5	3	44,5
5	DB	4	4,5	4,5	4	4	4,5	4	4	4	4	4	3,5	49
6	FC	4	4,5	4,5	4	3,5	4,5	4	4	4,5	4,5	4	3,5	49,5
7	IA	4	4,5	4,5	4	4	4,5	4	4	4	4	4	4	49,5
8	JB	4	4,5	4,5	5	4	4,5	4	4	4	4	4	3,5	50
9	MS	4	4,5	4,5	4	3,5	4,5	4	4	3,5	4	3,5	3	47
10	JMB	4	4,5	4,5	4	4	4,5	4	3,5	3,5	4	4	3,5	48
11	MCB	4	4	4	4	3,5	4,5	4	4	3,5	4	3,5	3,5	46,5
12	GA	4	4	4	4	3	4,5	4	4	3,5	4	3,5	3,5	46
13	CB	4	4,5	4,5	4	4	4,5	4	4	4	4	4	3,5	49
14	MA	4	4,5	4,5	4	5	4,5	4	4	4	4	4	4	50,5
15	MB	4	4,5	4,5	4	4	3,5	4	3,5	4	3,5	4	3,5	47
16	SG	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3,5	3	40,5
17	SS	4	4,5	4,5	5	4	4,5	4	4	4,5	4,5	4	4	51,5
18	XP	4	4	4	4	3	4,5	4	4	4	4	4	4	47,5
19	GN	4	4	4	4	3,5	4,5	4	4	3,5	3,5	4	3,5	46,5

Anexo B: Grelhas de avaliação de aprendizagens – semanas 3 e 4 (1º CEB)

Nº	Alunos	PT	MAT				EM		Total (máx. 40)	
		Gramática	Números e Operações	Geometria e Medida		Raciocínio Matemático	Comunicação Matemática	Conhece os Conteúdos Lecionados		
		Aplica corretamente a translineação em palavras simples	Identifica corretamente os ponteiros de horas e minutos	Identifica as principais notas e moedas	Identifica diferentes formas de troca de dinheiro	Demonstra compreensão ao associar horas específicas com a representação no relógio analógico.	Compreende o uso do dinheiro em situações quotidianas	Conhece as características dos animais do seu projeto	Conhece as características das plantas do seu projeto	
1	AI	4,5	5	4	4	5	4	3,5	3,5	33,5
2	AS	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4	4	36
3	BG	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4,5	4	36,5
4	CM	4,5	4,5	4	4	4,5	4	3,5	3	32
5	DB	4,5	5	4	4	5	4	4	3,5	34
6	FC	4,5	5	4	4	5	4	4	3,5	34
7	IA	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4	4	36
8	JB	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4	3,5	35,5
9	MS	4,5	5	4	4	5	4	3,5	3	33
10	JMB	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4	3,5	35,5
11	MCB	4,5	5	4	4	5	4	3,5	3,5	33,5
12	GA	4,5	5	4	4	5	4	3,5	3,5	33,5
13	CB	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4	3,5	35,5
14	MA	4,5	5	5	5	5	5	4	4	37,5
15	MB	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4	3,5	35,5
16	SG	4	4,5	4	4	4,5	4	3,5	3	31,5
17	SS	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4	4	36
18	XP	4,5	5	4	4	5	4	4	4	34,5
19	GN	4,5	5	4,5	4,5	5	4,5	4	3,5	35,5

Anexo C: Grelhas de avaliação de aprendizagens – semanas 5, 6 e 7 (1º CEB)

Nº	Alunos	PT	MAT					EM		AV	Total (máx. 50)	
		Gramática	Geometria e Medida		Análise e Tratamento de dados	Raciocínio Matemático	Comunicação Matemática	Conhece os Conteúdos Lecionados		Experimentação e criação		
		Responde corretamente às perguntas relacionadas aos temas gramaticais propostos	Reconhece um sólido geométrico através das suas características específicas	Compreende o conceito de simetria	Identifica corretamente o eixo de simetria	Demonstra capacidade de organização e tratamento de dados	Reconhece padrões	Descreve verbalmente a regularidade de uma sequência;	Conhece as características dos animais do seu projeto	Conhece as características das plantas do seu projeto	Interpreta imagens de natureza morta e interliga-as com os frutos	
1	AI	4	3	4,5	4,5	4	3,5	4	4	4	4	39,5
2	AS	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4	4	4	4	4	42,5
3	BG	4,5	4	4,5	4,5	4,5	3,5	4	4,5	4	4	42
4	CM	4	3	4,5	4,5	4	3,5	4	4	4	4	39,5
5	DB	4,5	4	4,5	4,5	4,5	4	4	4	4	5	43
6	FC	4,5	4	4,5	4,5	4	3,5	4	4	4	4,5	41,5
7	IA	4,5	4,5	4,5	4,5	4	4	4	4	4	4,5	42,5
8	JB	4	4	4,5	4,5	4,5	3,5	3,5	4	4	4,5	41
9	MS	4,5	3,5	4,5	4,5	4	4	4	4	3	4,5	40,5
10	JMB	4,5	4	4,5	4,5	4	4	4	4	4	4,5	42
11	MCB	4	3,5	4,5	4,5	4	3,5	3,5	4	4	4,5	40
12	GA	4	3,5	4	4,5	3,5	3,5	4	4	3,5	NO	34,5
13	CB	4,5	4	4,5	4,5	4,5	4	4	4	4	4,5	42,5
14	MA	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4	4	4	4	5	43,5
15	MB	4,5	4	4,5	4,5	4	3,5	4	4	4	4,5	41,5
16	SG	4	3,5	4	4,5	NO	3,5	3,5	3,5	3,5	4,5	34,5
17	SS	4,5	4	4,5	4,5	4,5	4	4	4	4	4,5	42,5
18	XP	4	3,5	4,5	4,5	4	3,5	3,5	4	4	4	39,5
19	GN	4	3,5	4,5	4,5	4	3,5	4	4	3,5	5	40,5

Anexo D: Grelhas de avaliação OBJ 1 (1º CEB)

Exercitar a auto-regulação emocional													
Data	27/mai	07/mai	02/mai	30/abr	30/abr	30/abr	02/mai	02/mai	13/mai	27/mai	29/mai	02/mai	
Indicadores de avaliação	Participa ativamente na atividade exploratória	Participa ativamente na atividade prática de translineação	Participa ativamente na partilha de ideias em grupo	Participa ativamente no trabalho com o grupo	Participa ativamente na discussão de turma	Respeita as opiniões dos colegas	Partilha ideias na discussão de grupo	Apoia e gere o trabalho de grupo	É capaz de partilhar e comunicar observações que fez sobre as sílabas tónicas e átonas.	Justifica a classificação das figuras durante a atividade de colagem no cartaz.	Trabalha em colaboração com os colegas;	Colabora com o grupo de forma respeitosa	
AI	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	
AS	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	
BG	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	
CM	4	3	3	3	3	2	2	3	4	4	2	2	
DB	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	
FC	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	
IA	4	4	4	3	3	2	4	3	4	4	3	3	
JB	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	
MS	4	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	
JMB	4	3	3	4	4	4	2	3	4	4	3	3	
MCB	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	
GA	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	
CB	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	
MA	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	
MB	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	
SG	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	
SS	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	
XP	4	3	2	2	2	2	3	2	3	4	2	2	
GN	4	3	2	2	2	2	2	2	3	4	2	2	
Pontuação Obtida	76	63	64	61	64	62	64	52	73	72	54	51	756
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	1056
Taxa de sucesso do indicador	86,3636364	71,5909091	72,7272727	69,3181818	72,7272727	70,4545455	72,7272727	59,0909091	82,9545455	81,8181818	61,3636364	57,954545	
Taxa de sucesso do objetivo													71,59

OBJ. Exercitar a auto-regulação emocional												
Data	27/mai	07/mai	02/mai	30/abr	30/abr	30/abr	02/mai	02/mai	13/mai	27/mai	29/mai	02/mai
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Participa ativamente na atividade exploratória.	Participa ativamente na atividade prática de translineação, demonstrando a compreensão das regras.	Participa ativamente na partilha de ideias em grupo	Participa ativamente no trabalho com o grupo	Participa ativamente na discussão de turma	Respeita as opiniões dos colegas	Partilha ideias na discussão de grupo	Apoia e gere o trabalho de grupo	É capaz de partilhar e comunicar observações que fez sobre as sílabas tônicas e átonas.	Justifica a classificação das figuras durante a atividade de colagem no cartaz.	Trabalha em colaboração com os colegas;	Colabora com o grupo de forma respeitosa
Indicadores de avaliação do PI	Participa ativamente nas atividades escolares					Expressa-se adequadamente e gere o seu comportamento						
Pontuação Obtida	76	63	64	61	64	62	64	52	73	72	54	51
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador (%)	86,36	71,59	72,72	69,31	72,72	70,45	72,72	59,09	82,95	81,81	61,36	57,95
Taxa sucesso indicador do PI (%)	74,54					69,48						
Taxa de sucesso do objetivo (%)	71,59											

Anexo E: Grelhas de avaliação OBJ 2 (1º CEB)

Melhorar a compreensão de textos e enunciados matemáticos													
Data	22/abr	02/mai	23/abr	02/mai	23/abr	07/mai	23/abr	02/mai	24/mai	27/mai	29/mai	30/abr	
Indicadores de avaliação	Explica o impacto das interjeições na expressão de sentimentos e emoções nos textos.	Mobiliza corretamente o discurso com linguagem apropriada	Compreende que triplo significa três vezes um número	Compreende o cálculo da área	Calcula mentalmente os produtos da tabuada do 3 de forma rápida e concisa	Aplica a composição e decomposição de valores monetários em exemplos práticos.	Utiliza corretamente o conceito de triplo na resolução de problemas	Aplica corretamente o conceito de área na tarefa	Compreende o conceito de Moda;	Explica o conceito de simetria após a experiência com o espelho;	Descreve verbalmente a regularidade de uma sequência	Define o conceito de perímetro	
AI	3	2	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	
AS	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	
BG	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	
CM	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
DB	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
FC	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
IA	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
JB	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
MS	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
JMB	4	2	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	
MCB	3	2	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	
GA	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	
CB	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
MA	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
MB	4	2	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	
SG	3	2	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	
SS	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	
XP	3	2	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	
GN	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Pontuação Obtida	64	57	72	64	57	64	64	64	57	64	64	64	755
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	1056
Taxa de sucesso do indicador	72,73	64,77	81,82	72,73	64,77	72,73	72,73	72,73	64,77	72,73	72,73	72,73	
Taxa de sucesso do objetivo													71,50

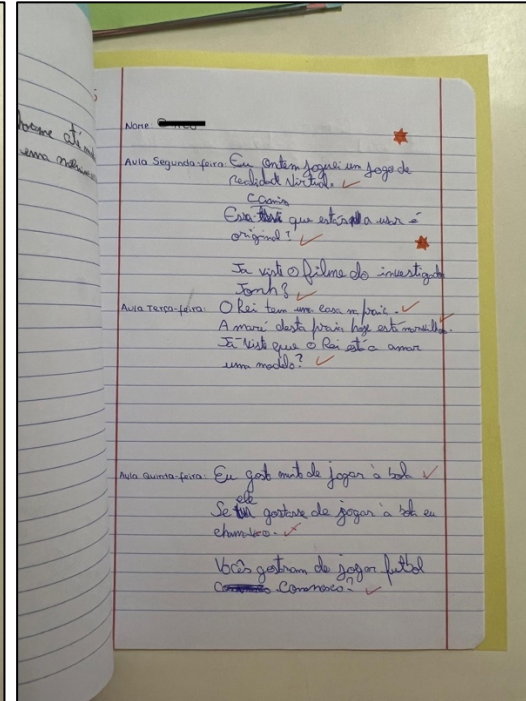
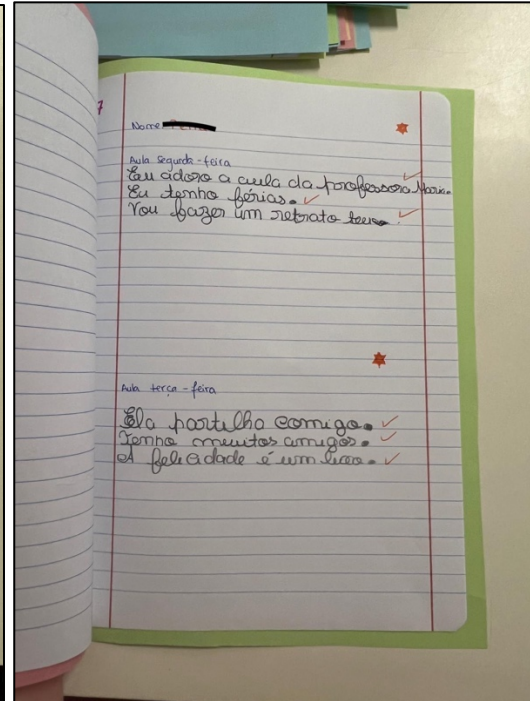
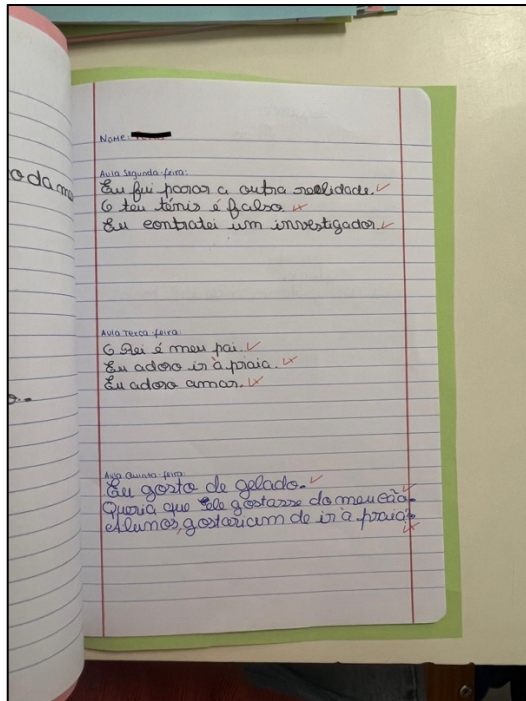
OBJ. Melhorar a compreensão de textos e enunciados												
Data	22/abr	02/mai	23/abr	02/mai	23/abr	07/mai	23/abr	02/mai	24/mai	27/mai	29/mai	30/abr
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Explica o impacto das interjeições na expressão de sentimentos e emoções nos textos.	Mobiliza corretamente o discurso com linguagem apropriada	Compreende e que triplo significa três vezes um número	Compreende o cálculo da área	Calcula mentalmente os produtos da tabuada do 3 de forma rápida e concisa	Aplica a composição e decomposição de valores monetários em exemplos práticos.	Utiliza corretamente o conceito de triplo na resolução de problemas	Aplica corretamente o conceito de área na tarefa	Compreende o conceito de Moda;	Explica o conceito de simetria após a experiência com o espelho;	Descreve verbalmente a regularidade de uma sequência	Define o conceito de perímetro
Indicadores de avaliação do PI	Aumenta a capacidade de interpretação e de leitura daquilo que lê			Desenvolve o seu raciocínio matemático			Aumenta o seu vocabulário matemático					
Pontuação O	64	57	72	64	57	64	64	64	57	64	64	64
Pontuação M	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso	72,73	64,77	81,82	72,73	64,77	72,73	72,73	72,73	64,77	72,73	72,73	72,73
Taxa sucesso	73,10666667			70,08			71,40					
Taxa de sucesso	71,50											

Anexo F: Grelhas de avaliação OBJ 3 (1º CEB)

Implementar diferenciação pedagógica como estratégia de apoio à aprendizagem						
Data	23/mai	23/mai	24/mai		23/mai	
Indicadores de avaliação	Demonstra motivação durante a atividade proposta	Participa ativamente no trabalho em grupo, colaborando na distribuição de tarefas;	Demonstra confiança na organização e tratamento de dados;	Envolve-se na discussão do grupo ativamente	Aplica corretamente e com confiança os conhecimentos gramaticais adquiridos ao longo do ano.	
AI	3	3	3	4	4	
AS	4	3	4	4	4	
BG	4	4	4	4	4	
CM	3	2	3	3	3	
DB	4	2	4	4	4	
FC	4	3	4	4	4	
IA	4	3	4	4	4	
JB	4	3	4	4	4	
MS	3	2	3	3	3	
JMB	3	2	3	3	3	
MCB	3	2	3	3	3	
GA	3	2	3	4	4	
CB	4	3	4	4	4	
MA	4	3	4	4	4	
MB	4	3	4	3	3	
SG	3	2	3	4	4	
SS	4	2	4	3	3	
XP	3	2	3	3	3	
GN	3	2	3	3	3	
Pontuação Obtida	64	48	67	68	68	315
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	528
Taxa de sucesso do indicad	72,73	54,55	76,14	77,27	77,27	
Taxa de sucesso do objetivo						59,66

OBJ. Implementar diferenciação pedagógica como estratégia de apoio à aprendizagem					
Data	23/mai	24/mai	23/mai	24/mai	23/mai
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Demonstra motivação durante a atividade proposta	Envolve-se na discussão de grupo ativamente;	Participa ativamente no trabalho em grupo, colaborando na distribuição de tarefas;	Demonstra confiança na organização e tratamento de dados;	Aplica corretamente e com confiança os conhecimentos gramaticais adquiridos ao longo do ano.
Indicadores de avaliação do PI	atividades propostas	Participa ativamente nas dinâmicas		Sente-se confiante na realização das propostas	
Pontuação Obtida	64	48	67	68	58
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador (%)	72,73	54,55	76,14	77,27	77,27
Taxa sucesso indicador do PI (%)	72,73	65,35		77,27	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	71,59				

Anexo G: Registos fotográficos da rotina “3 ao Cubo”



Anexo H: Respostas do Diário da AT e Resumo das Assembleias assistidas

Nº	Aluno	Q1 "O que mais gosto em mim:"	Q2 "O que é uma assembleia?"	Q3 "A assembleia de turma corre bem quando?"	Assembleia 1			Assembleia 2			Q10 "As assembleias de turma servem para..."	Q11 "O que gostaria que fosse mudado nas AT..."	Q12 "Quais são os principais assuntos discutidos na AT"	Q13 "Para mim, o ponto mais importante de uma AT é..."
					Q4 "Como me senti durante esta semana?"	Q5 "Sinto que a minha opinião foi importante na AT. Sim ou não?"	Q6 "Porquê?"	Q7 "Como me senti durante esta semana?"	Q8 "Sinto que a minha opinião foi importante na AT. Sim ou não?"	Q9 "Porquê?"				
A1	AI	Os meus olhos são bonitos	Onde escrevem os uma coisa que nós dizemos que há uma coisa que não gostamos		Fiquei feliz porque não aconteceu nada	não	Não aconteceu nada	Triste, porque os do 3º ano bateram-me	sim	porque expliquei o que se passou com os do 3º ano	para contar o que podia ter corrido melhor, o que correu bem e sugestões	Nada poderia mudar	palavrões e pessoas que batem	Resolver problemas
A2	AS	O meu dom de basquetebol	É para resolver problemas	Só há coisas que não sejam más	Senti-me bem, porque não escrevi nada e	sim	Porque sou o secretário e fiz a minha parte	Senti-me bem	sim	a minha opinião é boa, porque sou o	servem para resolver problemas	que houvesse e mais coisas boas	palavrões e pessoas que batem e chateiam	Resolver problemas

					não me portei mal					secretári o				
A3	BG	É a cor dos meus olhos	o que fazemos para resolver mos os problema s, dizer- mos o que correu bem ou até darmos sugestõe s e depois resolver mos		Fiquei triste com o MB	sim	Expliquei que o que fiz não foi roubar, foi encontrar e achar que era meu	Bem	não	Não escrevi nada na folha de AT	Resolver os problem as , para darmos as nossas opiniões e dizer o que correu bem	Acho que não é preciso mudar nada , está tudo aceite para mim	palavrões, problemas com futebol, não deixar os outros brincar	é ser honesto
A4	CM	Sou simpática e bonita	É quando alguém se chateia e decidimo s o que vamos fazer em relação a isso	decidimos o que vamos fazer em relação a algum assunto	Senti-me um pouco bem e um pouco mal	não	eu tinha o dedo no ar mas quando ia falar tocou	Senti-me bem	sim	Não sei	decidir o que vamos fazer em relação ao que escreve mos	mudar mais rápido os presiden tes	Futebol, 3º ano e palavrões	as discussõ es
A5	DB	A minha família	É libertarm	nós resolvemo	senti-me bem	não	Não tive opinião	Bem	não	não falei	para dizermos	nada, está	futebol	discutir os

			os os nossos sentimen tos	s os nossos problemas							o que sentimos	tudo bem para mim		problem as
A6	FC	Tenho muita imaginaç ão	É uma reunião de turma onde discutim os o que correu bem, mal e sugestõe s	nós somos espertos e resolvemo s os problemas	senti-me bem	não	Não me chateiei	Bem	sim	disse umas coisas e ouviram- me sem interrom per	resolver os assuntos	os secretári os suplente s não ficam sentados ao pé dos presiden tes, só quando o secretári o falta	futebol, palavrões e problemas com o lixo	sermos honestos e silencios os
A7	IA	da minha voz, aspeto do meu cabelo, dom de desenhar e fazer ginástica	Quando há problema s de turma e depois resolve- se	quando saímos da escola com todos os assuntos resolvidos e satisfeitos	senti-me bem, porque esta semana estou satisfeita como que sinto	sim	acho que o que disse foi important e e nenhum dos colegas me interromp eu ou disse que não era verdade	Senti-me bem	sim	porque expliquei os meus problem as e eles resolvera m-se	resolver problem as	O presiden te poque eu quero ser, e tirar um dos secretár ios poque só é preciso um	futebol, palavrões , problemas com o 3º ano- pontapés	resolver os problem as dos outros

A8	JB	O meu género, o meu sorriso, a minha generosidade e a minha forma artística	quando dizemos o que correu bem, o que podia ter corrido melhor e sugestões	quando os alunos falam quando lhes dão autorização e quando se resolvem alguns dos problemas	senti-me bem	sim	os meus colegas ouviram-me e aprendi que que não devia fazer queixas quando nem sequer tentei resolver a falar anteriormente	Senti-me bem	não	Não dei opinião	Resolver assuntos , dizemos sugestões e dizer o que correu bem	Não quero que nada seja mudado	futebol, palavras, gozar com as pessoas	sermos honestos e responsáveis
A9	MS	dom de jogar à bola	quando uma coisa corre mal e serve para ajudar	quando alguma coisa que se fala na AT é boa	senti-me bem	não	Não disse nada	Senti-me bem	não	Não disse nada	para resolver os problemas	nada, está tudo bem para mim	futebol, palavras e discussões no recreio	ouvir os outros
A10	JMB	jogar futebol	quando no intervalo se passa mal e nos provoca, falamos na AT	os problemas são bem resolvidos	senti-me feliz	não	Não aconteceu nada	fiquei triste poque um aluno de outra turma me chateou	sim	ninguém me tirou a palavra e todos concordaram	para os meninos que nos chateiam não voltarem a fazer	nada	palavras, futebol, bater, problemas com raparigas e excluídos de	devemos ouvir e ser honestos

A1 5	MB	Tenho muita imaginação	onde resolvem os nossos problemas	quando resolvemos bem os problemas falados	médio , tive um problema com a B e sei que eu não estava a mentir	sim	resolvi um problema com a sandra	muito bem	não	não falei	nós discutimos os nossos problemas	lermos primeiro as sugestões	futebol, palavrões, empurrões e pontapés	discutir os problemas
A1 6	SG	sou calado	quando alguém resolve um problema que alguém a chateou	quando está tudo bem	normal	não	Não disse nada	Bem	não	não falei	servem para resolver problemas	nada	futebol, palavrões, e bater nos outros	resolver os problemas que estão a chegar
A1 7	SS	da forma como brinco	onde tem que se dizer o que corre bem e o que corre mal	quando somos responsáveis	senti-me bem	não	não falei nesta assembleia	só me chateei com a B e a CM uma vez no recreio	sim	os colegas ouviram e perceberam , pediram-me desculpa		não mudava nada	palavrões, futebol, e mandar as pessoas para fora das brincadeiras	quando somos responsáveis e honestos
A1 8	XP	a minha cara	quando uma turma se junta para discutir as coisas boas e os	quando as pessoas já resolveram as coisas no momento, quando há muitas	mal	não	menti e roubei rebuçados à professora, não disse a verdade depois	Bem	não	não falei	Resolver os problemas	não quero mudar nada	futebol e bater em colegas	ouvir os outros

			probelmas	coisas boas, quando nos ouvimos e quando não há problemas			dos colegas dizerem a verdade							
A19	GN	dom de desenhar	é o tempo de resolver problemas	não interrompemos os outros	senti-me muito agitado	não	porque não era muito adequada	muito agitado	não	não falei	resolver problemas	a participação de todos, porque alguns alunos nunca falam	futebol, palavrões e problemas com o 3º ano	ouvir os outros

Anexo I: Respostas à 1ª questão do Diário da AT

Q1 "O que mais gosto em mim:"		
Indicadores	Unidades de Registo (o que está a bolt)	Contexto
Aparência física	olhos bonitos	Q1A1
	cor dos olhos	Q1A3
	sou bonita	Q1A4
	da voz e aspeto do cabelo	Q1A7
	o sorriso	Q1A8
	a cara	Q1A18
Talentos	Basquetebol	Q1A2
	desenhar	Q1A19
	matemática e Ed. Física	Q1A13
	jogar à bola	Q1A9
	jogar futebol	Q1A10
	desenhar e fazer ginástica	Q1A7
	forma artística	Q1A8
Qualidades pessoais	Imaginação	Q1A6
	Imaginação	Q1A15
	simpática	Q1A4
	meu género e generosidade	Q1A8
	sou calado	Q1A16
	peessoa que sou	Q1A14
Aspetos sociais	forma como brinco	Q1A17
	A minha família	Q1A5
Intelecto	ter o cérebro a 100%	Q1A11

Anexo J: Respostas à 2ª questão do Diário da AT

Q2 "O que é uma assembleia de turma?"				
Sub-categoria	Unidades de Registo	Contexto	Aluno	Sexo
Resolução de problemas	"É para resolver problemas"	Q2A2	António	M
	"o que fazemos para resolvermos os problemas, dizermos o que correu bem ou até darmos sugestões e depois resolvermos"	Q2A3	Branca	F
	"Quando há problemas de turma e depois resolve-se "	Q2A7	Isabel	F
	"quando uma coisa corre mal e serve para ajudar "	Q2A9	Martinho	M
	"quando resolvemos coisas más"	Q2A14	Marta	F
	"onde resolvemos os nossos problemas"	Q2A15	Martim	M
	"quando alguém resolve um problema que alguém a chateou"	Q2A16	Salvador	M
	"é o tempo de resolver problemas"	Q2A19	Gaspar	M
Discussão e Reflexão	"Onde escrevemos uma coisa que nós dizemos que há uma coisa que não gostamos"	Q2A1	Afonso	M
	"É quando alguém se chateia e decidimos o que vamos fazer em relação a isso"	Q2A4	Catarina	F
	"É libertarmos os nossos sentimentos"	Q2A5	Duarte	M
	"É uma reunião de turma onde discutimos o que correu bem, mal e sugestões"	Q2A6	Francisco	M
	"quando dizemos o que correu bem, o que podia ter corrido melhor e sugestões"	Q2A8	José M [#]	M
	"quando no intervalo se passa mal e nos provoca, falamos na AT"	Q2A10	José Miguel	M
	"quando nos juntamos na sala de aula para discutir assuntos"	Q2A11	Manuel	M
	"quando nos juntamos para discutir assuntos importantes"	Q2A13	M [#] do Carmo	F
	"onde tem que se dizer o que corre bem e o que corre mal"	Q2A17	Sebastião	M
	"quando uma turma se junta para discutir as coisas boas e os problemas"	Q2A18	Xavier	M

Anexo K: Respostas à 3ª questão do Diário da AT

Q3 "A assembleia correr bem quando..."				
Sub-categorias	Unidades de Registo (o que está a bolt)	Contexto	Aluno	Sexo
Resolução de problemas	"nós resolvemos os nossos problemas"	Q3A5	Duarte	M
	"nós somos espertos e resolvemos os problemas"	Q3A6	Francisco	M
	"quando saímos da escola com todos os assuntos resolvidos e satisfeitos"	Q3A7	Isabel	F
	"quando os alunos falam quando lhes dão autorização e quando se resolvem alguns dos problemas"	Q3A8	José M ^a	M
	"os problemas são bem resolvidos"	Q3A10	José Miguel	M
	"quando resolvemos bem os problemas falados"	Q3A15	Martim	M
	"quando as pessoas já resolveram as coisas no momento"	Q3A18	Xavier	M
Comportamento e Respeito	"quando os alunos se entendem"	Q3A11	Manuel	M
	"quando somos responsáveis"	Q3A17	Sebastião	M
	"não interrompemos os outros"	Q3A19	Gaspar	M
Minoria ou ausência de problemas	"Só há coisas que não sejam más"	Q3A2	António	M
	"quando há muitas coisas boas, quando nos ouvimos e quando não há problemas"	Q3A18	Xavier	M
	"quando alguma coisa que se fala na AT é boa"	Q3A9	Martinho	M
	"não há assuntos maus por discutir os assuntos"	Q3A13	M ^a do Carmo	F
	"quando não há muitos problemas"	Q3A14	Marta	F
Tomada de decisões e planeamento	"quando está tudo bem"	Q3A16	Salvador	M
	"decidimos o que vamos fazer em relação a algum assunto"	Q3A4	Catarina	F

Anexo L: Respostas à 4ª questão do Diário da AT

Q4 "Como me senti durante esta semana?"				
Sub-categorias	Unidades de Registo	Contexto	Aluno	Sexo
Felicidade/Bem-estar	"Fiquei feliz porque não aconteceu nada"	Q4A1	Afonso	M
	"Senti-me bem , porque não escrevi nada e não me portei mal"	Q4A2	António	M
	"senti-me bem "	Q4A5	Duarte	M
	"senti-me bem "	Q4A6	Francisco	M
	"senti-me bem , porque esta semana estou satisfeita como que sinto"	Q4A7	Isabel	F
	"senti-me bem "	Q4A8	José M ^o	M
	"senti-me bem "	Q4A9	Martinho	M
	"senti-me feliz "	Q4A10	José Miguel	M
	"tive muito feliz "	Q4A11	Manuel	M
	"senti-me bem "	Q4A13	M ^o do Carmo	F
	"senti-me bem "	Q4A17	Sebastião	M
	"senti-me normal "	Q4A14	Marta	F
	"normal"	Q4A16	Salvador	M
Mau estar	"Fiquei triste com o Martim"	Q4A3	Branca	F
	"mal"	Q4A18	Xavier	M
	"senti-me muito agitado"	Q4A19	Gaspar	M
Sentimentos mistos e mau estar	"Senti-me um pouco bem e um pouco mal "	Q4A4	Catarina	F
	" médio , tive um problema com a Branca e sei que eu não estava a mentir"	Q4A15	Martim	M

Anexo M: Respostas à 5ª questão do Diário da AT

Q5 "Sinto que a minha opinião foi importante na AT. Sim ou não?"	
Indicadores	Unidades de Registo (frequência absoluta)
Parecer positivo	7 alunos
Parecer negativo	11 alunos

Anexo N: Respostas à 6ª questão do Diário da AT

Q6 "Porquê?"				
Indicadores	Unidades de Registo (o que está a bolt)	Contexto	Alunos	Sexo
Falta de consequência	"Não aconteceu nada"	Q6A1	Afonso	M
	"Porque sou o secretário e fiz a minha parte"	Q6A2	António	M
	"Não tive opinião"	Q6A5	Duarte	M
	"Não me chateiei"	Q6A6	Francisco	M
	"Não disse nada"	Q6A9	Martinho	M
	"Não aconteceu nada"	Q6A10	José Miguel	M
	"não falei"	Q6A11	Manuel	M
	"Não disse nada"	Q6A16	Salvador	M
	"não falei nesta assembleia"	Q6A17	Sebastião	M
Participação ativa	"Expliquei que o que fiz não foi roubar, foi encontrar e achar que era meu"	Q6A3	Branca	F
	"acho que o que disse foi importante e nenhum dos colegas me interrompeu ou disse que não era verdade"	Q6A7	Isabel	F
	"os meus colegas ouviram-me e aprendi que que não devia fazer queixas quando nem sequer tentei resolver a falar anteriormente"	Q6A8	José Mª	M
	"os presidentes e a PC gostam"	Q6A13	Mª do Carmo	F
	"porque tenho opinião própria e eles ouvem-me bem"	Q6A14	Marta	F
	"resolvi um problema com a sandra"	Q6A15	Martim	M
Omissão de verdade	"menti e roubei rebuçados à professora, não disse a verdade depois dos colegas dizerem a verdade"	Q6A18	Xavier	M
Impedimento/Frustração	"eu tinha o dedo no ar mas quando ia falar tocou"	Q6A4	Catarina	F
	"porque não era muito adequada"	Q6A19	Gaspar	M

Anexo O: Respostas à 7ª questão do Diário da AT

Q7 "Como me senti durante esta semana?"				
Indicadores	Unidades de Registo	Contexto	Alunos	Sexo
Felicidade/Bem-estar	"Senti-me bem"	Q7A2	António	M
	"Bem"	Q7A3	Branca	F
	"Senti-me bem"	Q7A4	Catarina	F
	"bem"	Q7A5	Duarte	M
	"bem"	Q7A6	Francisco	M
	"Senti-me bem"	Q7A7	Isabel	F
	"Senti-me bem"	Q7A8	José M ^o	M
	"Senti-me bem"	Q7A9	Martinho	M
	muito bem	Q7A15	Martim	M
	bem	Q7A16	Salvador	M
	bem	Q7A18	Xavier	M
	"normal"	Q7A11	Manuel	M
	"normal"	Q7A14	Marta	F
Mau estar	"Triste, porque os do 3 ^o ano bateram-me"	Q7A1	Afonso	M
	"fiquei triste porque um aluno de outra turma me chateou"	Q7A10	José Miguel	M
	"muito agitado"	Q7A19	Gaspar	M
	um pouco triste, porque escrevi na folha de AT um problema sobre amor	Q7A13	M ^o do Carmo	F
Sentimentos mistos	"só me chateeí com a Branca e a Catarina uma vez no recreio"	Q7A17	Sebastião	M

Anexo P: Respostas à 8ª questão do Diário da AT

Q8 "Sinto que a minha opinião foi importante na AT. Sim ou não?"	
Indicadores	Unidades de Registo (frequência absoluta)
Parecer positivo	9 alunos
Parecer negativo	9 alunos

Anexo Q: Respostas à 9ª questão do Diário da AT

Q9 "Porquê?"				
Indicadores	Unidades de Registo (o que está a bolt)	Contexto	Alunos	Sexo
Falta de consequência	"Não escrevi nada na folha de AT"	Q9A3	Branca	F
	"não falei"	Q9A5	Duarte	M
	"Não dei opinião"	Q9A8	José Mª	M
	"Não disse nada"	Q9A9	Martinho	M
	"não tive nenhum problema"	Q9A11	Manuel	M
	"não falei"	Q9A15	Martim	M
	"não falei"	Q9A16	Salvador	M
	"não falei"	Q9A18	Xavier	M
	"não falei"	Q9A19	Gaspar	M
Participação ativa	"porque expliquei o que se passou com os do 3º ano"	Q9A1	Afonso	M
	"a minha opinião é boa, porque sou o secretário"	Q9A2	António	M
	"disse umas coisas e ouviram-me sem interromper"	Q9A6	Francisco	M
	"porque expliquei os meus problemas e eles resolveram-se"	Q9A7	Isabel	F
	"ninguém me tirou a palavra e todos concordaram"	Q9A10	José Miguel	M
	"consegui resolver coisas"	Q9A14	Marta	F
	"os colegas ouviram e perceberam, pediram-me desculpa"	Q9A17	Sebastião	M
	"senti que era uma informação importante"	Q9A13	Mª do Carmo	F
Incerteza	"Não sei"	Q9A4	Catarina	F

Anexo R: Respostas à 10ª questão do Diário da AT

Q10 "As assembleias de turma servem para..."				
Sub-categorias	Unidades de Registo	Contexto	Alunos	Sexo
O que correu bem	"para cpntar o que correu bem"	Q10A1	Afonso	M
	"dizer o que correu bem"	Q10A3	Branca	F
	"dizer o que correu bem"	Q10A8	José Mª	M
	"dizer coisas boas dos intervalos"	Q10A11	Manuel	M
	"ver coisas boas"	Q10A14	Marta	F
resolução de problemas	"decidir o que vamos fazer em relação ao que escrevemos"	Q10A4	Catarina	F
	"servem para resolver problemas"	Q10A2	António	M
	"Resolver os problemas"	Q10A3	Branca	F
	"resolver os assuntos"	Q10A6	Francisco	M
	"resolver problemas"	Q10A7	Isabel	F
	"Resolver assuntos"	Q10A8	José Mª	M
	"para resolver os problemas"	Q10A9	Martinho	M
	"para os meninos que nos chateiam não voltarem a fazer"	Q10A10	José Miguel	M
	"resolver problemas"	Q10A11	Manuel	M
	"discutirmos os assuntos que correm mal e bem"	Q10A13	Mª do Carmo	F
	"resolver assuntos"	Q10A14	Marta	F
	"nós discutimos os nossos problemas"	Q10A15	Martim	M
	"servem para resolver problemas"	Q10A16	Salvador	M
	"Resolver os problemas"	Q10A18	Xavier	M
"Resolver os problemas"	Q10A19	Gaspar	M	
sugestões e opiniões	contar o que podia ter corrido melhor e sugestões	Q10A1	Afonso	M
	"para darmos as nossas opiniões"	Q10A3	Branca	F
	"para dizermos o que sentimos"	Q10A5	Duarte	M
	"dizermos sugestões"	Q10A8	José Mª	M
	"dar sugestões"	Q10A11	Manuel	M
	"partilhar experiências"	Q10A14	Marta	F

Anexo S: Respostas à 11ª questão do Diário da AT

Q11 "O que gostaria que fosse mudado nas AT..."				
Sub-categoria	Unidades de Registo	Contexto	Alunos	Sexo
Nenhuma mudança	"Nada poderia mudar"	Q11A1	Afonso	M
	"Acho que não é preciso mudar nada , está tudo aceite para mim"	Q11A3	Branca	F
	" nada , está tudo bem para mim"	Q11A5	Duarte	M
	"Não quero que nada seja mudado"	Q11A8	José M ^a	M
	"nada, está tudo bem para mim "	Q11A9	Martinho	M
	"nada"	Q11A10	José Miguel	M
	"não mudava nada"	Q11A11	Manuel	M
	"nada"	Q11A13	M ^a do Carmo	F
	"nada"	Q11A14	Marta	F
	"nada"	Q11A16	Salvador	M
	"não mudava nada"	Q11A17	Sebastião	M
"não quero mudar nada "	Q11A18	Xavier	M	
Sugestões de mudanças	"que houvesse mais coisas boas "	Q11A2	António	M
	"mudar mais rápido os presidentes"	Q11A4	Catarina	F
	" os secretários suplentes não ficam sentados ao pé dos presidentes, só quando o secretário falta "	Q11A6	Francisco	M
	" O presidente poque eu quero ser, e tirar um dos secretários poque só é preciso um "	Q11A7	Isabel	F
	" lermos primeiro as seugestões "	Q11A15	Martim	M
	" a participação de todos, porque alguns alunos nunca falam "	Q11A19	Gaspar	M

Anexo T: Respostas à 12ª questão do Diário da AT

Q12 "Quais são os principais assuntos discutidos na AT"				
Sub-categorias	Unidades de Registo	Contexto	Alunos	Sexo
Comportamentos sociais	"palavrões, pessoas que batem"	Q12A1	Afonso	M
	"palavrões, pessoas que batem"	Q12A2	António	M
	"palavrões e não deixar os outros brincar"	Q12A3	Branca	F
	"palavrões e alunos do 3º ano"	Q12A4	Catarina	F
	"palavrões"	Q12A6	Francisco	M
	"palavrões e alunos do 3º ano"	Q12A7	Isabel	F
	"palavrões e gozar"	Q12A8	José Mª	M
	"palavrões e discussões"	Q12A9	Martinho	M
	"palavrões, bater e excluir colegas das brincadeiras"	Q12A10	José Miguel	M
	"palavrões e alunos do 3º ano"	Q12A11	Manuel	M
	"palavrões e comportamento"	Q12A13	Mª do Carmo	F
	"palavrões, pontapés, empurrar e lutar"	Q12A14	Marta	F
	"palavrões, empurrões e pontapés"	Q12A15	Martim	M
	"palavrões e bater"	Q12A16	Salvador	M
	palavrões e mandar as pessoas para fora das brincadeiras	Q12A17	Sebastião	M
	"bater"	Q12A18	Xavier	M
"palavrões e problemas com o 3º ano"	Q12A19	Gaspar	M	
Desporto	"futebol"	Q12A3	Branca	F
	"futebol"	Q12A4	Catarina	F
	"futebol"	Q12A5	Duarte	M
	"futebol"	Q12A6	Francisco	M
	"futebol"	Q12A7	Isabel	F
	"futebol"	Q12A8	José Mª	M
	"futebol"	Q12A9	Martinho	M
	"futebol"	Q12A11	Manuel	M
	"futebol"	Q12A14	Marta	F
	"futebol"	Q12A15	Martim	M
	"futebol"	Q12A16	Salvador	M
	"futebol"	Q12A17	Sebastião	M
	"futebol"	Q12A18	Xavier	M
	"futebol"	Q12A19	Gaspar	M

Anexo U: Respostas à 13ª questão do Diário da AT

Q13 "Para mim, o ponto mais importante de uma AT é..."				
Sub-categorias	Unidades de Registo	Contexto	Aluno	Sexo
Resolução de problemas e discussão de assuntos	"Resolver problemas"	Q13A1	Afonso	M
	"Resolver problemas"	Q13A2	António	M
	"as discussões"	Q13A4	Catarina	F
	"discutir os problemas"	Q13A5	Duarte	M
	"resolver os problemas dos outros"	Q13A7	Isabel	F
	"serem discutidos os problemas dos colegas e meus"	Q13A13	Mª do Carmo	F
	"resolver assuntos"	Q13A14	Marta	F
	"discutir os problemas"	Q13A15	Martim	M
	" resolver os problemas que estão a chegar"	Q13A16	Salvador	M
Comportamentos a adotar (Honestidade e Responsabilidade/Escuta e Respeito)	"é ser honesto"	Q13A3	Branca	F
	"sermos honestos e silenciosos"	Q13A6	Francisco	M
	"sermos honestos e responsáveis"	Q13A8	José Mª	M
	"ser honestos"	Q13A10	José Miguel	M
	"ser honesto"	Q13A11	Manuel	M
	"quando somos responsáveis e honestos"	Q13A17	Sebastião	M
	"ouvir os outros"	Q13A9	Martinho	M
	"devemos ouvir"	Q13A10	José Miguel	M
	"ouvir os outros com respeito sem interromper"	Q13A14	Marta	F
	"ouvir os outros"	Q13A18	Xavier	M
	"ouvir os outros"	Q13A19	Gaspar	M

Assembleia

19-04-2024

-2 Presidentes Assembleia (Marta A e José M^a)

-Folha da AT (onde os alunos têm a liberdade de escrever algo que não correu bem, algo que correu bem ou sugestões para algo)

Votações para a próxima presidência: 2 alunos gostariam de ser, mas não se inscreveram a tempo. Pedem aos presidentes autorização para entrar nas votações

Professor guia a assembleia, conduzindo o discurso dos presidentes.

11 votos contra

3 a favor

De seguida foram realizados votos com o nome dos alunos que se candidataram ao longo da semana:

Isabel- 0

Branca- 3

Francisco- 4

António- 6

Carmo- 6

Chegou ao desempate: António - 10 e Carmo - 8

Novo Secretário eleito: António

A Carmo apresentou uma contraproposta: ficarem os dois como secretários (Carmo como suplente)

De seguida o vice-presidente lê um dos pontos escritos na folha da AT:

- “O Xavier chateou-me. (ninguém se acusa de quem escreveu esta mensagem - mensagem ignorada)

O presidente lê o segundo ponto:

-“O Martinho chateou-me”. (Xavier escreveu e diz que está tudo resolvido)

- O presidente lê o terceiro ponto:

- “Um menino do 7º ano magoou-me”. (António)

O presidente pergunta se ficou resolvido. Ele diz que não.

Pergunta se quer ir à sala do aluno do 7º ano, na segunda-feira.

PC pergunta aos presidentes o que acham que se deve fazer.

“falar com o diretor de turma”- resposta dos mesmos

PC diz que primeiro têm que descobrir o nome do diretor de turma e depois é que podem ir lá falar com ele”

PC pergunta: “vocês querem o quê? Qual o objetivo desta conversa? Fazer queixinhas?”

Alunos respondem: “Avisar que se está a portar mal e pedir para que não volte a fazer.”

O presidente lê o quarto ponto:

“O Afonso foi racista, só porque o Zé é mais moreno.”

Deu o toque para o final das aulas.

Presidentes encerram assembleia, com quatro assuntos por resolver.

Fora da assembleia, a PC fica com o Afonso e o Zé, pergunta o que são os comentários racistas, e o AI fica visivelmente envergonhado. A PC pergunta se são tipos de comentários bons ou maus. Alunos dizem que são maus.

PC pede que o Afonso faça um compromisso ao Zé (ele levanta-se e dá-lhe logo um abraço);

PC pergunta: “Zé, consegues ajudar o Afonso com este assunto?”

Ele responde que sim.

A PC dá-lhes um abraço, diz que não está zangada, mas que o Afonso pode fazer muito melhor.

Assembleia

03-05-2024

Os presidentes e a secretária suplente da AT priorizam as informações escritas durante a semana.

Decidem começar pelo ponto da folha da AT “o que podemos melhorar?”

1ª situação: “Xavier tirou rebuçados à PC”.

Dois colegas explicam a situação, vista por eles.

Xavier assume de imediato dizendo apenas “Desculpe PC”

A PC pergunta ao Xavier que ele acha que ela poderá estar a sentir depois da perda de confiança.

A mesma pede que, no final da AT, o aluno aguarde para ficar a conversar com ela.

Os presidentes escolhem outra situação:

2ª situação: “A Branca roubou uma caneta.” (escrito pelo Martim)

Martim diz que já foi resolvido e Branca quer explicar-se.

Branca explica-se.

Martim reexplica-se.

PC interfere, pede que oiçam, pois estão constantemente na defensiva.

Martim demonstra que a caneta era sua.

Sandra explica que Branca não precisa de inventar histórias, não sendo um assunto grave.

Duarte tenta intervir, com respeito pelos colegas.

Sandra pede ao Martim que não deve utilizar a expressão “roubar” pois não foi o caso, foi apenas um engano.

A mesma pede desculpa aos presidentes da AT pela interrupção e eles recomeçam:

Situação 4: “Os meninos do 1º ano chateou-nos” (escrito pelo Francisco)

Francisco: “Estávamos a brincar com o Lourenço (de outra turma do 2º ano) e a prima dele e as amigas do 1º ano, estavam a chatear-nos e eu fiquei incomodado, pois estavam a fazer e sussurrar barulhos irritantes para mim!”

Presidentes dizem que era um problema para o Lourenço, não para o Francisco.

“Estás sensível com uma situação que é de um amigo teu, e isso é muito válido. Fala com ele e aconselha-o a falar sobre a situação acontecida. E pede para marcar reunião na 2ª feira com a professora dele e expõe que os meninos do 1º ano estavam a chateá-lo.” Vice-presidente.

Duarte quer interferir. Não lhe dão a palavra.

Martim quer falar, PC pergunta se está envolvido e ele diz que sim. PC diz que tem que perguntar aos presidentes da AT.

Chefes dão permissão para Martim.

Martim explica a situação. PC diz que vá à sala da professora dos meninos do 1º ano e que resolva a situação.

Presidente lê a 4ª situação: “Xavier paisana mexeu no meu pop it sem autorização” (Isabel)

IA explica que tinha ido a casa de banho e quando chegou o Xavier ligou o brinquedo e agora já não podia jogar porque tinha ficado sem pilhas.

Presidentes dizem que os aparelhos eletrónicos estão proibidos no colégio e que por isso é responsabilidade dela, embora ninguém deva mexer nas coisas dos outros sem autorização, a turma concorda com a informação.

PC termina a dizer que a turma ganhou o “privilégio” da sala de aula estar interdita à hora de almoço a não ser para quem tenha convite para entrar na sala de aula por parte da PC ou das estagiárias, pois é uma consequência dos atos da turma, pois não é a primeira vez que aconteceu.

Assembleia

09.05.2024

(Presidente da turma reuniu ontem com os presidentes de todas as turmas do 1º ciclo à hora de almoço)

Hoje, pediu para os colegas dizerem o que melhorou e o que piorou desde a chegada dos colegas de 2º e 3º ciclo, desde que o outro edifício entrou em obras para ser falado na assembleia de ciclo que irá haver.

Os temas mais escolhidos por todos os alunos foram:

“Palavrões”

“Gozam connosco”

“Não separam o lixo”

“Quando estamos a jogar futebol, os mais velhos empurram”

Houve também um problema com um jogo de futebol inter-turmas. PC dá a sua opinião e dá sugestões acerca de como evitar este problema. Alunos também dão várias sugestões.

O presidente volta a perguntar a questão inicial. O secretário escreve na ata da AT os temas a serem discutidos.

De seguida lê as notas retiradas para presidente levar à AT de ciclo: “Cada vez mais os alunos mais velhos nos ensinam coisas boas, “a resolver os conflitos” e outras vezes ensinam coisas más como palavrões. Por exemplo, quando estão a jogar futebol e a equipa deles perde, dizem mais palavrões, se não se entendem, batem uns nos outros, e depois os mais novos vêm isso a acontecer e quando se chateiam depois fazem igual, e batem a toda a gente”.

A presidente justifica “às vezes também nos fazem perguntas de coisas que ainda não sabemos e depois gozam connosco”.

Gaspar diz que pode passar-se isso à frente se não respondermos e lhes virarmos as coisas.

Isabel diz que os mais velhos trouxeram novidades como atividades novas, jogos divertidos.

PC necessitou de avisar os presidentes de que já havia colegas com o braço no ar há muito tempo. Que eles tinham de dar-lhes a palavra.

(alunos continuam apenas a falar quase sobre futebol. Têm dificuldade em alterar o tema da conversa)

PC interrompe e pergunta a presidente Marta o que levará ela para a assembleia de ciclo.

Marta diz que irá na segunda-feira levar:

- Meninos andar a ser mal-educados;
- Os mais velhos deviam ser exemplo na reciclagem;
- Trouxeram coisas boas e más;
- Trouxeram mais atividades e ajudam na resolução dos conflitos dos mais pequenos;

PC coloca dois colegas que estavam sentados perto um do outro na sala de aula, e separa-os sentados no chão entre outros alunos para se separarem.

Começam a apresentar o que correu bem e depois leem o que podia ter corrido melhor;

Zé M^a faz queixinhas, porque Catarina rasgou cartaz do colégio;

PC perguntou se Zé M^a se tinha feito algo quando viu a Catarina fazê-lo.

Catarina diz que nem sabe do que estão a falar.

PC diz que não quer queixinhas sem fundamentação, e que não quer que isso volte a acontecer, caso os alunos não venham com alguma solução em mente para melhorar e diz ao Zé M^a que se viu aquela situação a acontecer, que deveria ter chamado a colega à atenção imediatamente, ao invés de ter vindo apenas escrever na folha da AT, para expor a colega sem pré-aviso.

Presidentes leem as sugestões escritas pela Catarina:

-Jogar ao jogo Poppey nasceu na China

-Fazer a roda da multiplicação

PC escolhe uma hora da semana seguinte para implementar as sugestões de Catarina.

Assembleia de Ciclo

13-05-2024

Assembleia de ciclo dá-se na capela.

Representantes de cada turma vão à frente.

Informações dadas:

- 1º ano:

-Novas amizades, brincadeiras novas, ter irmãos mais velhos no colégio;

-Palavras feias que os mais velhos dizem, gozam, às vezes assustam, às vezes empurram

2º e 3º ano:

- Brincar com os mais velhos

- Alguns alunos do 6º e 7º ano dizem palavrões e dizem mal de nós e respondem-nos mal, é difícil que os mais velhos parem de fazer coisas más, acham que mandam, os recreios têm menos espaço para brincar, menos tempo para almoçar, muita confusão e pouco espaço para brincar, os mais velhos são agressivos, roubam as bolas, batem-nos e chamam-nos nomes

4º ano:

- Fazer amizades com pessoas de várias idades, há menos meninos sozinhos;

-é difícil que os mais velhos parem de fazer coisas más, acham que mandam, os recreios têm menos espaço para brincar

Todos os representantes leram o que escreveram (que foi decidido em turma)

Coordenadora do 1º ciclo pede que pensem juntos;

Perguntou: “Vocês são os mais novos?” R: “Não, há pré-escolar”

“São os mais velhos?” R: “Não”

“Vocês são mais velhos?” R: “Sim, por causa do pré-escolar!”

“Então vocês também são mais velhos e são responsáveis por fazer coisas boas.”

“Às vezes vocês não dizem também palavrões? Não são brutos numa brincadeira? Pensem nisso! Esta assembleia traz duas coisas importantes: se soubermos falar, todos nos vão ouvir e se formos educados, podemos sempre dizer aos mais velhos, auxiliares e professores o que gostamos e não gostamos.

Cada um é responsável por ajudar a melhorar cada uma das coisas, porque vocês também são uns dos mais velhos”.

Anexo V: Entrevista à PC

1. Há quantos anos implementa as assembleias de turma na sua carreira docente?

R: Implemento esta prática no colégio há mais ou menos 11 ou 12 anos.

2. Com que frequência ocorrem assembleias de alunos na sua escola?

R: As assembleias de turma ocorrem 1 vez por semana, e para além destas, temos também uma assembleia de ciclo por período. Fora estas, este ano tivemos pela primeira vez, uma assembleia de escola, onde foram discutidos temas de interesse, escolhidos por todas as turmas, e esses mesmos temas foram apresentados à direção do colégio, de modo que se possam implementar ideias escolhidas pelos alunos.

3. Na sua opinião, qual é o principal objetivo das assembleias de alunos?

R: O principal objetivo que temos no colégio é incluir os alunos nas tomadas de decisões que estão relacionadas com a turma e com o funcionamento do colégio (assembleia de ciclo). Outros objetivos são, por exemplo, resolução de problemas e dar sugestões.

4. Como considera a importância das assembleias de alunos para o desenvolvimento e participação dos estudantes?

R: As AT permitem que os alunos ganhem autonomia e consciência dos problemas deles, ganhem consciência dos problemas e se impliquem na resolução dos mesmos, tenham responsabilidade e sejam parte ativa na vida do colégio.

5. Quão familiar está com a Convenção sobre os Direitos da Criança e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as suas implicações relativamente à participação dos alunos?

R: Muito! São documentos por onde guiamos a nossa prática diariamente.

6. Que metodologias utiliza para incentivar a participação dos alunos nas assembleias?

R: Acima de tudo é a assertividade e é espectável que o professor tenha apenas um papel orientador. Só intervenho quando os meus alunos não têm autonomia suficiente para resolver determinada questão.

7. Como garante que todos os alunos têm a oportunidade de expressar a sua opinião durante as assembleias?

R: Através da folha da assembleia, onde os alunos têm a liberdade de escrever temas que achem necessário discutir em AT, pelo sistema de votações sempre que necessário, e ao certificar-me que todos têm que dar a sua opinião, garantir que não falta ninguém relativamente à tomada de decisão, utilização do dedo no ar, e questionar todos os alunos à vez a opinião dos mesmos, dar o espaço e o momento para cada aluno manifestar o seu pensamento.

8. Quais são os principais desafios que enfrenta na implementação das assembleias de turma?

R: Os principais desafios à implementação das AT são: garantir que todos os alunos consigam ouvir as AT com respeito e atenção, que saibam esperar, garantir que todos os alunos expressam a opinião deles sem irem atrás da opinião dos outros, que se consigam pôr no papel do outro, que apresentem os problemas em jeito de queixa, e que façam um esforço para não verem a assembleia de turma apenas como fonte de queixinhas. Gerir o tempo para conseguir apresentar todos os registos que foram efetuados ao longo da semana também é um dos maiores desafios da assembleia semanal.

9. Quais os impactos mais significativos que observou nas dinâmicas da turma e no comportamento dos alunos devido às assembleias?

R: Os meus alunos melhoraram, a partir do momento em que já se ouvem uns aos outros, se colocam no lugar do outro e juntos constroem um caminho que tenta ser de respeito, tolerância, e o mais democrático possível. Este caminho tem de chegar a todos, tem que

implicar todos e tem que estar ao serviço de todos. FÁ-los refletir sobre o seu papel num contexto de alunos de primeiro ciclo, num todo como escola e no papel que cada um pode ter para impactar a construção de um espaço melhor para todos. Começamos pela fase das queixas e depois, começamos a avançar para pensar no que podemos fazer para melhorar e pensar em qual é o nosso papel como membros ativos e participativos.

10. Que melhorias sugeriria para tornar as assembleias de alunos mais eficazes?

R: a maior sugestão e que tentarei implementar com este grupo de alunos no próximo ano letivo é dar um tempo limitado e equilibrado para a participação de todos os alunos da turma.


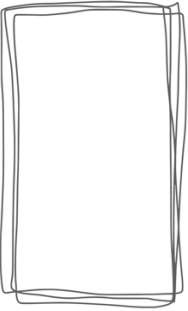
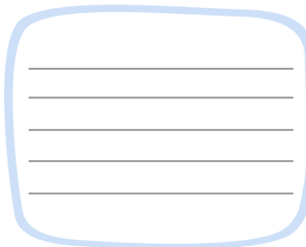
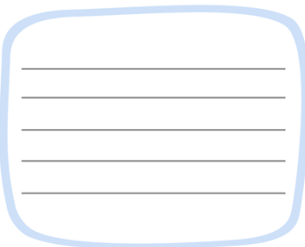
11. Como acredita que a escola pode apoiar melhor os professores na implementação das assembleias de alunos?

R: Sinto que a nossa escola apoia de grande forma este tipo de implementação. Existem várias formações ao longo do ano letivo sobre as assembleias de turma. No 1o período deste ano letivo foi-nos apresentada uma formação onde o trabalho das assembleias de turma passou a ser uniformizado em todos os seus pontos, como por exemplo o facto de não haver secretário em todas as turmas até à data. As assembleias eram diferentes de turma para turma e havia outras prioridades. Neste momento, esta prática é uma prioridade do colégio.

12. Se lhe dessem a oportunidade de decidir continuar esta prática com as suas futuras turmas, continuava?

R: Claro, faz parte da turma! Embora os alunos ainda sejam pequenos para se poder fazer um trabalho com maior qualidade, daí eu ter referido que às vezes tenho que intervir, tenho a certeza que eles vão chegar a um ponto que irão conseguir tratar de todos os temas sem a minha intervenção, de forma respeitosa e democrática.

Anexo X: Diário da Assembleia de Turma

<p>O MEU DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DE TURMA</p> <p>2º ANO</p> <p>ESCREVA AQUI O SEU NOME</p>	 <p>NOME: _____</p> <p>DATA DE NASCIMENTO: _____</p> <p>O QUE MAIS GOSTO EM MIM: _____</p>	<p>...ONJ923 OA OHJO ODMAUD DESENHE-SEI!</p> 	<p>O QUE É UMA ASSEMBLEIA?</p> 	<p>AMRUT DE AIEBME22A A ...ODNAUD MEB 3RRO0</p> 
<p>ASSEMBLEIA 1</p> <p>COMO ME SENTI DURANTE ESTA SEMANA?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>SINTO QUE A MINHA OPINIÃO FOI IMPORTANTE NA ASSEMBLEIA. SIM OU NÃO?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>PORQUÊ?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ASSEMBLEIA 2</p> <p>COMO ME SENTI DURANTE ESTA SEMANA?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>SINTO QUE A MINHA OPINIÃO FOI IMPORTANTE NA ASSEMBLEIA. SIM OU NÃO?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>PORQUÊ?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ASSEMBLEIA 3</p> <p>COMO ME SENTI DURANTE ESTA SEMANA?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

<p>SINTO QUE A MINHA OPINIÃO FOI IMPORTANTE NA ASSEMBLEIA. SIM OU NÃO?</p> <hr/> <hr/> <p>PORQUÊ?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>ASSEMBLEIA 4</p> <p>COMO ME SENTI DURANTE ESTA SEMANA?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>SINTO QUE A MINHA OPINIÃO FOI IMPORTANTE NA ASSEMBLEIA. SIM OU NÃO?</p> <hr/> <hr/> <p>PORQUÊ?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>ASSEMBLEIA 5</p> <p>COMO ME SENTI DURANTE ESTA SEMANA?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>SINTO QUE A MINHA OPINIÃO FOI IMPORTANTE NA ASSEMBLEIA. SIM OU NÃO?</p> <hr/> <hr/> <p>PORQUÊ?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>AS ASSEMBLEIAS DE TURMA SERVEM PARA...</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>O QUE GOSTARIA QUE FOSSE MUDADO NAS ASSEMBLEIAS DE TURMA...</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS ASSUNTOS QUE SÃO DISCUTIDOS NA ASSEMBLEIA?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>PARA MIM, O PONTO MAIS IMPORTANTE DE UMA ASSEMBLEIA É...</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Anexo Y: Tabela de Categorização de Informação

Tema	Convenção dos direitos da Criança	Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória	Estatuto do Aluno e Ética Escolar	Lei n.º 30/2002	Projeto Educativo	Regulamento Interno Colégio
Interesse Superior da Criança	Todas as decisões devem considerar o interesse superior da criança.			Ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento pleno.	Processo educativo centrado na pessoa do aluno.	
Opinião da Criança	Direito de exprimir livremente sua opinião.					
Liberdade de Expressão	Direito de exprimir pontos de vista e obter informações.					
Liberdade de pensamento	Direito à liberdade de pensamento, consciência e religião.					
Liberdade de associação	Direito de se reunir e formar associações.		Representação dos alunos (Art. 8º).			Eleger e ser eleito para cargos escolares (Art. 21º).

Objetivos da Educação	Desenvolvimento da personalidade, dons e aptidões da criança.	Preparar para vida adulta ativa e cidadania.		Desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico.	Formação de pessoas livres, responsáveis, e com espírito de iniciativa.	
Respeito e correção			Tratamento com respeito e correção (Art. 7º).	Tratamento com respeito e correção.		Tratar com respeito e correção (Art. 22º).
Trabalho colaborativo		Competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação.			Trabalho em equipa como objetivo de educação.	Trabalhar em equipa e colaborar em questões da turma.
Pensamento crítico		Capacidade de pensar criticamente e autonomamente.		Capacidade de crítica consciente.	Desenvolvimento de pensamento reflexivo, crítico e criativo.	
Cidadania e direitos Humanos		Conhecimento e respeito pelos princípios da sociedade democrática.		Formação cívica e respeito pelos direitos humanos.	Intervenção responsável e consciente como cristãos.	

Diversidade e inclusão		Respeito pela diversidade cultural e rejeição de discriminação	Proibição de discriminação (Art. 7º).		Valorização da diversidade e combate à exclusão social.	
Ambiente educativo				Ambiente que favoreça desenvolvimento físico e intelectual.		

Anexo W: Roteiro ético para uma prática pedagógica sustentada

Tabela 5 Roteiro ético para uma prática profissional sustentada

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e Princípios e orientações práticas na relação com os participantes (SPCE, 2014)	Prática Pedagógica
Objetivos do trabalho	<p>“No primeiro dia de estágio apresentei-me ao contexto socioeducativo, estando incluídos vários intervenientes como a diretora, coordenadora do 1º ciclo, professores, membros da secretaria, auxiliares e alunos. Esta apresentação inicial foi fundamental para clarificar os objetivos da minha presença e a investigação que pretendia realizar ao longo da prática de ensino supervisionada. Para tal, através de conversas exploratórias, fui explicando os objetivos e métodos da investigação, garantindo que todos os envolvidos fossem informados e tivessem a oportunidade de expressar as suas opiniões.” NC, 10 de abril de 2024.</p> <p>Para fortalecer esta comunicação, disponibilizei-me para prestar esclarecimentos contínuos a todos os atores educativos ao longo de toda a minha prática pedagógica. Estruturei a investigação</p>

	<p>de forma a envolver diretamente a professora cooperante, explicando-lhe detalhadamente os objetivos e métodos de recolha dos dados relacionados com as assembleias de turma, tema da minha investigação. Assim, assegurei uma colaboração direta e um entendimento claro dos processos a serem seguidos ao longo do tempo.</p> <p>Sinto que promovi um ambiente de segurança e confiança, onde todos os participantes podiam fazer perguntas e expressar preocupações, incentivando uma cultura de diálogo e reflexão contínua. Assegurei também que todas as crianças fossem incluídas nas atividades propostas para fins de investigação, valorizando a diversidade e a inclusão, onde todos eram respeitados e ouvidos.</p> <p>À medida que fui recolhendo dados para a investigação, fui avaliando os resultados e ajustando as estratégias de recolha de dados sempre que senti ser necessário, garantindo a flexibilidade necessária para atingir os objetivos estabelecidos. Desta forma, procurei assegurar uma abordagem participativa e inclusiva, fundamental para o êxito da minha prática pedagógica e da investigação realizada com a intervenção dos alunos.</p>
<p>Custos e benefícios</p>	<p>Na minha investigação, não identifiquei quaisquer custos ou danos associados. A elaboração de um diário da Assembleia de Turma específico para este grupo permitiu aos alunos a apropriação deste recurso como um instrumento de reflexão individual e crítica. Desta forma, os alunos puderam compreender o que poderiam melhorar nos momentos de assembleia, bem como reconhecer os pontos positivos já existentes. Por conseguinte, esta abordagem revelou-se benéfica ao promover uma cultura de autoavaliação e autorreflexão entre os alunos.</p>

<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>“Os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato. Como tal, os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, a não ser que os próprios participantes, ou os seus representantes legais, tenham voluntária e explicitamente renunciado a esse direito.” (SPCE, 2014, p.8)</p> <p>Por conseguinte, foi respeitada a privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes e do contexto. Foi um princípio intangível que orientou toda a minha prática.</p> <p>Desde o início, tive o cuidado de garantir que os dados recolhidos fossem tratados com a devida confidencialidade. Para cumprir este compromisso, utilizei pseudónimos fictícios para os alunos e evitei qualquer referência que pudesse facilitar a sua identificação. Além disso, abstive-me de fazer alusão ao contexto específico onde a investigação foi conduzida. Este cuidado adicional foi uma forma de assegurar que a privacidade dos participantes fosse respeitada em todos os momentos.</p> <p>De forma a demonstrar o meu compromisso com a privacidade e confidencialidade dos alunos, elaborei protocolos de consentimento informado, que se encontram anexados ao presente relatório. Estes protocolos detalham os procedimentos adotados para proteger a confidencialidade dos dados e reiteram o meu compromisso em garantir a privacidade dos participantes.</p>
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No que diz respeito aos alunos serem incluídos ou excluídos da minha investigação, posso afirmar que o meu estudo estava aberto a todos os alunos da turma em questão. No entanto, houve apenas um encarregado de educação que não autorizou a recolha de dados sobre a opinião da sua filha.</p>

	<p>Para garantir que essa aluna não se sentia excluída da investigação, uma vez que o preenchimento do diário da assembleia ocorria durante a própria assembleia semanal, foi-lhe entregue também um diário. Embora este diário não tenha sido utilizado para recolher dados, foi entregue à aluna, que o preencheu. No entanto, não o recolhi posteriormente nem tive conversas exploratórias sobre o assunto com ela.</p>
<p>Fundamentos</p>	<p>Durante todo o processo de investigação, dediquei uma atenção particular em garantir que as respostas e interações espontâneas dos alunos não fossem influenciadas. Priorizei os interesses dos alunos em primeiro lugar, assegurando que o desenvolvimento da pesquisa não interferisse com a sua dinâmica natural.</p>
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Não integrei as famílias dos alunos na minha investigação, embora todos os encarregados de educação estivessem cientes da investigação em curso através dos protocolos de consentimento informado dos educandos. Concentrei-me exclusivamente nos alunos e na professora cooperante, pois foram os únicos intervenientes deste estudo.</p>
<p>Consentimento informado</p>	<p>“Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. Como tal, os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação.” (SPCE, 2014, p.7)</p>

	<p>Elaborei um protocolo de consentimento informado para autorizar o registo áudio e escrito das opiniões dos alunos sobre o estudo em questão. O propósito era garantir que os encarregados de educação estivessem cientes da investigação em curso e que, caso optassem por não conceder autorização, os seus educandos não seriam prejudicados de forma alguma. Nenhum encarregado de educação propôs alterações ao protocolo, o que me deixou satisfeita, pois estava aberta a sugestões tanto dos encarregados de educação como da professora cooperante.</p> <p>O protocolo elaborado contemplava a minha apresentação, o período de estágio, os objetivos da investigação, a descrição das atividades de participação, a participação voluntária, o direito de recusar ou abandonar a investigação, a demonstração de que os alunos não corriam quaisquer riscos, a confidencialidade, os meus contatos e o certificado de consentimento. Além disso, para a autorização da gravação de áudios e opiniões escritas, foi solicitada também a autorização dos alunos, uma vez que eram os principais intervenientes da minha investigação.</p> <p>Desde o início do estágio que expliquei aos alunos em grande grupo o que seria realizado, detalhando também o conteúdo dos protocolos de consentimento informado. Semanalmente, durante o preenchimento do Diário da Assembleia de Turma ou gravações de áudio, reiterei os motivos por trás dessas ações e esclareci quaisquer dúvidas ou questões que surgissem, pois era crucial que todos os alunos se sentissem confortáveis e confiantes durante todo o processo.</p>
<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>“Os participantes têm direito a ser informados sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados, em conformidade com o que for acordado no âmbito do consentimento informado. “ (SPCE, 2014, p.9)</p>

	<p>Relativamente a este tema, não forneci os dados recolhidos da investigação, pois eram confidenciais. No entanto, ao longo do processo, fui fornecendo todas as informações solicitadas pela turma, garantindo assim uma transparência e um acompanhamento adequado do trabalho realizado. No final do estudo, realizei apenas uma conversa final com a turma, em grande grupo, na qual expliquei que todas as informações fornecidas por eles foram essenciais para conduzir o meu estudo de forma correta. Também os informei de que as conclusões finais do estudo serão enviadas à professora cooperante, para que ela possa compartilhá-las com a turma posteriormente.</p>
<p>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Este estudo parece ter gerado benefícios significativos para a turma em questão, os quais podem ser extrapolados para outras turmas do 1º ciclo. Sinto que o estudo teve um impacto positivo na auto-reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em relação à sua participação nas assembleias de turma. O preenchimento do Diário da Assembleia de Turma parece ter contribuído para que os mesmos compreendessem de forma mais crítica o processo das assembleias de turma e a forma como expressam as suas opiniões e como isso pode alterar as relações interpessoais.</p>
<p>Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Compreendendo a importância da transparência e da colaboração em todo o processo, conduzi diversas conversas exploratórias com os alunos e a professora cooperante, fornecendo-lhes meu feedback. É relevante destacar que essas conversas foram conduzidas com confidencialidade e respeito mútuo, garantindo um ambiente propício à troca de ideias e opiniões.</p>