



Inês Isabel Catarino Sebastião

**Assembleias de turma como instrumento promotor de valores
sociais e cidadania**

Relatório da Componente de investigação da Unidade Curricular Estágio IV
do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Cristina Gomes da Silva

Setúbal, Agosto de 2022

**Assembleias de turma como instrumento promotor de valores
sociais e cidadania**

Instituto: Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação de Setúbal

Curso: Mestrado em Educação Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo: 2020/2021

Orientadora: Professora Doutora Cristina Gomes da Silva

Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Paulo Freire (1991, p. 126)

Agradecimentos

A concretização deste relatório final vem assinalar uma das etapas mais importantes da minha vida. Depois de estar mais de dez anos sem estudar, a curiosidade de saber mais sobre o mundo da educação e como poderia ajudar a nossa sociedade a ser um pouco mais solidária gritou mais alto. O caminho percorrido foi atribulado, tendo um sabor agridoce. Porém, neste caminho aprendi que nada acontece sem trabalho e dedicação, mantendo o meu objetivo em tornar este mundo mais consciente e mais solidário, mais amigo, mais disponível e por isso, mais atento.

Ao logo deste trajeto tive a honra de me cruzar com as pessoas certas, pessoas que me serviram de base para esta investigação. Primeiramente nos estágios da minha licenciatura, onde as partilhas eram imensas e as dicas sobre os meus interesses se tornavam mais evidentes. Posteriormente, com os estágios no mestrado, onde o apoio e dedicação por parte dos educadores e professores cooperantes foi além da expectativa.

Quero começar por agradecer aos meus pais, José e Maria, que me apoiaram na decisão de voltar a estudar, que me incentivaram e se preocuparam em saber se tudo estava a correr bem, que se emocionaram comigo em todos os momentos, nos bons e nos menos bons e tentaram preservar-me dos problemas adversos da vida, mas que acima de tudo me cultivaram o valor da família. A eles dedico este curso e a minha força de vontade.

Ao Rodrigo, meu companheiro, namorado e amigo, uma pessoa que conhecia há mais de 15 anos, mas que apenas voltei a ver quando ingressei no IPS. Motivou-me para terminar os estudos, ajudou-me nos dias menos bons, cativou em mim o sorriso que muitas vezes queria dar lugar às lágrimas, levantou-me os braços quando os quis baixar. Deu-me uma filha, que me fez perceber que sou capaz de coisas que não sabia, que me ensinou que os dias são todos bons, porque eles estão sempre à minha espera.

Aos meus sogros, Vicente e Vitória, que sempre estiveram disponíveis no que foi preciso para que eu pudesse estar presente e ter tempo para a minha família e para os meus estudos, foram essenciais neste caminho.

À minha amiga Débora, que me acompanhou em todo o trajeto académico, que me elucidou sobre muita coisa, que me ajudou, que se dedicou e que para além disso me mostrou o que vale ter uma Amizade verdadeira no caminho académico.

Às amigas Ana, Diana e Beatriz, convosco foi tudo mais fácil. Trabalhar, rir, chorar e principalmente, não desistir. Obrigada!

Grata a todos os professores cooperantes e educadores com os quais estive e aprendi tanto, pela dedicação e disponibilidade de cada um. Todos são uma pequena semente neste relatório. Em especial à professora Clarisse, obrigada pela tua garra, por seres uma força da Natureza, a tua inspiração vai neste relatório e estará para sempre presente na minha vida. A ti Sandra, muitíssimo obrigada por me ajudares a perceber do que sou capaz, por me desmontares e ajudares a compreender que existe mais em cada um de nós, basta estarmos dispostos a perceber. Obrigada por me mostrarem que esta profissão é mais do que aquilo que se vê: é paixão, é amor, é dedicação, é sermos nós próprios com mais amor.

Agradeço também à minha orientadora do Relatório do Projeto de Investigação, Professora Doutora Cristina Gomes da Silva, pela paciência, pela amizade inesperada e pelos conselhos assertivos. Também aos meus orientadores de Estágio I e II, Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos e ao Professor Filipe Fialho, que me incentivaram a caminhar na direção certa.

A ti, Carolina, por me mostrares que a “mamã” é mais do que aquilo que sabia ser.

Muitíssimo obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório deste projeto de investigação tem a cidadania como base que integra os conceitos da responsabilidade, cooperação e autonomia. Este projeto foi desenvolvido numa turma de 2.º e 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico.

As Assembleias de Turma foram o instrumento escolhido e fundamental para a apropriação dos conceitos em cima referidos.

Esta investigação surge de um processo com uma abordagem qualitativa, assim a metodologia utilizada foi a Investigação-ação, onde realizei vários registos e analisei a informação com base na observação participante, nas notas de campo, nos registos fotográficos e áudio, na análise documental dos materiais explorados em sala e fundamentados com as ideologias defendidas por diversos autores.

Apresento as Assembleias de Turma por mim implementadas, num processo contínuo de conceção da ação e da reflexão sobre a sua implementação, o seu desenvolvimento e os seus resultados.

Nas considerações finais apresento o resumo e a reflexão do estudo, onde enalteço as minhas aprendizagens e as dificuldades surgidas. Bem como, os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto, onde se verificou a evolução dos alunos, tendo adquirido os princípios e valores previamente estipulados.

Palavras-chave: Assembleias de Turma; Desenvolvimento dos valores e valores sociais; Autonomia, Cooperação e Responsabilidade; Investigação-ação

Abstract

The present work was developed in a class of 2nd and 3rd year of the 1st cycle of Basic Education, with the objective of proceeding to the implementation of social values in the classroom, resorting to the analysis of the theme of citizenship, integrating the concepts of responsibility, cooperation and autonomy.

Class Assemblies were the chosen and fundamental instrument for the appropriation of the concepts referred to above.

This investigation had a process and from that process an approach qualitative, so the methodology used was Action-Research, where I conducted several records and analyzed the information based on participant observation, notes field, photographic and audio records, document analysis of materials explored in the classroom and based on the ideologies defended by several authors.

I present the Class Assemblies implemented by me, in a process continuous design of action and reflection on its implementation, its development and its results.

In the final considerations I present the summary and reflection of the study, where I praise my learnings and the difficulties that arose. As well as, the results obtained with the development of the project, where the evolution of the students was having acquired the principles and values previously stipulated.

Keyword: Class Assemblies; Development of values social; Autonomy, Cooperation and Responsibility; Investigation-action

Índice

Introdução	9
Capítulo I – Assembleia de Turma: onde aprender a responsabilidade, a autonomia e a cooperação	12
1.1 - Assembleias de Turma	12
1.2 – Responsabilidade	14
1.3— Autonomia.....	16
1.4 – Cooperação educativa	17
1.5 – Cidadania na Escola.....	18
2. Capítulo II – A investigação-ação como metodologia.....	22
2.1 – Investigação Ação de base qualitativa.....	22
3. Capítulo III - Apresentação e intervenção pedagógica	29
3.1 – Contexto de estudo.....	29
3.2 – Atividades de preparação	30
4. Capítulo IV – Descrição das Assembleias e Análise dos Dados.....	35
4.1 - Descrição das Assembleias	35
4.2 – Análise das Assembleias	38
5. Considerações Finais	43
Bibliografia.....	47
Apêndices	49

Introdução

Para realizar o meu projeto escolhi a área do Estudo do meio, particularmente os conteúdos relativos ao meio social, centrando-me nos Valores Sociais e nos Princípios de Cidadania. Esta minha escolha deveu-se essencialmente, por ter constatado desinteresse, por parte dos alunos em estar e participar nas aulas. Ao desinteresse associaram-se episódios de conflito entre os alunos e desrespeito pelo adulto e pelos seus pares.

Durante o período de estágio também observei que a professora cooperante¹ se debatia com estas dificuldades utilizando algumas estratégias que se baseavam na realização de Assembleias de Turma. No entanto, a continuidade que deve ser dada a esta dinâmica, por vezes não era alcançada na sua totalidade. Isto é, as problemáticas eram pouco debatidas, dedicava-se pouco tempo à escuta dos intervenientes e cingia-se as punições aos castigos e às sanções mais rígidas, como por exemplo, ficarem inibidos de ir a intervalo. Tornando-se assim, um contrassenso em relação ao que é expectável com os valores de cidadania. Eram momentos redutores e pouco construtivos para a compreensão dos alunos face ao seu comportamento e à tomada de consciência das atitudes praticadas.

O que motivava esta falta de dinâmica era a pressão para lecionar os conteúdos programáticos, ou outras interrupções inerentes ao contexto. Assim o meu foco incidiu na melhoria dessa dinâmica.

O papel das Assembleias de Turma na resolução de conflitos tem sido realçado por vários autores e, na linha de pensamento de Sérgio Niza (1998) as Assembleias têm um papel importante, não sendo apenas um momento de partilha, mas sim de exercício direto da participação democrática na escola e motor do desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico.

¹ O/A professor/a cooperante é um/uma profissional que acolhe o/a estagiário/a durante o tempo que o/a mesmo/a se encontra a realizar o seu estágio académico e a sua intervenção prática. Para além de ter um papel de apoio, o/a professor/a cooperante contribui para reflexões cooperadas que refletem os aspetos bem conseguidos e também os menos conseguidos quer em relação à sua própria prática, como também à prática da estagiária. Tendo sempre como base a turma.

Tendo em conta a situação observada e o conhecimento teórico relativo às AT, na mediação de conflitos e responsabilização das crianças, resolvi proceder à sua implementação. Optei por este instrumento baseando-me nos princípios do Movimento da Escola Moderna e nos princípios pedagógicos defendidos por Freinet. Para este pedagogo os princípios que estão na base de uma educação democrática, passam por estruturar o trabalho cooperativo, ou seja, onde o grupo é corresponsável e coexistente, onde existe um conjunto de instrumentos de apoio e regulação do trabalho desenvolvido. E se é cooperativo, importa que seja democrático, que proporcione ao grupo uma ação direta na organização, quer do currículo, quer da vida escolar.

Para que o conhecimento seja significativo, também deverá ter em conta um conjunto de práticas que atentem numa metodologia que privilegie o quotidiano e as vivências escolares. E é essencial que esse conhecimento seja divulgado, por meio de circuitos dialógicos de educação (Sérgio Niza (1991, citado por Pessoa, 1999).

Este instrumento possibilita dar voz ao aluno, permite ao adulto inteirar-se dos interesses das crianças e ao mesmo tempo ser mediador nos conflitos que surgem na sala de aula, especificamente permite a formação democrática, que passa pela capacidade de reflexão e execução dos valores de cidadania, e também pela construção do eu baseado em princípios democráticos, moralmente e eticamente aceites pela comunidade onde estão inseridos e especialmente na sociedade, a qual, já fazem parte. Permite ainda, o desenvolvimento sociomoral dos alunos, a participação na gestão da sala de aula e do ambiente escolar originando a construção da responsabilização e colaboração com professores e com os seus pares. Torna os alunos participantes ativos na sua própria avaliação e no seu processo de aprendizagem, capacitando para a autonomia e para a consciencialização acerca das suas próprias conquistas e/ou dificuldades. Permite ainda a difusão da partilha de saberes, dando mote à interação social e ao domínio do conhecimento.

Com a implementação deste instrumento procurei trabalhar, ainda mais, os princípios de autonomia, responsabilidade e cooperação.

Perante este cenário senti necessidade de formular uma questão de partida com o objetivo de aprofundar o meu estudo:

→ Como desenvolver estratégias que facilitem a apropriação os valores sociais por parte dos alunos do 1.º Ciclo?

Surgindo como hipótese: o uso das Assembleias de Turma como estratégia para desenvolver os valores sociais e de cidadania ativa, junto de alunos do 1º ciclo

De uma forma mais detalhada o meu principal objetivo passava por motivar a turma para estar e participar ativamente em sala de aula, envolver as crianças na resolução das problemáticas e na introspeção de como podem evitar e resolver as mesmas, havendo abertura para o diálogo, para melhorar a capacidade de ouvir e de saber cooperar. Desta forma estava a promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, incidindo assim sobre a implementação mais rigorosa de uma Assembleia de Turma, segundo Arends é através do debate que os alunos, com apoio do professor, encontram respostas e dão sugestões solucionar problemas pessoais e comportamentais. (2008, p. 197)

A minha convicção é de que envolvendo as crianças nesta metodologia de trabalho, passem a respeitar mais, passem a ser mais autónomos, desenvolvam responsabilidades e cooperem com os seus pares. Porém, percebi que seria necessário complementar as Assembleias de Turma com propostas relacionadas com os valores e princípios por mim escolhidos, que incidiram sobre a autonomia, a responsabilidade e pela cooperação, para este estudo. Estas propostas iam ao encontro dos direitos e dos deveres das crianças, pois verifiquei que o grupo ainda não tinha um conhecimento profundo sobre os mesmos. A minha estratégia encontra sustentação através da Direção-Geral da Educação (DGE) como promoção para os Direitos Humanos, uma vez que estes estão na base dos direitos das crianças. (UNICEF, 2019)

Posto isto, passo a explicitar a estrutura deste projeto de investigação, que se organiza através de um conjunto de capítulos:

No capítulo I apresento o enquadramento teórico, onde identifico os conceitos de *responsabilidade*, de *autonomia* e de *cooperação* que convergem nas Assembleias de Turma. Com a responsabilidade para adotarem uma atitude de compromisso e honra perante as suas ações, com a autonomia para uma apropriação de regras e de execução

e de cooperação para que trabalhem com os pares de forma ativa e tendo um papel ativo.

No capítulo II apresento a metodologia de investigação onde identifico o tipo de investigação usada neste estudo, bem como as técnicas de recolha e tratamento de dados que melhor se adequaram à minha prática e ao contexto do qual fiz parte. Neste ponto apresento ainda o contexto educativo, no qual identifico e caracterizo o grupo onde implementei as minhas práticas.

No terceiro capítulo apresento e analiso as minhas intervenções, faço a descrição de cada atividade e de seguida a sua análise reflexiva, terminando com os resultados do estudo.

Por fim, no capítulo IV, farei as considerações finais onde incluirei uma reflexão do estudo e procurarei responder à questão de partida.

Capítulo I – Assembleia de Turma: onde aprender a responsabilidade, a autonomia e a cooperação

Neste ponto faço uma breve introdução aos fundamentos que estão na base das Assembleias de Turma e relacionarei as mesmas com os valores da Responsabilidade, Autonomia e Cooperação.

1.1 - Assembleias de Turma

Para caracterizar as Assembleias de Turma, importa recuar no tempo e às ideologias de Freinet. Este pedagogo acreditava nas relações não hierárquicas entre professor e aluno, no diálogo, numa relação amigável e também na conexão em que o profissional era um “orientador”, alguém que orienta as aprendizagens tornando-as mais claras, atendendo às necessidades e à personalidade de cada criança.

Em Portugal, estas relações democráticas levaram à transformação do pensamento de alguns grupos de trabalho ligados à pedagogia. No século XX surge o Movimento da Escola Moderna (MEM) que se fundamenta nas ideologias democráticas do Movimento da Escola Nova (MEN) onde o principal objetivo era conhecer e estudar a individualidade de cada criança, o MEM surge através de uma associação de professores e outros profissionais da educação.

O Movimento da Escola Moderna defende que a escola deve ser um espaço onde a criança é ela própria, onde revela a sua personalidade impondo o seu próprio ritmo de escolarização. O professor atribui um papel ativo na sua aprendizagem quando simultaneamente se preocupa com o desenvolvimento moral das crianças, passo a especificar, os cinco princípios caracterizadores do Movimento da Escola Moderna propostos por Sérgio Niza (1991, citado por Pessoa, 1999) 1- A Pedagogia terá de apropriar-se dos princípios democráticos da educação; 2 – Homologia de trabalhos - A gestão democrática pressupõe decisões conjuntas envolvendo a comunidade escolar; 3 – Nas práticas escolares devemos utilizar o quotidiano para dar sentido às aprendizagens dos alunos. 4 – Toda a aprendizagem deverá ser partilhada; 5 – Todos terão um papel ativo no planeamento, na avaliação, na organização e no trabalho escolar.

Estes princípios originam, na prática, várias ferramentas nomeadamente as Assembleias de Turma que tem como principal objetivo colmatar e minimizar os conflitos entre a turma e entre a comunidade escolar. Tal como afirma Moreira *et al* (2007) “numa lógica de aprender-a-ser-com-os-outros, (...) constitui a expressão viva de uma autêntica democracia participada. É um momento de trabalho coletivo por excelência onde se discute todos os assuntos considerados relevantes para a vida da escola-comunidade” (p. 54).

Para além destes aspetos, as Assembleias de turma também permitem a gestão da sala de aula, a regulação de conflitos interpessoais entre os alunos, a cooperação consciente entre os pares com auxílio dos professores, a prevenção dos conflitos entre os alunos, a responsabilidade de ter uma atitude de compromisso e honra, a autonomia de conhecer as regras do meio biológico e social e executá-las sem constante apoio do adulto e ainda poderão contribuir para uma melhor organização da planificação do trabalho coletivo, sendo que o professor tem o papel de clarificador, não restringindo os momentos de debate.

No entanto, para que uma Assembleia de Turma se realize e se consiga obter resultados, tem de atender a alguns princípios (Hersh, 1988 citado por Yus, 2002, p. 167):

- Deve suscitar o interesse;
- Organização definida, porém, flexível;

- Clarificação dos assuntos;
- Consciencialização dos assuntos a debater e postura a adotar perante os mesmos;
- Operacionalização na prática das decisões tomadas.

Foi neste sentido que procurei trabalhar com a turma do terceiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico onde era estagiária, mostrando-lhes que o momento dedicado às Assembleias era mais do que 30 ou 40 minutos de trabalho efetivo no domínio da consciencialização dos princípios democráticos, onde são ouvidos, questionados e colocados à prova, para que sejam críticos e reflexivos nos seus pensamentos. Com efeito para a resolução das problemáticas dentro e fora da sala de aula.

Ou seja, era o momento de minimizar todos os conflitos da turma, perceber o que tinha corrido mal, como se podia prevenir alguns atos ou atitudes irrefletidas e assim chegar a um ambiente mais harmonioso e consequentemente estariam mais predispostos a aprender e a cooperar.

Desta forma, o papel do professor torna-se imprescindível, pois o professor ao ouvir as suas necessidades e as suas inquietações, pode colocar em estratégia várias propostas para balizar as coisas banais e focar os suas inquietações no que realmente importa, o estar e ser em sociedade, orientando pensamento e horizontes, como refere Folque (1999) importa ouvir e valorizar a criança situando-a no grupo, ajudando-a a comunicar e a ouvir os outros e também ensiná-la a debater sobre as suas experiências individuais no contexto coletivo. Culminando num ambiente que trará vantagens para os alunos e também para os professores.

1.2 – Responsabilidade

Somos cidadãos assim que chegamos ao mundo, por isso, desde cedo importa conhecer tudo o que nos ajuda a ter valores sociais, ou seja, os nossos direitos, os nossos deveres e também as nossas “obrigações”. A responsabilidade é um dos princípios essenciais para o desenvolvimento do cidadão democrático, tanto na sua dimensão

singular como na sua dimensão comunitária. Como profissionais de educação devemos promover este valor, pois trabalhamos com crianças de tenra idade, assim importa consciencializa-las a ter uma atitude de compromisso e de honra pelos seus atos, conseguindo com isso que organizem as suas ideias, adquiram mais conhecimentos, desenvolvam competências e dessa forma conseguirem ser cidadãos críticos, analíticos e reflexivos.

Por vezes pode parecer complicado implementar responsabilidade em crianças, mas na verdade trata-se de planear um conjunto de estratégias que as ajudarão a operacionalizar uma atitude de consequência no futuro

Passo a explicitar, uma dessas estratégias passa por criar autoconfiança na criança, desta forma, a mesma começa a tomar a iniciativa de responder pelos seus atos, aprendendo também a controlar as suas emoções, encontrando soluções para os seus conflitos.

O trabalho de Mercer (1997) vem corroborar o acima descrito com a seguinte afirmação:

Colocar a responsabilidade nas mãos dos alunos altera a natureza da aprendizagem ao obrigá-los a negociar os seus próprios critérios de importância e veracidade. Se educar é preparar as pessoas para uma vida de adultos responsáveis, este tipo de aprendizagem tem um lugar importante no repertório de relações sociais que os professores têm à sua disposição (p. 107).

Partindo das estratégias que estimulassem a autoconfiança, isto é, que fizesse os alunos terem iniciativa e vontade de participar nas propostas e simultaneamente terem e do controlo das emoções, decidi trabalhar com a turma o valor da Responsabilidade, pois verifiquei que existiam muitas atitudes não-responsáveis das quais as crianças não tinham consciência, como por exemplo: faltar às aulas em dias de avaliação; incumprimento de tarefas em sala de aula e de regime autónomo (trabalhos de casa); falta de reconhecimento dos seus atos como impróprios; entre outros.

Neste sentido, as Assembleias de Turma tornaram-se um instrumento fundamental, porque permitem minimizar os conflitos e responsabilizar as crianças pelos seus atos, permitem que sejam conhecedoras dos limites que vão ao encontro de assertividade e firmeza, agucem e trabalhem a capacidade de aceitação. Que se tornem indivíduos participativos e individuais com crenças próprias, mas com respeito pelo

outro. No fundo, estão a desenvolver capacidades para a vida em comunidade. Constatando assim que as Assembleias de Turma são uma ferramenta importante para a implementação do valor social da responsabilidade.

1.3— Autonomia

A autonomia é um conceito muito usado na educação, todavia importa clarificar com base na teoria, como se pode operacionalizar na prática. Só desta forma não se tornará um conceito desprovido de sentido.

Assim sendo, Barroso, (1996) defende que a autonomia é a maneira de gerir as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com as suas próprias leis. Logo ao promovermos a autonomia na criança estamos a assumir que a mesma adota as regras e consegue executá-las autonomamente. Também Camatarri & Barbot,(2007) defende a autonomia como um comportamento que tem a sua própria validade ou as regras da sua própria ação. Torna-se por isso pertinente desenvolver e estimular a autonomia nas crianças, sendo necessário dar a conhecer as regras do meio biológico e social para que as crianças se possam apropriar das mesmas.

Para se colocar em prática esta teoria é necessário percorrer quatro etapas, como defende Donaldson 1979 p. 128 in Vasconcelos (1997, p.150) começando pelo i) estabelecimento de objetivos, passando pela ii) recolha de recursos, pela iii) seleção de estratégias e por fim pela iv) autoavaliação. Portanto, cabe ao professor encontrar uma ferramenta pedagógica que permita executar este conjunto de etapas. As Assembleias de Turma são uma ferramenta que se adequa e foi com base nesta convicção que a utilizei.

Verifiquei que existiam discrepâncias em relação à autonomia das crianças e, de modo a obter equidade, procurei fomentar o espírito de iniciativa e da tomada de decisão, pois estes são elementos fulcrais. Como refere Vieira (2010) a autonomia dá-nos um sentido de identidade, de iniciativa, de escolhas e de tomadas de decisão,

construindo cidadãos críticos e produtores criativos de saberes. Apesar de ser um objetivo que requer muito trabalho, é gratificante ver o aluno passar por todo o processo de criação, construção e consciencialização. As vitórias, as frustrações e a avaliação das mesmas são indicadores de que o processo passa a estar conseguido.

1.4 – Cooperação educativa

Para Sérgio Niza (2012) a cooperação educativa é quando os alunos trabalham numa realidade diversificada, mas estruturada, para atingirem um objetivo comum. Ou seja, é quando os alunos aprendem com os seus pares e assim alargam os seus horizontes e dos que os rodeiam. No entanto, importa perceber as individualidades de cada um, embora seja difícil pois a heterogeneidade existente na turma dificulta a aceitação e o reconhecimento do outro.

Por outro lado, o processo de cooperação só é mais rico partindo da partilha e dos saberes de cada um, pessoais, académicos e afetivos. Esta dualidade é operacionalizada quando se realizam pequenos trabalhos de grupo, onde todos participam e têm voz ativa. Porém, para que este trabalho se desenvolva é necessário criar uma “estrutura”, isto é, devem ser criadas as condições para que cada elemento de um grupo seja responsável por uma parte de uma atividade coletiva Lopes & Silva (2009).

Consequentemente as Assembleias de Turma respondem na integra ao que se equaciona com o trabalho cooperativo na educação, pois esta ferramenta permite que exista a estrutura mencionada anteriormente, que vem facilitar o processo de cooperação.

Senti necessidade de me apropriar das estratégias de fomentação cooperativa, pois observei que, embora existissem trabalhos de grupo, nem todos os elementos tinham voz ativa e em alguns casos não eram capazes de aceitar as diferenças do outro.

Em suma, podemos depreender que os conceitos de autonomia, responsabilidade e cooperação estão interligados, a apropriação das regras do contexto

e a sua execução levam a uma tomada de compromisso que torna possível o respeito pelas diferenças do outro.

1.5 – Cidadania na Escola

Atualmente em educação é constante ouvirmos a palavra Cidadania, no entanto, importa dar sentido a esta palavra. É através do documento da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (Monteiro, Ucha, & al. 2017), que podemos sustentar este tema, percebendo assim a importância de envolver as crianças na tomada de decisões, inclusive nas que as afetam. Sabemos que cada escola é um contexto diferente, por isso, as atitudes, os valores, as regras, as práticas quotidianas, os princípios e os procedimentos são adaptados à sua realidade. Também Fonseca (2009) defende que a criança deve compreender o mundo, saber agir perante a sociedade convivendo com os padrões da mesma e ser uma participante ativa no melhoramento enquanto cidadão. Para isso deverá consciencializar-se dos valores e dos princípios éticos.

Desta forma, a educação para a cidadania não se deve confinar apenas ao currículo, mas sim ser uma preparação para a vida e para as relações interpessoais.

Para que as relações interpessoais sejam bem-sucedidas e saudáveis, isto é, relações baseadas na afetividade, no respeito mútuo e na solidariedade.

É importante que a escola potencie esses princípios. Foi então, partindo desta visão, e da necessidade de operacionalizar que surge o esquema concetual (figura 1) que nos orienta no sentido dos princípios e valores a trabalhar em contexto escolar, cujo o objetivo, passa por atingir as áreas de competência até ao término da escolaridade obrigatória. Como podemos verificar, o esquema que se segue demonstra, de forma sucinta, como a escola e os profissionais, que dela fazem parte, devem intervir para responder aos desafios complexos que estão por detrás de uma sociedade onde os princípios de cidadania devem ser evidentes.

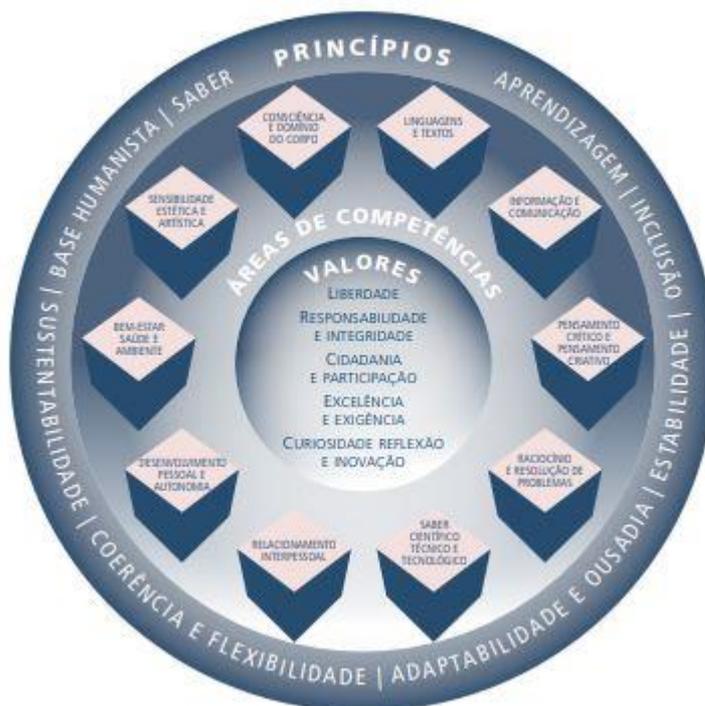


Figura 1- Esquema Conceitual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Idem)

Assim, os princípios que contribuem para a construção da cidadania na escola são de base humanista, de conhecimento científico, na aprendizagem, na inclusão, na diversidade e na participação ativa e cooperada entre professores e entre professores e alunos, na capacidade de oferecer a igualdade de oportunidades a todos os alunos através de um trabalho estável, contínuo e duradouro.

E no que concerne aos valores procura-se fomentar a responsabilidade e a integridade, isto é, o respeito por si próprio e pelos outros, tendo consciência das suas ações quer individuais, quer coletivas. Promover a excelência e a exigência zelando pelo trabalho, pelo rigor e pela perseverança, mantendo o sentimento de solidariedade consigo e com os outros. Proporcionar a curiosidade, a reflexão e a inovação através do pensamento crítico e criativo. Ter a iniciativa, ser participante ativo demonstrando o respeito pela diversidade de ideias e por fim, incentivar a liberdade onde se manifesta ações democráticas assentes nos direitos humanos.

Mas para isto, é igualmente necessário incluir estas dimensões nos currículos de formação de professores, para que os mesmos se sintam parte e transmitam o mesmo aos seus grupos. Paraphraseando Silva (2014) a nossa profissão está em constante

mudança, por isso, é relevante que a sua formação vá ao encontro das diversidades da mesma.

Em pleno século XXI, por vezes, temos tendência para seguir as mesmas linhas de promoção de aprendizagem. Por vezes pelas vicissitudes dos contextos, outras vezes pela falta de flexibilidade dos programas, pelos desafios, pela imposição burocrática, pela insegurança de abraçar novas abordagens. Assim cabe à formação, potenciar um conjunto de linhas orientadoras e estratégias, que nos permita uma identidade e nos prepare para a especificidade da profissão. Para se ser professor tem de se mostrar a vontade de partilhar, a vontade de comunicar e também a vontade de intervir, demonstrando ao nosso publico, neste caso, aos nossos alunos que adotado esta atitude estão a contribuir para a construção dos valores da cidadania. Pois só mostrando e partilhando a mesma podemos cativar os que estão à nossa volta. Só cativando e criando laços, sem esquecer a pedagogia e a transmissão de conteúdos, estamos a criar a ponte para alcançar os três pontos essenciais defendidos por investimento pessoal, a dimensão relacional e a afetiva. Nenhum professor é igual e também não é fácil articular estas três dimensões, sem que haja enviesamentos ou desvios, contudo a readaptação e a reinvenção com base nas necessidades das crianças é o que torna a profissão aliciante e leva o profissional a abraçar uma causa, a cidadania.

Assim, a minha intervenção incidiu sobre estes princípios teóricos e através da observação percebi que a turma não tinha estabelecido “as tais” relações interpessoais anteriormente mencionadas, ou seja, verifiquei que existiam alunos que eram proficientes no conteúdo, todavia, o seu comportamento e as suas atitudes não iam ao encontro dos padrões moralmente aceites pela sociedade, isto é, não estabeleciam relações de empatia com os seus pares, não se verificava o respeito pelos mesmos, não se sentiam responsabilizados pelos seus atos e não existia cooperação e interajuda. Com isto, pude observar que o clima em sala de aula era individualista, pensando e agindo em proveito próprio, sem pertença e onde os direitos e deveres não eram reconhecidos.

Logo, procurei uma estratégia que lhes desse a conhecer os seus direitos e deveres; que compreendessem que a importância das dinâmicas escolares estava diretamente ligada à vida em sociedade e que se criasse uma responsabilidade consciente sobre o uso dos seus direitos sem que atingissem a liberdade do outro. Tal como refere Sampaio apoiando-se em Reis *et al.* (2006) ,a Educação para a cidadania

deve proporcionar um olhar sobre o mundo que os rodeia, com olhos de ver, assumindo as identidades e as diferenças, as pertencas e uma participação constatável. (p.6)

Desta forma, optei pelas assembleias de turma que são um exemplo de como é possível conciliar o conteúdo com os princípios democráticos. Os seus princípios regedores, já referidos anteriormente, preparam os alunos para agir perante a sociedade, respeitando as normas morais e de convivialidade. Esta estratégia quando utilizada com regularidade, e fazendo parte da rotina da turma faz com que se estabeleçam as relações interpessoais anteriormente mencionadas.

Por exemplo, quando o aluno não concorda com a opinião do seu par, este instrumento proporciona a partilha das várias ideologias e desse modo desponta uma nova perspectiva, revelando assim o surgimento de um ambiente democrático.

Depreende-se assim, que a democracia, a educação e a cidadania estão sempre interligados, a escola é, por excelência, a instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática, como defende Dewey (2007) que acrescenta ainda que a democracia é um método e a educação é um processo através do qual esse método é consolidado e aperfeiçoado. Ao passarmos estas ferramentas às nossas crianças, de forma lúdica e pedagógica, acredito que possamos ter uma sociedade mais democrática, pois é na escola que a criança aprofunda e diversifica as suas experiências, é neste contexto que desenvolve as suas relações sociais, tornando-se assim um instrumento fundamental para o desenvolvimento de valores e da cidadania.

O que importa realçar deste capítulo são os princípios fundamentais que estão na base do Movimento da Escola Moderna, que por sua vez, vão dar origem à ferramenta pedagógica que são as assembleias de turma. Caracteristicamente as relações hierárquicas, o diálogo entre o professor e o aluno, as relações amigáveis numa conexão orientada e profissional, e também a diversidade de personalidades e necessidades são os princípios orientadores deste modelo pedagógico. Estes princípios requerem um profissional que privilegie a criança como um ser único, que tem um papel fundamental na construção da sua própria escolarização. Tendo em conta essa unicidade, realça o desenvolvimento moral das crianças.

O profissional executa na prática quando se apropria dos princípios democráticos da educação, fazendo uma gestão dos mesmos, envolvendo a comunidade escolar e nunca descurando as realidades vividas, onde todos tem um papel ativo.

No fundo, este procura uma ferramenta/estratégia para a execução dos princípios acima descritos. É exemplo de uma ferramenta deste tipo, as Assembleias de Turma, que conferem ao grupo valores como a responsabilidade, a cooperação e a autonomia e ainda outros bastante relevantes para a construção do “eu” democrático e interventivo, que deve ser inculcado desde tenra idade.

2. Capítulo II – A investigação-ação como metodologia

Neste capítulo descrevo a metodologia de investigação que utilizei ao longo deste projeto. Começo por identificar o método escolhido e apresento as técnicas de recolha e tratamento de dados decorrentes da minha intervenção pedagógica.

2.1 – Investigação Ação de base qualitativa

A literatura referente à investigação no âmbito das ciências sociais e humanas dá conta de dois de paradigmas de investigação: o paradigma qualitativo e o quantitativo. Todavia a minha investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, pois através dos dados de campo pude descrever o que observei e assim compreender as ações devidamente contextualizadas e com isso ir ao encontro do objeto de estudo. (Aires, 2015)

Outra característica desta investigação é a aliança entre o investigador e o contexto, ou seja, tendo em conta os dados recolhidos do contacto direto com o contexto o investigador consegue interpretar todo o processo de investigação (Bogdan e Biklen, 1994)

Esta investigação é de cariz descritivo e permite ao investigador analisar os dados de forma construtiva, no entanto, a mesma só se torna mais rica se houver um questionamento constante, pois através dele o investigador compreende as diferentes perspetivas dos intervenientes.

Tentei que a minha investigação partisse destes pressupostos, que passo a explicitar, ao emergir no contexto adotado o papel de investigadora e participante, ao intervir pedagogicamente e conseguindo desenvolver uma análise qualitativa e

detalhada. Para isso utilizei a descrição, o questionamento e a interpretação sem nunca esquecer o olhar crítico sem enviesamentos, analisando os dados factualmente com o objetivo de encontrar uma nova estratégia pedagógica com vista à melhoria.

Dentro da investigação qualitativa surgem diferentes metodologias de investigação, a que melhor se enquadra no meu projeto é a investigação ação.

Esta metodologia na área da educação tem como principal objetivo a análise da realidade educativa específica, incitando a decisão dos mediadores, quer seja de forma individual ou de grupo, que estejam envolvidos na situação que é objeto de investigação, promovendo a mudança educativa, ação e processos de reflexão crítica em que se pretende obter uma mudança de determinado problema, tal como defende John Elliott (1991) citado por Afonso (2005). O autor reforça ainda que a investigação-ação se trata de um estudo de uma situação social em que o objetivo é melhorar a qualidade da ação dentro da mesma (idem). Também Altrichter et al. (1993) citado por Afonso 2005 defende que a investigação-ação se destina a ajudar professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva. Deste modo a realização das assembleias de turma poderá ser um recurso positivo para a modificação dos hábitos destas crianças, pois tal como refere Perrenoud, (1983) citado por Cardoso (2014) este tipo de prática é um desafio, uma modificação de hábitos e de rotinas para o professor.

Esta prática permite ainda ao professor conhecer a situação do seu grupo de alunos, dentro e fora da sala, e assim criar soluções que tenham por base os seus deveres, valores e direitos. Pois, e tal como refere Louseiro (2011, p.14) "(...) a realização do conselho de cooperação na sala de aula, permite o livre exercício da prática democrática direta, com vista ao desenvolvimento sociomoral dos alunos, integrados em verdadeiras comunidades cooperativas de aprendizagem."

No entanto, a investigação-ação não se rege por um percurso constante, isto porque é considerada uma investigação que se realiza de forma cíclica onde o investigador planifica, age, observa e reflete de forma a conseguir melhorar a sua prática. Importante também na investigação-ação é o facto de ser uma investigação onde todas estas etapas são realizadas até que o investigador consiga alcançar as mudanças ou melhorias que pretendia. A investigação-ação é participativa e colaborativa na medida em que todos os seus intervenientes estão envolvidos no

processo, o investigador é um agente externo, mas mesmo assim um co-investigador. É prática e interventiva, pois o investigador não se limita à descrição da realidade, mas sim à intervenção na mesma. É ainda auto-avaliativa, porque as suas alterações são alvo de avaliação, num ângulo de adaptabilidade e de formação de novos conhecimentos. (Cardoso, 2014, p. 362)

Partindo desta ótica tornei-me participante na colaboração dos trabalhos realizados pelos alunos, nos diálogos e nas ações, sendo assim uma presença ativa no meu próprio projeto e nas propostas pedagógicas previamente planificadas. Isto para que fosse possível melhorar a prática educativa através de um ciclo de tarefas que passaram da planificação à reflexão de forma a potenciar a mudança no ambiente educativo.

Especificamente, obedeci às três fases principais que segundo Kuhne e Quigley citado (Rego, 2006) são: a planificação; a ação e a reflexão. (p. 6) Numa primeira fase detetei um problema no contexto de estágio e com base nessa problemática estabeleci uma questão problema (Podem as Assembleias de turma servir como estratégia para dar a conhecer valores sociais e de cidadania ativa?). Para fazer face a esta questão implementei metodologias/estratégias pedagógicas e procurei recursos cujo principal objetivo passava por automatizar uma metodologia que fosse ao encontro da problemática detetada na turma. Em simultâneo recolhia os dados que vieram corroborar a minha análise e reflexão acerca dos mesmos. E caso se verificasse que a problemática não era solucionada, teria de implementar novas medidas de atuação. Verificando-se assim, a estrutura cíclica anteriormente mencionada.

Passo agora a ilustrar as técnicas de recolha e de tratamento de dados, optei que estas fossem ao encontro do meu projeto de estudo, da minha intervenção pedagógica e do contexto onde estava inserida.

A tabela 1 pretende sumariar os instrumentos e as técnicas de recolha utilizados para a investigação:

Tabela 1 Técnicas de Recolha de Dados e Instrumentos de Registo

Técnicas de Recolha de Dados	Instrumentos de Registo de Dados
Observação Participante	<ul style="list-style-type: none">• Notas de campo

	<ul style="list-style-type: none"> • Registo Audiovisual
Recolha Documental	<ul style="list-style-type: none"> • Produções das crianças • Atividades de Preparação
Inquérito por Questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Teste (inquérito com símbolos de risonhos)

A primeira técnica utilizada foi a **observação participante**, que se focou na observação direta que fiz sobre um determinado fenómeno. Esta técnica foi essencial para a minha investigação, uma vez que me permitiu observar as várias estratégias usadas pelas crianças na realização das tarefas que fui propondo. Assim pode verificar as suas dificuldades, mas também o interesse e motivação que demonstravam, permitindo-me assim alargar soluções para a minha investigação.

Afonso (2014) refere que a observação é uma técnica isenta de opiniões pré-formatadas e que por esse motivo se torna fidedigna. A observação participante foi um ponto chave que me permitiu desenvolver uma observação sobre o “(...) conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) Esta técnica foi essencial para o desenvolvimento desta investigação, pelo facto de ter conseguido realizar uma questão problema para dar início à investigação. Também a minhas decisões e atitudes, foram fundamentais para poder refletir e conseguir contornar as dificuldades que fui sentido ao longo da investigação de forma a melhorar algumas propostas e intervenções.

Com o avançar da investigação e através da partilha de ideias com a professora cooperante e com os professores de investigação pedagógica, pude limitar a minha investigação e desse modo definir o que realmente pretendia observar. Passei então para uma observação-estruturada, onde as notas de campos tinham como objetivo registar os comportamentos e atitudes dos alunos perante as tarefas que apresentava, quer através de registo escrito quer em registo de vídeo, assim como o refere Afonso (2005) os produtos da observação tomam geralmente a forma de registo em vídeo ou registos escritos. (p. 92).

Passo a exemplificar cada instrumento de registo no âmbito da Técnica da observação participante: Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150) as notas de campo são

“(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa”. Pude verificar aqui dois pontos importantes, a descrição do que acontece e ainda a reflexão, onde as notas interpretativas, os sentimentos, comportamentos e ideias são incluídas. Durante o período de estágio aproveitava todos os momentos para retirar notas, usando palavras-chave ou até abreviaturas, que posteriormente me permitissem redigir um texto detalhados sobre o que tinha anotado, e assim ter um maior número de registos sobre as atitudes e comportamentos das crianças.

Relativamente às gravações audiovisuais estas serviram como suporte às notas de campo e possibilitaram-me ainda uma maior análise daquilo que observava pois, para além das atitudes e comportamentos dos alunos, tinha ainda acesso direto ao que diziam e pensavam em voz alta, o que me permitiu um acesso integral a diálogos transversais que tinham ao realizarem as tarefas que, depois de cruzadas com as notas de campo me possibilitaram uma maior reflexão sobre as mesmas.

Utilizei também a **recolha documental**, esta é uma técnica que permite ao investigador apropriar-se dos dados partindo de documentos existentes, permitindo assim o tratamento da informação que vai surgindo da própria prática, evidenciando-se os aspetos específicos da mesma. Para este estudo usei o seguinte instrumento de registo de dados: Produções realizadas pelas crianças.



Os trabalhos realizados pelas crianças, como por exemplo, o caderno dos direitos e dos deveres e a elaboração de tarefas que surgiam dos seus interesses foram

essenciais para compreender os conhecimentos acerca dos seus direitos, deveres e valores enquanto cidadãos. A aprendizagem dos alunos deve ser o foco do estudo, como confirma Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco de investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92)

Como complemento a esta técnica senti necessidade de conceber algumas atividades de preparação



Depois de surgirem diálogos, ainda que informais, com os alunos acerca dos seus direitos e dos seus deveres, pude constatar que alguns deles não os conheciam, o que me levou a pensar que talvez por esse motivo não os soubessem aplicar e valer-se dos mesmos em seu proveito e também nas relações com os pares. Desta forma, optei por apresentar um *PowerPoint* em que as crianças conseguissem associar as imagens às práticas do seu quotidiano. Partindo desta apresentação e para que cada criança se apropriasse desta aprendizagem optei por propor a construção de um caderno de direitos e deveres, onde era dado o direito à criança e a mesma tinha de o associar ao respetivo dever usando palavras ou um desenho.

De forma a analisar os dados recolhidos através das técnicas de recolha documental utilizei a **análise de conteúdo**. Esta técnica de pesquisa, segundo Vala (1986) possibilita um trabalho diferencial dos dados para o contexto, ou seja, permite ao investigador fazer interpretações que surgem do próprio contexto que se investiga, tendo um cariz verbal ou escrito. Como refere BARDIN (1994) esta análise leva o investigador a alargar o seu olhar, isto é, não se cinge às interpretações dando-lhes indícios de outros pormenores.

Para operacionalizar esta técnica no meu estudo, comecei por ler as notas de campo, as produções das crianças, mobilizei o registo fotográfico e também o audiovisual. Desta leitura constatei que as categorias de análise que fariam mais sentido

na minha investigação seriam: a autonomia; a responsabilidade e a cooperação, pois são estes valores/categorias que nortearam a minha investigação.

Depois desta fase de análise importa compreender como é que as crianças se apropriaram das propostas realizadas e qual o impacto nas suas vivências, por isso, achei pertinente conceber um inquérito. Procurei através dos mesmos perceber se tinham gostado, se se tinham apropriado das dinâmicas das assembleias de turma e ainda se conseguiam relacionar os direitos e os deveres com as propostas dinamizadas, refletindo aqui a sua autonomia, a sua responsabilidade e a cooperação, evoluído assim no âmbito na cidadania.

Em suma, este capítulo aborda a metodologia escolhida e adequada à problemática que motivou o estudo. Isto é, estamos perante uma investigação de cariz qualitativo. Este tipo de investigação alia o investigador e o contexto com todas as particularidades que o mesmo acarreta, não estivesse eu a investigar num contexto educativo onde se perspõe uma dinâmica e uma diversidade constante.

Tal como já referi anteriormente, é uma investigação que se desenvolve com base numa questão problema e na adequação de estratégias que visam atenuar essa problemática, permite ainda a refutação das estratégias adotadas e a adequação de outras, tornando-se por isso, numa metodologia reflexiva e flexível. Ciclicamente em renovação, sem nunca perder o foco da problemática inicial.

As suas técnicas de recolha e tratamento de dados refletem na prática essa flexibilização, por exemplo, através da observação direta, isenta de opiniões pré-formatadas contribuindo para um conhecimento factual, que me permitiu apurar os dados e refletir sobre as minhas próprias ações e sobre as estratégias a adotar e/ou manter. O mesmo se aplica à recolha dos dados apartir dos documentos existentes, dando-me uma oportunidade de atender às especificidades dos pormenores e assim conseguir alcançar melhorias.

3. Capítulo III - Apresentação e intervenção pedagógica

Neste capítulo apresento o contexto educativo onde foi implementado este projeto, descrevo a implementação de algumas atividades de preparação e das assembleias de turma.

3.1 – Contexto de estudo

Por questões de privacidade o nome da instituição onde foi aplicado este projeto não será revelado, assim como o nome das crianças e da professora cooperante não serão referidos. Designei as crianças por criança 1, criança 2 e a professora cooperante pela inicial do seu nome.

A escola onde desenvolvi o meu estágio pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas da Ordem de Sant’Iago. Esta unidade integra estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos três ciclos do Ensino Básico e Secundário. É um agrupamento que está integrado no projeto territorial educativo de intervenção prioritária (TEIP III) de acordo com o despacho normativo do Ministério da Educação e Ciência. Este programa é um grande apoio para atingir a missão e a visão que defende o agrupamento na promoção do sucesso educativo; na inserção socioprofissional e ainda na preparação para a vida em sociedade através de atividades solidárias, de ofertas formativas, da transmissão de valores para a construção do conhecimento (tolerância, autonomia...), promovendo assim a inovação pedagógica e tecnológica para os alunos do agrupamento.

A população que nele habita tem maioritariamente um nível socioeconómico desfavorável e é um bairro composto por uma grande comunidade de etnia cigana, de países de Leste, Africanos e do Brasil.

A turma onde estive inserida para aplicar o meu projeto de investigação é constituída por vinte e uma crianças, sendo que uma delas é uma criança com CEI (Currículo Específico Individual) o que faz com que exista ainda uma grande

diferenciação no método de aprendizagem. Para a aprendizagem desta aluna é elaborado um plano de estudos pela professora cooperante e pelo professor de apoio que promovam a aprendizagem. Neste plano constam ainda algumas sugestões da própria aluna. Durante o período de estágio fui criando com a minha colega tarefas transversais que possibilitassem a esta aluna acompanhar a restante turma, ainda que com esta adequação às suas capacidades, criamos para esse efeito jogos matemáticos e ainda alguns jogos de palavras.

Esta turma funciona com crianças do 2.º e 3.º ano de escolaridade, o que origina alguma diferenciação de aprendizagem entre as crianças que nela estão inseridas.

Neste projeto participou toda a turma, no entanto apenas as produções do 3.º ano foram as analisadas, uma vez que as crianças de 2.º ano passavam maior parte do tempo letivo acompanhadas pelos professores de apoio de forma a estabelecerem o programa onde estão inseridos (CEI).

3.2 – Atividades de preparação

Nos primeiros momentos de intervalo escolar, pude presenciar algumas atitudes que revelavam a falta de conhecimento sobre como viver em sociedade, como por exemplo, as faltas de respeito para com os pares, onde surgiam conflitos verbais e físicos, em que, ao invés de serem resolvidos eram incentivados.

Por este motivo surgiram as primeiras conversas com os alunos acerca dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Estas conversas revelaram desconhecimento sobre o assunto e assim surgiu a necessidade de criar um conjunto de estratégias para que as crianças se pudessem apropriar melhor desses princípios.

A apresentação de um *PowerPoint* foi a primeira estratégia a ser implementada, pois apresentava os direitos e os deveres dos cidadãos, as imagens existentes nos diapositivos permitiam a fácil associação ao quotidiano das crianças. Para planear esta apresentação regí-me pelo esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2019) pois o meu principal objetivo passava por desencadear um pensamento crítico e reflexivo nos alunos apelando aos valores da responsabilidade, da liberdade e da integridade.

Ao dar oportunidade para que as crianças observem imagens referentes ao seu cotidiano, estou a permitir que revivam os momentos e assim possam refletir sobre as próprias atitudes tomadas. Pois, é importante que as crianças consigam diferenciar o certo do errado e que para elas seja claro as consequências dos seus atos, tendo repercussões e vantagens que acabam por estar intimamente ligadas com os seus direitos e deveres. Por exemplo, se uma criança discriminar outra pela sua cor de pele, pela sua cultura ou religião ambas deverão conhecer que é seu dever crescer num espírito de tolerância, amizade, fraternidade e paz entre povos.

De modo a ilustrar esta ideia, apresento alguns dos exemplos inseridos no *PowerPoint*.



Imagem 1 Exemplos dos direitos e deveres apresentados no PowerPoint

Esta apresentação induziu a uma segunda atividade designada como o “caderno dos direitos e deveres” onde cada criança tinha de associar o direito ao dever correspondente. Esta atividade surgiu do próprio interesse das mesmas, como evidência;

Criança 1: professora quero levar isso

Inês: Levar para a casa, como assim?

Criança 2: Sim podíamos levar para casa, para mostrar à mãe.

Inês: Como é que querem fazer isso?

Criança 1: Gostava de ter isso comigo. Para ler quando quiser.

Inês: Mas para ter isso aqui, na sala, ou para levar para casa?

Criança 2: Para ter connosco.

Criança 1: Como se fosse o nosso caderno dos trabalhos de casa.

Inês: Então querem ter os direitos com vocês?

Criança 2: Sim. Aqui na nossa mesa.

Inês: Consegues explicar melhor.

Criança 1: Então podemos escrever.

Inês: Está bem. Então e se criássemos um caderno dos direitos e dos deveres?

Todos: É isso professora.

Registo - notas de campo: 16 de Março de 2018

Assim, foram distribuídas a cada criança dez folhas, em que cada uma representava um direito e ao qual tinha de associar o respetivo dever. Dessa forma, e no decorrer do tempo, passaram a ter presente na sua mesa de sala de aula o caderno dos direitos e deveres, podendo recorrer a ele sempre que achassem necessário. Pois importa dar continuidade no tempo ao conhecimento dos limites, das regras e dos direitos das crianças.



Imagem 2 Imagens ilustrativas do Caderno dos Direitos e Deveres

Verifiquei que esta proposta entusiasmou a turma, notando-se que verbalizavam os seus direitos e deveres, segundo o esquema anteriormente citado é de notar uma competência de extrema importância, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, bem como os valores da curiosidade, reflexão e participação. Ou seja, houve a vontade expressa de se apropriarem dos direitos e deveres.

Todavia, no decorrer da semana e como é esperado em todo e qualquer processo os direitos e os deveres não ficaram totalmente consolidados, ou seja, na prática as suas atitudes não revelavam o que verbalizavam. Logo, decidi implementar a minha estratégia primordial, a primeira atividade prática: A Assembleia de turma n.º 1.

Estas atividades de preparação também trouxeram alguns contributos para a minha prática, isto é, ensinaram-me como devia gerir o tempo em função do grupo e da dinâmica da sala de aula, de modo a ter reunidas as condições para que se possa realizar todas as atividades práticas pensadas. Como já referi no capítulo II, para que se realizem assembleias ordenadas, em que os intervenientes sejam participantes ativos, tomando consciência dos seus atos e tendo uma opinião crítica sobre os mesmos, é importante ter uma atmosfera de sala de aula que permita esta organização, sendo um processo moroso.

Em síntese, estive perante um contexto escolar inserido num território TEIP III, logo a indisciplina e também a falta de alguns valores socialmente/moralmente aceites foram uma característica muito evidente nas ações das crianças, assim tornou-se relevante a adequação de estratégias pedagógicas que viessem atenuar estas ações e criar consciência sobre as mesmas.

Foi necessário usar algumas atividades de modo a preparar as crianças para uma metodologia de trabalho, que passaria a ser uma constante no seu processo educativo. Pois estas atividades de preparação tinham como objetivo principal familiarizar as crianças com os seus direitos e deveres, para que, posteriormente conseguissem respeitar um conjunto rigoroso de regras de convivência social e comunicativa, tirando o máximo proveito das assembleias de turma.

4. Capítulo IV – Descrição das Assembleias e Análise dos Dados

Neste capítulo abordo a descrição das Assembleias de Turma, apoiando-me na análise de conteúdo que tem como principal objetivo ir além do que está verbalizado e procura também aprofundar o conteúdo que está subjacente.

4.1 - Descrição das Assembleias

Na base de cada assembleia estiveram diferentes motivações, tal como já foi referido, as assembleias serviram como uma metodologia facilitadora na resolução de problemáticas que iam surgindo do contexto de sala de aula, da vida escolar e da interação com a comunidade escolar. Assim, foram implementadas 3 Assembleias de turma em diferentes momentos e com diferentes intencionalidades, onde os objetivos passavam essencialmente por levar as crianças a compreender e a desenvolver os princípios da autonomia, da cooperação e responsabilidade.

Para uma melhor perceção de todo o processo realizado em função desta ferramenta pedagógica, apresento uma descrição que pretende caracterizar os pontos-chave. Pontos esses que vão desde a concretização da primeira assembleia até ao término da implementação das mesmas, realçando os avanços e os retrocessos que foram surgindo.

A primeira assembleia de turma surgiu com o intuito primordial de estabelecer um vínculo afetivo com estas crianças. Conhecer os seus gostos, a sua linguagem, o seu pensamento e simultaneamente compreender qual o nível de aprendizagem, no que concerne aos direitos e deveres, que detinham.

Como já referi anteriormente, surgiram alguns conflitos que despoletaram a necessidade de se debater, como refere Folque (1999) tornou-se imperativo ouvir as crianças e valorizar o que tinham para dizer, dando-lhes a oportunidade de comunicar e de serem ouvidas, estando também a serem ensinadas. Deste modo a primeira Assembleia de Turma serviu essencialmente para razoar sobre as relações entre os pares.

Após presenciar uma discussão entre os alunos, cujo motivo era a disputa da realização de tarefas solicitadas pela professora, em que duas crianças se agrediam

verbalmente e as outras que assistiam, ao invés de tentar apaziguar a situação ainda alimentavam a agressão com palavras de incentivo, como passo a exemplificar:

Criança 1: Hoje sou eu, sou eu e sou eu.

Criança 2: Não és tu que decides isso, a professora prefere-me a mim!

Criança 1: Eu hoje vim à escola, por isso sou eu. Estou-te a avisar!

Criança 2: E eu quero lá saber! Sou eu e tu não mandas!

Criança 1: Diz lá isso outra vez meu grande C*****!

Criança 2: Deves estar a falar para o teu pai!

A criança 1 começa a ir ao encontro da criança 2 e os colegas que assistam a esta situação lançaram alguns comentários:

Criança A: Vai-te a ele, ele está a gozar contigo.

Criança B: Deixas ele falar do teu pai assim?

Criança C: Afinca-lhe! Eu ajudo-te.

A discussão parou com a intervenção das auxiliares.

Registo - Nota de campo 19 de Março de 2018

Depois de perceber junto da auxiliar o que tinha acontecido decidi implementar a primeira assembleia de turma com a ajuda da professora cooperante. Para isso sugerimos que houvesse um presidente e um secretário, de modo a que estes conseguissem estabelecer a ordem e houvesse um registo escrito sobre os assuntos ali tratados.

Iniciamos o debate com a seguinte ordem de trabalhos:

1. Discussão entre a criança 1 e criança 2;
2. Soluções encontradas para resolver este género de conflito;
3. Outros assuntos.

Esta assembleia, como era de esperar, decorreu com muitas interrupções. Insurgiram muitos momentos de tensão e de falta de respeito pelas opiniões dos colegas, o que levou à minha constante intervenção. Tive de orientar bastante os diálogos, gerir a participação dos grupos para que respeitassem os cargos do presidente e do escriturário e gerir conversas para que não se tornassem insultuosas. Notando que, a importância dos princípios que caracterizam o MEM foram cruciais neste momento, terem um papel ativo neste processo e o uso dos seus quotidianos para dar sentido às aprendizagens ajudou bastante no debate e também na organização do mesmo. Pois sentirem-se parte de, acabou por ser a chave deste processo.

Todavia, a necessidade de encontrar uma solução para o problema da participação dos alunos nas pequenas tarefas pedidas pela professora ainda não estava solucionada, assim achei por bem criar cargos de assistente para auxiliar a professora, como refere Mercer (1997) por vezes é necessário fazer os alunos negociarem os seus próprios critérios de importância e veracidade, prepará-los para uma vida de adultos responsáveis, dando-lhes responsabilidades, ainda que de “pequeno” grau. Por exemplo: Organização da biblioteca interna da sala; a distribuição do leite, a distribuição dos manuais, os pequenos recados fora da sala, mas dentro do recinto escolar e a higienização da sala.

As crianças concordaram com estas medidas, sentindo que tinham papel importante e eram um membro ativo nas tarefas de sala de aula, enaltecendo a importância da cooperação educativa trabalhada pelas crianças, pois aprendem com os seus pares e acabam por aumentar os seus horizontes e por consequência dos que os ladeiam. (Niza, 2012)

4.2 – Análise das Assembleias

Princípios/Categorias	Autonomia	Cooperação	Responsabilidade
	Conteúdo	Conteúdo	Conteúdo
1.ª Assembleia	Não existe conteúdo.	CL. Decide sair do cargo da biblioteca; Tomada de decisão dos alunos para realização de uma votação;	Criança 2 quando se torna moderadora do diálogo e propõe uma solução para a problemática do S.
2.ª Assembleia	Cooperação inversa – as crianças cooperam incentivando os conflitos entre pares.	Cooperação do grupo em relação às decisões tomadas; exemplo: rescisão do cargo do A.	A CL propõe pintar a escola em cooperação com os colegas e os professores. – Intervenção cooperada para melhorar os equipamentos e a escola. O S. vai ao encontro dos colegas e acrescenta uma solução para melhoria das instalações.
3.ª Assembleia	Começaram a dar sugestões para cargos. Criança 3 - “Como responsável da Biblioteca pode ficar a C. porque ela gosta de ler”	Consciencialização das atitudes tomadas e das consequências merecidas. Emancipação de crianças nas tomadas de decisão, mantendo uma voz ativa. Exemplo: Quando o C. sugere que quem desrespeite os adultos, que limpe o pátio. Registo Notas de Campo: 27/03/18	Criança 2, quando encontra uma solução para a problemática desenvolvida. O A. sugeriu uma rampa para os colegas com mobilidade reduzida. O C. referiu materiais que ponham em causa a segurança dos colegas. Registo Notas de Campo: 04/04/18

Para iniciar a análise das AT realizadas durante o meu percurso, elaborei uma tabela onde identifico os princípios manifestados em cada uma das assembleias de turma, denotando-se evoluções.

Fazendo uma análise global pode verificar uma evolução gradual ao longo das assembleias de turma, onde a intervenção do adulto se foi minimizando, à medida que as assembleias de turma se tornavam prática comum em sala de aula. Também se verificou um avanço gradual na apropriação dos princípios democráticos por parte das crianças.

Desta forma especificarei, de seguida, a forma como cada um destes princípios evoluiu. Começando por analisar a autonomia, que como já foi referido, é o princípio que ambiciona que a criança, que não sabe que é capaz seja motivada a construir estratégias para combater a sua inibição e assim desenvolver a sua autonomia na tomada de decisão e na consciencialização dos seus atos.

Inicialmente pude verificar que não existiram quaisquer manifestações que justificassem este valor, pois em todos momentos tive de orientar os diálogos, gerir as participações e apaziguar os conflitos. As crianças não demonstraram serem capazes de o fazer sem orientação dos adultos presentes na sala e por esse motivo constatei que verbalizavam ser autónomos, mas na prática não se evidenciava.

Por vezes, cabe ao adulto orientar os diálogos para que as crianças referenciem como tornar extrínsecas as suas capacidades de fazer escolhas, enfrentar frustrações e tornar-se responsável pelos seus atos.

Eis que surge na segunda assembleia manifestações por parte de uma aluna que evidenciou a sua assertividade e a sua capacidade de resposta a um problema, que no caso, influenciava o grupo de turma. Embora ainda tivesse de intervir para gerir o grupo, foi perceptível que existiram mais intervenções por parte das crianças, sendo que as mesmas vão ao encontro do que era expetável, ou seja, começaram a surgir manifestações que refletem a autonomia, sendo disso exemplo, a reflexão da C. ao se destituir do cargo, ou a tomada de decisão dos alunos para a realização de uma votação.

Este percurso só foi possível, porque o diálogo desenvolvido AT possibilitou que os alunos fizessem uma introspeção acerca do sucedido, acabado por tomarem

consciência da implicação dos seus atos. Selecionando estratégias em prol do grupo turma.

À medida que as assembleias de turma se foram tornando prática comum no ambiente da sala de aula, os alunos tornaram-se mais independentes da gestão proporcionada pelo adulto. Demonstraram-se mais ativos e passaram a ser eles próprios os moderadores de diálogos, tornando-se pró-ativos na tarefa de encontrar soluções que visavam resolver as problemáticas individuais e coletivas.

Relativamente ao princípio de cooperação também se verificaram várias conquistas. Foi o princípio onde as manifestações das crianças se tornaram mais efetivas.

Quando dei início à implementação das assembleias de turma, observei uma cooperação inversa, ou seja, os alunos são cooperativos para a desordem e para o desacato, embora não estejam conscientes de que estão a agir incorretamente. Creio que estamos, por isso, perante uma situação de reprodução de comportamentos sociais vividas noutros contextos.

Para contrariar estes comportamentos cabe, mais uma vez, ao professor orientar as crianças para o sentido crítico, levando-as a apropriar-se desta forma de estar e de agir como um valor.

Usando as assembleias de turma o professor potenciava a interação e consequentemente a cooperação, favorecendo a aceitação e/ou crítica perante as ideias dos outros. Isto é, a partir da implementação da segunda AT foi notório um grupo mais cooperante nas decisões, ainda que tenham de ser balizadas pelo adulto. Por exemplo: como se pode verificar na tabela as crianças cooperaram para decidir a sanção à falta de comparência do colega face ao cargo atribuído.

Ou seja, as crianças demonstraram a capacidade de comunicação interpessoal e de liderança, através da contribuição de ideias, usando a votação como método ou quando sugerem uma sanção para apaziguar o comportamento disruptivo evidenciado por um colega durante as aulas.

Ao longo da terceira e última assembleia, é o momento onde as crianças revelam uma maior compreensão pelo princípio da cooperação. Revelam capacidade de comunicação interpessoal, pois surgem diálogos de encorajamento, por exemplo

quando: as suas decisões se tornam unânimes e contribuem com ideias de melhoria das infraestruturas da escola.

Já se verifica as capacidades da gestão intragrupo para dialogar, para manter o nível de ruído apropriado, começando a respeitarem-se mutuamente. Ainda que surjam pequenos conflitos, existe um moderador que vem apaziguar apresentando soluções como moderar o tom de voz usado de forma efusiva pelos colegas.

É notória ainda, a capacidade de liderança conseguindo mobilizar a atenção dos colegas para o que está a ser debatido.

No que concerne ao princípio da responsabilidade pude observar que a mesma se foi evidenciando através da consciência das atitudes e das respetivas consequências atribuídas. Na primeira assembleia ainda foi necessário a minha intervenção para gerir os diálogos, recorri à ajuda do presidente da assembleia para moderar o debate. Este princípio foi o que mais se verificou durante a implementação das AT, pois os alunos demonstraram, desde início, uma grande capacidade de decisão, quer individual, quer coletiva. Por exemplo, começaram por sugerir alguns colegas para os cargos, assumindo as responsabilidades associadas aos mesmos, revelando com isso uma apropriação do significado do princípio.

Esta apropriação foi ainda mais notória na segunda AT, na qual foram se colocado questões sobre o melhoramento do espaço escolar, dentro e fora da sala, sabendo que muito da sua deterioração se devia ao não respeito pelo espaço. Desta forma, alguns alunos sugeriram melhorar o mesmo, com limpeza e embelezamento do espaço.

Na terceira e última assembleia verificou-se a iniciativa e a participação ativa das crianças para encontrar uma solução para a problemática, que passava pela melhoria das infraestruturas escolares tendo em conta a segurança e as necessidades das crianças. Este debate e esta intervenção por parte das crianças, revelou novamente, o seu sentido de responsabilidade, demonstrando por outro lado, a sua sensibilidade para com as necessidades dos demais.

Embora não fosse este o foco do debate, evidenciaram sensibilização pelos princípios básicos da inclusão, sendo mais um ponto positivo a realçar em todo o processo. Mais uma vez, surge um exemplo de como a transversalidade desta ferramenta pedagógica atua no desenvolvimento, não só dos valores anteriormente mencionados e analisados, mas também de outros como a equidade, a solidariedade e

a compaixão. Fomentando nas crianças o respeito pela diversidade recusando idiosincrasias de grupos minoritários

Resumidamente, as três assembleias foram estruturalmente oscilantes manifestando com mais vigor os princípios democráticos da responsabilidade, pois mesmo antes de ser consciente já exerciam a mesma. Contudo, o balanço relativamente aos princípios da autonomia e da cooperação foi positivo, pois verificou-se por parte das crianças um esforço acrescido para cooperarem, terem uma voz ativa e principalmente para serem autónomos na realização das AT sem depender da gestão do adulto para debaterem e orientarem as próprias “discussões.

5. Considerações Finais

Neste capítulo apresento o resumo do estudo onde realço o objetivo que orientou a minha investigação, de modo a contribuir para a minha questão investigativa. Farei uma reflexão sobre o estudo onde ilustro os desafios surgidos na ótica da metodologia de investigação, os contributos e as limitações na implementação das assembleias de turma e ainda darei a conhecer as aprendizagens adquiridas, fazendo a ponte para o meu futuro enquanto profissional da educação.

Para formalizar esta investigação senti necessidade de observar o contexto, e ao fazê-lo percebi que seria pertinente encontrar uma ferramenta pedagógica, versátil, que regularizasse o clima de indisciplina e de desinteresse, mas que também cimentasse princípios democráticos, de modo a preparar os alunos para uma convivência saudável, não só em contexto escolar, como também em sociedade. Realçando o espírito crítico, a voz ativa e principalmente os princípios de autonomia, cooperação e responsabilidade.

Segundo o que pude apurar com esta investigação, baseando-me nos dados recolhidos e nas análises efetuadas verifiquei que as minhas convicções corroboravam a minha questão problema, ou seja, as assembleias de turma revelaram-se “de facto” uma estratégia primordial que veio contribuir para dar a conhecer e a transmitir os valores sociais e de cidadania.

Ao compararmos as três AT podemos verificar que na primeira a autonomia não era observável, verificando-se uma ausência de manifestações por parte das crianças, no entanto, na segunda AT as crianças começaram a participar nas assembleias de turma de forma ativa, tomando consciência pelos seus atos quando sugerem a realização de uma votação e que haja a destituição do cargo da colega pela sua ausência nas aulas.

Verificou-se também algum debate e a comunicação passou a ser fluente. Na última AT é onde se verifica os avanços mais significativos, como por exemplo, quando uma criança consegue moderar o diálogo e encontrar solução para uma problemática, notando-se assim uma evolução que reforça positivamente o uso desta ferramenta.

No que refere ao valor da cooperação enquanto na primeira assembleia de turma a cooperação era inversa, onde as crianças cooperavam para o conflito e para a desordem, na segunda AT podemos verificar que a mesma sofre alterações positivas,

quando as crianças cooperam nas decisões em prol da harmonia da sala de aula, ainda que com algum balizamento do adulto. Na última AT as crianças sugerem a melhoria das instalações da escola, trabalhando em conjunto com os pares e com os professores. Revelando desta forma uma consciencialização das vantagens de trabalhar em equipa e cooperação com o grupo, para além dos benefícios a médio prazo desta tomada de atitude, notando também um investimento de cada um em lidar com as diferentes opiniões dos colegas em prol de uma democracia comum.

Por fim, mas não menos importante o valor da responsabilidade foi o que mais se evidenciou em todas as AT. Enquanto na primeira era apenas verbalizada e as crianças conseguiam justificar a sua pertinência, mas nem sempre conseguiam operacionalizar. Na segunda AT é evidente a consciencialização das suas atitudes através da voz ativa da criança C. que sugere responsabilizar a criança que desrespeite o adulto, sugerindo como sanção a limpeza do pátio da escola, e ainda quando, na última AT, consegue encontrar solução para uma problemática sem recorrer, primeiramente, ao adulto.

Verifiquei que existiu uma responsabilização sobre os incidentes que ocorriam no grupo e melhoraram a sua convivência, através de uma reflexão crítica e cooperativa que os permitiu colaborar em prol da harmonia e bem-estar do grupo e dessa forma compreenderem os seus atos, dando-lhes uma dimensão ética e responsável que os permitiu criticarem os acontecimentos abordados bem como as intervenções do grupo. Deste modo a minha questão problema parece ir ao encontro das minhas conjeturas iniciais, de facto, a implementação desta ferramenta pedagógica revelou-se uma mais valia, pois o grupo conseguiu apropriar-se dos princípios, indo ao longo das AT evoluindo na sua consciencialização, tanto teórica como prática, sendo notório nos momentos de AT e também nos momentos sociais em espaço escolar.

As crianças revelaram-se verdadeiras, honestas e com vontade de se apropriarem desta ferramenta para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social, pois conseguem transmitir o que aprenderam e conseguem executar.

Durante este estudo surgiram-me vários desafios, o primeiro desafio disse respeito à elaboração da questão-problema. Deambulei entre várias questões-problema e não conseguia chegar àquela que dizia respeito às minhas convicções e às minhas intencionalidades profissionais. Para solucionar esta problemática recorri ao apoio e experiência da professora cooperante.

Ao planejar este estudo foi necessário pesquisar acerca de um conjunto de ferramentas, que permitiam ao professor recolher informações ilustrativas e que atestassem a questão de investigação. Assim o segundo desafio com que me deparei foi o de proceder à seleção das ferramentas necessárias ao apuramento dos dados recolhidos. Inicialmente apenas considerei necessário o registo das notas de campo, mas ao analisá-los percebi que deveria fazer-me valer do material audiovisual. Ao aliar os dois instrumentos, fiquei com uma perspetiva mais pormenorizada dos diálogos das crianças.

O tratamento dos dados também se revelou uma dificuldade, pois tornou-se confuso delinear os indicadores que iria observar/avaliar. Para conseguir resolver esta situação, tive de escolher alguns valores e princípios que estão referidos no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Importa realçar que tive sempre em conta o contexto e as necessidades dos alunos, particularmente tendo em conta os valores/princípios cujas crianças tinham menos desenvolvidos.

Relativamente à análise dos dados senti a necessidade de encontrar uma técnica versátil que me permitisse organizar, resumir e interpretar as evidências retiradas do próprio contexto. Depois de me basear na literatura da investigação qualitativa, surgiu a ideia de usar a análise de conteúdo e o principal desafio deste tipo de análise prendeu-se com o facto de criar as categorias de análise, sendo que considerei que fazia sentido serem os princípios inerentes ao estudo.

Relativamente às assembleias de turma, também posso considerar que surgiram muitos obstáculos, ainda assim, considero que me fizeram sair da minha zona de conforto e capacitaram para pensar em soluções. Passo a explicitar, toda e qualquer processo pedagógico, como é o caso das assembleias de turma requer tempo, uma vez que este fator foi bastante restrito dadas as circunstâncias do contexto, tive de proceder a muitas adaptações, como por exemplo; restringir os diálogos, gerir os conflitos, moderar, registar as ações das crianças, entre outras.

Como referi inicialmente, as crianças ainda não estavam rigorosamente familiarizadas com as assembleias de turma, o que se revelou uma condicionante ao processo de apropriação da metodologia. Por este motivo criei algumas atividades de preparação para que as crianças tivessem oportunidade de experienciar o processo inerente às assembleias de turma, ao mesmo tempo que me ensinaram como devia gerir

o tempo em função do grupo e da dinâmica da sala de aula, de modo a ter reunidas as condições para realizar todas as atividades práticas previamente pensadas.

Apesar dos constrangimentos deste trabalho, considero que alcancei a maior parte dos objetivos. No fundo, verifiquei que as assembleias de turma são de facto uma metodologia preponderante para levar o grupo a desenvolver princípios e valores sociais democráticos, não só nos que incidi durante o estudo, mas muitos outros, como por exemplo, a estabilidade, a coerência e flexibilidade e a adaptabilidade e ousadia.

Esta metodologia desenvolve o pensamento crítico e permite às crianças terem uma voz ativa, argumentarem com fundamentos e mobilizarem situações do seu quotidiano. Apesar destes pontos positivos, não posso deixar de referir que esta ferramenta só se tornará mais consistente se for rigorosamente estruturada e continuada no tempo.

Com este estudo aprendi que, apesar das dificuldades, o profissional deve tentar encontrar soluções sem nunca esquecer o foco do estudo. Sinto que evolui profissionalmente, quando fui capaz de gerir o grupo, gerir a sala de sala, gerir a planificação e ainda implementar uma metodologia nova, superando as angústias decorrentes da prática. De certa forma fui capaz de tomar inúmeras decisões que um professor tem de tomar no seu dia a dia.

No futuro pretendo usar esta metodologia, de modo a dar às crianças uma voz ativa, trabalhando a sua cooperação, a sua autonomia e a sua responsabilidade, desencadeando pensamentos críticos e reflexivos, levando à formação de cidadãos democráticos. Ainda que seja um trabalho moroso, vou incidir na utilização desta ferramenta, articulando-a com os conteúdos programáticos e com as ações decorrentes do contexto.

Bibliografia

- A. Moreira, E. T. (2007). *Aprender no dia-a-dia a Cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Gaia : Fundação Manuel Leão .
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Biklen, S., & Bogdan, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Camatarri, G., & Barbot, M.-J. (2007). *Autonomia e Aprendizagem - a inovação na formação*. Paris: Rés- FormalPress.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- DGE. (6 de Setembro de 2019). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Autonomia e Flexibilidade: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção Geral da Educação. (14 de Nov de 2019). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de MEC: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

- Esteves, M. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto : Porto Editora .
- Flávia Vieira, M. A. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. Em F. Vieira, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola n.º 5, 5.ª série*, 5-12.
- Fonseca, J. (2009). *Do conceito de cidadania às práticas escolares de formação cívica*. doutoramento em educação especialidade em pedagogia.
- João Reis, Luís Loia & Mendo Henriques. (2006). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de conselho de cooperação educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Escola Moderna.
- Mercer, N. (1997). *La Construcción guiada del conocimiento; El Habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Monteiro, R., Ucha, L., & al., T. A. (Setembro de 2017). *DGE*. Obtido de Estratégia da Educação para a Cidadania : https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, Escola Moderna. *3.ª edição*, 27-30.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 136-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

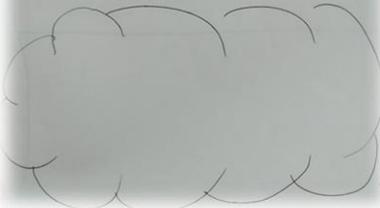
- Rego, A. (2006). *Justiça e Comportamentos de Cidadania nas Organizações - Uma abordagem sem tabus*. Edições Sílabo.
- Silva, C. G. (2014). *Cidadania e Autoridade na Escola Pública Democrática*. Lisboa.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité Português para a Unicef Edição Revista. Obtido de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vala, J. (1986). *A análise de Conteúdo - Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral - Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndices

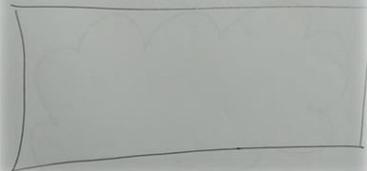
- 1) À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.
- 2) Direito à especial protecção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
- 3) Direito a um nome e a uma nacionalidade.
- 4) Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe.
- 5) Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.
- 6) Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.
- 7) Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.
- 8) Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.
- 9) Direito a ser protegido contra o abandono e à exploração no trabalho.
- 10) Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.



1. DIREITO À IGUALDADE, SEM
DISTINÇÃO DE RAÇA, RELIGIÃO
OU NACIONALIDADE.



2. DIREITO À PROTEÇÃO ESPECIAL
PARA O DESENVOLVIMENTO
FÍSICO, MENTAL E SOCIAL.



3. DIREITO A UM NOME E
A UMA NACIONALIDADE.



4. DIREITO A ALIMENTAÇÃO, A MORADIA E
A ASSISTÊNCIA MÉDICA ADEQUADAS
PARA A CRIANÇA E PARA A MÃE.





5. DIREITO À EDUCAÇÃO E A CUIDADOS ESPECIAIS PARA A CRIANÇA FÍSICA OU MENTALMENTE DEFICIENTE.



6. DIREITO AO AMOR E À COMPREENSÃO POR PARTE DOS PAIS E DA SOCIEDADE.



7. DIREITO À EDUCAÇÃO GRATUITA E AO LAZER.



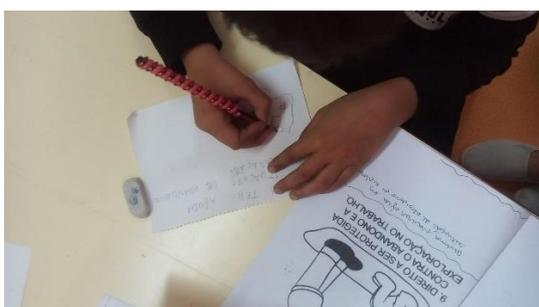
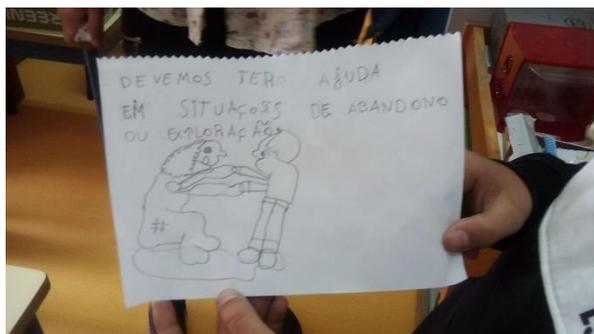
8 - DIREITO A SER SOCORRIDA EM PRIMEIRO LUGAR, EM CASO DE CATÁSTROFES.



9. DIREITO A SER PROTEGIDA CONTRA O ABANDONO E A EXPLORAÇÃO NO TRABALHO.



10. DIREITO A CRESCER DENTRO DE UM ESPÍRITO DE SOLIDARIEDADE, COMPREENSÃO, AMIZADE E JUSTIÇA ENTRE OS POVOS.



Apêndice 0-3 Construção do Cartaz dos Direitos e Deveres



Apêndice 0-4 Cartaz dos Direitos e Deveres

