



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

A GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO

Beatriz Palmeirim Alves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

A GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO

Beatriz Palmeirim Alves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira

2019

*Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo
que ensinamos.*
(Nóvoa, 2009, p. 38)

AGRADECIMENTOS

Na fase final desta etapa do meu percurso académico, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas, que de diferentes formas, contribuíram para o sucesso deste período tão importante.

Primeiramente, agradeço aos meus pais pela oportunidade que me deram de seguir o meu sonho. Pelos esforços que fizeram durante estes cinco anos ao colocar a minha formação sempre como uma prioridade. Sem eles não teria sido possível.

Aos meus irmãos pela paciência e pelo apoio incondicional.

À minha avó, que foi a minha primeira aluna e que tenho a certeza que estará muito orgulhosa das minhas conquistas.

À minha família que sempre me apoiou e enalteceu as minhas capacidades.

Às minhas amigas e companheiras desta aventura, Margarida e Filipa, que partilharam comigo os melhores e os piores momentos que esta caminhada proporcionou e, por acima de tudo, compartilharam o mesmo gosto pela Educação que eu.

À Inês e à Catarina, com as quais tive a oportunidade de partilhar três anos deste percurso e que mesmo com opções de caminhos diferentes, sempre me apoiaram.

Às minhas amigas de uma vida por estarem sempre do meu lado.

Um obrigada especial à minha orientadora, Professora Doutora Conceição Figueira, pelo apoio na elaboração deste trabalho mas, particularmente, por confiar nas minhas capacidades e por me proporcionar grandes oportunidades de crescimento profissional.

Agradeço ainda a todos os docentes que tive o privilégio de conhecer durante a minha formação, muito obrigada por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

A todos, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho, numa primeira parte, visa descrever e analisar de forma reflexiva o período de observação, intervenção e avaliação pedagógica desenvolvido nos contextos do 1.º e do 2.º CEB. No 1.º CEB, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino privado, localizada na área metropolitana de Lisboa, mais precisamente na freguesia de Belém e, no 2.º CEB, decorreu em duas turmas do 5.º ano, de uma instituição pública da freguesia de Benfica.

O presente relatório integra, simultaneamente, um estudo realizado no contexto da PES II, intitulado como *A Gestão Cooperada do Currículo: Um estudo de caso*. Esta investigação pretendeu estudar os processos de Gestão Cooperada do Currículo numa sala de aula do 2.º ano de escolaridade. Para tal, formulou-se como objetivos específicos do estudo: (i) Identificar na prática da Orientadora Cooperante os momentos de Gestão Cooperada do Currículo; (ii) Caracterizar cada um dos momentos de Gestão Cooperada do Currículo e (iii) Descrever o impacto da Gestão Cooperada do currículo no desenvolvimento de competências nos alunos. Em conformidade com o objeto de estudo, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa, utilizando como técnicas de recolha de dados a observação direta e participante, a entrevista semiestruturada, as conversas informais e a análise documental. Os dados recolhidos foram tratados segundo os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2013).

Os resultados do estudo permitiram identificar como momentos nucleares de Gestão Cooperada do Currículo: o Conselho de Cooperação Educativa, o Tempo de Estudo Autónomo e o Trabalho por Projeto. Estes momentos resultam num impacto no desenvolvimento dos alunos, quer a nível cognitivo, quer a nível emocional, social e moral.

Palavras-chave: Gestão Cooperada; Cooperação; Currículo; Competências.

ABSTRACT

This report is developed within the course of the Supervised Teaching Practice II, part of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

This work aims to describe and analyze in a reflexive way the period of observation, intervention and pedagogical evaluation developed in the contexts of the 1st and 2nd CBE. In the 1st CBE, supervised teaching practice took place in a 2nd grade class of a private educational institution, located in the Metropolitan area of Lisbon, Belém and in the 2nd CBE, took place in two classes of the 5th grade, of a public institution located in Benfica.

This report includes a study, carried out in the context of PES II, entitled *The cooperative management of the curriculum: A case of study*. This investigation aimed to study the process of The cooperative management of the curriculum in a 2nd grade class. To this end, it was formulated as specific objectives of the study: (i) Identify in the practice of the Cooperative teacher the moments of cooperative management of the curriculum; (ii) Characterize each of the moments of cooperative management of the curriculum and (iii) Describe the impact of the cooperative management of the curriculum in the development of skill in students. In accordance with the object of the study, a methodology of a interpretative qualitative nature was used, using as data collection techniques, direct and participant observation, the semi-structured interview, informal conversations and documentary analysis. The results were treated with the analysis of content following the assumptions of Bardin (2013).

The study results allow us to identify as nuclear moments of cooperative management of the curriculum: the Education Cooperation Council, the Autonomous study time and Project Work.

These moments result in an impact of the development cognitive, emotional, social and moral level of students.

Keyword: Cooperative Management; Cooperation; Curriculum; Skills

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB | 4 |
| 1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB5 | |
| 1.1. Caracterização do contexto socioeducativo | 5 |
| 1.1.1. A instituição | 5 |
| 1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante..... | 6 |
| 1.1.3. A turma | 7 |
| 1.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens | 7 |
| 1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção | 8 |
| 1.2.1. Diagnose e problemática..... | 8 |
| 1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular | 9 |
| 1.2.3. Atividades implementadas | 10 |
| 1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens | 10 |
| 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB11 | |
| 2.1. Caracterização do contexto socioeducativo | 11 |
| 2.1.1. A instituição | 11 |
| 2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica das Orientadoras Cooperantes | 12 |
| 2.1.3. As turmas..... | 12 |
| 2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens | 13 |
| 2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção | 13 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.2.1. | Diagnose e problemática..... | 13 |
| 2.2.2. | Estratégias globais de intervenção e de integração curricular | 14 |
| 2.2.3. | Atividades implementadas | 15 |
| 2.2.4. | Avaliação e regulação das aprendizagens | 16 |
| 3. | ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB | 17 |
| 3.1. | Estádios de desenvolvimento cognitivo | 17 |
| 3.2. | Princípios da ação educativa | 18 |
| 3.3. | Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma | 18 |
| 3.4. | Gestão das relações na sala de aula..... | 19 |
| 3.5. | Processos de avaliação e regulação das aprendizagens | 20 |
| | PARTE II – ESTUDO..... | 22 |
| 4. | CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO | 23 |
| 5. | ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 24 |
| 5.1. | O MODELO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE..... | 24 |
| 5.1.1. | Fundamentos do modelo pedagógico..... | 24 |
| 5.2. | DEFINIÇÃO DE CONCEITOS | 25 |
| 5.2.1. | Cooperação | 26 |
| 5.2.2. | Cooperação vs Colaboração..... | 26 |
| 5.2.3. | Comunicação..... | 27 |
| 5.2.4. | Currículo | 28 |
| 5.2.5. | Gestão curricular | 28 |
| 5.2.6. | Competências..... | 30 |
| 5.3. | APRENDIZAGEM COOPERATIVA | 30 |
| 5.4. | PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DIRETA | 33 |
| 5.5. | GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO | 35 |

| | | |
|--------|--|----|
| 5.6. | O PAPEL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI | 36 |
| 6. | METODOLOGIA..... | 37 |
| 6.1. | Problemática e questões de estudo..... | 38 |
| 6.1.1. | Objetivo geral..... | 40 |
| 6.1.2. | Objetivos específicos..... | 40 |
| 6.2. | Opções metodológicas | 40 |
| 6.2.1. | Natureza do estudo | 40 |
| 6.2.2. | Métodos e técnicas de recolha de dados | 42 |
| 6.2.3. | Técnicas de tratamento de dados..... | 43 |
| 6.3. | Caracterização do contexto e dos participantes..... | 44 |
| 6.4. | Princípios éticos do processo de investigação | 45 |
| 7. | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 45 |
| 7.1. | Conceito de Gestão Cooperada do Currículo..... | 45 |
| 7.2. | Conceitos de cooperação <i>versus</i> colaboração..... | 46 |
| 7.3. | Práticas de Gestão Cooperada do Currículo | 47 |
| 7.3.1. | Tempos de concretização da GCC | 47 |
| 7.3.2. | Instrumentos de pilotagem de apoio à GCC..... | 49 |
| 7.3.3. | A avaliação nas práticas de GCC | 50 |
| 7.4. | Aspetos indispensáveis para uma GCC | 51 |
| 7.5. | O papel dos alunos nas práticas de GCC..... | 52 |
| 7.6. | Vantagens da GCC para os alunos | 53 |
| 7.7. | O papel do professor nas práticas de GCC | 54 |
| 7.8. | Aspetos facilitadores e constrangimentos e à implementação de práticas de GCC | 55 |
| 8. | CONCLUSÕES DO ESTUDO..... | 57 |
| 8.1. | A gestão cooperada do currículo na prática da Orientadora Cooperante | |

| | |
|--|----|
| 8.2. O impacto da prática da Gestão Cooperada do Currículo no desenvolvimento de competências nos alunos | 60 |
| 8.3. Papel da Orientadora Cooperante na GCC | 61 |
| 9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS | |
| 62 | |
| 10. REFLEXÃO FINAL | 63 |
| REFERÊNCIAS | 66 |
| ANEXOS | 71 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Objetivos gerais e indicadores de avaliação do projeto de intervenção do 1.ºCEB | 72 |
| Anexo B. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver competências de consciência lexical” (1.ºCEB) | 73 |
| Anexo C. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver competências de literacia” (1.ºCEB)..... | 74 |
| Anexo D. Objetivos gerais e indicadores de avaliação do projeto de intervenção do 2.ºCEB | 75 |
| Anexo E. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver competências de informação, seleção e organização de informação” (2.ºCEB)..... | 76 |
| Anexo F. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática” (2.ºCEB)..... | 78 |
| Anexo G. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação” (2.ºCEB) | 79 |
| Anexo H. Notas de campo | 82 |
| Anexo I. Guião da entrevista à Orientadora Cooperante | 112 |
| Anexo J. Ata do Conselho | 115 |
| Anexo K. Protocolo da Entrevista | 116 |
| Anexo L. Tabelas de análise de conteúdo..... | 127 |
| Anexo M. Agenda semanal | 156 |
| Anexo N. Plano Individual de Trabalho (PIT) | 157 |
| Anexo O. Listas de verificação..... | 158 |
| Anexo P. Instrumentos de regulação dos Projetos (exemplos) | 159 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1- Síntese do conceito de GCC (autoria própria) | 46 |
| Figura 2- Síntese dos conceitos de colaboração vs cooperação..... | 47 |
| Figura 3- Síntese da organização das práticas de GCC (autoria própria)..... | 51 |
| Figura 4- Síntese dos aspetos indispensáveis para uma GCC (autoria própria) | 52 |
| Figura 5- Síntese do papel do aluno nas práticas de GCC (autoria própria).... | 53 |
| Figura 6- Síntese das vantagens da GCC para os alunos (autoria própria)..... | 54 |
| Figura 7- Síntese do papel do professor nas práticas de GCC (autoria própria) | 55 |
| Figura 8- Síntese dos constrangimentos e dos aspetos facilitadores da GCC (autoria própria) | 56 |
| Figura 9- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de consciência lexical- Avaliação inicial..... | 73 |
| Figura 10- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de consciência lexical- Avaliação final | 73 |
| Figura 11- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de literacia- Avaliação inicial | 74 |
| Figura 12- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de literacia- Avaliação final..... | 74 |
| Figura 13- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação- Avaliação inicial (5.º2ª) | 76 |
| Figura 14- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação- Avaliação final (5.º2ª)..... | 76 |
| Figura 15- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação- Avaliação inicial (5.º3ª) | 77 |
| Figura 16- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação- Avaliação final (5.º3ª)..... | 77 |
| Figura 17- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática- Avaliação inicial (5.º2ª)..... | 78 |
| Figura 18- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática- Avaliação final (5.º2ª) | 78 |

| | |
|---|----|
| Figura 19-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática- Avaliação inicial (5.º3ª)..... | 79 |
| Figura 20-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática- Avaliação final (5.º3ª) | 79 |
| Figura 21-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação- Avaliação inicial (5.º2ª) | 80 |
| Figura 22-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação- Avaliação final (5.º2ª)..... | 80 |
| Figura 23-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação- Avaliação inicial (5.º3ª) | 81 |
| Figura 24-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação- Avaliação final (5.º3ª)..... | 81 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1- Síntese das competências desenvolvidas, com base nas competências chave indicadas pela Unesco, pela Comissão Europeia e pela OCDE (autoria própria) | 61 |
| Tabela 2- Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI | 72 |
| Tabela 3- Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI | 75 |
| Tabela 4- Análise de conteúdo da entrevista à O.C | 128 |
| Tabela 5- Análise de conteúdo das Notas de campo "Apresentação de produções" | 145 |
| Tabela 6- Análise de conteúdo das Notas de campo "Matemática coletiva" .. | 146 |
| Tabela 7- Análise de conteúdo das Notas de campo "Comunicação dos projetos" | 148 |
| Tabela 8- Análise de conteúdo das Notas de campo "Conselho de Cooperação Educativa" | 151 |
| Tabela 9- Análise de conteúdo das Notas de campo "Planificação de parcerias" | 153 |
| Tabela 10- Análise de conteúdo das Notas de campo "Trabalho de texto" | 155 |

LISTA DE ABREVIATURA

| | |
|-----|---|
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| O.C | Orientadora Cooperante |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| PI | Projeto de Intervenção |
| NSE | Necessidades de Saúde Especiais |
| GCC | Gestão Cooperada do Currículo |
| N.C | Notas de Campo |
| C.I | Conversas Informais |
| A.D | Análise Documental |
| CCE | Conselho de Cooperação Educativa |
| TEA | Tempo de Estudo Autónomo |
| PIT | Plano Individual de Trabalho |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |
| MEM | Movimento da Escola Moderna |
| APM | Associação de Professores de Matemática |

INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES II configura-se como um período essencial para o desenvolvimento de competências para o desempenho profissional, em que é possível colocar em prática todas as aprendizagens teóricas realizadas ao longo da nossa formação e assim integrar e transformar saberes disciplinares em saberes profissionais. Desta forma, foram realizadas intervenções nos dois ciclos escolares que serão apresentadas no presente relatório, mais precisamente a descrição, análise e avaliação de todo o trabalho realizado.

No 1.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma do 1.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino privado, localizada na área metropolitana de Lisboa, mais precisamente na freguesia de Belém e, no 2.º CEB, a prática decorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade numa escola de ensino público, situada também na zona de Lisboa, mas na freguesia de Benfica. Ambas as intervenções foram realizadas durante um período de nove semanas que contemplaram momentos de observação e de posterior intervenção.

Este relatório integra também a investigação empírica desenvolvida no âmbito da PES II no 1.º CEB, intitulada como *A Gestão Cooperada do Currículo: Um estudo de caso*, que teve como principal objetivo *Estudar os processos de Gestão Cooperada do Currículo numa sala de aula do 2.º ano de escolaridade*. De forma a orientar o estudo, formularam-se como objetivos específicos: (i) Identificar na prática da Orientadora Cooperante os momentos de Gestão Cooperada do Currículo; (ii) Caracterizar cada um dos momentos de Gestão Cooperada do Currículo e (iii) Descrever o impacto da Gestão Cooperada do currículo no desenvolvimento de competências nos alunos.

Relativamente à estrutura do relatório, este está dividido em duas partes distintas. A primeira parte diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, sendo que no primeiro capítulo é realizada uma *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*, na qual se caracteriza sumariamente o contexto socioeducativo, mais detalhadamente, a instituição, as finalidades educativas e

os princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante (O.C), a turma e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Ainda neste capítulo, é efetuada a *Problematização dos dados do contexto*, com a breve apresentação dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

No que diz respeito ao segundo capítulo, este incide sobre a *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*, contemplando os mesmo tópicos de caracterização e descrição que foram apresentados na prática de 1.º CEB.

Ainda nesta mesma parte do relatório, assente no terceiro capítulo, é realizada uma Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, incidindo nos seguintes aspetos: (i) os estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, em função das suas idades, bem como do meio envolvente da instituição; (ii) o tipo de ensino em cada um dos ciclos e (iii) as práticas pedagógicas das Orientadoras Cooperantes, comparando os princípios da ação educativa que privilegiam no processo de ensino-aprendizagem, a gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma, bem como as relações em sala de aula e, ainda, os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

No que respeita à segunda parte do relatório, apresenta-se o estudo empírico desenvolvido sobre a Gestão Cooperada do Currículo. Num primeiro momento, identificado como o quarto capítulo, é realizada uma *Contextualização do estudo*, onde se apresentam as motivações para a sua realização e o objetivo geral.

No quinto capítulo, é descrito o *Enquadramento teórico*, ou seja, os pressupostos teóricos sobre o tema de investigação.

De seguida, no sexto capítulo, é apresentada a *Metodologia* utilizada, nomeadamente, a problemática e as questões de estudo; as opções metodológicas, que incluem a natureza do estudo e as técnicas de recolha e de tratamento de dados; a caracterização do contexto e dos participantes e, por último, os princípios éticos seguidos durante o processo de investigação.

No sétimo capítulo é realizada a *Apresentação dos resultados*, no qual se enunciam e se discutem os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos e no oitavo capítulo são mencionadas as *Conclusões* da investigação.

No nono capítulo, são ainda evidenciadas as limitações do estudo e recomendações para estudos futuros.

Por último, é feita uma reflexão final, evidenciando o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos de ensino e do estudo empírico realizado para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação dos aspetos mais significativos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a evoluir no exercício da profissão docente.

Este relatório é finalizado com a apresentação das referências bibliográficas indicadas ao longo do documento, bem como dos anexos que documentam e evidenciam o trabalho descrito.

**PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E
NO 2.º CEB**

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

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu num contexto que é impreterível caracterizar. Assim, neste capítulo, realizamos uma breve apresentação da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

No presente subcapítulo apresentamos o contexto socioeducativo, que contempla a caracterização da instituição, da ação pedagógica da Orientadora Cooperante, da turma e dos processos de avaliação e de regulação da aprendizagem.

1.1.1. A instituição

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se numa instituição de ensino privado localizada na zona metropolitana de Lisboa, mais precisamente, na freguesia de Belém. Esta zona é caracterizada pela oferta de serviços económicos, culturais, de saúde, de lazer e de recreio. A instituição contempla uma oferta educativa que se estende desde a educação pré-escolar até ao 1.ºCEB.

A ação pedagógica da instituição apoia-se nos pilares do modelo socioconstrutivista e interativo da educação, caracterizado pelo desenvolvimento de estratégias educativas centradas no aluno, privilegiando o papel ativo deste no processo de aprendizagem. Pretende-se assim a construção da formação democrática da escola “através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares” (Niza, 1998, p. 353).

Desta forma, as práticas pedagógicas da instituição, caracterizadas como inovadoras, visam a apreciação de momentos de aprendizagem, oriundos da interação social entre pares e do trabalho de equipa, a atribuição de um papel ativo e único às crianças, por meio de um ambiente de aprendizagem exigente e aberto a novas pessoas, culturas e ideias, em que todos são encorajados a darem o seu melhor diariamente e a serem trabalhadores, curiosos e resilientes.

1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante

Tendo como base o modelo pedagógico seguido pela instituição, a ação da Orientadora Cooperante assentava num “modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos” (Niza, 1998, p. 355), onde, através de uma ação democrática entre professores e alunos, há um desenvolvimento social e moral dos últimos. O modelo da O.C privilegiava oito princípios orientadores, nomeadamente (i) a **criação de estruturas de cooperação**, que permitiam a construção cooperativa do processo educativo, reforçando a premissa de que “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (Niza, 1998, p. 356); (ii) a **promoção de circuitos de comunicação**, que visava “a criação de um clima de livre expressão dos alunos” (Niza, 1998, p. 355), de forma a desenvolver as competências de comunicação e de interação; (iii) a **participação dos alunos na gestão do currículo** onde, através de uma organização do trabalho e de uma gestão cooperada do currículo, os alunos experienciavam e desenvolviam a democracia na vida escolar; (iv) a **participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem**, com o intuito de proporcionar aprendizagens e experiências escolares significativas; (v) a **promoção de atividades de natureza diversificada**, com vista a abordar e focar conteúdos do currículo de diferentes formas; (vi) a **integração curricular** dos saberes, com o objetivo que estes fossem apreendidos de modo integrado; (vii) a **promoção da aquisição de competências de autonomia**, que permitia aos alunos a tomada das suas próprias decisões, assim como a consciência das suas próprias capacidades, o que lhes possibilitava a regulação do seu processo de aprendizagem; e (viii) a utilização de estratégias de **diferenciação pedagógica**, transversal a todos os momentos de trabalho, uma vez que as diferenças entre os alunos exigiam uma pluralidade de respostas, de modo a corresponder às suas necessidades individuais.

Quanto à organização e gestão do espaço e dos materiais, a sala de aula encontrava-se organizada de forma a facilitar o ambiente de aprendizagem dos alunos, assente na diferenciação e na inclusão, e de modo a criar uma atmosfera social, estruturada por áreas de trabalho, onde os materiais e os instrumentos pedagógicos auxiliares à organização do trabalho encontravam-se dispostos de forma acessível a todos os alunos, de modo a possibilitar a sua utilização livre e autónoma.

Relativamente à organização e gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem, eram realizadas em função da Agenda semanal, construída e partilhada com os alunos no início de cada semana. Esta ia sendo adaptada em função das necessidades dos alunos, mas sempre em conformidade com as rotinas institucionalizadas pela instituição.

1.1.3. A turma

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, catorze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Cinco alunos possuíam nacionalidade estrangeira, sendo que apenas dois destes não tinham a língua portuguesa como língua materna. Os alunos eram provenientes de um meio socioeconómico médio-alto, verificando-se que a maioria dos pais dos alunos possuía habilitações ao nível do ensino superior.

O grupo era, de uma forma geral, muito interessado e empenhado, demonstrando entusiasmo pelo trabalho escolar. Evidenciavam um grau significativo de autonomia e de responsabilização individual, assim como de cooperação. Eram crianças curiosas que expressavam os seus interesses, gostos, sentimentos e emoções com facilidade, demonstrando possuir competências de diálogo e de mediação de ideias. Na sua generalidade, os alunos apresentavam níveis de desenvolvimento cognitivos bastante elevados e um bom ritmo de trabalho.

1.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos era de carácter contínuo, formativo e sumativo, potenciando-se a função pedagógica da avaliação, de modo a valorizar o percurso e o processo de cada aluno. Neste procedimento, as produções individuais eram instrumentos de avaliação essenciais, uma vez que possibilitavam, através da sua análise, a tomada de decisões e definição de estratégias que ajudavam o aluno a progredir no seu processo de aprendizagem.

Desta forma, privilegiava-se um modelo comunicativo através do qual se evidenciava o papel ativo das crianças no sistema avaliativo. Os alunos eram parte integral do processo de avaliação ao refletirem, oralmente e por escrito, sobre o seu trabalho e sobre o dos colegas. Para tal, era estabelecido um sistema de regulação

contínua das aprendizagens, onde os alunos participavam diretamente na determinação dos objetivos do trabalho desenvolvido, no planeamento da ação e na construção dos critérios de avaliação, apropriando-se dos instrumentos de avaliação construídos, o que lhes permitia “melhorar os procedimentos de regulação que sustentam o desenvolvimento de aprendizagem curricular e de formação social” (Niza, 2006, p. 547).

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

Caracterizado, de forma sumária, o contexto socioeducativo, importa agora explicitar a problematização dos dados do contexto, que completa a identificação dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

1.2.1. Diagnose e problemática

De forma a realizar uma adequada intervenção que fosse ao encontro das necessidades do grupo, foi imperativo a realização de uma avaliação diagnóstica. Para o efeito concebemos instrumentos de registo de avaliação diagnóstica – grelhas de observação – através da seleção de um conjunto de indicadores de avaliação relacionados com as competências desenvolvidas ou a desenvolver pelos alunos no ano de escolaridade em que se encontravam.

No que diz respeito às competências sociais dos alunos, a grande maioria da turma era bastante autónoma na realização do trabalho, bem como, na resolução dos problemas que surgiam. Esta situação era idêntica no domínio da responsabilidade, onde os alunos revelavam ser cumpridores das tarefas destinadas, dos compromissos assumidos no Conselho de Turma e do cuidado dos seus materiais, assim como da avaliação semanal do seu Plano Individual de Trabalho (PIT). Relativamente à participação, praticamente todo o grupo tinha uma participação ativa nos momentos da sala de aula e no Conselho de Turma. Não obstante, uma parte dos alunos revelava ainda não ser capaz de respeitar a sua vez para falar, intervindo de forma, algumas vezes, desadequada, interrompendo a aula.

No domínio da área curricular do Português, a maioria dos alunos apresentava um bom desenvolvimento ao nível das competências de oralidade, de leitura, de escrita

e de gramática, revelando-se grandes apreciadores da leitura de livros, no entanto nunca optavam-se por obras literárias tradicionais. Esta atitude vai ao encontro da maior fragilidade do grupo, nomeadamente, associar os significados conotativos a palavras ou expressões que não correspondam ao seu sentido literal e em identificar que o significado das expressões nem sempre é obtido de forma composicional.

Relativamente, à área curricular da Matemática, maior parte dos alunos possuía um grande sentido de número, utilizando variadas estratégias na resolução de problemas e evidenciando um cálculo mental bastante desenvolvido. As dificuldades assentavam apenas no registo escrito do raciocínio e dos procedimentos utilizados.

No que diz respeito ao domínio da área curricular do Estudo do Meio, o grupo demonstrava curiosidade por descobrir o meio envolvente, possuíam conhecimentos sobre os animais, no entanto revelavam dificuldades no uso de uma linguagem científica adequada.

A problematização dos dados de avaliação diagnóstica possibilitou a emergência de um conjunto de questões, designadamente: (i) Que estratégias implementar para promover um aumento do capital lexical dos alunos?; (ii) Que estratégias utilizar para desenvolver a compreensão do significado conotativo de palavras e de expressões? e (iii) Como criar um ambiente que promova a leitura de obras literárias e de textos de tradição popular?. Com base nas questões enunciadas, definiram-se como objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver competências de consciência lexical; (ii) Desenvolver competências de literacia.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No sentido da consecução dos objetivos gerais, foram definidas e implementadas várias estratégias de intervenção e de integração curricular, em linha de continuidade com os princípios orientadores da ação da O.C descritas no ponto 2.1.2.

Desta forma, foi privilegiada a continuação da realização do trabalho de texto, em grande grupo, a introdução da rotina *Leitura de contos, fábulas e lendas* e da rotina *Provérbios*, a realização das rotinas do *problema da semana* e do *trabalho por projeto* – para o objetivo *Desenvolver competências de consciência lexical*; a introdução da rotina *Leitura e Interpretação de contos, fábulas e lendas* e da rotina *Provérbios*, a implementação de ficheiros de leitura e de interpretação de textos de tradição oral e continuação da rotina *Apresentação de produções* – para o objetivo *Desenvolver competências de literacia*.

Relativamente à integração curricular, destacamos a realização de jogos de Educação Física nos quais integrámos os conteúdos de Estudo do Meio em estudo – os animais.

1.2.3. Atividades implementadas

Durante a PES, foram implementadas várias atividades, destacando-se as tarefas exploratórias com recurso a materiais manipuláveis na aprendizagem de conteúdos da área de Matemática. Na área de Português, as atividades rotineiras de leitura de lendas, contos e fábulas, assim como as atividades de compreensão e exploração de provérbios e expressões populares; os momentos de escrita a pares e a realização de jogos didáticos incidindo no domínio da gramática, utilizando os *iPads*.

1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

As atividades e estratégias pedagógicas anteriormente descritas foram avaliadas de forma a compreender se os objetivos gerais delineados através do Projeto de Intervenção (PI) foram cumpridos e contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, no presente relatório, optou por apresentar-se a avaliação do PI, assumindo como referência os indicadores de avaliação que concorriam para os objetivos gerais de intervenção identificados (cf. Anexo A) e utilizando como mecanismos de acompanhamento: grelhas de observação, grelhas de avaliação, notas de campo e análise documental das produções dos alunos.

A análise dos resultados permitiu evidenciar que de forma geral os objetivos gerais formulados foram alcançados e tiveram impacto no desenvolvimento de competências pelos alunos.

O sucesso na concretização do objetivo *Desenvolver competências de consciência lexical* (cf. Anexo B) poderá ser justificado pela melhoria significativa, no que diz respeito à associação de significados conotativos a palavras ou expressões que não correspondem ao sentido literal, através da rotina *Provérbios*. Foi de salientar a evolução realizada relativamente à capacidade dos alunos em identificar o significado de palavras, a partir da sua ocorrência nos diferentes contextos, graças à leitura rotineira de lendas, contos e fábulas, que permitiram estabelecer a relação com os provérbios em estudo, ao inferir o significado de palavras desconhecidas, a partir do seu contexto

textual. Um outro aspeto que deve ser realçado, como evidência do sucesso da implementação da rotina suprarreferida, é a utilização, por parte dos alunos, de provérbios no seu dia-a-dia, quer em momentos da sala de aula, quer em conversas informais entre pares.

No que se refere ao objetivo *Desenvolver competências de literacia*, por meio da implementação da leitura de contos populares, lendas e fábulas, foi possível promover a leitura de obras literárias tradicionais, colmatando assim uma das maiores fragilidades do grupo (cf. Anexo C). A leitura destas obras permitia, posteriormente, uma discussão coletiva, com troca de ideias sobre a temática, o lema ou a mensagem que cada uma das obras trabalhadas pretendia transmitir. Desta forma, foi possível desenvolver nos alunos uma apreciação maior na diversidade cultural de textos existentes, observável pelo uso frequente no quotidiano, pelos alunos, de expressões e morais apresentadas nos contos, lendas e fábulas.

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

Realizada a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB, importa agora caracterizarmos de forma breve a prática realizado no 2.º CEB.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste subcapítulo, apresentamos o contexto socioeducativo, através da caracterização da instituição, da ação pedagógica das Orientadoras Cooperantes, das turmas e dos processos de avaliação e de regulação da aprendizagem.

2.1.1. A instituição

A intervenção pedagógica decorreu numa instituição de ensino público com uma oferta educativa ao nível do 2.º e o do 3.º CEB. Esta instituição faz parte de um Agrupamento de Escolas localizadas na zona de Lisboa, mais precisamente na freguesia de Benfica, cuja oferta é essencialmente educativa e de serviços económicos.

A ação pedagógica da instituição visa a construção de percursos educativos integrados, através de uma articulação curricular entre os vários ciclos de ensino e de projetos pedagógicos comuns a estes, de forma a valorizar as experiências; por outro

lado, pretende promover e melhorar as aprendizagens dos seus alunos e prevenir a exclusão social. Como tal, o estabelecimento de ensino prima pelo ensino bilingue, de modo a assegurar o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e com problemas de comunicação e a possibilitar a inclusão e o acesso, de igual forma, ao currículo.

2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica das Orientadoras Cooperantes

No que se refere à ação pedagógica das O.C e às intencionalidades educativas que lhe estão subjacentes, comumente as docentes adaptavam a sua prática pedagógica em função das características dos alunos, adequando os materiais pedagógicos a cada turma. Apesar deste aspeto comum, todavia é possível diferenciar as ações pedagógicas da duas Orientadoras Cooperantes. A docente de Matemática privilegiava uma aprendizagem construtivista e interativa, onde esta surgia por meio de um processo de construção coletiva e individual, no qual os alunos eram desafiados a raciocinar e a chegar às suas próprias conclusões em conjunto, com os colegas e com a docente. Neste sentido, a professora recorria pouco à utilização de métodos expositivos, priorizava o uso de materiais manipuláveis e utilizava o manual escolar apenas como um recurso de apoio. Em oposição, a ação pedagógica da professora de Ciências Naturais preconizava uma metodologia mais expositiva para a transmissão dos conteúdos, recorrendo aos manuais escolares e aos materiais disponíveis na plataforma online da editora. A modalidade de trabalho a pares ou em grupo era pouco utilizada e a participação dos alunos pouco ativa e estimulada. Desta forma, os alunos assumiam um papel de meros agentes passivos no seu processo de aprendizagem.

Em relação à organização do espaço, as mesas das salas encontravam-se organizadas por filas, sendo cada mesa ocupada por dois alunos, excetuando em momentos de exploração matemática em que a disposição se alterava para o trabalho de grupo.

No que respeita à organização das atividades e do tempo, estas eram organizadas, de acordo com as planificações anuais definidas, no início do ano letivo, para ambas as disciplinas, sem a participação dos alunos, sendo que estes eram apenas informados dos conteúdos a lecionar através dos sumários das aulas.

2.1.3. As turmas

No que respeita à caracterização das turmas, a turma do 5.º2.ª era constituída por vinte e cinco alunos, doze do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Três dos alunos da turma eram repetentes e outros três estavam sinalizados com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) – Epilepsia e Défice de Atenção; Problemas de comunicação; Problemas de audição –, beneficiando de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, segundo o Decreto-Lei número 54 de 2018. A turma do 5.º3.ª era formada por vinte alunos, sendo doze destes rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Da turma faziam parte quatro alunos de nacionalidade estrangeira (brasileira, romena e ucraniana) e quatro alunos repetentes. No grupo, existiam também quatro crianças com NSE, sujeitas às medidas universais e seletivas, de acordo com a avaliação realizada pelo Departamento de Educação Especial da escola.

2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos era de carácter formativo e, maioritariamente, sumativo. Na disciplina de Matemática, a avaliação assentava na realização de minifichas, de fichas de avaliação sumativas, de trabalhos de casa e na observação direta do comportamento, da assiduidade e da participação. Na disciplina de Ciências Naturais, a docente utilizava, como instrumentos de avaliação, as fichas formativas, as fichas de avaliação sumativa e a questão-aula e recorria à observação direta de forma avaliar a participação e o comportamento dos alunos.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

Posteriormente à caracterização sucinta do contexto socioeducativo, importa agora identificarmos a problematização dos dados do contexto, que integra a identificação dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação das aprendizagens.

2.2.1. Diagnose e problemática

De forma a avaliar as competências e os conhecimentos já adquiridos, procedemos a uma avaliação diagnóstica dos alunos. Para o efeito, recorreu-se à

observação participante das rotinas das duas turmas, a conversas informais com as docentes cooperantes e à análise das fichas de diagnóstico aplicadas nas duas áreas de estudo - Ciências Naturais e Matemática.

As duas turmas, com as quais tivemos a oportunidade de intervir, apresentavam como potencialidades, ao nível das competências transversais, o interesse e a participação nas atividades propostas, no entanto, numa das turmas (5^o3^a), a maioria dos alunos não participava ativamente na aula. A esta fragilidade acrescentava-se o facto de, em ambas as turmas, os alunos terem dificuldades em respeitar as regras estabelecidas e em serem autónomos. No que respeita à área da Matemática, os alunos apresentavam dominar os conceitos matemáticos básicos relacionados com os números racionais não negativos – os termos de uma fração (numerador e denominador), a fração como parte de um todo e a adição de frações com denominadores iguais –, no entanto demonstravam ter dificuldades em interpretar e em selecionar a informação de problemas matemáticos, assim como dos enunciados, e em compreender e assimilar os conceitos matemáticos. Relativamente à área curricular das Ciências Naturais, os alunos demonstravam saberem identificar os meios de locomoção dos animais, o tipo de revestimento dos animais, assim como o tipo de alimentação destes, no entanto foi visível a dificuldade dos alunos em interpretar os enunciados e em selecionar a informação importante presente em textos.

A problematização dos dados de avaliação diagnóstica permitiu a emergência de um conjunto de questões, designadamente: (i) Que estratégias e procedimentos se devem implementar para desenvolver a interpretação, seleção e organização de informação?; (ii) Que estratégias utilizar para proporcionar uma aprendizagem compreensiva da Matemática? e (iii) Que estratégias e mecanismos utilizar para fomentar e autorregular a participação dos alunos? Com base nas questões enunciadas, definiram-se como objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação; (ii) Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática e (iii) Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

A ação pedagógica decorreu em continuidade com os princípios pedagógicos das Orientadoras Cooperantes descritas no ponto 2.1.2, contudo foram aplicadas

estratégias que visavam romper com o modelo expositivo de transmissão de conhecimento, que muitas vezes predominava nas aulas.

Com vista ao desenvolvimento das competências referidas aquando da identificação dos objetivos gerais do PI, foram implementadas diferentes estratégias ao longo do período de intervenção.

De modo a colmatar uma das maiores fragilidades das turmas – a participação e o respeito pelas regras –, foram implementadas grelhas de autorregulação da participação, do comportamento e das atitudes. Este instrumento de autorregulação foi elaborado, em conjunto, com os alunos de cada uma das turmas, sendo-lhes dada a liberdade de definirem as regras presentes nas grelhas, assim como os descritores e os níveis de desempenho que deveriam ser utilizados para avaliá-las.

Relativamente à área curricular da Matemática, foram adotadas como estratégias globais algumas rotinas já implementadas pela docente cooperante, como a realização de exercícios de aplicação e consolidação (em pares ou em grande grupo), uma vez por semana. Ao nível do desenvolvimento de uma aprendizagem compreensiva da Matemática, introduziu-se a rotina do *Número do dia*, onde os alunos relacionavam diferentes conceitos matemáticos. Foram, também, implementadas tarefas exploratórias, que recorriam a materiais manipuláveis, para trabalhar os conteúdos de aprendizagem. Estas tarefas foram realizadas em pares ou em pequenos grupos de trabalho, de modo a fomentar a colaboração e a discussão matemática.

No que diz respeito à área das Ciências Naturais, pretendeu-se, sobretudo, desenvolver competências de interpretação, seleção e de organização da informação. Desta forma, implementou-se a rotina *Esquemas*, onde no final de cada aula, em conjunto com os alunos, os conceitos trabalhados eram organizados em esquemas e em mapas de conceitos, contribuindo assim para a organização da informação. Por outro lado, utilizaram-se textos e notícias para trabalhar a unidade didática, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar a informação lida e a selecionar a informação importante.

2.2.3. Atividades implementadas

No período de intervenção, foram implementadas atividades que visavam envolver os alunos no seu processo de aprendizagem. Para tal, introduzimos a realização de atividades práticas (exploratórias e laboratoriais), tanto na área da Matemática como na área das Ciências Naturais, recorrendo a diversos materiais

manipuláveis. Desta forma, proporcionámos aos alunos a oportunidade de, através do trabalho a pares, de grupo e da interação professor-aluno, descobrirem por eles próprios os novos conhecimentos, conceitos e conteúdos. Foram também implementadas atividades rotineiras como o *Número do dia* – na área da Matemática –, e os *Esquemas* – na área das Ciências Naturais. Em ambas as áreas curriculares, foram realizados jogos didáticos, recorrendo às tecnologias (computador) e às plataformas educativas digitais.

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

No que diz respeito ao processo de avaliação, à semelhança do referido para o 1.º CEB, optou-se por apresentar, neste relatório, de forma sucinta os resultados da avaliação dos objetivos do PI, assumindo como referência os indicadores de avaliação formulados (cf. Anexo D) e utilizando as técnicas de observação direta e de análise documental.

No que se refere ao objetivo *Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação* verificámos a existência de uma evolução dos alunos (cf. Anexo E) no que diz respeito à interpretação dos enunciados de trabalho, pois revelaram, ao longo do tempo, maior facilidade em interpretá-los e em explicitar por palavras suas o que era pretendido realizar. Foi notório, igualmente, um progresso relativamente à capacidade de selecionar a informação relevante, bem como o essencial de textos lidos/ouvidos, através da realização das fichas de trabalho que implicavam a seleção de informação presente no manual de Ciências e em textos fornecidos. Além destes aspetos, a implementação da rotina *Esquemas* permitiu constatar o desenvolvimento de competências organizacionais nos alunos, uma vez que foi possível observar a realização de esquemas e de mapas de conceitos, como forma de auxiliar o estudo e de sintetizar os conteúdos trabalhados nas aulas.

A respeito do objetivo *Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática*, por meio da rotina *Número do dia*, foi possível observar que os alunos tornaram-se capazes de estabelecer relações entre as propriedades dos números, recorrendo às representações visuais. Através da utilização de materiais manipuláveis, os alunos desenvolveram a capacidade de comparar e de ordenar os números racionais (cf. Anexo F), revelando uma progressiva evolução observável na realização das tarefas exploratórias. Durante os momentos de comunicação e discussão das tarefas

exploratórias, foi visível uma evolução dos alunos na capacidade de explicitar o seu raciocínio matemático e as estratégias utilizadas, recorrendo a uma linguagem matemática adequada.

Relativamente ao objetivo *Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação*, os momentos de partilha, troca de ideias e de trabalho coletivo, onde era necessária a participação dos alunos, permitiram verificar uma melhoria significativa no respeito e na espera pela sua vez de falar. Foi gradual a diminuição das chamadas de atenção aos alunos, relativamente ao pedido da palavra para falar, revelando assim um desenvolvimento positivo nesta fragilidade (cf. Anexo G).

3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB

Descritas, de forma sintética, as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1.º e do 2.º CEB torna-se agora imperativo proceder à comparação e reflexão fundamentada dessas mesmas práticas. Essa reflexão incidirá particularmente sobre os seguintes aspetos: (i) os estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, em função das suas idades, bem como do meio envolvente da instituição; (ii) o tipo de ensino em cada um dos ciclos; (iii) as práticas pedagógicas das Orientadoras Cooperantes, comparando os princípios da ação educativa que privilegiam no processo de ensino-aprendizagem, a gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma, bem como as relações em sala de aula e, ainda, os processos de

3.1. Estádios de desenvolvimento cognitivo

Como referido anteriormente, a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada em dois anos de escolaridade diferentes, designadamente: 2.º ano e 5.º ano. Consequentemente, os estádios de desenvolvimento cognitivo eram distintos. Os alunos do 1.º CEB, atendendo às suas idades, encontravam-se no segundo estágio de desenvolvimento – representação icónica – uma vez que dependiam da organização visual para criarem os seus próprios modelos visuais e para percecionarem o ambiente, sendo, desta forma, a criança “capaz de uma representação interna, por imagens representativas, de porções maiores do meio” (Bruner, 1999, p. 47). Em concordância, alguns dos alunos do 2.º CEB, situavam-se igualmente no segundo estágio de desenvolvimento, sendo que outros, os que possuíam mais de dez anos, encontravam-

se já no terceiro e último estágio – simbólico. Neste estágio, os alunos já utilizavam a linguagem como forma de representação da realidade e faziam uso de sistemas mais elaborados e especializados de atividades simbólicas. Ainda que os alunos dos dois ciclos se encontrassem em estágios de desenvolvimento distintos, os seus níveis cognitivos evidenciavam diferenças, justificáveis pelo contexto envolvente das crianças. Uma vez que os alunos do 1.º CEB se encontravam num contexto mais rico, em termos de estimulação sensorial, cultural, económica e linguística, a sua passagem de um estágio para o outro era mais acelerada e evidente. Em contrapartida, a evolução dos alunos do 2.º CEB no estágio de desenvolvimento, dado o meio envolvente menos rico, tornava-se num processo mais moroso.

3.2. Princípios da ação educativa

Durante as práticas observadas em contexto de 1.º e 2.º CEB, como referido anteriormente, foram observadas práticas distintas e possíveis de comparação. No que diz respeito ao 1.º CEB, a prática educativa assentava num modelo pedagógico sociocontrutivista e interativo, onde os alunos eram parte integrante e responsável pelo seu processo de aprendizagem, opondo-se ao modelo de carácter mais expositivo e centrado no docente que predominava nas práticas do 2.º CEB.

Um dos aspetos que tornavam estes modelos pedagógicos díspares, era a forma como o conhecimento era transmitido aos alunos. Se por um lado, os alunos eram intervenientes assíduos no processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, o professor era “um apresentador ativo” pretendendo que os alunos fossem meros “ouvintes também ativos” cujo conhecimento era alcançado de forma pouco significativa, desinteressante e como um conjunto acumulado de saberes (Arends, 1999, p. 281). Esta última prática de ensino, quebrava com os pressupostos que os docentes devem seguir ao apostar no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão, nas diferentes modalidades (oral, escrita, visual), de forma a valorizar o papel dos alunos enquanto autores de aprendizagens, proporcionando-lhes aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Resultante do uso de um modelo ou de outro, é possível constatar diferenças entre eles no resultado que têm no desenvolvimento de competências nos alunos como a autonomia, responsabilidade e cooperação. Num modelo socioconstrutivista e interativo, a aprendizagem cooperativa entre alunos e professor, evidencia-se como o

mote de envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagens mas também na motivação para tal, pois observam diariamente que o poder, que era destinado apenas ao professor, era partilhado com eles, tornando-os fundamentais para o sucesso da comunidade que é a turma. Neste sentido, Arends (1999) realça que os efeitos da “aprendizagem cooperativa ultrapassam a aprendizagem escolar e preendem especificamente promover a aceitação intergrupo, ampliar os padrões de ligação entre os pares e a auto-estima” (p. 384).

Em contrapartida, ao orientarmos uma prática pedagógica meramente expositiva, sem envolvimento dos alunos estamos a preconizar um modelo que “não é apropriado para o ensino da criatividade, de competências de pensamento de ordem superior, de conceitos e ideias abstratas, nem para ensinar atitudes, apreciações ou a compreensão de questões públicas importantes” (Arends, 1999, p. 343).

3.3. Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma

Em função do modelo pedagógico privilegiado e dos princípios orientadores da prática educativa, o envolvimento dos alunos na gestão da vida da sala de aula torna-se mais ou menos relevante e evidente. No que diz respeito ao 1.º CEB a gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos era realizada de forma cooperada com os alunos, pois “a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido sociomoral ao desenvolvimento curricular” (Valadão, 2013, p. 49). Aos alunos era dada a liberdade de gerirem o seu trabalho da forma que fosse mais adequada e significativa para eles e, que sobretudo, permitisse evoluir e trabalhar de acordo com as suas necessidades.

Em oposição, o facto desta gestão no 2.º CEB ser centrada no docente, fazia com que a ação educativa fosse realizada em função deste, especificamente no tempo que disponha para lecionar determinado conteúdo e na forma como organizava o espaço e os recursos da sala, indo ao encontro das suas pretensões. Esta forma de gestão carecia sobretudo de um aspeto considerado importantíssimo na educação dos dias de hoje, a diferenciação pedagógica. A estes alunos era exigido o acompanhamento constante do ritmo acelerado das aprendizagens que, maioritariamente, acabavam por ser pouco consolidadas e compreendidas, excluindo as diferenças individuais de cada aluno. Esta premissa vai de encontro à definição de diferenciação, que nas palavras de

Heacox (2006) “significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero da instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno (p. 10).

3.4. Gestão das relações na sala de aula

Em conformidade com o modelo pedagógico privilegiado em cada contexto, no 1.º CEB, era proporcionado um momento de gestão das relações em sala de aula – o Conselho de Cooperação Educativa. No 2.º CEB, esta gestão era realizada pontualmente, em caso de conflito que tivessem consequências no momento da aula, sendo remetidas para o Diretor de Turma ou registradas nas cadernetas dos alunos ou nas folhas para o efeito. Esta atitude – a inexistência de um momento de gestão de relações entre todos os intervenientes da sala – resultava, designadamente, na falta de união entre os alunos, de regras de convivência, da percepção de que a liberdade de um termina onde começa a do outro, de falta de empatia, solidariedade e ajuda. Desta forma, realça-se a importância de privilegiar momentos de gestão relacionais entre todos, num ambiente democraticamente organizado, pois é fundamental “que as relações entre professores e alunos sejam o mais integralmente coerentes com os valores que defendemos, valores como os da reciprocidade, da justiça, da diferença, da intimidade” (Peças, 2006, p. 64).

3.5. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que diz respeito aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, verificou-se que, no 1.º CEB era dada maior importância à avaliação formativa, enquanto no 2.º CEB era privilegiada maioritariamente a avaliação sumativa. Os alunos que privilegiavam de uma avaliação formativa diária, entendiam a avaliação como uma forma de evoluírem diariamente, pois, através deste processo, aprendiam a “recolher provas sobre a sua aprendizagem e a usar essa informação para escolher, a partir de um conjunto crescente de estratégias, as que devem utilizar para atingir o sucesso” (Lopes & Silva, 2012, p. 35). Desta forma, era realçada a importância desta modalidade de avaliação que, acima de tudo, motivava os alunos a aprender, pois eram-lhes dadas ferramentas e orientações para dirigirem a sua aprendizagem, mas também para se assumirem como aprendizes autónomos, confiantes e capazes, aumentando a sua resiliência (Lopes & Silva, 2012).

Em oposição, a avaliação sumativa, que “pretende representar um sumário, uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, s.d, p. 38), resultava numa desmotivação e apreensão, por parte dos alunos, pois os momentos de avaliação eram realizados no final do período letivo – através de testes- , como uma forma de provar os seus conhecimentos. Este processo tornava-se muito pobre para a regulação das aprendizagens dos alunos que viam a sua prestação escolar exprimida numericamente. No entanto, em modos reflexivos, há que salientar que esta modalidade de avaliação pode tornar-se benéfica quando aliada a um carácter formativo. Reforçando esta ideia, Lopes e Silva (2012), salientam que “quando os professores sabem a meta de aprendizagem específica de cada tarefa ou questão que o seu teste mede, podem usar os resultados para seleccionar e voltar a ensinar partes do conteúdo que os alunos revelaram ainda não dominar” (p. 23). Desta forma, é encarar os testes de avaliação sumativa como um meio e não meramente como um fim, devendo ser tarefa do docente, utilizá-los da melhor forma em prol dos alunos.

PARTE II – ESTUDO

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente investigação subordinada ao tema, *A Gestão Cooperada do Currículo: Um estudo de caso*, emergiu no contexto da experiência de Prática de Ensino Supervisionada do 2.º ano do curso de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de MCN no 2.º CEB, mais precisamente no 1.º CEB, numa prática de ensino inovadora e fundamentada numa perspetiva socioconstrutivista e interativa da aprendizagem. Privilegiamos, desta forma, o critério da familiaridade do investigador com o objeto de estudo (Sousa e Baptista, 2001).

A escolha do tema é justificada, por um lado, devido a motivações intrínsecas à investigadora – por identificar-se com os princípios desta prática – e respetivas formas de organização e de gestão do trabalho escolar; por outro lado, o contexto educativo, privilegiava a participação dos alunos de forma cooperada, a autonomia, a responsabilidade e a comunicação – competências imprescindíveis à gestão curricular – circunstância que em muito determinou a escolha da tema por parte da investigadora.

De salientar a atualidade e pertinência do tema com as orientações de política nacional, que exigem que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escola podem gerir e desenvolver de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos para o século XXI (cf. documento orientador do Perfil dos Alunos para o século XXI e o Decreto-Lei n.º 55/2018) .

A este propósito, Roldão (2017) afirma que

a escola deve oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tomar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas (p. 21).

Em conformidade com o anteriormente enunciado, emergiu como objetivo geral deste estudo, *Estudar os processos de Gestão Cooperada do Currículo (GCC) numa sala de aula do 2.º ano de escolaridade.*

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo pretende-se enquadrar conceptualmente o tema em estudo, através de uma revisão de literatura que apresente a informação empírica que sustenta o objeto de estudo (Coutinho, 2019).

Em conformidade, o quadro concetual assenta nos seguintes tópicos: (i) o modelo de trabalho pedagógico da Instituição Cooperante: Modelo socioconstrutivista e interativo; (ii) definição de conceitos que sustentam o modelo pedagógico da Instituição: conceito de cooperação; cooperação vs colaboração, comunicação, currículo, gestão curricular e competências; (iv) a Aprendizagem Cooperativa; (v) a Participação democrática direta dos aluno; (vi) a Gestão Cooperada do Currículo e, por último (vii) o papel do docente no século XXI como resposta aos novos desafios da Educação atual.

5.1. O MODELO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

5.1.1. Fundamentos do modelo pedagógico

O marco teórico de referência em que o contexto estudado na presente investigação se baseia, como forma de construção do conhecimento numa comunidade de aprendizagem, assenta num modelo socioconstrutivista e interativo das aprendizagens. Este modelo, apoiado numa perspetiva tridimensional da aprendizagem, contempla a dimensão social referindo-se aos parceiros, neste caso, os outros alunos e o professor; a dimensão construtiva referente ao sujeito que aprende, o aluno; e, por último, a dimensão interativa ao referir-se ao meio, mais precisamente, às situações e aos objetos de aprendizagem organizados no interior da comunidade (Serralha, 2007c). Estas três dimensões são indissociáveis e, a partir da sua interação, a aprendizagem decorre como uma atividade cooperada e um processo interativo de construção de saberes partilhados, decorrentes da reelaboração da experiência pessoal e social vivida pelos alunos (Serralha, 2007c).

Assim, por meio de uma experiência de socialização democrática, que é a sala de aula, o aluno procura investigar, formular conjeturas e construir o seu próprio conhecimento através da cooperação e comunicação com todos os intervenientes, colegas e professor, do processo de aprendizagem. Realçando estas premissas, Niza (1998) salienta que esta cultura de pedagogia “é portanto, um instrumento social da

ação educativa que, se institui, enquanto ação democrática entre professores e alunos” (p. 355).

Neste contexto, Serralha (2016) destaca os conceitos de **cooperação** e de **comunicação** como os aspetos base que sustentam este modelo pedagógico, uma vez que “potenciam, continuamente, processos interpsicológicos promotores da mudança cognitiva e sociomoral” (p. 56). Este, denominado por modelo pedagógico, por se tratar de um modelo de organização e de gestão das práticas de aprendizagens e de educação, surge através da organização e do trabalho continuado de uma comunidade de professores por meio de uma estrutura de cooperação profissional. (Niza, 1998).

A escola, ao reger-se por estes pressupostos, é encarada como uma “instituição de desenvolvimento humano, onde, num ambiente sociocultural de mediação, os estudantes e os professores negociam, entre si, de forma compartilhada, a significação das situações em que se envolvem para *fazer e conhecer coisas* por si programadas em cooperação” (Niza, 2003, p. 437). Nas palavras de Niza (2003), à instituição escolar “compete-lhe formar os que nela convivem para uma cidadania democrática, ativamente participada, em estruturas de cooperação”, enquanto instância mediadora de trocas culturais e de apropriação de cultura (p. 437).

Com o objetivo de proporcionar uma construção de competências de ação sociocultural, usadas tanto na escola como na vida, o modelo rege-se por pressupostos de um

programa sistémico de intervenção transformadora, da escola e da sociedade, radicando uma organização autossustentada por agentes comprometidos em projetos que elegeram e por dispositivos de gestão cooperada que mobilizam um conjunto de recursos metodológicos e de conhecimentos teóricos, para realizar determinadas tarefas sociais ou construir produtos culturais com relevância cultural e social (Niza, 2003, p. 437).

5.2. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Neste momento vamos proceder à definição de alguns conceitos que são centrais ao longo de todo este estudo. São eles designadamente os conceitos de cooperação, cooperação *versus* colaboração, comunicação, currículo, gestão curricular e finalmente o conceito de competência, dado que é frequentemente enunciado particularmente na apresentação de resultados.

5.2.1. Cooperação

Em primeira instância, importa definir o conceito de cooperação, dada sua importância no modelo pedagógico suprarreferido. Em conformidade com Silva, Lopes e Moreira (2018), “a cooperação é entendida como um método em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos mais numerosos, mais comumente compostos por 3 a 4 elementos, em alternativa a aprender isoladamente, para atingirem objetivos comuns de aprendizagem” (p. 15).

Nas palavras de Niza (1998), a cooperação, encarada como um processo educativo em que os alunos trabalham juntos para alcançarem um determinado objetivo, tem-se revelado como a “melhor estrutura social para a aquisição de competências”, impugnando de forma direta toda a “tradição individualista e competitiva da organização do trabalho escolar” (p. 356).

Desta forma, destaca-se a importância de trabalhar o conceito de cooperação nos alunos, com o objetivo de este ser utilizado nas suas atitudes e comportamento, pois “este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une”, regendo-se sempre pelo princípio basilar que “cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (Niza, 1998, p. 356).

5.2.2. Cooperação vs Colaboração

Considera-se agora imperativo definir o conceito de colaboração de modo a esclarecer algumas concepções errôneas sobre o mesmo e o conceito de cooperação.

Ao longo dos anos estes dois conceitos têm surgido como sinónimos apresentando algumas convergências nas suas definições, no entanto uma leitura atenta de Barkley, Cross e Major (2007) permite esclarecer algumas ambiguidades existentes. Em conformidade com os autores, colaborar é trabalhar com outra ou outras pessoas, estando diretamente relacionada com a aprendizagem colaborativa que significa “que ¹los estudiantes trabajan por parejas o em pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes (p. 17). Analisando esta definição é possível

¹ trad. “os estudantes trabalham em pares ou em pequenos grupos para alcançar os objetivos comuns de aprendizagem”

relacioná-la com a definição de cooperação, no entanto a diferença recai quando salientada o resultado da implementação da aprendizagem colaborativa. De acordo com os autores, este tipo de aprendizagem visa desenvolver alunos reflexivos, autónomos e eloquentes, embora tenha como consequência a promoção do desacordo e da competição, resultados que “² parecem ir contra de los ideales del aprendizaje cooperativo” (p. 18). Realçando esta ideia Barkley, Cross e Major (2007), afirmam que a aprendizagem cooperativa surgiu principalmente como uma alternativa à insistência excessiva da educação tradicional na competição entre os alunos, evidenciando desta forma a importância do trabalho cooperativo e indo ao encontro dos pressupostos teóricos do modelo pedagógico anteriormente apresentado.

5.2.3. Comunicação

A comunicação é um conceito base do modelo pedagógico apresentado e, nas palavras de Niza (2010), é considerado como um dispositivo cultural muito potente para a formação e desenvolvimento humano. Ao falarmos de comunicação falamos da interação social que esta preconiza, pois, o estar em coletivo a desenvolver aprendizagens conjuntas do seu próprio interesse,

implica um diálogo vivo entre participantes, quer seja para argumentar as escolhas de cada um na hora do planeamento, quer seja para explicitar durante a avaliação porque fez de uma forma e não de outra, ou então, para discutirem, entre eles, aquilo que estão a fazer e, sobretudo, para comunicarem aos companheiros os produtos daí resultantes (Serralha, 2009, p. 23).

O trabalho cooperativo baseado na partilha e na comunicação entre todos os intervenientes “faz emergir, entre eles, uma voz comum e um contexto comunitário, isto é, um conhecimento comum a todos os intervenientes do processo (Serralha, 2015, p. 10). Quando esse conhecimento é partilhado, ou seja, é tornado público, é dada “à comunidade a possibilidade de todos os seus membros crescerem através da fala social, que os vai tornando cada vez mais autónomos” (Serralha, 2009, p. 23).

De acordo com Serralha (2016), a linguagem é um meio pelo qual se produz a transformação dos coparticipantes numa atividade, “tendo em conta que a aprendizagem é, ao mesmo tempo, um processo social e individual, seguindo uma

² trad. “parecem ir contra os ideais da aprendizagem cooperativa”

trajetória de fora para dentro, ou seja, a fala de uns vai, a pouco a pouco, introduzindo mudanças no pensamento dos outros” (p. 55).

Além da comunicação do conhecimento e, por sua vez, da evolução cognitiva da comunidade como um todo, é por meio da linguagem que é possível, também, resolver muitas das situações que surgem a partir da vida e do trabalho em comum. Tais resoluções de conflitos só são possíveis num clima de livre expressão dos alunos, que “ao ser multiplicador das interações comunicativas, se torna, por isso, facilitador da ocorrência de choques entre posições conflituais no grupo . . . e constituem grandes oportunidades de crescimento para as crianças, pela discursividade que a sua resolução desencadeia” (Serralha, 2009, p. 24).

5.2.4. Currículo

No que diz respeito ao conceito de currículo, apoiado nas palavras de Roldão (1999 a), este conceito surge definido como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Nesta perspectiva, o currículo emerge como o núcleo definidor da existência da escola, uma vez que, foi através da necessidade de veicular, desenvolver e fazer adquirir um conjunto de competências que a escola surgiu.

Para tal, é impreterível abandonar a visão naturalista do currículo como “um figurino estável de disciplinas” que são ensinadas pela escola, traduzido num programa rígido detalhado para cada área curricular que era encarado como um fim e não um meio (Roldão, 1999 a, 2008).

Desta forma, as componentes do currículo, ou seja, as componentes disciplinares, devem ser encaradas como instrumentos orientados para munir os indivíduos com competências de várias ordens (Roldão, 2017).

Assim, as finalidades do currículo devem privilegiar o contributo para a consolidação de competências imprescindíveis à vida social e a promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo da população e na garantia de uma melhor qualidade de vida pessoal e social para todos (Roldão, 2017).

5.2.5. Gestão curricular

Tendo como suporte um currículo, ou seja, um conjunto de aprendizagens e competências que devem ser adquiridas pelos alunos, é imperativo partir para uma

outra questão essencial do ponto de vista da operacionalização desta ação curricular, nomeadamente, como tornar essas aprendizagens e competências reais e significativas para todos os alunos. Para tal, numa primeira instância, importa “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” ou seja, realizar uma Gestão do Currículo (Roldão, 1999 a, p. 25).

Numa perceção do currículo como um programa rígido pronto aplicar, a Gestão do Currículo era considerada um processo de transmissão de saberes que nele estavam inscritos, ou seja, era “dar o programa” (Ministério da Educação, 2002). Em contrapartida, numa perspetiva do currículo como um projeto a desenvolver entre alunos e professores, a Gestão Curricular é encarada como um processo de tomada de decisões com vista a alcançar as finalidades que se pretendem atingir (Roldão, 1999 a).

Nesta ótica, a Gestão do Currículo constitui-se como um processo de decisão quanto à forma de fazer que se julga mais adequada para produzir a aprendizagem pretendida, com vista a diferenciar, adequar e flexibilizar o currículo em conformidade com o contexto escolar. Neste sentido, importa definir os conceitos de diferenciação, adequação e flexibilização. No que diz respeito ao conceito de diferenciação, Roldão (1999 a) afirma que “diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar a consecução das aprendizagens pretendidas”, ou seja, trata-se de estabelecer diferentes vias de acesso ao conhecimento sem nunca estabelecer diferentes níveis de chegada (p. 52). Relativamente ao segundo conceito, adequar, trata-se de atentar às características psicológicas de cada aluno, de forma a implementar opções e estratégias que melhor se enquadrem no seu perfil. Por último, o conceito de flexibilização que, de acordo com a autora, entende-se

no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces da mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem (p. 54).

Todos estes processos, apesar de diferentes, concorrem todos para uma finalidade comum, “que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem a adquire” (Roldão, 1999 a, p. 53).

A ideia fulcral da Gestão Curricular é assegurar que todos os alunos têm a oportunidade de aprender mais e melhor, ou seja, garantir uma equidade social que só é possível através de um currículo diferenciado que aproxime todos dos resultados de aprendizagem pretendidos (Roldão, 1999 b).

5.2.6. Competências

Para melhor entender quais as finalidades do currículo, importa definir o conceito de competência. Nas palavras de Roldão (2008), trata-se do saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manuseamento - intelectual, verbal ou prático - e não na acumulação de conteúdos dos quais nem sabemos agir em concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação. Desta forma, é possível evidenciar a existência de competências quando, “perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (Roldão, 2008, p. 20). Por este motivo, em conformidade com Perrenoud e Thurler (2002), o desenvolvimento de competências nos alunos permite que estes se tornem capazes de aprender a pensar por eles próprios, a criar as suas próprias respostas às questões apresentadas pelo professor e a refletirem, em vez de reproduzirem simplesmente o conhecimento adquirido.

Face a estas ideias, a elaboração de documentos que frisam o desenvolvimento de competências nos alunos surgem como forma de reorientar o trabalho da escola, particularmente através do seu currículo, com uma finalidade principal - a competencialização dos cidadãos. Suportando esta premissa, surge o documento orientador do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, que consagra as competências como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” essenciais no perfil dos alunos, de forma a que estes adquiram ferramentas imprescindíveis ao exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade.

5.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Assente numa premissa em que “o sucesso de um aluno [irá] contribuir para o sucesso do conjunto dos membros do grupo”, a Aprendizagem Cooperativa caracteriza-se “pela utilização de processos democráticos [em que] os alunos assumem um papel ativo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem” (Arends, 1999, p. 384).

Em conformidade com Serralha (2007b), esta forma de aprender revela-se como uma “construção cooperada que assenta na reelaboração da experiência pessoal vivida pelos sujeitos aprendizes, em situação permanente de apoio assistido, não só pelo membro mais experimentado daquela comunidade - o professor, como por um companheiro” (p. 77). Esta, realça assim, a extrema importância da organização dos alunos em grupos de trabalho cooperativos, “em que cada um investiga um determinado aspecto de um tema. Terminada a pesquisa, tem cada um dos grupos a responsabilidade de apresentar aos restantes membros da comunidade o conhecimento então construído”. Esta atitude traduz-se assim, no verdadeiro sentido da aprendizagem de carácter socioconstrutivista, “aprende-se para se poder ensinar os companheiros” (p. 85). Para tal, é fundamental que as atividades de Aprendizagem Cooperativa sejam estruturadas de forma a assegurar as mesmas oportunidades de participar a todos os membros do grupo e que seja potenciada ao máximo a interação entre eles (Silva, Lopes & Moreira, 2018).

A mútua cooperação que é desencadeada através desta modalidade de trabalho, proporciona a cada um dos coparticipantes, a possibilidade de se ir construindo a si próprio na interação com os outros, reajustando o seu processo de aprendizagem em função daquilo que oferece aos outros e àquilo que os demais retribuem. Enfatizando esta ideia, Serralha (2007b) afirma que “é vivendo e trabalhando juntos que os alunos aprendem na escola a ser cidadãos, ou seja, formam-se por meio da sua estrutura organizativa . . . pois é cooperando uns com os outros que tomam consciência da sua pertença a esse coletivo” (pp. 90-91).

A partir do momento em que as crianças tomam a consciência de que é através do seu esforço e participação que todos juntos conseguem alcançar os objetivos a que se propuseram corresponder, que se tornam mais autónomos e responsáveis, valorizando a importância do seu papel para os restantes membros da comunidade de aprendizagem (Serralha 2007b). Desta forma, de acordo com a autora, é imprescindível “que os alunos enquanto membros de um grupo, tomem a consciência da importância da interdependência positiva” na medida em que assumem uma “dupla responsabilidade, por um lado, aprender o próprio aquilo que lhe é ensinado, por outro lado, ajudar os membros do grupo a que também o aprendam” (p. 96).

A Aprendizagem Cooperativa encontra a sua explicação no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por evidenciar-se como uma prática pedagógica capaz de desenvolver este conceito nos alunos.

Em conformidade com o autor deste conceito, Vygotsky, citado por Fontes e Freixo (2004), a ZDP corresponde à “distancia entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (p. 18).

Este conceito está então relacionado com aquilo que os alunos podem fazer para ultrapassar o limite das suas capacidades, promovendo um progresso das suas aprendizagens relativamente ao desenvolvimento real. Originado através da interação entre o aluno e o professor ou o par mais “capaz”, aquilo que inicialmente é realizado com o auxílio de uma pessoa mais sabedora, será realizado posteriormente sem existir a necessidade de assistência (Fontes & Freixo, 2004). Por outras palavras, trata-se de facultar apoios e recursos ao aluno, “de modo a que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda” (Fino, 2001, p. 7).

A escola tem a principal função de criar condições necessárias para que os alunos se sintam aptos e capazes de se apropriarem dos instrumentos da cultura como das atitudes e valores que o trabalho cooperativo pressupõe (Serralha, 2007b). Para tal, é fundamental fazer uso dos processos utilizados pelos próprios alunos na construção do conhecimento, de forma a realçar as suas capacidades e de como estes são capazes de

ultrapassar a esfera do conhecer, por serem ao mesmo tempo uma mais valia socializadora das crianças, por meio das vivências que os mesmos desencadeiam, pelo que dá destaque à componente afectiva que nasce e se desenvolve por meio da satisfação de quem está junto a trabalhar e a partilhar com os outros os saberes construídos (Serralha, 2007b, p. 86).

O professor, ao privilegiar o trabalho cooperativo na sua sala de aula, modifica o seu papel de “figura principal numa peça para o de coreógrafo de uma actividade para pequenos grupos” (Arends,1999, p. 384). Este, enquanto adulto e companheiro comunitário mais experiente, deve guiar a participação dos alunos, servindo de mediador entre esses e as suas aprendizagens. O objetivo é torná-los mais autónomos em actividades que ainda não dominam e, sistematicamente, estabelecer “andaimes que lhes permitam ir mais além das suas possibilidades afetivas” (Serralha, 2007b, p. 87).

Em última instância, é de salientar os resultados positivos que esta modalidade de trabalhar proporciona. Em conformidade com Serralha (2007b) “os contextos cooperativos influenciam positivamente quer o rendimento escolar dos alunos quer as

relações que se estabelecem entre eles “ (p. 101). De acordo com Niza (1998), no que diz respeito ao âmbito das atitudes “os estudantes mostram maior satisfação no trabalho em situação cooperativa”, revelam uma maior autoestima, uma maior aceitação das diferenças entre pares e uma maior motivação individual (p. 358) e por último, nas palavras de Arends (1999) os efeitos da instrução da aprendizagem cooperativa resultam na promoção da aceitação intergrupo, na ampliação dos padrões de ligação entre os pares e na autoestima.

5.4. PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DIRETA

Com a finalidade de formar cidadãos ativos, intervenientes e democratas críticos capazes de intervir na sociedade, torna-se imperativo a promoção de um ambiente escolar baseado numa participação democrática por todos os alunos. Trata-se assim, de organizar a escola como um modelo de prática democrática que leve os alunos a compreender, “a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (Delors et al., 1996, p. 61).

Esta ideia vai ao encontro de um dos princípios orientadores do documento oficial *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que visa desenvolver nos alunos uma *base humanista*, ou seja, “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (2017, p. 8).

Reconhecendo a mudança do paradigma da educação nos dias de hoje, em que o aluno ganha um papel ativo e participativo na gestão da vida da sala de aula, esta é atualmente encarada como uma forma de “iniciação e exercício da intervenção democrática para que a vida social nos convoca . . . [salvaguardando] a utilidade da escola como promotora de saber e fonte de intervenção social para maior bem-estar, progresso, equidade e justiça nas relações humanas” (Niza, 1992, p. 160). Neste sentido, de acordo com Rebelo (2011), a escola surge associada ao “desenvolvimento de ambientes de aprendizagem culturalmente significativos e que implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos” (p. 68).

A partir de vivências do seu quotidiano, do “que corre mal na escola e no grupo” é possível desenvolver nos alunos uma “consciencialização coletiva dos incidentes e de todos os riscos que lhe são inerentes, sensibilizando não só os implicados como

todos os colegas a evitarem situações idênticas no futuro”. Assim, proporciona-se aos alunos a oportunidade de refletirem sobre as suas atitudes e comportamentos, usufruindo “dos direitos que lhe estão consignados, treinando-se assim, para a vida social adulta” (Serralha, 2001, p. 33).

É no confronto de pontos de vista diferentes que surgem no diálogo entre os alunos que, por meio da negociação de um consenso, é tomada uma decisão geral, tornando-se estas atitudes “o motor de desenvolvimento” e “a matéria prima por excelência para fazer progredir as crianças a nível sociomoral” (Serralha, 2007c, p. 7). Esta ideia é realçada pela Lei de Bases do Sistema Educativo que afirma que a

educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Nesta perspetiva, Serralha (2007b) realça que “uma estrutura de organização democrática na escola, que coloca ênfase na cooperação, é por si só formadora dos alunos, na medida em que lhes concede a oportunidade de poderem fazer as aprendizagens por eles próprios . . . contando sempre com o auxílio mútuo” (p. 93). Esta ideia assenta no principal objetivo da construção de uma democracia na sala de aula: tornar os alunos autónomos, responsáveis, ativos, participativos e cooperantes na vida em sociedade, de modo a que “venham a ser cidadãos críticos, interventivos e solidários, que podem contribuir para um mundo melhor, mais humano e mais justo” (Serralha, 2015, p. 11). Por este motivo, a forma como a comunidade de aprendizagem é organizada, torna-se num “factor decisivo para o desenvolvimento integral dos alunos” (Serralha, 2007b, p. 81).

Assim, e em última instância, importa salientar como ideia fulcral, que para a Democracia em construção é impreterível “assegurar uma educação democrática que terá de ser desenvolvida paritariamente pelos professores com os seus alunos, posto que todos se estão igualmente a formar para os valores da vida democrática em devir” (Niza, 2005, p. 528).

5.5. GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO

Através da formação democrática e do desenvolvimento sócio-moral, baseado na cooperação e comunicação, que o modelo socioconstrutivista e interativo privilegia, é assegurada a plena participação dos alunos na gestão do currículo escolar. Esta gestão, realizada de forma cooperada, compreende o **planeamento** e a **avaliação** como operações formativas de todo o processo de aprendizagem. Em conformidade com Mestre (2017), quando nos referimos à “gestão cooperada no seio de uma comunidade de aprendizagem, quando há um compromisso próprio entre os alunos e o professor” estamos a realçar um verdadeiro “Projeto Comum de Aprendizagem” (p. 79).

Assumido como um contrato social e educativo estabelecido entre alunos e professores, “para que ambas as partes possam alcançar o maior êxito nesse programa de trabalho a que têm de corresponder em cooperação”, a gestão cooperada do currículo, visa envolver os alunos na organização e gestão das suas próprias aprendizagens (Niza, 2005, p. 529).

Mediante a discussão e apresentação dos programas curriculares, os alunos ficam a conhecer e familiarizados com as aprendizagens que, ao longo do ano, devem ser alcançadas pois, “é a partir da clarificação deste compromisso que decorre a gestão cooperada do currículo” (Niza, 2005, p. 529). Pretende-se desta forma, nas palavras de Santana (1999), “desocultar critérios da escola e partilhar com os alunos as competências e os conteúdos das aprendizagens, de forma a envolvê-los no processo desde o primeiro momento”(p. 15).

No entanto, a simples apresentação e exposição dos programas curriculares, é insuficiente para que os alunos possam ficar a conhecer os conteúdos e as exigências escolares. Tal, só é possível, mediante as “avaliações periódicas dos programas que permitem aos alunos a gradual integração do que têm de aprender, através da verificação dos conteúdos que não foram, ou foram menos trabalhados”, por meio de autos e hétéros-avaliações das aprendizagens dos conceitos trabalhados (Santana, 1999, p. 16).

Sustentada pela partilha diária num ambiente democrático, a gestão curricular, torna imperativo o estabelecimento de uma relação contratual entre os alunos, onde é lhes dada a liberdade de se manifestarem diretamente sobre aquilo que lhes interessa mais fazer para colmatar e ultrapassar as suas fragilidades, “seguindo cada um autonomamente o seu caminho, tendo o professor como guia e os demais como

companheiros fraternos ao longo da caminhada, caso lhes surjam dificuldades, estabelecem com ele os andaimes que lhes permitam chegar até ao fim do percurso traçado, do qual fazem, em coletivo, uma avaliação participada por todos” (Serralha, 2009, p. 26). Esta liberdade de atuar e decidir exige dos alunos “responsabilidade e à medida que a participação aumenta, o grau de autonomia e de responsabilidade quer individual quer grupal eleva-se” (Serralha, 2007b, p. 81). A partir de um processo de avaliação cooperado, todos manifestarão as opiniões acerca da forma como cada um realizou a sua tarefa, elevando assim a tomada de consciência de cada um, no sentido de se perceber que para que tudo corra bem no grupo, dependerá sempre do desempenho individual de cada um” (Mestre, 2017, p. 80).

5.6. O PAPEL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Uma sociedade em constante mudança e inovação requer uma educação que acompanhe estas alterações, de modo a formar jovens preparados para uma cidadania ativa e participativa. O professor enfrenta hoje desafios diferentes que exigem uma alteração das suas práticas pedagógicas associadas a um desenvolvimento de competências preparadas para responder às exigências do século XXI.

Neste sentido, um dos principais enfoques da professor de hoje deve ser, tal como realçado por Nóvoa (2009), “abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (p. 33). Em oposição a esta premissa, o docente deve considerar primordial, na sua ação educativa, o desenvolvimento de competências nos alunos que ultrapassam a mera aquisição de conceitos e saberes exigidos pelos programas curriculares, de forma passiva e pouco participada. Cabe ao professor, envolver os alunos de forma ativa, responsável e participativa e torná-los os principais agentes do seu processo de aprendizagem. Para tal, é necessário que os docentes se formem e se preparem também para estas mudanças, pois “para o professor desenvolver competências na criança, ele precisa compreender e redescobrir as suas próprias competências” (Perrenoud & Thurler, 2002, p. 168).

Trata-se assim de adaptar as suas práticas em função dos alunos e do contexto escolar, de adotar uma atitude de observador e de colocar-se no lugar dos outros, para assim, “promover uma linha de ação que favoreça o crescimento do seu aluno e promova a sua aprendizagem” (Perrenoud & Thurler, 2002, p. 168). Estes autores vão

mais longe ao salientarem “a capacidade de adaptar as suas ações para a promoção de situações que propiciem a aprendizagem demonstra as competências do professor” (p. 169).

6. METODOLOGIA

Este capítulo contempla a metodologia e a descrição dos processos metodológicos utilizados ao longo da presente investigação. Numa primeira instância, apresentamos a problemática e as questões de estudo. Posteriormente, evidenciamos as opções metodológicas, especificando o tipo de estudo e os métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados. Por fim, preconizamos a caracterização do contexto e dos participantes e a enunciação dos princípios éticos adotados durante o processo de investigação.

6.1. Problemática e questões de estudo

Numa sociedade em constante e rápida mudança, a escola não pode dissociar-se da realidade, devendo por isso acompanhar e responder às exigências dos tempos atuais.

Assente nesta premissa, tornou-se imperativo a alteração do paradigma da Educação centrada exclusivamente no conhecimento, colocando de parte a ideia da sala de aula “³often depicted as four walls where the teacher and textbooks are the only providers of information and students are passive sponges, absorbing what they read and are told, memorising the facts, rules and procedures from a fragmented curriculum” (Echazarra, Salinas, Méndez, Denis & Rech, 2016, p. 7). Este tipo de Ensino caracterizava-se por ser um modelo expositivo, centrado no docente, onde os alunos eram meros agentes passivos no seu processo de aprendizagem. O objetivo primordial era a transmissão de um currículo de cariz obrigatório aos alunos, ainda que, as aprendizagens e as competências não fossem devidamente alcançadas e desenvolvidas por todos, ou seja, tratava-se de um saber cumulativo alvo principal de uma avaliação sumativa que visava, no final, a seleção dos mais capazes (Machado, 2017).

Refutando este tipo de paradigma educacional, os sistemas educativos têm de centrar-se hoje no desenvolvimento de competências mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes, adequadas aos exigentes desafios da nossa sociedade e que requerem cidadãos educados e socialmente integrados (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017). Desta forma, a escola atual deve ser apresentada como um “⁴open space where the teacher provides opportunities to discover, using a task-based approach, and interdisciplinary curriculum that is relevant to the real world” (Echazarra et al., 2016, p. 7).

Com o objetivo de formar jovens cognitivamente e socialmente capazes de enfrentar os desafios da atualidade, a escola deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens essenciais que, ao longo da vida, tornam-se os pilares do conhecimento para cada indivíduo, são eles: (i) aprender a conhecer, isto é aprender a adquirir os

³ trad. “muitas vezes representada como quatro paredes onde o professor e os livros são os únicos provedores de informação e os alunos são esponjas passivas, que absorvem o que leem e o que lhes é dito, memorizando os factos, regras e procedimentos de um currículo fragmentado.”

⁴ trad. “espaço aberto onde o professor oferece oportunidades de descobrir, usando uma abordagem baseada em tarefas e num currículo interdisciplinar que é relevante para o mundo real”.

instrumentos de compreensão; (ii) aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; (iii) aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, e (iv) aprender a ser, que integra as três antecedentes (Delors et al., 1996)

De forma a operacionalizar as competências que integram o *Perfil do aluno para o século XXI*, é impreterível romper com o modelo escolar baseado na separação das disciplinas e adotar um modelo curricular alicerçado nas necessidades e interesses dos indivíduos, desenvolvido mediante a interação e a participação do grupo e que tenha como foco a aquisição de um conhecimento mais integrado e apoiado numa diferenciação pedagógica (Palmeirão & Alves, 2017). Deste modo, o currículo surge como uma ferramenta de promoção do sucesso escolar, mediante o estabelecimento de um contrato social e educativo, entre o professor e o aluno, com vista a desenvolver competências como a autonomia, a cooperação, a comunicação, a participação democrática e a responsabilidade (Palmeirão & Alves, 2017).

Em conformidade com as ideias anteriormente apresentadas, emerge o problema de investigação: “Qual o impacto da participação numa Gestão Cooperada do Currículo para os alunos? Que competências desenvolvem? Estas questões problema reenviam-nos para o tema da Gestão Cooperada do Currículo. Este problema tem em consideração os critérios de avaliação citados por Sousa e Baptista (2011) e Quivy e Campenhoudt (2018), designadamente a exequibilidade, a relevância e a clareza. No que diz respeito ao primeiro critério, é possível referir que, atendendo aos recursos disponíveis, o estudo do tema é concretizável. Relativamente ao segundo aspeto, é legítimo evidenciar o tema como relevante dada a sua importância nos contextos escolares, como anteriormente referido. Ainda neste âmbito, importa salientar que o problema está formulado de modo inequívoco e sem ambiguidades na sua interpretação.

Em correspondência com a problematização apresentada formulámos as seguintes questões de investigação, ou seja, “as perguntas básicas a que se pretende dar resposta no decorrer da investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 27). (i) O que é a Gestão Cooperada do Currículo (GCC)? (ii) O que é cooperação?, (iii) Quais os aspetos indispensáveis à GCC?, (iv) Qual o papel dos alunos e do professor na GCC?, (v) Quais as vantagens da GCC?, (vi) Quais os constrangimentos à implementação da GCC? e (vii) Que competências desenvolvem os alunos com a experiência de GCC?

6.1.1. Objetivo geral

Em conformidade com a problemática e as questões do estudo, identificámos como objetivo geral desta pesquisa: *Estudar os processos de Gestão Cooperada do Currículo numa sala de aula do 2.º ano de escolaridade*. O objetivo geral é, de acordo com Sousa & Baptista (2011), “a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir” (p. 26).

6.1.2. Objetivos específicos

Explicitado o objetivo geral do estudo e em concordância, é agora tempo de explicitar os objetivos específicos, pois são estes que nos “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26). Desta forma, identificámos como objetivos específicos: (i) Identificar na prática da O.C os momentos de Gestão Cooperada do Currículo ; (ii) Caracterizar cada um dos momentos de Gestão Cooperada do Currículo e (iii) Descrever o impacto da Gestão Cooperada do Currículo no desenvolvimento de competências nos alunos.

6.2. Opções metodológicas

Estabelecidos os objetivos do presente estudo, apresentamos de seguida as opções metodológicas utilizadas no decorrer da investigação. Assim, explicitamos a natureza do estudo e os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados. E, por último, procedemos à caracterização do contexto e dos participantes e à exposição dos princípios éticos que guiaram a investigação.

6.2.1. Natureza do estudo

Tendo em consideração o objeto de estudo da presente investigação e, por sua vez, as suas finalidades, este é desenvolvido de acordo com uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa. O design é o estudo de caso.

A metodologia de investigação qualitativa é considerada “um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas (Aires, 2011, p. 13). Esta, visa focar “um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos” com o intuito de compreender e encontrar “significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de

números” (Bento, 2012, p. 1). Em conformidade com Aires (2011), a investigação qualitativa tem a particularidade de desenvolver-se de forma interativa, uma vez que, em cada momento do seu processo “existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p. 14).

Assente nestes pressupostos, a metodologia de investigação qualitativa em educação pode assumir diversas formas e ser desenvolvida em múltiplos contextos (Biklen & Bogdan, 1994), com o objetivo de estudar uma problemática que pode emergir “através da revisão de literatura ou através da experiência ou vivências do investigador (Sousa e Baptista, 2011, p. 21). No caso deste estudo, a motivação pelo tema/problema resultou da experiência da investigadora na observação das práticas da Orientadora Cooperante no 1.º CEB. A investigadora encontrava-se assim no campo, tal como nos sugerem Meirinhos e Osório (2010), para que fosse possível realizar observações e analisar os dados emitindo juízos de valor na sua interpretação.

O estudo de caso é uma das modalidades mais utilizadas na investigação qualitativa. De acordo com Ventura (2007), esta modalidade de pesquisa “visa a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (p. 2), sendo especialmente indicado para investigadores isolados, por proporcionar uma oportunidade de estudo, mais ou menos aprofundada, de um determinado problema em pouco tempo (Bell, 1993, p. 23). No caso da nossa investigação estudou-se a prática da O.C na sua sala de aula, com os seus alunos.

Para tal, um estudo de caso, deve reger-se dentro de uma lógica que contemple todas as etapas de recolha, análise e interpretação dos dados dos métodos qualitativos, com a particularidade de que a investigação se centra no estudo intensivo de um caso (Meirinhos e Osório, 2010).

Em conformidade com Yin (2017), é possível classificar os estudos de caso em seis diferentes tipos, nomeadamente: exploratórios únicos ou múltiplos; descritivos únicos ou múltiplos e explanatórios únicos ou múltiplos. Na presente investigação, foi utilizado o tipo de estudo de caso descritivo único, uma vez que este estudo representa a descrição completa de um fenómeno no seu contexto (Meirinhos & Osório, 2010.)

6.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Na investigação qualitativa, apesar da sua ambiguidade de perspetivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro, coexistentes, é unânime que esta metodologia “recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação, tais como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista e observação” (Aires, 2011, p. 13).

No caso deste estudo, foram escolhidas criteriosamente as técnicas de recolha de dados mais adequadas à investigação, nomeadamente, no bloco de técnicas diretas, a observação direta e participante, a entrevista semiestruturada, as conversas informais e, no bloco das técnicas indiretas, a análise documental.

No que diz respeito à observação, esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). Neste sentido, optou-se por recorrer às técnicas de observação direta e participante, estudando o grupo durante um período de tempo e participando na sua vida coletiva. Deste modo acedemos aos comportamentos nos seus momentos de produção, o que possibilitou a recolha das informações pretendidas sem interpelarmos os intervenientes, ou seja, os alunos turma (Quivy & Campenhoudt, 2018).

Na perspetiva de Coutinho (2019), esta técnica tem como objetivo recolher dados no meio natural em que ocorrem com a participação ativa do investigador. A observação deve ser orientada em função de um objetivo previamente formulado, neste caso o objetivo geral do estudo, e submetida ao controlo de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão, ou seja, à corroboração da informação recolhida, através das diferentes técnicas, com o quadro teórico desta temática. Quando estes pressupostos são devidamente seguidos, revela-se uma poderosa técnica e ferramenta de investigação social, realçando a particularidade do observador não manipular nem estimular os seus sujeitos (Aires, 2001). Para a implementação desta técnica, utilizámos instrumentos de registo – notas de campo (cf. Anexo H).

No que respeita à técnica de entrevista, é possível defini-la como uma interação social entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informações e dados por meio de questões orientadoras. Neste caso, foi realizada uma entrevista à Orientadora Cooperante, com objetivo de recolher informações sobre a prática profissional e sobre os fundamentos teóricos que suportam a Gestão Cooperada do Currículo, de forma a dar resposta aos objetivos do estudo. Os dados recolhidos através

da entrevista serviram, simultaneamente, de suporte à conceptualização dos temas em estudo, revelando-se uma forma bastante acessível, para num momento inicial de pesquisa, a investigadora começar a familiarizar-se com a temática em estudo (Coutinho, 2019).

Realçando a importância da utilização desta técnica, Aires (2011), frisa que é o tipo de técnica mais comum e importante no estudo e compreensão do ser humano. Pois, esta “compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (p. 29). A entrevista realizada na investigação foi estruturada com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas, organizadas num guião de entrevista (cf. Anexo I). Além desta técnica, realizaram-se também, conversas informais com a Orientadora Cooperante com o objetivo de conhecer de forma mais detalhada e explícita alguns momentos nucleares da Gestão Cooperada do Currículo.

Por último, como técnica indireta, utilizou-se a análise documental que permitiu “apoiar os métodos diretos de recolha de informação e validar e contrastar a informação obtida” (Aires, 2011, p. 42). A pesquisa documental centrou-se na análise das Atas do Conselho de Cooperação Educativa (cf. Anexo J), com o objetivo de identificar as propostas dos alunos para a gestão, organização e desenvolvimento do trabalho de sala de aula.

6.2.3. Técnicas de tratamento de dados

Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo que, em conformidade com Bardin (2013), nos oferece “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Nas palavras de Coutinho (2019), trata-se de uma forma de “analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217).

Os estudos qualitativos, pelo seu carácter aberto e flexível, produzem sempre uma grande “quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e *reduzida* por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2019, p. 216). Desta forma, esta tarefa operacionalizou-se através da

codificação, mais precisamente da “busca de padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (Coutinho, 2019, p. 216). Assim, foi possível selecionar os dados mais relevantes para a descrição e compreensão do tema objeto de estudo, utilizando como técnicas a tomada de anotações detalhadas e a comparação sistemática dos diferentes dados.

De acordo com Bardin (2013) e Coutinho (2019), a análise de conteúdo deve privilegiar diferentes fases organizadas em torno de três polos cronológicos, nomeadamente, (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material e (iii) o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

Na pré-análise, organizámos o material, escolhemos os documentos a analisar e de identificámos as questões norteadoras, de forma a estruturar um esquema mais preciso do desenvolvimento das etapas seguintes. No caso da entrevista, procedemos à sua transcrição (cf. Anexo K), constituindo-se o protocolo de entrevista e as notas de campo *corpus* da pesquisa. Esta fase privilegiou assim, a organização do material selecionado e a formulação de indicadores, expressos numa tabela de análise (cf. Anexo L).

Relativamente à fase de exploração do material, “é a fase mais longa e cansativa” e consiste em operações de codificação que resultam num quadro teórico de referência. Durante o processo de codificação, seguimos três procedimentos essenciais: (i) o recorte, que consistiu na escolha das unidades de análise, neste caso apresentadas sob a forma de unidades de registo; (ii) a enumeração, que compreendeu a contagem das unidades de registo, utilizando como medida a frequência e que serviu para determinar a relevância das unidades de medida, consoante a sua frequência de aparição e (iii) a categorização, que diz respeito à escolha das categorias, que visou reunir um grupo de elementos (unidades de registo) conforme as suas características comuns.

Por último, em relação à fase de tratamento dos resultados, das inferências e da interpretação, foi neste momento que os resultados foram devidamente tratados e validados, emergindo quadros de resultados que propõem inferências e interpretações sobre os objetivos previstos.

6.3. Caracterização do contexto e dos participantes

O contexto onde foi realizada a presente investigação é uma instituição de carácter privado, composta pelas valências de Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, situada na zona metropolitana de Lisboa, na freguesia de Belém.

Para a realização do presente estudo, participaram 22 alunos, 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, pertencentes a uma turma do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Participou, igualmente, a Orientadora Cooperante com sete anos de experiência profissional e com formação académica em Mestrado em Ensino do 1.ºCEB e em Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais do 2.ºCEB.

6.4. Princípios éticos do processo de investigação

No decorrer do processo de recolha e análise de dados para a presente investigação, foi mantida a confidencialidade e o anonimato de todas as informações relativas à instituição educativa, à O.C e aos alunos. Desta forma, foram adotados princípios éticos e de respeito para com todos os sujeitos envolvidos e com a instituição cooperante, informando-os, previamente, sobre a natureza e os objetivos da investigação. A investigadora disponibilizou-se a prestar quaisquer esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação (Carta Ética, 2014).

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados recolhidos, através das técnicas de recolha já enunciadas no sexto capítulo deste trabalho. Estes resultados são evidenciados assumindo como referência as categorias emergentes na análise de conteúdo.

7.1. Conceito de Gestão Cooperada do Currículo

A análise dos dados permitiu identificar de forma explícita, clara e precisa a perspetiva da O.C sobre o conceito de Gestão Cooperada do Currículo (GCC). Neste contexto, a GCC é entendida como a participação ativa das crianças no planeamento, regulação e avaliação do próprio currículo escolar, na gestão do espaço, dos materiais e dos tempos de trabalho em sala de aula, bem como na gestão de conflitos e na regulação das suas atitudes. Esta participação significa, em termos gerais, *envolver os alunos em tudo o que lhes diz respeito na vida da turma* (O.C).

Esta definição enfatiza três aspetos fundamentais como orientadores da Gestão Cooperada do Currículo, nomeadamente os conceitos de planeamento, regulação e avaliação, que devem ser tidos em conta como impulsionadores da concretização desta dimensão do trabalho.

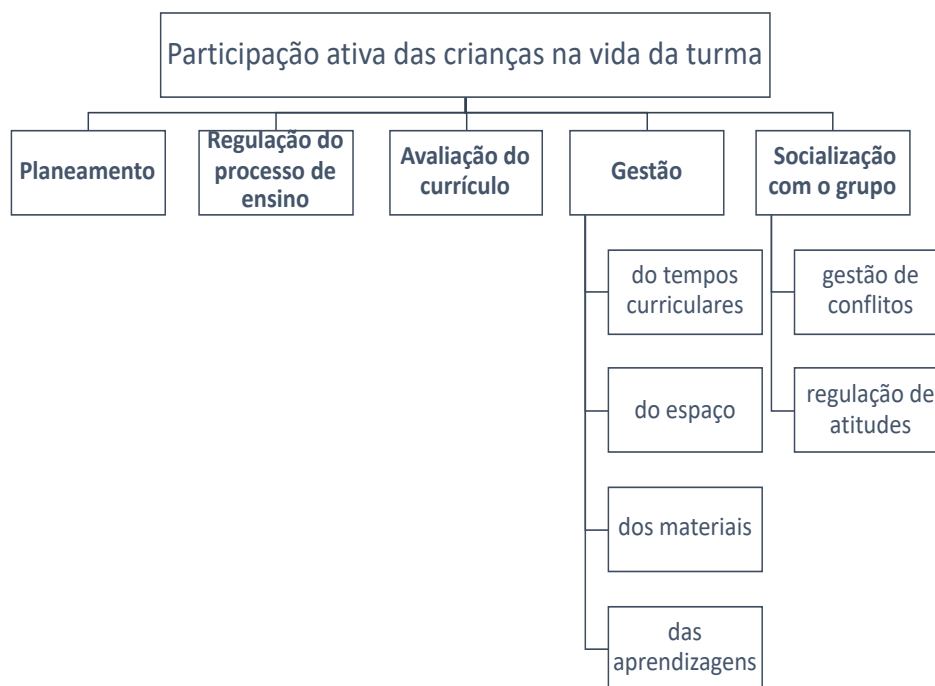


Figura 1- Síntese do conceito de GCC (autoria própria)

7.2. Conceitos de cooperação versus colaboração

A análise dos dados permitiu perceber o uso discriminado, por parte da O.C, dos conceitos de colaboração e cooperação. Com efeito, ao pretendermos estimular a participação ativa dos alunos no trabalho em sala de aula, revela-se estritamente necessário o estabelecimento de uma relação horizontal entre professor/aluno e aluno/aluno, ou seja, uma relação de cooperação entre todos os intervenientes. O conceito de cooperação é *um conceito mais rico* (O.C), porque implica uma relação de maior participação ativa dos alunos na vida da turma e conseqüentemente uma maior autonomia e responsabilização dos mesmos no sentido de se alcançarem os objetivos da turma.

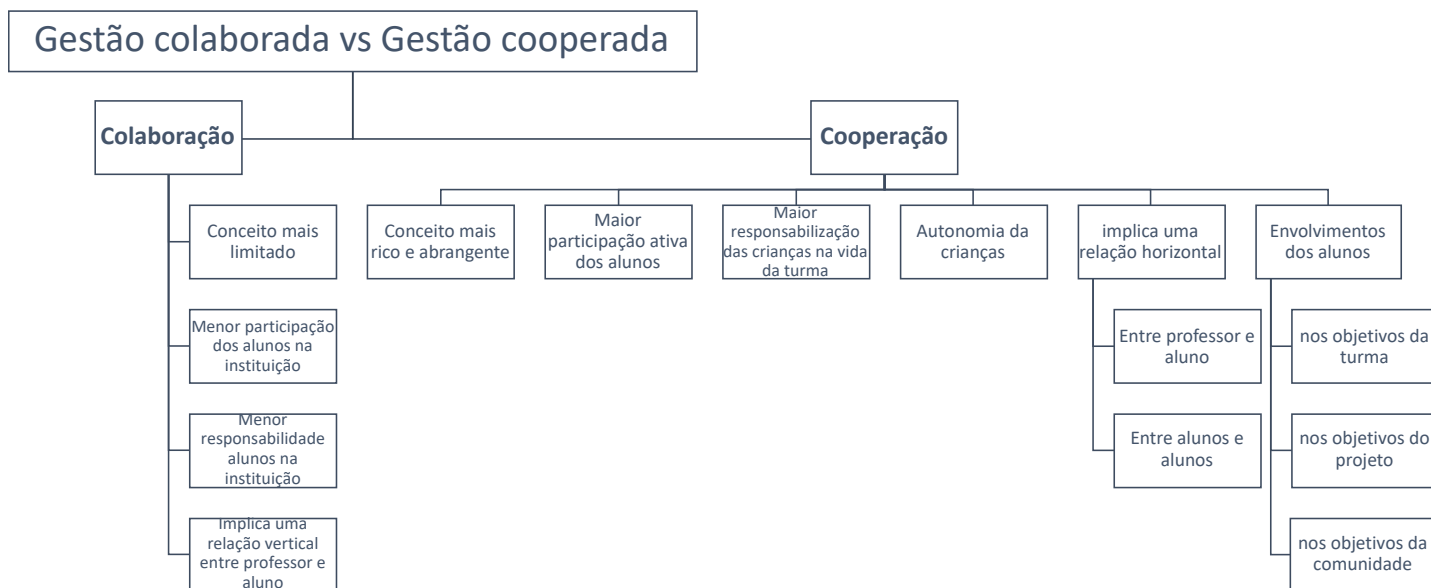


Figura 2- Síntese dos conceitos de colaboração vs cooperação

Por sua vez, o conceito de colaboração implica uma relação vertical entre o professor e o aluno e é um conceito mais limitado, implicando menor participação e responsabilidade por parte dos alunos.

7.3. Práticas de Gestão Cooperada do Currículo

7.3.1. Tempos de concretização da GCC

A elaboração da Agenda semanal, no início de cada semana é o momento privilegiado para a organização do trabalho de GCC.

A este respeito a análise dos dados permitiu destacar como momentos de Gestão Cooperada do Currículo, todos aqueles que são realizados na sala de aula e que constam na Agenda semanal. Não obstante, há tempos de trabalho em que esta gestão acontece de forma mais explícita e que se tornam mais importantes para o desenvolvimento de competências dos alunos. São eles, designadamente, o Conselho de Cooperação Educativa (CCE), o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e o Trabalho por projetos. Estes tempos da Agenda semanal são aqueles em que a GCC acontece de modo mais formal e evidente no planeamento, na regulação e na avaliação do próprio currículo.

7.3.1.1. O Conselho de cooperação Educativa

No que diz respeito ao Conselho de Cooperação Educativa, este é um momento em que os alunos têm a oportunidade de discutir e gerir os acontecimentos que decorreram ao longo da semana e que foram registadas no Diário de turma. Este diário consistia numa folha A3, exposta na sala, organizada em 3 colunas de acordo com os parâmetros: “Gostei”, “Não gostei” e “Proponho”, caracterizado como um instrumento de pilotagem e um espaço estruturado de recolha das vivências mais relevantes da semana.

O Conselho é gerido por dois alunos em que um assume a tarefa de Presidente e o outro de Secretário. Estes têm a responsabilidade de mediar o rumo do Conselho, desde a ordem de acontecimentos, gestão das participações dos colegas e registo na ata das principais decisões tomadas. O Conselho inicia-se com a leitura da Ata da reunião anterior. De seguida, procede-se à leitura do diário, iniciando-se pelo “Gostei” e pelo “Proponho e só depois o “Não gostei”, sendo que vai sendo dada a palavra, primeiramente, aos alunos envolvidos nas situações escritas no diário e só depois aos colegas. Exemplo:

Vamos dar primeiro a palavra às pessoas envolvidas; Não te demos a palavra M.S, primeiro são eles a falar (Nota de campo - N.C).

O Conselho, além da discussão e do balanço da semana do Diário de turma, contempla também um momento para a planificação do trabalho a realizar, na semana seguinte, quer individualmente, quer em parcerias ou em grande grupo. Trata-se de fazer uma gestão cooperada do trabalho a realizar durante a semana. Exemplo:

Então quem acha que precisa de consolidar o algoritmo da subtração com empréstimo que coloque o braço no ar e organizamos parcerias (N.C).

7.3.1.2. Tempo de Estudo Autónomo

Relativamente ao TEA, é o momento em que cada aluno gere o seu próprio tempo e trabalho, de forma a colmatar as suas fragilidades, trabalhando individualmente, em parceria com os seus colegas ou com a docente. Utilizando os recursos disponíveis na sala – os ficheiros de TEA –, cada aluno tem a oportunidade de trabalhar, de forma diferenciada, nos seus pontos fortes e pontos mais frágeis, realizando autonomamente a gestão do seu currículo. Este momento permite igualmente um confronto das necessidades individuais dos alunos com os recursos disponíveis.

Exemplo: *A B.S é uma aluna com alguma dificuldade a nível de motricidade e sentiu a necessidade de existir um ficheiro em que pudesse treinar a sua caligrafia (Análise documental - A.D).*

7.3.1.3. Trabalho por Projetos

No que respeita a modalidade de Trabalho por Projetos, a análise dos dados permite descrever que estes têm início a partir de *um registo colocado na parede “gostava de saber mais sobre”,* em que os alunos têm a oportunidade de registar os diferentes temas que gostavam de explorar com os projetos. No entanto, estes têm a responsabilidade de verificar se os temas de interesse constam nas listas de verificação. Assim (...) *vão vendo as listas e escolhendo o que querem trabalhar nos projetos (Conversas informais- C.I).* De seguida, juntam-se em grupos, consoante os seus interesses, e partem do tema para as questões a investigar. Nesta modalidade, o trabalho cooperativo revela-se de extrema importância, pois num momento inicial, *Tudo o que cada um já sabe vai partilhar com o seu grupo (C.I).* A partir daqui, avançam para a sua pesquisa, fazendo uso de vários recursos disponíveis na sala, com o objetivo de realizar um produto final, ou seja, um trabalho que será comunicado à turma. Esta partilha dos produtos de aprendizagem cria novas aprendizagens e confere-lhes um sentido social (...) *que permitirá ao grupo preencher as listas de verificação (C.I).* Este trabalho pode dar origem a ficheiros de trabalho para utilizar nos momentos de TEA. Desta forma, esta modalidade gera *um ciclo de partilha e de gestão curricular entre todos (C.I).*

7.3.2. Instrumentos de pilotagem de apoio à GCC

De forma a existir uma concreta GCC são necessários instrumentos de regulação, os designados instrumentos de pilotagem, que permitem o registo dos processos de planeamento, regulação e avaliação do trabalho realizado diariamente no ambiente escolar. Os dados recolhidos permitiram evidenciar como instrumentos de pilotagem: a *Agenda semanal* (cf. Anexo M), construída e partilhada com os alunos no início da semana - caracterizada como a grande referência de todo o trabalho a realizar durante a mesma; os *Planos diários*, registados diariamente por um aluno numa folha para o devido efeito - possibilitam pequenos ajustes à Agenda semanal; o *Plano Individual de Trabalho (PIT)* (cf. Anexo N) , descrito como *imprescindível e que espelha a participação das crianças nos diferentes momentos de trabalho, quer nos momentos*

em que trabalham individualmente, quer nos momentos de trabalho a pares ou em apoio, quer em grande grupo (O.C) - este instrumento permite a regulação do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da semana.

Para a concretização do TEA, são disponibilizados Os *Ficheiros de TEA*, organizados por áreas curriculares e que são considerados, no modelo, indispensáveis aos processos de diferenciação pedagógica.

Os *Registos de produção de textos*, que são considerados *instrumentos de pilotagem coletivos* e que podem apresentar várias estruturas e finalidades, dependendo das necessidades da turma.

As *Listas de Verificação* (cf. Anexo O), explicitadas anteriormente como o programa curricular adaptado com uma linguagem mais acessível para os alunos, vão permitindo regular as aprendizagens dos mesmos e assim *perceber quais as dificuldades ou a sua progressão face aos conteúdos / programa (O.C)*. Regularmente, os alunos preenchem este instrumento de acordo com os conhecimentos adquiridos até ao momento, o que lhes permite verificar em que patamar se encontram face aos conteúdos que devem adquirir

7.3.3. A avaliação nas práticas de GCC

Para a realização de uma Gestão Cooperada do Currículo efetiva e significativa, deve ser dado ênfase aos processos de avaliação. Os dados recolhidos sugerem: (i) a utilização dos procedimentos de autoavaliação em Conselho de Cooperação Educativa no início e no final da semana; (ii) autoavaliação no final de cada dia - verbal ou escrita - e (iv) heteroavaliação e coavaliação, privilegiando, mais uma vez, a cooperação entre a comunidade de aprendizagem, na partilha de momentos em coletivo, de regulação do trabalho realizado, das atitudes e dos comportamentos. Os dados evidenciam assim, a importância de uma avaliação formativa, apoiada num feedback constante do professor aos alunos, utilizando frases motivadoras - *“Estão de parabéns! Foram muito autónomos neste processo todo.”* (N.C) - e entre os próprios alunos - *“Acho que foram muito bons e ajudaram imenso a cumprir o nosso objetivo”* (N.C).

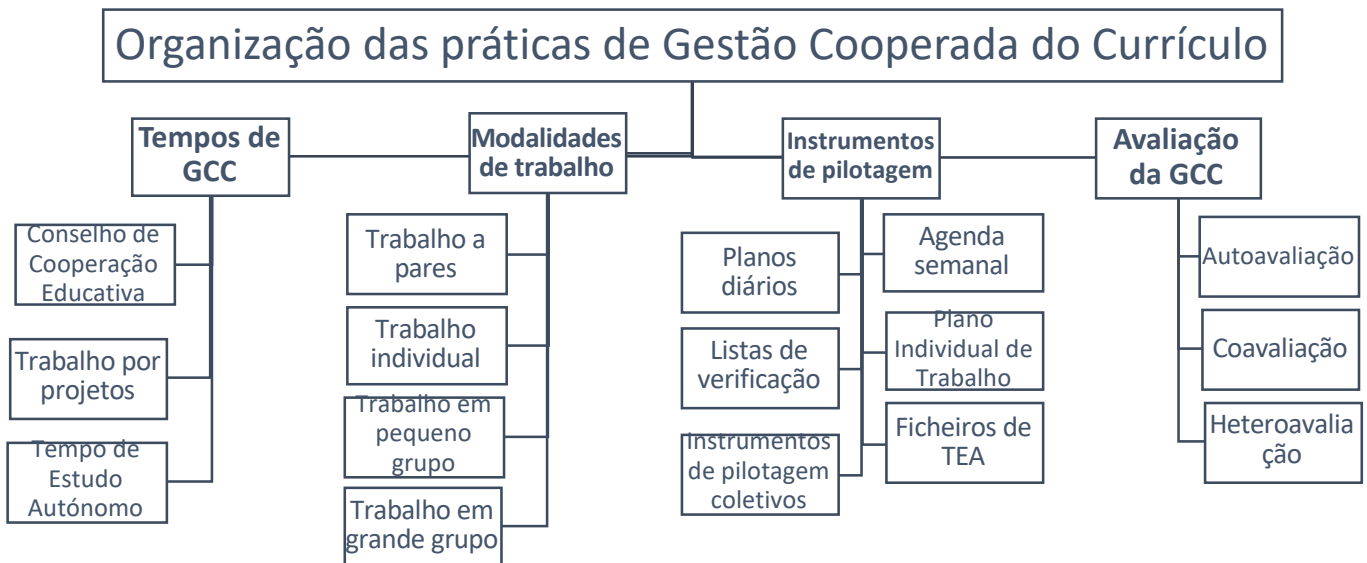


Figura 3- Síntese da organização das práticas de GCC (autoria própria)

7.4. Aspectos indispensáveis para uma GCC

Neste âmbito destaca-se a *prática de partilha do programa* com os alunos, ou seja, as listas de verificação dos conteúdos de cada área curricular, expressos numa linguagem simplificada para os alunos e utilizadas como guia do trabalho, desde logo *mais acessíveis para as crianças e que é divulgado e partilhado com as mesmas desde o início do ano letivo* (O.C). Estas listas facilitam a apropriação dos conteúdos a trabalhar em cada ano de escolaridade e possibilitam aos alunos a regulação da organização do seu trabalho individual e num momento posterior, das suas próprias aprendizagens.

Outro aspeto realçado como fundamental é a *prática da diferenciação pedagógica*, pois para existir *Gestão Cooperada do Currículo*, tem que existir *diferenciação pedagógica* (O.C) dos conteúdos, tempos, espaços, recursos e materiais.

Um terceiro aspeto importante na prática de GCC diz respeito à *comunicação oral* que, por sua vez, está intrinsecamente relacionada com outro aspeto indispensável que são as *regras de convivência*, que devem ser acordadas entre os alunos e o professor. Num ambiente de cooperação, em que todos têm a liberdade e a oportunidade de conviver, de partilhar e de comunicar é necessário estabelecer limites.

Por fim, evidencia-se como indispensável à GCC, a vivência de práticas de autonomia e responsabilização dos alunos, pois a *Gestão Cooperada do Currículo* é a

responsabilidade, não é só autonomia, eles podem ter autonomia para fazer muita coisa, mas se não houver um rumo, e aqui o rumo é o currículo (O.C).

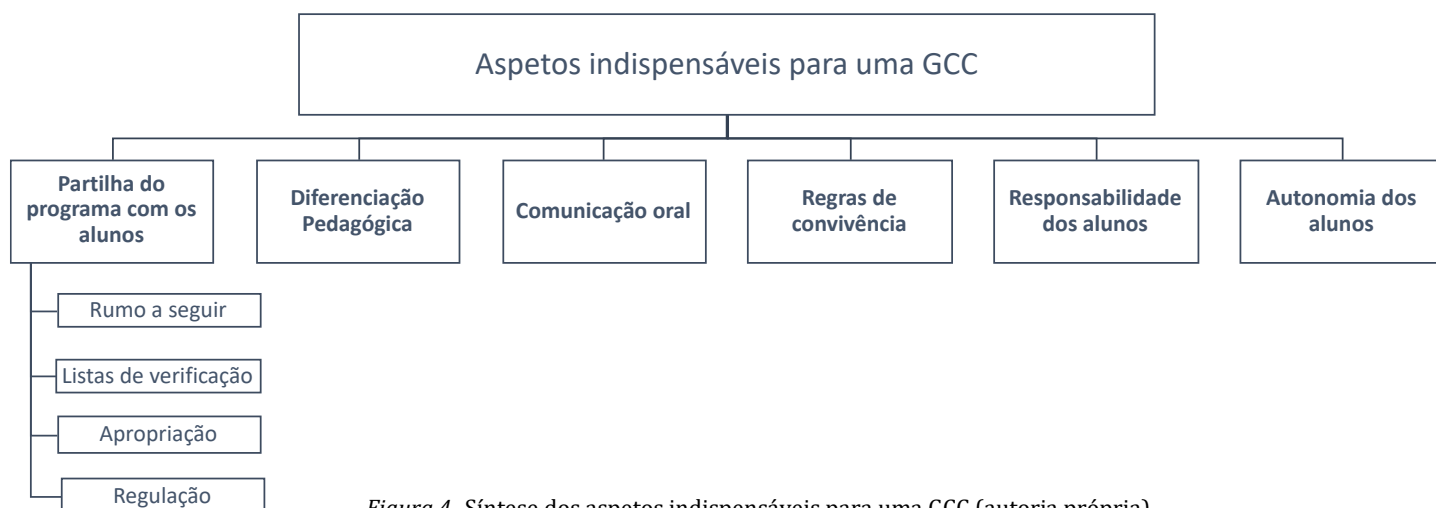


Figura 4- Síntese dos aspectos indispensáveis para uma GCC (autoria própria)

7.5. O papel dos alunos nas práticas de GCC

No que respeita ao papel dos alunos, a análise dos dados evidencia o seu envolvimento ativo, responsável e interventivo, ou seja, no dizer do OC, é *colocar na mão deles o rumo dos acontecimentos que lhes dizem respeito* (O.C) com vista a apropriação de um currículo em que detêm *alguma liberdade para poderem escolher aquilo que mais precisam* (O.C). Os alunos têm assim, a responsabilidade de serem responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem e de se apropriarem de formas de regulação do trabalho que vão desenvolvendo, de modo a retirarem o melhor partido da liberdade que lhes é dada. Exemplo: *Eu tenho dificuldade em escrever um texto ... preciso de ajuda com ideias* (N.C).

Estes têm também o papel de encarar a turma como uma comunidade de aprendizagem, na qual o trabalho cooperativo e a ajuda mútua entre pares é uma forma de caminharem juntos. Exemplo: *“Eu ofereço-me para ajudar na resolução de problemas matemáticos* (N.C)”. É assumirem o papel de responsáveis pelo sucesso do grupo ao perceberem *que o sucesso dos colegas é o seu próprio sucesso* (O.C).

A análise dos dados recolhidos, através das notas de campo, corroboram os dados emergentes da análise de conteúdo dos dados da Orientadora Cooperante e evidenciam um papel ativo dos alunos na procura do conhecimento e na responsabilidade de partilharem o seu conhecimento com os colegas, como acontece

nas comunicações dos trabalhos por projetos e nas apresentações de produções. Exemplo: “*Acho que todos temos de te agradecer porque ajudaste a turma a preencher as listas de verificação de estudo do meio (N.C)*”.

Inerente à responsabilidade dos alunos na apropriação do currículo e na gestão dos conteúdos a trabalhar, num clima democrático em que é privilegiada a aprendizagem cooperativa, os alunos têm o papel de participar ativamente na organização e gestão do espaço, dos materiais e do tempo. (...) “*devíamos colocar na Agenda semanal um tempo para a comunicação de projetos..*” (...) “*os projetos estão quase prontos*”; “*Proponho a criação de ficheiros sobre provérbios (N.C)*”. E, ainda, na regulação dos comportamentos e atitudes (...) “*Eu acho que vocês deviam comprometer-se a terem mais calma uma com a outra para não discutirem tanto, concordam? (N.C)*”.

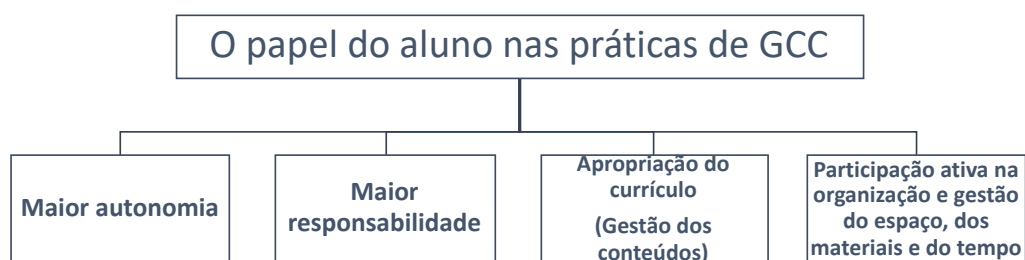


Figura 5- Síntese do papel do aluno nas práticas de GCC (autoria própria)

7.6. Vantagens da GCC para os alunos

Em conformidade com as características do papel dos alunos neste modelo de trabalho pedagógico, a análise dos dados permitiu realçar um conjunto de vantagens proporcionada pela GCC aos alunos, nomeadamente: o *incremento da motivação para a aprendizagem*, pois os alunos têm a possibilidade de escolher aquilo que pretendem trabalhar e o que é mais importante para eles, resultando esta possibilidade em *aprendizagens significativas*; *atribuição do sentido social das aprendizagens* através de um ambiente em que prevalece a *participação democrática de todos*, pois *ao mesmo tempo que estão aprender o currículo de forma mais ativa estão também a socializar-se numa perspetiva mais democrática (O.C)* e, ainda, a *avaliação das suas próprias aprendizagens* que permite uma regulação destas, com o consequente desenvolvimento de competências em selecionar e privilegiar as atividades em áreas

curriculares que mais precisam em função das suas necessidades, com o objetivo de se apropriarem, gradualmente, do currículo.

Todas estas vantagens estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento de várias competências nos alunos, pois através da GCC estão a (...) *aprender a gerir o tempo, a resolver problemas que têm pela frente, a planear, a regular, a avaliar, a tomar decisões, a saber trabalhar em grupo e a comunicar (...) competências sociais ao mesmo tempo que estão aprender o currículo* (O.C). Os dados analisados sugerem como competências desenvolvidas nos alunos: maturidade; responsabilidade; autonomia; regulação de atitudes e comportamentos; solidariedade; cooperação; planeamento; avaliação; aprender a aprender; resolução de problemas; liderança; socialização e comunicação, *portanto “há um elevado número de competências fundamentais quando se faz esta Gestão Cooperada do Currículo”* (O.C).

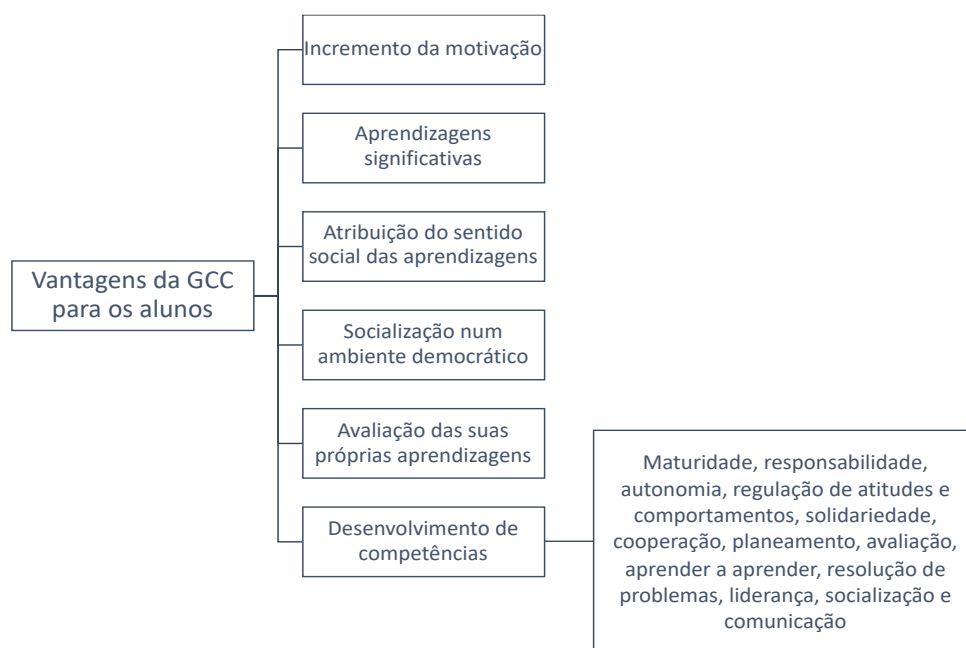


Figura 6-Síntese das vantagens da GCC para os alunos (autoria própria)

7.7. O papel do professor nas práticas de GCC

O professor neste contexto é um recurso humano indispensável para a GCC e, para o efeito, *tem que acreditar na Gestão Cooperada do Currículo* (O.C).

Assim, ao docente é exigida uma grande preparação pois, diariamente, deve desempenhar um papel ativo, atento, provocador, mediador e envolver de forma responsável e autónoma os seus alunos na gestão da vida da sala de aula. Tem também

a importante tarefa de organizador do processo de GCC, ao construir os materiais e instrumentos de pilotagem que regulam o trabalho realizado e em organizar o espaço da sala de aula - inicialmente, uma tarefa que é maioritariamente sua, mas que tende a ser partilhada com os alunos consoante o seu envolvimento. Tal só é possível através da partilha do poder com as crianças que *é um desafio muito maior do que se o poder estivesse na mão do professor. É uma maior responsabilidade (O.C).*

Para a concretização efetiva de uma GCC, o professor deve desenvolver a capacidade metacognitiva das crianças e a competência de aprender a aprender; para isso, *é fundamental colocar perguntas, provocar diálogos e discussões, pôr as crianças a pensar (O.C).* Da mesma forma que privilegia a cooperação entre os seus alunos, o docente deve também privilegiar o trabalho em comunidades práticas com os seus colegas, ou seja, trata-se de *desenvolver os mesmo princípios, com o seus pares, que desenvolve com os seus alunos (O.C).*

Este propósito é de extrema importância no sentido de evitar eventuais constrangimentos à implementação da GCC

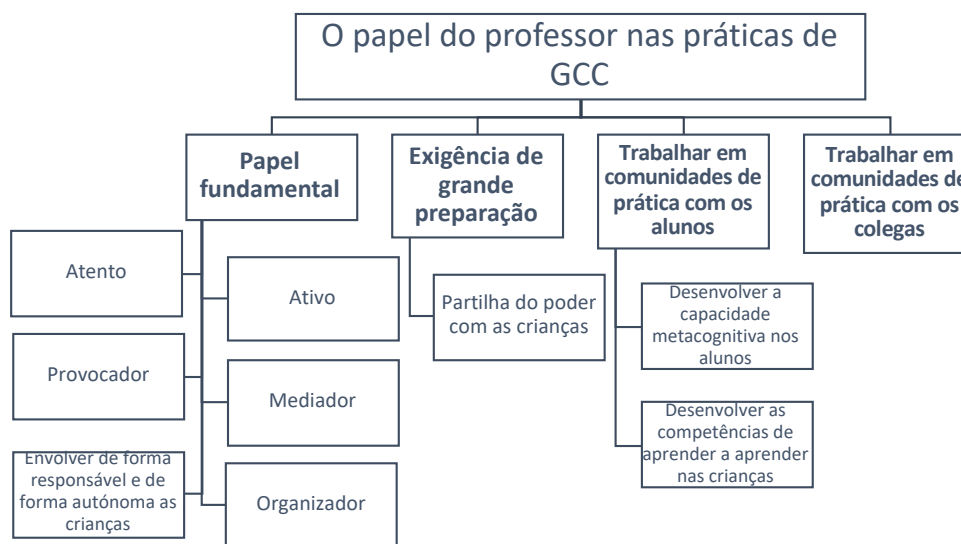


Figura 7- Síntese do papel do professor nas práticas de GCC (autoria própria)

7.8. Aspectos facilitadores e constrangimentos e à implementação de práticas de GCC

Neste âmbito, a análise dos dados permitiu evidenciar como constrangimentos aspectos de natureza intrínseca e aspectos de natureza extrínseca ao professor.

No que respeita aos aspetos de natureza intrínseca ao professor, destaca-se o seu percurso enquanto aluno; a longa experiência pessoal de práticas de ensino centradas no professor; insegurança no saber fazer a Gestão Cooperada do Currículo; a sensibilidade ao barulho, uma vez que esta prática preconiza o trabalho a pares e coletivo que obviamente requer um ambiente em sala de aula menos silencioso e, ainda, a dificuldade em partilhar o poder com os seus alunos com receio de perder o controlo das aprendizagens dos mesmos. No que se refere aos aspetos de natureza extrínseca, salientam-se, normas de controlo e prescrição emanadas da direção do agrupamento de escolas; as orientações da direção pedagógica (nas instituições de ensino público e/ou privado) e por vezes certas diretrizes do Ministério da Educação.

No que se refere aos aspetos facilitadores, a análise dos dados destaca, o percurso do estudante estagiário enquanto aluno e as experiências vividas no contexto da GCC ; a orientação das práticas da formação inicial numa perspetiva de GCC e a participação em grupos de trabalho cooperativo com colegas e em associações de professores (MEM, APM, etc.).

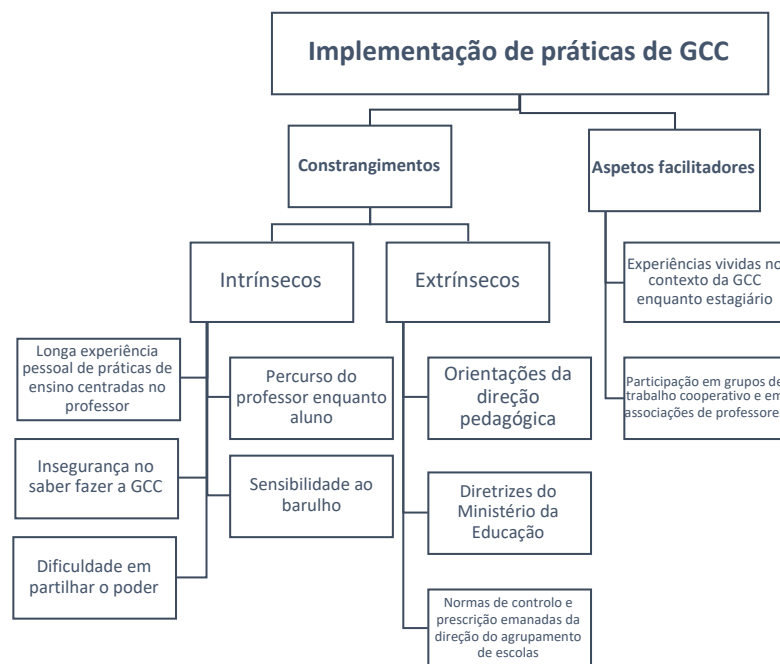


Figura 8-Síntese dos constrangimentos e dos aspetos facilitadores da GCC (autoria própria)

8. CONCLUSÕES DO ESTUDO

A apresentação das conclusões tomarão como referência os objetivos específicos do estudo e a importância do papel da Orientadora Cooperante no processo de GCC.

8.1. A Gestão Cooperada do Currículo na prática da Orientadora Cooperante

Neste ponto pretendemos apresentar a síntese da análise de dados relativos ao 1.º e ao 2.º objetivo específico, que são respectivamente, i) Identificar na prática da O.C os momentos de Gestão Cooperada do Currículo e (ii) Caracterizar cada um dos momentos de Gestão Cooperada do Currículo.

A análise dos dados permitiu considerar que a prática da Orientadora Cooperante privilegia um modelo pedagógico sustentado numa perspetiva socioconstrutivista e interativa da aprendizagem. Nesta prática foi possível destacar três momentos nucleares onde a GCC se torna evidente e explícita, ou seja, onde é possível observar de forma clara a participação ativa dos alunos no planeamento, regulação e avaliação do próprio currículo, na gestão dos tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem, em sala de aula, bem como na gestão de conflitos e na regulação das suas atitudes. Os principais tempos de concretização desta GCC são: (i) o Conselho de Cooperação Educativa; (ii) o Tempo de Estudo Autónomo e (iii) o Trabalho por Projetos.

Relativamente ao Conselho de Cooperação Educativa, no entender de Serralha (2007a), trata-se de “uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude” (p. 179). Este era o momento semanal em que toda a turma se reunia para discutir os acontecimentos e os comportamentos sociais que marcaram a semana, ou seja, era o tempo de reflexão sobre a vida em comunidade. Iniciava-se pela leitura da Ata do Conselho anterior que dava “ a oportunidade para lembrar aos alunos de que existem compromissos dos quais ninguém pode prescindir, na medida em que foram acordados e aceites por todos” (Serralha, 2007a, p. 185). Mediado pelos alunos com a tarefa de Presidente e de Secretário, o Conselho prosseguia para a leitura do diário da turma, um instrumento de pilotagem caracterizado como um espaço estruturado de recolha das vivências mais relevantes da semana e como “um mediador que alimenta a regulação social do grupo” (Serralha, 2007a, p. 186). Quando um aluno

fazia o registo de uma ocorrência no diário, era uma forma de partilhar com a comunidade o seu problema e assim transformar algo que era individual para coletivo, utilizando a cooperação entre todos para o resolver (Serralha, 2007a). A leitura do diário seguia uma sequencialidade que permita primeiramente os alunos ouvirem as valorizações (“Gostei” e “Proponho”) preparando-os para, posteriormente, escutarem dos colegas aquilo que não gostaram (“Não gostei”) a seu respeito. Assim que existia a verbalização das ocorrências registadas, era dada a palavra ao autor e, só depois, aos restantes envolvidos. Este era um momento de confronto de ideias e de opiniões, mas, acima de tudo, de construção e de desenvolvimento de competências sociomoris nos alunos. Através de um ambiente democrático, a turma chegava a um consenso sobre os assuntos a tratar, fazendo uso das regras de convivência que regiam o ambiente escolar, na medida em que “ao ser aceite por todos os membros da comunidade torna-se válida entre eles” (Serralha, 2007a, p. 183).

Além destes tempos de gestão de conflitos e de regulação das atitudes, o Conselho contemplava também os momentos de planeamento do trabalho a realizar durante a semana, nas diferentes modalidades: individual, pares ou grupo. Neste tempo, cada aluno tem a responsabilidade de refletir sobre em que domínios do currículo o seu trabalho deve incidir durante a semana, que tipo de atividades deve realizar e de que parcerias deve usufruir para que de modo cooperativo colmate as suas fragilidades, simultaneamente, que ajude o seu parceiro a progredir também nas suas aprendizagens. Assim, de acordo com Cunha (2009), “através da instituição de um Conselho, o desenvolvimento dessa dimensão ético-social da aprendizagem se constrói, no sentido de uma maior apropriação e consciência do currículo pelos próprios alunos (p. 49).

Desta forma, com base nas características anteriormente referidas e nas palavras de Cunha (2009), é possível concluir que os momentos de Conselho permitem que em comunidade se possa resolver as situações que vão surgindo em todas as suas dimensões (ético-cognitivas), com o objetivo que a apropriação do currículo, por parte dos alunos, se torne mais significativa e esteja adequada às características de cada um.

No que diz respeito ao Tempo de Estudo Autónomo, este consiste numa estrutura de suporte às aprendizagens. É um tempo de trabalho em que os alunos se ajudam uns aos outros na realização de atividades para as quais ainda não se sentem devidamente seguros de modo autónomo. Nos Tempos de Estudo Autónomo, cada aluno trabalha as suas “necessidades vitais” para que “todos possam aprender tudo

aquilo que ainda não dominam”, ou seja, proporciona-se a cada um “o tipo de andaime mais adequado à sua situação particular” (Serralha, 2007d, p. 175). O objetivo é que, progressivamente, os alunos colmatem as suas fragilidades de forma cooperada e que transportem as estratégias aprendidas com os colegas para um posterior trabalho individual e independente, tratando-se de uma “redução progressiva do auxílio que cada um recebe dos outros, em função dos progressos que vai alcançando” (Serralha, 2007d, p. 175). Todo este trabalho é realizado graças à utilização de um instrumento de planificação do trabalho individual dos alunos - o Plano Individual de Trabalho (PIT) - que é considerado “um roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo (Niza, 1998, p. 373).

Deste modo, é possível concluir que o TEA se configura de extrema importância para a sistematização dos conteúdos curriculares por parte dos alunos, graças ao trabalho cooperativo, realizado com os colegas e com a docente, e à gestão curricular que torna as aprendizagens significativas para os alunos.

A respeito dos tempos de Trabalho por Projeto, caracterizam-se por serem o momento em que a sala se transforma num “centro de investigação, onde, ao mesmo tempo, podemos assistir ao desenvolvimento de . . . projetos distintos” (Serralha, 2007e, p. 166). Os projetos surgem a partir dos interesses dos alunos, centrando assim a aprendizagem na experiência destes, e onde se valorizam os seus conhecimentos prévios e conceções iniciais sobre os temas objeto de estudo. (Serralha, 2007e, p. 166). Apesar da escolha dos temas para os projetos ser função dos alunos, é importante lembrá-los de que “qualquer artefacto cultural” não serve para ser trabalhado, pois é necessário cumprir o primeiro critério, ou seja, “situá-lo no programa” que tem de ser cumprido (Serralha, 2007e). Desta forma, estamos a responsabilizar os alunos para gestão de um currículo que devem dar resposta. Este trabalho é sustentado por um conjunto organizado de instrumentos de regulação (cf. Anexo P), do trabalho desenvolvido e das aprendizagens realizadas. Trata-se de desenvolver uma cooperação entre alunos e professor que resulte na construção partilhada do currículo e da avaliação do que se faz e aprende. Nas palavras de Gomes (2011), “através dos projetos, aprendemos para ensinar aos outros, daí ser importante clarificar a importância do que estudamos para o grupo e percebermos o contributo que cada projeto traz à aprendizagem de cada um” (p. 42). Para tal, concluiu-se que os momentos de Trabalho por Projeto devem privilegiar os momentos de comunicação e apresentação do produto final, pois “ao tratar-se de comunidades democráticas não seria de esperar delas outra

coisa que não fosse oferecerem a todos a possibilidade de acesso a essa informação” (Serralha, 2007e, p. 171).

Em suma, é encarar a modalidade de Trabalho por Projeto como uma organização de trabalho que reflete a responsabilidade partilhada pelo sucesso de todos e a implicação das crianças na regulação deste tempo forte de aprendizagem do currículo, utilizando como apoio os instrumentos à sua disposição e os debates interativos durante o desenrolar de cada projeto e após a sua comunicação (Mestre, 2017).

Todo este processo de aprendizagem se encontra ancorado num regular sistema de avaliação formativa em cooperação, “para dar a todos os alunos a oportunidade de aprenderem tudo aquilo que lhes é imposto pelo currículo nacional” (Serralha, 2007d, p. 175). Este sistema de avaliação decorre de uma observação formativa que tem a função de guiar, controlar e regular o “desenvolvimento do trabalho de aprendizagem suscitado pelos programas curriculares, pelos alunos, pelo professor ou por outros colaboradores da turma”, apoiado na participação ativa de todos os intervenientes. (Niza, 1998, p. 374).

8.2. O impacto da prática da Gestão Cooperada do Currículo no desenvolvimento de competências nos alunos

Todos os momentos da sala de aula, onde é privilegiada a GCC, resultam num impacto no desenvolvimento dos alunos, quer a nível cognitivo, quer a nível emocional, social e moral. A síntese da análise dos dados permitiu destacar as competências desenvolvidas nos alunos com este modelo de trabalho pedagógico.

Assumindo como referência as Competências chave para o século XXI, apresentadas pela UNESCO (1998), pela Comissão Europeia (2006) e pela OCDE (2016) foi possível enquadrá-las em competências emancipatórias; competências sociais e emocionais e competências para apreender e inovar. Todos os momentos onde é privilegiada a GCC concorrem para o desenvolvimento das competências suprarreferidas, no entanto é possível discriminar os momentos onde se privilegiam o desenvolvimento de algumas destas, tal como é observável na *tabela 1*:

Tabela 1- Síntese das competências desenvolvidas, com base nas competências chave indicadas pela Unesco, pela Comissão Europeia e pela OCDE (autoria própria)

| Conselho de Cooperação Educativa | Tempo de Estudo Autônomo | Trabalho por projeto |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pensamento crítico e resolução de problemas; • Autonomia, empoderamento e emancipação • Persistência e resistência • Liderança • Empatia, tolerância e inclusividade • Sentido de responsabilidade • Competências relacionais • Consciência social | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender • Criatividade e inovação • Autonomia • Adaptabilidade • Tolerância à incerteza • Sentido de responsabilidade • Competências relacionais • Autoregulação | <ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e inovação • Curiosidade • Liderança • Autonomia • Competências relacionais |

O desenvolvimento destas competências só é possível pela atribuição aos alunos de um papel ativo, participativo e responsável na gestão da sala de aula, em toda a sua plenitude. Em conformidade com Serralha (2001), trata-se de construir os saberes a partir das necessidades e dos interesses dos alunos e do “seu envolvimento na gestão do currículo (gestão do tempo, do espaço, dos materiais e das actividades de aprendizagem) procurando desta forma implicar e corresponsabilizar os educandos no seu processo de aprendizagem” (p. 32).

8.3. Papel da Orientadora Cooperante na GCC

A análise dos dados evidenciou de forma clara a importância do papel da Orientadora Cooperante na concretização do processo de GCC. Foi possível concluir que para a concretização destes momentos nucleares de GCC é necessário a organização da sala de aula, de forma a possibilitar o trabalho cooperativo entre os alunos. Assim como equipar e organizar o espaço da sala com materiais de regulação e de pilotagem diversos, ao alcance dos alunos, que respondam às necessidades do trabalho autónomo e estimulem as aprendizagens do grupo. Sem estes materiais e instrumentos, a GCC tornar-se-ia impraticável, pois são estes que possibilitam uma regulação do trabalho realizado. Numa primeira fase, a construção destes materiais bem como a organização da sala é tarefa prévia do docente, mas é expectável que com o progressivo envolvimento dos alunos na gestão curricular da sala de aula, esta tarefa venha a ser partilhada com todos os intervenientes. Neste sentido, a gestão cooperada

do espaço e dos materiais, “implica a consciencialização de que os recursos disponíveis têm de ser partilhados por todos os elementos do grupo, constituindo assim um importante factor de socialização” (Santana, 1999, p. 19).

A docente deve também, promover a participação ativa dos alunos na gestão da vida da sala, de forma responsável, autónoma e cooperada que vise o desenvolvimento de várias competências. Para tal tem a importante tarefa de partilhar o seu poder com os alunos, encarando-os como parte integrante de todo o processo de aprendizagem. Ao conferir liberdade de gestão curricular aos alunos, a professora tem ainda o papel fundamental de regular, acompanhar e orientar o trabalho destes, através de uma modalidade de avaliação formativa que contemple o feedback constante “na medida em que monitoriza todo o processo de ensino-aprendizagem [e constitui-se] um instrumento de autoconhecimento para o aluno” (Ferreira & Santos, 2007, p. 63).

9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Apresentadas as principais conclusões do estudo, afigura-se importante referir como principal limitação, o tempo diminuto para a sua concretização. Ao tratar-se de uma investigação cujo design é um estudo de caso, não existiram grandes limitações na sua realização. Contudo, o fator tempo condicionou o prosseguimento do estudo e a expectativa de ser possível ter noção da perceção dos alunos face às questões em estudo. Apontamos como pistas para estudos futuros a realização de um focus group aos alunos sobre a concretização da Gestão Cooperada do Currículo.

10. REFLEXÃO FINAL

Terminada toda a experiência da Prática de Ensino Supervisionada II, e a elaboração do presente relatório, importa refletir sobre todo o trabalho desenvolvido e as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso. É através de uma retrospectiva de todo o trabalho que foi realizado, durante este período, que é possível salientar os contributos que a PES II e a investigação empírica tiveram para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como, identificar os aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, mas também os constrangimentos enfrentados e as dimensões que devem ser melhoradas no exercício da profissão docente. Desta forma, é realçada a importância que a adoção de uma postura reflexiva tem para os docentes, pois, como advoga Nóvoa (2009), “importa que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (pp. 38 e 40).

Relativamente às práticas pedagógicas nos dois ciclos, considero que foram momentos imprescindíveis – para o desenvolvimento das minhas competências –, enquanto futura docente, nas quais pude mobilizar os pressupostos teóricos que me foram proporcionados ao longo da minha formação.

As práticas realizadas permitiram-me contactar com diferentes contextos e realidades, com alunos com diversas características e capacidades, o que contribuiu, de forma muito significativa, para o desenvolvimento da minha competência de adaptabilidade enquanto docente. Ciente das exigências do meu papel na docência reforço a importância que tem a adaptação da nossa prática em função dos alunos e não o inverso. Clarificando esta ideia, saliento o exemplo da prática desenvolvida no 2.º CEB. Esta prática foi desenvolvida em duas turmas com alunos com necessidades bastante diferentes, logo a forma como lecionava a aula numa turma tinha de ser diferente de como lecionava na outra, o que exigia uma adaptabilidade diária ao grupo, de forma a desenvolver as competências pretendidas em todos os alunos, independentemente das suas características. Para tal, as opções pedagógicas dos docentes devem “inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as suas

práticas letivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo.” (Ferreira & Santos, 2007, p. 48).

Outro aspeto que evidencio como um contributo para o desenvolvimento de competências profissionais – ao nível relacional – foi o contacto com outros docentes, com os quais pude partilhar diferentes práticas e princípios pedagógicos que privilegiavam na sua ação educativa e conhecer as suas experiências e vivências. Desta forma, houve um contributo da intervenção para a construção da minha prática pessoal. Tive ainda a oportunidade de compreender os vários domínios da atuação do professor, nomeadamente o conhecimento do trabalho de um diretor de turma.

No que diz respeito ao contributo da investigação para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, considero que esta permitiu-me estudar, de forma mais aprofundada, o modelo pedagógico no qual apoio e utilizo como pilares da minha prática profissional. Com o estudo pude conhecer detalhadamente todos os pressupostos que o caracterizam, particularmente, a importantíssima Gestão Cooperada do Currículo, conceito sobre o qual detinha muita curiosidade em aprofundar, resultante do contacto com o contexto de intervenção do 1.º CEB. Atualmente, depois da realização da investigação, consigo evidenciá-la como uma das melhores modalidades para o desenvolvimento exímio dos alunos em todas as suas dimensões. O facto de ter a oportunidade de estudar a GCC possibilitou-me o desenvolvimento de competências para a sua implementação, o que se tornou uma mais valia para a construção da minha prática profissional. Não obstante, a investigação permitiu-me também desenvolver competências intrínseca às ciências sociais, nomeadamente no tratamento de dados, recorrendo à análise de conteúdo.

O contacto com um contexto onde predominava, maioritariamente o ensino expositivo tornou-se num grande desafio, porque rompe com os pressupostos teóricos que sigo e defendo enquanto docente. Esta experiência foi um marco extremamente importante na minha formação. Foi a oportunidade de colocar em prática os princípios do modelo socioconstrutivista e interativo das aprendizagens, sem nunca quebrar totalmente os princípios da prática das O.C, com a qual os alunos estavam habituados a trabalhar, uma vez que uma brusca alteração destes poderia prejudicar os alunos e resultar no efeito contrário ao pretendido. Posteriormente, na intervenção seguinte, foi tempo de aperfeiçoar a prática do modelo, uma vez que já tinha tido a oportunidade de contactar com este em situações educativas anteriores. Este aspeto permitiu integrar-me nas rotinas da sala de aula de forma muito mais simples e com um olhar muito mais

crítico e entendedor de todo o intuito e objetivo de cada um dos momentos nucleares que integram este modelo, bem como de todos os instrumentos de pilotagem utilizados. Neste sentido, esta foi a oportunidade de evoluir e crescer profissionalmente, construindo assim a minha prática pedagógica pessoal.

Em ambas as práticas pedagógicas, considero que um dos pontos menos positivos da minha intervenção foi, por vezes, o controlo na gestão do tempo. No entanto, este foi um aspeto que fui melhorando com o desenrolar da intervenção, mas que pretendo trabalhar de futuro. É através dos erros que podemos evoluir e aceitá-los como aprendizagens para o nosso crescimento profissional.

Durante toda esta experiência, tentei ao máximo aproveitá-la da melhor forma e retirar o maior partido de tudo aquilo que me foi proporcionado. Ciente da exigência que esta profissão exige, considero todas estas oportunidades, ao longo da minha formação, como únicas, por isso, tento ao máximo refletir sobre a minha prestação e trabalhar para um melhoramento e crescimento constante enquanto futura docente, bem como, colmatar as minhas fragilidades e inquietações, tal como refere Arends (1995) “o professor em início de carreira é um estrangeiro numa terra que nunca viu, um território cujas regras e costumes e culturas são desconhecidos, mas que tem de assumir um papel significativo” (p. 486).

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizagem colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 40-43.
- Biklen, S., & Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1999). *Para um Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Cortesão, L. (s.d.) Formas de ensinar, formas de avaliar in *Avaliação das Aprendizagens- Das concepções às práticas*, pp. 37-43.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola moderna*, 34, 49-61.
- Delors, J., et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Asa.

- Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V. & Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*. Paris: OECD.
- Ferreira, M. S & Santos, M .R. (2007). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos. *Escola moderna*, 39, 41-54.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Machado, J. (2017). Organização e Currículo: em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EduSer*, 2 (2), 49-65.
- Mestre, L. (2017). Gestão cooperada do currículo no 1.º Ciclo- Um percurso. *Escola moderna*, 5, 79-90.
- Ministério da Educação. (2002). *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 160- 163). Lisboa: Tinta da China.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 353- 379). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2003). Como pensamos no MEM a dialética da ação educativa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 436- 438). Lisboa: Tinta da China
- Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: gestão cooperada do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 522- 530). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2006). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 545- 547). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2010). A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 640- 643). Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular* (pp. 4-5). Porto: Universidade Católica Editora.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2018). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, M. (2011). A Participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. *Escola moderna*, 40, 68-77.
- Roldão, M. (1999 a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. (1999 b). *Os professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências- As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2017). Currículo e Aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15-24.
- Serralha, F. (2001). Evolução das decisões morais em contexto educativo—Modelo democrático de socialização. *Escola moderna*, 11, 32-40.
- Serralha, F. (2007 a). Conselho de Cooperação Educativa. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos 1.º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp. 179-188.
- Serralha, F. (2007 b). Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos 1.º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp. 138-188.
- Serralha, F. (2007 c). Desenvolvimento Sociomoral. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos 1.º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp. 5-13.
- Serralha, F. (2007 d). Trabalho de Estudo Autónomo na sala de aula. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos 1.º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp. 174-177.
- Serralha, F. (2007 e). Trabalho em projetos. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos 1.º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp. 166-174.

- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola moderna*, 35(5), 5-50.
- Serralha, F. (2015). Comunidades de Aprendizagem. *Escola moderna*, 3, 10-12.
- Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Escola moderna*, 4, 55-57.
- Silva, H. S., Lopes, J. P. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR.
- Unesco (1998), Comissão Europeia (2006) & OCDE (2016). *Competências chave para o sec. XXI*.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

ANEXOS

Anexo A. Objetivos gerais e indicadores de avaliação do projeto de intervenção do 1.ºCEB

Tabela 2- Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI

| Objetivos gerais | Indicadores de Avaliação |
|---|--|
| Desenvolver competências de consciência lexical | Inferir o significado de palavras desconhecidas, a partir do seu contexto textual |
| | Identificar o significado de palavras, a partir da sua ocorrência nos diferentes contextos |
| | Referir o significado das expressões |
| | Associar significados conativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal |
| Desenvolver competências de literacia | Lê obras de tradição popular |
| | Indica os aspetos nucleares do texto, o sentido do texto e as intenções do autor |
| | Reconta uma história ouvida ou lida |
| | Aprecia a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos) |

Anexo B. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver competências de consciência lexical” (1.ºCEB)

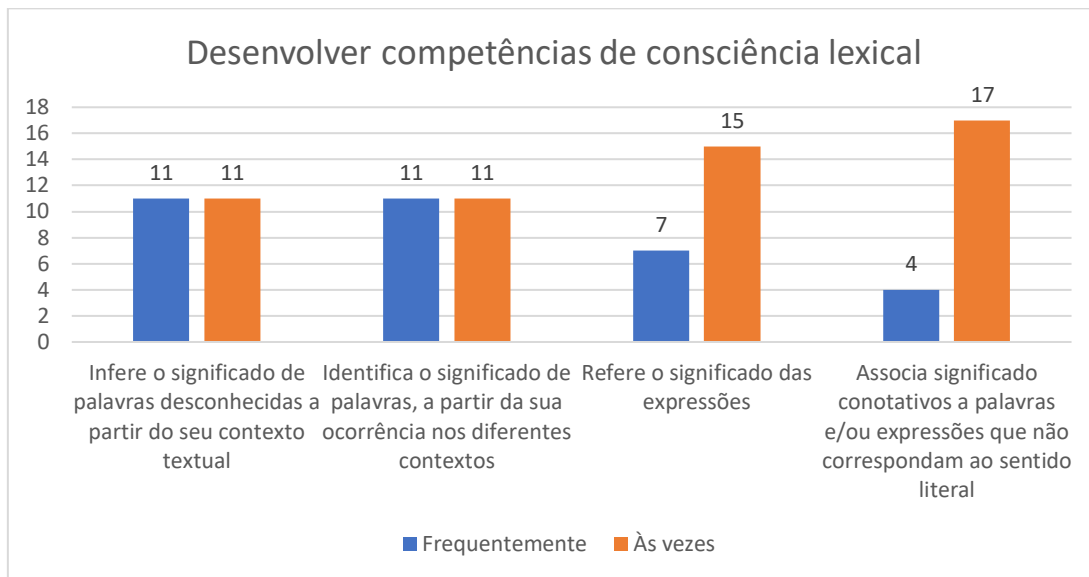


Figura 9- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de consciência lexical- Avaliação inicial

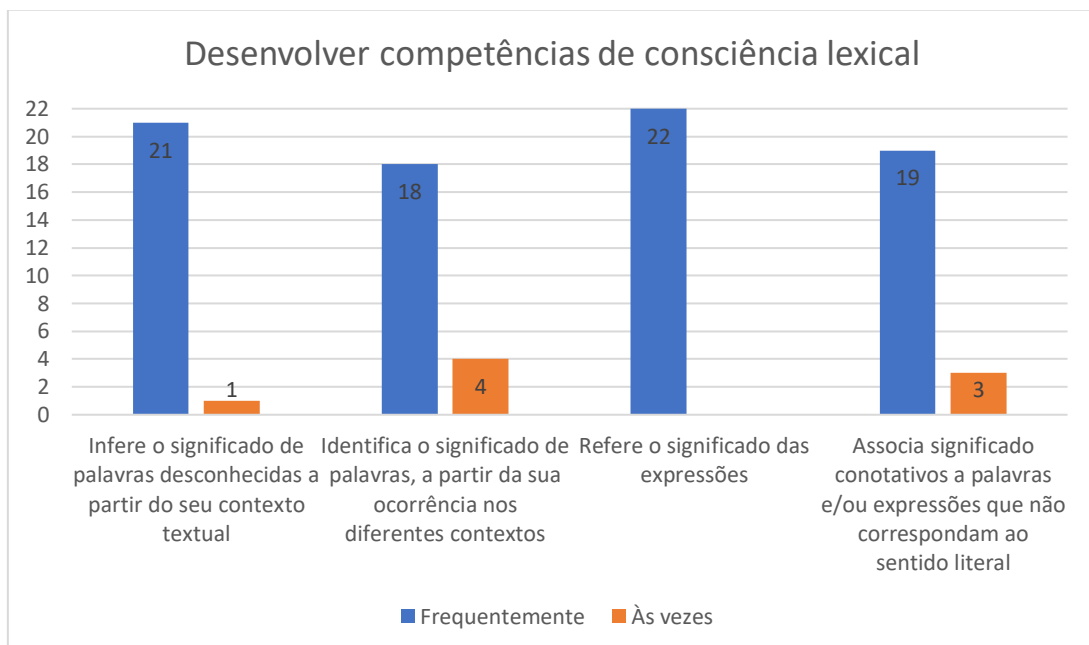


Figura 10- Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de consciência lexical- Avaliação final

Anexo C. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver competências de literacia” (1.ºCEB)

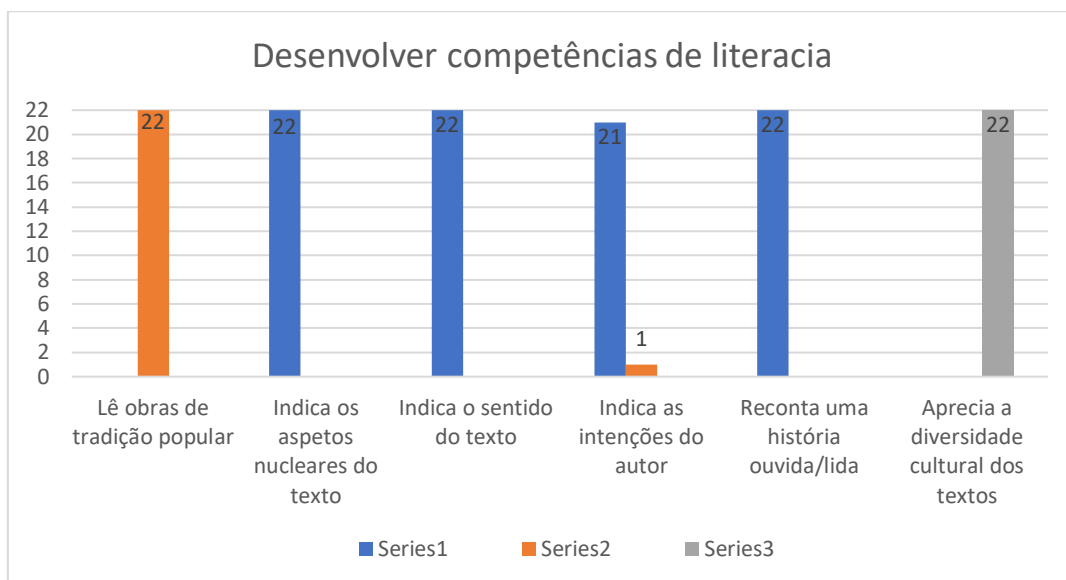


Figura 11-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de literacia- Avaliação inicial



Figura 12-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de literacia- Avaliação final

Anexo D. Objetivos gerais e indicadores de avaliação do projeto de intervenção do 2.ºCEB

Tabela 3- Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI

| Objetivos Gerais | Indicadores de avaliação ¹ |
|--|---|
| Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação | Refere o essencial de textos ouvidos/enunciados lidos. |
| | Seleciona a informação relevante de um texto/notícia. |
| | Organiza a informação em esquemas e/ou em mapas conceituais. |
| | Explica por palavras próprias a informação recolhida nos textos/notícias. |
| Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática | Representa números racionais não negativos na forma de fração. |
| | Compara e ordena números racionais não negativos, em contextos diversos, com e sem recurso à reta numérica. |
| | Comunica o seu raciocínio e as suas estratégias, utilizando linguagem matemática adequada ao contexto. |
| Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação | Preenche a tabela construída, com indicadores de avaliação, para avaliar a sua participação. |
| | Reflete, em grande grupo, sobre a sua avaliação na participação. |

Anexo E. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver competências de informação, seleção e organização de informação” (2.ºCEB)

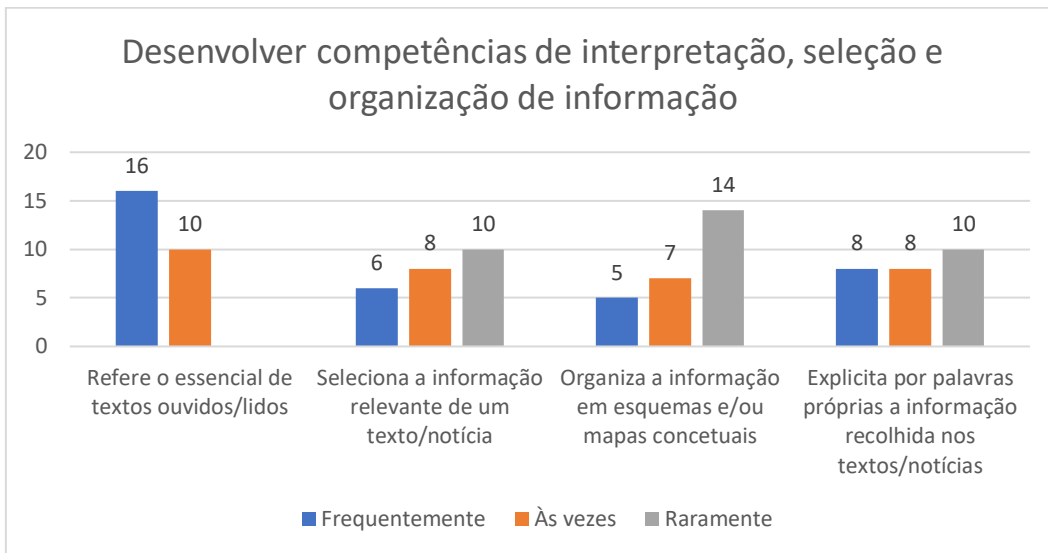


Figura 13-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação- Avaliação inicial (5.º2ª)

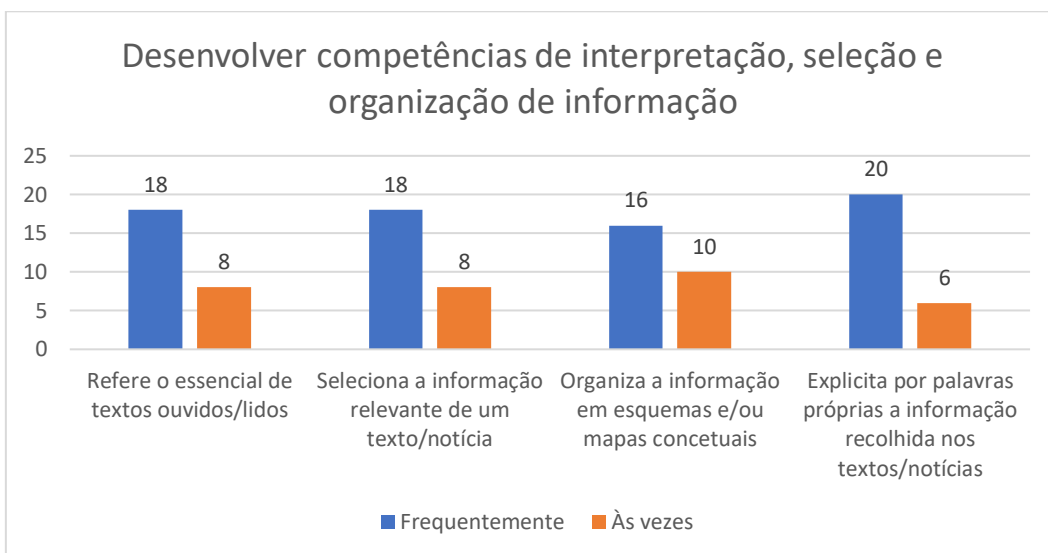


Figura 14-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação- Avaliação final (5.º2ª)



Figura 15-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação- Avaliação inicial (5.ª3ª)

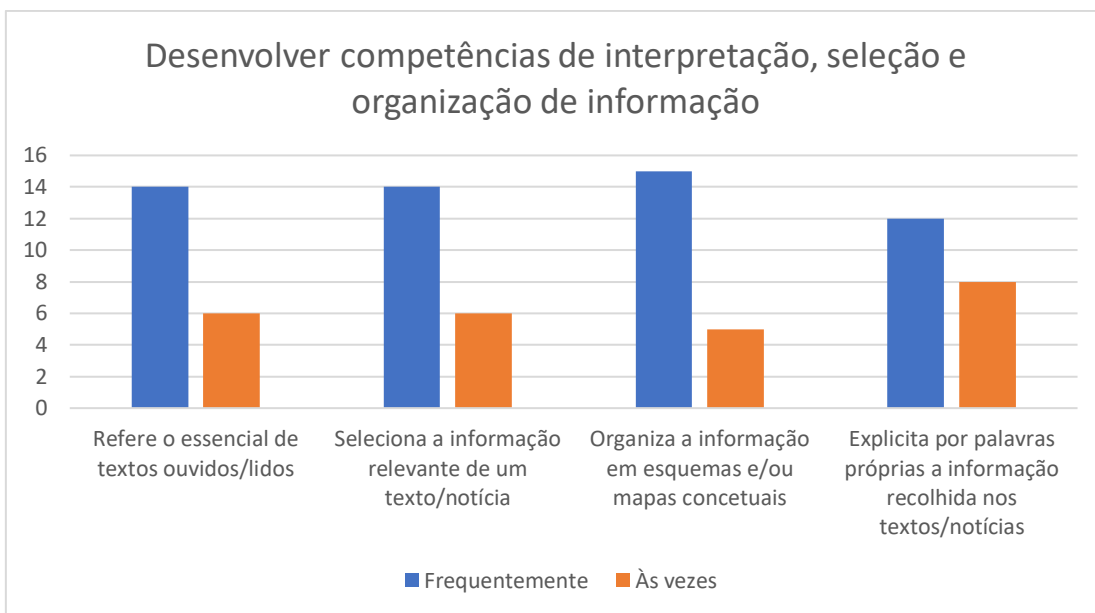


Figura 16-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação- Avaliação final (5.ª3ª)

Anexo F. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática” (2.ºCEB)

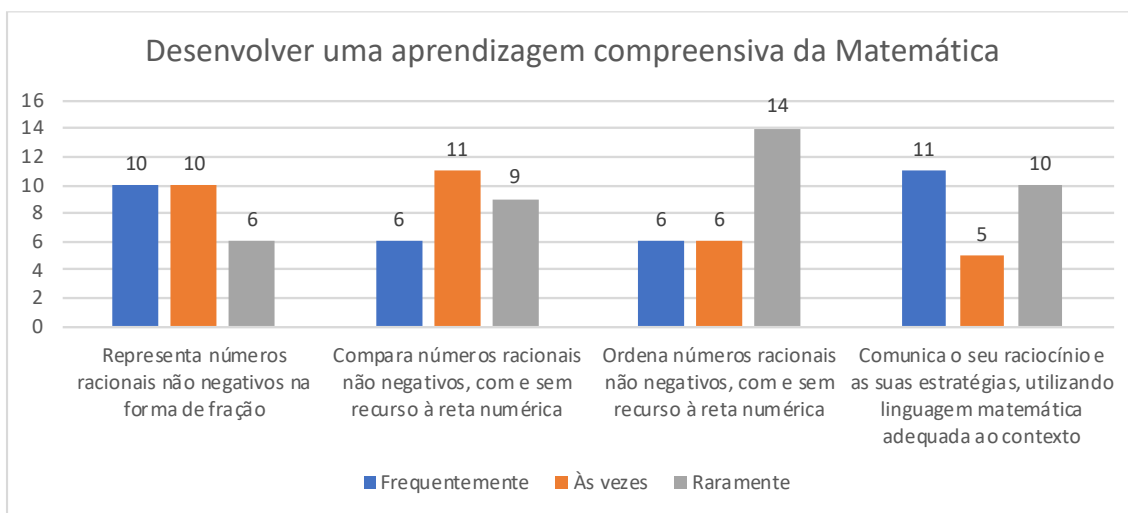


Figura 17-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática- Avaliação inicial (5.º2ª)

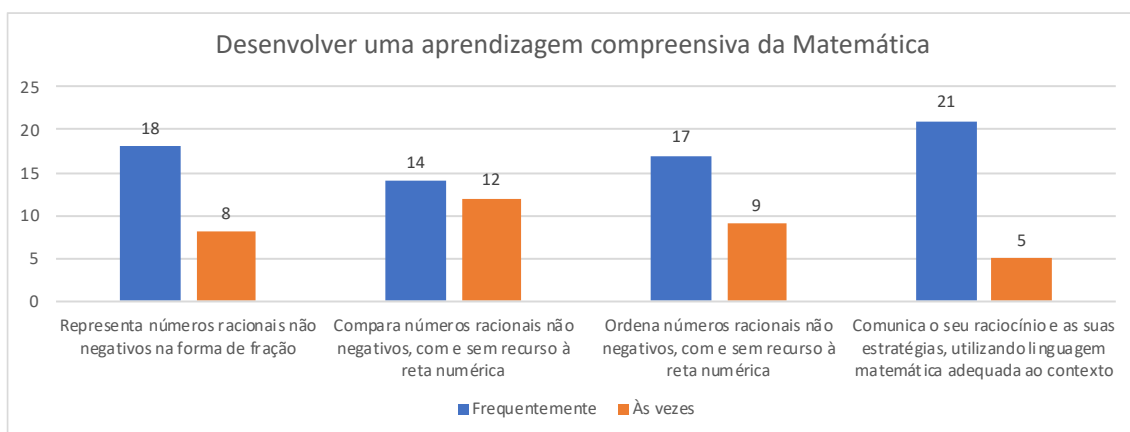


Figura 18-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática- Avaliação final (5.º2ª)

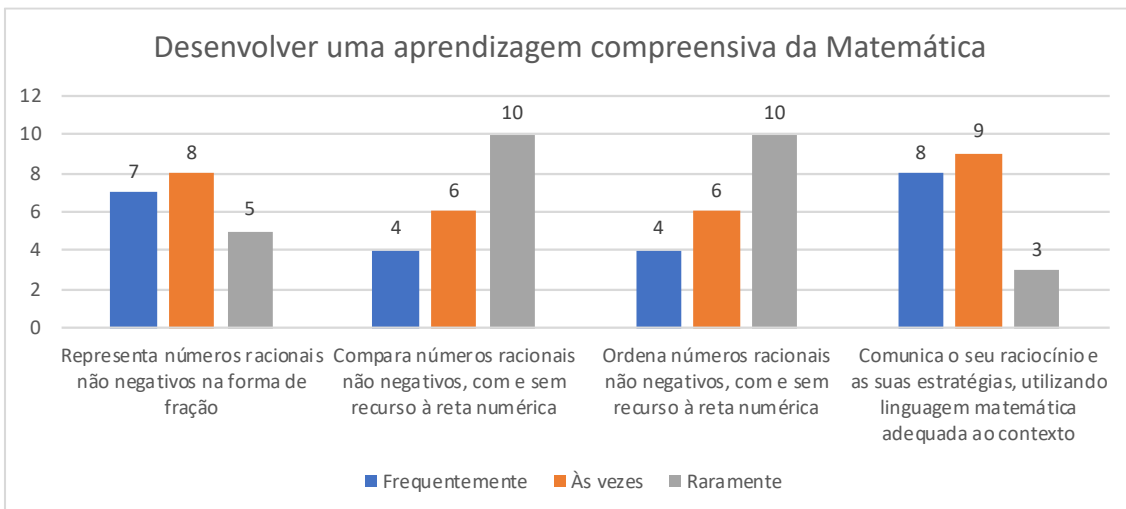


Figura 19-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática- Avaliação inicial (5.º3ª)

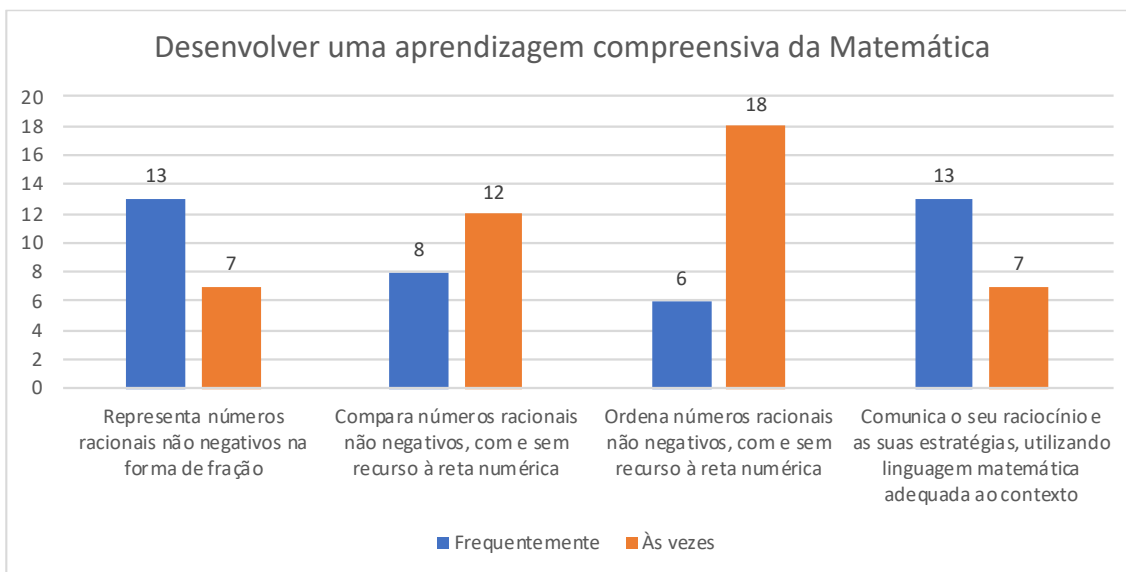


Figura 20-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática- Avaliação final (5.º3ª)

Anexo G. Avaliação do objetivo geral do PI “Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação” (2.ºCEB)

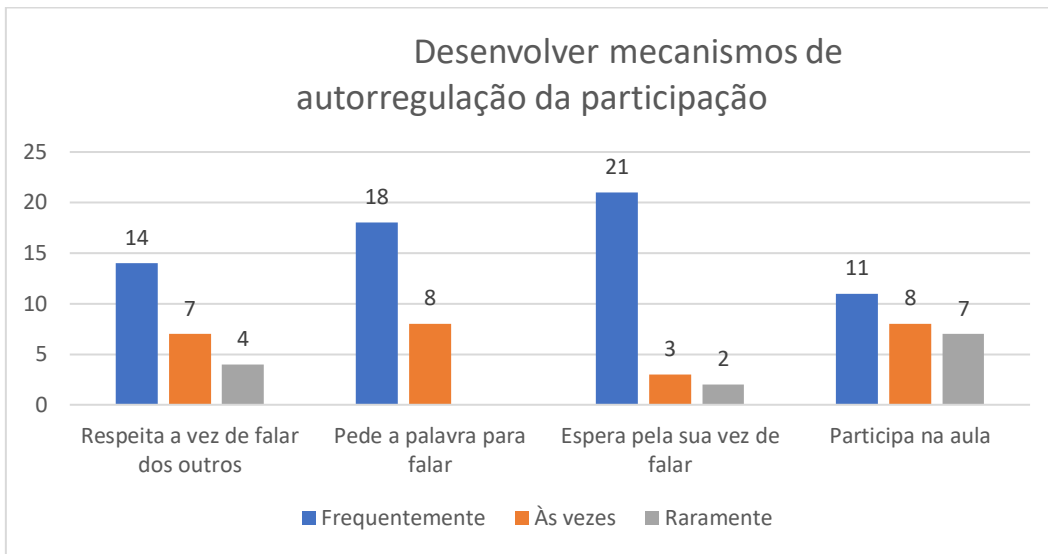


Figura 21-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação- Avaliação inicial (5.º2ª)

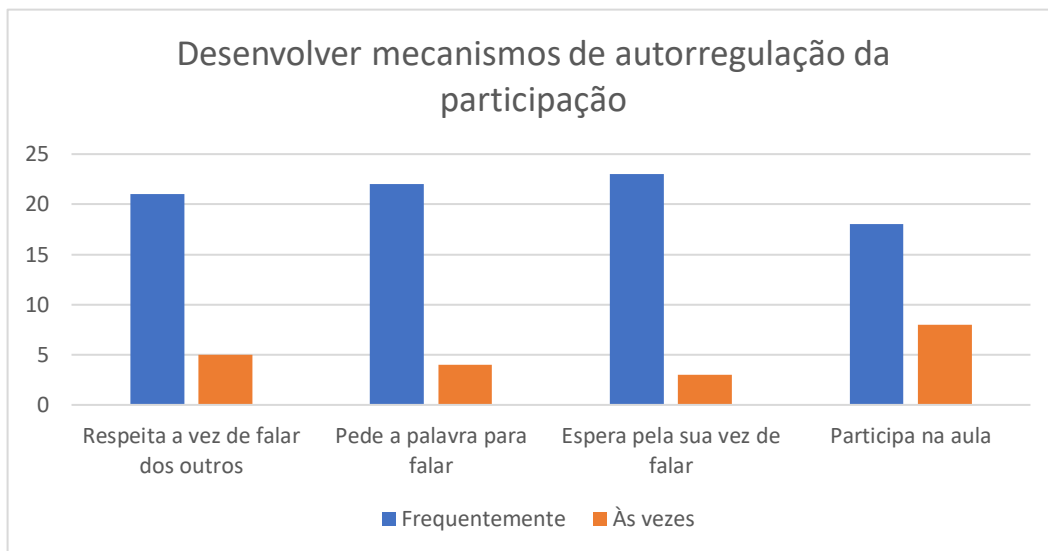


Figura 22-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação- Avaliação final (5.º2ª)

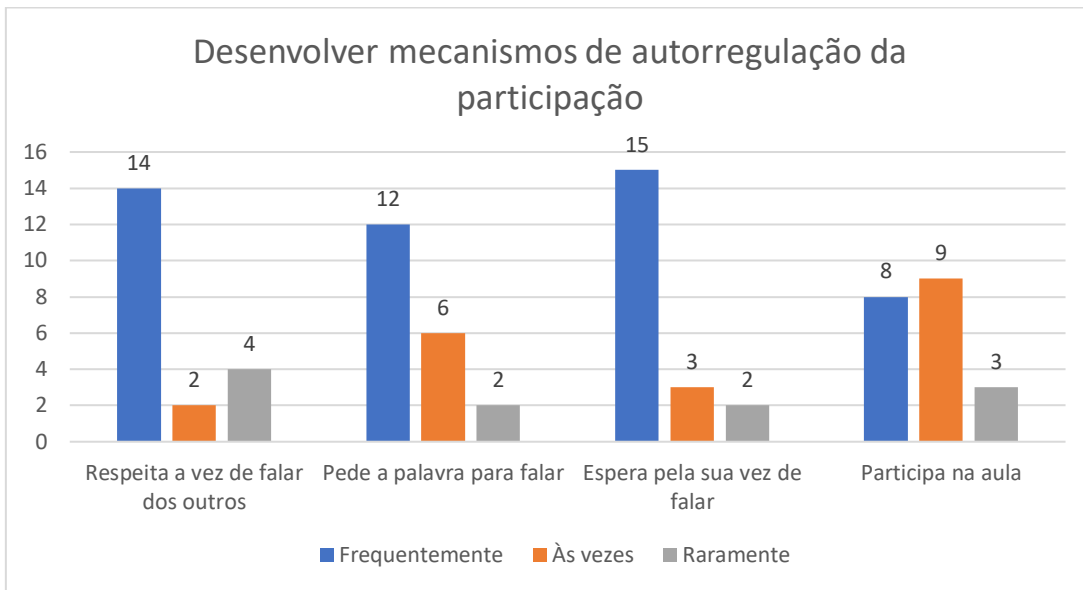


Figura 23-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação- Avaliação inicial (5.º3ª)

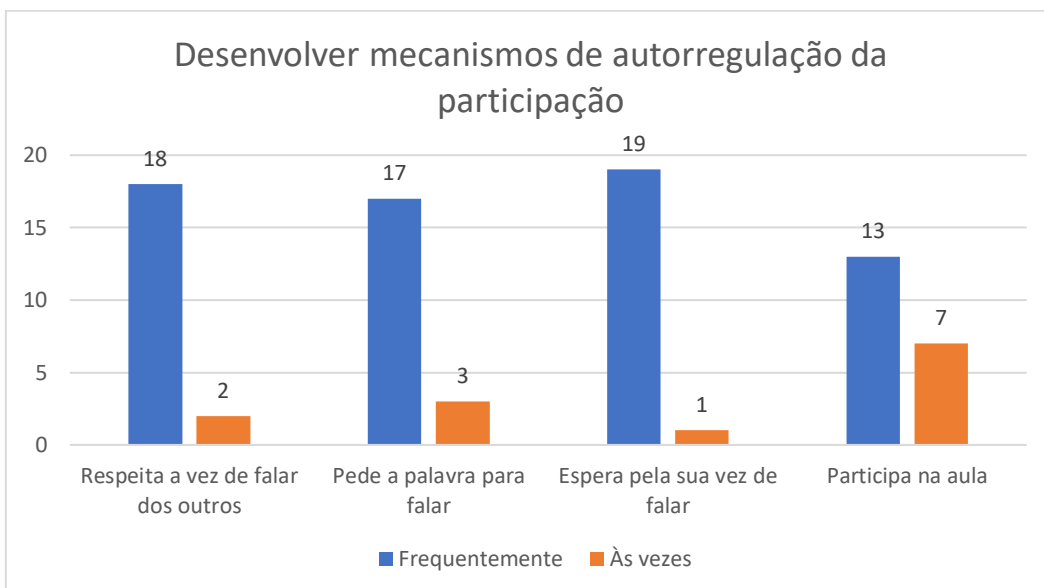


Figura 24-Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação- Avaliação final (5.º3ª)

Anexo H. Notas de campo

| TEMPO | DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS) | INFERÊNCIAS |
|--------|---|-------------|
| 15H | <p>A B.A chama a aluna A.S para realizar a sua apresentação de produções. Esta já tinha pedido à B.A para apresentar o keynote que tinha elaborado sobre os hamsters.</p> <p>A aluna A.S começa por dizer” Vou fazer uma apresentação sobre os hamsters, como vocês sabem eu recebi dois nos meus anos e fui investigar sobre eles”</p> | |
| 15.05H | <p>A pede à B.A para projetar a sua apresentação e começa a explicar aos colegas:</p> <p>“Os meus hamsters chamam-se Mickey e Mouse”.</p> <p>“Os hamsters são pequenos roedores e o seu revestimento é o pelo”.</p> <p>“Eles nascem da barriga da mãe, por isso são vivíparos”.</p> <p>“Conseguem respirar pelos pulmões”.</p> <p>“Como são animais que podemos ter em casa, são chamados de animais domésticos”.</p> <p>“Eles são herbívoros, ou seja, comem plantas e verduras”.</p> <p>“E são animais terrestre, porque vivem na terra e não na água”</p> <p>“Estas foram as coisas que descobri sobre os hamsters. Para saber se vocês estiveram atento vou fazer umas perguntas”</p> <p>A aluna A.M faz a primeira questão:</p> <p>“Qual é o revestimento dos hamsters?”</p> <p>Os colegas colocam o braço no ar e a aluna A.S dá à a palavra ao colega M.S, que responde:</p> <p>“É o pelo”.</p> <p>“Boa M.S!”- responde a aluna A.S.</p> | |

| | | |
|--------------|--|--|
| <p>9.10H</p> | <p>“Segunda pergunta, os hamsters nascem da barriga da mãe ou de ovos?”- interroga a aluna A.S</p> <p>“Da barriga da mãe”- responde o aluno P.P</p> <p>“Eles respiram pelos pulmões?”- interpela a aluna A.S</p> <p>“Sim!”- afirma a aluna M.E</p> <p>“O Mickey e o Mouse são domésticos?- questiona a A.S</p> <p>“Sim, tu tens dois em casa”- responde o aluno I.R</p> <p>“Próxima pergunta, o que é um animal herbívoro?”- pergunta a aluna A.S</p> <p>“Não comem carne só plantas”- afirma o aluno S.C</p> <p>“Última pergunta, eles são animais aquáticos ou terrestres?”- questiona a aluna A.M</p> <p>“São terrestres”- assegura a aluna M.R</p> <p>“Acabei a minha apresentação, espero que tenham gostado”- indicada a aluna A.S</p> <p>Os colegas batem palma à A.S e agradecem.</p> <p>“A.S quero dar-te os parabéns, estiveste muito bem. Falaste num tom audível, mantiveste a postura ao longo da apresentação, explicaste tudo muito bem e via-se que tinhas preparado muito bem a apresentação, porque não estavas sempre a ler o que estava escrito. Acho que todos temos de te agradecer porque ajudaste a turma a preencher as listas de verificação de estudo do meio. Falaste-nos do revestimento dos hamsters, do conceito de aquático e terrestre, de doméstico, de vivíparo e de herbívoro, tudo conceitos que fazem parte das listas. Muito obrigada”- salienta a estagiária B.A</p> | |
| <p>9.20H</p> | <p>“ É verdade Beatriz eu já vi isso escrito nas listas! Obrigada A.S!”- realça o aluno M.S</p> | |

ANO LETIVO: 2018/2019 **PROFESSORA:** J. R **ANO:** 2º D **N.º ALUNOS:**22
DATA: 27/05/2019 **SITUAÇÃO:** Comunicação dos projetos dos animais

| TEMPO | DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS) | INFERÊNCIAS |
|--------|---|-------------|
| 14:30H | <p>É entregue, a todos os alunos, uma grelha de heteroavaliação das comunicações dos projetos dos colegas da turma que devem ir preenchendo à medida que os colegas comunicam os seus produtos finais. A heteroavaliação contempla itens relativos à comunicação e ao produto final. Os alunos devem avaliar os colegas com uma escala “cumpriram” e “devem melhorar”. Os parâmetros de avaliação são apresentados aos alunos, explicitando-se cada um deles:</p> <p>“Comunicaram num tom audível, ou seja, se falar para toda a turma ouvir” – explica a docente.</p> <p>“Tiveram uma boa postura corporal, isto é, se estiveram virados para o público. Acham que algum menino que venha aqui e esteja de costas para o grupo teve uma boa postura corporal?” – questiona a docente.</p> <p>“Não” – respondem os alunos.</p> <p>“A seguir, tiveram cuidado para não tapar o produto final e se se organizaram para todos comunicarem o projeto. Ainda temos um ponto que diz respeito ao objetivo “Partilhar a informação encontrada para ajudar o grupo a preencher as listas de verificação”, quer dizer se a informação que o grupo partilhou vos vai ajudar a pintar o quadradinho nas listas de verificação nos conteúdos de Estudo do Meio” – esclarece a professora.</p> <p>“Relativamente ao produto final, temos três pontos: organizaram a informação, se não está a informação espalhada pelo cartaz e sem sentido; se utilizaram imagens de qualidade, ou seja, se as imagens estão perceptíveis, se dão para perceber; e por último, se escolheram boas cores para o cartaz.</p> <p>Vocês lembram-se daquele projeto o ano passado das corujas?” – pergunta a docente.</p> <p>“Sim, tinha muitas cores” – diz J.C.</p> | |

| | | |
|---------------|---|--|
| <p>14:40H</p> | <p>“Tinha uma letra de cada cor e não dava para perceber bem o cartaz. É isso mesmo, foi assim que percebemos o que é um bom cartaz.” – declara a professora.</p> <p>“Então, quem é o primeiro grupo que quer apresentar?” – questiona a docente.</p> <p>“A nossa comunicação pode ser apresentada na 6 feira?... Já temos tudo preparado”- salienta o grupo dos peixes.</p> <p>“Nós” – responde o grupo dos anfíbios.</p> <p>“Podem vir. Eu vou gravar todas as apresentações e também vou fazer a avaliação” – diz a professora.</p> <p>O grupo dos anfíbios é composto pelos alunos P.P, D.A e S.C.</p> <p>“O nosso grupo é os anfíbios” – diz P.P.</p> <p>“Inspiramo-nos no sapo para pintar o nosso cartaz.” – partilha S.C.</p> <p>“Como se reproduzem os anfíbios? As crias dos anfíbios são primeiro aquáticas. Os anfíbios põem ovos, indo para o lago para aí os deixarem. Ao eclodirem, os ovos dão origem a sapos bebés normalmente chamados girinos. A maioria das crias desenvolvem-se num ovo. Então são animais ovíparos” – partilha S.C.</p> <p>“Os anfíbios movem-se trepando, saltando, andando ou rastejando na terra. Na água, mergulham e nadam” – explica P.P.</p> <p>“As características dos anfíbios são que eles se adaptaram à vida dentro e fora de água. Ou seja, os anfíbios conseguem viver em meio aquático e em meio terrestre.</p> <p>Conseguem respirar através da pele que têm de manter húmida e viscosa.</p> <p>Alguns anfíbios fazem barulhos insólitos que podem ser muito fortes e alguns gritam.</p> <p>Estes animais produzem toxinas que criam um gosto desagradável para os predadores” – afirma D.A.</p> <p>(O grupo aplaude os alunos que terminaram a sua apresentação)</p> | |
|---------------|---|--|

“Perguntas ou comentários ao grupo. Começamos pela parte positiva” – diz a docente.

“Eles comunicaram num tom audível e tiveram uma boa postura corporal” – comenta a aluna B.S.

“Acho que foram mesmo muito bons!” – exclama o aluno M.S.

“Acho que se deviam ter organizado melhor nas falas. Não tinham de estar sempre a ler.” – opina a aluna M.R.

“Foi bom, falaram num tom audível, mas acho que deviam ter dividido melhor as falas. Houve quem falasse mais” – declara a aluna M.E.V.

“Expliquem como fizeram a divisão.” – solicita a docente.

“Cada um falou sobre a sua pergunta, mas como o P.P falava menos iniciou a apresentação” – explica S.C.

“Miúdos, estão de parabéns. Foram muito autónomos neste processo todo. Organizaram muito bem a informação, escolheram imagens com qualidade, o produto final está muito bom. Falaram num tom audível, mas podiam ter só mais um pouco de cuidado com a postura. Partilharam muito bem as informações que pesquisaram e ajudaram os colegas a preencher as listas” – comenta a docente.

A docente lança uma questão ao grupo:

“Tenho só uma pergunta, sabem qual é o revestimento dos anfíbios?”

“Pele nua e viscosa” – responde J.H.

“E como nascem as crias?” – pergunta a docente.

“Nos ovos, são ovíparos” – responde o aluno I.R.

“Sabem o que significa anfíbios?” – interroga a professora.

“Sim, são como aqueles transportes que andam na água também” – retorque o aluno M.S.

“isso mesmo, daí o nome de anfíbios.

Parabéns miúdos, estiveram muito bem!” – elogia a docente.

“Próximo grupo. São os répteis” – afirma a professora.

O grupo é composto pelos alunos E.M, J.M e J.C. Os alunos iniciam a comunicação:

“Inspiramo-nos na serpente para pintar o nosso cartaz” – comunica J.C.

“Os habitats dos répteis podem ser artificiais e outros são naturais. Os artificiais são os que são criados pelo Homem. Os habitats naturais são construídos pela própria natureza” – explica o aluno E.M.

“Qual a alimentação dos répteis? Os répteis são caçadores muito fortes. Eles são carnívoros, ou seja, comem carne e alimentam-se de menores animais. Os répteis caçam para comer o que faz com que sejam animais rápidos, fortes e perigosos. Aqui podem ver uma serpente (aponta para imagem). – informa o aluno J.M.

“Como nascem os repteis? A maioria dos répteis nascem dos ovos, por isso, têm o nome de ovíparos. Todos os animais que nascem de ovos chamamos de animais ovíparos.

Os ovos são chocados pelo calor do sol. Por exemplo, o crocodilo nasce macho ou fêmea dependente da temperatura (aponta para a imagem).

Aqui podem ver uma cria de uma tartaruga” – esclarece J.C.

(Terminada a apresentação, os colegas aplaudem o grupo e faz cometários à comunicação dos três alunos)

“Acho que foram muito bons e ajudaram imenso a cumprir o objetivo” – comenta D.A.

“Acho que foram mesmo muito bons, podem só melhorar a postura corporal” – anota o aluno M.S.

“Acho que foram muito bons, mas deviam ter treinado mais” – sugere M.R.

“Acho que comunicaram num tom audível e cumpriram o objetivo, acho que a imagem da cria da tartaruga devia ter mais qualidade” – partilha o aluno S.C.

“Escolheram boas cores para o cartaz” – elogia a aluna M.B.

| | | |
|---------------|---|--|
| <p>14:50H</p> | <p>De seguida, a docente comenta a prestação dos alunos:</p> <p>“Parabéns, trabalharam muito bem, falaram num tom audível, contribuíram para cumprir o objetivo.</p> <p>O único ponto que deviam ter mais cuidado é no pronunciar das palavras. Falaram com as mãos, como verdadeiros adultos, apresentaram as imagens. Estão de parabéns”</p> <p>“Agora vou fazer três perguntas” – declara a professora.</p> <p>“Qual é o revestimento dos répteis?”</p> <p>“Escamas” – responde M.S.</p> <p>“A maioria das crias... o que são crias?” – questiona a docente.</p> <p>“Bebés” – responde E.M.</p> <p>“Nascem do ventre, vivíparos ou de ovos, ovíparos?” – pergunta a professora.</p> <p>“Ovíparos” – retorque a aluna M.T.L.</p> <p>“Digam-me, um réptil respira por onde?” – interroga a docente.</p> <p>“Pulmões!” – exclama J.H.</p> <p>“Isso mesmo, parabéns!” – afirma a professora.</p> <p>O próximo grupo prepara-se para a comunicação. É o grupo dos crustáceos, composto pelos alunos B.S, I.R e F.E.</p> <p>“Crustáceos!” – dizem em uníssono os três alunos.</p> <p>“Inspiramo-nos numa lagosta para pintar o nosso cartaz.</p> <p>Quais as características dos crustáceos? Os crustáceos possuem dois pares de antenas. O par mais curto tem função olfativa e o par mais longo, função tátil. Os crustáceos também apresentam olhos compostos, que se situam, geralmente, na extremidade de dois pedúnculos (por isso são chamados de olhos pedunculados), o que lhes possibilita uma larga exploração do ambiente. Estes animais possuem também um par de mandíbulas ao redor da boca e outros apêndices e acessórios que são utilizados na obtenção de alimentos” – comunica o aluno I.R.</p> <p>“Como nascem? A maioria dos crustáceos são de sexos separados. Em geral, as fêmeas de crustáceos incubam os seus ovos em</p> | |
|---------------|---|--|

apêndices do corpo, que são órgãos que estão próximos dos intestinos, como ocorre com as lagostas e os caranguejos. Os crustáceos são ovíparos, ou seja, nascem de ovos” – partilha F.E.

“O que comem? Os caranguejos do mar comem peixes, outros crustáceos menores, crias de tartaruga, algas, plâncton e restos de animais mortos. O caranguejo do mar pode comer plantas e mais coisas.

Os caranguejos do rio comem animais ou vegetais, mas preferem presas vivas. Os caranguejos de água-doces quando são os nossos animais de estimação podem variar uma dieta equilibrada de carnes e vegetais. Também podemos dar-lhes comida congelada como por exemplo vermes-de-sangue, dáfnias ou artêmias.

O caranguejo-eremita come matéria animal ou vegetal, mas prefere as pequenas presas como os caracóis aquáticos ou os mexilhões” – esclarece a aluna B.S.

“Fim!” – exclama o aluno I.R.

(A turma aplaude os três alunos)

“Perguntas ou comentários?” – questiona a docente.

“Eu acho que cumpriram o objetivo, partilharam informação, mas deviam melhorar na organização do que falaram. Acho que uns falaram mais” – comenta a aluna E.F.

“Falaram num tom audível e tiveram uma boa postura corporal” – afirma P.P.

“Estiveram muito bem, mas podiam melhorar um bocadinho a postura corporal” – diz o aluno D.A.

“Deviam ter só melhorado a pronunciar as palavras” – sugere a aluna M.B.

“Deviam ter escolhido outras fotos sem ser do caranguejo, porque esse é o mais conhecido” – alerta o aluno M.S.

“Foram muito bons e conseguiram partilhar bem as falas entre eles e trabalharam bem em grupo” – elogia M.R

| | | |
|---------------|---|--|
| <p>15:00H</p> | <p>“Deviam ter organizado para todos falarem no fim, estavam todos a falar ao mesmo tempo nas imagens” – partilha o aluno J.M.</p> <p>“Mas era suposto” – respondem os três alunos.</p> <p>“Mas assim ninguém percebia” – alerta J.M.</p> <p>(A aluna B.S. volta a explicar as imagens)</p> <p>“Estiveram muito bem, mas podiam só melhorar a pronunciar as palavras” – comenta a aluna M.E.V.</p> <p>“Falaram num tom audível, devem melhorar a postura corporal” – afirma o aluno S.C.</p> <p>Seguidamente, a docente comenta a apresentação do grupo:</p> <p>“Quero dar os parabéns porque foram autónomos e a informação que encontraram para as respostas era muito longa e complicada e vocês estiveram a ver o que significava cada palavra. Às vezes quando encontramos respostas gigantes para as nossas respostas é difícil.</p> <p>O grupo está de parabéns, porque se respeitaram uns aos outros e ouviram-se. Acho que deveriam ter treinado mais porque leram muito. Quero dar os parabéns a quem falou com gestos porque é mais fácil para quem esta a ver, ouvir com atenção”</p> <p>“Quero apenas fazer uma pergunta. Eles disseram que os crustáceos são invertebrados, o que é isso?” – questiona a docente.</p> <p>“Não têm coluna vertebral” – responde o aluno J.H.</p> <p>“Muito bem!” – elogia a professora.</p> <p>O grupo dos insetos prepara-se para a sua comunicação.</p> <p>“Inspiramo-nos numa joaninha para pintarmos o nosso cartaz.</p> <p>Porque há insetos que voam e outros não? Os insetos são o único grupo de invertebrados conhecidos que desenvolveram a habilidade de voar. Isso acontece porque todos os insetos têm asas e as asas dos insetos possuem veias rígidas de suporte” – comunica o aluno J.H.</p> <p>“Qual a razão para existirem insetos que andam em bando e outros não? Há muitos insetos que andam em grupo. Estes insetos são chamados</p> | |
|---------------|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>de insetos sociais porque cada um tem uma tarefa diferente. Num grupo, é possível existirem várias tarefas para conseguirem defender-se de uma melhor forma.</p> <p>Exemplos de animais que vivem em bando: as formigas e as abelhas” – explica o aluno F.P.</p> <p>“O corpo dos insetos é dividido em três partes: a cabeça, o tórax e o abdómen. Na sua cabeça, os insetos têm duas antenas, dois olhos compostos e três olhos simples.</p> <p>O revestimento dos insetos é feito de quitina. A quitina é uma substância orgânica” – partilha com a turma J.G.</p> <p>(Terminada a apresentação, a turma aplaude o grupo)</p> <p>“Perguntas ou comentários?” – questiona a docente.</p> <p>“Acho que vocês estiverem muito bem” – elogia a aluna M.T.L.</p> <p>“Estão de parabéns porque na tabela não tive uma coisa que acho que deviam melhorar!” – exclama a aluna M.E.V</p> <p>“Comunicaram num tom audível, mas deviam melhorar a postura. Quando o J.P disse que o revestimento era quitina e mostrou a imagem, eu consegui perceber a inspiração” – comenta S.C.</p> <p>“Escolheram boas cores para o cartaz. Mas o que é quitina?” – pergunta I.R.</p> <p>“É uma camada que está no revestimento dos insetos” – explica o aluno J.G.</p> <p>“Eu acho que tiveram uma boa postura corporal, mas podem explicar as imagens” – solicita o aluno F.E.</p> <p>“É uma libelinha e um besouro” – esclarece J.H.</p> <p>“Quero dar os parabéns ao grupo, estiveram todos muito bem. Acho que trabalharam muito bem em grupo, foram organizados, tiveram cuidado na construção do produto final e o resultado foi muito bom. Cumpriram o principal objetivo de ajudar os colegas a preencher as grelhas de verificação.</p> | <p>É possível verificar que os alunos se prepararam devidamente para as apresentações. Todos os alunos demonstraram grande interesse em partilhar as suas descobertas e em ouvir e aprender com cada grupo.</p> |
|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | Obrigada a todos” – elogia a docente, dando por terminadas as apresentações. | |
|--|--|--|

| ANO LETIVO: 2018/2019 ESTAGIÁRIA: Beatriz Alves (B.A) ANO: 2º D N.º ALUNOS:22 DATA: 6/05/2019 SITUAÇÃO: Tarefa exploratória sobre a unidade de medida de capacidade | | |
|--|--|--|
| TEMPO | DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS) | |
| 9.30H | <p>A estagiária Beatriz começa a atividade por interrogar os alunos sobre as unidades de medida já conhecidas e trabalhadas:</p> <p>“Hoje vamos aprender uma nova unidade de medida, a capacidade. Alguém já ouviu falar sobre isto? Têm alguma ideia?”</p> <p>“Tem a ver se és capaz de fazer alguma coisa ou não ... Se tens capacidade” – responde o aluno M.S.</p> <p>“Não é isso M.S., aqui estamos a estudar a capacidade como uma unidade de medida” – esclarece B.A.</p> <p>“Eu já vi uma vez escrito “tem capacidade para ...” – diz B.S.</p> <p>“Boa ideia B.S, então pensa lá nisso. Significa que tem capacidade para uma determinada quantidade de qualquer coisa” – afirma B.A.</p> <p>“Já sei! Por exemplo a minha garrafa tem capacidade de levar 1 litro de água (aponta para a garrafa)” – refere J.H.</p> <p>“Isso mesmo J! Então quando falamos de capacidade, falamos da quantidade de água, neste caso, que um recipiente pode levar” – explica B.A.</p> | |

De seguida, a Beatriz retira de um saco 6 recipientes diferentes identificados pelas letras A, B, C, D, E e F. Liga o *ipad* e projeta, no quadro, a imagem para que todos os alunos consigam ver.

“Trouxe-vos seis recipientes diferentes e como primeiro desafio quero que pensem numa estimativa, tal como fizeram quando estudámos a unidade de medida de comprimento, e que organizem os diferentes recipientes de forma crescente, conforme a sua capacidade” – solicita B.A.

“O que tem maior capacidade é o D, porque é “grande e gordo” – diz R.B.

“Então, o D será o último. Então e o que tem menor capacidade? Vamos organizá-los de forma crescente” – sugere B.A.

“É o C” – afirma D.A.

“Depois o A” – diz J.C.

“Eu acho que a seguir é o F” – declara E.M.

“Depois o E” – partilha M.L.

“E a seguir o B” – declara P.P.

“E por último o D, como já tinham dito. Então a vossa estimativa é C-A-F-E-B-D. Então e agora? Como sabem, uma estimativa é como um palpite, por isso precisamos de confirmar a vossa estimativa. O que é que tenho de fazer?” – interroga B.A.

“Pôr água num destes recipientes e depois pôr noutro e ver” – sugere J.H.

“Mas comece pelo D e vai passando por todos os recipientes” – alerta o aluno M.S.

“Ok, boa sugestão miúdos. Vou então colocar água no recipiente D. E agora?” – pergunta B.A.

“Agora coloca essa água no recipiente B” – diz M.V.

“Ok, vou então passar a água do recipiente D para o B. O que aconteceu?” – interroga B.A.

“Então, sobrou água significa que o D tem mais capacidade que o B” – conclui M.V.

“Isso mesmo M., então a vossa estimativa relativamente ao que tem maior capacidade está correta. E agora?” – pergunta B.A.

| | | |
|-------|--|--|
| 9.50H | <p>“Agora a água do B ponha no E” – sugere R.B.</p> <p>“Isso mesmo. O que aconteceu?”</p> <p>“Não ficou cheio!” – diz M.C.</p> <p>“Então a nossa estimativa está trocada. O E tem maior capacidade que o B, tem de trocar” – conclui J.H.</p> <p>“Então significa que depois do D é o E que tem maior capacidade. Qual é o próximo passo?” – questiona B.A.</p> <p>“Agora a água do B põe no recipiente F e depois no A e, por último, no C” – afirma S.C</p> <p>“Ok S., vou fazer isso. Então miúdos que conclusões podemos retirar?” – pergunta B.A.</p> <p>“Que a nossa estimativa estava quase toda bem!” – diz S.C.</p> <p>“Que o recipiente D é aquele que consegue levar mais água” – afirma M.S.</p> <p>“Então é aquele que tem maior capacidade! E o C a menor” – conclui M.V.</p> <p>“Muito bem miúdos, estiveram muito próximos de uma estimativa certa. Então, mas olhem, agora tenho uma dúvida, descobrimos que o D é realmente aquele que tem maior capacidade, ou seja, onde podemos colocar uma maior quantidade de água. Mas que quantidade é que o recipiente D leva? Como podemos saber?” – pergunta B.A.</p> <p>“Eu sei! Eu já vi que a minha avó tem em casa uns jarros que têm umas medidas, tipo 1 litro!” – diz B.S.</p> <p>“São copos medidores” – explica J.C.</p> <p>“Isso mesmo! Então para medirmos a quantidade de água que cada recipiente pode conter, podemos usar os copos medidores, como estes que tenho aqui. Já reparam que que nos copos está escrito ml” – declara B.A.</p> <p>“Significa mililitros e eu sei que 1 litro são 1000 ml” – afirma B.S.</p> <p>“Boa B., é isso mesmo. 1 litro é equivalente a 1000 ml. Então e se eu quiser partilhar este litro de água por dois copos, que quantidade de água coloca em cada um?” – interroga B.A.</p> <p>“Vai colocar 500 ml em cada copo” – explicita F.E.</p> | |
|-------|--|--|

| | | |
|-------|---|--|
| 9.52H | <p>“Isso mesmo F. Agora com tantas descobertas que temos feito, vou entregar-vos um registo para podermos escrever todas as nossas conclusões” – afirma B.A.</p> <p>A Beatriz entrega a cada aluno um registo e são dados 2 minutos para que sozinhos escrevam mais conclusões a que tenham chegado.</p> <p>Passados dois minutos, a turma é reunida novamente em coletivo para a partilha das conclusões. A Beatriz vai registando-as no quadro.</p> <p>Os alunos, à vez, vão partilhando as suas descobertas:</p> <p>“1- um litro é igual a 1000 mililitros (ml); 2- A metade de um litro são 500 ml; 3- A quarta parte de um litro são 250 ml; 4- A oitava parte de um litro são 125 ml; 5- A metade de 500 ml são 250 ml; 6- Quatro recipientes com capacidade de 125 l; 7- A metade de 250 ml são 125 ml; 8- A quinta parte de 500 ml são 100 ml; 9- 4 recipientes com capacidade de 250 ml formam 1 l; 10- 1/1000 (a milésima parte) de 1 litro é igual a 1 mililitro. 11- 1/100 é igual a 1 centilitros (cl); 12- 1 litro é igual a 100 centilitros; 13- 1 litro é igual a 10 decilitros;”</p> <p>“Muitos parabéns miúdos, todos juntos conseguimos alcançar descobertas fantásticas sobre a capacidade!” – exclama B.A.</p> | |
|-------|---|--|

ANO LETIVO: 2018/2019 **ESTAGIÁRIA:** Beatriz (B.A) **ANO:** 2º D **N.º ALUNOS:**22
DATA: 24/05/2019 **SITUAÇÃO:** Conselho de turma- Discussão do diário de turma

| TEMPO | DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS) | INFERÊNCIAS |
|-------|---|-------------|
| 14 H | <p>A estagiária B. pede aos alunos que se organizem para dar início ao conselho. Os alunos começam por colocar as mesas em U, o presidente e o secretário retiram o diário de turma e o mapa das tarefas da parede e sentam-se de frente para a restante turma.</p> <p>Depois de todos os alunos estarem organizados a B.A começa por dizer: “Miúdos como sabem, em todos os conselhos, eu escrevo uma ata, ou seja, um documento onde faço o registo de tudo o que foi discutido em conselho. O que vocês disseram que gostaram, que não gostarem e as propostas que surgiram. E, em conversa com a J.R e com a M.R, achamos que vocês também já são capazes de escrever uma ata. O que vos parece? Não é obrigatório, só escreve quem quiser e podem organizar e registar da forma que vos parecer mais adequada”</p> <p>“Eu quero! Acho uma ótima ideia!”- afirma o aluno M.S</p> <p>“Então quem quiser, coloque o braço no ar e eu vou distribuir uma folha para fazerem o registo”- declara a B.A</p> <p>“Vamos dar início ao conselho de turma n.º 29”- afirma o aluno D.A, presidente da turma.</p> <p>“Vamos começar por ler o “gostei”- diz o aluno J.P, secretário da turma.</p> <p>“Eu gostei de brincar com as minhas amigas, A.S”- lê o aluno D.A</p> <p>“Eu gostei de fazer a parceria de matemática com a E.F, M.E”- lê o aluno J.P</p> <p>“Como eu tinha dificuldades na matemática, fiz mais ficheiros de matemática... com a ajuda da E.F.. Agora já consigo fazer sozinha...”- salienta a aluna M.E</p> <p>“Eu gostei de aprender os novos provérbios, S.C”- lê o aluno D.A</p> <p>O aluno S.C pede a palavra e diz: “Eu gostei muito do provérbio que aprendemos, porque eu já tinha ouvido a minha mãe a dizer mas não sabia o significado”</p> <p>“Eu gostei de jogar futebol com o M.S e o J.M, J.H”- lê o aluno J.P</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>“Alguém tem algum comentário?”- questiona o presidente</p> <p>Os alunos dizem que não e é dado continuação ao conselho.</p> <p>Vamos agora ler o “proponho”. Proponho a criação de ficheiros sobre provérbios, S.C”- lê o presidente</p> <p>“S.C queres explicar?”- questiona o secretário</p> <p>“Eu estou a gostar muito da rotina dos provérbios que temos feito, por isso acho que era bom termos ficheiros em TEA sobre isso”- salienta o aluno S.C</p> <p>“Acho uma excelente ideia S.C, eu e a M.G comprometemo-nos a fazer os ficheiros de provérbios no fim de semana e segunda-feira trazemos. Podemos registar isto em Ata também”- declara a B.A</p> <p>“Vamos agora ler o “não gostei”- realça o secretário</p> <p>“Não gostei que a M.R discutisse comigo, TL”- lê o aluno D.A</p> <p>“Vamos dar primeiro a palavra às pessoas envolvidas, T.L podes falar”- declara o aluno D.A</p> <p>“Eu não gostei que a M.R discutisse comigo só porque eu não queria brincar com ela. Ela tem de perceber isso “- diz a aluna T.L</p> <p>“Mas eu percebi, mas às vezes também queres brincar comigo e eu não e tu chamas-me nomes que eu não gosto”- responde a aluna M.R</p> <p>O aluno M.S pede a palavra e afirma: “Não quererem brincar uma com a outra não é motivo para discutirem e chamarem nomes”</p> <p>A aluna A.S pede para falar: “Vocês são muito amigas, mas discutem muito. Em vez de discutir deviam conversar e dizer que não querem brincar, sem discutir.</p> <p>“Eu concordo com a A.S”- afirma o presidente</p> <p>“M.R e T.L a A.S já deu uma solução, o que vocês querem fazer para resolver este problema?</p> <p>“Eu acho que devia pedir desculpa à T.L”- reage a aluna M.R</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>“Eu também” - reforça a aluna T.L</p> <p>As alunas pedem desculpa uma à outra e o presidente refere:</p> <p>“Eu acho que vocês deviam comprometer-se a terem mais calma uma com a outra para não discutirem tanto, concordam?” - sugere o presidente</p> <p>“Concordamos” - afirmam as alunas M.R e T.L</p> <p>“Então vamos registar em ata que as alunas M.R e T.L comprometem-se a discutir menos e a terem mais calma uma com a outra” - salienta a B.A</p> <p>“Próximo assunto, “não gostei que o J.M me chamasse mentiroso, R.B” - lê o aluno J.P</p> <p>“Vamos dar a palavra ao R.B” - salienta o secretário</p> <p>“Nós estávamos a jogar futebol e o J.M empurrou-me e eu caí. Eu disse que me doía o pé e ele disse que eu estava a mentir, que era mentiroso. Eu não gostei” - afirma o aluno R.B</p> <p>“Então era impossível doer-te o pé! Aquilo não foi quase nada!” - reage o J.M</p> <p>“Como é que tu sabes se não foste tu a cair!” - reage o aluno M.S</p> <p>“Não te demos a palavra M.S, primeiro são eles a falar!” - ressalva o presidente</p> <p>“Mas eu é que caí e sei se magoei-me ou não” - ressalva o aluno R.B</p> <p>O aluno J.H pede a palavra e diz” eu acho que o J.M não devia ter chamado mentiroso ao R.B, devia pedir desculpa”</p> <p>“O J.H pode ter achado que ele não se magoou, mas se o R.B disse que sim ele é que sabe!” - reage a aluna M.L</p> <p>O presidente toma a palavra e reage: “acho que devíamos pensar numa solução. Alguma sugestão?”</p> <p>O aluno envolvido J.H pede a palavra e diz: “Eu peço desculpa ao R.B,</p> | <p>Os alunos demonstram um grande interesse sobre a vida democrática escolar, sendo bastante autónomos na resolução dos conflitos da turma. Revelam ainda bastante predisposição para o melhoramento do dia a dia da sala de aula, propondo, por exemplo, a criação de materiais de trabalho.</p> |
|--|--|---|

não devia ter dito que ele é mentiroso. Desculpa R.B”

“R.B aceitas as desculpas?”- questiona o presidente

“Sim, aceito as desculpas J.H”- afirma o aluno R.B

“Está resolvido este assunto”- refere o presidente

“Terminamos assim a discussão do nosso diário de turma número 29” -
anuncia o presidente.

ANO LETIVO: 2018/2019

ESTAGIÁRIA: Beatriz (B.A)

ANO: 2º D

N.º ALUNOS:22

DATA: 10/05/2019

SITUAÇÃO: Sala de aula – Planificação de parcerias para o TEA

| TEMPO | DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS) | INFERÊNCIAS |
|--------------|---|--------------------|
| 9.15H | <p>A estagiária B. projeta o registo das parcerias no quadro para que todos os alunos consigam ver. Os alunos habituados a este momento, colocam o braço no ar, aguardado que lhes seja dada a palavra.</p> <p>B.A refere:</p> <p>“Vamos começar pelas parcerias com adultos. Para segunda-feira, quem está interessado?”</p> <p>O aluno F.E responde: “Eu gostava de trabalhar com a J.R o algoritmo da subtração com empréstimo, porque fiquei com algumas dúvidas ainda”</p> | |
| 9.20H | <p>O aluno J.M reforça: “Eu também preciso!”</p> <p>B.A questiona: “Então quem acha que precisa de consolidar o algoritmo da subtração com empréstimo que coloque o braço no ar e organizamos parcerias.</p> <p>Os alunos J.H e I.R colocam também o braço no ar, e a B.A organiza-os em parcerias com os adultos J.R e T.C.</p> <p>O aluno P.P pede a palavra e diz” Eu queria escrever um texto, mas preciso de ajuda com ideias”</p> <p>“Eu posso ajudar, sou bom nisso!”- responde o aluno R.B.</p> <p>B.A “Boa, miúdos! Podem fazer uma parceria juntamente com a M.G. M.E acho que esta semana devias realizar uma escrita de texto, o que te parece?</p> | |
| 9.35H | <p>“Pode ser”- responde o aluno M.E</p> <p>“Acho que farias uma boa parceria com a A.M ela consegue desenvolver bastante os textos com as suas ideias. Achas boa ideia A.M?”- interroga B.A</p> <p>Sim!- responde A.M.</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>B.A refere: Então para a nossa segunda-feira estão completas as parcerias entre adultos e aluno. Passemos para terça-feira. Sobre o algoritmo da subtração com empréstimo, mais alguém considera que deva trabalhar?</p> <p>Os alunos M.S, T.L, S.C, M.B, J.M, A.S E P.P colocam o braço no ar e a B.A organiza-os pelos diferentes dias em parcerias com a J.R.</p> <p>“Eu queria escrever um texto com o I.R”- refere o aluno J.M</p> <p>“Boa ideia, podem realizá-lo com a ajuda da M.G”</p> <p>“Eu gostava de melhorar as minhas ideias para os textos, para conseguir escrever mais”- diz o aluno J.M</p> <p>“Alguém oferece-se para ajudar o J.M nesta fragilidade?”- interroga a B.A</p> <p>“Eu sou bom nisso, posso ajudar”- menciona o aluno D.A</p> <p>“Boa D.A, acho uma excelente ideia!”- diz a B.A.</p> <p>“Reparei que na realização da ficha de matemática surgiu muitas dúvidas sobre os sólidos geométricos e as figuras, acho que devíamos trabalhar nisso em TEA. Quem sentiu mais dificuldades e gostava de trabalhá-las?- interroga a B.A</p> <p>Os alunos F.P, A.S, M.B, D.A, E.V e J.M colocam o braço no ar. A B.A organiza-os para parcerias com ela e com a M.G na quarta-feira e quinta-feira.</p> <p>“Eu quero melhorar os meus erros nos textos”- salienta a aluna M.R</p> <p>“Então aconselho a fazeres uma parceria com a T.C de ortografia”- sugeriu a B.A.</p> <p>“Posso fazer também?”- questiona o aluno R.B</p> <p>“Claro R.B!”- responde a B.A</p> <p>“Temos já todas as parcerias entre adultos e alunos desta semana, vamos agora organizar as parcerias entre alunos”- refere a B.A</p> | |
|--|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>O aluno S.C pede a palavra e diz: “Eu gostava de escrever um poema com o E.M”</p> <p>O aluno E.M responde: “Parece-me boa ideia”</p> <p>A B.A regista a parceria.</p> <p>“Eu ofereço-me para ajudar na resolução de problemas matemáticos” - refere a aluna E.F.</p> <p>“Eu aceito! Tenho dúvidas nos problemas com dinheiro. Eu gostava de melhorar a matemática, para conseguir resolver problemas” - salienta o aluno P.P</p> <p>“Parece-me uma ótima ideia, obrigada E.F”- diz a B.A</p> <p>“Eu gostava de escrever um texto com a M.B ela tem sempre boas ideias”- afirma a aluna E.V</p> <p>“Está bem, podemos fazer parceria”- responde a aluna M.B.</p> <p>“Muito bem meninas, ótima parceria. Acho que vai ser muito útil para ambas”- salienta a B.A</p> <p>“Devíamos colocar na agenda semanal um tempo para a comunicação de projetos.. os projetos estão quase prontos- relembra a B.S</p> <p>“Tens toda a razão, vamos colocar na agenda também. Mais alguma parceria?”- questiona a B.A</p> <p>Os alunos referem que não, e é realizada a distribuição da utilização dos Ipad´s durante a semana.</p> <p>“Eu quero fazer uma gravação de leitura”- menciona a aluna A.S</p> <p>“Boa ideia, A.S! Esta semana vou lançar-vos um desafio. Quem ainda não realizou uma gravação de leitura devia fazê-lo. Assim podemos trabalhar a fluência leitora, o que vos parece?”- questiona a B.A</p> <p>Os alunos depressa mostraram-se entusiasmados e os que ainda não tinham realizado uma gravação, colocaram o braço no ar e a B.A realizou a distribuição pelos dias da semana.</p> | <p>Os alunos demonstram reconhecer as suas fragilidades e a vontade de colmatá-las, bem como as suas potencialidades e utilizá-las para ajudar e apoiar os colegas. Estas atitudes indicam que os alunos estão bastante habituados a trabalhar em parcerias e que</p> |
|--|---|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>“Parabéns miúdos, estão feitas as parcerias da próxima semana”</p> | <p>esta modalidade os motiva a aprender.</p> |
|--|---|--|

ANO LETIVO: 2018/2019 **ESTAGIÁRIA:** Beatriz (B.A) **ANO:** 2º D **N.º ALUNOS:**22

DATA: 24/05/2019 **SITUAÇÃO:** Sala de aula – Trabalho de texto

| TEMPO | DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS) | INFERÊNCIAS |
|--------------|--|--------------------|
| 9.15H | <p>A estagiária B. distribui as fichas de trabalho de texto pelos alunos. O texto selecionado foi o dos alunos P.P e R.B.</p> <p>Primeiramente, a Beatriz lê o texto aos alunos e identifica os autores. De seguida, pede aos alunos que identifiquem o tipo de texto, justificando a sua escolha.</p> <p>B.A. circula pela sala e apercebe-se que os alunos têm dificuldade na identificação da tipologia do texto, confundido texto narrativo com lenda.</p> | |
| 9.20H | <p>Após a identificação do tipo de texto, em momento coletivo, a estagiária B.A. pergunta qual é o tipo de texto.</p> <p>O aluno R.B. responde:</p> <p>“É um texto narrativo e uma lenda porque a lenda é um texto narrativo”.</p> <p>B.A contrapõe e questiona a turma:</p> <p>“Porque é que é um texto narrativo? Qual é a definição de texto narrativo?”</p> <p>“Texto narrativo tem início, meio e fim. Tem personagens e uma ação” – responde o aluno J.H.</p> <p>“Isso mesmo J. O tipo de texto é narrativo e a justificação é aquela que o J. deu. A lenda é um género de texto narrativo, tal como há os contos e as fábulas” – esclarece B.A.</p> <p>De seguida, B.A dá tempo aos alunos para escreverem, na folha, comentários ao texto e perguntas aos autores.</p> | |
| 9.35H | <p>Os alunos partilham os comentários escritos e a estagiária B.A vai escrevendo-os, no computador, e projetando-os:</p> <p>“Desenvolveram as ideias” – partilha J. C.</p> <p>“Utilizaram expressões difíceis” – diz I. R.</p> <p>“Escreveram com correção ortográfica” – afirma J. H.</p> | |

| | | |
|--------------|--|--|
| <p>9.45H</p> | <p>“Utilizaram adjetivos” – transmite M.E.V.</p> <p>“Respeitaram as regras do diálogo” – diz M.B</p> <p>“Boa M, grande comentário” – elogia Beatriz</p> <p>“O final é diferente do habitual” – declara R.B.</p> <p>“Repetiram muitas vezes a expressão “rei Alberto” – afirma J.M.</p> <p>“Como é que tu farias?” – questiona B.A.</p> <p>“Substituí-a por ele” – declara J. M.</p> <p>“O primeiro parágrafo não faz muito sentido” – diz I. R.</p> <p>“O que é que não faz sentido?” – pergunta B.A.</p> <p>“A casa castanha e muito grande. Não faz sentido!” – exclama I. R.</p> <p>“O que é que falta?” – questiona Beatriz.</p> <p>“O verbo” – responde I.R.</p> <p>“Então como é que punhas?” – pergunta B.A.</p> <p>“A casa era castanha e muito grande” – diz I.R.</p> <p>“Então vamos escreve no primeiro parágrafo falta o verbo na segunda frase.” – afirma B.A.</p> <p>“Mas não é só na segunda frase” – declara J.H.</p> <p>“Então?” – questiona B.A.</p> <p>“Não faz sentido a frase “esta moradia no topo de uma árvore por isso era preciso escadas para subir até lá” – partilha J.H.</p> <p>“Como é que podemos escrever isto em forma de comentário? Pode ser deviam ter organizado melhor as ideias no primeiro parágrafo?” – interroga B.A.</p> <p>“Sim” – respondem os alunos I.R e J.H.</p> <p>Após partilharem os comentários, os alunos têm seis minutos para escreverem perguntas ao autor. Enquanto os alunos escrevem, a estagiária Beatriz vai circulando pela sala, de modo a ver as questões escritas pelos alunos.</p> | <p>Os alunos demonstram fazer comentários relativos aos aspetos da construção textual e à ortografia. Salienta-se ainda que as crianças demonstram realizar comentários construtivos, com o objetivo de evidenciar o esforço e o trabalho do colega.</p> |
|--------------|--|--|

| | | |
|--------------|--|---|
| <p>9.50H</p> | <p>Terminado o tempo, os alunos partilham as questões:</p> <p>“Porque razão capturaram o rei Alberto?” – sugere A.S.</p> <p>“Como é que os vigilantes levaram o rei até ao covil?” – diz M.B.</p> <p>“Agora tenho eu uma pergunta: alguém sabe o que é um covil?” – questiona B.A.</p> <p>“Eu tenho essa pergunta!” – exclama o aluno I.R.</p> <p>“Então vamos escrever a pergunta “o que é um covil” – conclui B.A.</p> <p>“Qual a descrição física e psicológica do rei Alberto?” – expõe M.S.</p> <p>“Porque ninguém ouviu o rei Alberto a gritar?” – partilha J.G.</p> <p>“Porque razão o rei foi passear pela floresta?” – questiona M.E.V.</p> <p>“Como e onde é a floresta do Bonfim?” – sugere I.R.</p> <p>“Como se chamam os vigilantes?” – pergunta J.H.</p> <p>“Acham que acrescenta alguma informação à história? É importante?” – pergunta Beatriz.</p> <p>“Não, não faz sentido” – conclui R.B.</p> <p>Após a formulação das perguntas, e da reflexão sobre a pertinência destas para a construção do texto, a estagiária Beatriz pede aos autores que comecem a responder às questões dos colegas. Alertando para a necessidade de recorrer aos colegas, caso tenham dificuldade em encontrar respostas.</p> <p>“Autores, primeira pergunta: porque razão capturaram o rei Alberto?” – questiona B.A.</p> <p>“Os homens queriam roubar a região e por isso levaram o rei” – responde R.B.</p> <p>“Conquistar” – sugere B.A.</p> <p>“Os homens queriam conquistar a floresta do Bonfim” – reformula R.B.</p> <p>“Como é que levaram o rei?” – interroga B.A.</p> <p>“Os vigilantes levaram o rei numa carroça” – responde P.P.</p> <p>“Boa, miúdos!” – exclama B.A.</p> <p>“Pergunta 3: o que é um covil?” – pergunta B.A.</p> <p>“É um esconderijo secreto” – responde J.M.</p> | <p>A turma demonstra-se participativa na contribuição de ideias para o melhoramento do texto, demonstrando a consciência dos aspetos necessários para a construção de um texto narrativo.</p> |
|--------------|--|---|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>“Próxima pergunta. Qual a descrição física e psicológica do rei?” – solicita B.A.</p> <p>“Era normal. Nem era magro nem gordo” – declara P.P.</p> <p>“Era de estatura média” – acrescenta J.H.</p> <p>“Não, era de estatura grande” – discorda I.R.</p> <p>“Era de estatura média e era um grande doido varrido” – sugere J.G.</p> <p>Os alunos questionam de imediato o colega sobre a definição de doido varrido.</p> <p>“Doido varrido é uma pessoa muito maluca que se chama doido varrido” – esclarece B.A.</p> <p>“Então vamos escrever: O rei Alberto era normal. Nem era magro nem gordo. Era de estatura média e era um grande doido varrido. Pode ser?” – questiona B.A.</p> <p>“Sim” – respondem os autores do texto.</p> <p>“Porque ninguém ouviu o rei Alberto a gritar?” – interroga B.A.</p> <p>“Porque tinha lá poucas pessoas” – sugere J.G.</p> <p>“Então e como é que se pode dizer isso de outra forma?” – pergunta B.A.</p> <p>“Era pouco habitada” – responde J.G.</p> <p>“Mais ideias” – solicita B.A.</p> <p>“A floresta tinha poucas pessoas e as que lá viviam tinham as janelas fechadas” – diz S.C.</p> <p>“Então vamos escrever: A floresta era pouco habitada e as poucas pessoas que lá viviam tinham as janelas fechadas. Por isso, não ouviram o rei Alberto a gritar” – conclui B.A.</p> <p>“Próxima pergunta: onde era o covil?” – questiona B.A.</p> <p>“Numa praia” – responde P.P.</p> <p>“Faz sentido? Nós temos uma floresta e depois vamos para uma praia?” – interroga B.A.</p> <p>“Sim” – retorque P.P.</p> <p>“Isso é improvável... haver uma floresta e uma praia juntas. Temos uma floresta, não vamos colocar uma praia, uma cidade ou um deserto. Podemos dizer que o covil localizava-se no lado oposto da casa, mas ainda dentro da floresta?” – sugere B.A.</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|---------------|--|--|
| <p>10.05H</p> | <p>“Sim” – respondem P.P e R.B.</p> <p>“Porque razão o rei foi passear pela floresta?”</p> <p>“Foi esticar as pernas porque estava muito cansado das tarefas de rei” – diz S.C.</p> <p>“Não faz sentido porque o rei não fica cansado das suas tarefas” – comenta M.S.</p> <p>“Podemos chegar a um consenso” – sugerem R.B e P.P.</p> <p>“A ideia do S. é mais provável” – afirma R.B.</p> <p>“Próxima pergunta: como é que era a floresta?” – pergunta B.A.</p> <p>“Era uma floresta grande e com muitas árvores diferentes”</p> <p>“Vocês já sabem dizer as características das árvores. Podem ter sempre folhas ou não. Como é que dizemos?” – interroga B.A.</p> <p>“Podem ser de folha caduca ou persistente” – respondem os alunos.</p> <p>“Então a floresta do Bonfim tinha árvores de folha persistente e de folha caduca. As árvores de folha caduca ficavam nuas no outono e no inverno. As árvores de folha persistente tinham vergonha e ficavam vestidas o ano inteiro” – escreve B.A.</p> <p>Terminado o momento das perguntas e respostas, os alunos recortam e colam o registo no caderno.</p> <p>De seguida, os alunos reconstróem o texto com a ajuda das respostas dadas. Cada aluno escolhe uma ideia e decide onde colocá-la no texto. Durante o melhoramento do texto, a Beatriz vai relendo-o, de modo a concluírem, em conjunto, se as ideias encaixam no texto ou se necessitam de fazer alterações:</p> <p>“Esta frase (aponta) tem duas vezes o rei Alberto” – alerta o aluno D.A.</p> <p>“Então como é que podíamos mudar?” – questiona B.A.</p> <p>“Substituir por rei ou por Alberto” – sugere D.A.</p> <p>“Mas assim é a mesma coisa” – afirma B.A.</p> <p>“Podíamos escrever ele” – diz o aluno I.R., dirigindo ao quadro para apontar as alterações que se devem fazer.</p> | <p>Destaca-se, ao longo da atividade, a capacidade reflexiva, demonstrada pelas crianças, sobre a escrita.</p> |
|---------------|--|--|

| | | |
|--------|--|--|
| 10.15H | <p>Ao longo da reformulação do texto, altera-se aspetos relativos à construção frásica, à repetição de palavras e ao sentido das palavras. As palavras repetidas são substituídas por pronomes.</p> <p>Por último, os alunos selecionam as palavras desconhecidas para colocarem a definição, após procurarem no dicionário, no rodapé do texto.</p> | |
| 10.25H | <p>Terminado o melhoramento do texto, a Beatriz lê o texto com uma música de fundo, adequada aos sentimentos transmitidos pela história.</p> | |
| 10.35H | <p>Os alunos colam o texto no caderno e ilustram-no.</p> <p>Término da atividade.</p> | |

Anexo I. Guião da entrevista à Orientadora Cooperante

| Blocos | Objetivos específicos | Formulário de questões |
|--|---|--|
| Recolha de informações sobre o tema | <ul style="list-style-type: none"> Finalidades da entrevista _ Estudo | <p>O que é a gestão cooperada do currículo?</p> <p>Existe alguma diferença entre os termos gestão cooperada e gestão colaborada?</p> <p>Em que momentos, em sala de aula, é realizada a gestão cooperada do currículo?</p> <p>Qual o papel do professor neste processo? E qual o papel dos alunos?</p> <p>Na sua opinião, quais as vantagens desta modalidade?</p> <p>Na sua opinião, existem algumas condicionantes na utilização desta modalidade?</p> <p>Que as competências desenvolvem os alunos na gestão cooperada do currículo ?</p> |
| Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista; Motivar a entrevistada | <p>Informar a investigada sobre as finalidades da investigação e o objetivo da entrevista</p> <p>A importância da sua participação para o sucesso do estudo</p> |
| A Orientadora Cooperante(OC | <ul style="list-style-type: none"> Caraterizar a OC | <p>Idade, sexo, n.º de anos de experiência profissional; contextos de trabalho, cargos desempenhado, formação académica e profissional; outras formações; grupos de trabalho e associações a que pertence. Porquê?</p> |
| Conceções sobre a gestão cooperada do currículo | <ul style="list-style-type: none"> Recolher informações sobre a prática profissional | <p>O que entende por gestão participada do currículo?</p> <p>Existe alguma diferença entre os termos gestão cooperada e gestão colaborada do currículo?</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>Como iniciou o processo de gestão cooperada do currículo com os alunos?</p> <p>Qual o papel do professor neste processo? E qual o papel dos alunos?</p> <p>Na sua opinião, quais as vantagens desta metodologia de trabalho?</p> <p>Em que princípios se fundamenta?</p> <p>Que constrangimentos à implementação desta metodologia de trabalho?</p> <p>De que forma esta gestão do currículo possibilita uma aprendizagem cooperativa entre todos os intervenientes da sala de aula?</p> <p>Quais as vantagens desta metodologia de trabalho para os alunos?</p> <p>Aspetos considerados indispensáveis a uma gestão cooperada do currículo</p> <p>Como prepara a sua intervenção com os alunos (com quem, a partir de que indicadores/fundamentos)?</p> <p>Quais os fundamentos para esta prática (quadro concetual) o que me recomendaria ler para eu me preparar do ponto de vista concetual para esta prática</p> <p>Como pode um professor principiante ou um estagiário da Formação Inicial de professores aprender de modo sustentado esta prática?</p> <p>Obstáculos à gestão cooperada do currículo?</p> |
| <p>Prática de gestão cooperada do currículo do</p> | <p>Caracterizar em que momentos e áreas curriculares é privilegiada a gestão</p> | <p>Em que momentos da agenda semanal (áreas curriculares, etc.) é realizada a gestão cooperada do currículo?</p> |

| | | |
|---|--------------------------------|---|
| <p>professor: Evidências</p> | <p>cooperada do currículo.</p> | <p>Como é realizada a gestão cooperativa do currículo?</p> <p>Que recursos disponibiliza aos alunos indispensáveis a uma gestão cooperativa do currículo?</p> <p>Que instrumentos reguladores disponibiliza aos alunos indispensáveis para uma gestão cooperativa do currículo?</p> <p>Como é feita a avaliação cooperativa do currículo? (que modalidades em que tempos e situações)</p> <p>Quais as dificuldades que sente na concretização da gestão cooperativa do currículo?</p> <p>O que quer acrescentar que não lhe tenha perguntado sobre a GCC?</p> |
| <p>Finalização da entrevista</p> | <p>Finalizar a entrevista.</p> | <p>Agradecer a colaboração do entrevistado</p> |

Anexo J. Ata do Conselho

- Uma aluna propôs haver um cartaz sobre as horas e ficou combinado em conselho que a J.R mais um grupo iria fazer o cartaz.
- A B.S propôs acrescentar um ficheiro de caligrafia e ficou combinado em conselho que os alunos em TEA poderiam planificar a atividade “treinar a caligrafia” no caderno cinzento de forma autónoma. A B.S é uma aluna com alguma dificuldade a nível de motricidade e sentiu a necessidade de existir um ficheiro em que pudesse treinar a sua caligrafia.
- O F.P propôs ensinar os colegas a desenhar mangá japonesa. Combinou com a J.R enviar um email a explicar a atividades e os materiais que iria utilizar. Posteriormente, combinou-se uma data para a apresentação.
- Um aluno propôs alterar os ficheiros de números e operações e dividi-los por níveis. A J.R combinou alterar e com a ajuda da turma estabelecer os diferentes níveis.
- O D.A propôs haver um chefe de mesa com mais encargos.
- O S.C propôs acrescentar nos ficheiros de gramática os determinantes artigos definidos e indefinidos. A J.R comprometeu-se a fazê-los no fim de semana e trazer segunda-feira
- O M.S propôs arranjar outra solução para a rega dos feijoeiros. Chegou-se a um consenso que se poderia acrescentar uma nova tarefa.
- O D.A propôs existir outros ficheiros de geometria, pois diz que os que estão na caixa não vão ao encontro das suas fragilidades.
- O S.C propôs a criação de ficheiros de provérbios para TEA. A Beatriz e a Margarida comprometeram-se a fazê-los no fim de semana e a trazer na segunda-feira.

Anexo K. Protocolo da Entrevista

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- ORIENTADORA COOPERANTE

INVESTIGADOR (INV.)

ORIENTADORA COOPERANTE (OC)

INV.-O que é a gestão cooperada do currículo?

OC-A gestão cooperada do currículo na minha perspectiva e na perspectiva do movimento da escola moderna, em traços gerais, é a participação das crianças, não só no planejamento, como na regulação, avaliação do próprio currículo, mas inerente a isso está também a sua participação ativa e cooperada no espaço, nos materiais, nos tempos... portanto nas próprias aprendizagens, paralelamente na forma como elas participam de forma cooperada na sua própria socialização. Portanto, na resolução dos conflitos, na regulação das atitudes. Em traços gerais é envolve-los nesta gestão em tudo o que lhes diz respeito.

INV.- Agora esta questão é mais dúvida... Se existe realmente uma diferença entre os termos gestão cooperada e gestão colaborada.

L- colaborada vem de colaboração, isso.. o conceito de cooperação e o conceito de colaboração é utilizada muitas das vezes de forma em que não há grandes diferenças, usam-nas como sinónimos. Mas naquilo que eu sei e que li, tem muito haver, portanto com perspectivas diferentes em termos de significado, ou seja, numa perspectiva mais americana o conceito de colaboração na minha perspectiva, não é tão rico, porque é visto como imaginem... quando se fala no McDonalds tem lá um fotografia de um empregado do mês como o nosso melhor colaborador, portanto aqui colaborador numa perspectiva... quer dizer... não muito interessante, não muito com uma atitude muito participativa e responsável na gestão desta instituição. Agora fiz o exemplo com esta empresa, portanto, eu acho que cooperação é um conceito mais rico. Envolve uma horizontalidade de relações, aluno e professor, mas sobretudo entre alunos, que faz mais sentido falarmos em cooperada, pois o conceito de cooperação é muito mais interessante e do ponto de vista da participação ativa da criança é muito mais rico do que propriamente colaboração. Colaboração implica quase uma relação mais vertical. Ele esta a colaborar comigo, no meus objetivos, e não nos objetivos da turma, do projeto, coletivo, comunidade.

INV.- Então o termo adequado a utilizar será gestão cooperada

O.C- Se pensarmos nesta perspectiva em que queremos a participação ativa das crianças e responsável, sim, será o melhor termos.

INV.-Em que momentos na sala de aula é que existe uma gestão cooperada do currículo?

O.C- Portanto, a gestão cooperada do currículo implica uma participação das crianças, uma responsabilidade, uma autonomia e a própria cooperação, implica que o papel das crianças seja completamente diferente. Paralelamente, o ofício do professor também é diferente. portanto, eu diria que acontece praticamente sempre. Desde o início da semana em que se planifica a semana logo na segunda feira de manhã, planifica-se o que se vai realizar nos diferentes momentos numa agenda semanal, num plano semanal e na consequência disso, cada criança também faz o seu planeamento individual de trabalho, ou seja, numa perspectiva mais individual ou do trabalho a pares em que se percebe e visualiza a ação e a participação da criança nos diferentes momentos, ou seja, o que eu quero dizer ... num 1.º momento a turma planeia o que vai realizar durante a semana, o que vai trabalhar em termos curriculares, seja, por exemplo o que vai fazer na matemática coletiva, qual o projeto que vai ser comunicado esta semana, o que se vai trabalhar nas sessões em coletivo de português, entre outras situações. Depois o que acontece paralelamente, o que cada criança vai realizar no TEA, em que projeto está envolvido, portanto, qual a tarefa que vai ter essa semana, ou seja, mais individual, que reflete um pouco a diferenciação do trabalho. Por tanto, há estes dois momentos digamos assim. Durante a própria semana, há muito trabalho a pares, há muito trabalho individual, há trabalho em pequeno e grande grupo, onde as crianças têm uma ação bastante ativa e cooperada na apropriação dos diferentes conceitos, quer seja num momento coletivo, quer seja no TEA, portanto dependente do momento de trabalho, a participação é sempre de carácter ativo, dialogada, cooperada. No final de cada dia, e não só... em muitos momentos há sempre uma verbalização ou a escrita de autoavaliação e depois a partilha em momentos de heteroavaliação em que acontece a regulação constante do trabalho e também das atitudes e comportamentos, eu diria que é sempre, no início, no final da semana, durante o própria dia consoante as atividades que estão envolvidos, portanto, estão a participar de forma cooperada na apropriação do currículo... e ao mesmo tempo estão também a participar na regulação das suas próprias atitudes e comportamentos, portanto é paralelo, com o aprender a gerir o seu tempo, o aprender a selecionar as atividades que mais precisam, aprender a escolher no currículo aquilo que precisa de privilegiar mais de acordo com as suas necessidades, portanto eles estão sempre a participar na gestão do currículo.

INV.- Esta questão é idêntica à anteriormente, mas consegue enumerar quais os tempos de gestão cooperada do currículo na agenda semanal, ou seja, os momentos nucleares?

O.C- No movimento da escola moderna o principal momento, em que as crianças estão envolvidas no planeamento , na regulação e na avaliação de todo o trabalho é o Conselho de Cooperação Educativa, que ocorre no início da semana quando se faz todo o planeamento, não só dos momentos em coletivo, como também cada criança faz o seu planeamento no respetivo Plano Individual de Trabalho (PIT) e, portanto, no início e no final de cada dia, há o planeamento e a avaliação de cada dia e no final da semana, onde se faz o balanço de todo o trabalho em coletivo e do trabalho individual e a pares que é realizado nos diferentes momentos de trabalho e que é guiado pelo PIT. Tudo isso acontece na sexta-feira no Conselho de Cooperação Educativa, portanto , este é o principal momento de planeamento, regulação e avaliação. No entanto, quer no tempo de estudo autónomo (TEA), quer no Trabalho por projeto, as crianças participam de forma cooperada, quer no planeamento dessas atividades, quer na regulação, quer na avaliação ou seja, eles têm uma participação ativa na gestão desses momentos sobretudo ao nível da planificação, da concretização, da regulação e da avaliação desses diferentes momentos. Portanto, os tempos de gestão cooperada do currículo são todos, agora aqueles que efetivamente ocorre, digamos numa forma mais formal, o planeamento, regulação e avaliação, são os momentos do Conselho de Cooperação Educativa.

INV.- Quais os recursos indispensáveis para gestão cooperada do currículo?

O.C- Os recursos indispensáveis eu diria que primeiro são os recursos humanos, ou melhor ainda, é o professor. O professor tem que acreditar na Gestão Cooperada do Currículo, na forma como implica, como permite a participação das crianças no planeamento, na regulação e na avaliação das várias variáveis, da apropriação do currículo, ou seja, as aprendizagens, o tempo, o espaço, os materiais, como é que ele permite que as crianças participem, de forma ativa, responsável e autónoma, com a ajuda óbvia do professor, como é que ele permite que isso aconteça. Portanto, em primeiro lugar é o professor o recurso humano fundamental para que tudo funcione.

INV.- Quais os instrumentos reguladores para gestão cooperada do currículo?

Naturalmente, que depois há um conjunto de instrumentos de pilotagem que favorecem a participação dos alunos de forma cooperada no planeamento, regulação e avaliação. Temos uma agenda semanal, que é construída e partilhada com as crianças, portanto a referência é a semana, planifica-se semanalmente. Depois existem planos, tendo em conta que, de um dia para o outro poderá que haver alguns ajustes. Há também o PIT, que é fundamental e que espelha a participação das crianças nos diferentes momentos de trabalho, quer nos momentos que trabalha individualmente, quer com os colegas, quer em grande grupo. E depois existem uma série de instrumentos de pilotagem coletivos, registos de produção , por exemplo, os textos produzidos pela turma, que são fundamentais para regularem o tipo de produção que as crianças fazem no sentido de se

perceber quais as dificuldades ou a sua progressão face aos conteúdos/programa.. Existe também as chamadas listas de verificação, ou seja , é o programa em linguagem mais acessível para as crianças, que é divulgado e partilhado desde o início do ano, há listas em coletivo que são afixadas e listas individuais em que os alunos tomam consciência daquilo que têm de aprender e à medida que estão a trabalhar esses conteúdos nos diferentes momentos de trabalho, vai-se sempre fazendo pontos de situação para todos perceberem até que ponto estão a conseguir aprender ou não e que dificuldades estão a ter na aprendizagem desses conteúdos e dessas competências. Portanto, uma avaliação formativa que permita perceber quais as dificuldades ou o que eles estão a conseguir aprender do programa. Portanto, essas listas também são fundamentais. Os ficheiros que também existem no TEA também são um material muito, muito importante. Eu diria que estes são os instrumentos básicos fundamentais, é obvio que poderão existir outros de acordo com cada turma e com aquilo que o professor for criando com as crianças.

INV.- Quais as principais competências desenvolvidas pelos alunos com a gestão cooperada do currículo?

São várias, são competências ao nível do saber planear, do saber avaliar, do aprender a aprender, do ganhar autonomia, mais responsabilidade, desenvolver competências sociais, emocionais, saber trabalhar um projeto , saber resolver problemas, saber cooperar com os colegas, saber fazer propostas, tomar iniciativa, liderar projetos, saber comunicar, saber propor soluções para problemas, portanto há um elevado número de competências fundamentais quando se faz esta gestão cooperada do currículo.

INV.-- Qual a implicação do professor neste processo? e a implicação dos alunos?

O.C- A implicação do professor é uma implicação ativa, atenta, provocadora, porque quando falamos em gestão cooperada, estamos a falar como é que o professor envolve as crianças, de forma responsável e autónoma, nesta gestão. Mas também tem de proporcionar essa gestão. Inicialmente tem uma tarefa acrescida de organizar os materiais, os instrumentos e o espaço da sala para a uma gestão cooperada do currículo. Mas com o envolvimento dos alunos essa tarefa vai sendo partilhada e tornada responsabilidade dos alunos também. Ou seja como é que partilha o poder com as crianças, e por isso naturalmente... nós estamos aqui a falar de autogestão, em que o professor teria um papel secundário. A autonomia e a responsabilidade que é desenvolvida nos alunos, não surge por magia, é necessário um papel ativo do professor no sentido de... a partilha dessa responsabilidade acontecer de acordo com as capacidades que as crianças vão tendo, vão adquirindo. No início, obvio que o professor participa mais, tem um papel mais presente e, a pouco e pouco, consoante as crianças vão

conseguindo ter essa autonomia, ter essa responsabilidade, vai aumentando o espaço de manobra, digamos assim, a ação das crianças, mas o professor é fundamental. Não só a este nível, como depois no sentido de ajudar, de provocar diálogos e discussões, na regulação do trabalho, é fundamental colocar perguntas, por as crianças a pensar, ajudá-las no desenvolvimento da metacognição, no aprender a aprender, ou seja, o ajudar, o olhar para o percurso que cada um faz e que a turma faz, com a ajuda de mais ou menos instrumentos de pilotagem, é fundamental o professor estar atento e provocar. Portanto, é uma atitude intencional, não acontece tudo de forma espontânea, portanto implica uma maior preparação do professor... uma grande preparação, e diria que é um desafio muito maior do que se o poder todo estivesse na mão do professor. É uma maior responsabilidade e provavelmente trás mais dores de cabeça, porque o professor, na grande maioria dos casos, não vivenciou como aluno aquilo que está a querer propor aos seus alunos, e isso mesmo que seja inconsciente influencia depois no à-vontade, nas inseguranças que eventualmente ele pode ter nessa passagem do poder, porque é algo que lança muitos, muitos desafios e que não é fácil, não é linear e que com uma turma pode acontecer de uma forma e com outra de outra forma, portanto diria que para além disso tudo é preciso uma grande calma por parte do professor e estar muito atento e analisar constantemente as dúvidas que vai ter, porque depois a questão é... e isto acontece sempre, não é só nos primeiros anos como professor, acontece sempre, que é o facto de achar se está a intervir a mais ou se está a intervir a menos, portanto isso é difícil de conseguir perceber quando é que estamos a intervir a mais ou a menos no sentido de desenvolver a autonomia dos alunos e colocar na mão delas, digamos assim, o mais possível rumo dos acontecimentos que lhes diz respeito. Ao fim ao cabo, um dos principais objetivos é elas saberem apropriar-se do currículo, tendo em conta que a escola tem um currículo obrigatório. Portanto, se conseguirmos fazer isso de forma a que eles participem mais, a motivação pelo trabalho aumenta e, portanto acreditamos que aprendem mais e melhor.

INV.-- Quais as vantagens desta gestão cooperada?

O.C- Portanto eu já fui referindo algumas, mas de forma resumida... uma maior motivação pelo trabalho, uma maior atribuição do sentido do trabalho, mais e melhores aprendizagens, ou seja, aprendizagens mais significativas, ao fim ao cabo o que acontece é uma transformação do conhecimento e não reprodução do conhecimento, ou seja, se colocarmos as coisas num paradigma de memorizar para um teste, saímos fora disso. Ou seja, utilizarmos a fala e a escrita para apropriação do conhecimento, pois há muito informação em todo lado e por isso o passar da informação para a transformação do conhecimento, naturalmente, tem que haver espaço para as crianças falarem, comunicarem, interagirem, porque acreditamos que é através da fala, na interação, nos diálogos e da escrita ainda, que se consegue produzir conhecimento, por isso as crianças são autoras de muitos projetos, textos que vão sendo partilhados, a contruir o sentido social das aprendizagens, portanto daí deriva mais e melhores aprendizagens e, para além

disso, maior maturidade, as crianças são mais maduras, porque como participam na sua própria socialização, na sua própria regulação das atitudes e comportamentos isso responsabiliza-as mais e ficam mais crescidas, porque são responsabilizadas, não são infantilizadas, por isso está tudo relacionado e, portanto o clima é um clima mais saudável, do ponto de vista emocional e social, visto que estamos a falar da constituição de uma comunidade de aprendizagem onde a solidariedade, a cooperação, tudo isso trás mais benefícios... como pessoa, digamos assim, e para além disso aprendem também a perceber o que é isto de democracia, porque praticam-na de forma ativa e real. Portanto, estes conceitos todos estão todos interligados, é holístico, não consigo separar, porque tudo está relacionado e tudo, obviamente, como já disse, contribui para mais e melhores aprendizagens curriculares, intelectuais, emocionais, sociais, portanto eu vejo só vantagens.

INV.-- Isso quase responde à próxima pergunta, se na sua opinião existem algumas condicionantes na utilização da gestão cooperada do currículo, para além de todas estas vantagens.

O.C- Existem várias, existem desde logo o percurso que o professor teve como aluno e isso influencia... influencia de forma mais ou menos consciente e isso pode ser, ou não, um obstáculo no sentido, por exemplo, se o professor teve um percurso escolar muito tradicional não é por ter frequentado uma formação inicial mais direcionada para esta perspetiva de trabalho que às vezes pode ser facilitador para ele sair daquele paradigma e transformar-se no professor que nunca teve, nem sempre é fácil, porque depois quando nos confrontamos com problemas, o natural é ficarmos inseguros e voltarmos a fazer aquilo que sempre fizemos ou que sempre tivemos como alunos. Ai é voltar um bocadinho à escola tradicional, em que o poder está no lado do professor. Isto sobretudo porque quando trabalhamos desta forma, naturalmente, que o papel do aluno é diferente isso implica que as crianças vão ter mais... vão vivenciar a sua aprendizagem num clima de livre expressão, onde vão ter mais oportunidade de falar, para trabalhar a pares ou em grupo vão ter de falar, e isso vai gerar, à partida, mais vozes, portanto em termos de regulação das atitudes, porque quando estamos a desenvolver a autonomia e responsabilidade, isso não acontece por magia, não é por termos a sala organizada e pelo professor envolver as crianças todas nestes momentos, que de repente, de um dia para o outro, eles ficam autónomos e responsáveis, portanto é um processo que leva o seu tempo, tem que haver muita regulação e isso implica que o professor, com os alunos, discuta e contrua com eles as regras de convivência. As regras de convivência numa sala em que se privilegia a gestão cooperada são completamente diferente... ou são desafios diferentes do que estar numa sala de aula em que o professor é que fala e comando tudo. Portanto, eu não estou a dizer que não haja também problemas ou que as crianças também possam falar, por exemplo, alto e isso posso incomodar. Portanto, tudo depende do professor. Se o barulho de trabalho o incomoda, se a partilha do poder o incomoda, se não se identifica

com isso, isso pode ser uma grande condicionante. Tudo depende do que o professor quer, do que defende como uma prática coletiva eficiente e de qualidade. Depois tem a ver com no próprio contexto escola, quer seja numa escola pública, e aí existem as diretrizes do agrupamento, da direção, de ciclo, pode por vezes haver alguns condicionantes por exemplo, recorde-me do meu percurso, nos últimos anos, os professores terem de realizar todos uma ficha de avaliação sumativa no final de cada período iguais para todos os alunos, ter de ter um horário igual, pode haver algumas condicionante se o professor não souber argumentar, junto depois de quem de direito, pode condicionar esta gestão cooperada que nos pretendemos. Pode haver alguns problemas. No ensino particular, na minha opinião, quase sempre, na grande maioria, há grandes dificuldades porque os professores têm de trabalhar conforme aquilo que os diretores querem e muitas das vezes aquilo que eles querem não cria o contexto adequado para uma gestão cooperada, tornando incoerente e difícil depois o professor conseguir ter uma gestão cooperada, porque se no colégio existe muito a prática de muitos testes com classificação, isso não condiz, ou não permite que as crianças participem de forma honesta na avaliação, no processo de avaliação. Portanto, acaba por tornar incoerente, ou seja, neste exemplo que estou a dar, se por um lado nós queremos envolver as crianças na própria regulação das aprendizagens, mas se por outro lado somos obrigados a ter testes em que o paradigma é memorizar e atribuir uma nota, uma classificação, em que aí a criança apenas se interessa pela nota e não por aquilo que aprendeu, há aqui muitas incoerências. Ou seja, os meios, os instrumentos e os momentos de trabalho que o professor utiliza podem colocar em causa o papel que quer desenvolver nos alunos, as coisas podem não ligar. Portanto, eu diria que há também esses condicionalismos e a nível macro poderá também existir do ministério algumas medidas que podem criar dificuldades. Por exemplo, falam agora muito da avaliação formativa, uma avaliação em prol da aprendizagem, mas no entanto, no 1.º ciclo, eles exigem que no final do período o professor classifique, do insuficiente ao Muito bom, atribua uma nota, portanto, as coisas não ligam. Há aqui muito incoerência, eu acho que se o professor não souber bem o rumo que quer dar e conviver da melhor forma com estas incoerências poderá por em causa o sucesso deste plano de gestão cooperada que quer implementar.

INV.-- Por último, de que forma é que esta gestão do currículo possibilita uma aprendizagem cooperativa entre todos os intervenientes da sala de aula?

O.C- Em teoria, promove, na prática vai depender da “arte” do professor, da experiência do professor, o que eu quer dizer com isto... ele pode ter os instrumentos de pilotagem todos, pode ter a sala organizada dessa forma, pode ter vários momentos em que planeia com os alunos as suas atividades, as suas aprendizagens e conseqüente regulação e avaliação mas isso depende do professor, de como ele promove essa

regulação, porque uma coisa é, por exemplo, quando um aluno no final da semana em reunião de conselho vai apresentar o seu plano individual de trabalho, vai falar sobre o que realizou no TEA e a sua autoavaliação por escrito é “gostei muito desta minha semana, trabalhei muito, trabalhei pouco” e não sai dali, ao professor cabe-lhe o papel de intervir no sentido de provocar perguntas e construir com a restante turma critérios de avaliação do trabalho. Em vez de escrever isso, escrever “eu esta semana aprendi a divisão porque trabalhei com o meu colega, ainda me falta trabalhar os adjetivos melhor porque apercebi-me nesta semana que ainda não sei muito bem”, portanto coisas mais concretas. Cabe ao professor o papel de estimular esta metacognição porque é isto que depois vai fazer com que a gestão cooperada tenha mais sucesso, ou seja, consiga que realmente as crianças se apropriem cooperadamente, com a ajuda dos colegas e do professor, de forma mais ativa e significativa das aprendizagens curriculares. Portanto, o mais ou menos sucesso depende da “arte” do professor, ele aqui é fundamental com o que diz e com o que não diz, ou seja, é complexo mas mais uma vez digo e refiro, o papel do professor é fundamental aqui, não tenho a menor das dúvidas! Quer para aqueles alunos que têm mais dificuldades, quer para aqueles que têm menos, isto facilmente se pode esconder numa suposta liberdade de poderem escolher as atividades e podem estar ali em modo cruzeiro. O que eu quer dizer com isto, eu muitas vezes vejo em algumas turmas, sobretudo ao nível do TEA, alguns PIT, que eu sei que as crianças têm um grande potencial mas que depois verifico que o trabalho que eles fazem é muito pouco para aquilo que eram capazes de fazer, portanto, existem estes problemas ou estes desafios que exige que o professor esteja muito atento porque eu acredito que com esta forma de trabalhar todos ganhem, consigam aprender mais e melhor, mas é preciso muita atenção porque rapidamente alguns alunos podem-se “encostar”, ou seja, poderiam conseguir muito mais e não o fazem. Outra das grandes vantagens é que a diferença entre os alunos com menor potencial e maior potencial diminui, ou seja, os alunos com maior potencial aprendem mais, mas os alunos com menor potencial também aprendem mais, portanto é bom para todos.

A aprendizagem cooperativa é o sucesso de um é o sucesso de todos. A grande vantagem da chamada aprendizagem cooperativa é que eu ao explicar alguma coisa a alguém eu estou aprender, mesmo que nem tenha essa consciência. Por exemplo, quando eu comecei a trabalhar com turmas que não estão habituadas a trabalhar desta forma, no início as crianças com melhor potencial, que são muitas vezes as mais competitivas, onde existe ainda um clima de competição e não de cooperação, isso leva tempo, quando eu lhes peço para elas trabalharem com um colega elas acham que muitas das vezes estão apenas a perder o seu tempo. Portanto, não entenderam ainda que estão aprender também. Nós acreditamos que as formas mais interessantes de aprender é a explicar, a comunicar o que sabemos ou o que julgamos saber, porque muitas vezes com as perguntas dos colegas, essa interpolação obriga aquele que está a explicar a ser ainda mais explicito e é nesse forço de explicitação que está aprender. Quando as crianças começam a perceber

que o sucesso dos colegas é o seu próprio sucesso, naturalmente que é uma vantagem até para o próprio professor. Nós professores não podemos pensar que somos a única fonte de conhecimento na sala, não somos, nem podemos ser. Por isso a ideia é convocarmos todos ... o que nos liga é um currículo, uma aprendizagem do currículo, então para o conseguirmos de forma mais interessante, não estou a dizer que não irá dar trabalho, é conseguirmos ajudarmo-nos uns aos outros para alcançar um objetivo comum. Ganhamos todos, aprendemos mais, porque para um chegar mais longe, se o fizer com outros, vai aprender mais. É obvio que ao dizermos isto a uma turma no início, eles vão achar interessante mas ainda não vivenciaram, depois com o tempo é que vão perceber isso, mas para isso o professor tem de organizar o trabalho e mais do que organizar é pensar o trabalho, pensar. Estas coisas têm de ser faladas, discutidas e reguladas, o professor tem de estimular ao máximo estas interações, estas discussões. Portanto, tudo acontece a partir da linguagem, ou seja, para promover a aprendizagem não é só trabalhar muito é pensar sobre o que se trabalha. Todas estas questões têm de ser pensadas e contribuem para mais e melhores aprendizagens, agora... dá muito trabalho. Tudo isto dá muito trabalho, mas ao mesmo tempo dá muito gozo, ou seja, dá muita motivação para os professores e outra questão muito importante tem a ver com o trabalho de retaguarda que o professor tem, ou seja, se estiver envolvido num grupo cooperativo que nós chamamos no caso concreto do Movimento, fundamental é o professor não estar sozinho. Tal como privilegia a cooperação entre os alunos ele deve também privilegiar o seu próprio trabalho de formação com os seus colegas, porque vai ter muitas dúvidas e é importante aprender com os colegas, pois sozinhos não conseguimos ir longe, podemos acabar por desistir quando nos confrontamos com este desafios enormes que vão surgindo todos os dias. Por isso é fundamental esse trabalho de retaguarda dos professores, é desenvolver os mesmo princípios, com os seus pares, que desenvolve com os seus alunos.

INV.-- Já fiz todas as perguntas que eram necessárias, não sei se existe ainda alguma informação que não referi e que considere importante para a investigação.

O.C- Olhando para tua prática no momento, com o tema em concreto, que dúvidas ou que questões ainda tens. Estou a fazer-te esta pergunta de forma a tornar a entrevista mais rica.

INV.-- Tudo o que foi referindo consegui relacionar com o contexto onde estou a realizar a minha prática...

O.C- Se agora fosses trabalhar com a tua própria turma, que receios, inquietações tinhas para tentar instituir uma gestão cooperada do currículo? O que achas que seria mais difícil?

INV.-- Na minha opinião e tendo em conta tudo o que disse, o papel do professor é fundamental. Perspetivando agora já no final da minha formação, é tão difícil imaginar-me a concretizar esta gestão. Como é que tornamos tão autónomos, como são neste caso estes alunos, para realmente eles conseguirem sozinhos... e estou a estagiar com uma turma do 2.º ano, e ver que eles são tão pequenos mas tão crescidos ao mesmo tempo, são tão autónomos e acho que essa é a maior dificuldade. Eles conseguirem saber o que precisam, como é que fazemos eles chegarem a isso... ok tu precisas de trabalhar isto e aquilo e eles sozinhos irem se regulando. É a maior dificuldade.

O.C E como acham que isso é possível?

INV.--Muito trabalho e graças a essa partilha entre o professor e os alunos, eles serem capazes de saber o que precisam de trabalhar, mas o professor abrir o caminho, encaminha-los...

O.C- Exato, porque o saber se sabe é algo muito difícil. Este é o maior desafio, por isso é tão importante partilhar-mos o programa com eles, através das listas de verificação, mas que essas listas estejam permanentemente em ação, ou seja, que todos os dias ou muito regularmente as crianças percebam o que é que sabem. Eles têm de ter esse confronto diário para regular o trabalho. Não é chegar só ao final do período e fazer-se um teste e ali é que o professor percebe o que cada um sabe ou não, apesar de haver muitas coisas que não são verificadas como um teste. Competências mais orais, comunicativas... portanto eu acho que o mais importante é termos hábitos, contruir com os alunos de permanentemente estarmos a perceber o que eles sabem. Porque só assim é que sabem o que têm de trabalhar mais, e o professor também. E depois até na criação de parcerias, “olha ajudas-me nisto porque tenho dúvidas nisto ...” e para isso têm de existir o hábito de eles diariamente perceberem aquilo que têm que trabalhar mais. Imagina que é trabalho um novo conceito na matemática coletiva, paralelamente eles têm a oportunidade de trabalhá-lo no TEA, eles têm de ter a perceção se já dominam esse novo conceito ou não, para depois saber o que têm de fazer mais. Para isso eles têm de ser confrontados com a apropriação do programa, mas regularmente e não só no final. Registados em listas de verificação e é assim que vão regulando o trabalho, a gestão cooperada do currículo, digamos assim, vem daqui. A responsabilidade deles, a iniciativa de trabalhar o que mais precisa, a tomada de consciência, a responsabilidade, não ser o professor a dizer tudo. Ou seja a gestão cooperada do currículo é a responsabilidade, não é só autonomia, eles podem ter autonomia para fazer muita coisa, mas se não houver um rumo, e aqui o rumo é o currículo. É isto que liga professores e alunos. É isto que tem de guiar a construção da comunidade de aprendizagem, mas baseada na gestão do currículo em comum e da própria socialização. Ou seja ao mesmo tempo que estão aprender o currículo de forma mais ativa estão também a socializar numa perspetiva mais democrática, estão aprender a gerir o tempo, a resolver problemas que têm pela frente, a

planear, a regular, a avaliar, a tomar decisões, a saber trabalhar em grupo e a comunicar, tantas competências sociais ao mesmo tempo que estão aprender o currículo. Por isso eu acho... ou seja não é uma coisa à parte, as coisas estão sempre interligadas.

Outra ideia é ainda o facto de para existir gestão cooperada do currículo, tem de existir diferenciação pedagógica, imaginando que eu queria decidir com eles o que íamos trabalhar em coletivo, mas depois só trabalhávamos em coletivo não tínhamos momentos para diferenciar o trabalho, eu podia envolve-los na gestão do currículo mas era eu que depois comandava, o ensino era meramente expositivo. A diferenciação pedagógica é permitir que cada criança usufrua de diferentes materiais, diferentes momentos de trabalho em que por exemplo, para uns eu vou precisar estes materiais e este tempo para aprender este conteúdo, outra criança pode não precisar destes materiais nem do mesmo tempo. Por isso, se eu peço que eles participem na gestão eles têm de ter responsabilidade e alguma liberdade para poder escolher aquilo que mais precisam do currículo. Não escolher só por que sim ou porque lhes apetece. É pensar como é que nós conseguimos envolve-los e responsabilizá-los pela apropriação do currículo, é a peça fundamental, a chave. E aqui o professor tem um papel fundamental. Se conseguirmos criar uma rotina em que permanentemente os alunos estão a regular as suas aprendizagens, de início iremos perder muito tempo, mas a longo prazo o resultado é um ganho de tempo, torna-se mais fácil para o professor regular todo o trabalho da turma. No fundo é a criação de um contrato que liga o professor aos alunos.

INV.-- Muito obrigada pela sua disponibilidade, foi uma ajuda enorme.

Anexo L. Tabelas de análise de conteúdo

Tabela 4- Análise de conteúdo da entrevista à O.C

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | frequências |
|---|--|---|--|-------------|
| Conceções sobre gestão cooperada do currículo (GCC) | Participação ativa das crianças na vida da turma | <ul style="list-style-type: none"> • Planeamento • Regulação do processo de ensino • Avaliação do currículo • Gestão dos tempos curriculares • Gestão do espaço • Gestão dos materiais • Gestão das aprendizagens • Na socialização com o grupo <ul style="list-style-type: none"> - gestão de conflitos - regulação de atitudes | <p>(...) A gestão cooperada do currículo ... em traços gerais, é a participação das crianças, não só no planeamento, como na regulação, avaliação do próprio currículo ... a sua participação ativa e cooperada no espaço, nos materiais, nos tempos...</p> <p>(...) Na gestão de conflitos (...) Na regulação das atitudes (...) Em traços gerais é envolve-los nesta gestão em tudo o que lhes diz respeito.</p> | 5 |
| Conceito de GCC versus Gestão Colaborada | Colaboração e Cooperação indiscriminadamente | <ul style="list-style-type: none"> • Como se fossem sinónimos | (...)o conceito de cooperação e o conceito de colaboração são utilizados muitas das vezes de forma em que não há grandes diferenças, usam-nos como sinónimos... | 3 |
| | Colaboração | <ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva americana conceito mais limitado • Menor participação dos alunos na Instituição | <p>(...) numa perspetiva mais americana o conceito de colaboração é um conceito, que na minha perspetiva, não é tão rico...</p> <p>(...) colaborador numa perspetiva..... não muito interessante ... com uma</p> | 2 |

| | | | | |
|--|------------|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Menor responsabilidade dos alunos na Instituição • Implica uma relação vertical entre P/A | <p>atitude não muito participativa e responsável na gestão desta instituição. (...) Colaboração implica quase uma relação mais vertical ... Ele está a colaborar comigo, nos meus objetivos, e não nos objetivos da turma, do projeto, coletivo, comunidade.</p> | |
| | Cooperação | <ul style="list-style-type: none"> • Conceito mais abrangente • Implica uma relação horizontal P/A • Envolve: <ul style="list-style-type: none"> - maior participação ativa dos alunos - relações horizontais entre alunos e professores - relações horizontais entre alunos e alunos • Implica maior responsabilização das crianças na vida da turma/comunidade • Implica a autonomia das crianças | <p>(...)eu acho que cooperação é um conceito mais rico. (...) Envolve uma horizontalidade de relações, aluno e professor, mas sobretudo entre alunos, (...) o conceito de cooperação é muito mais interessante e do ponto de vista da participação ativa da criança é muito mais rico do que propriamente colaboração (...)a gestão cooperada do currículo implica uma participação das crianças, uma responsabilidade, uma autonomia e a própria cooperação, implica que o papel das crianças seja completamente diferente (...)Se pensarmos ... que queremos a participação ativa das crianças e responsável ... o melhor termo é a gestão cooperada</p> | 6 |

| | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|---|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • O aluno envolve-se para alcançar: <ul style="list-style-type: none"> - os objetivos da turma - os objetivos do projeto - os objetivos da comunidade | | |
| Práticas de GCC: Evidencias | Planificação da agenda semanal | <ul style="list-style-type: none"> • Planifica-se o que se vai realizar nos diferentes momentos da semana | (...) desde o início da semana em que se planifica a semana logo na segunda feira de manhã, planifica-se o que se vai realizar nos diferentes momentos numa agenda semanal (...)planifica-se o que se vai realizar nos diferentes momentos numa agenda semanal (...) ou seja ...num 1.º momento a turma planeia o que vai realizar durante a semana ... em termos curriculares ... por exemplo o que vai fazer na matemática coletiva, qual o projeto que vai ser comunicado esta semana, o que se vai trabalhar nas sessões em coletivo de português... | 3 |
| | Plano individual de cada criança | <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação do trabalho • Participação da criança nos diferentes momentos | (...) cada criança também faz o seu planeamento individual de trabalho, ou seja, numa perspetiva mais individual ou | 3 |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|---|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - projetos em que está envolvido - tarefa da semana | do trabalho a pares em que se percebe e visualiza a ação e a participação da criança nos diferentes momentos (...) paralelamente, (planeia-se) o que cada criança vai realizar no TEA, em que projeto está envolvido, portanto, qual a tarefa que vai ter essa semana ... (o) que reflete um pouco a diferenciação do trabalho | |
| | Modalidades de trabalho na semana | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho a pares • Trabalho individual • Trabalho em pequeno grupo • Trabalho em grande grupo • Gestão ativa e cooperada na apropriação dos conceitos | (...)Durante a própria semana, há muito trabalho a pares, há muito trabalho individual, há trabalho em pequeno e grande grupo ... (...) onde as crianças têm uma ação bastante ativa e cooperada na apropriação dos diferentes conceitos, quer seja num momento coletivo, quer seja no TEA (...) independentemente do momento de trabalho, a participação é sempre de carácter ativo, dialogada, cooperada | 5 |
| | Tempos de GCC na agenda semanal | <ul style="list-style-type: none"> • Todos • Tempos mais formais de GCC são: • Conselho de Cooperação Educativa - onde decorre de forma mais formal a GCC no: | (...) o principal momento, em que as crianças estão envolvidas no planeamento, (...) planeamento no respetivo Plano Individual de Trabalho (PIT) e na regulação e na avaliação de todo o trabalho é o Conselho de Cooperação Educativa ... | 5 |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|--|--|---|
| | | <p>planeamento regulação avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de Estudo Autônomo participação cooperada <ul style="list-style-type: none"> - regulação - avaliação • Trabalho por projetos participação cooperada <ul style="list-style-type: none"> - regulação - avaliação | <p>(...) no início e no final de cada dia e semana, há o planeamento e a avaliação de cada dia da semana ...</p> <p>(...) quer no tempo de estudo autónomo (TEA), quer no Trabalho por Projetos, as crianças participam de forma cooperada, quer no planeamento dessas atividades, quer na regulação, quer na avaliação ...</p> <p>(...)os tempos de gestão cooperada do currículo são todos, agora aqueles que efetivamente ocorre, digamos numa forma mais formal, o planeamento, regulação e avaliação, são os momentos do Conselho de Cooperação Educativa ...</p> | |
| | Recursos indispensáveis para a GCC | <ul style="list-style-type: none"> ○ Recursos humanos ○ O professor | <p>(...) Os recursos indispensáveis eu diria que primeiro são os recursos humanos, ou melhor ainda, é o professor ...</p> <p>(...) O professor tem que acreditar na Gestão Cooperada do Currículo ...</p> | 3 |
| | Instrumentos reguladores para a GCC | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Instrumentos de Pilotagem da GCC trabalho coletivo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Agenda semanal | <p>(...) uma agenda semanal, que é construída e partilhada com as crianças, portanto a referência é a semana ...</p> | 5 |

| | | | | |
|--|------------------|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - grande referência ○ Planos diários - possibilita pequenos ajustes pequenos a ○ Plano Individual de Trabalho (PIT) - fundamental - mostra a participação das crianças nos diferentes momentos de trabalho ○ Registos de produções ○ Listas de verificação ○ Ficheiros de TEA | <p>(...) planos diários, tendo em conta que, de um dia para o outro poderá que haver alguns ajustes ...</p> <p>(...) o PIT, que é fundamental e que espelha a participação das crianças nos diferentes momentos de trabalho ...</p> <p>(...) existem uma série de instrumentos de pilotagem coletivos, registos de produção ... que são fundamentais para regularem o tipo de produção que as crianças fazem no sentido de se perceber quais as dificuldades ou a sua progressão face aos conteúdos/ programa.</p> <p>(...) listas de verificação, ou seja , é o programa em linguagem mais acessível para as crianças, que é divulgado e partilhado desde o início do ano ...</p> <p>(...) Os ficheiros que também existem no TEA também são um material muito, muito importante ...</p> | |
| | Avaliação da GCC | <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação no início e final da semana • Autoavaliação no final de cada dia - verbal ou escrita • Heteroavaliação | <p>(...) No final de cada dia, e não só... em muitos momentos há sempre uma verbalização ou a escrita de autoavaliação</p> <p>(...) depois a partilha em momentos de heteroavaliação em que acontece a</p> | 6 |

| | | | | |
|----------------------------------|--|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - partilha em momentos coletivos - regulação do trabalho - regulação de atitudes - regulação de comportamentos <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa <ul style="list-style-type: none"> - regulação constante das listas de verificação | <p>regulação constante do trabalho e também das atitudes e comportamentos, (...) eu diria que é sempre, no início, no final da semana, durante o própria dia consoante as atividades que estão envolvidos, portanto, estão a participar de forma cooperada na apropriação do currículo...</p> <p>(...) ao mesmo tempo estão também a participar na regulação das suas próprias atitudes e comportamentos,</p> <p>(...)uma avaliação formativa que permita perceber quais as dificuldades ou o que eles estão a conseguir aprender do programa...</p> | |
| Aspetos indispensáveis a uma GCC | | <ul style="list-style-type: none"> • Partilha do programa <ul style="list-style-type: none"> - rumo a seguir - listas de verificação - apropriação - regulação • Diferenciação Pedagógica • Registos <ul style="list-style-type: none"> - organização e apropriação do conhecimento • Comunicação oral | <p>(...) é tão importante partilharmos o programa com eles, através das listas de verificação, mas que essas listas estejam permanentemente em ação ...</p> <p>(...) utilizarmos a fala e a escrita para apropriação do conhecimento, pois há muito informação em todo lado e por isso o passar da informação para a transformação do conhecimento, naturalmente, tem que haver espaço</p> | 5 |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Regras de convivência • Responsabilidade dos alunos • Autonomia dos alunos | <p>para as crianças falarem, comunicarem, interajam...</p> <p>(...) tem que haver muita regulação e isso implica que o professor, com os alunos, discuta e contrua com eles as regras de convivência ...</p> <p>(...) tudo acontece a partir da linguagem, ou seja, para promover a aprendizagem não é só trabalhar muito é pensar sobre o que se trabalha.</p> <p>(...) regularmente as crianças percebam o que é que sabem. Eles têm de ter esse confronto diário para regularem o trabalho ...</p> <p>(...) Registados em listas de verificação e é assim que vão regulando o trabalho, a gestão cooperada do currículo, digamos assim, vem daqui ...</p> <p>(...) a gestão cooperada do currículo é a responsabilidade, não é só autonomia, eles podem ter autonomia para fazer muita coisa, mas se não houver um rumo, e aqui o rumo é o currículo ...</p> | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|
| | | | (...) para existir gestão cooperada do currículo, tem de existir diferenciação pedagógica ... | |
| Papel do professor | <p>Papel fundamental</p> <p>Exigência de grande preparação</p> <p>Trabalhar em comunidades de prática com os alunos</p> <p>Trabalhar em comunidades de prática com os colegas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Grande responsabilidade • Papel Ativo • Atento • Provocador • Mediador • Organizador • Envolvimento das crianças <ul style="list-style-type: none"> - de modo responsável - de modo autónomo • Partilha do poder com as crianças • Desenvolver a capacidade metacognitiva das crianças • Desenvolver nas crianças competências de aprender a aprender | <p>(...)... nós estamos aqui a falar de autogestão, em que o professor teria um papel secundário</p> <p>(...)o professor é fundamental</p> <p>(...) o ofício do professor também é diferente</p> <p>(...)A implicação do professor é uma implicação ativa, atenta, provocadora, porque quando falamos em gestão cooperada, estamos a falar como é que o professor envolve as crianças, de forma responsável e autónoma, nesta gestão</p> <p>(...)tarefa acrescida de organizar os materiais, os instrumentos e o espaço da sala da sala para a uma gestão cooperada do currículo ... essa tarefa vai sendo partilhada e tornada responsabilidade dos alunos também...</p> | 5 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>(...) exige que o professor esteja muito atento ...</p> <p>(...) A autonomia e a responsabilidade que é desenvolvida nos alunos, não surge por magia, é necessário um papel ativo do professor no sentido de.. (...) Ou seja como é que partilha o poder com as crianças ...</p> <p>(...) depois no sentido de ajudar, de provocar diálogos e discussões, na regulação do trabalho, é fundamental colocar perguntas, por as crianças a pensar, ajudá-las no desenvolvimento da metacognição, no aprender a aprender ...</p> <p>(...) uma grande preparação, e diria que é um desafio muito maior do que se o poder todo estivesse na mão do professor. É uma maior responsabilidade ...</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|-------------------------|--|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • O professor não é visto como a única fonte do saber • Estimular os alunos • Estimular a cooperação na formação de professores | <p>(...)professores não podemos pensar que somos a única fonte de conhecimento na sala</p> <p>(...)o professor tem de estimular ao máximo estas interações, estas discussões</p> <p>(...)Tal como privilegia a cooperação entre os alunos ele deve também privilegiar o seu próprio trabalho de formação com os seus colegas ...</p> <p>(...) Por isso é fundamental esse trabalho de retaguarda dos professores, é desenvolver os mesmo princípios, com os seus pares, que desenvolve com os seus alunos ...</p> | 5 |
| Papel dos alunos na GCC | <p>Maior Autonomia</p> <p>Maior responsabilidade</p> <p>Apropriação do currículo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Papel mais ativo • Papel mais responsável • Interventivo | <p>(...) desenvolver a autonomia dos alunos e colocar na mão deles, o rumo dos acontecimentos que lhes dizem respeito.</p> <p>(...) Ao fim ao cabo, um dos principais objetivos é elas saberem apropriar-se do currículo, tendo em conta que a escola tem um currículo obrigatório.</p> | |

| | | | | |
|---------------------------------|--|---|--|---|
| | | | <p>(...) Portanto, se conseguirmos fazer isso de forma a que eles participem mais, a motivação pelo trabalho aumenta e, portanto acreditamos que aprendem mais e melhor ..</p> <p>(...)consiga que realmente as crianças se apropriem cooperadamente, com a ajuda dos colegas e do professor, de forma mais ativa e significativa das aprendizagens curriculares ...</p> <p>(...) têm de ter responsabilidade e alguma liberdade para poder escolher aquilo que mais precisam do currículo ...</p> | |
| Vantagens para os alunos da GCC | <p>Incremento da Motivação</p> <p>Aprendizagens significativas</p> <p>Sentido social das aprendizagens</p> <p>Socialização pela participação democrática</p> | <p>Aprendem a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos tempos e processos • Democracia • Livre expressão • Resolução de problemas • Planeamento das atividades • Regulação das aprendizagens • Trabalho em grupo | <p>(...)uma maior motivação pelo trabalho, uma maior atribuição do sentido do trabalho, mais e melhores aprendizagens, ou seja, aprendizagens mais significativas</p> <p>(...)aprendem também a perceber o que é isto de democracia, porque praticam-na de forma ativa e real ...</p> | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|--|----------|
| | <p>Avaliação das suas aprendizagens</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Aprender a intervir</p> <p>Aprender a comunicar</p> | | <p>(...) vão vivenciar a sua aprendizagem num clima de livre expressão, onde vão ter mais oportunidade de falar, para trabalhar a pares ou em grupo ...</p> <p>(...) ao mesmo tempo que estão a aprender o currículo de forma mais ativa estão também a socializar-se numa perspetiva mais democrática</p> <p>(...) estão a aprender a gerir o tempo, a resolver problemas que têm pela frente, a planear, a regular, a avaliar, a tomar decisões, a saber trabalhar em grupo e a comunicar, tantas competências sociais ao mesmo tempo que estão aprender o currículo ...</p> | |
| <p>Competências adquiridas pelos alunos com a GCC</p> | <p>Maturidade</p> <p>Competências sociais</p> <p>Competências emocionais</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade • Autonomia • Regulação de atitudes • Regulação de comportamentos • Socialização | <p>(...) maior maturidade, as crianças são mais maduras, porque como participam na sua própria socialização, na sua própria regulação das atitudes e comportamentos isso responsabiliza-as mais e ficam mais crescidas ...</p> | <p>6</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <p>Solidariedade</p> <p>Cooperação</p> <p>Planeamento</p> <p>Avaliação</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Resolução de problemas</p> <p>Liderança</p> <p>Comunicação</p> <p>Gestão cooperada do Currículo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendem: <ul style="list-style-type: none"> - a gerir o tempo - a seleccionar atividades que mais precisam | <p>(...) visto que estamos a falar da constituição de uma comunidade de aprendizagem onde a solidariedade, a cooperação, tudo isso trás mais benefícios... como pessoa ...</p> <p>(...) em termos de regulação das atitudes ... estamos a desenvolver a autonomia e a responsabilidade ...</p> <p>(...) São várias ... são competências ao nível do saber planear do saber avaliar, do aprender a aprender, do ganhar autonomia, mais responsabilidade, desenvolver competências sociais, emocionais, saber trabalhar um projeto , saber resolver problemas, saber cooperar com os colegas, saber fazer propostas, tomar iniciativa, liderar projetos, saber comunicar, saber propor soluções para problemas, portanto há um elevado número de competências fundamentais quando se faz esta gestão cooperada do currículo.</p> <p>(...) (com a gestão cooperada ao longo da semana estão a aprender a</p> | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| | | - a seleccionar o que há a privilegiar no currículo em função das suas necessidades | gerir o seu tempo, o aprender a seleccionar as atividades que mais precisam, aprender a escolher no currículo aquilo que precisa de privilegiar mais de acordo com as suas necessidades, portanto eles estão sempre a participar na gestão do currículo | |
| Constrangimentos à implementação da GPC | Fatores intrínsecos ao professor Fatores extrínsecos ao professor . | <ul style="list-style-type: none"> • O percurso do professor enquanto aluno • Longa experiência pessoal de práticas conservadoras - Insegurança no saber fazer a GCC • Sensibilidade do docente ao barulho • Dificuldade em partilhar o poder <ul style="list-style-type: none"> • Normas do agrupamento • Orientações da direção Pedagógica | <p>(...) se o professor teve um percurso escolar muito tradicional não é por ter frequentado uma formação inicial mais direcionada para esta perspetiva de trabalho que às vezes pode ser facilitador para ele sair daquele paradigma ...</p> <p>(...) professor que nunca teve, nem sempre é fácil, porque depois quando nos confrontamos com problemas, o natural é ficarmos inseguros ...</p> <p>(...) Se o barulho de trabalho o incomoda, se a partilha do poder o incomoda ...</p> <p>(...) contexto escola, quer seja numa escola pública, e aí existem as diretrizes do agrupamento, da direção, de ciclo ...</p> | 4 |

| | | | | |
|--------------------------|-----------|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes do Ministério da Educação | <p>(...) No ensino particular ... há grandes dificuldades porque os professores têm de trabalhar conforme aquilo que os diretores querem e muitas das vezes aquilo que eles querem não cria o contexto adequado para uma gestão cooperada ...</p> <p>(...) a nível macro poderá também existir do ministério algumas medidas que podem criar dificuldades ...</p> | |
| Aprendizagem cooperativa | Vantagens | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem orientada para o sucesso de todos • Menor competitividade entre alunos • Mais cooperação entre alunos • Maior aprendizagem | <p>(...) A aprendizagem cooperativa é o sucesso de um é o sucesso de todos ...</p> <p>(...) Ganhamos todos, aprendemos mais, porque para um chegar mais longe, se o fizer com outros, vai aprender mais ...</p> <p>(...) vantagem da chamada aprendizagem cooperativa é que eu ao explicar alguma coisa a alguém eu estou aprender, mesmo que nem tenha essa consciência ...</p> <p>(...)no início as crianças com melhor potencial, que são muitas vezes as mais</p> | 3 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>competitivas, onde existe ainda um clima de competição e não de cooperação, isso leva tempo ...</p> <p>(...) as formas mais interessantes de aprender é a explicar, a comunicar o que sabemos ou o que julgamos saber</p> | |
|--|--|--|--|--|

Tabela 5- Análise de conteúdo das Notas de campo "Apresentação de produções"

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | frequências |
|-------------------------------|-------------------------|---|---|-------------|
| Gestão cooperada do currículo | Competências adquiridas | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia na procura do conhecimento • Responsabilidade na partilha do conhecimento com os colegas • Apropriação do currículo • Comunicação oral | <p>(...) fui investigar sobre eles ...</p> <p>(...) É verdade Beatriz eu já vi isso escrito nas listas ...</p> | 2 |
| | Papel do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Fornecer feedback • Estimular os alunos • O professor não é visto como a única fonte do saber | <p>(...) quero dar-te os parabéns, estiveste muito bem ...</p> <p>(...) Muitos parabéns miúdos, todos juntos conseguimos alcançar descobertas fantásticas ...</p> <p>(...) Falaste num tom audível, mantiveste a postura ao longo da apresentação, explicaste tudo muito bem e via-se que tinhas preparado muito bem a apresentação...</p> <p>(...) Acho que todos temos de te agradecer porque ajudaste a turma a preencher as listas de verificação de estudo do meio ...</p> | |

Tabela 6- Análise de conteúdo das Notas de campo "Matemática coletiva"

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | frequências |
|-------------------------------|---------------------------------------|---|---|-------------|
| Gestão cooperada do currículo | Pontos de partida para a aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Saberes dos alunos | <p>(...) Hoje vamos aprender uma nova unidade de medida, a capacidade. Alguém já ouviu falar sobre isto? Têm alguma ideia? ...</p> | 1 |
| | Modalidades de trabalho | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grande grupo • Trabalho individual | <p>(...) entrega a cada aluno um registo e são dados 2 minutos para que sozinhos escrevam mais conclusões a que tenham chegado ...</p> | |
| | Competências adquiridas /alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Partilha de saberes • Gestão ativa e cooperada na apropriação dos conceitos | <p>(...) a turma é reunida novamente em coletivo para a partilha das conclusões...</p> | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia • Participação ativa • Envolvimento na aquisição dos novos conteúdos • Responsabilidade na partilha do conhecimento com os colegas • Apropriação do currículo • Comunicação oral | <p>(...) Vamos organizá-los de forma crescente...</p> <p>(...) Eu sei! Eu já vi que a minha avó tem em casa uns jarros que têm umas medidas, tipo 1 litro! ...</p> <p>(...) Significa mililitros e eu sei que 1 litro são 1000 ml...</p> <p>(...) a nossa estimativa estava quase toda bem...</p> | |

| | | | | |
|--|--------------------|--|--|--|
| | | | (...) Os alunos, à vez, vão partilhando as suas descobertas ... | |
| | Papel do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular os alunos • Provocador • Mediador • Fornecer feedback • Desenvolver a capacidade metacognitiva das crianças • O professor não é visto/não se assume como a única fonte do saber | <p>(...) interrogar os alunos sobre as unidades trabalhadas ...</p> <p>(...) precisamos de confirmar a vossa estimativa. O que é que eu tenho de fazer?...</p> <p>(...) Então miúdos que conclusões podemos retirar?</p> <p>(...) boa sugestão miúdos! ...</p> | |

Tabela 7- Análise de conteúdo das Notas de campo "Comunicação dos projetos"

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | frequências |
|-------------------------------|--------------------------------------|--|--|-------------|
| Gestão cooperada do currículo | Competências adquiridas pelos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia na procura do conhecimento • Gestão do próprio processo de aprendizagem • Responsabilidade na partilha do conhecimento com os colegas • Apropriação do currículo • Comunicação oral • Avaliação <ul style="list-style-type: none"> - autoavaliação - heteroavaliação | <p>(...) O nosso grupo é os anfíbios...</p> <p>(...) queremos estudar as características dos anfíbios, saber como é que eles se adaptaram à vida dentro e fora de água... etc</p> <p>(...) Inspiramo-nos na serpente para pintar o nosso cartaz...</p> <p>(...) a nossa comunicação pode ser apresentada na 6 feira... Já temos tudo preparado</p> <p>(...) hoje vamos preparar a nossa comunicação oral no TEA (grupo v)</p> <p>(...) Falaram num tom audível, mas podiam ter só mais um pouco de cuidado com a postura...</p> <p>(...) Acho que foram muito bons e ajudaram imenso a cumprir o nosso objetivo...</p> | 3 |

| | | | | |
|--|--------------------|--|--|--|
| | Papel do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Fornecer feedback • Estimular os alunos • Implementar /promover a colaboração e cooperação • O professor não é visto/não se assume como a única fonte do saber • Explicitação nos processos de avaliação | <p>(...) estão de parabéns. Foram muito autônomos neste processo todo...</p> <p>(...) Tenho só uma pergunta, sabem qual é o revestimento dos anfíbios? ...</p> <p>(...) Agora vou fazer três perguntas...</p> <p>(...) parabéns porque foram autônomos e a informação que encontraram para as respostas era muito longa e complicada e vocês estiveram a ver o que significava cada palavra ...</p> <p>(...) O grupo está de parabéns, porque se respeitaram uns aos outros e ouviram-se ...</p> <p>(...) Cumpriram o principal objetivo de ajudar os colegas a preencher as grelhas de verificação...</p> <p>(...) É entregue, a todos os alunos, uma grelha de heteroavaliação das comunicações dos projetos...(...) Os parâmetros de avaliação são apresentados aos alunos, explicitando-se cada um deles ...</p> | |
|--|--------------------|--|--|--|

| | | | | |
|--|------------------|---|--|--|
| | Avaliação da GCC | <p>• Heteroavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - partilha em momentos coletivos - regulação do trabalho - regulação de atitudes - regulação de comportamentos | <p>(...) Eles comunicaram num tom audível e tiveram uma boa postura corporal ...</p> <p>(...) Acho que foram mesmo muito bons...</p> <p>(...) Escolheram boas cores para o cartaz...</p> <p>(...) O único ponto que deviam ter mais cuidado é no pronunciar das palavras...</p> <p>(...) eu acho que cumpriram o objetivo, partilharam informação, mas deviam melhorar na organização do que falaram. Acho que uns falaram mais ...</p> <p>(...) Deviam ter escolhido outras fotos sem ser do caranguejo, porque esse é o mais conhecido ...</p> <p>(...) Estão de parabéns porque na tabela não tive uma coisa que acho que deviam melhorar!</p> <p>...</p> | |
|--|------------------|---|--|--|

Tabela 8- Análise de conteúdo das Notas de campo "Conselho de Cooperação Educativa"

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | frequências |
|-------------------------------|----------------------------------|--|--|-------------|
| Gestão cooperada do currículo | Conselho de Cooperação Educativa | <ul style="list-style-type: none"> • Regulação de comportamentos e atitudes | <p>(...) Eu gostei de brincar com as minhas amigas ...</p> <p>(...) Eu gostei de jogar futebol com o M.S e o J.M, J.H</p> <p>(...) Não gostei que a M.R discutisse comigo...</p> <p>(...) Vamos dar primeiro a palavra às pessoas envolvidas...</p> <p>(...) Não quererem brincar uma com a outra não é motivo para discutirem e chamarem nomes ...</p> <p>(...) M.R e T.L a A.S já deu uma solução, o que vocês querem fazer para resolver este problema ...</p> <p>(...) Eu acho que vocês deviam comprometer-se a terem mais calma uma com a outra para não discutirem tanto, concordam?...</p> <p>(...) Então vamos registar em ata que as alunas M.R e T.L comprometem-se a discutir menos e a terem mais calma uma com a outra ...</p> | 2 |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | | (...) Não te demos a palavra M.S, primeiro são eles a falar ... | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Regulação das aprendizagens • Aprendizagem sustentada em parcerias | <p>(...) Eu gostei de fazer a parceria de matemática com a E.F, M.E...</p> <p>(...) Eu gostei de aprender os novos provérbios ...</p> <p>(...) como eu tinha dificuldades na matemática, fiz mais ficheiros de matemática... com a ajuda da E.F.. Agora já consigo fazer sozinha...</p> | 2 |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos recursos materiais da sala de aula | <p>(...) Proponho a criação de ficheiros sobre provérbios...</p> <p>(...) Eu estou a gostar muito da rotina dos provérbios que temos feito, por isso acho que era bom termos ficheiros em TEA sobre isso ...</p> | |

Tabela 9- Análise de conteúdo das Notas de campo “Planificação de parcerias”

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | frequências |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|---|-------------|
| Gestão cooperada do currículo | Competências adquiridas pelos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Planear o trabalho • Gerir os tempos curriculares • Gestão das parcerias e apoios • Capacidade para selecionar o que privilegiar no currículo em função das suas necessidades • Responsabilidade • Autonomia | <p>(..) devíamos colocar na agenda semanal um tempo para a comunicação de projetos.. os projetos estão quase prontos</p> <p>(...) Eu gostava de trabalhar com a J.R o algoritmo da subtração com empréstimo, porque fiquei com algumas dúvidas ainda</p> <p>(...) Eu tenho dificuldade em escrever um texto ... preciso de ajuda com ideias ...</p> <p>(...) Eu posso ajudar, sou bom nisso!</p> <p>(...) Eu gostava de melhorar a matemática, para conseguir resolver problemas</p> <p>(...) Eu quero melhorar os meus erros nos textos</p> <p>(...) Eu ofereço-me para ajudar na resolução de problemas matemáticos</p> | 2 |

| | | | | |
|--|--------------------|---|--|--|
| | Papel do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar o poder com os alunos • Organizador /gestor do processo de aprendizagem • Devolver feedback • Desenvolver nas crianças competências de aprender a aprender | <p>(...) Então quem acha que precisa de consolidar o algoritmo da subtração com empréstimo que coloque o braço no ar e organizamos parcerias</p> <p>(...) Boa, miúdos! Podem fazer uma parceria juntamente com a M.G. M.E acho que esta semana devias realizar uma escrita de texto, o que te parece?</p> <p>(...) Alguém se oferece para ajudar o J.M nesta fragilidade</p> <p>(...) Muito bem meninas, ótima parceria. Acho que vai ser muito útil para ambas</p> <p>(...) vou lançar-vos um desafio. Quem ainda não realizou uma gravação de leitura devia fazê-lo. Assim podemos trabalhar a fluência leitora, o que vos parece?</p> | |
|--|--------------------|---|--|--|

Tabela 10- Análise de conteúdo das Notas de campo "Trabalho de texto"

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | frequências |
|-------------------------------|--------------------------------------|--|--|-------------|
| Gestão cooperada do currículo | Competências adquiridas pelos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação do currículo • Aprender a aprender • Comunicação oral • Responsabilidade • Partilha entre os colegas | <p>(...) Texto narrativo tem início, meio e fim. Tem personagens e uma ação</p> <p>(...) escreveram com correção ortográfica</p> <p>(...) Utilizaram adjetivos</p> <p>(...) O primeiro parágrafo não faz muito sentido</p> <p>(...) Os alunos partilham os comentários escritos para melhorar o texto...</p> | 2 |
| | Papel do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Gerir os processos de aprendizagem • Fornecer feedback • Estimular os alunos • Não é visto/não se assume como a única fonte do saber • Desenvolver a capacidade metacognitiva das crianças | <p>(...) Porque é que é um texto narrativo? Qual é a definição de texto narrativo?</p> <p>(...) Isso mesmo J. O tipo de texto é narrativo e a justificação é aquela que o J. deu.</p> <p>(...) Acham que essa pergunta acrescenta alguma informação à história? É importante?"</p> | |

Anexo M. Agenda semanal

| horas | segunda-feira | terça-feira | quarta-feira | quinta-feira | sexta-feira |
|-------|--|---|---------------------------------|--|---|
| 8:30 | Escrita do nome e data, tarefas do dia e plano do dia | | | | |
| 9h00 | Conselho de turma: planificação e organização da semana - Avaliação e distribuição de tarefas Treino de matemática | Inglês (45') | Problemas | Algoritmo da subtração com empréstimo TEA | Apresentação final |
| 9:30 | | Trabalho de texto d_____ | Arts & Drama A – Projetos (60') | | |
| 10:30 | RECREIO | | | | |
| 11h00 | Estratégias de Cálculo <u>Ortografia</u> : ditado 20 palavras | Trabalho de texto d_____ | Provérbios (45') | Musica A - ICT B | Apresentação final |
| 11:45 | TEA (45') | Arts & Drama A – Projetos (60') | Inglês (45') | Musica B - ICT A | Apresentação final |
| 12:30 | ALMOÇO E RECREIO | | | | |
| 13:30 | Inglês (45') | TEA | Laboratório TEA* | Inglês (45') | Conselho de turma: - Balanço da semana; - Discussão do diário; - Planificação de parcerias de TEA e avaliação; |
| 14:30 | Leitura de uma lenda | Leitura orientada: "A Menina do Mar" | Laboratório TEA* | Physical Education | |
| 15:15 | Physical Education | Comunicação de um projeto | Estratégias de Cálculo | Arrumar mochilas | |
| | Balanço/ Avaliação do dia e tarefas | | | | |

Anexo N. Plano Individual de Trabalho (PIT)

Plano Individual de Trabalho - PIT

n.º

Semana de ____ a ____ de _____

| Atividades | | | | | |
|---|----|--|-----|-----|-----|
| | | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º |
| Português | 1 | Escrever um texto _____ | | | |
| | 2 | Ficheiro de leitura de autores da turma | | | |
| | 3 | Ficheiro de textos de autor | | | |
| | 4 | Ficheiro de ortografia | | | |
| | 5 | Ficheiro de gramática | | | |
| | 6 | Ler um livro ou um texto de autor | | | |
| | 7 | Gravar com o iPad uma leitura de um texto | | | |
| | 8 | Ficheiro de provérbios | | | |
| Matemática | 9 | Ficheiro de problemas | | | |
| | 10 | Inventar problemas | | | |
| | 11 | Ficheiro de OTD | | | |
| | 12 | Ficheiro de números e operações | | | |
| | 13 | Ficheiro de cálculo | | | |
| | 14 | Ficheiro de geometria | | | |
| | 15 | Ficheiro de treino | | | |
| Outros | 16 | Desafios matemáticos | | | |
| | 17 | iPad _____ | | | |
| | 18 | Ficheiro de Estudo do Meio | | | |
| | 19 | Rever a correção da semana anterior | ○ | | |
| | 20 | | | | |
| Parceria com _____, na atividade n.º ____ | | Parceria com _____, na atividade n.º ____ | | | |
| Avalio o meu trabalho: Concentrei-me e estive em silêncio Variei as atividades Respeitei a ordem das ajudas Planeei o meu trabalho | | Avaliação de um colega: _____ _____ _____ _____ | | | |
| Autoavaliação _____ _____ _____ _____ | | Avaliação da professora: _____ _____ _____ | | | |

Anexo P. Instrumentos de regulação dos Projetos (exemplos)

Tema: _____

Pergunta: _____

| O que lemos | O que percebemos: |
|-------------|-------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Projeto: _____

Grupo: _____

O que sei sobre o nosso tema

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |