

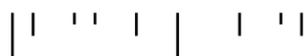


Conselho de Cooperação Educativa no 1.º CEB: processos de autonomização e responsabilização dos alunos

Inês Isabel

Relatório da prática do ensino supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências no 2.º
CEB

2020-2021



Conselho de Cooperação Educativa no 1.º CEB: processos de autonomização e responsabilização dos alunos

Inês Isabel

Relatório da prática do ensino supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências no 2.º
CEB

Orientador: Professora Doutora Conceição Figueira

2020-2021

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

A conclusão deste ciclo de estudos não teria sido possível sem o apoio de tantas pessoas que me dedicaram o seu carinho e atenção. A todas eles deixo aqui um agradecimento. Não seria a mesma sem vocês.

Primeiramente, agradeço ao meu marido, Rui. És o meu pilar, o meu confidente e melhor amigo. Obrigada pelo teu amor, pelos miminhos e por acreditares em mim, mesmo quando não o consigo fazer.

Aos meus pais, Tiago e Rosália, por quem sinto um imenso orgulho. Obrigada pelo apoio incondicional. Sei que posso contar sempre convosco.

À minha madrinha, São, por estares sempre cá para mim.

Às minha primas, irmãs do coração, Alexandra e Margarida, pelas risadas e confidências.

Aos meus sogros, Susana e Joaquim, pelo carinho e compreensão.

À minha tia João, pelas conversas e pelo apoio.

Aos meus amigos e amigas que me deram força para continuar.

À minha família, por confiarem nas minhas capacidades.

Um obrigada muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Conceição Figueira, pelo apoio na elaboração deste trabalho, pelo carinho e por todos os conselhos que me deu.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa com quem tive o privilégio de me cruzar, por valorizarem o meu trabalho.

A todos os que de alguma forma contribuíram para que atingisse este objetivo, muito obrigada.

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.

Neste trabalho, numa primeira parte são descritos e analisados de forma reflexiva os períodos de observação e intervenção nos contextos de 1.º e 2.º CEB. A Prática do 1.º CEB, desenvolvida numa turma de 4.º ano de escolaridade, decorreu numa instituição de ensino pública, situada na periferia da cidade de Lisboa, mais precisamente na freguesia dos Olivais. A Prática do 2.º CEB foi realizada em duas turmas de 5.º ano de escolaridade, também numa instituição de ensino pública, na freguesia de Telheiras.

Na segunda parte do presente relatório é apresentado um estudo realizado no contexto da PES II, denominado por *Conselho de Cooperação Educativa no 1.º CEB: processos de autonomização e responsabilização dos alunos*. Esta investigação, realizada numa turma de 4.º ano de escolaridade, foi desenvolvida com o intuito de estudar os processos de autonomização e responsabilização dos alunos durante o Conselho de Cooperação Educativa. Para tal formularam-se três objetivos específicos: i) Identificar os temas abordados pelos alunos do Diário de Turma; ii) Descrever o modo como os temas/assuntos expressos no Diário de Turma são resolvidos em Conselho de Cooperação Educativa; e iii) Caracterizar as competências desenvolvidas pelos alunos durante o Conselho de Cooperação Educativa. Em conformidade com o objeto de estudo, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, recorrendo a diversas técnicas de recolha de dados, designadamente a observação direta e participante, as notas de campo e a análise documental. Quanto ao tratamento de dados, foram seguidos os procedimentos propostos por Bardin (2013).

Os resultados deste estudo permitiram identificar o Conselho de Cooperação Educativa como uma dinâmica de sala de aula promotora de momentos de reflexão e cooperação, que contribuem para o desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilização dos alunos.

Palavras-chave: Conselho de Cooperação Educativa, Responsabilização, Autonomia, Cooperação

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

The present report is developed within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice II (STP II), which is part of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

In the first part of this work, one describes and analyses the periods of observation and intervention in the contexts of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education in a reflective way. The teaching practice in the 1st Cycle of Basic Education, with a class of the 4th form, was carried out in a public school situated in the suburbs of Lisbon, more precisely in Olivais. In what concerns the teaching practice in the 2nd Cycle of Basic Education, it took place in another public school in Telheiras and it was developed with two classes of the 5th form.

In the second part of the current report, one presents a study carried out in the discipline of STP II, called *Board of Educational Cooperation in the 1st Cycle of Basic Education: processes of developing the students' autonomy and responsibility*. This investigation, developed with a class of the 4th form, aimed at studying the processes of developing the students' autonomy and responsibility during the Board of Educational Cooperation. To achieve that, three specific objectives were formulated: i) Identify the issues mentioned by the students in their Class Diary; ii) Describe the way in which the issues mentioned in their Class Diary are solved in the Board of Educational Cooperation; and iii) Characterise the skills developed by the students during the Board of Educational Cooperation. According to the object of study, it was employed a qualitative methodology, using several techniques of data collection, specifically the direct and participated observation; field notes and the documentary analysis. As for the data processing, one followed the procedures proposed by Bardin (2013).

The results of this study permitted to identify the Board of Educational Cooperation as a classroom dynamic which promotes moments of reflection and cooperation and these contribute to the development of the students' skills in what concerns autonomy and acceptance of responsibility.

Keywords: Board of Educational Cooperation, Acceptance of responsibility, Autonomy, Cooperation

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º CEB.....	5
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	6
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	7
1.1.1. A instituição.....	7
1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante.....	7
1.1.3. A turma.....	8
1.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens.....	9
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	9
1.2.1. Diagnose e problemática.....	10
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	11
1.2.3. Atividades implementadas.....	12
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	13
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	14
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	15
2.1.1. A instituição.....	15
2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante.....	15
2.1.3. As turmas.....	16
2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens.....	16
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	17
2.2.1. Diagnose e problemática.....	17
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	18
2.2.3. Atividades implementadas.....	19
2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	20
3. Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º e no 2.º Ciclo.....	22

3.1. Os modelos pedagógicos utilizados pelos OC	23
3.2. Relação pedagógica	24
3.3. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	25
Parte II – Estudo	27
4. Contextualização do estudo	28
5. Enquadramento Teórico	30
5.1. Definição de conceitos	31
5.1.1. Conselho de Cooperação Educativa	31
5.1.2. Autonomia e responsabilidade.....	32
5.1.3. Colaboração e cooperação	33
5.2. Como se desenvolve o Conselho de Cooperação Educativa	34
5.2.1. Finalidades e organização.....	34
5.2.2. Papel dos alunos	35
5.2.3. Papel do professor	36
5.2.4. Competências desenvolvidas pelos alunos	37
6. Metodologia.....	38
6.1. Natureza do estudo.....	39
6.2. Participantes e contexto	40
6.3. Métodos e técnicas de recolha de dados	40
6.4. Métodos e técnicas de análise de dados	41
6.5. Princípios éticos	41
7. Apresentação de Resultados	43
7.1. Conceções dos alunos sobre o Conselho de Cooperação Educativa.....	44
7.2. Temas abordados no Diário de Turma.....	44
7.3. Resolução de conflitos em Conselho de Cooperação Educativa	50
7.4. Competências adquiridas em Conselho de Cooperação Educativa	54
8. Conclusões.....	57
Principais constrangimentos no desenvolvimento do estudo	60

Reflexão final	62
Referências	65
Anexos	68

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Tabela de objetivos gerais e específicos da Prática de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	69
Anexo B. Avaliação do Objetivo Geral Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social.....	70
Anexo C. Avaliação do Objetivo Geral Desenvolver competências de cálculo mental.....	71
Anexo D. Avaliação do Objetivo Geral Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas.....	72
Anexo E. Tabela de objetivos gerais e específicos da Prática de Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	73
Anexo F. Avaliação do Objetivo Geral Desenvolver competências de autonomia e cooperação.....	74
Anexo G. Avaliação do Objetivo Geral Desenvolver competências de raciocínio matemático	75
Anexo H. Avaliação do Objetivo Geral Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação	76
Anexo I. Avaliação do Objetivo Geral Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais.....	77
Anexo J. Agenda Semanal	78
Anexo K. Exemplo de Grelha de avaliação diagnóstica	79
Anexo L. Registos Diário de Turma.....	93
Anexo M. Tabela de Análise de conteúdo.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Síntese dos temas abordados na coluna “Gostei” do DT.....	45
Figura 2- Síntese dos temas abordados na coluna "Não gostei" do DT.....	46
Figura 3- Síntese dos temas abordados na coluna "Proponho" do DT.....	48
Figura 4- Síntese dos registros da Orientadora Cooperante no DT.....	49
Figura 5- Síntese dos modos de resolução dos assuntos do DT.....	51
Figura 6- Síntese do modo como os temas são abordados durante o Conselho de Cooperação Educativa.....	53
Figura 7- Síntese das competências desenvolvidas em Conselho de Cooperação Educativa	56
Figura 8- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social.</i>	70
Figura 9- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de cálculo mental</i>	71
Figura 10- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas</i>	72
Figura 11- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de autonomia e cooperação. (5.º4.ª)</i>	74
Figura 12- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de autonomia e cooperação. (5.º5.ª)</i>	74
Figura 13- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de raciocínio matemático. (5.º4.ª)</i>	75
Figura 14- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de raciocínio matemático. (5.º5.ª)</i>	75

Figura 15- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação. (5.º5.ª)</i>	76
Figura 16- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação. (5.º4.ª)</i>	76
Figura 17- Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais. (5.º4.ª)</i>	77
Figura 18 - Resultados obtidos com o objetivo geral <i>Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais. (5.º5.ª)</i>	77
Figura 19- Agenda semanal.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

CCE Conselho de Cooperação Educativa

CEB Ciclo do Ensino Básico

DT Diário de Turma

MEM Movimento Escola Moderna

OC Orientadora Cooperante

PES Prática de Ensino Supervisionada

PIT Plano Individual de Trabalho

TEA Tempo de Estudo Autónomo

UC Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

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

No 1.º CEB, a prática concretizada com uma turma do 4.º ano de escolaridade desenvolveu-se numa instituição de ensino pública, situada na periferia da cidade de Lisboa, na freguesia dos Olivais. No 2.º CEB, a prática foi desenvolvida com duas turmas de 5.º ano de escolaridade, numa instituição de ensino pública, na freguesia de Telheiras, em Lisboa. A primeira prática foi realizada durante sete semanas, enquanto a segunda decorreu durante nove semanas. Ambas as intervenções contemplaram períodos de observação e intervenção.

Neste relatório está incluído o estudo empírico desenvolvido no âmbito da PES II no 1.º CEB, denominado por *Conselho de Cooperação Educativa no 1.º CEB: processos de autonomização e responsabilização dos alunos*, com o intuito de *Estudar os processos de autonomização e responsabilização dos alunos durante o Conselho de Cooperação Educativa*. Definiram-se para esta investigação os seguintes objetivos específicos: i) Identificar os temas abordados pelos alunos do Diário de Turma; ii) Descrever o modo como os temas/assuntos expressos no Diário de Turma são resolvidos em Conselho de Cooperação Educativa; e iii) Caracterizar as competências desenvolvidas pelos alunos no Conselho de Cooperação Educativa.

O presente relatório está dividido em duas partes: a primeira, respeitante às práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º CEB e no 2.º CEB e a segunda, na qual se apresenta o estudo empírico. No primeiro capítulo da primeira parte é realizada a *Descrição Sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*, na qual é caracterizado o contexto socioeducativo, designadamente, a instituição, as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), a turma, os processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Apresenta-se, ainda, a problematização dos dados do contexto, que inclui a diagnose e problemática, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

O segundo capítulo integra a *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*, cujos tópicos se afiguram os mesmos apresentados para a prática de 1.º CEB.

Quanto ao terceiro capítulo, este incide na *Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º e no 2.º ciclo*. São apresentados e comparados neste capítulo os modelos pedagógicos utilizados pelo professor, a relação pedagógica e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

No que diz respeito à segunda parte do relatório, no quarto capítulo procede-se à realização da *Contextualização do estudo*, na qual se apresentam as motivações para a sua realização e os seus objetivos.

O quinto capítulo incide na apresentação do *Enquadramento teórico*, que integra a definição dos conceitos e elementos fundamentais, relacionados com a temática da investigação.

Respeitante ao sexto capítulo no qual é apresentada a *Metodologia*, são explicitados a natureza do estudo, os participantes e contexto, os métodos e técnicas de recolha de dados, os métodos e técnicas de análise de dados e os princípios éticos respeitados durante a investigação.

O sétimo capítulo incide na *Apresentação de resultados*, que inclui explicitação e discussão dos resultados, referentes às conceções dos alunos sobre o Conselho de Cooperação Educativa, os temas abordados no Diário de Turma, a discussão do Diário de Turma e as competências adquiridas em Conselho de Cooperação Educativa. Os resultados são apresentados com referências aos objetivos específicos do estudo.

O oitavo capítulo corresponde às *Conclusões* do estudo, onde se realiza uma síntese das conclusões retirados e se apresentam algumas limitações do estudo.

Para terminar, é apresentada uma *Reflexão final*, na qual são referidos o contributo da prática e do estudo para o desenvolvimento das competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, ainda, a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Apresentam-se, por último, as *Referências* bibliográficas decorrentes da mobilização do quadro teórico e os *Anexos* que completam e comprovam a informação ao longo do estudo apresentada.

**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

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste primeiro capítulo será realizada a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente, a caracterização da instituição, das finalidades educativas, da ação pedagógica da Orientadora Cooperante, da turma e dos processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

1.1.1. A instituição

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se numa instituição de ensino público, situada na periferia da cidade de Lisboa, mais concretamente na freguesia dos Olivais. Esta instituição recebe alunos desde o ensino pré-escolar até ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que a escola sede se encontrava em processo de reestruturação, todas as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram realocadas em monoblocos colocados na Escola Básica da região.

Sendo esta uma instituição que não adotou um método de ensino específico, é dada a possibilidade a cada docente de recorrer ao modelo pedagógico que melhor se adequar aos seus alunos e aos princípios que defende.

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

Tendo em conta a liberdade pedagógica referida anteriormente, a Orientadora Cooperante optou por recorrer aos princípios e rotinas do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) com os quais se identifica.

O MEM pratica um modelo pedagógico cujos princípios orientadores são sustentados pelos valores da democracia, assentes “em abordagens globais e genéticas e em estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade” (Roa, 2003, p. 64). O desenvolvimento desta prática sustenta-se nos seguintes subsistemas de organização: circuitos de comunicação, estruturas de cooperação educativa e participação democrática direta. Niza (1998) sublinha a importância destes conceitos para a formação democrática e consequente aquisição de valores e competências essenciais ao desenvolvimento de crianças autónomas e responsáveis. Sendo a formação cívica o principal objetivo da

educação, acredita-se que esta metodologia de trabalho irá favorecer ao desenvolvimento sociomoral dos alunos.

No que respeita à organização da sala de aula, nomeadamente dos espaços e dos recursos educativos, Niza (1998), considera que esta é um espaço dos alunos, no qual as crianças se devem sentir confortáveis. É essencial que o ambiente escolar seja o mais tranquilo possível e bem estruturado, para que as aprendizagens aconteçam. Assim, estão organizados pela sala variados espaços, designados por Niza (1998) por áreas de apoio. Estes espaços contêm, de forma organizada, os recursos materiais necessários ao trabalho a desenvolver em sala de aula, acessível a todos os alunos, favorecendo experiências de autonomia e responsabilidade a cada elemento do grupo.

Quanto à gestão do tempo, esta decorre de acordo com uma Agenda Semanal, concebida pelos docentes de um mesmo ano de escolaridade, onde se organizam os tempos e as várias componentes do currículo. Com base nesta agenda, o professor planifica, com os alunos, no início da semana, o trabalho curricular a desenvolver durante a mesma (cf. Anexo J).

1.1.3. A turma

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis alunos, quinze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Estes alunos eram oriundos de um nível socioeconómico médio, sendo que existiam algumas crianças com menor poder económico e outras com poder económico superior.

Tratava-se de um grupo que, na sua maioria, era bastante empenhado, interessado e participativo. Revelavam-se crianças muito curiosas, autónomas e responsáveis, com grande motivação para a aprendizagem. Revelavam facilidade em expressar as suas emoções, interesses e opiniões pessoais, sendo que, em alguns momentos, manifestavam dificuldade em respeitar a palavra dos colegas, esperar pela sua vez para falar e cumprir, de um modo geral, com as regras de interação social estabelecidas para a sala de aula. Apesar destas dificuldades, partilhavam as suas ideias com os colegas e professor, e compreendiam o ponto de vista dos colegas, procurando sempre resolver possíveis desentendimentos.

De um modo geral, os alunos apresentavam, em termos cognitivos, em todas as componentes do currículo, um desenvolvimento expectável para o ano de escolaridade em que se encontravam e grande capacidade de trabalho.

1.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que diz respeito às modalidades de avaliação e regulação das aprendizagens, estas desenvolviam-se com carácter contínuo, formativo e sumativo. Os alunos participavam nos processos de avaliação e, para o efeito, eram identificados em conjunto, critérios que facilitassem essa participação.

Para a avaliação eram considerados os trabalhos e competências desenvolvidos nos Tempos de Estudo Autónomo e adequados os Planos Individuais de Trabalho. À medida que os alunos se sentiam confiantes para realizar a avaliação, respondias as fichas de verificação¹ e assinalavam nas listas de verificação² os conteúdos já trabalhados e adquiridos. Esta prática permitia aos alunos e à docente compreender as aprendizagens adquiridas e as dificuldades reveladas, no sentido de melhorar num processo conducente ao sucesso escolar. A análise dos Planos Individuais de Trabalho, o feedback constante e a definição de estratégias de melhoria, específicas para cada criança, permitiam a progressão dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Por se tratar de um ambiente de educação cooperativa, a partilha e reflexão dos comportamentos e aprendizagens também faziam parte do processo de avaliação do desenvolvimento dos alunos, sendo que essa análise acontecia oralmente ou por escrito, em momentos participados por toda a turma.

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

Neste subcapítulo, apresentam-se a problematização dos dados do contexto e a identificação dos objetivos gerais de intervenção. Esta problematização e respetivos objetivos emergem dos dados de diagnose realizado na fase inicial do estágio. Em

¹ Fichas de avaliação com os conteúdos curriculares definidos nas listas de verificação das várias áreas curriculares.

² Listagem dos conteúdos curriculares em avaliação adaptada para os alunos.

conformidade, são também identificadas as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

1.2.1. Diagnose e problemática

A intervenção adequada em contexto da Prática só seria possível através de uma avaliação diagnóstica que permitisse a identificação das potencialidades e fragilidades mais significativas do grupo turma. Assim, a diagnose dos alunos realizou-se a partir da seleção de indicadores de avaliação para todas as componentes do currículo, tendo como referência o ano de escolaridade em que os alunos se encontravam. Estes dados foram registados em grelhas concebidas para o efeito (cf, Anexo K).

A análise dos dados de diagnose, permite acrescentar que, na área curricular de Português, os alunos apresentavam um elevado nível de desenvolvimento nos vários domínios, nomeadamente, oralidade, escrita e leitura, demonstrando grande interesse em realizar apresentações de livros ou de histórias criadas pelos próprios. Nesta área, as maiores dificuldades dos alunos situavam-se na gramática e ortografia, onde era possível detetar um número considerável de erros ortográficos nas produções escritas dos alunos e alguma dificuldade na categorização das palavras por classes.

No que respeita à área curricular da Matemática, foi possível verificar dificuldades relativas no domínio dos números e operação, nomeadamente ao cálculo mental. Também se observaram bastantes fragilidades no que respeita à interpretação de enunciados e seleção de dados dos problemas matemático

Relativamente à área do Estudo do Meio, particularmente no desenvolvimento dos Projetos, a turma apresentava grande interesse e curiosidade sobre os conteúdos curriculares, demonstrando apenas algumas dificuldades nas sequências temporais, designadamente na identificação dos séculos.

As áreas das Expressões Artísticas e Expressão Físico-motora foram as menos observadas, especialmente as Expressões Artísticas sobre as quais não foi possível registar quaisquer fragilidades ou potencialidades. Na Expressão Físico-motora, os alunos relevam grande motivação e vontade de trabalhar em equipa, no entanto, em termos de

coordenação, resistência e flexibilidade apresentavam, de um modo geral, algumas dificuldades.

Por último, e no que às competências sociais, diz respeito foi possível observar que a maioria dos alunos se revelava bastante autónomo e responsável, com grande capacidade e ritmo de trabalho. Procuravam sempre cumprir as tarefas a que se propunham e eram muito participativos nos momentos de trabalho coletivo. Por outro lado, tinham algumas dificuldades em cumprir com as regras de sala de aula, nomeadamente as que diziam respeito à comunicação e às interações sociais, tais como pedir a palavra, esperar pela sua vez para falar, interrompendo, por vezes, tanto os colegas como a professora.

A problematização dos dados da diagnose permitiu a identificação das seguintes questões-problema: i) “Quais as estratégias a utilizar para desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social?”; “Que tipo de estratégias implementar para desenvolver o cálculo mental?”; e iii) “Que tipo de estratégias/atividades se devem implementar para promover a aquisição de competências de interpretação e resolução de problemas matemáticos?”. Tendo em conta as questões apresentadas, definiram-se como objetivos gerais de intervenção: i) Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social; ii) Desenvolver competências de cálculo mental; e iii) Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Para a concretização dos objetivos gerais de intervenção acima referidos, foram implementadas várias estratégias de intervenção e de integração curricular numa linha de continuidade com a prática docente da OC.

No sentido da consecução do primeiro objetivo – *Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social*. – procedeu-se à implementação de rotinas de reflexão e partilha de opiniões sobre os comportamentos em sala de aula em momentos de relaxamento e silêncio. Foi introduzido o jogo dos números, cujo objetivo se prendia com o desenvolvimento das capacidades de espera e de escuta. Para além disso, implementou-se um gesto de silêncio – que consistia em colocar a mão no ar, implicando

que, à medida que os alunos viam o sinal, ficavam em silêncio e prestavam atenção – que passou a ser cumprido e respeitado por todos os alunos. Este gesto era realizado nos momentos em que considerava que o barulho em sala de aula ultrapassava os limites ou quando alguém requeria a atenção da turma. Para o segundo objetivo – *Desenvolver competências de cálculo mental*. – optou-se por dar continuidade à rotina de cálculo mental que incluía o jogo do STOP matemático. Passámos a introduzir outros jogos matemáticos de cálculo mental e raciocínio lógico, nesses momentos semanais, nomeadamente o Jogo do 24 e o Sudoku. Estes jogos também foram convertidos em desafios e disponibilizados para os alunos que os quisessem resolver para além dos momentos em coletivo. Para o terceiro e último objetivo – *Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas*. – reimplementou-se a rotina do Problema da Semana que no início da prática não estava a ser desenvolvida. Com esta estratégia foram interpretados, construídos e realizados variados problemas contextualizados individualmente, a pares ou pequenos grupos, cuja discussão em coletivo das estratégias de resolução também contribuía para a concretização deste objetivo geral.

No que respeita à integração curricular, esta foi possível através das variadas atividades realizadas nas Áreas de Expressão Artística e Expressão físico-motora, implementadas no tempo destinado à educação física. Estas incluíam conteúdos dessas mesmas áreas e, ainda, da área da matemática, mais especificamente, no domínio do cálculo mental. Também os momentos de relaxamento e reflexão após estas sessões incluíam elementos que às competências sociais dizem respeito. Para além disso, na elaboração do friso cronológico integrou-se a Expressão Artística que contribuiu para a compreensão dos conteúdos histórico-geográficos a serem trabalhados.

1.2.3. Atividades implementadas

Durante a PES II foram implementadas atividades e rotinas diversificadas. Para a área das Expressões Artísticas e Expressão Físico-motora destacou-se a rotina de audição de música durante os lanches, a dramatização de histórias e os jogos em pequenos grupos. Na área da Matemática, realizaram-se os desafios matemáticos (Jogo do 24 e Sudoku), o jogo dos números e os problemas da semana. Para ao área de Português, implementou-se

a criação e leitura expressiva de poemas em grupo, partindo de um tema comum. Para a sistematização dos vários conteúdos trabalhos durante a PES II e de modo a concluir a intervenção, foi desenvolvido um peddy paper no jardim da freguesia, realizado em pequenos grupos.

1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Da análise dos resultados de avaliação dos alunos, num conjunto de indicadores, correspondentes a cada objetivo específico (cf. Anexo A), foi possível compreender que os objetivos gerais foram alcançados e que a prática desenvolvida contribuiu para o desenvolvimento de competências e aprendizagens nos alunos.

No que respeita ao primeiro objetivo, *Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social* (cf. Anexo B), observou-se uma evolução significativa nos alunos, destacando-se o cumprimento das regras estipuladas para pedir a palavra. Co. Considera-se que esta evolução se deveu, em grande parte, às dinâmicas de reflexão, recorrentes nos momentos de relaxamento, à implementação do jogo dos números e à introdução do método de colocar a mão no ar para sugerir o silêncio em sala de aula.

O sucesso na concretização do segundo objetivo, *Desenvolver competências de cálculo mental*, resultou da implementação das dinâmicas de jogos e desafios, levando a que os alunos, através das atividades dinâmicas se sentissem mais motivados para resolver as operações e desafios propostos sem o recurso aos algoritmos. Destacam-se o Jogo do 24 e o Sudoku que proporcionaram diversos momentos de diversão e aprendizagem.

No que respeita ao terceiro e último objetivo, *Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas*, observou-se que a sua consecução foi possível a partir da implementação da rotina do Problema da Semana. Esta estratégia permitiu que os alunos, geralmente a pares ou em pequenos grupos, interpretassem enunciados, partilhem e discutissem resoluções para os problemas apresentados, tendo a possibilidade de compreender e aprender com a perspetiva dos colegas. Verificou-se uma melhoria significativa na identificação das estratégias de resolução e compreensão de problemas.

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

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste capítulo apresenta-se a caracterização do contexto socioeducativo da prática desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, a caracterização da instituição, das finalidades educativas e da ação pedagógica dos Orientadores Cooperantes, da turma e dos processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

2.1.1. A instituição

A intervenção foi desenvolvida numa instituição de ensino público, pertencente a um Agrupamento de Escolas, situada na freguesia de Telheiras. A oferta educativa da escola abrange turmas desde o pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Caracteriza-se por ser uma instituição de ensino que não adotou um método de ensino específico, permitindo aos docentes a flexibilidade de adequação do modelo pedagógico que melhor se adegue às características dos alunos e preferências pessoais.

No que diz respeito ao Projeto Educativo do agrupamento, sublinha-se o Centro de Apoio à Aprendizagem, responsável pelas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão dos alunos.

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

No que se refere à ação dos Orientadores Cooperantes, apesar de lecionarem áreas curriculares diferentes, estes apresentavam um método de ensino muito semelhante. Referiram utilizar o método de ensino tradicional, essencialmente expositivo, com recurso ao manual escolar. Apesar das semelhanças encontradas entre a prática dos dois docentes, destaca-se a da professora da disciplina de Matemática pelo cumprimento e orientação do documento das Aprendizagens Essenciais. Pelo seu lado o docente da disciplina de Ciências Naturais geria os conteúdos a trabalhar partindo da ordem pela qual eram apresentados no manual escolar. Tratando-se este de um ensino expositivo, a aprendizagem dos alunos ocorria a partir das explicações apresentadas pelos docentes bem como da realização de exercícios de consolidação.

A Orientadora Cooperante de Matemática referiu procurar adequar as suas aulas às dificuldades dos alunos, enquanto o Orientador Cooperante de Ciências Naturais afirmou não necessitar de se preparar para as suas aulas por deter os conhecimentos necessários à lecionação.

Uma vez que a Prática de 2.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada na modalidade de ensino a distância, foi possível verificar a dificuldade na gestão do tempo no trabalho com os alunos, tendo em conta a limitação da carga horária imposta pelo agrupamento. Os conteúdos abordados pelas estudantes estagiárias foram definidos pelos Orientadores Cooperantes, sem o contributo ou participação dos alunos da turma.

2.1.3. As turmas

A turma do 5.º4.ª era constituída por vinte e oito alunos, dos quais, apenas compareciam às aulas, vinte e um. Doze alunos eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Um dos alunos da turma encontrava-se em processo de avaliação pelas dificuldades apresentadas no que respeita à compreensão oral, escrita e nas diversas áreas do saber.

A turma do 5.º5.ª continha vinte alunos, dos quais catorze rapazes e seis raparigas, com idades compreendidas entre os dez e os quinze anos (um aluno com onze anos, um aluno com doze anos e uma aluna com quinze anos e os restantes com dez anos). Foram identificados oito alunos com Medidas Universais e dois alunos com Medidas Seletivas de acordo com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Em ambas as turmas existiam muitos alunos de diferentes nacionalidades e classes sociais, considerando-se as turmas bastante heterogéneas socioeconomicamente.

2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

Quantos aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, destacou-se o recurso à implementação de testes e fichas de avaliação, ditos de carácter formativo com componente sumativa bastante significativa.

A Orientadora Cooperante da área de Matemática, para além da modalidade de avaliação acima mencionado, recorria à avaliação de apresentações orais realizadas pelos alunos, dando-lhes a possibilidade de apresentarem à turma conteúdos revistos, no sentido

de sistematizarem aprendizagens e melhorar a classificação à disciplina. Esta professora disponibilizava aos alunos, com regularidade, feedback sobre a organização dos tempos e componentes do currículo, para que se atingissem as metas por ela estabelecidas.

O Orientador Cooperante de Ciências Naturais, apesar de caracterizar a sua avaliação como essencialmente formativa, na prática utilizou modalidades de avaliação essencialmente sumativas, aplicando questões de aula aos alunos, sem lhes dar qualquer feedback relativamente às aprendizagens realizadas e dificuldades apresentadas.

Pelo seu lado, o também o comportamento dos alunos era avaliado pelo Orientador Cooperante, através da observação direta e do seu registo em grelhas de avaliação.

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

Apresenta-se, de seguida, a problematização dos dados do contexto e a identificação dos objetivos gerais de intervenção que integram a diagnose e problemática, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

2.2.1. Diagnose e problemática

No que respeita à turma do 5.º4.^a, na área de Matemática verificou-se que a maioria dos alunos revelava utilizar estratégias de cálculo mental e de raciocínio matemático. Não obstante, demonstravam muitas dificuldades na interpretação dos enunciados das tarefas propostas, sendo necessário apresentar e informação e explicitá-la aos alunos repetidamente. No que se refere à disciplina de Ciências Naturais, esta turma demonstrou muito interesse e curiosidade pelos temas abordados, principalmente no que se relacionava com as características dos animais. Não foram observadas fragilidades nesta área curricular. De um modo geral, eram alunos motivados, empenhados e conscientes das regras de comunicação social. Não obstante, revelaram muitas dificuldades no manuseamento das ferramentas digitais e tecnológicas, essenciais ao funcionamento das sessões de ensino a distância, destacando-se, ainda, a falta de pontualidade de um número considerável de elementos da turma.

A turma do 5.º5.ª, quanto à área da Matemática apresentava, tal como a anterior, facilidade na mobilização de estratégias de cálculo mental e de raciocínio matemático e dificuldades na interpretação de enunciados. Nas Ciências Naturais também não foram observadas fragilidades, sendo que, como potencialidades se identificaram a curiosidade e interesse pelos conteúdos relacionados com os animais. Não obstante, de modo geral, estes alunos apresentavam maiores dificuldades de compreensão dos conteúdos trabalhos e menos competências de autonomia, havendo a necessidade dedicarem algum tempo das aulas ao acompanhamento e esclarecimento dos alunos. Revelaram-se, também, alunos mais reservados, com muitas dificuldades no manuseamento das ferramentas digitais, sem iniciativa para encontrar soluções para os problemas que surgiram.

Assim, através da diagnose realizada foi possível identificar a problemática: *Como potenciar a autonomia e atenuar as fragilidades dos alunos através do trabalho cooperativo e da utilização de ferramentas digitais?*. Neste sentido, definiram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção: i) Desenvolver competências de autonomia e cooperação; ii) Desenvolver competências de raciocínio matemático; iii) Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação; e iv) Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelos Orientadores Cooperantes, no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos alunos e das suas aprendizagens e para alcançar os objetivos gerais propostos, foram implementadas diversas estratégias de intervenção e de integração curricular.

Tendo em conta que o trabalho desenvolvido com as turmas se baseava em ensino expositivo e indiferenciado e compreendendo as vantagens do trabalho cooperativo, optou-se por implementar, em ambas as turmas, atividades cuja base de trabalho assentasse em trabalho de grupo. Assim, introduziram-se atividades de exploração dos conteúdos a abordar que, para área de Matemática, se refletiram na distribuição de diversas tarefas de exploração de ferramentas digitais de geometria, cujos principais objetivos se prendiam com a aquisição de competências no manuseamento de ferramentas

digitais, como o *Geogebra*, o desenvolvimento das competências de trabalho em grupo e a aprendizagem dos conteúdos curriculares a partir da exploração e experimentação desses instrumentos.

Para as Ciências Naturais, foram criadas diversas tarefas de grupo que consistiam em guiões de trabalho para a realização de projetos de pesquisa, seleção, organização e comunicação dos temas em estudo. Os conteúdos curriculares abordados foram trabalhos na modalidade de trabalho por projetos, cujos objetivos se focavam no desenvolvimento das competências digitais, no contacto com novas ferramentas digitais, como o *word* e o *powerpoint*, essenciais à criação de trabalhos de pesquisa, o incentivo pela partilha dos conhecimentos adquiridos. Compreende-se que a aquisição de conhecimento através de trabalhos por projetos e, deste modo, do envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, evitando o ensino expositivo, resulta em aprendizagens mais significativa e momentos de trabalho mais estimulantes para os alunos.

2.2.3. Atividades implementadas

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II foram implementadas várias atividades que contribuíram para o desenvolvimento de competências relacionadas com a autonomia e o manuseamento das ferramentas digitais. Destacam-se as sessões síncronas de trabalho de grupo, respeitante à Matemática, na exploração das ferramentas de geometria disponíveis no *Geogebra*, nas ferramentas de partilha, construção e comunicação de trabalhos do *Jamboard* e nas sessões de jogos e desafios que contribuíram para suscitar o interesse e a motivação dos alunos para a disciplina de Matemática.

Relativamente às Ciências Naturais, implementaram-se projetos a partir de tarefas e guiões de pesquisa. Foram também apresentados filmes e documentários sobre as características dos animais em estudo, dinamizados momentos de partilha e comunicação dos projetos desenvolvidos

Para as aulas assíncronas de ambas as disciplinas foram disponibilizadas tarefas de carácter exploratório e de sistematização, realizadas individualmente ou a pares, todas elas sujeitas a feedback, permitindo o constante acompanhamento e verificação das aprendizagens adquiridas pelos alunos.

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Para a avaliação e regulação das aprendizagens, desenvolveram-se ao longo da prática variados instrumentos que permitiram a recolha dos dados relativos à evolução dos alunos.

Através dos variados *quizzes* desenvolvidos nas duas áreas curriculares, que consistiam na realização de questionários interativos, e do registo constante nas grelhas de avaliação, concebidas para o efeito, foi possível identificar as competências desenvolvidas pelos alunos com o contributo das estratégias e atividades implementadas, tendo por base os objetivos específicos delineados, associados aos objetivos gerais de intervenção.

No que se refere ao primeiro objetivo, *Desenvolver competências de autonomia e cooperação*, verificou-se a evolução dos alunos nas duas turmas (cf. Anexo F), principalmente quanto ao respeito pela palavra dos colegas. Quanto aos restantes objetivos específicos associados e este objetivo geral (cf. Anexo E), considera-se que, apesar de alguma melhoria, ainda se identificaram muitos alunos com fracas competências de trabalho cooperativo e autónomo. Compreende-se que essas competências exijam um trabalho contínuo, não sendo possível a sua aquisição num tão curto espaço de tempo.

No que respeita ao segundo objetivo, *Desenvolver competências de raciocínio matemático*, foi possível observar diferenças entre as duas turmas (cf. Anexo G). A turma do 5.º4.ª, apesar de alguma evolução, considera-se aquela na qual os processos de justificação e generalização foram menos conseguidos, visto que a maioria dos alunos apenas “às vezes” os conseguiu utilizar. Quanto à turma do 5.º5.ª observou-se um maior desenvolvimento destas competências, havendo um maior número de alunos a dominar estes processos. Tratando-se de uma capacidade que exige a mobilização e domínio de vários conteúdos e processos mais sofisticados, acredita-se que, tendo em conta os resultados obtidos, com mais tempo de intervenção poder-se-ia observar uma evolução mais significativa.

A respeito do terceiro objetivo, *Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação*, os trabalhos desenvolvidos em grupo e as apresentações realizadas permitiram verificar uma melhoria bastante significativa nos alunos no que

respeita a todos os objetivos específicos. Destacam-se as capacidades de seleção de informação e relação dos conteúdos que resultaram em apresentações bem fundamentadas com a mobilização dos conteúdos abordados.

O quarto e último objetivo geral de intervenção, *Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais*, foi aquele no qual se observou uma maior evolução, verificando-se que as estratégias aplicadas foram um sucesso. Note-se que, inicialmente, eram poucos os alunos de ambas as turmas a deter capacidades para o manuseamento das variadas ferramentas digitais e, no final da intervenção, perto da totalidade dos discentes apresentou o desenvolvimento dessas competências. Destacam-se de todas elas, nomeadamente a manipulação do Geogebra, a criação de formas de comunicação para a realizar dos trabalhos de grupos e a utilização das ferramentas digitais para a realização e apresentação das tarefas propostas.

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

|' '' | | ''

No presente capítulo será apresentada uma análise comparativa e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º CEB e da prática do 2.º CEB. Essa análise assenta essencialmente em três dimensões: i) os modelos pedagógicos utilizados pelos orientadores cooperantes; ii) a relação pedagógica; e iii) os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

3.1. Os modelos pedagógicos utilizados pelos OC

Durante a Prática de Ensino Supervisionada foi possível observar diferentes metodologias de trabalho nos contextos de 1.º CEB e no 2.º CEB. O modelo pedagógico utilizado pela OC do 1.º Ciclo assentava numa perspetiva socioconstrutiva da aprendizagem, no qual os alunos contribuíam para o seu processo de aprendizagem, oferecendo-lhes a consciência do que sabiam e ainda tinham de aprender. Este modelo compreende que “ao fazer decorrer o trabalho escolar da experiência e da acção é uma oportunidade de dar aos alunos a possibilidade de construírem aprendizagens genuínas e significativas” (Serralha, 2007, p. 78). Os objetivos de aprendizagem eram identificados com os estudantes, levando a que todos tivessem a oportunidade de conhecer o que deles era esperado. Os princípios deste modelo são suportados pelo trabalho desenvolvido em parceria, dependente da cooperação e entreajuda, em que o sucesso de um representa o sucesso do grupo. Neste tipo de metodologia, é conferido ao professor o papel de orientador, sendo este um elemento do grupo, estando sujeito às regras definidas em coletivo. Verificava-se, uma aprendizagem centrada no aluno e não no professor. São identificáveis alguns momentos-chave nesta prática que contribuíam para o sucesso dos alunos e o desenvolvimento das competências sociomorais, e outras indispensáveis à formação das crianças. Destacam-se, entre eles, o trabalho desenvolvido em Tempo de Estudo Autónomo, os trabalhos por projeto e as reuniões semanais, em Conselho de Cooperação Educativa. Nesta prática os alunos faziam parte da tomada de decisões sobre assuntos que a todo o grupo diziam respeito, havendo lugar para a apresentação de propostas e sugestões por parte dos discentes. Este modelo pedagógico, reconhecia em cada aluno um indivíduo que, apesar de estar incluído num grupo, apresentava

características e especificidades próprias, com necessidades distintas dos restantes, destacando a importância da diferenciação pedagógica e a “valorização dos percursos e progressos de aprendizagem realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2931).

Por outro lado, a prática desenvolvida pelos Orientadores Cooperantes do 2.º Ciclo era centrada no professor, desempenhando este o papel de destaque na sala de aula. Constituía, portanto, um método de ensino mais expositivo, no qual os alunos não eram incluídos nas decisões, nem no processo de avaliação. Assim, se verificou que os objetivos de aprendizagem não eram definidos em conjunto e as aprendizagens continham um carácter individualista, não havendo qualquer partilha dos conhecimentos com os pares, contrariando os princípios da aprendizagem cooperativa.

Observou-se que os alunos do 1.º Ciclo eram bastante autónomos, responsáveis e com grandes competências em trabalhar de forma cooperativa, enquanto os alunos do 2.º Ciclo se demonstravam mais dependentes do professor. Os primeiros, de um modo geral, também se apresentavam mais autoconfiantes e capazes de resolver os problemas que emergiam de situações diversas.

3.2. Relação pedagógica

No que se refere à relação pedagógica entre aluno/aluno, observou-se que, em conformidade com o modelo pedagógico estabelecido, no 1.º ciclo estes trabalhavam em cooperação, recorrendo aos seus pares para o esclarecimento de dúvidas e no apoio aos trabalhos, desenvolvendo o sentido de unidade de grupo. Os desentendimentos, eram resolvidos entre os alunos ou discutidos em Conselho de Cooperação Educativa, sendo este um momento privilegiado para o desenvolvimento de relações de amizade e cooperação. Pelo seu lado, no 2.º ciclo, observou-se o desencorajamento das conversas paralelas e a ausência de trabalhos de grupo, sendo que quaisquer conflitos ocorridos eram resolvidos com o recurso aos Diretores de Turma. Verificou-se em alguns momentos a falta de empatia e generosidade para com os colegas em maiores dificuldades.

A interação professor/aluno ocorria, mais uma vez, de forma natural no 1.º ciclo, havendo a apresentação de propostas e sugestões entre a OC e os estudantes. Sentia-se em sala de aula um clima de respeito mútuo entre a docente e os seus alunos, sendo que

esta valorizava as suas experiências e tinha em conta as suas opiniões. No 2.º ciclo não se observou grande proximidade entre os Orientadores Cooperantes e os alunos, evidenciando-se a hierarquia estabelecida entre estes. A relação professor/ baseava-se essencialmente na elaboração de perguntas a alunos específicos, chamadas de atenção e admoestações. Os alunos pelo seu lado apenas respondiam às perguntas formuladas pelo professor, seguiam as indicações e por vezes colocavam dúvidas ou pedidos de esclarecimento.

3.3. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que respeita aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, foi possível verificar que no 1.ºCEB se valorizava, principalmente, a modalidade de avaliação formativa, por oposição à avaliação no 2.º CEB de carácter maioritariamente sumativo.

Para os alunos do 1.º ciclo, a avaliação consistia numa ferramenta essencial ao seu desenvolvimento, focada na sua aprendizagem e na melhoria do desenvolvimento das suas competências. Encaravam a resolução das fichas de verificação, as críticas e sugestões de melhoria de forma muito construtiva procurando, constantemente, estabelecer uma relação entre os objetivos curriculares definidos e o trabalho desenvolvido. Uma vez que a avaliação era realizada diariamente, fazendo parte da rotina dos alunos, não lhe era atribuída qualquer conotação negativa, levando a que encarassem este processo como algo necessário e importante. A este respeito, Lopes e Silva (2020) associam à avaliação formativa o conceito de “avaliação para a aprendizagem”, sendo esta essencial para fornecer aos docentes a informação que necessitam para apoiar os seus alunos e ajudá-los no seu processo de aprendizagem. Os autores reforçam a importância da avaliação contínua, “enquanto ainda está a decorrer, ou seja, enquanto o resultado da “corrida” pode ainda ser influenciado e alterado” (p. 8). A avaliação era ainda encarada neste contexto como instrumento regulador das aprendizagens dos alunos e, também, da prática da docente, através de uma reflexão permanente e reestruturação das estratégias utilizadas.

Os alunos do 2.º ciclo, por sua vez, associavam aos momentos de avaliação, definidos em calendário e aplicados a toda a turma, sentimentos de inquietação,

nervosismo e, para alguns, até mesmo desespero. Esta forma de intervenção incentivou em determinados momentos uma competição pouco saudável entre alunos. Este tipo de avaliação, realizada na maioria das vezes com o intuito de classificar, principalmente na área curricular das Ciências Naturais, não tinha por objetivo o desenvolvimento de aprendizagens e a formação dos alunos, mas sim a quantificação dos conhecimentos. Na perspectiva de Martins (2009), “a nota não traduz informação, apenas nivela” (p. 15).

Neste processo, foi possível compreender algumas das limitações desta avaliação, realizada com recurso a um insuficiente conjunto de instrumentos, impedindo que a diversidade dos alunos conseguisse demonstrar e compreender as aprendizagens realizadas.

PARTE II – ESTUDO

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

A presente investigação, decorrida da Prática de Ensino Supervisionada II, do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, tem como tema *Conselho de Cooperação Educativa no 1.º CEB: processos de autonomização e responsabilização dos alunos*. Este estudo de caso emergiu da experiência e observação dos momentos de Conselho de Cooperação Educativa, desenvolvidos segundo uma perspetiva socioconstrutiva, numa turma de 4.º ano de escolaridade de uma escola pública.

A escolha do tema é justificada pelo critério da afetividade, uma vez que a metodologia e princípios desta prática se consideram muito interessantes para a investigadora, havendo, assim, uma forte motivação pessoal. Também se considera o critério dos recursos, visto que a investigadora desenvolveu a sua prática pedagógica num contexto que privilegiava a autonomia, a responsabilização e a cooperação dentro da sala de aula (Sousa & Batista, 2011).

Importa referir o caráter de atualidade referente à temática apresentada, dado que a escola se considera um meio privilegiado à construção e formação pessoal, social e ética das crianças.

Em conformidade com os aspetos mencionados, identifica-se, portanto, o objetivo geral desta investigação, *Estudar os processos de autonomização e responsabilização dos alunos durante o Conselho de Cooperação Educativa*, que compreende os seguintes objetivos específicos: i) Identificar os temas abordados pelos alunos no Diário de Turma; ii) Descrever o modo como os temas/assuntos expressos no Diário de Turma são resolvidos em Conselho de Cooperação Educativa; e iii) Caracterizar as competências desenvolvidas pelos alunos no Conselho de Cooperação Educativa.

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo pretende-se enquadrar em termos conceptuais a temática em análise. Apresentar-se-á, assim, uma revisão da literatura que sustenta o tema objeto de estudo. A ordem dos temas convocados para a mesma são designadamente: i) definição de conceitos: Conselho de Cooperação Educativa, autonomia e responsabilidade, colaboração e cooperação; ii) Como se desenvolve o Conselho de Cooperação Educativa: finalidades e organização, papel dos alunos, papel do professor, competências desenvolvidas pelos alunos.

5.1. Definição de conceitos

5.1.1. Conselho de Cooperação Educativa

O Conselho de Cooperação Educativa é uma estrutura que, por excelência, promove a organização e estruturação da vida escolar. É o momento semanal, realizado em coletivo, no qual os alunos e o professor refletem e avaliam sobre os variados aspetos da vida na comunidade escolar. Para Louseiro (2011) este é o momento privilegiado para conhecer os seus alunos e “ver melhor o grupo” (p. 12). Trata-se, então, de um espaço no qual a comunicação e partilha imperam para que o grupo consiga gerir “tudo o que à comunidade respeita . . . as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção colectiva como da vida em comum” (Serralha, 2007, p. 179).

Em Conselho de Cooperação Educativa é aplicado o exercício livre da prática democrática em contexto de sala de aula, assumindo-se um clima de respeito pela partilha do poder e comunicação ativa. Louseiro (2011) e Niza (1991), em concordância, destacam os princípios que orientam esta metodologia de trabalho: a participação democrática e a cooperação. No Conselho de Cooperação Educativa, pretende-se que seja aplicado o verdadeiro conceito de democracia, no qual existe a comunicação das opiniões e pontos de vista no sentido de partilhar com a comunidade educativa, sem julgamentos, as ocorrências diárias (positivas e negativas) inerentes à vida escolar e, portanto, em sociedade. Aqui não impera a luta pelo poder, ou o desrespeito, mas sim, a procura incessante pela equidade entre os elementos e o desenvolvimento dos valores morais. Assim, surge a cooperação, ferramenta indispensável ao exercício da democracia. Esta

manifesta-se no apoio, contributo e compromisso do grupo para com todos os indivíduos. São, então, definidos em coletivo os percursos e funções dos seus elementos, “respeitando e tendo em conta as especificidades de cada um” (Louseiro, 2011, p. 14).

Para que o Conselho de Cooperação Educativa seja lugar de mudança, de debate crítico, de análise e de reestruturação das regras de vida é imprescindível o recurso ao Diário de Turma, cuja principal função se prende com a apresentação e organização dos conteúdos em reflexão no Conselho. Neste instrumento são escritos pelos alunos e pelo professor, nas colunas “gostei” e “não gostei”, os assuntos de maior relevância e ocorrências significativas, que merecem ser discutidos e/ou apresentados ao coletivo. No Diário também é dada a possibilidade de apresentar sugestão, através da coluna “proponho” que estabelece forte relação com a gestão e estruturação do trabalho a desenvolver (Niza, 1991; Louseiro, 2011).

5.1.2. Autonomia e responsabilidade

Revela-se indispensável definir, juntamente com o conceito de Conselho de Cooperação Educativa, o significado dos conceitos de autonomia e responsabilidade, valores essenciais na formação de jovens cidadãos.

A autonomia define-se como a capacidade de realizar tarefas, pensar e refletir com recurso a processos inerentes ao próprio indivíduo. Para Ferreira (2012) a autonomia é “uma condição do indivíduo que, relativamente a determinados conceitos, não depende de ninguém; é autor de si e portanto capaz de se auto regular” (p. 133) A autora acrescenta que “a autonomia também é um modo de auto-regulação” (p. 133), fazendo referência ao conceito apresentado por Durkheim, de acordo com o qual a autonomia “é sempre a do “cidadão” que interiorizou, precocemente e por constrangimento, através da educação, o dever.” (p. 134).

Associando este conceito ao tema em estudo, a autonomia na escola observa-se através da capacidade dos alunos de tomar decisões, conscientemente. Esta deliberação deverá ter por base a evolução dos alunos e as aprendizagens adquiridas, resultando na gestão e autorregulação dos comportamentos e percursos de aprendizagem.

Intimamente relacionada à autonomia, surge a responsabilidade que se traduz como a capacidade de assumir as próprias decisões e ações, pois “importa perceber que a

autonomia e o exercício da liberdade supõe[m] a existência de regras e de normas” (Silva, 2016, p. 2), implicando a apropriação e concretização dos valores democráticos, indispensáveis à vida em sociedade

5.1.3. Colaboração e cooperação

Para compreender o funcionamento do Conselho de Cooperação Educativa não seria possível dispensar a clarificação e distinção dos conceitos de colaboração e cooperação. Gostaria, desde já, de referir que são conceitos para muitos autores concorrentes enquanto, para outros, convergentes. Assim, partindo da leitura realizada e dos princípios fundamentais desta metodologia de trabalho considero que a definição através da sua dissemelhança poderá ajudar à compreensão destes conceitos.

A colaboração consiste, de acordo com Kemczinski e Marek (2007), no contributo individualizado e isolado que cada um dos elementos de determinado grupo ou projeto desenvolve, no sentido de contribuir para um objetivo ou resultado final que poderá, ou não, ser vantajoso para todos os implicados. Assenta na distribuição de tarefas, realizadas por cada um dos integrantes que concorrem para o trabalho final, que surgirá da compilação das várias contribuições. Winckler e Molinari (2011) acrescentam, ainda, que se poderá tratar de um processo de carácter vertical, sustentado, muitas vezes, pela competição, no qual existe “um ator principal, responsável pelo projeto/programa” (p. 7).

Por outro lado, a cooperação assume-se como o trabalho desenvolvido em equipa, cujo contributo dos vários elementos acontece através da partilha no coletivo, no sentido de alcançar um objetivo comum. Este processo exige que o trabalho seja realizado em comunhão no qual a comunicação e reflexão em grupo se registam como elementos-chave, indispensáveis à prática desta metodologia (Kemczinski e Marek, 2007).

A aprendizagem cooperativa pressupõe, deste modo, a mobilização de processos de socialização e o envolvimento dos alunos nas atividades, percursos e comportamentos dos colegas, no sentido de contribuir para o seu crescimento (Leitão, 2006; Louseiro, 2011). É através deste tipo de conversação que os discentes se envolvem, interpretam e refletem sobre as atitudes e escolhas dos seus pares, transpondo essas conclusões para aprendizagens próprias. Destaca-se, então, a importância da cooperação para a regulação de comportamentos e construção de aprendizagens.

Entretanto, existem outros autores que apresentam diferentes definições para os mesmos conceitos que não considero relevante apresentar, uma vez que contrapõem os pressupostos aqui descritos, não se relacionando com a temática abordada.

5.2. Como se desenvolve o Conselho de Cooperação Educativa

5.2.1. Finalidades e organização

O Conselho de Cooperação Educativa acontece no sentido de planejar, acompanhar, regular, analisar, orientar e gerir as aprendizagens (Niza, 1998). No mesmo sentido, mas por outras palavras Serralha (2007) apresenta-nos alguns aspetos ancorados a esta prática: i) a regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos, “quer na avaliação do PIT e dos Projetos desenvolvidos quer na sua programação” (p.179); ii) a gestão cooperada dos conflitos, realizada através da reflexão dos episódios registados em Diário de Turma; iii) a definição e cumprimento das regras de vida, decorrente das reflexões mencionadas anteriormente e de constantes negociações e reestruturações, permitindo iv) a mediação das interações e comportamentos. Constitui, portanto, um momento cujas possibilidades de crescimento são imensas e no qual a cooperação e a importância dada ao coletivo são significativas. Assim se observa a transferência dos problemas ocorridos, regra geral entre dois e três alunos, para a comunidade, perdendo o carácter individual.

Esta reunião ocorre semanalmente em dois momentos. À segunda-feira, no qual são organizadas e estabelecidas as atividades a desenvolver durante a semana, “uma vez que se planifica o trabalho de toda a semana, nas suas diversas dinâmicas, desde os momentos colectivos, ao trabalho individual, mediado pelo Plano Individual de Trabalho” (Louseiro, 2011, p. 15). Na sexta-feira, para terminar a semana, realiza-se um Conselho, cuja ordem de trabalhos se prende com a apresentação da ata anterior, seguindo-se da leitura das situações e propostas descritas em Diário de Turma, havendo espaço para a discussão dessas ocorrências e sugestões (Xarepe, 2017).

Com o Conselho de Cooperação Educativa, pretende-se o desenvolvimento sociomoral dos alunos com base em comunidades de aprendizagem cooperativas. Na perspectiva de Louseiro (2011), esta metodologia de trabalho promove a aquisição “de um quadro de valores e regras de vida que conferem ao grupo uma identidade própria e o

estatuto de verdadeira comunidade de aprendizagem” (p. 14). Ao próprio aluno é dada a possibilidade de desconstruir concepções erróneas que possa ter através do confronto das suas ideias com as dos demais. É feito, portanto, um constante ajuste entre as expectativas pessoais e o compromisso com o grupo, levando a que o aluno adquira um sentimento de pertença que o vai ajudar a querer evoluir e ser melhor (Serralha, 2007).

5.2.2. Papel dos alunos

Durante o Conselho de Cooperação Educativa a responsabilidade e gestão dos acontecimentos é dos alunos, sendo que são estes que assumem as várias funções necessárias à sua concretização. Destacam-se as funções de presidente e secretário, atribuídas a dois alunos semanalmente de forma rotativa. Esta seleção não acontece através de votações ou critérios previamente estabelecidos, sendo dada oportunidade a todos os alunos de exercerem tais funções. Apesar desta distribuição, não se pretende a valorização de hierarquias, garantindo-se que todos os alunos desempenham um papel importante na dinâmica do grupo (Louseiro, 2011).

O presidente e o secretário da semana têm diversas funções durante o Conselho de Cooperação Educativa que podem distribuir entre os dois como considerarem melhor. De entre as várias funções sublinha-se a leitura das ocorrências registadas em Diário de Turma, seguindo-se da mediação dos debates e discussões que possam advir dessa apresentação. Para que esta mediação seja possível, o presidente e secretário registam os pedidos de palavra e fazem a gestão das intervenções. De acordo com Xarepe (2017), esta gestão pressupõe

[chamar] a atenção para as regras democráticas e cívicas (ouvir quem fala, inscrever-se de braço no ar, ser solidário com quem precisa, pôr-se no lugar do outro, evitar repetições, apresentar propostas para solução do conflito, estabelecer negociações, argumentar para explicar as opiniões ou propostas...) (p. 159).

A leitura dos registos no Diário de Turma começa, habitualmente, pela coluna que contempla os aspetos positivos, seguindo-se da coluna de propostas e termina com os aspetos negativos, garantindo que “as valorizações preparam o grupo para ouvir, uns dos

outros, o que não gostaram a seu respeito” (Serralha, 2007, p. 186). Não obstante, nem todos os professores o fazem do mesmo modo. Xarepe (2017) na descrição da sua prática inicia este processo pela leitura das ocorrências negativas em primeiro lugar, seguidas das intervenções dos alunos. Destaca, ainda, a função do secretário que deverá registrar “todas as decisões tomadas em Conselho, bem como os compromissos individuais ou de grupo que ficam patentes em folha própria (ata)” (p. 158).

À medida que os assuntos vão sendo explanados, a turma tem a possibilidade de contribuir para a discussão, permitindo a participação ativa e cooperativa de todos os alunos. Neste processo os alunos sentem-se motivados a partilhar a sua opinião e ponto de vista, apresentando sugestões e propostas de melhoria, no sentido de contribuir para o crescimento dos seus pares e reconstrução das relações (Louseiro, 2011). Dá-se, então, lugar à participação democrática direta na qual a palavra de todos é valorizada e tida em consideração (Niza, 1991).

5.2.3. Papel do professor

Quanto ao papel do professor, dependendo do caminho percorrido até ao momento no que respeita a esta prática democrática da escola, este poderá, ou não, intervir no Conselho de Cooperação Educativa, sendo que se deverá considerar apenas mais um elemento, como todos os seus alunos. Esta forma democrática de ver o papel do professor confere aos alunos um exemplo a seguir. Não obstante, também ele deverá cumprir com as regras de comunicação e interação identificadas pelo grupo. Assim, mesmo quando considerar pertinente a sua intervenção, deverá pedir a palavra e esperar pela sua vez, respeitando o acordado em grupo (Louseiro, 2011).

Uma vez que nesta metodologia de trabalho não se valorizam hierarquias ou jogos de poder, o professor deverá compreender que o seu papel não passará por impor a sua vontade, ditando os procedimentos a seguir, mas sim contribuir para que a cooperação, autonomia e responsabilidade sejam o foco deste momento de exercício da democracia (Louseiro, 2011; Serralha, 2007).

De qualquer modo, sendo o professor elemento do Conselho, nos momentos em que exista a necessidade de “clarificação não conseguida apenas pelas crianças” deverá

contribuir com “o seu olhar atento nos momentos de tomada de decisões, de modo a assegurar a sua viabilidade” (Serralha, 2007, p. 184).

5.2.4. Competências desenvolvidas pelos alunos

O Conselho de Cooperação Educativa, numa comunidade escolar democrática e cooperativa promove o desenvolvimento de competências nos alunos essenciais à sua formação pessoal, cívica e académica. Esta prática metodológica leva a que cada aluno reestruture os seus comportamentos e opiniões, relevando o papel que desempenham na comunidade escolar, bem como os compromissos assumidos. Reforça-se a importância destes momentos na adequação das atitudes e desenvolvimento dos conhecimentos, constituindo-se um processo de constante mudança e crescimento que implica o desenvolvimento das capacidades de compromisso, de inserção na comunidade, de reflexão e de autoconhecimento.

Como já mencionado anteriormente, o espírito de cooperação que é vivido neste processo, incentiva nos alunos a vontade de querer ser melhor, no sentido de contribuir para a felicidade do grupo. Assim se verifica que as competências de autonomia e responsabilidade são também elas passíveis de desenvolver. Nesta linha de raciocínio, Niza (1998) acrescenta que “só a cooperação gera autonomia pessoal e moral”. As discussões realizadas em Conselho ajudam no desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação dos alunos, durante a gestão de conflitos ou no sentido em que existe a necessidade de se “[descentrarem] dos seus próprios interesses para aderirem aos interesses da comunidade” (Serralha (2007, p. 187).

Este clima social de formação estimula um ambiente de respeito mútuo, solidariedade e honestidade, no qual se prioriza a reflexão, argumentação e o compromisso, aliados à responsabilização pelos erros cometidos, no sentido de formar crianças mais conscientes e justas.

6. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo serão apresentados a natureza do estudo, o contexto e os participantes e explicitados os métodos e técnicas de recolha e análise de dados. Por fim, será feita alusão aos princípios éticos respeitados durante o processo de investigação.

6.1. Natureza do estudo

Considerando o objeto de estudo e o modo como se configurou a recolha de dados, este é um estudo de natureza qualitativa. O design que se aplica é o estudo de caso.

A metodologia de investigação qualitativa caracteriza-se por compreender um conjunto de processos relacionais e interativos, considerando-se “um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas (Aires, 2015, p. 13). Esta tem por objetivo “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”, valorizando o processo acima dos resultados da investigação (Coutinho, 2013, p. 18). Em conformidade Bell (2014) acrescenta que “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (p. 20).

Partindo destes pressupostos, a investigação qualitativa, geralmente, “é profundamente interpretativa e descritiva” (p. 2) e exige a presença do investigador juntos dos participantes do estudo. Sublinha-se o uso “em simultâneo, [d]a recolha de dados, [d]a análise e [d]o processo de escrita” (Bento, 2012, p. 2). O processo de investigação exige a constante necessidade de adequar as preconcepções na procura do conhecimento. A este respeito Coutinho (2013), considera que a investigação em educação se sustenta na busca pelos “significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana” (p. 18).

Considerou-se que esta seria a metodologia mais adequada pois, tratando-se de uma investigação em educação, em contexto de estágio profissional, no local, revelou-se possível proceder à recolha de dados durante um alargado período de tempo, de modo a compreender “as perspectivas pessoais dos participantes” (p. 2) e as interações decorrentes dos momentos de Conselho de Cooperação Educativa (Bento, 2012).

Quanto ao design desta investigação, Aires (2015) considera o estudo de caso “um exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (p. 21), sendo distinguíveis de acordo com as suas características. Para a investigação aqui apresentada, por se

demonstrar o mais adequado, trata-se de um *estudo de caso observacional* que, segundo a mesma autora, pressupõe a observação participante, neste contexto, dos momentos de Conselho de Cooperação Educativa com os alunos, em sala de aula.

6.2. Participantes e contexto

Participaram neste estudo 26 alunos do 4.º ano do 1.º CEB de uma escola situada na periferia da cidade de Lisboa. Estes alunos foram devidamente caracterizados na primeira parte deste relatório (*vidé* pág. 8).

6.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

Este estudo trata-se de uma investigação de carácter qualitativo que “recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação” cuja “escolha das ferramentas . . . é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise” (Aires, 2015, p. 13). Assim sendo, as técnicas de recolha de dados são designadamente: i) a observação direta e participante, como técnicas de recolha diretas; ii) focus group aos alunos (através da recolha de dados sobre as concepções dos alunos sobre o CCE); iii) as notas de campo (de situações e de análises elaboradas diretamente no CCE); iv) e análise documental, como técnica indireta.

No que respeita à observação, esta consiste “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24). Assim, tendo em conta o objeto de estudo e o carácter da investigação, recorre-se à observação direta participante para a recolha da informação, possível através do contacto direto e análise da turma, durante os momentos de Conselho de Cooperação Educativa. Nesta dinâmica, a minha intervenção enquanto investigadora e na qualidade de professora estagiária era pontual. Na perspetiva de Coutinho (2013), esta técnica permite “recolher os dados no meio natural em que ocorrem . . . com a participação ativa do investigador” (p. 30). A este respeito, Aires (2015) acrescenta que esta técnica permite a compreensão das relações interpessoais, garantindo a fiabilidade e credibilidade dos dados recolhidos através da proximidade ao objeto de estudo. A autora salienta, ainda, que “esta técnica pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada

em função de um objectivo formulado previamente . . . e é submetida ao controlo de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão” (Aires, 2015, p. 25).

A análise documental foi realizada através da recolha de informação presente nas Atas do Conselho de Turma, elaboradas pelos alunos. Esta técnica de recolha de dados tem por objetivo “apoiar os métodos directos de recolha de informação, “validar” e contrastar a informação obtida” (Aires, 2015, p. 42). Tratando-se de *documentos pessoais*, contêm o cunho pessoal de cada aluno e a sua interpretação das situações, constituindo-se um elemento valioso para a compreensão dos processos educativos (Aires, 2015).

6.4. Métodos e técnicas de análise de dados

Tendo em atenção a natureza qualitativa dos dados recolhidos a técnica que se revelou mais adequada foi a análise de conteúdo. Para o efeito seguimos os procedimentos propostos por Bardin (2013) que considera que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38)

Inevitavelmente, a análise de dados estará depende das várias técnicas utilizadas para a recolha de informação, cujo significado individual seja parcial mas que, no seu conjunto, se torna relevante. Bardin (2013) reforça que “ao domínio da análise de conteúdo se associam todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo” (p. 42)

6.5. Princípios éticos

Ao longo de toda a investigação, incluindo o processo de recolha e análise de dados, foram mantidas sob confidencialidade e anonimato as informações relativas ao contexto educativo, à O.C. e aos alunos, sendo defendido “o princípio fundamental de respeito por cada Pessoa” (Carta Ética, 2014, p. 7).

Tendo em conta a importância do respeito pelos princípios éticos, todos os participantes foram “plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação” (p. 7), garantindo que estavam de acordo com a investigação a decorrer, sendo, também, informados sobre a natureza da investigação e os seus

objetivos. Para além disso, a investigadora disponibilizou-se a prestar quaisquer esclarecimentos adicionais necessários ao longo de toda a investigação (Carta Ética, 2014).

7. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados do estudo. Estes, serão apresentados assumindo como referência os objetivos do estudo e fundamentados através da mobilização do quadro teórico.

7.1. Concepções dos alunos sobre o Conselho de Cooperação Educativa

No que respeita às concepções dos alunos sobre o CCE, a partir da análise dos dados é possível observar a valorização do CCE pelos alunos. Estes consideram-no um momento para a partilha das experiências positivas e negativas que vivem na escola, destacando o carácter reflexivo e argumentativo que lhe é conferido através da discussão dos assuntos registados em Diário de Turma. Observa-se, também, a seriedade com que os alunos encaram esta dinâmica, assumindo as responsabilidades de presidentes com orgulho e respeito.

7.2. Temas abordados no Diário de Turma

O Diário de turma como explicitado no quadro concetual é um instrumento indispensável à regulação das interações sociais e do exercício da democracia em contexto escolar, durante o CCE. Para que isso aconteça, é realizado o registo em DT das várias ocorrências decorrentes das relações estabelecidas e das rotinas escolares. Este retrata assim, “a memória histórica e registo cultural” da turma, permitindo a caracterização do grupo de alunos e a compreensão das relações sociais estabelecidas (Niza, 1991, p. 27).

A análise dos dados permite identificar os seguintes temas no Diário de Turma (cf. Anexo L). i) gostei; ii) não gostei; iii) e proponho.

Na dimensão “*Gostei*”, os temas mais abordados relacionam-se com o brincar: brincar com amigos, com amigas, com rapazes e raparigas (figura 1).



Figura 1- Síntese dos temas abordados na coluna “Gostei” do DT

A título de exemplo, apresentam-se algumas das evidências registadas pelos alunos no DT “(...) eu gostei de brincar com os rapazes e algumas raparigas”, “(...) eu gostei de brincar ao Star Wars Battlefront com os meus amigos” e “(...) eu gostei de brincar ao hotel com as minhas amigas”. Observa-se que a maioria destas referências é enunciada por um conjunto restrito de alunos (N=5). Os restantes não se manifestaram a este respeito (cf. Anexo M).

No que se refere à coluna do “*Não gostei*”, observam-se registos mais diversificados tanto no que respeita às temáticas abordadas, quanto ao número de registos realizados pelos alunos. Estes registos relacionam-se com os comportamentos individuais e coletivos do grupo, mais especificamente com as relações interpessoais e os conflitos delas emergentes.

Entre estes, destacam-se os *conflitos* com colegas que ocorrem *durante as brincadeiras* no recreio ou nas rotinas em sala de aula. Compreende-se que assim seja, uma vez que estes momentos são ricos em interações sociais, nos quais se privilegia o contacto entre os alunos. A este respeito, apresentam-se em seguida alguns registos escritos pelos alunos no DT, e ilustrativos do que se acabou de apresentar : “(...) não gostei que o A1, o A4, e o A11 se estivessem a meter na brincadeira”, “(...) não gostei que a A3 tivesse gritado no recreio quando estávamos a jogar ao telefone estragado” e “(...) não gostámos que o A1 e o A10 tivessem mudado as regras no [jogo do] mata.” Como se pode verificar, são conflitos que surgem geralmente em momentos de brincadeira coletiva, envolvendo vários alunos e decorrentes de pequenas infrações. Os alunos envolvidos nos conflitos são habitualmente alunos que revelam algumas competências de liderança.

Quanto aos *conflitos em sala de aula*, apresentados de modo esquemático na figura 2, destacam-se as ocorrências em momentos de desenvolvimento do trabalho em TEA ou de situações relacionadas com as condições de trabalho em TEA.

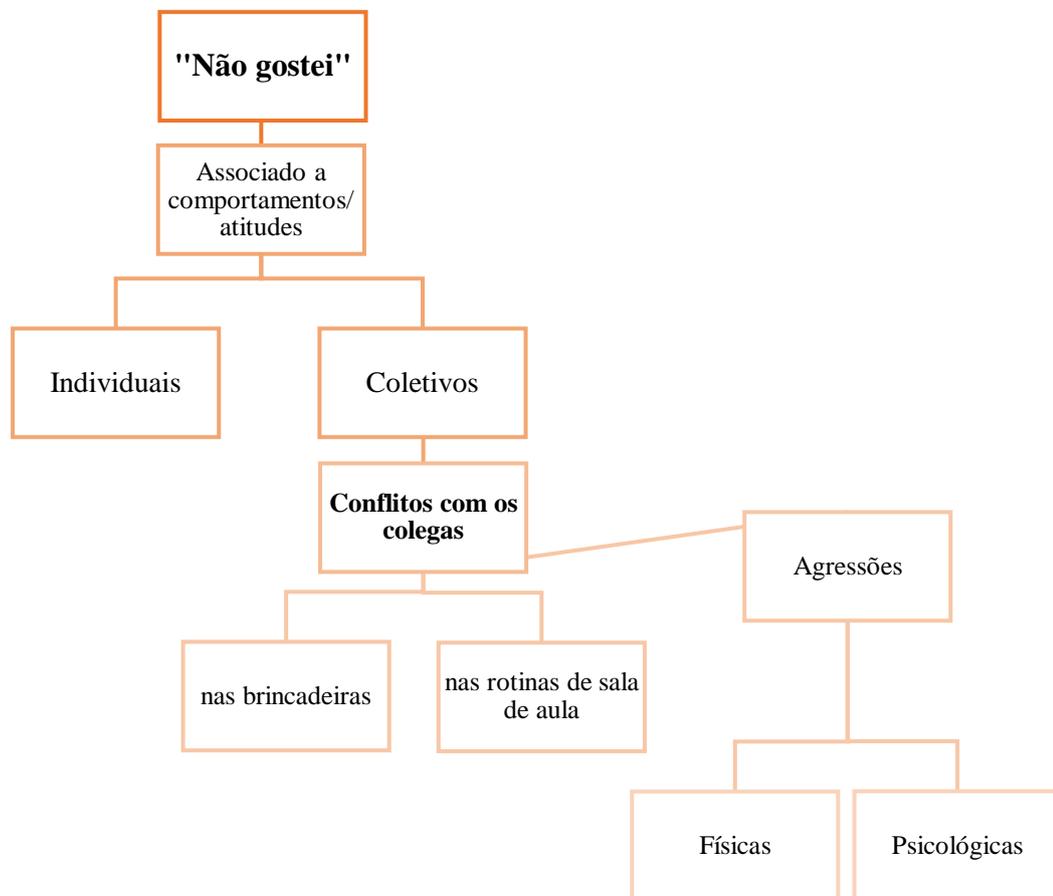


Figura 20- Síntese dos temas abordados na coluna "Não gostei" do DT

Estes conflitos devem-se, essencialmente, a pequenas perturbações que os alunos assumem com seriedade, designadamente “(...) não gostei que o A10 me tivesse incomodado [durante o TEA]”, (...) não gostei que a A7 estivesse a levar o meu PIT e a chatear-me enquanto estava a arrumar as minhas coisas” e “(...) não gostei que algumas pessoas não sabem por desinfetante”. Tratando-se de um grupo de discentes muito empenhado, com grande capacidade de trabalho e que assume o cumprimento das tarefas, observou-se que alguns elementos se mostraram incomodados pelas distrações ou

intervenções desadequadas dos colegas. A este respeito, Niza (1991) é de opinião que o DT é um instrumento que permite situar o estado das relações entre os alunos e os valores que os orientam, considerando o DT como o “Termómetro Moral da Turma” (p. 28), servindo em muitos momentos como objeto libertador das frustrações e angústias dos alunos.

Os conflitos originam por vezes agressões físicas e psicológicas, que apesar de distintas são igualmente valorizadas pelos alunos, em termos de registo. Enunciam-se, a título de exemplo, algumas destas situações: “(...) não gostei que no [jogo do] mata o A10 me desse um pontapé com força sem razão nenhuma” e “(...) não gostei que o A1, o A10 e o A14 gritassem comigo porque eu tinha medo de um bicho”.

Sendo esta situação muito delicada, poder-se-ia esperar alguma timidez ou recuo por parte dos alunos vitimados, no entanto nenhuma das crianças demonstra sinais de medo ou insegurança. Este comportamento revela que, apesar de se tratar de ocorrências graves, às quais é dada a devida importância, os alunos utilizam o Diário de Turma para o registo dos incidentes e posterior discussão e resolução dos mesmos em Conselho de Cooperação Educativa.

Não obstante, o maior número de registos efetuado no DT encontra-se na coluna “Não gostei”, registos esses realizados por todos os alunos.

Na coluna “*Proponho*”, são registadas várias propostas coletivas, relativas às atividades, rotinas e tarefas de sala de aula e apenas duas propostas individuais respeitantes a atividades e tarefas (figura 3).

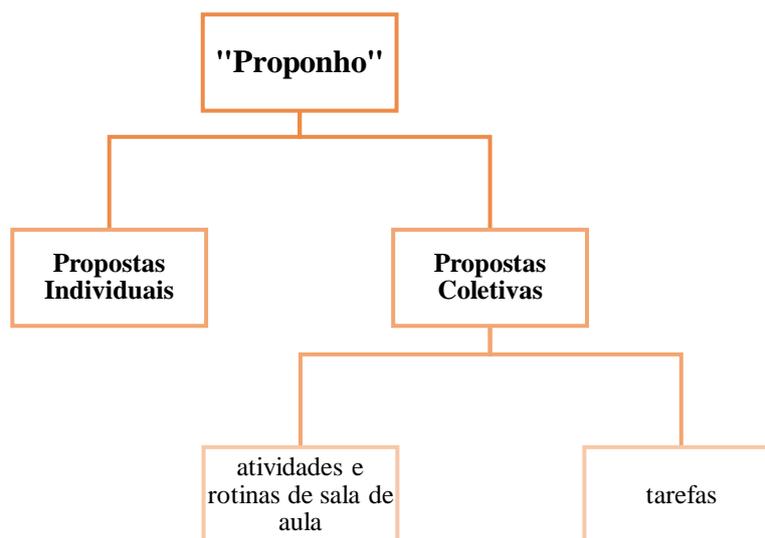


Figura 3- Síntese dos temas abordados na coluna "Proponho" do DT

Relativamente às propostas coletivas, associam-se, todas elas, a tarefas ou rotinas valorizadas pelos alunos e que, portanto, mereceram a sua atenção. Apresentam-se, de seguida, algumas evidências destes registos: “(...) proponho atualizar o PIT” e “(...) proponho ter uma tarefa para o balanço [da semana]”.

Quantos às propostas individuais, estas relacionam-se com situações pessoais e tarefas, como por exemplo “(...) proponho trocar de lugar para ir para ao pé de alguém com mais dificuldades” e “(...) proponho-me a organizar os dossiers”.

Sublinha-se a este respeito, a diversidade de alunos a apresentar propostas e sugestões, demonstrando que o trabalho realizado, ao longo deste ciclo de escolaridade, possibilitou o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilização e intervenção na vida da turma.

Com efeito, o Diário de Turma configura-se como um instrumento mediador, que permite o conhecimento das ocorrências negativas, dos seus atores, dos aspetos que merecem a valorização dos alunos e da profundidade das relações estabelecidas entre os elementos do grupo (Niza, 1991).

Tal como os alunos, também a OC utiliza o DT para registo de aspetos relacionados ao funcionamento do trabalho e do comportamento dos alunos, registos estes essencialmente situados nas colunas “Gostei” e “Não gostei”. Assim na coluna do

“Gostei” são elaborados registos relacionados com feedback positivo sobre as competências de autonomia e participação dos alunos na vida da turma (Figura 4). São exemplos: “(...) gosto que participem com entusiasmo nas atividades que fazemos” e “(...) gosto da capacidade que vocês têm para trabalhar sozinhos durante o TEA”.

Estes registos, particularmente os relacionados com devolução de feedback positivo, contribuem para melhorar a autoestima dos alunos, bem como para destacar os comportamentos adequados e bem-sucedidos, de modo que outros alunos os possam reproduzir. A análise dos dados permite ainda destacar a evidência de registos efetuados na coluna do “*Não gostei*” dirigidos a toda a turma, pela OC. Estes são, habitualmente, relacionados com comportamentos menos adequados por parte dos alunos, sobretudo nas rotinas de sala de aula, tais como, o não cumprimento das regras do trabalho de individual, de grupo e de comunicação em interações sociais. Destacam-se como exemplos: “(...) não gosto que não consigam falar baixo durante o TEA e os Projetos.” e “(...) não gosto que falem todos ao mesmo tempo sem pedir a palavra, levantando o braço”.

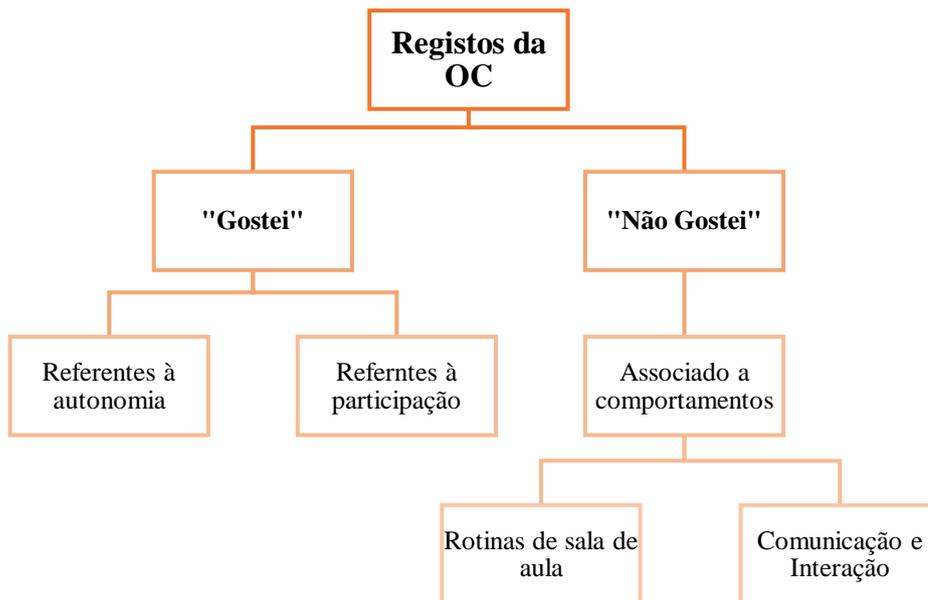


Figura 4- Síntese dos registos da Orientadora Cooperante no DT

Estas referências em DT permitem à OC enfatizar os aspetos que a turma deve melhorar, levando a que os alunos os considerem seriamente, uma vez que são registados

e não apenas ditos oralmente. Nesta perspectiva Niza (1991) refere a importância dos registos do professor no DT, sublinhando que é pelo exemplo que se ensina e consolidando a valorização deste instrumento na regulação das relações sociais.

7.3. Resolução de conflitos em Conselho de Cooperação Educativa

Antes de mais, importa referir que a gestão de todo o CCE e, portanto, da discussão do DT é realizada pelo presidente e pelo secretário, sendo que o professor só intervém em situações muito particulares que serão neste capítulo explicitadas.

No que respeita aos modos como os temas/assuntos expressos no DT são resolvidos em Conselho de Cooperação Educativa, observa-se que a discussão do DT e, portanto, a resolução dos conflitos ou ocorrências são abordadas de duas formas que importam aqui distinguir (Figura 5).

Quanto às ocorrências mais simples, de fácil resolução, muitas delas na maioria das vezes são resolvidas previamente, não havendo a necessidade de as expor em Conselho. Para tal, os alunos partilham com os colegas envolvidos o seu desagrado, levando a que, de forma autónoma e através do diálogo resolvam as suas divergências. Estas situações decorrem de problemas mais simples, designadamente relacionados com conflitos em brincadeiras ou rotinas da sala de aula. Frequentemente se resolvem antes de sexta-feira os registos no DT referentes a pequenas divergências que têm lugar no início da semana. Quando tal acontece, os alunos apontam em DT a letra *R* (resolvido), dando a conhecer à turma que conseguiram resolver os problemas sozinhos.

Por outro lado, quando os problemas são considerados mais complexos, relacionados com situações de agressão, ou de um modo geral mais difíceis de resolver, verifica-se a sua exposição em Conselho e, quando necessária, a participação da OC na resolução dos conflitos.

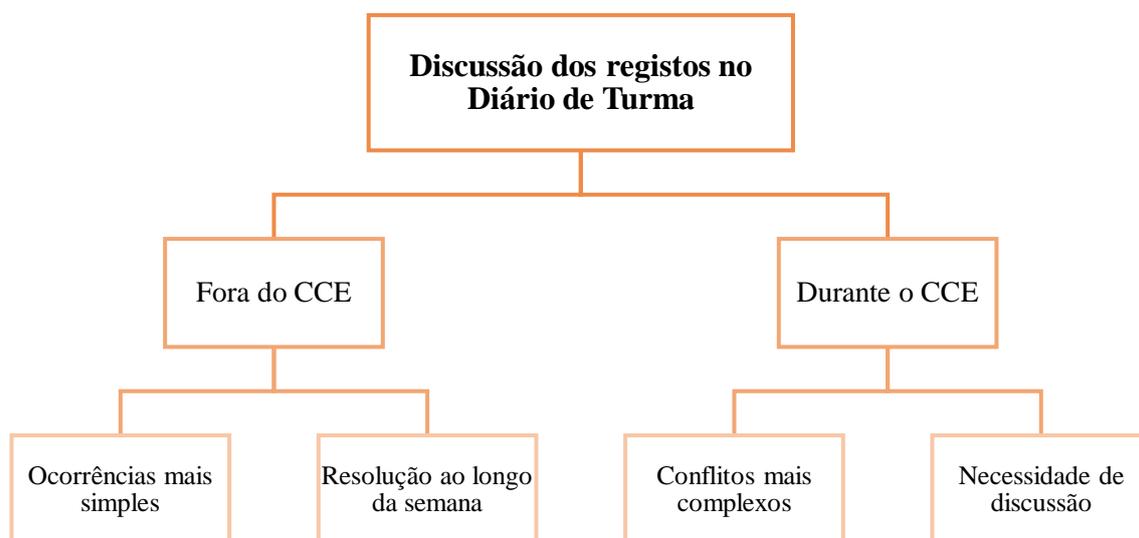


Figura 5- Síntese dos modos de resolução dos assuntos do DT

Pela análise dos dados e após a identificação dos temas mais abordados em DT é possível observar que não só os registos da coluna “Não gostei” são discutidos em CCE, mas também as propostas e aspetos positivos. Os últimos, apesar de muito valorizados, ocupam uma pequena parte do CCE, havendo a necessidade de distribuir o tempo entre aqueles cuja discussão é essencial. De qualquer modo, é sempre realizado o reforço positivo pelos colegas após a apresentação de uma frase escrita na coluna “Gostei”, tal como “(...) é sempre giro brincar contigo” e “(...) divertimo-nos muito e brincámos o recreio inteiro”. Pelas intervenções dos alunos e constante pedido de palavra, observa-se a importância dada a estes assuntos que contribuem para o fortalecimento das relações sociais e para manter um bom clima na sala de aula. Louseiro (2011) destaca a necessidade de preparar os alunos para a discussão das ocorrências negativas, dando-lhes a oportunidade de partilharem e apreciarem as coisas boas que acontecem, fornecendo-lhes a estrutura emocional que precisam para suportar os momentos de maior tensão.

Quando existem propostas individuais, nas quais os alunos se oferecem para fazer algo que, podendo beneficiar outros colegas, só dos próprios depende, dedica-se uma parte do CCE para a sua discussão. Não obstante, para as propostas coletivas também é reservado um momento, em que a sugestão apresentada implicará a generalidade da turma ou um conjunto mais alargado de alunos. Qualquer um deste tipo de propostas está sujeito

ao contributo dos colegas que avaliam a sua viabilidade e definem um plano para a sua execução, “(...) apresentam-se algumas sugestões como proceder à organização.”. O grupo considera se a proposta deverá ser posta em prática e o presidente ou secretário questiona se “(...) Toda a gente concorda?”. Neste momento, também a professora intervém, partilhando a sua opinião acerca da sugestão apresentada, referindo o nível de exequibilidade e ajudando na definição do plano para a sua concretização: “(...) acho uma coisa engraçada. Temos de ver como dinamizamos e em que altura é que vamos fazer isso. Podemos implementar e depois vamos criando as regras e definir como é que vamos fazendo”.

Os contributos dos alunos para as propostas coletivas destacam-se por serem mais frequentes e revelarem um nível de interesse elevado, tentando sempre valorizar as propostas de todos e incluí-las nos planos da turma. Assim, “tomam-se decisões colegiais ou elaboram-se orientações para o futuro” (Niza, 1998, p. 15), tal como no exemplo: “(...) acho que podemos fazer todos um bocadinho durante o lanche ou antes do lanche”. Respeitante ao contributo dos colegas para as propostas individuais, observa-se uma atenção especial dos alunos em orientar ou ajudar os colegas: “(...) Acho que tens de te aprender a comportar e a não falar quando não é importante. Se estiveres sempre a trocar de lugar nunca vais melhorar.”.

No que diz respeito à discussão dos registos da coluna “Não gostei” que não são resolvidos previamente, é possível identificar algumas fases que lhe estão subjacentes: a gestão das intervenções, os momentos de argumentação e a resolução ou encontro das soluções. Quanto à gestão das intervenções, realizada pelos presidentes e secretários, observa-se que são estes alunos que “(...) registam os pedidos de participação e os dois dão a palavra aos colegas” e quando “(...) Alguns colegas começam a falar por cima e a secretária pede que respeitem o colega que tem a palavra, os alunos fazem silêncio”. Apesar de esta ser a habitual sequência dos acontecimentos, nem sempre sucede da mesma forma, uma vez que existem momentos de maior tensão em que os alunos sobrepõem a sua palavra à dos colegas sem ter a permissão para falar. Nestes momentos, e quando os pedidos de silêncio do presidente e do secretário não têm efeito, intervém a professora que impõe o silêncio e o respeito na sala de aula.

Os momentos de argumentação começam pela exposição por parte do aluno que registou a ocorrência do sucedido. De seguida, é dada a palavra aos colegas sobre os quais foi realizada a queixa para que possam apresentar a sua versão dos factos. É frequente, após a explanação dos acontecimentos, caso se revelem situações simples e de fácil resolução, algum colega pedir a palavra e questionar os colegas “(...) Porque é que ... não pediu logo desculpa? Estamos a discutir um assunto que poderia ter sido resolvido e não estávamos a perder este tempo todo. Toda a gente sabe que só pode escrever no Diário de Turma o que não se consegue resolver.”. Quando tal acontece cabe aos intervenientes aceitar a sugestão do colega e resolver o problema com um pedido de desculpa e um compromisso ou pedir a continuação da sua discussão em CCE, para que os restantes colegas da turma os possam ajudar a solucionar a situação. As evidências revelam que, nas situações em que é dada continuidade à discussão, o aluno sobre o qual foi realizada a ocorrência apresenta a sua versão, tentando muitas vezes apelar à compreensão dos colegas, por exemplo em “(...) Eu só me sentei para descansar quando estávamos a jogar ao [jogo do] mata, lembram-se?”. Após a apresentação dos factos, é dada a palavra aos restantes colegas da turma. São valorizadas neste contexto as aprendizagens cooperativas e acredita-se que estas contribuem para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Observa-se muitas vezes o contributo de diversas crianças na resolução dos problemas, que, embora bastante críticas, se revelam, também, muito justas. Exemplo: “(...) Qual é que foi o motivo para isso acontecer? Acho um pouco estranho se sentarem nas mesas quando há lugares disponíveis. Não sei se essa é a informação correta, mas se for acho um pouco estranho e desnecessário.”

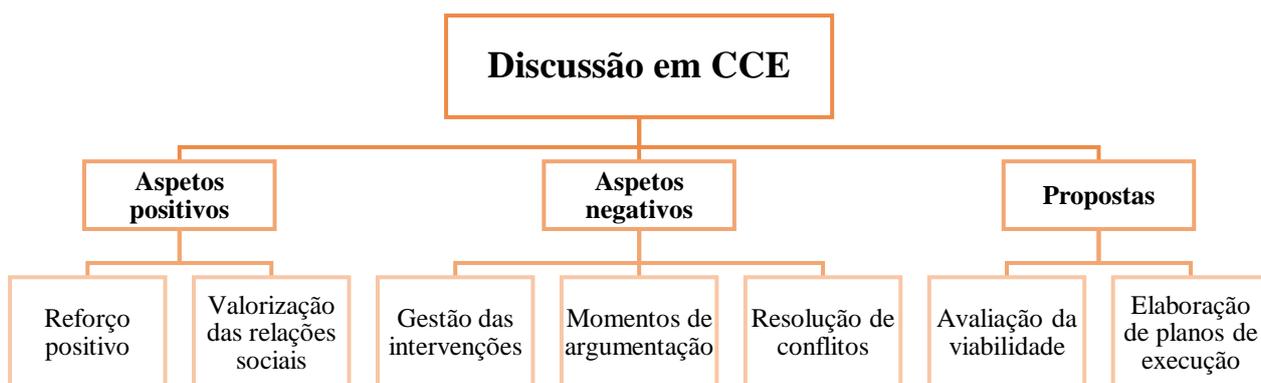


Figura 6- Síntese do modo como os temas são abordados durante o Conselho de Cooperação Educativa

A resolução dos conflitos acontece, de modo geral, com bastante facilidade, uma vez que os alunos aceitam bem as críticas dos colegas e não revelam dificuldade em compreender a perspectiva dos seus pares. De acordo com Serralha (2007) a reflexão e tomada de consciência das consequências dos seus atos levam os alunos a se tornarem mais ponderados, oferecendo-lhes os mecanismos internos de autorregulação que necessitam para não repetir os erros. Assim, frequentemente, se concluem as discussões com o compromisso de “(...) Pedir desculpa e pedir para jogar” ou terminam quando os alunos “(...) pediram desculpa e comprometeram-se a comportar melhor”. No que respeita à OC, esta envolve-se nas decisões tomadas em Conselho, mantendo-se atenta e interessada e contribuindo com a sua experiência para a evolução do grupo (Louseiro, 2011; Niza 1998). Vieira (2004) acrescenta que “o adulto deve ser capaz . . . desafiar o aluno a considerar as dimensões que se sobrepõem, que estão em conflito” (p. 12), levando-o a refletir sobre o “certo” e o “errado” e a diferença entre as vontades, os impulsos e as atitudes.

7.4. Competências adquiridas em Conselho de Cooperação Educativa

A análise dos dados recolhidos permite observar que esta reunião semanal, é assente nos valores da democracia, contribui para o desenvolvimento de competências não só dos estudantes com a função de gerir o grupo, mas, também, de todos os alunos que dele fazem parte. Peças (2006) destaca o carácter social da escola, sublinhando que se deve “experienciar e vivenciar a democracia no seu seio” (p. 57).

As evidências revelam que, frequentemente, se observa o registo de ocorrências no DT que, posteriormente, não necessitam de exposição em Conselho, uma vez que os alunos as conseguiram sozinhos. Através da análise dos dados encontram-se alguns registos referentes a estas situações, nomeadamente “(...) mas com ... já está resolvido.” e “(...) Não houve assunto a tratar na coluna "Não gostei", pois os alunos conseguiram resolver tudo autonomamente.”. Estes alunos revelam claras competências de autonomia, tendo desenvolvido a capacidade de sozinhos e eficazmente solucionar os seus problemas. Também indica a capacidade destes alunos de distinguirem os assuntos cujo carácter de complexidade permite uma resolução que não implique a exposição para toda a turma,

daqueles de maior dificuldade e que, portanto, necessitam de ser levados a Conselho. A autonomia revela-se uma das competências desenvolvidas também através da gestão dos conflitos por parte dos alunos a presidir, uma vez que lhes cabe a função de gerir as intervenções e manter a ordem no grupo.

O desenvolvimento das competências de responsabilização é também um dos mais notórios. Esta competência é adquirida através da tomada de consciência das atitudes e comportamentos desadequados e da aceitação das críticas dos colegas e das consequências dos seus atos. É frequente observar-se o aluno que “(...) diz que fez mal” e aquele que assume os seus erros e “(...) pede desculpa”. Não obstante, também existem alguns que demoram mais tempo para aceitar a opiniões dos colegas, por exemplo: “(...) com a ... está e já nos pediu desculpa, mas o ... não.”. Esses alunos, vulgarmente, acabam por mostrar arrependimento e assumir um compromisso para com os colegas, mesmo que implique um maior investimento por parte de toda a turma. Serralha (2007) afirma que a discussão dos assuntos e a aceitação dos acordos estabelecidos publicamente concede aos alunos o “sentido de responsabilidade . . .que se traduz numa obrigação que a todos compromete” (p. 183).

Para além das referidas, também as competências de racionalização se desenvolvem através da clarificação dos comportamentos inadequados e justificação das ocorrências, convertendo as atitudes irracionais em problemáticas racionais. Serralha (2007) salienta que este processo “faz com que os alunos se transformem, formando-se uns aos outros” (p. 180).

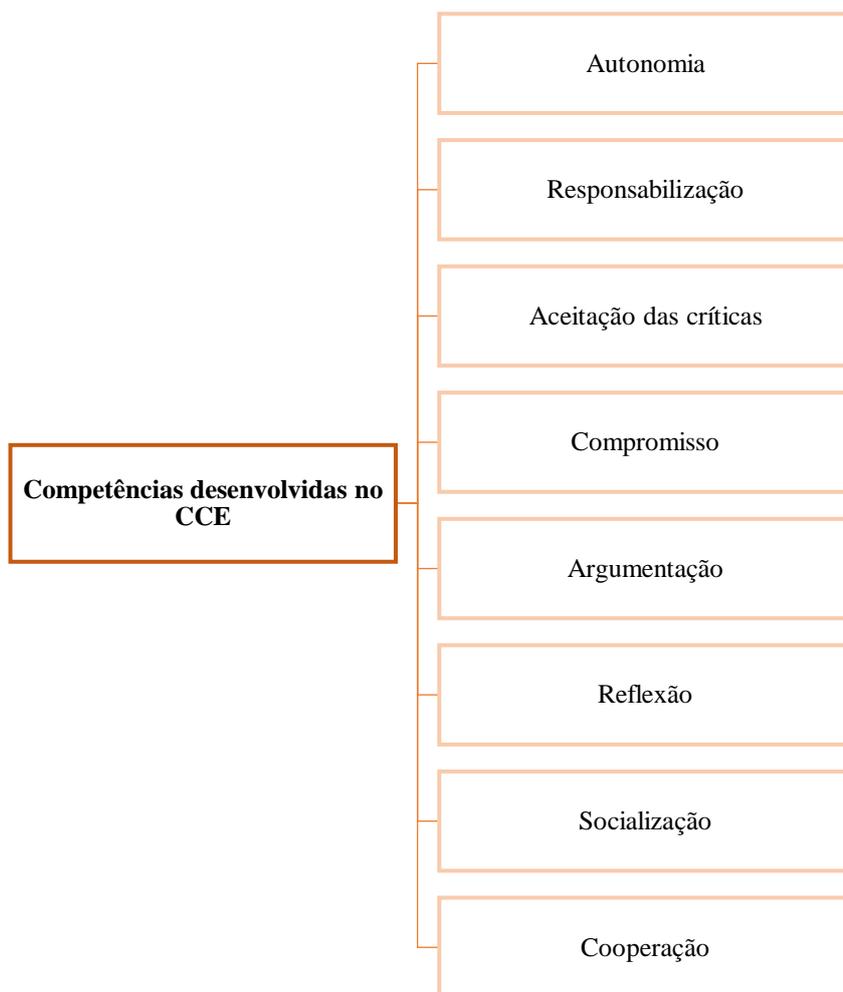


Figura 7- Síntese das competências desenvolvidas em Conselho de Cooperação Educativa

Observa-se a constante preocupação dos alunos pelo bem-estar dos seus pares e o desenvolvimento de valores de solidariedade, empatia e compaixão que se estabelecem durante a resolução de conflitos, visível em “(...) acho que ele podia pedir desculpa”. A capacidade de reflexão adquirida pelos alunos desenvolve-se através da participação ativa na resolução de problemas, que os irá acompanhar para a vida adulta (Serralha, 2007) A autora destaca a importância desta dinâmica desenvolvida em coletivo para a aquisição de competências de argumentação na participação democrática direta dos alunos.

8. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

A apresentação das conclusões será orientada de acordo com os objetivos específicos do estudo.

O estudo mostra que os temas mais abordados em Diário de Turma se prendem com os acontecimentos positivos em brincadeiras, ocorrências negativas em brincadeiras e rotinas de sala de aula e propostas relacionadas com tarefas e rotinas de sala de aula. Não obstante, verifica-se a existência de um maior número de registos na coluna “Não gostei”, designadamente no que se refere aos conflitos com os colegas nas brincadeiras e rotinas de sala de aula. Esta característica revela a importância dada pelos alunos ao Diário de Turma na medida em que registam frequentemente as ocorrências negativas com o propósito de as ver discutidas e resolvidas.

Sendo a escola um meio social, rico em interações sociais, onde se vivem várias experiências que implicam os alunos, observa-se a importância do Diário de Turma que lhes permite o registo das ideias a partilhar com os colegas. Este recurso possibilita aos indivíduos a organização conceptual das suas experiências, ajudando-os a estruturar o pensamento e a ponderar possíveis resoluções para os conflitos que, na maioria das vezes, não passam pela agressão interpessoal (Vieira, 2004).

Nesta investigação foi possível verificar que o modo como os assuntos registados em Diário de Turma são discutidos em Conselho de Cooperação Educativa depende do carácter do tema (aspectos positivos, aspectos negativos e propostas), da sua complexidade e da capacidade de aceitação dos alunos. A comunicação dos aspectos positivos caracteriza-se pelo reforço positivo e pela valorização das relações sociais. Por outro lado, a discussão dos aspectos negativos é conduzida através da gestão das intervenções pelo presidente e secretário, seguindo-se dos momentos de argumentação e terminando com a resolução dos conflitos. Nestas situações são firmados compromissos e, por vezes, estabelecidos novos limites. Quanto às propostas, o diálogo desenvolvido em Conselho de Cooperação Educativa foca-se na avaliação da viabilidade das sugestões e consequente elaboração do plano para a sua concretização.

A análise dos dados demonstra o contributo do Conselho de Cooperação Educativa no desenvolvimento de diversas competências, designadamente, as que se referem à autonomia e responsabilização dos alunos que não seriam possíveis numa perspetiva mais centrada no professor. Esta dinâmica de sala de aula, instituída neste

contexto de prática ao longo de todo o ciclo de escolaridade, revela-se indispensável para a organização da turma e das rotinas semanais, bem como para manter o equilíbrio das relações interpessoais estabelecidas no grupo.

A valorização dos contributos de todos através da participação nas reflexões, na partilha dos aspetos positivos, negativos e das propostas confere à turma o sentido de comunidade, na qual o sucesso e bem-estar de um significa o sucesso e bem-estar de todos.

O Conselho de Cooperação Educativa constitui uma ferramenta essencial para a formação pessoal, social e ética das crianças pois é através da democracia em sala de aula que se desenvolvem os valores de respeito e justiça.

Em suma, este tipo de processo que implica os alunos na regulação de toda a vida da turma contribui para o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilização, cooperação, reflexão, argumentação, socialização, aceitação das críticas e compromisso.

Principais
constrangimentos no
desenvolvimento do estudo

| " | | " |

Após a apresentação das conclusões do estudo revela-se importante referir os principais constrangimentos no seu desenvolvimento, designadamente a dificuldade na recolha de dados durante o tempo disponibilizado. Uma vez que a Prática se realiza num curto período de tempo e o Conselho de Cooperação Educativa apenas duas vezes por semana, houve alguma dificuldade na obtenção dos dados necessários. Teria sido interessante realizar este estudo ao longo de todo o ano letivo e, talvez, durante o ciclo de estudos. Isso permitiria que se desenvolvesse uma análise aprofundada do desenvolvimento das competências dos alunos em Conselho de Cooperação Educativa.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Após a intervenção na Prática de Ensino Supervisionada II e a elaboração do presente relatório revela-se importante refletir sobre todo o processo que me conduziu até aqui.

Considero que a prática e a realização desta investigação se afiguraram essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Estas contribuíram, também, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-me identificar as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Considero que este processo de muito trabalho e dedicação me levou a desenvolver um conjunto de aprendizagens profissionais que pretendo aprofundar, nomeadamente no que diz respeito à identificação das fragilidades dos alunos. Acredito que o processo de diagnose e conhecimento dos alunos é essencial para o desenvolvimento de práticas que resultem em aprendizagens significativas.

Relativamente às práticas de 1.º e 2.º ciclo, acredito que foram imprescindíveis para me ajudar a compreender o percurso que pretendo seguir enquanto docente. Compreendo o investimento necessário para me tornar uma boa professora e, através dos exemplos de práticas que presenciei, sei aquele que pretendo seguir. A partir da intervenção no 1.º Ciclo e do desenvolvimento deste estudo compreendi que a aplicação de práticas inovadoras como as desenvolvidas pela Orientadora Cooperante do 1.º CEB transformam os percursos escolares em contextos de aprendizagem.

Estando a formação dos estudantes tão dependente das práticas dos professores, pretendo, no exercício da minha profissão pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica.

Considero, também, que a minha experiência de estágio profissional foi extremamente gratificante e contribuiu de forma muito satisfatória para assegurar a minha escolha profissional. Destaco a importância de dar continuidade à formação que até agora completei e admito que muito tenho para aprender no que respeita ao papel do professor numa sala de aula na qual se põe em prática o exercício da democracia. Sinto-me grata por ter tido a oportunidade de realizar a minha intervenção num contexto no qual se desenvolvem práticas tão importantes.

Observo-me hoje mais atenta e consciente no que respeita à participação dos alunos no seu processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas competências de autonomia, responsabilização, reflexão e cooperação.

Não poderia deixar de referir os aspetos que considero que devo melhorar. Destacam-se aqueles referentes ao conhecimento dos princípios socioconstrutivos, sobre os quais pretendo estudar mais aprofundadamente na entrada para a profissão e ao longo da minha vida profissional.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64 (7), 40-43.
- Coutinho (2013) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a Autonomia – Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Kemczinski, A., Marek, J. (2007). Colaboração e Cooperação- Pertinência, Concorrência ou Complementaridade. *Revista Produção*, 7 (3).
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Factor
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, 39 (5), 12-40.
- Martins, E. (2009). *A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/2553>.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30.
- Niza, S (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Peças, A. (2006). Sérgio Niza: a construção de uma democracia na acção educativa. *Escola Moderna*, 27 (5), 52- 66

- Roa, P. G. (2003). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 18 (5), 56-70.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1.º CEB* [Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.]
- Silva, A. (2016). Promoção da autonomia no 1.º CEB: Um estudo de caso. [Dissertação de mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/21451>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica. *Carta Ética*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR.
- Vieira, F. (2004). O Diário de turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. *Escola Moderna*, 20(5), 5-25
- Winckler, N., Molinaru, G. (2011). Competição, Colaboração, Cooperação e Coopetição. Revendo os Conceitos em Estratégias Interorganizacionais. *Revista ADMpg Gestão Estratégica*, 4(1), 1-12.
- Xarepe, O. (2017). Formação Cooperada e prática do Conselho de Cooperação Educativa. História de um percurso. *Escola Moderna*, 5 (6), 155-165.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

Anexo A. Tabela de objetivos gerais e específicos da Prática de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
<p>1. Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social.</p>	<p>1.1. Esperar pela sua vez de falar; 1.2. Colocar a mão no ar para pedir permissão para falar; 1.3. Respeitar as intervenções dos colegas e das professoras.</p>
<p>2. Desenvolver competências de cálculo mental.</p>	<p>2.1. Apresentar diferentes estratégias de resolução das tarefas; 2.2. Justificar e explicar o raciocínio utilizado; 2.3. Resolver operações matemáticas sem recorrer aos algoritmos; 2.4. Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre os números, estabelecendo relações entre eles.</p>
<p>3. Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas.</p>	<p>3.1. Identificar os dados do problema; 3.2. Identificar a pergunta do problema; 3.3. Apresentar estratégias de resolução do problema; 3.4. Interpretar os resultados e analisar a sua plausibilidade; 3.5. Justificar a sua estratégia de resolução.</p>

Anexo B. Avaliação do Objetivo Geral *Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social.*

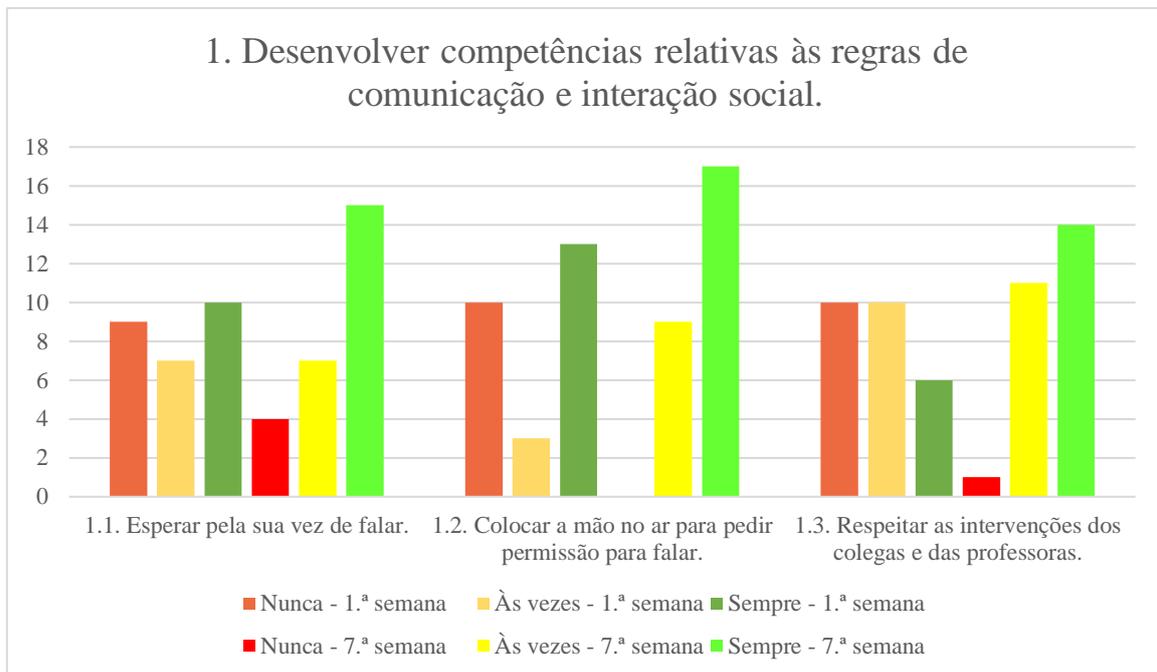


Figura 8- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social.*

Anexo C. Avaliação do Objetivo Geral *Desenvolver competências de cálculo mental.*

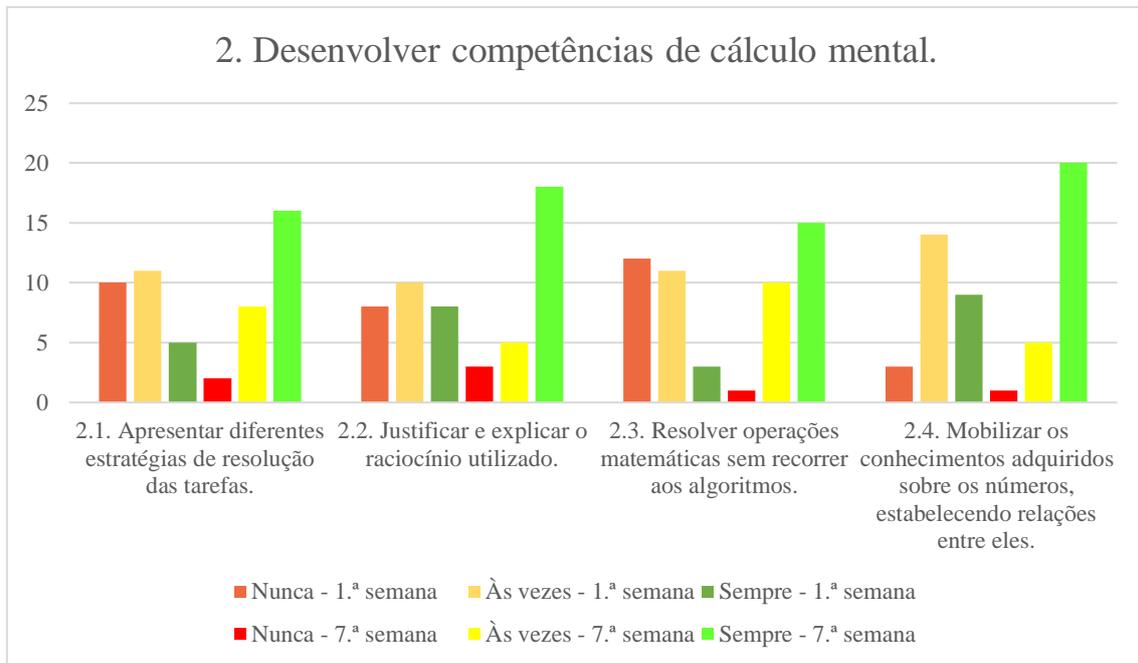


Figura 9- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de cálculo mental.*

Anexo D. Avaliação do Objetivo Geral *Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas.*

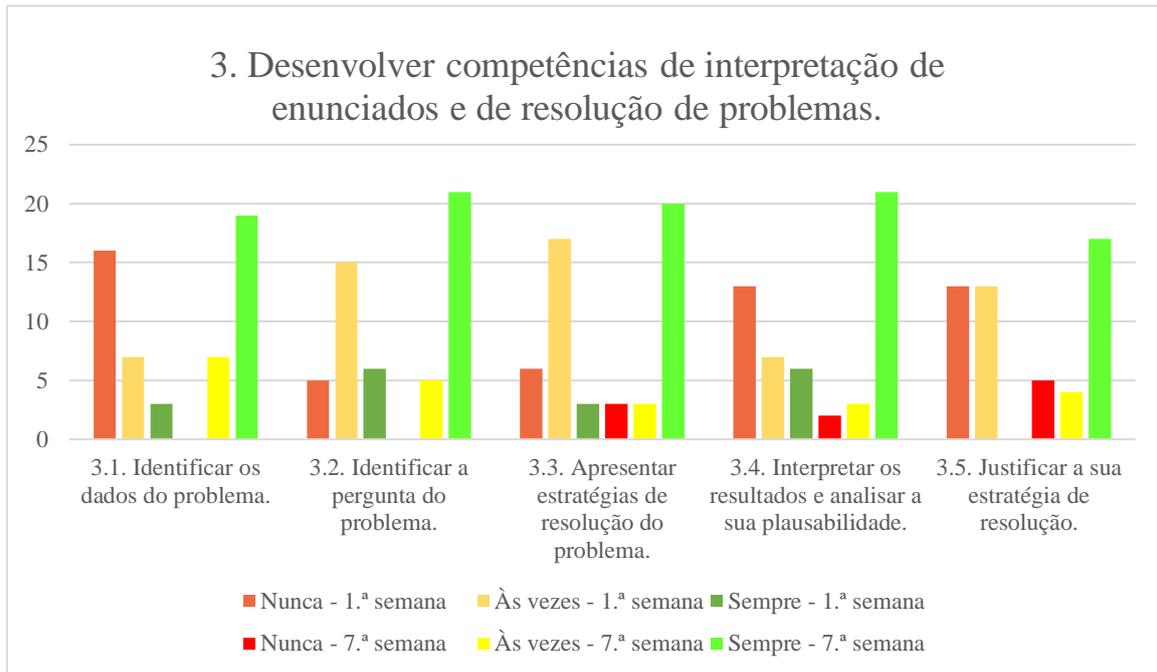


Figura 10- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas.*

Anexo E. Tabela de objetivos gerais e específicos da Prática de Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Desenvolver competências de autonomia e cooperação.	1.1. Realizar trabalho em grupo; 1.2. Recorrer aos colegas para o apoio na resolução de tarefas em vez de ficar dependente do professor; 1.3. Esperar pela sua vez de falar e respeitar as intervenções dos colegas.
2. Desenvolver competências de raciocínio matemático.	2.1. Apresentar diferentes estratégias de resolução das tarefas, explicando e justificando os raciocínios usados; 2.2. Formular generalizações a partir da transformação do conhecimento.
3. Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação.	3.1. Selecionar, registar e organizar informação; 3.2. Comunicar de forma clara os conhecimentos adquiridos; 3.3. Apresentar as características dos seres vivos; 3.4. Apresentar a relação entre as características dos seres vivos e as características do meio.
4. Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais.	4.1. Criar formas de comunicação, através das ferramentas digitais, para a realização de trabalhos de grupo; 4.2. Utilizar as ferramentas digitais para a organização e apresentação dos temas em estudo; 4.3. Utilizar as ferramentas do Geogebra para a exploração das tarefas propostas.

Anexo F. Avaliação do Objetivo Geral *Desenvolver competências de autonomia e cooperação.*

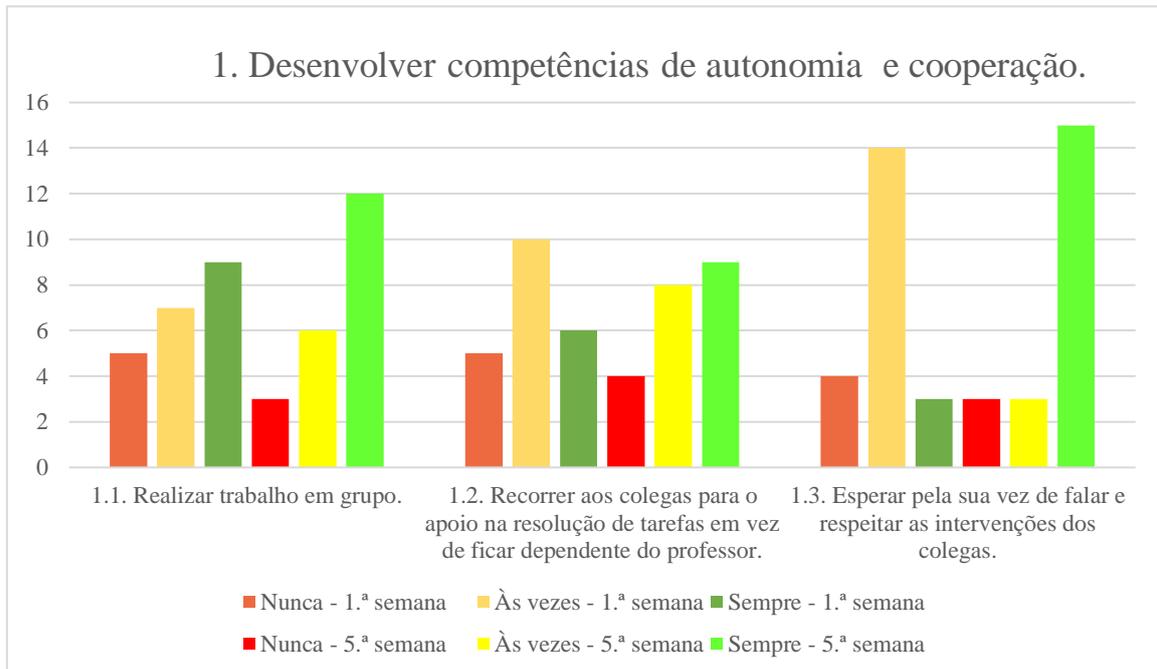


Figura 11- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de autonomia e cooperação.* (5.ª4.ª)

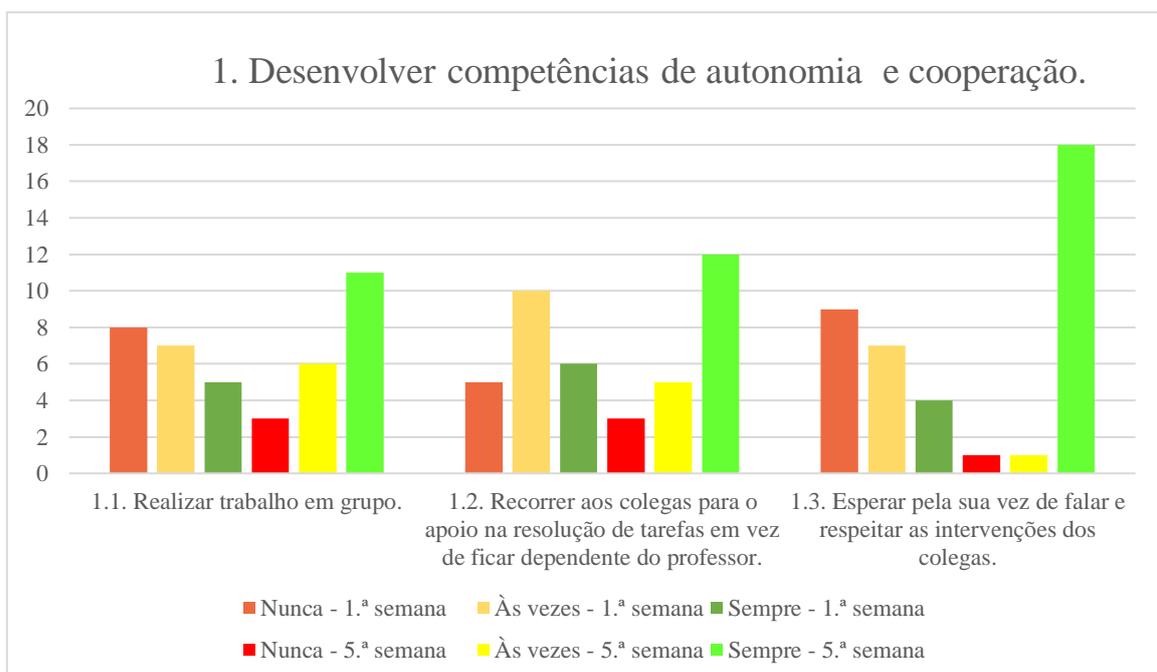


Figura 12- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de autonomia e cooperação.* (5.ª5.ª)

Anexo G. Avaliação do Objetivo Geral *Desenvolver competências de raciocínio matemático*.

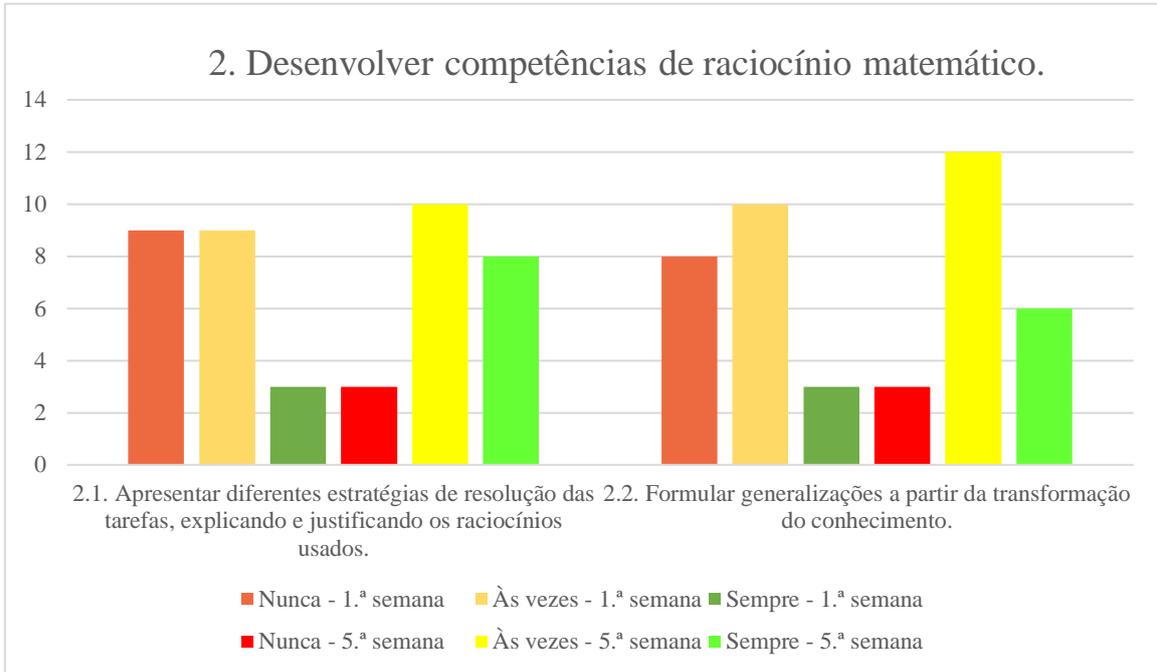


Figura 13- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de raciocínio matemático*. (5.ª4.ª)

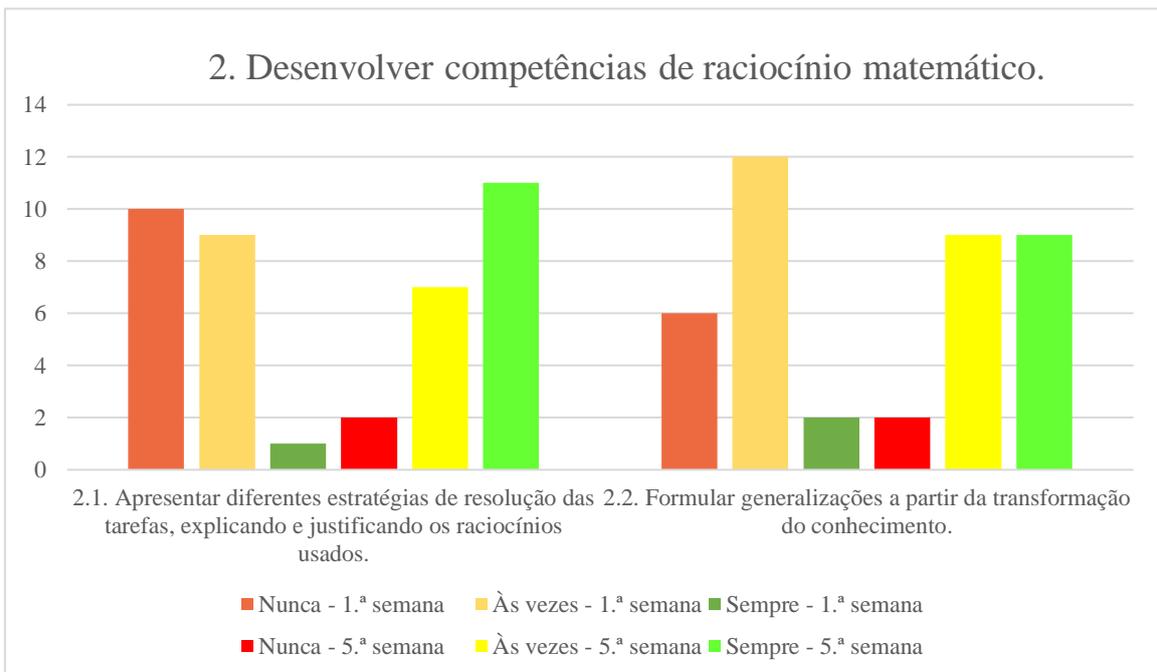


Figura 14- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de raciocínio matemático*. (5.ª5.ª)

Anexo H. Avaliação do Objetivo Geral *Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação.*

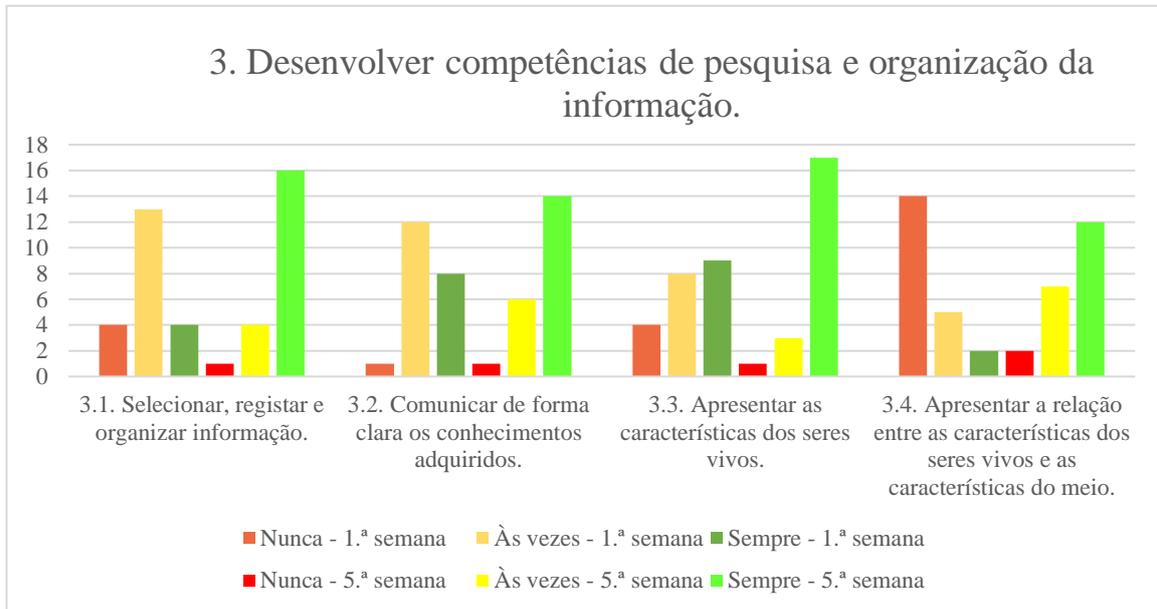


Figura 15- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação.* (5.ª4.ª)

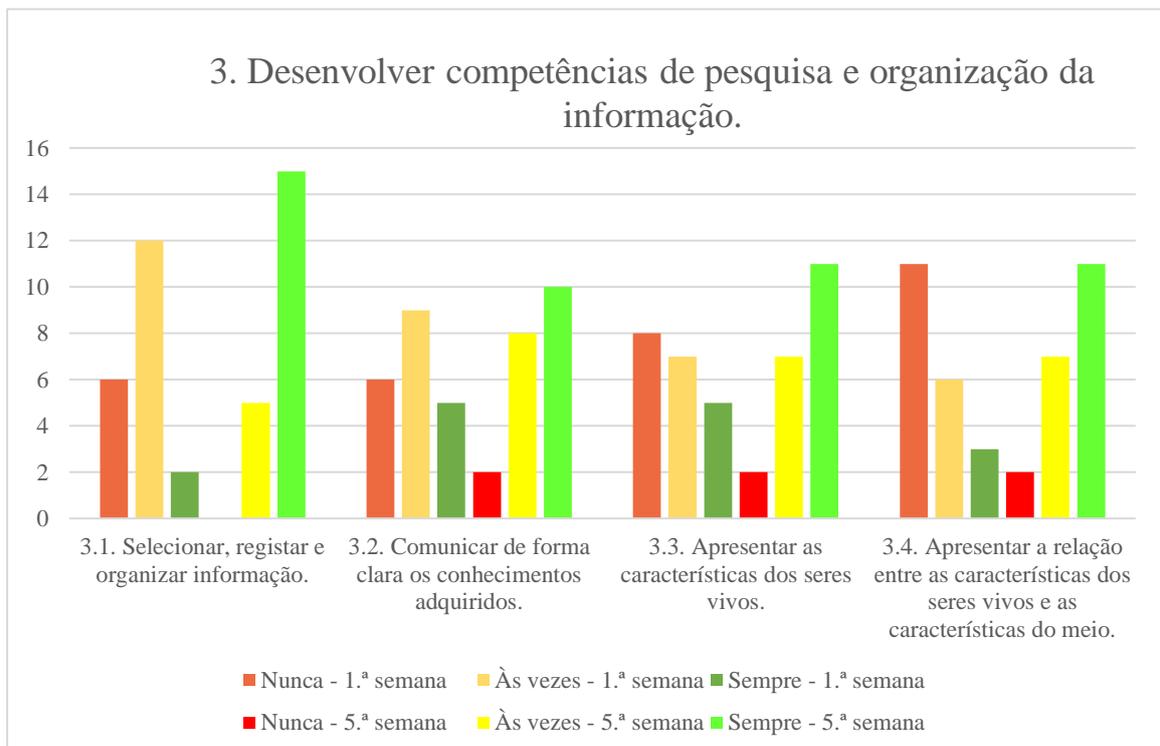


Figura 16- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação.* (5.ª5.ª)

Anexo I. Avaliação do Objetivo Geral *Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais.*

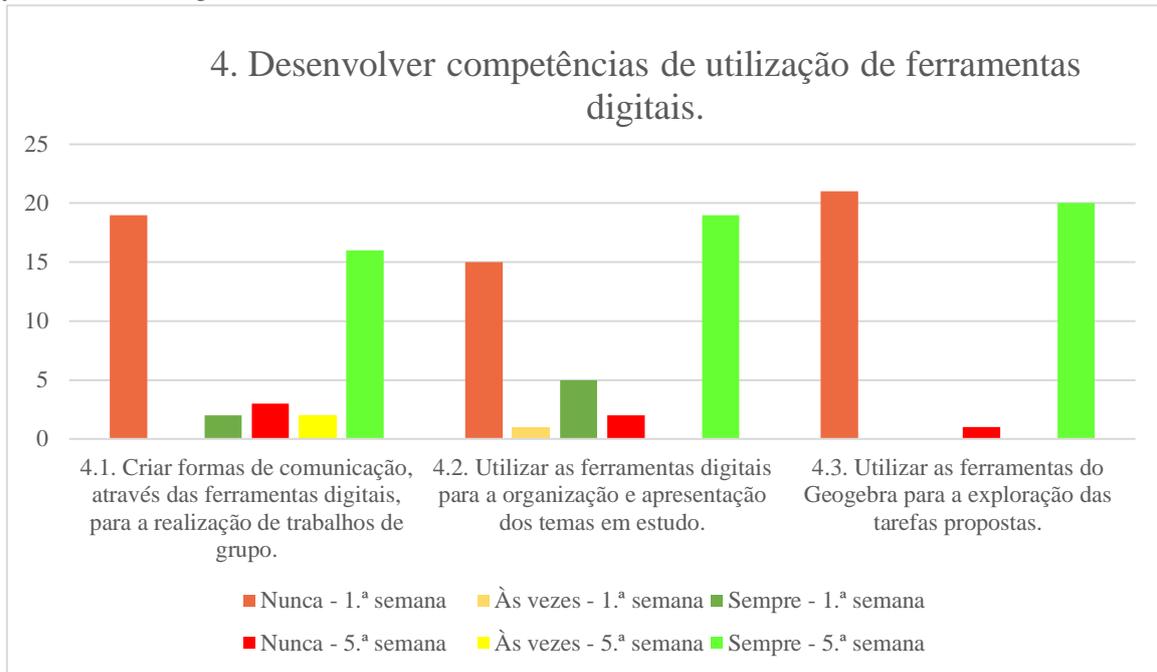


Figura 17- Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais.* (5.ª.ª)

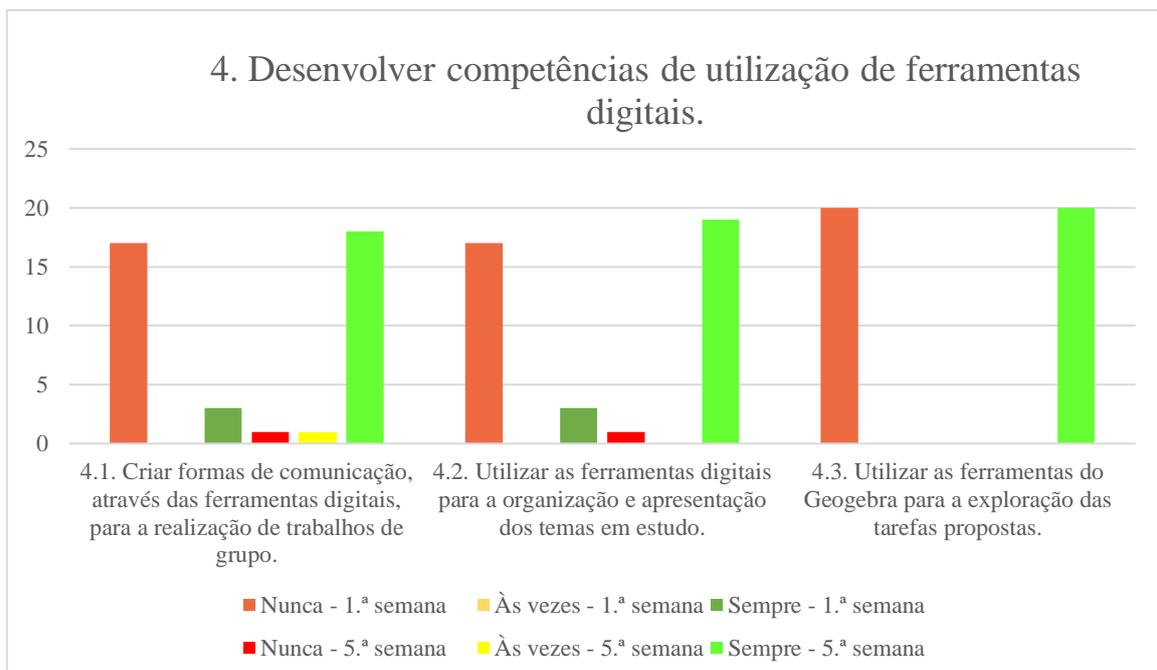


Figura 18 - Resultados obtidos com o objetivo geral *Desenvolver competências de utilização de ferramentas digitais.* (5.ª.ª)

Anexo J. Agenda Semanal

Agenda semanal n.º ___ de ___/___/2021 a ___/___/2021

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h30	Organização ●	Organização / A.P. ●	Organização / A.P. ●	Inglês ●	Organização / A.P. ●
9h30-10h00	Educação Física ●	Matemática ●	Português gramática e ortografia ●	Organização ●	TEA ●
10h00-10h30					
Intervalo da manhã (10h30/10h45 - sala 11h00 - recreio)					
11h00-11h30	CCE ● - agenda semanal - atribuir tarefas - planejar parcerias - planejar PIs	TEA ●	Projetos ● A.P.F.O. das 11h	Matemática ● problemas	CCE ● - balanço da semana - diário de turma - planeamento da próxima semana
11h30-12h00					
12h00-12h30		Português ● Apresentação dos Livros		Estudo do Melo / Projetos ●	
Almoço (12h30 às 13h45)					
13h45-14h15	TEA ●	Estudo do Melo / Projetos ●	TEA ●	TEA ●	Expressões
14h15-14h45	Matemática ● cálculo mental				
14h45-15h00					
15h00-15h15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Intervalo da tarde (15h15 às 15h45 - recreio)					
15h45-16h45 (total 1h00)	Português ● trabalho de texto tt Leohor	Inglês ●			

CCE - Conselho de cooperação educativa; TEA - Tempo de estudo autónomo; A.P. - Apresentação de produções; ALE - Atividades lúdico expressivas; AFD - Atividade física e desportiva.

Figura 19- Agenda semanal

Anexo K.Exemplo de Grelha de avaliação diagnóstica

Descritores de português	Alunos																										
	Al	Be	Bi	Br	C.A	C.R	Cla	Da	Di	Du	F.F	F.J	Go	Hel	Hq	Jo	La	Le	Ma	M. R	M. C	Mt	Mh	Md	No	Va	
ORALIDADE: COMPREENSÃO																											
Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.																											
Distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita,																											

Descritores de português	Al	Be	Bi	Br	C.A	C.R	Cla	Da	Di	Du	F.F	F.J	Go	Hel	Hq	Jo	La	Le	Ma	M. R	M. C	Mt	Mh	Md	No	Va	
LEITURA																											
Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.																											
Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (estruturação, finalidade).																											
Fazer uma leitura fluente e segura,																											

<p>Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.</p>																										
<p>Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</p>																										
<p>Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de</p>																										

Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número e grau.																											
Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais.																											
Recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos orais e escritos.																											
Aplicar processos de expansão e redução de frases.																											
Inferir o significado de palavras																											

Legenda:

■	Frequentemente
■	Às vezes
■	Raramente
■	Não observado

Anexo L. Registos Diário de Turma

Datas	Gostei	Não gostei	Proponho	Gostei (professora)	Não gostei (professora)	Proponho (professora)
05/04/2021 - 09/04/2021	<p>"Eu gostei de brincar ao sumo com os rapazes e algumas raparigas."</p> <p>"Eu gostei de brincar ao starwars battlefront com os meus amigos."</p> <p>"Eu gostei de brincar a não sei o quê com os rapazes, a MR, a CA e a Ma"</p> <p>"Eu gostei de brincar com a MR e a Ma e também gostei de brincar com a Mt e a MC ao hotel." Bu</p> <p>"Eu gostei de brincar ao bate no rabo com a Ma, a MR a MC a CA e a Ma"</p>	<p>"Eu não gostei que muita gente tenha feito muito barulho na terça-feira na aula de Inglês."</p> <p>"Eu não gostei que o Da bata com o pé no chão."</p> <p>"Eu não gostei que o Da tivesse dito que me ia tirar os robox que eu tenho."</p>	<p>"Eu proponho que o filme que vamos ver na sexta pudesse ser Rafa e o último dragão."</p> <p>"Eu proponho que possamos escrever a avaliação no final das verificações"</p> <p>"Eu proponho trocar de lugar para ir para ao pé de alguém com mais dificuldades"</p>	_____	_____	_____

	"Eu gostei de brincar com a Al"					
12/04/2021 - 16/04/2021	_____	_____	"Eu proponho fazer um PIT para as estagiárias" "Eu proponho atualizar o PIT"	_____	_____	_____
19/04/2021 - 23/04/2021	"Eu gostei de brincar com o Go, a Ma e a CA" "Eu gostei de brincar ao lencinho com a La, a Le, a MA e a Bu"	"Eu não gostei que o FJ e o Jo. Nos tivessem a tentar tirar as cadeiras e magoaram-me." "Eu não gostei que o Jo, o Da, e o Du se estivessem a meter na brincadeira." " Não gostei que as pessoas quando a D.Fa não está a ver corram." "Eu não gostei que algumas pessoas não sabem por desinfetante." "Eu não gostei que a Be tivesse gritado no recreio quando estávamos a jogar ao telefone estragado."	_____	"Gosto que participem com entusiasmo nas atividades que fazemos. Também gosto da capacidade que vocês têm para trabalhar sozinhos durante o TEA"	"Não gosto que não consigam falar baixo durante o TEA e os Projetos. Também não gosto que falem todos ao mesmo tempo sem pedir a palavra, levantando o braço."	_____

		"Eu não gostei que a Ma estivesse a levar o meu PIT e a chatear-me enquanto estava a arrumar as minhas coisas."				
26/04/2021 - 30/04/2021	"Eu gostei que o FJ me tivesse atropelado várias vezes."	"Eu não gostei de quando estou com os meus amigos as pessoas dão-nos cotoveladas." "Eu não gostei que o FJ me tivesse incomodado."		"Eu gostei muito de ouvir música durante o lanche." "Eu gostei muito de vos ver em silêncio quando foram para o recreio."	"Eu não gosto do barulho e da confusão na aula de educação física."	_____
03/05/2021 - 07/05/2021	_____	"Eu não gostei que no mata o FJ me desse um pontapé com força sem razão nenhuma." "Eu não gostei que o H, o Jo e o FJ gritassem comigo porque eu tinha medo de um bicho."	_____	_____	_____	_____
10/05/2021 - 14/05/2021	_____	"Eu não gostei que a Le me tivesse chamado estúpida de m****." "Nós não gostámos que o FJ e o Jo tivessem mudado as regras no mata." "Eu não gosto que o V mude logo as regras."	_____	_____	_____	_____

		<p>"Eu não gostei que a Ma tenha feito um nó no meu cabelo com o elástico da M sem razão nenhuma."</p> <p>"Eu não gostei que na fila a Ma me tivesse empurrado para a MC ser a segunda e me tivesse magoado."</p>				
17/05/2021 - 21/05/2021	"Eu gostei do lanche." Du	<p>"Eu não gostei que o Da tivesse dito mentiras e que a M e o FJ tivesse feito batota pelo Da."</p> <p>"Eu não gostei que a M me tivesse molhado com o regador."</p> <p>"Não gostei que o V me tivesse a chatear."</p> <p>"Eu não gostei que o Da se sentasse em cima da mesa que eu e o Jo arranjámos."</p>	_____	"Eu gostei de ir ver uma "Mostra de Artesanato" que abriu recentemente em . . . , perto de onde eu moro."	_____	_____
	"Eu gostei de matar a Le 3 vezes no mata."	_____	"Eu proponho ter uma tarefa para o	_____	_____	_____

<p>24/05/2021 - 28/05/2021</p>			<p>balanço" No "Eu proponho fazer o hospital matemático"</p> <p>"Eu proponho-me a organizar os dossiers"</p>			
<p>31/05/2021 - 04/06/2021</p>	<p>_____</p>	<p>"Eu não gostei que a Ma tivesse mandado o meu PIT para o chão."</p>	<p>_____</p>	<p>"Eu gostei muito de passar estes últimos tempos convosco. Foi um verdadeiro prazer conhecer-vos. Guardo-vos para sempre no meu coração. Obrigada por me ajudarem a completar esta fase da minha vida. Fui abençoada por poder conhecer crianças tão especiais como vocês."</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

Anexo M. Tabelas de Análise de conteúdo

Diário de turma: Coluna Gostei (Alunos)

Temas	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência- Alunos
Gostei	Brincar	- Com rapazes e raparigas	(...) eu gostei de brincar com os rapazes e algumas raparigas	1- A1
			(...) eu gostei de brincar a não sei o quê com os rapazes e as raparigas	1- A2
		- Brincar com amigos	(...) eu gostei de brincar com os amigos	1- A3
			(...) eu gostei de matar a A9 três vezes no [jogo do] mata	1- A1
			(...) eu gostei de brincar ao Star Wars Battlefront com os meus amigos	1- A4
(...) eu gostei de brincar ao lencinho	1- A5			

			(...) eu gostei que o A10 me tivesse atropelado várias vezes	1- A1
		- Brincar com amigas	(...) eu gostei de brincar ao hotel com as minhas amigas (...) eu gostei de brincar ao bate no rabo com as minhas amigas	1- A2 1- A3

Diário de turma: Coluna Gostei (OC_EE)

Temas	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência- Alunos
Gostei	Participação	Participar nas atividades	(...) gosto que participem com entusiasmo nas atividades que fazemos	1- OC
	Autonomia	Trabalhar autonomamente	(...) gosto da capacidade que vocês têm para trabalhar sozinhos durante o TEA	1- OC
	Cultura	Ouvir música	(...) gostei muito de ouvir música durante o lanche	1- EE1

		Ver artesanato	(...) gostei de ir ver uma "Mostra de Artesanato" que abriu recentemente . . . perto de onde eu moro.	1- EE2
	Comportamento	Comportamentos adequados	(...) gostei muito de vos ver em silêncio quando foram para o recreio	1- EE2

Diário de turma: Coluna Não Gostei (Alunos)

Tema	Categoria	Subcategoria	Especificação subcategoria	Unidades de registo	Frequência- Alunos
Não gostei	Comportamentos	Individuais	-	(...) não gostei que o A11 batesse com o pé no chão	1- A6
		Conflitos com colegas	Brincadeiras	(...) eu não gostei que o A11 tivesse dito que me ia tirar os robox que eu tenho (...) não gostei que o A1 e o A10 nos tivessem a tentar tirar as cadeiras e magoaram-nos (...) não gostei que o A1, o A4, e o A11 se	1- A7 1- A3, A6, A7 e A8 1- A5, A6 e A7

				<p>estivessem a meter na brincadeira</p> <p>(...) não gostei que a A3 tivesse gritado no recreio quando estávamos a jogar ao telefone estragado</p> <p>(...) não gostámos que o A1 e o A10 tivessem mudado as regras no [jogo do] mata.</p> <p>(...) não gosto que o A17 mude logo as regras [do jogo]</p> <p>(...) não gostei que a A7 tenha feito um nó no meu cabelo com o elástico da A18 sem razão nenhuma</p>	<p>1- A12 e A13</p> <p>1- A11, A14, A15, A16 e A17</p> <p>1- A1</p> <p>1- A8</p>
--	--	--	--	---	--

			Rotinas da sala de aula	(...) não gostei que algumas pessoas não sabem por desinfetante (...) não gostei que a A7 estivesse a levar o meu PIT e a chatear-me enquanto estava a arrumar as minhas coisas (...) não gostei que o A10 me tivesse incomodado [durante o TEA] (...) não gostei que a A7 tivesse mandado o meu PIT para o chão	1- A6 1- A3 e A8 1- A1 1- A10
		Agressões	Físicas	(...) não gostei que no [jogo do] mata o A10 me desse um pontapé	1- A2

				com força sem razão nenhuma (...) não gostei que na fila a A7 me tivesse empurrado para a A13 ser a segunda e me tivesse magoado	1- A2
			Psicológicas	(...) não gostei que o A1, o A10 e o A14 gritassem comigo porque eu tinha medo de um bicho (...) não gostei que a A9 me tivesse chamado estúpida de m****	1- A7 1- A5
		Coletivos		(...) não gostei que muita gente tenha feito muito barulho na terça-feira na aula de Inglês	1- A6 e A8

				(...) gostei que as pessoas, quando [ninguém] está a ver, corram [nos corredores]	1- A4
--	--	--	--	--	-------

Diário de turma: Coluna Não gostei (OC_EE)

Temas	Categoria	Subcategoria	Especificação subcategoria	Unidades de registo	Frequência- Professoras
Não gostei	Comportamentos	Respeito pelas regras	Rotinas de sala de aula	(...) não gosto que não consigam falar baixo durante o TEA e os Projetos. (...) não gosto do barulho e da confusão na aula de educação física	1- OC 1- EE1
			Comunicação e interação	(...) não gosto que falem todos ao mesmo tempo sem pedir a palavra, levantando o braço	1- OC

Diário de turma: Coluna Proponho (alunos)

Temas	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência- Alunos
Proponho	Propostas coletivas	Atividades e rotinas de sala de aula	(...) proponho que o filme que vamos ver na sexta pudesse ser Rafa e o último dragão	1- A7
			(...) proponho que possamos escrever a avaliação no final das verificações	1- A1
			(...) proponho fazer um PIT para as estagiárias	1- A4
			(...) proponho atualizar o PIT	1- A6
			(...) proponho fazer o hospital matemático	1- A20
		Tarefas	(...) proponho ter uma tarefa para o balanço [da semana]	1- A19
	Propostas individuais	-	(...) proponho trocar de lugar para ir para ao pé de alguém com mais dificuldades	1- A7
			(...) proponho-me a organizar os dossiers	1- A18

Conselho de Cooperação Educativa: Conselho de segunda-feira

Tema	Categoria	Subcategoria	Especificação subcategoria	Unidades de registo	Frequência
Conselho de segunda-feira	Planificação da semana	Organização		(...) Faz-se a planificação juntamente com a OC	
	Avaliação das tarefas			(...) correu bem (...) nunca me esqueci (...) esqueci-me algumas vezes e os colegas ajudaram-me a lembrar	
	Atribuição das tarefas			(...) O Presidente e o Secretária decidem, consoante os pedidos, os alunos que deverão desempenhar as tarefas na semana seguinte.	

				<p>(...) Alguns alunos reclamam das decisões tomadas.</p> <p>(...) O Secretário faz uma revisão final de todas as tarefas para que os colegas possam registrar.</p> <p>(...) Quem é que não teve tarefa a semana passada? São essas pessoas que ficarão com as tarefas que faltam. E não é preciso continuar a discutir</p>	1- OC
	Avaliação das parcerias		Cumpridas	<p>(...) conseguimos fazer a nossa parceria e correu bem</p>	1- A6 e A8

				(...) juntou-se a nós [na parceria] e correu muito bem (...) já fiquei sem dúvidas (...) ajudou-me muito	
			Não cumpridas	(...) não pudemos fazer porque me esqueci (...) não fizemos porque não houve tempo (...) porque achei que já não precisava	2- A1 e A13 1- A1
	Planeamento das parcerias				

Conselho de Cooperação Educativa: Conselho de sexta-feira

Tema	Categoria	Subcategoria	Especificação subcategoria	Unidades de registo	Frequência
Conselho de sexta-feira	Balanço da semana	Execução do balanço	-	(...) são apresentados os vários dias da semana e identificados em voz alta as atividades realizadas, inacabadas ou não cumpridas. (...) Corrige quando os alunos não avaliam corretamente uma atividade.	7 8- OC
		Organização do balanço	-	(...) O que é que tínhamos combinado? (...) Tínhamos combinado que não íamos dizer tudo o que fizemos para não perder muito tempo. Íamos só	1- OC 1- A12

				dizer o que não fizemos ou temos de acabar.	
	Discussão do Diário	Proponho	Propostas individuais	(...) acho que podia trocar de lugar porque me distraio muito onde estou e acho que podia ajudar alguém (...) Eu quero organizar os dossiers, mas tem de ser por mesa. Acho que está tudo desorganizado. (...) Sim, acho que consigo [arrumar sozinha]. Faço na segunda-feira	1- A7 1- A18 1- A18
			Contributo dos colegas	(...) apresentam-se algumas sugestões como proceder à organização	2- Todos 1- A3

				<p>(...) consegues organizar sozinha, não precisas de ajuda?</p> <p>(...) Toda a gente concorda?</p> <p>(...) concordo que podemos criar uma tarefa, mas também concordo que os presidentes devem balançar a semana</p> <p>(...) acho que podemos fazer todos um bocadinho durante o lanche ou antes do lanche</p> <p>(...) Pronto, estão a ver? Juntos já encontramos uma solução.</p>	<p>3- A3 e A11</p> <p>1- A4</p> <p>2- A6 e A7</p> <p>1- A3</p> <p>1- A4</p>
--	--	--	--	---	---

				<p>(...) Acho que tens de te aprender a comportar e a não falar quando não é importante. Se estiveres sempre a trocar de lugar nunca vais melhorar.</p> <p>(...) sugere que quem não quer aprender vai para a rua.</p>	A12
			Contributo da professora	<p>(...) acho uma coisa engraçada. Temos de ver como dinamizamos e em que altura é que vamos fazer isso. Podemos implementar e depois vamos criando as regras e definir como é que vamos fazendo</p>	1- OC

			Propostas Coletivas	(...) Já fizemos o hospital ortográfico, certo? Então era a mesma coisa só que com contas. A professora podia estar a corrigir alguma coisa e via "Ahh esta conta está errada, vou guardá-la para trabalharmos no hospital matemático."	1- A20
		Não gostei	Gestão	(...) Alguns colegas começam a falar por cima e a secretária pede que respeitem o colega que tem a palavra, os alunos fazem silêncio	31
			Autonomia	(...) O Presidente e o Secretário fazem a gestão das intervenções.	9

				(...) Registam os pedidos de participação e os dois dão a palavra aos colegas.	9
				(...) Dá a palavra aos colegas que escreveram a ocorrência	23
				(...) Não houve assunto a tratar na coluna "Não gostei", pois os alunos conseguiram resolver tudo autonomamente.	2
			Argumentação	(...) Eu só me sentei para descansar quando estávamos a jogar ao [jogo do] mata, lembram-se? (...) Qual é que foi o motivo para isso acontecer? Acho um	1- A11 3- A6, A12 e A15

				pouco estranho se sentarem nas mesas quando há lugares disponíveis. Não sei se essa é a informação correta, mas se for acho um pouco estranho e desnecessário.	
			Responsabilização	(...) pede desculpa. (...) diz que fez mal. (...) mas com ... já está resolvido. (...) com a ... está e já nos pediu desculpa, mas o ... não. (...) acho que ele podia pedir desculpa (...) Porque é que ... não pediu logo desculpa? Estamos a	7- A1, A7, A10, A11 2- A4 e A7 5- A11, A10 e A18 2- A1 e A14 11- A1, A2, A6, A10, A12, A18 4- A18

				<p>discutir um assunto que poderia ter sido resolvido e não estávamos a perder este tempo todo. Toda a gente sabe que só pode escrever no Diário de Turma o que não se consegue resolver.</p>	
			Solução/ Resolução	<p>(...) Pedir desculpa e pedir para jogar (...) não falar quando não for para contribuir. Controlar o volume. (...) Respeitar a fila e não correr. (...) Pediram desculpa e comprometeram-se a comportar melhor</p>	

		Gostei	brincar	(...) é sempre giro brincar contigo (...) divertimo-nos muito e brincámos o recreio inteiro	
--	--	--------	---------	---	--