



# ◊ Conselho de Cooperação Educativa - o desenvolvimento da participação democrática dos alunos

Diogo António Carrasco Lamúria

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

2021-2022



# ◊ Conselho de Cooperação Educativa - o desenvolvimento da participação democrática dos alunos

Diogo António Carrasco Lamúria

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

Orientador: Professor Doutor Luís Mestre

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

A todos os que estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, neste percurso académico, a todos os professores e colegas, em particular à Ilda e à Inês.

A ti, Inês, que embora não tenhamos terminado este percurso académico juntos, com certeza partilharemos outras experiências e aventuras.

A todas as professoras cooperantes dos contextos das práticas, que num ato altruísta me aceitaram dentro do seu espaço educativo e generosamente partilharam a sua experiência, em particular às professoras Cátia e Noémia, pelos exemplos inspiradores.

A todas as crianças com que tive o privilégio de me cruzar durante as práticas e com as quais tanto aprendi, em cooperação.

Ao professor Luís Mestre pela orientação, pela paciência, pela dedicação e pelo que aprendi consigo, obrigado!

Aos supervisores das práticas, em particular à professora Conceição Figueira, pelo apoio empenhado em todo o processo.

Ao Maikel, pelo apoio incondicional e pela motivação nesta etapa tão importante.

À Carolina, que foi um suporte gigante neste processo. Pelos momentos divertidos, pelo apoio mútuo, pelas aprendizagens conjuntas. Não poderia ter tido um melhor par de estágio!

A toda a minha família pelo apoio, aos meus pais, aos meus irmãos, Liliana e Cláudio, aos meus sobrinhos, Afonso e Manuel. À minha prima Vânia. A todos aqueles que já não estão cá, mas que continuam a ser recordados.

Em particular, à minha mãe, que sempre foi uma grande inspiração e exemplo de força e perseverança, mesmo quando existiam momentos difíceis. Espero que isto seja, também, uma recompensa por tudo aquilo que passaste. Agradeço-te, sempre, para sempre, pela pessoa que me tornei. Isto é por ti e para ti.

## RESUMO

O presente relatório surge a propósito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. Numa primeira parte descreve-se e tece-se uma análise comparativa da prática realizada em ambos os ciclos de ensino e, numa segunda parte apresenta-se o estudo empírico que emerge de um dos contextos educativos.

A investigação que se apresenta, intitulada *Conselho de Cooperação Educativa (CCE): o desenvolvimento da participação democrática dos alunos*, realizou-se junto de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB e teve como objetivos: (i) caracterizar as perceções dos alunos relativamente ao CCE; (ii) descrever a participação dos alunos no CCE; (iii) Implementar, com a cooperação dos alunos, estratégias para aperfeiçoar o funcionamento do CCE; (iv) descrever a evolução da participação dos alunos no CCE. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e que recorre a procedimentos metodológicos de investigação-ação. Como técnicas de recolha de dados privilegiou-se o inquérito por questionário, a entrevista *focus group*, a observação participante com recurso a grelhas de observação e a pesquisa documental. Para tratar e analisar esses dados, recorreu-se, essencialmente, à análise de conteúdo.

Os resultados demonstram que todos os alunos valorizam o CCE, embora grande parte deles não participe nesse momento e tenha alguma dificuldade em geri-lo com autonomia. Foi possível, através de alterações estruturais ao CCE sugeridas pelo investigador participante e pelos alunos, num processo dialógico, reflexivo e cooperado, aperfeiçoar o Conselho nessa turma. Os resultados mostram, no entanto, que não foi possível melhorar, de forma significativa, a participação dos alunos no CCE.

**Palavras-chave:** Conselho de Cooperação Educativa; Participação democrática; Movimento da Escola Moderna

## **ABSTRACT**

This report arises from the curricular unit of Supervised Teaching Practice II (PES II), of the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd CEB. In the first part, the practice in both teaching cycles is described as well as a comparison between them and, in the second part, the empirical study that emerges from one of the educational contexts is presented.

The present investigation, entitled *Council for Educational Cooperation (CCE): the development of students' democratic participation*, was carried out with a 3rd year class and aimed to: (i) understand the students' perceptions of the CCE; (ii) to know the students' involvement in the CCE; (iii) improve the working mechanisms of the CCE; (iv) enhance student participation in the CCE. This is a qualitative study that resorts to action-research methodological procedures. As data collection techniques, preference was given to questionnaire surveys, focus group interviews, participant observation using observation grids and documentary research. To treat and analyze these data, it was resorted, essentially, to content analysis.

The results show that all students value the CCE, although most of them do not participate in this moment and have some difficulty in managing this moment autonomously. It was possible, through structural changes to the CCE suggested by the participating researcher and the students, in a dialogical, reflective and cooperative process, to improve the Council in this class. The results show, however, that it was not possible to improve student participation in the CCE significantly.

**Keywords:** Council for Educational Cooperation; democratic participation; Modern School Movement

## Índice Geral

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE 1.º CICLO .....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.1.1. A instituição de Ensino e principais finalidades educativas.....	6
1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante do 1.º CEB.....	7
1.1.3. A turma.....	8
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção.....	10
1.2.1. Diagnose e problemática.....	10
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	11
1.2.3. Atividades implementadas .....	14
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	16
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE 2.º CICLO .....	17
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	18
2.1.1. A instituição de ensino e principais finalidades educativas .....	18
2.1.2. Finalidades Educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante do 2.º CEB.....	18
2.1.3. As turmas.....	19
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção.....	21
2.2.1. Diagnose e problemática.....	21
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	21
2.2.3. Atividades implementadas .....	22
2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	22
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	24
3.1. Desenvolvimento e respectivas competências esperadas nos alunos.....	25

3.2. Métodos de aprendizagem/ensino: processos de organização e de desenvolvimento do currículo .....	26
3.3. Relação pedagógica.....	27
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	29
Parte II – Estudo Empírico .....	30
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	31
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
5.1. O Conselho de Cooperação Educativa .....	35
5.2. Breve enquadramento legal sobre a participação democrática dos alunos na escola .....	42
5.3. O CCE enquanto espaço de socialização democrática .....	44
5.4. Estado da arte: estudos similares .....	45
6. METODOLOGIA.....	47
6.1. Natureza do estudo .....	48
6.2. Caracterização dos participantes e contexto .....	49
6.3. <i>Design</i> da investigação.....	49
6.4. Métodos e técnicas de recolha de dados .....	50
6.5. Técnicas de análise de dados .....	52
6.6. Princípios éticos do processo investigativo .....	53
7. RESULTADOS .....	54
7.1. Apresentação dos resultados .....	55
7.1.1. Resultados referentes ao inquérito por questionário .....	55
7.1.2. Resultados referentes à grelha de observação da participação dos alunos	57
7.1.3. Primeira entrevista <i>Focus Group</i> .....	58
7.1.4. Segunda entrevista <i>Focus Group</i> .....	60
7.1.5. Listas de verificação.....	63
7.2. Discussão dos resultados.....	64

7.2.1. Quais as percepções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa? .....	64
7.2.2. Qual é a participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa?67	
7.2.3. Que estratégias poderão os alunos adotar para aperfeiçoar os momentos de CCE?? .....	69
7.2.4. Que progressos farão estes alunos na sua participação no CCE, após o processo de monitorização? .....	71
8. CONCLUSÕES.....	72
9. REFLEXÃO FINAL.....	75
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS .....	87
Anexo A. Inquérito por questionário .....	88
Anexo B. Póster com as funções do Presidente .....	90
Anexo C. Póster com as funções dos secretários.....	91
Anexo D. Registo fotográfico dos pósteres afixados na sala de atividades.....	92
Anexo E. Roteiro de discussão no CCE (passos para resolução de problemas) .....	93
Anexo F. Lista de verificação do CCE .....	94
Anexo G. Modelo de Ata do CCE .....	95
.....	95
Anexo H. Grelha de observação da participação dos alunos no CCE .....	97
Anexo I. Guião da primeira entrevista <i>focus group</i> .....	98
Anexo J. Guião da primeira entrevista <i>focus group</i> .....	99
Anexo K. Listas de verificação preenchidas .....	100
Anexo L. Diários de Turma .....	104
Anexo M. Atas dos CCE.....	106
Anexo N. Declaração de consentimento informado.....	110
Anexo O. Transcrição das respostas do inquérito por questionário.....	111
Anexo P. Tabela síntese dos resultados do inquérito por questionário.....	119
Anexo Q. Grelha de observação preenchida.....	120

Anexo R. Transcrição integral do 1.º momento <i>Focus Group</i> .....	121
Anexo S. Corpo textual do 1.º momento <i>Focus Group</i> subdividido em unidades de registo.....	134
Anexo T. Quadro de análise de conteúdo do 1.º momento de <i>Focus Group</i> .....	147
Anexo U. Transcrição integral da segunda entrevista <i>focus group</i> .....	148
Anexo V. Corpo textual da segunda entrevista <i>focus group</i> subdividido em unidades de registo .....	158
Anexo X. Quadro de análise de conteúdo do corpo textual da segunda entrevista <i>focus group</i> .....	167

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Representação gráfica da participação dos alunos no CCE</i> .....	57
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Potencialidades e Fragilidades da turma (1.º CEB)</i> .....	9
Tabela 2. <i>Potencialidades e Fragilidades das turmas (2.º CEB)</i> .....	20
Tabela 3. <i>Momentos e etapas a cumprir no processo de investigação-ação</i> .....	49
Tabela 4. <i>Técnicas de recolha de dados selecionados para cada questão de investigação</i> .....	50
Tabela 5. <i>Categorias e indicadores da análise de conteúdo do 1.º momento Focus Group</i> .....	59
Tabela 6. <i>Categorias e indicadores da análise de conteúdo da 2.ª entrevista Focus Group</i> .....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

UC- Unidade curricular

PES- Prática de Ensino Supervisionada

CEB- Ciclo de Ensino Básico

PCT- Projeto Curricular de Turma

CCE- Conselho de Cooperação Educativa

MEM- Movimento da Escola Moderna

OC- Orientadora Cooperante

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

ABRP- Atividades baseadas na resolução de problemas

LBSE- Lei de bases do sistema educativo

PIT- Plano individual de trabalho

DT- Diário de turma

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No presente relatório, trabalho académico final decorrente da Prática de Ensino Supervisionada II (PES), pretende-se reunir e apresentar tudo o que advém dos dois contextos da prática em 1.º e em 2.º ciclos do ensino básico (CEB), assim como contemplar a investigação realizada num deles. Almeja-se, portanto, numa primeira parte, uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos de ensino e numa segunda parte, relatar-se tudo o que ao estudo levado a cabo no 1.º CEB diz respeito.

A primeira parte do relatório, que abarca a prática em ambos os ciclos de ensino, encontra-se dividida em três capítulos: (i) descrição sintética da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB; (ii) descrição sintética da prática pedagógica em contexto de 2.º CEB; (iii) análise crítica e comparativa da prática ocorrida em ambos os ciclos de ensino. No primeiro e no segundo capítulos, mencionam-se aspetos como (a) a caracterização do contexto socioeducativo, i.e., a descrição da instituição de ensino, principais finalidades educativas da orientadora cooperante e aspetos relacionados com a/s turma/s e (b) problematização dos dados e identificação da problemática de intervenção, i.e., diagnose e problemática, estratégias globais de intervenção e de integração curricular, atividades implementadas e avaliação e regulação das aprendizagens. No terceiro capítulo, que comportará uma análise comparativa de ambos os ciclos de ensino, incidir-se-á em aspetos como o desenvolvimento e respetivas competências esperadas nos alunos, métodos de aprendizagem/ensino e processos de organização e desenvolvimento do currículo, relação pedagógica e, por fim, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte deste documento, onde está contemplado o estudo empírico sobre o *desenvolvimento da participação democrática dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa (CCE)*, encontra-se dividido nos capítulos: (i) apresentação do estudo, com uma descrição breve dos aspetos principais sobre o estudo, nomeadamente as questões e os objetivos de investigação; (ii) fundamentação teórica, contendo o quadro teórico considerado essencial para a compreensão da problemática e do objeto de estudo; (iii) metodologia, onde se especificarão os procedimentos metodológicos utilizados, nomeadamente a natureza do estudo e os métodos e técnicas de recolha e análise de dados; (iv) resultados, onde serão apresentados e discutidos os dados que emergiram do processo investigativo e que permitiram dar resposta às questões de investigação; (v) conclusões, referindo-se de um modo sintético, as principais ilações que emergem do estudo, considerando os seus objetivos iniciais.

Incluir-se-á, também, no final, uma reflexão relativa a todo o processo, abordando-se aspetos como os contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino e da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

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

|' '' | | ''

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO  
DE 1.º CICLO

| ' ' | ' ' |

Nesta primeira secção, será descrita a prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.ºCEB, considerando-se aspetos como a caracterização do contexto socioeducativo, problemática de intervenção, atividades implementadas e avaliação e regulação das aprendizagens.

## **1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **1.1.1. A instituição de Ensino e principais finalidades educativas**

A prática de ensino supervisionada em contexto de 1.º CEB foi realizada numa instituição de ensino de carácter privado. Tratava-se de um colégio situado no concelho da Amadora, na zona de Alfragide, que possui uma oferta formativa composta pelas seguintes valências de ensino: o Pré-escolar, o 1.º CEB, o 2.º CEB, o 3.º CEB e o Ensino Secundário, que abarcam idades entre 1 e 18 anos. Relativamente ao 1.º CEB (cuja denominação neste colégio é *Lower Junior School*), a instituição de ensino privada em questão possui 3 turmas por cada ano de escolaridade, sendo constituída, no total, por 12 turmas. Funciona das 8h até às 19h, com um horário letivo, para o 3.º ano de escolaridade, das 8:30h até às 16:00h. Este colégio privilegia a internacionalização da educação, dado que adota um modelo de ensino bilíngue, através de aulas diárias dinamizadas parcial ou exclusivamente em inglês, nomeadamente nas áreas curriculares de Música (*Music*), Artes Plásticas (*Arts*), Teatro (*Drama*), Educação Física (*PE*), Tecnologia de Informação e Comunicação (*ICT*) e Inglês (*English*). No presente ano letivo instituíram-se, também, momentos bilíngues nas áreas curriculares de matemática e de estudo do meio, que contam com a presença da Orientadora Cooperante (OC) e de uma professora de inglês. Deste modo, o colégio pretende desenvolver, nos seus alunos, competências de compreensão, oralidade, escrita e leitura, tanto na língua portuguesa, como na inglesa, proporcionando uma interdisciplinaridade entre estas duas línguas através da abordagem e estudo dos conteúdos do currículo.

Quanto à missão educativa da instituição, refere-se que é a de “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta” (Projeto Educativo do Colégio\*, 2022). Para isto, evidencia-se o foco em cada um dos seus alunos que se pretendem capazes para a excelência académica, fluência em mais do que uma língua e na capacitação em explorar a sua própria curiosidade académica através da investigação e da exploração (Projeto Educativo do Colégio\*, 2022). Privilegia-se, por isso, a construção de uma aprendizagem ativa e comprometida de modo individualizado,

\*Por motivos de confidencialidade e de anonimato que dizem respeito à instituição em questão e a todos os intervenientes no processo, o projeto educativo **não** constará referenciado no final do documento.

para que cada um dos seus alunos desenvolva gosto em aprender e possua um papel central na construção da sua aprendizagem. Importa, também, referir que a instituição considera crucial durante esta construção do conhecimento, que todos os alunos interajam com os seus pares e professores de forma cooperativa e afetuosa, ambicionando o estabelecimento um sentimento de pertença com a sociedade.

### **1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante do 1.º CEB**

Em total consonância com os princípios educativos defendidos pela instituição, a OC assenta a sua prática num paradigma socioconstrutivista da educação, privilegiando estratégias pedagógicas centradas no grupo de alunos, sendo estes os agentes principais na construção da sua própria aprendizagem. Segue, deste modo, os princípios pedagógicos que encontram fundamentação teórico-prática no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), conforme foi possível observar no contexto *in loco* e conforme se encontra, por si, descrito no Plano Curricular de Turma (PCT), referindo que tem “como referencial teórico a perspetiva sociocultural do desenvolvimento humano” e que “a matriz de organização do [seu] trabalho pedagógico é o modelo pedagógico do MEM” (PCT\*, 2021/2022, p. 5). De acordo com Niza (1998), é essencial que o modelo pedagógico “de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral” dos alunos seja fundamentado através de “conceitos nucleares que se constituem em subsistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa [*sic*]” (p. 79). Inspirada nestes princípios, a prática da OC parecia assentar nos seguintes pilares estruturais:

- i. Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa (CCE): o CCE era considerado a base da organização em sala de aula e assegurava a participação ativa dos alunos em todos os processos educativos, sociais e morais.
- ii. Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos: esta dinâmica revelava o modo de organização das aprendizagens em torno da construção ativa do conhecimento pelos alunos, materializado nas suas produções em suporte escrito e outros.
- iii. Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais: os meios onde circulavam os produtos elaborados pelos alunos e onde todo o

\*Por motivos de confidencialidade e de anonimato que dizem respeito à instituição em questão e a todos os intervenientes no processo, o PCT **não** constará referenciado no final do documento.

trabalho escolar convergia, evidenciando-se a partilha e a coconstrução do conhecimento.

- iv. Trabalho curricular compartilhado pela turma: através da interação de todos os alunos, em coletivo, gerida pelo/a professor/a, em torno de questões curriculares que envolvem a turma em cada momento.
- v. Trabalho autónomo e acompanhamento individual: caracterizava-se por ser um momento em que se operacionalizava a diferenciação pedagógica, num sistema cooperado de inclusão e autorregulação.

No que aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, salienta-se, naturalmente, os instrumentos característicos do MEM, nomeadamente as grelhas de verificação de conteúdos curriculares preenchidas depois da resolução das fichas de verificação a que os alunos se propunham quando consideravam que consolidaram determinada aprendizagem. Salienta-se, também, o Plano Individual de Trabalho (PIT), instrumento essencial de regulação do trabalho curricular a desenvolver semanalmente, que inclui não apenas o trabalho realizado em Tempo de Estudo Autónomo (TEA), mas a totalidade do desempenho do aluno, i.e., os trabalhos de projeto, as comunicações à turma, a tarefa de manutenção e organização comunitária que desempenha nessa semana, a avaliação de todo esse trabalho e, por fim, as recomendações dos pares e professor/a que o aluno deverá ter em consideração ao planear novo trabalho (Serralha, 2007).

### **1.1.3. A turma**

O grupo de alunos é composto por vinte e cinco alunos, dos quais onze são rapazes e catorze são raparigas. Na sua maioria provêm de contextos socioculturais e económicos bastante favorecidos, de classe alta e média-alta. Três alunos destes vinte e cinco entraram no início do ano letivo na turma, dois deles transferidos de um colégio privado semelhante e outro, que frequentava um colégio pequeno na Estrela, mas que permaneceu em regime de *Home Schooling* durante o ano letivo anterior. Têm idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Se considerarmos a teoria do desenvolvimento cognitivo de Bruner (1999) e os estádios de desenvolvimento cognitivo que preconizou, pode-se referir que se encontram no segundo estágio de desenvolvimento, correspondente ao da representação icónica, i.e., existe uma representação visual da realidade, recorrem a modelos e representações visuais e por

consequente, as propriedades exteriores são fixadas através das imagens e possuem uma memória visual concreta e específica (Bruner, 1999).

Trata-se de um grupo de alunos empenhados e envolvidos no seu processo de aprendizagem. Quase todos participavam nos vários momentos de trabalho, comunicavam (mesmo os alunos mais reservados) e revelavam-se ativos na planificação do trabalho, bem como na sua avaliação. Notava-se um bom espírito de entreajuda entre os alunos. A grande maioria tinha uma boa noção daquelas que são as suas potencialidades e fragilidades, o que era constantemente transposto para o planeamento do trabalho em TEA, bem como o seu cumprimento. Como seria expectável, os ritmos de trabalho são muito diferentes de aluno para aluno, não obstante, todos evoluíram no que toca à capacidade de produção, rapidez, acuidade/rigor na auto e hetero avaliações semanais. Ainda assim, alguns alunos manifestavam dificuldades na planificação e dificuldades no cumprimento do seu trabalho e nem sempre cumpriam os seus PIT, por falta de autonomia no trabalho. No que concerne ao cumprimento das regras estabelecidas, os alunos eram cumpridores, salvo situações pontuais, existindo um pequeno grupo de alunos que normalmente mantém algumas atitudes menos refletidas, quase sempre relacionadas com conflitos que surgiam no recreio.

Os dados recolhidos aquando do período de observação referentes às aprendizagens, potencialidades e fragilidades do grupo de alunos encontra-se agrupada por áreas curriculares, na tabela abaixo.

**Tabela 1**

*Potencialidades e Fragilidades da turma (1.º CEB)*

	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Português</b>	Gosto pela leitura, tanto a ler como a ouvir ler; Compreensão de textos narrativos; Gosto pela escrita colaborativa.	Dificuldade na interpretação de enunciados; Ortografia, sobretudo erros por desconhecimento de regras (r/rr; s/ss/ç/c).
<b>Matemática</b>	Identificação de classes e ordens até ao milhão; Boas estratégias de cálculo mental; Entusiasmo pela aprendizagem de conteúdos matemáticos.	Dificuldade na interpretação de enunciados de problemas e exercícios; Comunicação matemática (oral e escrita); Dificuldade na resolução de problemas.

<b>Estudo do Meio</b>	Manipulação de ferramentas tecnológicas para obter informação; Identificação e localização de cidades portuguesas.	Seleção e tratamento de informação obtida através de pesquisa; Projetos não partem do interesse nem do quotidiano dos alunos; Dificuldade na ordenação cronológica de factos.
<b>Educação Física</b>	Jogos coletivos.	Desinteresse por algumas tarefas propostas (estações, atividades mais analíticas); Cumprimento das regras
<b>Teatro</b>	Construção de personagens.	Falta de seriedade no cumprimento das tarefas propostas; Transformação do espaço com recurso a elementos plásticos/cenográficos e tecnológicos.
<b>Música</b>	Diversidade de repertório de estilos e géneros musicais.	(Não observado)
<b>Artes Visuais</b>	Mobilização da linguagem elementar das artes visuais.	Motricidade fina.
<b>Competências Sociais</b>	Interesse pela maioria das tarefas propostas; Bom relacionamento interpessoal; Cumprimento das regras (principalmente nas sessões sem a OC).	Autonomia nas rotinas; Dificuldade na comunicação e cooperação das dinâmicas a/em pares/grupos; Participação díspar.

## 1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção

### 1.2.1. Diagnose e problemática

Considerando as potencialidades e as fragilidades identificadas no ponto anterior, formularam-se questões problema que pretendiam atenuar as dificuldades dos alunos e catalisar os seus interesses e motivações na sua superação. Estas questões incidiam, maioritariamente, na área das Competências Sociais, uma vez que as fragilidades que mais se destacavam estavam relacionadas com a autonomia e a cooperação do grupo, nomeadamente em momentos de trabalho a pares e nas rotinas

instituídas. Também na área da Língua Portuguesa e da Matemática os alunos revelaram algumas fragilidades ao nível da interpretação e resolução de problemas matemáticos.

Neste sentido, as questões identificadas aquando do período de observação foram: (i) “Como promover o desenvolvimento de competências e estratégias de cooperação em contexto de trabalho a pares e pequenos grupos?”; (ii) “Como promover o desenvolvimento de competências de raciocínio e de interpretação na resolução de problemas matemáticos?”; e (iii) “Como desenvolver a autonomia, a responsabilização e a participação dos alunos nas rotinas instituídas?”. Destas questões resultaram os objetivos gerais de intervenção que nortearam o trabalho dos professores estagiários durante o período de intervenção:

- Desenvolver competências de cooperação no trabalho a pares e pequenos grupos;
- Desenvolver competências de interpretação e resolução de problemas matemáticos;
- Desenvolver competências de autonomia e responsabilização (participação nas rotinas instituídas).

### **1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

A prática profissional docente deve ser cientificamente contextualizada num quadro teórico que suporte as decisões tomadas, nesse sentido, antes de se delinear as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, procedeu-se a um enquadramento teórico relativo a cada um dos objetivos delineados.

Relativamente ao primeiro objetivo, considerou-se imperativo investir no trabalho cooperativo, uma vez que saber cooperar é, à semelhança de muitas outras relacionadas com saberes disciplinares, uma competência que deve ser trabalhada e desenvolvida na escola (Perrenoud, 2002). Observou-se, no entanto, que essa cooperação, embora esteja, efetivamente, instituída no contexto educativo em questão, não se traduz num envolvimento equitativo por parte dos alunos. Recorrendo à perspetiva de Lopes e Silva (2009), “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais” (p.15). Neste sentido, para que a aprendizagem seja, efetivamente, cooperativa é necessário que estejam presentes cinco elementos fundamentais, sendo

estes: “a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora, preferencialmente face a face; as competências sociais; e o processo de grupo ou avaliação do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 14). O trabalho colaborativo distingue-se do cooperativo na medida em que, no primeiro, as crianças têm diferentes papéis na resolução de determinada proposta e cada uma tem ao seu encargo uma parte do trabalho, enquanto que na segunda os alunos trabalham em conjunto em todas as partes de determinado trabalho, promovendo um ambiente rico em descobertas recíprocas (Pereira, Santos & Piscalho, 2015). Para colher os benefícios dos momentos de aprendizagem cooperativa, Gillies e Boyle (2010) referem que se devem proporcionar oportunidades de aprendizagem cooperativa bem estruturadas, tarefas complexas e desafiantes e, não menos importante, certificar que os alunos aprendem as habilidades sociais necessárias para gerir conflitos e monitorizar e regular o progresso do grupo.

Considerando o segundo objetivo, relativo à resolução de problemas matemáticos e à interpretação de enunciados de problemas e exercícios matemáticos, advinha da dificuldade que os alunos manifestaram neste domínio, no qual a interpretação e a compreensão condicionavam a capacidade de resolução de problemas. Efetivamente, existe “uma relação de impregnação mútua entre a matemática e a língua materna, pois a língua materna constitui-se um instrumento de intermediação na construção de conceitos matemáticos” (Ribeiro et al., 2014, p. 385). Esta interligação e as dificuldades que dela advêm centram-se, consoante refere Poggioli (2001) em variáveis verbais que interferem na resolução de problemas matemáticos: as de natureza sintática e as de natureza semântica, estas últimas muitas vezes relacionadas com o conhecimento do mundo (Ribeiro et al., 2014). A este respeito, Azevedo e Rowell (2007) referem que, muitas vezes, as dificuldades sentidas nos problemas matemáticos não advêm do desconhecimento de algoritmos e conceitos, mas das “construções linguísticas dos enunciados dos problemas. São dificuldades de nível lexical, sintático, semântico, textual e/ou discursivo que impedem os alunos de resolver adequadamente os problemas por não poderem recuperar a sua unidade de sentido” (Azevedo & Rowell, 2007, pp. 18-19). No entanto, Lorensatti (2009) refere que a leitura de textos matemáticos vai além da compreensão do léxico, i.e., para interpretar, o aluno precisa de um referencial linguístico e, para decifrar os códigos matemáticos, um referencial de linguagem matemática. Em síntese, invocando a perspectiva de Ribeiro et al. (2014), a “língua é necessária para ler e compreender o texto de matemática. Contudo, também é necessário ler e escrever em linguagem matemática, compreender

os significados dos símbolos, dos sinais ou das notações próprias dessa linguagem” (p.396). Neste sentido, é necessário conceber-se enunciados de problemas matemáticos que sejam bem estruturados e que apresentem textos com coesão e coerência, o que implica que as suas marcas linguísticas liguem os elementos de forma a apresentarem uma organização sequencial e com possibilidade de ser interpretados (Lorensatti, 2009).

No que concerne ao terceiro objetivo, centrava-se nas competências de autonomia, responsabilização e participação, consideradas essenciais e almejadas no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e cujo desenvolvimento é incentivado em contexto do modelo pedagógico do movimento da escola moderna (MEM). No PASEO evidencia-se uma escola assente numa “cultura de autonomia e responsabilidade” (Martins et al., 2017, p. 5) na qual os “alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. (Martins et al., 2017, p. 26). A responsabilidade e a participação são, inclusivamente, dois dos valores basilares referidos neste perfil (Martins et al., 2017). Embora neste contexto sejam seguidas estas orientações e adotado um modelo pedagógico assente nos princípios do MEM, considerou-se necessário aperfeiçoar algumas estratégias de modo a que estas competências fossem, efetivamente, desenvolvidas. Dois dos momentos nos quais é possível desenvolver estas três competências basilares são o tempo de estudo autónomo (TEA) e o conselho de cooperação educativa (CCE). Na perspetiva de Cardoso (2013), os momentos de TEA e de projetos estimulam o trabalho e a aprendizagem cooperativa, o que permite que os alunos desenvolvam competências como a responsabilidade e a autonomia. Pretende-se, neste contexto e de forma a potenciar a autonomia dos alunos, introduzir ficheiros autocorretivos, i.e., uma cópia do ficheiro com as soluções, que os alunos podem consultar após a resolverem, corrigirem e autorregular o seu trabalho. Outro momento que se pretende melhorar é o CCE, correspondente a uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos onde se fornece um espaço de encontro entre estes e professor para que, colaborativa e colegialmente, consigam gerir tudo o que ao grupo/comunidade diz respeito (Serralha, 2007). Observou-se que os alunos não dinamizavam este momento de forma autónoma e que a OC intervinha quase na sua totalidade, contrariamente ao sugerido por Serralha (2007), que este momento não é dinamizado pelo professor, mas sim pelos alunos, sendo presidido por dois deles. Isto pressupõe que o professor seja apenas um

elemento do grupo, sem qualquer privilégio, prescindindo do seu papel simbólico de poder (Serralha, 2007). Para além disto, apenas alguns alunos participavam, efetivamente, no CCE, quer seja durante os momentos mais formais, quer seja escrevendo no diário de turma. Considerando que esta rotina lhes permite uma participação ativa e democrática na vida escolar (Niza, 2015), nem todos os alunos estavam, efetivamente, a beneficiar deste direito nem a desenvolver estas competências.

Importa referir, também, que as estratégias que foram implementadas ao longo das semanas de intervenção tiveram como base, sempre que possível, uma integração curricular, uma vez que isso não só facilitou o uso de conhecimentos e capacidades adquiridos numa área para reforçar e alargar a aprendizagem noutras áreas, favorecendo a aprendizagem em todas elas, mas também favoreceu a contextualização das aprendizagens construídas em termos de finalidade, relevância e utilidade, relacionando os conteúdos com a capacidade de os aplicar (Leite, 2018).

### **1.2.3. Atividades implementadas**

No seguimento do ponto anterior, para se colmatar as fragilidades identificadas e se atingir os objetivos de intervenção, propuseram-se algumas estratégias e outras modificações às rotinas já implementadas no contexto, no sentido de potenciar as condições de aprendizagem que nele se desenvolviam. Pretendia-se que os alunos aperfeiçoassem competências de cooperação no trabalho a pares e pequenos grupos, tendo-se desenvolvido algumas estratégias para este propósito. A maioria das atividades propostas foram realizadas, precisamente, a pares e pequenos grupos. Inicialmente, constatou-se que o facto de serem desenvolvidas de forma coletiva não implicava, necessariamente, o envolvimento de todos dentro de cada grupo, uma vez que existiam participações e níveis de cooperação anormalmente díspares entre alunos. Deste modo, começou-se a implementar algumas estratégias que visavam um envolvimento e uma interação maiores entre os alunos. Introduziu-se, por exemplo, a avaliação de cada aluno e de cada par após a resolução do problema da semana e respetiva reflexão e tomada de consciência do seu grau de cooperação em cada momento. Também em algumas tarefas que se pretendia que fossem realizadas em pequenos grupos, como uma atividade articulada de matemática e educação física (bloco de Percursos na Natureza) foi necessária a atribuição de uma tarefa específica a cada aluno dentro de cada grupo, exigindo que todos cooperassem para atingir o

sucesso na atividade. Ambas as estratégias ilustradas nestes exemplos surtiram efeitos, na medida em que colocaram os alunos a refletir sobre o modo como cooperaram e sobre aquilo que tinham de melhorar para que essa cooperação fosse mais eficaz e frutífera, assim como também permitiu que tomassem consciência da importância de cada membro para o sucesso do grupo, contrariando a individualidade e atenuando a competição desmesurada que havia sido observada. Não obstante, mais trabalho seria necessário para melhorar o nível de cooperação entre os alunos, que permanece ineficiente em alguns casos.

Relativamente ao desenvolvimento de competências de interpretação e resolução de problemas matemáticos, uma vez que se encontra intrinsecamente relacionado com competências da área curricular de Português, incidiu-se na diversificação de enunciados e de tarefas que contemplassem e mobilizassem as diversas tipologias e processos de compreensão leitora, nomeadamente a metacompreensão, a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização da informação, a compreensão crítica e os processos lexicais (Viana et al., 2018). Uma vez que se tratam de competências que exigem um trabalho sistemático e continuado, não foi possível observar uma melhoria significativa neste período de intervenção.

Também se procedeu a algumas modificações em rotinas como no TEA e no CCE. No TEA introduziram-se os ficheiros autocorretivos para que se pudesse desenvolver mais eficazmente as competências de autonomia e autorregulação nos alunos. Daquilo que foi possível observar, alguns alunos faziam-no de forma honesta e autónoma, no entanto existiam alguns alunos que tentavam ver as “soluções” para realizar a tarefa sem esforço. Relativamente ao CCE, pretendia-se que os alunos participassem mais na rotina e na tomada de decisões em coletivo e que tivessem uma maior autonomia e responsabilização nesse momento. Construíram-se posters com as funções do presidente e dos secretários, com os passos para resolução de problemas, instituiu-se uma ata coletiva escrita pelos secretários e implementaram-se listas de verificação para avaliar a gestão do CCE. Estas modificações permitiram que os alunos conseguissem gerir mais autonomamente o momento de CCE, sem a necessidade da intervenção tão constante do/a professor/a. No entanto, continuou a observar-se alguma letargia e passividade de alguns alunos neste momento.

#### **1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens**

Os processos de regulação e avaliação das aprendizagens neste contexto tiveram um caráter formativo e qualitativo. Santana (2013) refere que a avaliação pressupõe uma tomada de consciência, individual e coletiva, do percurso realizado. Foi isto que foi sendo feito no decorrer da intervenção, i.e., foram adotadas estratégias que iam sendo modificadas e aperfeiçoadas consoante a avaliação que era tecida em cada momento. Isto coaduna-se, portanto, num paradigma de avaliação formativa, que, de acordo com Duarte (2012), é fundamental no estabelecimento do respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, assim como se torna crucial no processo de diferenciação pedagógica, essencial para uma aprendizagem mais significativa. Recorreu-se, então, à uma observação direta, à análise das produções dos alunos nas diversas atividades, das conversas informais com a OC, do feedback dos alunos relativamente às tarefas propostas e das notas de campo diárias. Não obstante, os instrumentos de regulação característicos do MEM já implementados constituíram, igualmente, uma fonte rica de avaliação, feedback e autorregulação dos alunos.

## 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE 2.º CICLO

| " | | " |

Nesta secção pretende-se apresentar uma descrição sintética da prática pedagógica realizada no contexto do 2.º CEB, abordando-se aspetos como a caracterização do contexto socioeducativo observado e vivenciado, problemática selecionada e principais atividades implementadas.

## **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **2.1.1. A instituição de ensino e principais finalidades educativas**

O contexto educativo no qual decorreu a intervenção em 2.º CEB trata-se de uma instituição de ensino de carácter público, localizada na freguesia do Lumiar, na cidade de Lisboa e com uma oferta educativa que abrange o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. O agrupamento de escolas no qual se insere este estabelecimento de ensino aposta em aspetos como a gestão autónoma e flexível do currículo, a educação inclusiva e a integração curricular como formas de alcançar as competências previstas no PASEO. Pretende promover algumas estratégias, como: a melhoria das aprendizagens, a promoção do sucesso escolar com o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, realização de atividades direcionadas para a cidadania como forma de reduzir a indisciplina, a valorização de metodologias que permitam trabalhar competências sociais, tais como, dinâmicas de grupo, atividades de resolução de problemas e debates temáticos (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas\*, 2021).

### **2.1.2. Finalidades Educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante do 2.º CEB**

Os fundamentos que norteiam a ação pedagógica da OC pareciam inserir-se num paradigma mais tradicional de ensino, i.e., com práticas centradas no docente. A organização das suas aulas, tanto na área curricular de matemática quanto na de ciências naturais, parecia seguir a mesma estrutura: registo do sumário da(s) lição(ões) no quadro de giz, correção do trabalho de casa feito pela docente ou por alguns alunos, introdução de um tópico oralmente ou com recurso a uma apresentação em *powerpoint* e a vídeos projetados numa tela branca (extraídos da plataforma da Escola Virtual) e, por fim, resolução de exercícios do manual ou caderno de atividades, individualmente, acerca do tópico e respetiva correção. Seguiu, muitas vezes, as planificações predefinidas e disponibilizadas pelas editoras de ambos os manuais escolares de

\*Por motivos de confidencialidade e de anonimato que dizem respeito à instituição em questão e a todos os intervenientes no processo, o projeto educativo do agrupamento de escolas **não** constará referenciado no final do documento.

matemática e de ciências naturais. Manifestava uma preocupação particular em cumprir todos os conteúdos estipulados na planificação anual de atividades e a sua prática parecia estar orientada para os resultados académicos, reflexo de um dos “pontos fortes” do agrupamento de escolas, referidos no Projeto Educativo correspondente. Valorizava, também, um ambiente educativo silencioso e evidenciava uma relação vertical professor/aluno, referindo mesmo que existe uma “diferença hierárquica” que os alunos devem conhecer e respeitar. Deste modo, a relação que estabelecia com os seus alunos, embora afetuosa em alguns momentos, permanecia relativamente distante com o intuito de fazer cumprir tais pressupostos.

Relativamente à organização do espaço educativo físico, a sala de atividades, que se mantinha a mesma para todas as disciplinas, estava organizada por mesas de dois lugares separadas e direcionadas para o quadro de giz/tela branca/projetor e para a secretária da docente. Os alunos encontravam-se dispostos a pares ou individualmente. Como recursos, na sala existia um computador com acesso à internet, conectado a um projetor com uma tela branca onde estava, igualmente, posicionado o quadro de giz. Existiam, também, placares de cortiça, onde era possível afixar informações e produções dos alunos.

### **2.1.3. As turmas**

Foi possível acompanhar duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Considerando a turma 6.º1.ª, era composta por 20 alunos, 11 rapazes e 9 raparigas. Uma destas alunas tinha sido, entretanto, transferida para outra escola e um dos alunos beneficiava de medidas adicionais de aprendizagem e não se encontrava regularmente na sala de aula com os restantes colegas. Tratava-se de um grupo de alunos que cumpria, na sua generalidade, as regras estabelecidas e as tarefas propostas.

Relativamente à turma 6.º3.ª, era composta por 20 alunos, 9 raparigas e 11 rapazes. Três alunos beneficiavam de medidas de apoio à aprendizagem, mas encontravam-se integrados na turma (dois deles conseguiam, por vezes, acompanhar o ritmo dos restantes colegas, enquanto que outra realizava atividades diferenciadas). Dois alunos, de nacionalidade brasileira, tinham sido transferidos recentemente para a turma e encontram-se num período de adaptação. Tratava-se de um grupo de alunos participativos (embora nem sempre de forma oportuna), com dificuldade em cumprir as algumas das regras estabelecidas e existiam, por vezes, alguns conflitos entre alunos, manifestando uma fraca coesão entre a turma, uma fraca relação interpessoal e

dificuldade na gestão de conflitos. Isto refletia-se numa dificuldade acrescida nas dinâmicas de trabalho de grupo.

Foram identificados, aquando do período de observação, um conjunto de potencialidades e fragilidades, através do conteúdo das notas de campo registadas e a partir de conversas informais e de uma entrevista semiestruturada com a OC. Na tabela abaixo encontram-se sintetizadas essas potencialidades e fragilidades detetadas. Note-se que existiam, invariavelmente, especificidades de cada turma, no entanto decidiu-se agrupar as potencialidades e fragilidades de modo a facilitar a conceção da problemática de intervenção.

**Tabela 2**

*Potencialidades e Fragilidades das turmas (2.º CEB)*

6.º1.ª / 6.º3.ª	Potencialidades	Fragilidades
<b>Competências sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprem as regras</li> <li>- Respeito pelo/a docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca interação entre alunos que se reflete numa fraca relação interpessoal</li> <li>- Distração ou falta de atenção de alguns alunos</li> </ul>
<b>Contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existem materiais didáticos manipuláveis disponíveis (matemática)</li> <li>- Existe material laboratorial (ciências naturais)</li> <li>- Alunos possuem smartphones com acesso à internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamento crítico não é desenvolvido</li> <li>- Métodos centrados no professor</li> <li>- Falta de trabalho cooperativo</li> <li>- Não existem atividades práticas nem laboratoriais</li> <li>- Não existe integração entre matemática e ciências naturais</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto/motivação para a aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cálculo mental não é trabalho (utilizam sempre a calculadora)</li> <li>- Não existe componente de exploração/investigação</li> <li>- Dificuldade nas conversões de unidades de medida</li> <li>- Dificuldade de compreensão de aspetos mais abstratos</li> </ul>
<b>Ciências Naturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostam de partilhar aspetos do seu quotidiano relacionados com os conteúdos abordados</li> <li>- São muito curiosos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em distinguir factos científicos de conhecimento empírico/informação que veem na internet.</li> </ul>

## **2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção**

### **2.2.1. Diagnose e problemática**

Através de uma diagnose fundamentada e alicerçada nos dados recolhidos e analisados, definiu-se uma problemática que pretendia colmatar ou atenuar alguns dos aspetos observados, nomeadamente a prática pedagógica centrada no professor, que se manifestava na insuficiente participação dos alunos na construção do seu conhecimento, na falta de dinâmicas que promovam o trabalho cooperativo e o pensamento crítico dos alunos. Assim, definiu-se a seguinte problemática: “Como o trabalho cooperativo e o ensino e aprendizagem centrados no aluno podem desenvolver a capacidade de cálculo mental, de raciocínio, de pesquisa e de tratamento de informação dos alunos bem como desenvolver o seu pensamento crítico?”. A partir desta problemática, formularam-se os seguintes objetivos de intervenção: (i) Desenvolver a capacidade de cálculo mental e de raciocínio dos alunos; (ii) Promover competências de pesquisa e de tratamento de informação; (iii) Promover o pensamento crítico através de um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno.

### **2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

Para fazer cumprir não só os objetivos gerais de intervenção, mas também os objetivos curriculares de cada área curricular, adotaram-se algumas estratégias durante o período de intervenção, no sentido de melhorar o ensino e aprendizagem, com um foco na diversificação de estratégias pedagógicas e na certificação, sempre que possível, do papel mais ativo do aluno na sua aprendizagem. Na área da matemática, optou-se por: (i) Implementar rotinas de cálculo mental no início de cada sessão, (ii) utilizar valores e cálculos matemáticos na conceção de atividades, que dispensem a utilização de calculadora, (iii) conceção de atividades de carácter mais aberto, promotor da investigação e da descoberta; (iv) tarefas exploratórias que incentivassem a generalização e a justificação. No que diz respeito á área curricular das ciências naturais, decidiu-se: (a) adotar um ensino/aprendizagem por *guided inquiry*, (b) investir em atividades experimentais e laboratoriais, (c) introduzir atividades baseadas na resolução de problemas (ABRP). Transversal a ambas as áreas curriculares apostou-se em dinâmicas a pares e em grupos que promovessem a discussão e o confronto de ideias e perspetivas. Pretendeu-se, no fundo, introduzir algumas estratégias e rotinas

que imiscuíssem os alunos na sua aprendizagem. Saliem-se as estratégias que convocam o trabalho cooperativo em pequenos grupos e que permitem que os alunos sejam co-construtores da sua aprendizagem.

### **2.2.3. Atividades implementadas**

As atividades implementadas incidiam, principalmente, no caso da matemática nas tarefas exploratórias a pares, na utilização de materiais manipuláveis e na utilização de recursos digitais como o aplicativo *Geogebra* e, no caso das ciências naturais, na pesquisa e tratamento de informação na construção do conhecimento, atividades experimentais e ABRP. Destacam-se, igualmente, duas rotinas implementadas, nomeadamente “Facto ou inventado?”, na qual os alunos puderam registar perguntas e afirmações, sobre as quais a turma investigava e chegava a um consenso relativamente à sua veracidade. Esta rotina adveio da constatação de que alguns alunos replicavam informações, nem sempre verdadeiras e de carácter pouco científico, que visualizavam em vídeos na *internet* e noutras fontes não científicas. A segunda rotina tratou-se de um momento semanal de cálculo mental, contendo 10 tarefas simples de cálculo mental em cada sessão, apresentadas em *powerpoint*, que os alunos tinham de responder em 15 segundos (para cada uma delas). No final de cada 5 tarefas partilhava-se e discutia-se, em grande grupo, as estratégias que os alunos utilizavam. Isto pretendia colmatar o facto observado de os alunos utilizarem a calculadora para resolver todos os cálculos.

### **2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens**

No que respeita ao processo de avaliação, tentou-se modalidades de avaliação qualitativas, centradas numa avaliação mais formativa, através da recolha de informação informal e do fornecimento de feedback aos alunos. Não obstante, reservou-se, para ambas as áreas curriculares, um momento de avaliação mais quantitativa, em forma de ficha de avaliação sumativa no final do período de intervenção, conforme o contexto o exigia. Assim, de modo a compreender a evolução dos alunos, a técnica de recolha de dados que foi utilizada corresponde à análise documental, através das produções dos alunos e a observação direta e participante, enquanto os instrumentos de avaliação foram as grelhas de observação e os produtos finais dos alunos, consoante a atividade proposta em sala de aula e as fichas de trabalho atribuídas. Tanto as grelhas de avaliação como as produções dos alunos tinham como base os objetivos específicos

definidos para cada sessão, que constavam em cada planificação diária, com os respetivos indicadores de avaliação.

### 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

Na presente secção serão tecidas considerações relativamente à prática ocorrida em ambos os contextos descritos nos capítulos anteriores, numa perspetiva comparativa e crítica. De um modo geral, apontam-se, naturalmente, diferenças estruturais e pedagógicas, nas modalidades de avaliação, na valorização de determinadas competências em detrimento de outras, diferenças nos contextos e instituições cooperantes e na relação pedagógica estabelecida. Por conseguinte, serão abordados os tópicos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas nos alunos, (ii) métodos de aprendizagem/ensino: processos de organização e desenvolvimento do currículo, (iii) relação pedagógica, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

### **3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas nos alunos**

No que diz respeito às competências que se pretende que os alunos desenvolvam, observa-se, efetivamente, um declive naquilo que deles é esperado em ambos os ciclos de ensino. Se se considerar o contexto de 2.º CEB, foi possível constatar um foco desmesurado nos objetivos curriculares e nos resultados académicos, fruto, porventura, não apenas do que consta no projeto educativo do agrupamento de escolas em que se inseria a instituição cooperante, mas também duma perspetiva pedagógica mais tradicional. Isto refletia-se numa sobrevalorização dos conteúdos curriculares, em detrimento de outras competências essenciais como o pensamento crítico, tão presente no PASEO, que se tentou superar através de um plano de intervenção que investia na adoção de uma perspetiva pedagógica mais socioconstrutivista e que colocava o aluno no centro da construção da sua aprendizagem, de um modo crítico, reflexivo, discursivo, contextualizado e direcionado para a resolução de problemas. Em contraste, no contexto de 1.º CEB, reflexo talvez do modelo pedagógico adotado ou do facto de existir monodocência, verificou-se uma preocupação acrescida (embora não equiparada) de desenvolver, igualmente, valores e competências pessoais e sociais, simultaneamente em que se investia no desenvolvimento do saber científico. Isto é algo que está incorporado na organização e gestão do tempo educativo, através das estruturas organizativas do MEM e que permitem o desenvolvimento de tais competências. Neste sentido, presumo que, enquanto docente, em contexto de 1.º CEB existe a responsabilidade e a possibilidade acrescidas de ajudar os alunos a desenvolver competências e valores que tornarão

possível que estes intervenham “na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al, 2017, p. 10). Não obstante, sempre que seja oportuno, deve-se mobilizar forças no sentido de o fazer, igualmente, em contexto de 2.º CEB, independentemente de se intervir em apenas um ou duas áreas curriculares. O modo como se organizam e a tipologia de atividades e tarefas, aliada a estratégias pedagógicas que se inserem no paradigma pedagógico atual permitirão ajudar a abarcar um leque mais diversificado de competências. Considero, também, que a integração curricular e a interdisciplinaridade dos conteúdos abordados poderão oferecer a possibilidade de serem explorados de um modo que potencie o desenvolvimento de outro tipo de competências.

### **3.2. Métodos de aprendizagem/ensino: processos de organização e de desenvolvimento do currículo**

No que concerne aos métodos de aprendizagem/ensino, constataram-se, inequivocamente, diferenças em ambos os contextos. Embora se reconheça que um paradigma pedagógico socioconstrutivista seja ideal em qualquer um dos ciclos de ensino, apenas no 1.º CEB foi possível adotá-lo, verdadeiramente. Sendo a prática docente neste contexto alicerçada no MEM, existiam mecanismos pré-estabelecidos que permitiam a co-construção do conhecimento de forma partilhada e dialógica, uma comunidade de aprendizagem, uma gestão cooperada do tempo e do espaço educativos e instrumentos que admitem conferir significado à aprendizagem. Trata-se de um modelo que Ramos do Ó (2020) considera que permite “refletir sobre as nossas próprias ações, para nos formarmos uns com os outros” (p.9), um modelo “alicerçado na partilha, na entreajuda e na autonomia crítica” (p.9). Não obstante, estes mecanismos, por si só, não garantem um bom processo de aprendizagem/ensino, é necessário diálogo, reflexão e reajustes que, em última instância, promovem e permitem um ambiente educativo frutífero, cooperativo e inclusivo. No 2.º CEB, existindo uma perspetiva pedagógica mais tradicional, exigiu que se adequasse e implementassem algumas estratégias que se aproximassem desta perspetiva, mas reconhece-se que existe, ainda, alguma resistência nos contextos que, conforme referido, se encontram fortemente direcionados para os resultados académicos, o que por vezes impedia o respeito pelos ritmos de aprendizagem próprios de cada aluno. Existia, inclusive, uma perspetiva e uma ideologia um pouco ambíguas, na medida em que se exigia que os

conteúdos curriculares fossem abordados de forma célere com o receio de não se ter tempo para se lecionar todos eles, no entanto os alunos acabavam por não consolidar eficazmente nenhum dos conteúdos.

Considerando a organização do tempo e do espaço educativos, existiam diferenças claras, devido ao método pedagógico adotado pela OC de cada contexto. No 1.º CEB, onde era valorizado o trabalho cooperativo e a aprendizagem cooperada, a sala de atividades estava organizada de forma a facilitar esses mesmos mecanismos, existindo mesas em grupos. Conforme apontam Fernandes et al. (2019), é crucial que “a organização da sala de aula facilite a autonomia dos alunos, promova a interação e o trabalho em cooperação, forneça a todos informação útil sobre o trabalho e as aprendizagens e possibilite a auto e a heteroavaliação refletida das aprendizagens e da vida da turma” (p. 223). Em contraste, no 2.º CEB, os alunos encontravam-se dispostos individualmente em mesas direcionadas para o/a professor/a. Embora com algumas restrições, foi possível contornar esta organização para melhor satisfazer as necessidades dos alunos e as estratégias adotadas pelos professores estagiários. Enquanto no 1.º CEB existiu uma gestão cooperada do currículo, do tempo e do espaço, um foco na diferenciação pedagógica, trabalho por projetos, apresentação e partilha de produções e aprendizagens, com mecanismos pedagógicos como o TEA e o CCE, no 2.º CEB estas dimensões eram quase inexistentes. No fundo, evidencia-se um ensino centrado no aluno e na sua aprendizagem, no caso do 1.º CEB, ao qual se deu continuidade e um ensino centrado no professor, no caso do 2.º CEB, que se tentou contornar e implementar estratégias que imiscuissem o aluno na sua aprendizagem.

### **3.3. Relação pedagógica**

Também ao nível da relação pedagógica se reconhecem diferenças estruturais entre ambos os ciclos de ensino, quer ao nível da relação que se estabelece entre professor e alunos, quanto ao nível da relação entre professor e famílias.

Evocando a perspetiva de Delors (2005), “A forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico” (p. 134), que se tornou evidente nos dois contextos, embora a níveis diferentes. No 1.º CEB, reflexo talvez da monodocência e do tempo despendido com os alunos, a relação que se estabelece é muito mais próxima e afetiva. No caso do 2.º CEB, em oposição, fruto da pluridocência e da quantidade de tempo de contacto mais reduzida, a relação que se desenvolve é um pouco mais distante e sente-se uma barreira entre professor e alunos que demoraria

mais tempo a ultrapassar e que seria, certamente, benéfico para o processo de aprendizagem/ensino. Outro ponto que merece ser mencionado a este respeito, prende-se com a constatação da importância das expectativas que os professores possuem dos alunos, que foi testemunhada e confirmada durante a intervenção, assim como a influência que isso tem nos resultados e na sua aprendizagem (Chaplain, 2000). É importante, conforme referem Loof et al. (2019), ter um “estilo motivador”, dando resposta às três necessidades básicas do aluno, i.e., a autonomia, o sentido de pertença e a competência, de forma a reforçar a relação pedagógica estabelecida e potenciar o envolvimento e a motivação dos alunos nas tarefas propostas.

Relativamente à relação do professor com os encarregados de educação, no 1.º CEB é o professor titular da turma o responsável por estabelecer o contacto e a ponte entre a escola e a família, enquanto no 2.º CEB essa relação não é tão direta e acontece através de um intermediário, o diretor de turma. Neste sentido, no primeiro caso a relação que se estabelece é muito mais estreita e oferece mais oportunidades pedagógicas, se considerarmos que a compreensão das vivências familiares dos alunos fornece pistas para potenciar o seu envolvimento na escola e, por conseguinte, o desenvolvimento de competências e aprendizagens. Assim se confirma o que referem Oliveira e Coelho (2010) acerca do papel do professor na contemporaneidade:

a docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, a docência é uma atividade de serviço, o professor é, para além de especialista numa área do saber, também é um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano.

(Oliveira & Coelho, 2010, p. 94)

### **3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**

Por fim, debruçar-se-á sobre os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos. A avaliação trata-se de um processo bastante importante e que deve ser refletido e desconstruído.

avaliar é produzir juízos de adequação e de valor. Avaliar é reunir informação sobre as coisas que com os outros produzimos ou de que nos apropriamos; é torná-las visíveis, disponíveis, partilháveis. Avaliar é expor e comunicar, pôr em comum a participação de cada um numa comunidade de aprendizagem. Avaliar é ajuizar sobre os percursos, os métodos e as produções para se poder prosseguir e progredir nesses projetos em comum

(Niza, 2006, p. 546)

Em contexto de 1.º CEB a avaliação detinha um carácter muito mais qualitativo, constante e formativo, promotor da autorregulação, da comunicação e da entreaajuda. Previa-se mecanismos que permitiam a participação ativa dos alunos neste processo, como o CCE, onde se partilhavam as aprendizagens, as vitórias e as dificuldades e se estabeleciam parcerias, ou como o plano individual de trabalho e as listas de verificação. Em oposição, no 2.º CEB, a avaliação detinha um carácter mais quantitativo, pontual e sumativo.

Relativamente aos processos de regulação dos comportamentos sociais no 1.º CEB tratava-se de algo dialógico e de comprometimento social, discutido e resolvido em CCE, conferindo significado às situações sociais e potenciando a implicação de cada sujeito pertencente àquela comunidade, enquanto que no 2.º CEB esta regulação era feita quase exclusivamente pelo professor.

## Parte II - Estudo Empírico

| ' ' | ' ' |

## 4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | | | |

Na presente secção será apresentado o trabalho investigativo que se relaciona com a prática desenvolvida num dos contextos educativos analisados em capítulos anteriores e que se intitula “Conselho de cooperação educativa: o desenvolvimento da participação democrática nos alunos”. Debruçar-se-á, neste capítulo, sobre o tema orientador e o objeto de estudo, a motivação do investigador adjacente à sua conceção, as questões de investigação e, também, os objetivos do estudo que a partir delas emergem e que nortearam e balizaram todo o processo investigativo.

O estudo que se apresenta tem como tema o Conselho de Cooperação Educativa, mais concretamente a potencialidade deste mecanismo, característico do MEM, enquanto agente impulsionador e facilitador do desenvolvimento da participação democrática nos alunos. O CCE trata-se, efetivamente, de “um processo de mediação social para instituir a cidadania democrática activamente [sic]” (Niza, 2007, p. 3), o que o torna, inequivocamente, um espaço privilegiado para preparar os alunos e futuros cidadãos para a democracia, para a imperatividade de participar nas comunidades onde se inserem de forma ativa, informada, cooperada, crítica e reflexiva. Legitima-se, portanto, a pertinência do tema, assim como a sua atualidade, se considerarmos o argumento de Lima (2021), de que atravessamos “tempos de crise da educação democrática” (p. 12), invocando e lembrando a obra de *John Dewey* sobre a indissociabilidade dos conceitos de educação e de democracia.

A conceção deste estudo e a seleção do tema advêm de motivações de natureza intrínseca e de motivações extrínsecas ao investigador. Considerando a perspetiva de Sousa e Baptista (2011), destacam-se três critérios para a seleção do tema que se investiga: os critérios de familiaridade com o objeto de estudo, de afetividade e dos recursos. No que respeita ao critério da familiaridade, exalta-se a abordagem teórica e prática sobre o CCE durante o percurso académico do investigador e a observação de situações educativas durante a PES, tendo sido um mecanismo positivamente impactante para si, dados os manifestos benefícios que acarreta para o desenvolvimento sociomoral e cívico dos alunos. Considerando o critério de afetividade, trata-se de um tema que suporta um significado pessoal para o investigador, na medida em que não teve oportunidade de experienciar esta prática pedagógica enquanto aluno, tendo-se refletido posteriormente na sua fraca participação escolar e democrática. Relativamente ao critério dos recursos, no contexto em que se desenvolve esta investigação, reuniam-se as condições e recursos humanos, temporais e técnicos ideais

para a sua concretização. Este estudo poderá, igualmente, produzir conhecimento científico, na medida em que fornecerá pistas e instrumentos para outros docentes melhorarem a sua prática pedagógica, no que diz respeito ao CCE. Para além do suprarreferido, observou-se neste contexto educativo, especificamente nos momentos de CCE, algumas fragilidades que impediam a sua concretização plena, nomeadamente: a insuficiente autonomia dos alunos na gestão do CCE, a escassa participação de grande parte dos alunos da turma nesses momentos e consequente fraca responsabilização dos alunos no CCE, assim como o incumprimento de alguns passos de clarificação ética (Niza, 2007) das situações discutidas.

Neste sentido, delinearão-se as questões de investigação inframencionadas.

1. Quais as perceções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa?
2. Qual é a participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa?
3. Que estratégias poderão os alunos adotar para aperfeiçoar os momentos de CCE?
4. Que progressos farão estes alunos na sua participação no CCE, após o processo de monitorização?

Tendo-se como objetivo geral do estudo “estudar os processos de participação democrática dos alunos no CCE”, formularam-se, em conformidade, objetivos específicos que concorrem diretamente às questões de investigação e que orientam o processo investigativo:

- (i) Caracterizar as perceções dos alunos relativamente ao CCE;
- (ii) Descrever a participação dos alunos no CCE;
- (iii) Implementar, com a cooperação dos alunos, estratégias para aperfeiçoar o funcionamento do CCE;
- (iv) Descrever a evolução da participação dos alunos no CCE.

## 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| " " | | " "

Neste capítulo será apresentado um quadro teórico que sustenta todo o processo investigativo e que justifica todas as decisões tomadas no decorrer do estudo. Apresentar-se-ão todos os conceitos considerados essenciais para a compreensão do objeto de estudo, nomeadamente a definição de CCE, o modo como se processa e as vantagens que oferece aos alunos, o papel do CCE no desenvolvimento da participação democrática nos alunos, um breve enquadramento legal sobre a participação democrática dos alunos na escola e uma sistematização de estudos similares, apresentando-se o estado da arte.

### **5.1. O Conselho de Cooperação Educativa**

Neste subcapítulo será explorado o momento do CCE, nomeadamente a sua origem, o seu conceito, o modo como se implementa no contexto educativo e os benefícios que oferece aos intervenientes do processo.

Em primeiro lugar, importa aferir a origem do CCE, numa breve perspetiva histórica, “Um *flash back* necessário para perceber o presente”, conforme refere Paulus (2016, p. 41). O CCE trata-se de uma estratégia pedagógica defendida e fundamentada pelo MEM, que por sua vez tem as suas raízes e fundamentos na pedagogia de *Freinet* e, principalmente, na Pedagogia Institucional que desta deriva, movimento liderado por *Fernand Oury e Raymond Fonvieille* (Paulus, 2006). Esta Pedagogia Institucional trata-se de uma corrente que teve o seu início com o trabalho com crianças enviadas para as classes especiais das grandes escolas na periferia de Paris (Paulus, 2006) e marcou a mudança de um modelo pedocêntrico, no qual a criança assumia um papel central no trabalho, para um modelo sociocêntrico, no qual o grupo em que se insere alcança um papel central (Mestre, 2010). O “Conselho” deriva, portanto, da “Assembleia de classe” de *Freinet*, mas aperfeiçoando-a, elevando-a num paradigma sociopedagógico (Pochet & Oury, 1979). Este “Conselho” foi, inicialmente, definido por Vasquez e Oury (1975) como uma

reunião de informação de todos por todos, olho do grupo: aparelho radioscópico que revela as formações microssociológicas, “contador gregário” que dá informações sobre a energia inconsciente (...) Instrumento de análise, de interpretação, de crítica, de elaboração colectiva e de decisão, e também memória do grupo. Falámos do cérebro do grupo que dá um sentido ao que aqui se diz. Enquanto reunião de depuração que drena todas as espécies de energias, as recupera ou as elimina, o Conselho era o rim do grupo, mas,

Tribunal de Justiça ou local de recurso, lugar onde se faz a lei no grupo, onde se fala em nome da lei, diferente e eficazmente, o Conselho aparece-nos como um momento de linguagem, criador de novos dinamismos: coração do grupo. [sic]

(Vasquez & Oury, 1977, p. 119)

Atualmente, no contexto do MEM, o CCE corresponde, então, na perspectiva de Serralha (2007), a uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos onde se fornece um espaço de encontro entre estes e o professor para que, colaborativa e colegialmente, consigam gerir tudo o que ao grupo/comunidade diz respeito, quer sejam aprendizagens ou relações sociais provenientes da vida em comum. Na ótica de Louseiro (2011) refere-se a uma estrutura organizativa e formadora por excelência que foi desenvolvida através de contributos da Pedagogia Institucional e assenta em dois princípios fundamentais: a participação democrática direta e a cooperação. Isto corrobora as ideias iniciais a este respeito defendidas por Niza (1991). Este autor acrescenta a importância do Diário de Turma nestes momentos de conselho, considerando-o como o construtor de sentido social das aprendizagens e da organização do trabalho intelectual e do espaço social (Niza, 1991).

O CCE é, portanto, o local onde o grupo/turma planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as suas aprendizagens, um momento formal privilegiado para a prática democrática da organização e regulação da vida escolar. É nele que as regras sociais de convivência se produzem, discutem e clarificam, desde o planeamento à avaliação, e que se regulam não só as restantes rotinas de aprendizagem inscritas no ambiente educativo, mas também emoções, direitos e deveres (Niza, 1998). Mais tarde, Niza (2003) complementa referindo que o CCE é o cerne e o impulsionador do sistema de trabalho de aprendizagem através do qual se constrói, de forma cooperativa e democrática, as competências culturais de determinada comunidade de aprendizagem, por meio da interação e partilha das suas produções curriculares.

Esta regulação dos percursos de aprendizagem que Niza (1998) refere é feita, segundo Serralha (2007), pela avaliação, programação, acompanhamento e apoio aos planos individuais de trabalho (PIT), aos projetos desenvolvidos, a todo o percurso de aprendizagem e de todas as interações que se estabelecem em comunidade. É, em última instância, a prática compartilhada e colaborada de comunicação sobre a ação, i.e., uma profunda e significativa reflexão sobre a vida em comunidade, tratando-se de uma poderosa estrutura de mediação e regulação da intervenção dos alunos no meio social, numa construção contínua da cidadania de forma crítica e reflexiva, que se

alicerça em valores democráticos (Serralha, 2007). Por fim, no que diz respeito à utilidade do CCE, Serralha (2007) refere que esta estrutura organizativa tem quatro funções principais: (i) regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos, (ii) gestão cooperada de conflitos, (iii) instituição de regras de vida e (iv) mediação. Dentro dos assuntos que podem ser tratados, discutidos e solucionados a propósito do conselho de cooperação, Louseiro (2011) refere que, no contexto que pôde observar, as ocorrências mais comuns dizem respeito ao não cumprimento de regras, a agressões físicas e verbais, a parcerias de trabalho, a ocorrências relativas ao trabalho e a valorização dos progressos dos alunos.

Tendo-se aferido a que corresponde o CCE, torna-se, agora, pertinente perceber-se de que modo se pode implementá-lo na prática num contexto educativo. De forma sucinta, Niza (1998) aconselha a existência de um momento de conselho de cooperação no início e outro no final de cada dia, havendo, no final da semana um conselho semanal de cooperação. Neste último, é suposto ler-se o diário de turma, onde terão sido registadas ocorrências ao longo da semana (“gostei/não gostei/sugestões”) e debatem-se esses aspetos assinalados, sem julgamentos. A partir disso, tomam-se decisões coletivas e orientações para o futuro, consoante o cariz do assunto em causa (comportamentos sociais, atividades, etc.), analisam-se os planos individuais e traçam-se orientações para os planos da semana seguinte. Idealmente, também se planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens, coletivamente (Niza, 1998).

Constata-se, portanto, que o CCE ocorre em todos os dias da semana, mas em momentos com finalidades um pouco diferentes. Embora Louseiro (2011) refira que “sempre que se planifica, avalia, negocia, ou se discute a vida do grupo, assume-se estar em conselho”, importa explicitar e desenvolver como se processa e implementa cada um dos momentos que Niza (1998) indicou, assumindo-se aquele que ocorre no início de cada dia, o balanço do final do dia e o conselho semanal mais alargado no final da semana. Considerando os momentos no início do dia, Louseiro (2011) concretiza que devem ser reservados para planificar. Niza (1998) e Louseiro (2011) assinalam o facto de, às segundas-feiras, este momento ser mais alargado e prolongado, uma vez que é nele que são planeadas, cooperativamente, as atividades a realizar toda a semana de forma coletiva ou individual (através do PIT). Pode, também, conforme refere Louseiro (2011), avaliar-se e trocar-se as tarefas semanais de cariz rotativo. No que concerne ao momento de CCE reservado para o final do dia, Mestre (2010) refere que

funciona como forma de encerrar o dia, avaliando-se o trabalho realizado, corroborado, também, por Louseiro (2011), que indica que nesse momento se deve avaliar o plano delineado no início do dia.

Resta, então, apenas esmiuçar como se processa o CCE no final da semana. Conforme foi referido, trata-se do momento mais extenso e com mais ordens de assunto, pelo que importa descrevê-lo pormenorizadamente, atendendo às suas especificidades. Neste momento, de acordo com Serralha (2007), existem três pontos fundamentais, cuja ordem de trabalhos deve ser respeitada: (i) leitura e discussão da ata anterior, (ii) avaliação dos planos individuais de trabalho e (iii) leitura e discussão do diário de turma. Este momento, no entanto, não é dinamizado pelo professor, mas sim pelos alunos, sendo presidido por dois deles. Existem, portanto, dois cargos importantes que são ocupados, de forma rotativa, pelos alunos: o de presidente e o de secretário. Ao primeiro compete-lhe orientar o conselho de modo a que decorra de forma disciplinada, faz a leitura do diário de turma e conduz a discussão, dando e cortando a palavra quando oportuno, com o intuito de fazer emergir orientações para o trabalho e convivência futuros. Ao segundo, cabe-lhe apoiar o presidente quando necessário, substituí-lo em alguma eventualidade e registar não só as inscrições dos colegas quando pedem a palavra, mas também todas as decisões que são tomadas. Momentos antes deste conselho, o presidente, o secretário e outros alunos voluntários reorganizam a sala de forma que possibilite que todos consigam olhar-se. Quando todos estiverem reunidos, o presidente inicia o conselho e lê a ata da reunião anterior, que será discutida de forma a verificar-se e avaliar-se se as decisões foram cumpridas e para tomarem consciência de que os compromissos entre todos celebrados devem ser cumpridos. De seguida, cada aluno partilha o seu PIT e o trabalho realizado nessa semana, i.e., o que fez, o que não fez e o que, eventualmente, conseguiu fazer para além do planeado. Trata-se de partilhar os obstáculos, os êxitos, que poderão ser úteis para outros alunos e ajudá-los no seu percurso, assim como poder criticar, sugerir e apoiar-se mutuamente. Pode-se, portanto, negociar apoios e tutorias educativas de forma natural e contextualizada (Serralha, 2007). Mestre (2020) acrescenta, também, que se cruzam os registos coletivos de produção e a análise sistemática do domínio de cada um dos conteúdos programáticos e competências. Por fim, na terceira ordem de trabalhos, tem-se a leitura e discussão do DT, que se trata do espaço privilegiado de comunicação onde a comunidade pode registar os acontecimentos mais significativos (Louseiro, 2011). Esse DT, uma ferramenta mediadora e que regula socialmente o grupo, corresponde a uma

grande folha de papel numa folha de cartolina que se pode dividir em colunas (Serralha, 2007). Serralha (2007) refere que essas colunas poderão corresponder a “gostamos, não gostamos, queremos e fizemos”, enquanto Mestre (2010) considera “gostamos, não gostamos, propomos e fizemos” e Louseiro (2011) “gostei, não gostei e proponho”. Independentemente da sua denominação, têm propósitos similares, a parte do “gostei” refere-se a ocorrências positivas, a “não gostei” corresponde àquelas mais negativas ou conflituais, a “propomos/queremos” a propostas das crianças e o “fizemos” indica as realizações mais significativas. Os alunos/adultos podem preencher este diário ao longo da semana, consoante as ocorrências e aquilo que consideram relevante discutir em CCE (Serralha, 2007). Então, o presidente lê o diário pela ordem das colunas, dando espaço a todos para comentarem e discutirem, se assim o acharem necessário. Caso haja alguma crítica ou ocorrência negativa, é sempre o autor que tem primeiro a palavra, de forma a explicitá-la. De seguida, será a pessoa que foi criticada que assumirá a culpa e pedirá desculpa ou então, caso não o reconheça, contará a sua versão do acontecimento e o assunto será discutido e solucionado em conselho. Todas as decisões tomadas e acordos estipulados serão registados pelo secretário e ficarão em ata (Serralha, 2007). Embora existam, efetivamente, diretrizes sobre o modo como devem ser organizados estes momentos de CCE, dependendo do grupo de alunos, poder-se-á fazer algumas adaptações que melhor poderão dar resposta às suas necessidades e especificidades.

No que respeita às vantagens e benefícios que o CCE proporciona aos alunos, Serralha (2007) faz uma análise bastante pormenorizada, tecendo uma série de vantagens que advêm da forma como este mecanismo é organizado e desenvolvido. Começa por referir que dá oportunidade aos alunos de clarificarem os comportamentos que eles próprios consideram inadequados, procurando soluções e refletindo sobre eles, i.e., permite que racionalizem os seus comportamentos, o que faz com que os alunos se transformem e formem mutuamente. Está, portanto, muito presente a ideia de comunidade, de grupo, uma vez que os problemas discutidos no conselho perdem o carácter individual e tornam-se do interesse de todos e sobre os quais terão de refletir e encontrar, cooperativamente, soluções. Isto faz com que os alunos tomem consciência dos efeitos que essas reflexões produzem, desenvolvendo uma “voz interior” que evita a repetição de situações idênticas, i.e., conseguem autorregular-se e criar, através dessa meta-aprendizagem, guiões orientadores sobre como atuar perante determinada situação. Como os alunos exercem de forma coletiva o controlo, desenvolve-se um

sentido igualitário e inclusivo, uma consciência do grupo, regulando as interações que nele se desenvolvem. Isto torna-se um motor poderoso de transformação, evoluindo e enriquecendo todos e cada um, construindo e reconstruindo as relações sociais, aceitando diferentes opiniões e pontos de vista. Isto é extremamente estruturante e organiza as crianças interiormente, socializando-as e desconstruindo o seu egocentrismo, descentrando-se dos seus próprios interesses em detrimento dos interesses da comunidade. Tudo isto é desenvolvido num clima de livre expressão, garantindo-lhes uma participação ativa e uma autoformação cooperada (Serralha, 2007). Por sua vez, Louseiro (2011) salienta a vertente de gestão cooperada e dinâmica do currículo, a entreaajuda e corrobora a ideia do sucesso do grupo e não apenas individual. Acredita que permite o livre exercício da prática democrática direta num contexto educativo de comunidade cooperativa de aprendizagem. Com isto torna-se possível construir um quadro de valores e regras de vida que conferem a essa comunidade uma identidade própria que a valida e legitima (Louseiro, 2011). Em relação a isto, Cunha (2009) apresenta uma perspetiva semelhante, referindo que possibilita uma maior apropriação e consciência do currículo pelos alunos, permitindo que cada um percecione, individual e coletivamente, o seu percurso de aprendizagem. No que a isto diz respeito, Niza (2015) é bastante conciso, cujas ideias vão ao encontro daquelas referidas anteriormente. Refere que o CCE permite tecer juízos de valor sobre o trabalho escolar, regular a sua qualidade no plano do desenvolvimento individual através dos contributos de todos, permitindo, também, que os alunos resolvam os problemas do quotidiano que identificam. Tudo isto permite que cada aluno, em contexto de grupo e comunidade, adquira a responsabilidade de participação na tomada de decisões e gestão de todos os aspetos que à vida cooperativa em turma dizem respeito, permitindo-lhes uma participação ativa e democrática na vida escolar (Niza, 2015).

Assim, os alunos desenvolvem-se social e moralmente e Niza (1991, 1998) considera, portanto, o CCE como motor do desenvolvimento moral (i.e. os alunos refletem, cooperativamente, sobre ações e valores) e do desenvolvimento social e cívico (i.e. os alunos co-constroem as normas, conseguem desenvolver o autocontrolo e valores democráticos, a autorregulação e a capacidade de negociar) (Niza, 1991, 1998). Tudo isto também possibilita que os alunos adquiram ferramentas que lhes permite ser mais interventivos na comunidade em que se inserem, sendo, também, responsáveis na efetivação do compromisso que estabelecem com ela (Louseiro, 2011). Outra questão, destacada por Serralha (2007), refere-se ao desenvolvimento progressivo da

capacidade de pensar sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo. Isto advém da resolução de conflitos, da reflexão constante acerca dos problemas que surgem a propósito do CCE, desenvolvendo, também, a capacidade de resolver ativamente problemas, de se sentir confiante em fazê-lo e ter consciência de que pode ser um motor de mudança em si, nos outros e na sociedade em que se insere. Louseiro (2011) considera isto, inclusivamente, um “processo dinâmico de transformação interior”, modelando-se a forma de pensar e agir e a capacidade de refletir individual e cooperativamente sobre isso, num processo metacognitivo. É através do discurso e do diálogo que os alunos se formam e se desenvolvem, social, moral e eticamente. Serralha (2007), a este respeito, ressalta a necessidade de este desenvolvimento sociomoral ser feito não de forma transmissiva, mas através do diálogo, da partilha e da tomada de consciência de que se faz, efetivamente, parte de uma comunidade, i.e., os alunos precisam rever-se nas regras para que as consigam cumprir, respeitá-las e interiorizá-las (Serralha, 2007).

Com o CCE, os alunos tornam-se, portanto, mais autónomos, críticos, tolerantes, responsáveis, argumentativos, interventivos, justos, solidários, compreensivos, reflexivos, criativos e racionais. São alunos capazes de resolver conflitos, mediar discussões e resolver problemas (Louseiro, 2011; Niza, 1991; Serralha, 2007;). Para que isto aconteça, efetivamente, é imperativo “o envolvimento discreto, atento e afetuosamente estruturante do professor” (Niza, 2003, p. 3). Isto pressupõe que o docente seja apenas mais um elemento do grupo, sem qualquer privilégio, prescindindo do seu papel simbólico de poder (Serralha, 2007). Neste sentido, durante o CCE, o/a docente deve estar sujeito à lei do grupo e seguir as regras acordadas entre todos, pedir a palavra e esperar pela sua vez. Deve, idealmente, apresentar a sua opinião e o seu ponto de vista apenas perto do final, evitando imiscuir-se em demasia e influenciar a opinião dos alunos. Deve intervir e colaborar nas situações que careçam de alguma clarificação ou que não forem resolvidas pelas crianças e que seja necessária uma perspetiva sensata acerca de algum aspeto, cujas viabilidade e aplicabilidade sejam duvidosas (Serralha, 2007).

## **5.2. Breve enquadramento legal sobre a participação democrática dos alunos na escola**

De forma a contextualizar legalmente a participação dos alunos na escola, proceder-se-á a uma breve análise de dois documentos legais que legitimam a importância do desenvolvimento destas competências democráticas nos alunos e estabelecem o reconhecimento legal da imperatividade de o fazer.

Invocando o quadro legislativo em vigor em Portugal sobre os aspetos que se relacionam direta ou indiretamente com a temática em análise no presente documento, destaca-se a Lei constitucional n.º1/82 de 1982, que no Artigo 73.º menciona que o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Destacam-se, também, a lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, que estabelece e aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, a lei de bases do sistema educativo (Lei n.º 46/86 alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), que estabelece o quadro geral do sistema educativo, e a Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho, que pretende abordar a situação atual do uso da voz e da participação das crianças e dos jovens em contextos escolares e sugerir orientações nesse sentido.

Relativamente à Lei n.º 51/2012, encontram-se referências neste âmbito no artigo 7.º, correspondente aos direitos do aluno, no artigo 8.º, que refere a representação dos alunos na escola e no artigo 10.º, relacionado com os deveres do aluno. Pode-se destacar, por exemplo, as alíneas m), o), r) e s) do artigo 7.º, que explicitam os direitos do aluno de participar nos órgãos de administração e gestão escolar e na elaboração do projeto educativo e regulamento interno, de apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola, de participar nas atividades da escola e nos processos de avaliação. No artigo 8.º, consideram-se os pontos 1., 2. e 3., que dizem respeito ao direito de representação dos alunos pela associação de estudantes ou por cargos como o de delegado e subdelegado de turma nos órgãos de direção da escola e de se reunirem em assembleia de alunos ou assembleia geral. Em relação ao artigo 10.º, prevê o dever dos discentes de participar não só nas atividades educativas ou

formativas, mas também nas organizativas e, cumulativamente, participar na eleição dos seus representantes e colaborar com os mesmos.

No que concerne à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e considerando, especificamente, a lei n.º 49/2005 de 30 agosto, que faz uma segunda alteração à LBSE, evidenciam-se os artigos 3.º (princípios organizativos), 7.º (objetivos do ensino básico), 26.º (educação extra-escolar), 46.º (princípios gerais), 48.º (administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino), 50.º (desenvolvimento curricular) e 51.º (ocupação dos tempos livres e desporto escolar). De modo sintético, estes artigos preconizam (i) o desenvolvimento do espírito e prática democráticos através de processos participativos que integram os alunos, (ii) a formação de cidadãos com responsabilidade cívica e intervenção democrática no meio em que se inserem, (iii) a explicitação de críticas e sugestões no âmbito da vida escolar e o direito do aluno de ser considerado nos órgãos de administração e gestão da escola, (iv) o favorecimento de atitudes de participação na vida da comunidade, (v) a imperatividade de se assegurar o respeito pelas regras de democraticidade e de participação no domínio da formação social e cívica, (vi) a presença da educação para a participação nas instituições e serviços cívicos no currículo escolar e (vii) a valorização da participação e do envolvimento das crianças na organização, desenvolvimento e avaliação, nomeadamente das atividades de ocupação dos tempos livres.

Relativamente à Recomendação n.º 2/2021 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de julho, exalta-se a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens de terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito. Identificam, também, as várias dimensões transversais da “voz”: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania.

Conforme se constata, é extenso o panorama legal que apoia e sustenta a participação ativa dos alunos na vida escolar, particularmente no que se relaciona com o envolvimento na organização e gestão escolar, promovendo um desenvolvimento da participação cívica e democrática. Para que isto aconteça, no entanto, é necessário que se proporcionem vivências e oportunidades para que os alunos desenvolvam essas competências, sendo o CCE um instrumento crucial.

### **5.3. O CCE enquanto espaço de socialização democrática**

Com este subcapítulo pretende-se apresentar um quadro teórico referente à potencialidade do CCE enquanto espaço de socialização democrática e veículo para o desenvolvimento da participação democrática nos alunos.

Resgatando a premissa de Lima (2021) de que atravessamos “tempos de crise da educação democrática” (p.12), torna-se imperativo adotar mecanismos como o CCE que certifiquem o desenvolvimento de competências e vivências democráticas junto dos alunos. Resultados de um estudo realizado por Parreiral (2015), que se debruçou sobre a relação dos alunos com a escola em função da sua participação e intervenção em momentos decisórios, concluiu que existem fracas vivências democráticas nos contextos escolares, que se reflete na quase total ausência dos alunos nos órgãos de administração, planificação, orientação e funcionamento. Isto demonstra que os alunos não têm desenvolvida uma tradição de participação democrática, mesmo quando a lei lhes permite fazê-lo, conforme constatado no subcapítulo anterior. Para além disto, alguns professores desacreditam a capacidade dos alunos para se envolverem e participarem na tomada de decisões e não estão habituados a refletir sobre estes assuntos. Parreiral (2015) conclui, também, que os alunos estão insatisfeitos por não serem consultados nas decisões, mas resignam-se à ideia, tendo consequências nefastas no seu envolvimento na escola, i.e., quanto menor o sentimento de pertença na escola, menor a participação nas atividades escolares, pior o desempenho académico e maior a vontade de abandono precoce (Parreiral, 2015). A este respeito, Pedro e Pereira (2010), considerando a participação não só como um direito, mas também como um dever, acreditam nela como uma possibilidade de os alunos desenvolverem um conhecimento prático dos processos da vida cívica e política, bem como auferir atitudes positivas de pluralismo e um crescente e consciente envolvimento nas atividades cívicas. Isto possibilita que os alunos se tornem, conforme a perspetiva de Parreiral (2015), propulsores de uma cultura de cidadania, conhecedores dos seus direitos, exercendo-os e construindo uma visão holística e reflexiva sobre o mundo.

Uma vez que a “aprendizagem da democracia deve ser feita pela prática da democracia na escola” (Parreiral, 2015, p. 7), o CCE tem-se como ferramenta essencial para aprender a democracia e desenvolver a participação dos alunos na comunidade em que se inserem, “através da força instituinte e renovadora, do debate orientado pelos valores democráticos (da livre expressão, da justiça, da solidariedade, da reciprocidade) que alcançam patamares mais avançados de socialização democrática” (Niza, 2007, p.

3). Serralha (2007) corrobora esta perspectiva, ressaltando as “potencialidades formadoras da sua organização cogérée, enquanto contexto de formação democrática, que prepara as crianças de hoje e os adultos de amanhã, por meio da assunção constante de responsabilidades várias” (p. 280). Isto conduz à aprendizagem da cidadania democrática e a uma socialização democrática alicerçada na construção cooperada das aprendizagens e das relações estabelecidas na atividade, no discurso partilhado e na racionalidade comunicativa (Serralha, 2007).

Constata-se, portanto, o caráter imprescindível deste espaço democrático que é o CCE na escola, um espaço com sentido para todos e que proporcione “o crescimento humano e o desenvolvimento sociomoral a todos os alunos, através da participação empenhada de cada um na resolução cooperada de conflitos” (Serralha, 2007, p. 181) e “um espaço democrático onde existe um clima de livre expressão dos alunos, que lhes garante uma participação activa [sic]” (Serralha, 2007, p. 187).

#### **5.4. Estado da arte: estudos similares**

Neste ponto serão apresentados alguns estudos que se debruçaram acerca da mesma problemática, fornecendo pistas sobre o estado da arte, sobre o quadro metodológico a adotar e possíveis resultados esperados.

No que respeita a estudos relativos ao CCE, é inevitável referir aquele que foi conduzido por Serralha (2007) a propósito da sua tese de doutoramento. Conforme aponta Niza (2007), tratou-se de “um contributo relevante para o estudo e teorização do papel propulsor do Conselho de Cooperação Educativa na organização social das aprendizagens e na socialização democrática dos alunos” (p.3). Nesse estudo que se intitula “A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB”, a investigadora acompanhou um grupo/turma no ano de entrada e no de saída do 1.º CEB, tendo observado todos os seus momentos de CCE e analisado todos os DT produzidos, assim como os registos áudio de todos os CCE, através de técnicas de análise de conteúdo. Concluiu que o DT e o CCE parecem revelar-se meios eficazes na promoção do desenvolvimento dos alunos, dado que através da participação de todos na procura de uma solução para os problemas coletivos, verificam-se avanços significativos na forma de pensar dos alunos, por meio da entreajuda durante essas discussões cooperadas (Serralha, 2007).

Aquando da revisão da literatura, destacam-se, também, dois estudos mais curtos que possuem características semelhantes ao presente e que se debruçam sobre

a mesma problemática. Optou-se por referir apenas esses, na medida em que possuem o maior grau de familiaridade com a presente investigação. Trata-se dos estudos levados a cabo por Veiga (2017) e Rodrigues (2021).

No estudo de natureza qualitativa de Veiga (2017), adotou-se o método de investigação-ação e incidiu-se sobre a participação de alunos de uma turma do 4.º ano no CCE, após constatação de que os alunos não compreendiam as finalidades deste momento, o que se refletia na participação dos alunos nele. Ao longo da investigação, a investigadora recorreu a processos reflexivos e identificação de normas de escrita no DT e de participação no CCE na tentativa de melhorar a participação dos alunos. Após a implementação de regras e de outros dispositivos de regulação, constatou que a participação dos alunos aumentou consideravelmente nas sessões posteriores, tendo-se promovido uma maior consciência relativamente à importância da participação no CCE (Veiga, 2017).

Considerando a investigação de Rodrigues (2021), trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa realizado num grupo de crianças em idade pré-escolar. Entre os principais resultados, destaca-se a constatação de que a grande maioria das crianças entrevistadas afirmou envolver-se nesse momento, embora os registos da investigadora revelem que, apenas sete das vinte e cinco crianças do grupo participavam, efetivamente. A situação em que os alunos parecem participar mais é na resolução de problemas/situações do não gostei, embora tenha sido referido como o momento de que menos gostavam (Rodrigues, 2021).

## 6. METODOLOGIA

| | " | | " |

Na presente secção almeja-se apresentar o quadro metodológico e as opções metodológicas adotadas no decorrer da presente investigação. Evidenciam-se aspetos como a natureza do estudo, a caracterização do contexto e dos participantes, o *design* da investigação, métodos e técnicas de recolha e de tratamento de dados e, não menos importante, os princípios ético-deontológicos respeitados e que regem e garantem a idoneidade do presente estudo.

## **6.1. Natureza do estudo**

A investigação que se dá a conhecer neste documento adota uma metodologia de natureza qualitativa, que se centra, conforme referem Sousa e Baptista (2011), na “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p.56). Apresenta um foco no processo e não apenas nos resultados, a validade e fiabilidade dos dados depende em larga medida do investigador, utilizam-se procedimentos interpretativos e trata-se de uma investigação indutiva e holística (Sousa e Baptista, 2011). Recorreu-se a procedimentos que se assemelham a uma investigação-ação, uma vez que se pretende uma mudança junto da realidade que está a ser estudada, assumindo-se o autor do presente relatório como um professor-investigador, conforme refere Coutinho (2014). A investigação-ação insere-se, então, na “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão)” (Coutinho, 2014, p. 409) simultaneamente. Trata-se, portanto, de uma exploração de carácter reflexivo que um docente faz da sua prática, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, 2014, p.409). Assim, neste caso pretende-se aperfeiçoar os momentos de CCE e potenciar a participação dos alunos, desenvolvendo neles a participação democrática e as competências que este mecanismo lhes proporciona, num processo reflexivo e dialógico. Isto insere-se, portanto, num paradigma de investigação-ação crítica, referido por Coutinho et al. (2009), uma vez que o investigador tem um papel de moderador do processo e “o grupo assume coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática” (p. 365).

## 6.2. Caracterização dos participantes e contexto

Este estudo foi desenvolvido junto de um grupo de 25 alunos de uma turma de 3.º ano do ensino básico, constituída por 11 elementos do sexo masculino e 14 elementos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, cujas particularidades e contexto específico se encontram sobejamente descritos no ponto 1.1. deste documento.

## 6.3. Design da investigação

Relatam-se, agora, os procedimentos que foram adotados e etapas cumpridas desde o início da investigação-ação, categorizando-os em três momentos, conforme é possível constatar na tabela abaixo.

**Tabela 3**

*Momentos e etapas a cumprir no processo de investigação-ação.*

<b>Momentos</b>	<b>Etapas a cumprir</b>
<b>Pré-intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aplicação de um inquérito por questionário ao grupo de alunos;</li><li>- Momento coletivo para devolver/dar a conhecer os resultados do questionário e acordar-se as alterações ao CCE com vista ao seu aperfeiçoamento;</li><li>- Conceção dos instrumentos de apoio ao CCE, acordados com os alunos;</li></ul>
<b>Durante a intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Implementação das alterações combinadas e dos instrumentos de apoio e regulação do CCE construídos;</li><li>- Registo das participações dos alunos;</li></ul>
<b>Pós-intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Entrevista <i>focus group</i> no último CCE para avaliar com os alunos as medidas implementadas;</li></ul>

Num momento pré-intervenção, pretendendo-se caracterizar as perceções dos alunos face ao CCE e ajudá-los a aperfeiçoar os mecanismos de funcionamento do CCE, construiu-se e aplicou-se um questionário (Anexo A) a todos os participantes do estudo. Utilizando-se os resultados obtidos nesse questionário, promoveu-se um momento coletivo para partilhá-los com os alunos e, através disso, prever coletivamente

formas e dispositivos para modificar e aperfeiçoar os momentos de CCE. As modificações acordadas foram: (i) instituir a existência de dois secretários ao invés de apenas um; (ii) construir dois pósteres com as funções do presidente (Anexo B) e dos secretários (Anexo C) para serem afixados na sala (Anexo D); (iii) criar um guião com as etapas para a resolução de problemas em CCE (Anexo E); (iv) conceber uma lista de verificação para regular o cumprimento das tarefas do presidente e dos secretários e dos passos do roteiro de clarificação ética (Anexo F); (v) abandonar a redação da ata do CCE por todos os alunos no caderno diário e construir um modelo de ata oficial a ser preenchida pelos secretários (Anexo G), com o comprometimento dos alunos em melhorar a sua participação no CCE. Os instrumentos acordados foram, depois, concebidos pelo professor-investigador.

Durante a intervenção, aplicaram-se as modificações e os instrumentos construídos. O investigador registou, também, a participação dos alunos nos CCE, com o intuito de conhecer qual o envolvimento deles nesses momentos. Numa última fase, recolheu-se informação, junto dos participantes, relativamente às modificações efetuadas no CCE, pretendendo-se avaliar todo o percurso e perspetivar futuras melhorias, num processo dialógico, reflexivo e cooperado.

#### 6.4. Métodos e técnicas de recolha de dados

Para se recolher os dados necessários à efetivação da presente investigação, utilizaram-se as seguintes técnicas: (i) inquérito por questionário, (ii) observação participante, (iii) entrevistas *focus group* e, também, a (iv) pesquisa documental, embora não seja um dos métodos principais utilizados. A tabela seguinte sintetiza as estratégias de recolha de dados utilizadas, referindo-se a sua utilidade no fornecimento de pistas de resposta a cada uma das questões de investigação-

**Tabela 4**

*Técnicas de recolha de dados selecionados para cada questão de investigação*

Questões de investigação	Técnicas de recolha de dados			
	Inquérito por questionário	Observação Participante	<i>Focus group</i>	Pesquisa documental
Quais as perceções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa?	x			

Qual é o envolvimento dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa?		x		
De que forma se poderá aperfeiçoar os mecanismos de funcionamento do CCE neste grupo/turma?	x		x	x
De que modo se poderá potenciar a participação dos alunos no CCE?		x	x	

No que respeita ao inquérito por questionário, conforme explicam Silva e Pinto (2014), “o inquérito aplica-se a unidades sociais” (p.169), neste caso a esta turma do 3.º CEB, i.e., “um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação” (Santos & Henriques, 2021, p.10). Com o inquérito por questionário (Anexo A) realizado na fase inicial, pré-intervenção, ambicionou-se recolher informações relativamente às perceções dos alunos face ao CCE e a possíveis alterações que melhorassem esse momento. Deste modo, as perguntas de carácter essencialmente aberto enquadravam-se dentro de quatro dimensões principais: utilidade/importância do CCE, participação no CCE, funcionamento do CCE e sugestões de melhoria do CCE. Este questionário foi administrado em papel e preenchido na presença do investigador e da professora titular da turma, de modo confidencial, o “que de alguma maneira assegura maior autenticidade nas respostas” (Santos et al., 2019, p. 75). Foi verificado e revisto por dois *experts* (um professor doutor especialista na temática em estudo e uma professora de 1.º CEB).

No que concerne à observação participante, “caracteriza-se pela integração do investigador na comunidade em estudo” (Santos et al., 2019, p. 75), onde é possível conhecer a realidade de forma mais precisa e profunda, analisando-a de um modo mais próximo (Santos et al., 2019). Conforme aponta Coutinho (2014), cada “sessão de observação deve centrar-se num único objetivo e pressupõe sempre a conceção de um protocolo ou grelha de observação” (p. 370), tratando-se de “um dos instrumentos de medida na investigação socio-educativa” (p. 118). No momento durante a intervenção, observou-se os CCE de sexta-feira, procurando, através de uma grelha de observação (Anexo H), descobrir o envolvimento/participação dos alunos nesses momentos.

Utilizou-se um código de registo de 0 a 3, correspondendo a (0) não participou, (1) participou apenas porque escreveu no diário ou estava envolvido numa situação, (2) participou comentando situações ou ajudando o grupo a tomar decisões e (3) escreveu no diário e participou comentando situações ou ajudando o grupo a tomar decisões.

Relativamente às entrevistas *focus group*, “onde são entrevistadas várias pessoas em simultâneo, previamente selecionadas por terem algumas características em comum” (Santos et al., 2019, p. 92), trata-se de uma técnica que “combina a entrevista e observação” e onde “as interações que se estabelecem entre os participantes são uma importante fonte de informação para a colheita de dados” (Coutinho, 2014, p. 153). O número ideal de participantes nas entrevistas *focus group* varia entre 5 e 10 (Coutinho, 2014), embora não se tenha seguido esta recomendação por constrangimentos extrínsecos ao investigador e que será relatado no capítulo 8 deste documento. Realizou-se, portanto, duas entrevistas *focus group*, uma no momento pré-intervenção e outra no momento pós-intervenção. A primeira com o intuito de analisar os resultados dos questionários com os alunos e prever formas de melhorar os seus momentos de CCE, cujo guião pode ser consultado no Anexo I e a segunda com o objetivo de avaliar as alterações e instrumentos reguladores implementados durante o processo, cujo guião pode ser consultado no Anexo J. Ambos os momentos foram registados num ficheiro áudio, posteriormente transcrito e analisado.

Recorreu-se, também, à pesquisa documental, que se trata de material recolhido e analisado, “utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (Coutinho, 2014, p. 382). Note-se, no entanto, que nem sempre os documentos retratam, fielmente, a realidade (Coutinho, 2014). Como *corpus* documental que será objeto de análise, foram recolhidos os dispositivos de regulação que foram implementados, neste caso as listas de verificação preenchidas relativamente ao cumprimento das funções do presidente e dos secretários e, também, do cumprimento dos passos para a resolução de problemas (cf. Anexo K). Os DT (Anexo L) e as atas dos CCE (Anexo M) também poderão ajudar a complementar dados de outras fontes.

## **6.5. Técnicas de análise de dados**

Como técnica principal de análise de dados adotada neste estudo, destaca-se a análise de conteúdo. Trata-se, pois, de um “conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar

a ocorrência de palavras/frases/temas” (Coutinho, 2014, p. 236). Conforme as recomendações de Lima e Pacheco (2006), neste processo indutivo realizar-se-á uma leitura flutuante do material em análise, procurando-se estruturas e regularidades nos dados, depois decide-se sobre o tipo de categorização, indicadores e unidades de registo a utilizar. A categorização corresponde à “operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Lima & Pacheco, 2006, p. 109), enquanto a unidade de registo define-se como “a unidade de significação a codificar ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial.” (Bardin, 2013, p. 130). Será, portanto, este o processo analítico utilizado no *corpus* de dados recolhido, nomeadamente o resultante dos questionários e das entrevistas *focus group*, após transcrição integral do seu conteúdo, subdividindo-o em categorias, indicadores e unidades de registo.

## **6.6. Princípios éticos do processo investigativo**

Por fim, esclarecem-se os princípios ético-deontológicos respeitados no decorrer de toda a investigação, com o intuito de preservar o caráter idóneo de todas as etapas que a constituem. Nesse sentido, foram seguidos os princípios preconizados no instrumento de regulação ético-deontológico, a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista, 2014), nomeadamente (i) o consentimento informado, cuja declaração pode ser consultada no Anexo N, (ii) a confidencialidade/privacidade, garantindo o anonimato de todos os envolvidos durante o processo investigativo e (iii) a divulgação da informação, comprometendo-se o investigador a informar os participantes acerca dos resultados e sobre o modo como serão utilizados e divulgados (Baptista, 2014).

Em conformidade, no início da investigação informou-se e solicitou-se aos encarregados de educação a autorização informada, para que os seus educandos pudessem participar neste estudo, garantindo que estavam na posse de todas as informações relevantes, nomeadamente o objetivo do estudo e os princípios ético-deontológicos supramencionados. As declarações de consentimento informado foram devidamente preenchidas e rubricadas pelos encarregados de educação dos vinte e cinco participantes.

## 7. RESULTADOS

| | " | | " |

Este capítulo, conforme refere Coutinho (2014), “destina-se a informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho” (p. 280). Deste modo, seguindo as recomendações da autora, mas também facilitando a compreensão do leitor, estes resultados serão, inicialmente, apresentados no primeiro subcapítulo pela ordem dos instrumentos de recolha de dados utilizados e, no subcapítulo seguinte, serão esmiuçados e discutidos esses mesmos resultados, invocando o quadro teórico especializado e almejando-se fornecer respostas às questões empíricas traçadas inicialmente.

## **7.1. Apresentação dos resultados**

Neste subcapítulo apresentar-se-ão todos os dados empíricos que emergiram do processo de recolha de dados.

### **7.1.1. Resultados referentes ao inquérito por questionário**

Recordando o leitor, com o propósito de recolher informações que serviriam de ponto de partida para a investigação-ação e intervenção junto dos participantes, aplicou-se um questionário, cujos resultados se apresentarão de seguida. Uma vez que estes resultados foram utilizados inicialmente, foram transcritas as respostas (Anexo O) e os dados tratados e representados numa tabela simplificada (Anexo P), que serviu de suporte para devolver os dados aos participantes e acordar as alterações ao CCE. As respostas apresentadas nessa tabela foram aglutinadas por grau de similaridade.

Quando questionados “Para que serve o Conselho de Turma?”, i.e., acerca da utilidade do CCE, os participantes apresentaram respostas que se enquadram em três diferentes grupos de razões: (i) 9 alunos mencionaram que o CCE servia para “discutir o diário de turma” ou “discutir o gosto/não gosto/proponho”; (ii) 19 alunos referiram que no CCE se pretende “resolver problemas/conflitos/situações”; (iii) 1 aluno acreditava servir para “aprender a escrever melhor” (cf. Anexo O e Anexo P).

À questão “Consideras que o Conselho de Turma é importante? Porquê?”, os 25 participantes responderam afirmativamente, reconhecendo a sua importância e apresentando como justificação razões como: “importante para a resolução de problemas/conflitos”, mencionado por 16 alunos, e “resolver em conjunto” / “partilhar com os colegas”, referido por 7 alunos (cf. Anexo O e Anexo P).

No que respeita à terceira questão “Costumas participar no Conselho de turma?”, 16 participantes dizem participar nos momentos de CCE, enquanto 9 admitem não participar de todo. Estes últimos justificam o facto de não participarem com três argumentos principais: (i) “não tem nada para dizer/já foi tudo dito”, mencionado por 8 alunos; (ii) “tem vergonha de participar”, referido por 1 participante; (iii) “não quer ser *queixinhas*”, indicado por 1 aluno (cf. Anexo O e Anexo P).

Na quarta questão, na qual se inquiria quais eram as funções do presidente durante o CCE, as respostas foram agrupadas em quatro funções principais: (i) “ler o diário/situações”, referida por 22 alunos; (ii) “dar a palavra”, mencionado por 16 alunos; (iii) “ditar as situações para escrever”, indicada por 3 participantes; (iv) “controlar o conselho e ajudar”, apontado por 4 alunos (cf. Anexo O e Anexo P).

No que respeita à quinta questão, que recaía sobre as funções do secretário durante o CCE, destacam-se quatro respostas principais, i.e., 8 alunos mencionaram que o secretário “ajuda o presidente”, 16 referem que “escreve situações (na ata)”, 3 participantes indicam que “ajuda a ler o diário” e 4 alunos admitem, inclusivamente, não saber quais são as funções do secretário (cf. Anexo O e Anexo P).

Quando questionados acerca daquilo que mais gostavam e que menos gostavam no papel do Presidente, os participantes apontaram: “dar a palavra”, “ler o diário de turma e ler as situações” e “gerir o conselho”, como as tarefas que mais gostavam de executar. Já os aspetos “de ler”, “quando interrompem sem pedir a palavra” e “de dar a palavra” foram os que os participantes mencionaram como sendo aqueles que menos gostavam. Destaca-se, também, respostas de dois alunos que nunca foram ou já não são presidentes há algum tempo e de outros dois que admitem não gostar de ser presidentes por serem “envergonhados” (cf. Anexo O e Anexo P).

Considerando a sétima questão, relativa aos passos para resolver conflitos e situações registadas na secção “não gosto” do DT, 4 alunos admitem não saber quais são. Os restantes alunos mencionaram alguns dos passos, embora não os mencionem por ordem nem na sua totalidade. “Ler a situação”/“perceber a situação” foi mencionado por quatro alunos, “fala a pessoa que escreveu e depois a que estava envolvida” foi referido por oito participantes, “a turma fala para tentar resolver” foi indicado por quatro alunos, “chegar a um acordo” foi destacado por dois participantes, “pedir desculpa” é o passo mais mencionado com 12 respostas e, por fim, “fazer um compromisso” foi referido por cinco alunos (cf. Anexo O e Anexo P).

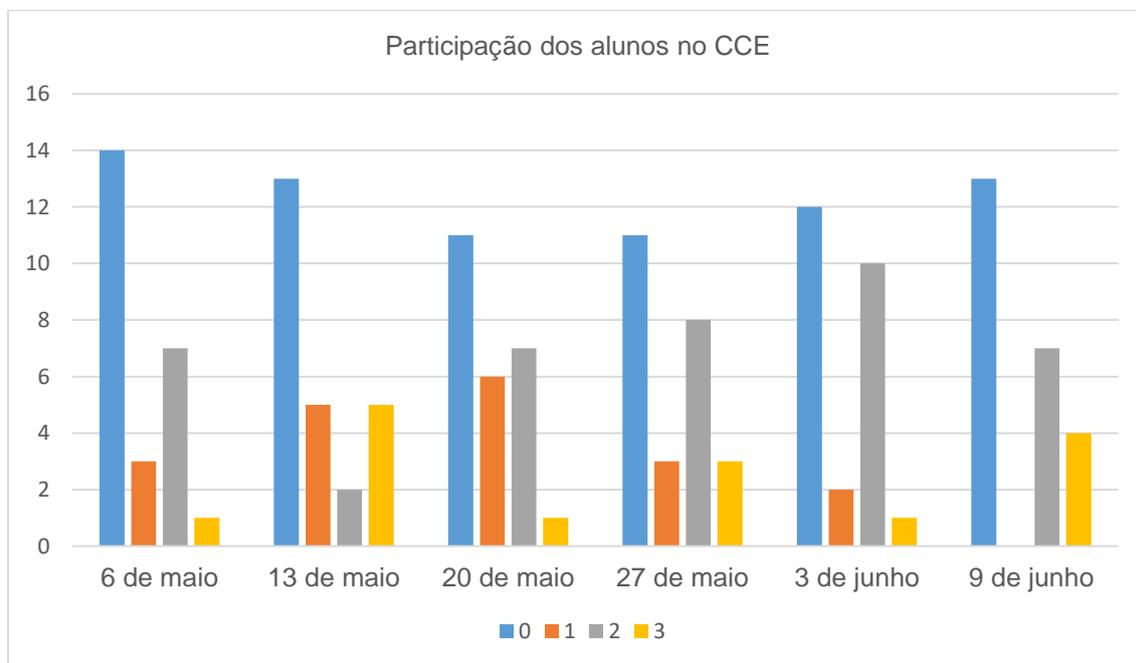
Por fim, na oitava questão, quando inquiridos relativamente à possibilidade de fazer modificações ao CCE, 16 participantes consideram que não seriam necessárias alterações e 9 admitem que mudariam alguns aspetos. Entre as sugestões de mudança destacadas pelos participantes, evidenciam-se: (i) deixar de escrever a ata no caderno diário, (ii) a vontade de as “pessoas participarem mais” e (iii) “falar sem pedir a palavra”.

### 7.1.2. Resultados referentes à grelha de observação da participação dos alunos

No que respeita à grelha de observação preenchida durante os CCE (Anexo Q) e que pretendia ajudar a compreender qual a participação dos alunos nesses momentos, foram registados os resultados referentes a dois CCE antes da intervenção e de quatro conselhos após a aplicação das modificações acordadas com os alunos, no sentido de se verificar se existiria alguma melhoria na participação dos alunos. A análise dos DT (Anexo L) permitiu complementar estas informações. Esses dados encontram-se representados graficamente na figura abaixo.

**Figura 1.**

*Representação gráfica da participação dos alunos no CCE*



**Legenda:** 0- não participou; 1- participou apenas porque escreveu no DT/estava envolvido numa situação; 2- participou comentando situações/ajudando o grupo a tomar decisões; 3- escreveu no DT e participou comentando situações ou ajudando o grupo a tomar decisões.

No primeiro CCE antes da intervenção (dia 6 de maio), constata-se que 14 alunos não participaram, 3 alunos participaram apenas porque escreveram no DT ou estavam envolvidos numa situação, 7 alunos participaram comentando situações ou ajudando o grupo a tomar decisões e apenas 1 aluno não só escreveu no DT como também participou ajudando o grupo a tomar decisões.

No segundo CCE pré-intervenção (dia 13 de maio), 13 alunos não participaram, sendo que 10 desses também não haviam participado no CCE anterior. Cinco alunos participaram apenas porque escreveram no DT ou estavam envolvidos numa situação, 2 alunos participaram comentando situações ou ajudando a turma a tomar decisões e 5 alunos participaram escrevendo no DT e comentaram situações ou ajudaram o grupo a tomar decisões.

No primeiro CCE que se realizou após a implementação das alterações (dia 20 de maio), o número de alunos que não participou em nenhuma situação desceu para 11, seis alunos participaram devido ao envolvimento em alguma situação escrita no DT, 7 alunos participaram no sentido de ajudar a turma a tomar decisões e 1 aluno escreveu no DT e também participou comentando as situações dos colegas. Constata-se, também, que 5 alunos que não participaram no CCE anterior, fizeram-no neste.

Considerando o CCE de dia 27 de maio, assinala-se que 11 alunos não participaram, 3 participaram por estarem envolvidos em situações no DT, 8 comentaram ocorrências ou ajudaram o grupo a tomar decisões e 3 participaram simultaneamente escrevendo no DT e contribuindo para a tomada de decisões.

No CCE de 3 de junho, o número de alunos que não participou subiu para 12, os que participaram apenas por estarem envolvidos em situações desceu para 2, o número de alunos que participou ativamente comentando ou cooperando na busca de soluções subiu para 10 e apenas 1 aluno participou escrevendo no DT e comentando situações no CCE.

Finalmente, no CCE de 9 de junho, o número de alunos que não participou voltou a subir para 13 e, dos restantes, 7 participaram comentando ocorrências dos colegas e 4 escreveram no DT e também ajudaram a resolver as situações coletivas.

### 7.1.3. Primeira entrevista *Focus Group*

Num período pré-intervenção, realizou-se um momento coletivo, com características de *Focus Group*, com os objetivos e ordem de trabalhos (Anexo I) referidos no ponto 6.3 deste documento e, também, com a intencionalidade de surgirem

novos dados para a intervenção do investigador. Desta entrevista, foi efetuada uma transcrição integral de todas as interações que nele ocorreram (Anexo R) e dividiu-se esse corpo textual, posteriormente, em unidades de registo (Anexo S). Construiu-se, também, uma tabela com as categorias, indicadores, unidades de registo e fontes (Anexo T). Uma versão simplificada dessa tabela pode ser observada abaixo.

**Tabela 5.**

*Categorias e indicadores da análise de conteúdo do 1.º momento Focus Group*

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Resultados dos questionários	Comentários sobre resultados dos questionários
	Desconhecimento sobre alguns aspetos fundamentais do CCE
	Esclarecimentos sobre aspetos do CCE
Alterações a implementar em CCE	Sugestões de alterações
	Concordância com sugestões de alterações
	Desacordo com sugestões de alteração
	Argumentos contra as alterações
	Argumentos a favor das alterações

Relativamente aos resultados dos questionários, os alunos teceram alguns comentários à medida de que iam conhecendo e se iam apropriando daquilo que foram as respostas da turma relativamente a cada um dos aspetos do CCE analisados. Exemplo dessas interações, trata-se daquela travada entre dois participantes, no que respeita à justificação de um aluno relativamente ao facto de não participar no CCE, que se observa abaixo:

*“Já foi tudo dito” não faz sentido, porque há muitas coisas que se podem dizer...*

*...ou é alguma coisa que ele podia pensar que já foi dito. (Anexo S; P5; J1-J2)*  
*Pois, então não consegue voltar a pensar noutra coisa rapidamente... por isso essa faz um bocadinho de sentido. (Anexo S, P2; K1-K2)*

Este processo de reflexão e análise dos resultados também permitiu destacar e esclarecer coletivamente alguns aspetos que revelavam, por parte dos alunos, um desconhecimento de noções básicas sobre o CCE. Destaca-se o desconhecimento sobre a ata dos CCE (Anexo S; P4; H1), esclarecido posteriormente por outro participante e pelo investigador participante (Anexo S; P3; P1) e o desconhecimento de expressões como “cortar a palavra” (Anexo S; P7; A11) e “pedir a palavra” (Anexo S; P5; AM1), ambas as situações esclarecidas pelos seus pares (Anexo S; P8; AJ1 & P2; AN1).

O segundo ponto essencial que foi discutido passou pelas alterações a serem acordadas e implementadas no CCE. Alguns alunos comentaram as sugestões dos seus pares, mostrando se estavam de acordo ou desacordo com tais propostas, nem sempre, no entanto, apresentando argumentos para sustentar a sua opinião. Destacam-se sugestões como: a implementação de uma ata oficial (Anexo S; P2; AA1), corroborado e argumentado por outro aluno (Anexo S; P5; AB1-AB2); a definição de um gesto combinado que demonstra aos participantes no CCE quando a sua inscrição para falar é registada pelos secretários (Anexo S; P8; AAA1). Ambas as sugestões foram tidas em consideração e implementadas. Alguns alunos demonstraram, também, desacordo com algumas das propostas do investigador, nomeadamente a de implementar a existência de 2 presidentes no CCE (Anexo S; P5; AAN1 & PP; AAO1), sendo que um deles apresentou argumentos para suportar essa divergência (Anexo S; P8; AAQ2-AAQ5). Acabou por se abandonar esta proposta e implementar outra, equacionando-se a existência de 2 secretários (Anexo S; P8; AAR1-AAR3). Concordaram com as restantes propostas como a de abandonar a redação da ata por todos os elementos do CCE e passar-se a ter uma ata oficial (Anexo S; PP; AAK1) redigida pelos secretários, e a afixação de pósteres com as tarefas do presidente e secretários e com os passos para resolução de problemas (Anexo S; P10; AAG1).

#### 7.1.4. Segunda entrevista *Focus Group*

Com o intuito de avaliar todo o processo e a utilidade das modificações efetuadas no CCE, dinamizou-se uma última entrevista *Focus Group* no período pós-intervenção, cujos resultados se apresentam de seguida. Com a transcrição integral das respostas obtidas (Anexo U) e da divisão desse corpo textual em unidades de registo (Anexo V),

foi possível efetuar a análise de conteúdo (Anexo X), cuja categorização e indicadores podem ser consultados na tabela simplificada abaixo.

**Tabela 6.**

*Categorias e indicadores da análise de conteúdo da 2.ª entrevista Focus Group*

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Avaliação global	Avaliação positiva das modificações
	Avaliação negativa das modificações
	Funcionamento do CCE
	Utilidade das alterações
	Comparação com CCE anteriores
	Introdução de dois secretários no CCE
Avaliação das funções do presidente e secretários	Cumprimento das funções
	Melhoria na organização do CCE
	Poder simbólico do presidente
	Poder do presidente de “cortar” a palavra
Avaliação da participação	Melhoria da participação
	Participação não melhorou
	Intenção de reverter alterações
	Insatisfação com a falta de participação dos colegas
	Razões para não participar
Avaliação dos passos para resolução de problemas	Cumprimento dos passos
	Não cumprimento dos passos
	Considerações sobre empatia (colocar-se no lugar do outro)
Avaliação da autonomia na gestão do conselho	Melhoria na autonomia
	Permanência da necessidade de auxílio de um adulto

Optou-se por categorizar os dados deste modo, conforme as questões colocadas e as intervenções dos participantes, incidindo-se numa avaliação global de todo o processo e, também, em apreciações específicas ao cumprimento das funções do presidente e dos secretários, à participação dos alunos no CCE, ao cumprimento do roteiro de resolução de problemas e à autonomia dos alunos na gestão do CCE.

Quando questionados acerca da utilidade das modificações propostas no CCE e avaliando globalmente o processo, seis alunos teceram uma apreciação positiva face

às medidas implementadas (Anexo V; P1-P5, P7; A1, A3, B1, C1, D1, E2, H2), referindo, também, que as alterações ajudaram no funcionamento do CCE (Anexo V; P1, P3; A1; C2) e que “os conselhos estão a correr melhor” (Anexo V; P4; D2). Utilizam, inclusivamente, momentos de CCE anteriores como termo de comparação (Anexo V; P5; E1) e para ilustrar as mudanças que acreditam sentir. Destacam positivamente uma das alterações, a implementação de 2 secretários (Anexo V; P3, P4; C3, D3). No entanto, um aluno acredita que o modelo de ata que se implementou não tem cumprido totalmente a sua função (Anexo V; P8; L2).

Avaliando o cumprimento das funções do presidente e dos secretários, os participantes referem “que tem corrido bem” (Anexo V; P1; I1) e que notaram a diferença de quando experimentaram o papel de Presidente e de Secretário antes e após as alterações (Anexo V; P1, P6; I2, K1), apresentando como justificação o facto de sentirem que melhorou a organização do CCE (Anexo V; P1, P6; J1, K2). Argumento corroborado por outro participante (Anexo V; P7; H2, H5) e, inclusivamente, pela OC (Anexo V; P12; AS1, AS5). Foi comentado e destacado, também, a eficácia do direito do Presidente para “cortar a palavra” (Anexo V; P7; H3, H5) e o poder simbólico dessa função, enquanto papel de relevo/prestígio (Anexo V; P8; L1).

No que concerne à avaliação da participação dos alunos no CCE, alguns consideram, com certa reserva, que melhorou em alguns casos (Anexo V; P2, P6; G2, K3, Q1), ideia corroborada pela OC (Anexo V; P12; AS2). No entanto, parece ser unânime a noção de que a participação de muitos alunos parece não ter melhorado (Anexo V; P2, P6, P9, P12; G1, G3, K4, K5, Q2, T1, T2, T3, U3, AS3, AS6), o que desagrada alguns alunos, cuja opinião é a de que esses alunos deveriam, efetivamente, participar (Anexo V; P2, P6, P9; K6, Q4, R1, U4, U5). O facto de a participação parecer não ter melhorado fez com que um dos alunos ponderasse reverter uma das alterações (Anexo V; P6; Q3). Importa referir, também, que um aluno destacou algumas razões pelas quais acredita que os colegas não participam no CCE (Anexo V; P9; U1, U2, U6), nomeadamente o facto de percecionarem esse momento como um momento aborrecido.

Considerando-se a avaliação do cumprimento dos passos para a resolução de problemas; os alunos consideraram que cumpriram todos (Anexo V; P2, P5, P6, P8, P10; V1, AB1, AF1, AF3, AG1, AH1, AJ1, AL1), exceto aquele referente ao relato de

quem escreveu uma situação no DT, por considerarem que não se costuma explicar como determinada situação o fez sentir. Existiram algumas dúvidas e opiniões divergentes no que respeita ao passo “colocar-se no lugar do outro”, existindo participantes que consideram que é cumprido (Anexo V; P5, P6; AJ1, AK2) e outros participantes que discordam (Anexo V; P8; AI1-AI3). A propósito disto, houve esclarecimentos acerca do que se tratava de “colocar-se no lugar do outro” e da importância de o fazer (Anexo V; P2, P5, P6; AJ2, AK1, AO1).

Por fim, tentou averiguar-se se as modificações executadas foram frutíferas na melhoria da autonomia do grupo na gestão do CCE. Em relação a isto, alguns alunos assumem sentir diferenças na gestão autónoma do CCE, referindo, por exemplo “acho que já não precisamos de tanta ajuda” (Anexo V; P7; AQ3). Também a OC acredita que houve melhorias, referindo “que do ponto de vista da gestão foi possível os adultos intervirem menos vezes” (Anexo V; P12: AS4). Houve, no entanto, alguns comentários que apontam para o facto de ainda ser necessário o envolvimento dos adultos em algumas circunstâncias (Anexo V; P6, P7; AQ2, AR2).

#### 7.1.5. Listas de verificação

As listas de verificação que regulavam o cumprimento das funções do Presidente e dos Secretários e, também, dos passos para a resolução dos problemas foram preenchidas pelos alunos durante o período de intervenção (Anexo K). Embora apenas contemplem dados relativos a Presidentes e Secretários diferentes, dado o carácter rotativo destes papéis, apresentam-se os resultados de seguida.

No CCE de dia 20 de maio, o Presidente considerou que cumpriu 2 dos 6 aspetos listados, manifestando ainda alguma dificuldade no cumprimento de 4, particularmente em “dar e cortar a palavra” e a “conduzir a discussão respeitando os passos”. Os Secretários cumpriram as suas funções, apontando, no entanto, alguma dificuldade em ajudar o Presidente a cumprir os passos. Relativamente a isto, acreditam que ainda cumprem com dificuldade o passo de “colocar-se no lugar do outro” e “decidir em conjunto uma solução/compromisso” e, como avaliação global desse CCE, admitem que ainda existem algumas coisas que precisam de ser melhoradas (cf. Anexo K).

No CCE de dia 27 de maio, o Presidente acredita que cumpriu todos os passos, exceto aquele que refere a leitura do DT antes do CCE, no sentido de se preparar para aquele momento. Os Secretários avaliam as suas funções positivamente, tendo

cumprido as 4 definidas. O grupo considerou que foram cumpridos os passos do roteiro de discussão, exceto, novamente, o “colocar-se no lugar do outro”. Avaliaram positivamente, de forma global, a prestação nesse CCE (cf. Anexo K).

O Presidente do CCE de dia 3 de junho teceu, no entanto, uma avaliação um pouco mais negativa da sua prestação, admitindo que não leu a ata anterior para procurar saber se os compromissos foram cumpridos, nem leu o DT antes do CCE para se preparar para a discussão. Considera que cumpriu com dificuldade três das tarefas e, contrariamente aos anteriores, acredita que cumpriu os passos para resolução de problemas. Os Secretários acreditam que cumpriram todas as suas funções. À semelhança da semana anterior, o grupo considerou que não cumpriram os passos “colocar-se no lugar do outro” e “decidir em conjunto uma solução/compromisso”. Como avaliação global, acreditam que ainda existem aspetos que podem ser melhorados (cf. Anexo K).

Finalmente, no último CCE observado de dia 9 de junho, tanto o Presidente como os Secretários acreditam ter cumprido todas as suas funções. Não foi avaliado o cumprimento do roteiro de discussão, uma vez que não existiram ocorrências do “não gosto” no DT. Como avaliação global, apontam que o CCE correu bem e as funções foram cumpridas (cf. Anexo K).

Os resultados relativos ao passo “colocar-se no lugar do outro” em 3 das listas preenchidas parecem corroborar o que alguns alunos referiram na entrevista *Focus Group* em relação à dificuldade no seu cumprimento (cf. Anexo V; P8; AI1-AI3).

## **7.2. Discussão dos resultados**

Almeja-se, agora, apresentar uma análise crítica dos resultados apresentados no subcapítulo anterior, oferecendo resposta às questões de investigação delineadas, através da mobilização do quadro teórico de referência e dos dados empíricos recolhidos.

### **7.2.1. Quais as percepções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa?**

Foram os resultados do inquérito por questionário que mais pistas forneceram na resposta a esta questão. Este foi, sem dúvida, um ótimo ponto de partida, uma vez que permitiu confrontar os alunos com as suas próprias perspetivas e colocá-los num

exercício reflexivo e dialógico, no sentido de melhorar o momento de CCE, partindo daquilo que eram as suas convicções, necessidades e sugestões. Isto é, permitiu, trazer ao coletivo opiniões e percepções dos alunos relativamente ao CCE, o que possibilitou refletir sobre elas em conjunto, esclarecendo-as, num processo meta-reflexivo.

Embora apenas se esteja a analisar, no presente estudo, o momento de CCE de sexta-feira, é interessante referir que os alunos só mencionaram aspetos relacionados com esse, não referindo outras dimensões que podem ser abordadas/tratadas no CCE, particularmente nos momentos de segunda-feira e no início e final do dia. A maioria referiu a dimensão da gestão cooperada de conflitos nas suas respostas, a este respeito, nos questionários (cf. Anexo P). Recorda-se que o CCE tem, conforme explica Serralha (2007), quatro funções principais: (i) regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos, (ii) gestão cooperada de conflitos, (iii) instituição de regras de vida e (iv) mediação. Os participantes parecem não reconhecer a primeira como parte integrante do CCE, reflexo, porventura, do modo como é concretizada e o grau de envolvimento dos alunos nela.

Todos os alunos inquiridos reconheceram a importância do CCE, o que poderia ser um bom indicador da participação dos alunos nele, no entanto constatou-se que grande parte do grupo não participa nesse espaço (cf. Anexo P; Anexo Q). Numa tentativa de explicação, um aluno referiu que alguns alunos “acham um pouco chato ficarem aqui só a ouvir” (Anexo V; P9; U2), “por isso é que alguns acham que é um pouco chato estar no conselho” (Anexo V; P9; U6). Também no questionário surgiram explicações que indicam a timidez e o facto de se considerar que se está a denunciar alguém no CCE. Embora possa não refletir a opinião de todos os participantes, pode fornecer pistas na compreensão da perspetiva de alguns alunos face ao CCE.

Se se considerar que as funções do Presidente, de acordo com Serralha (2007), são: (i) ler a Ata anterior e procurar saber se os compromissos foram cumpridos, (ii) ler o DT, (iii) manter a disciplina durante conselho, (iv) conduzir a discussão, (v) dar e cortar a palavra e (vi) ajudar o grupo a encontrar soluções/compromissos, e que as funções do Secretário são: (a) apoiar o presidente, nomeadamente a (b) registar as inscrições de quem pede a palavra, (c) tomar nota de todas as decisões na ata e (d) substituir o presidente quando necessário, os alunos, inicialmente, pareciam não reconhecer todas estas tarefas, visto que muitos participantes não referiram algumas delas e outras não foram mencionadas, de todo. O processo reflexivo que foi feito com os alunos foi importante no esclarecimento e na regulação destas funções, com a afixação das

tarefas na parede da sala de aula e com a implementação das listas de verificação sobre o cumprimento dessas mesmas tarefas.

Os alunos apontaram, também, o que mais e o que menos lhes agradava relativamente ao papel de Presidente, pelo que se constatarem respostas que sugerem que existem alunos que gostam de desempenhar esta tarefa e outros que admitem não gostar e evitam fazê-lo. Pode, talvez, ser reflexo dos traços de personalidade específicos dos participantes, na medida em que alguns se sentem mais confortáveis em papéis de destaque e outros, sendo mais introvertidos, têm mais dificuldade na exposição social, sentindo-se numa posição mais vulnerável. De facto, alguns alunos evidenciam um gosto específico por este papel, quer pelas suas respostas nos questionários (cf. Anexo O e Anexo P) e por comentários na entrevista *Focus Group* (cf. Anexo V; P8; L1) sobre a notoriedade desta função, enquanto outros alunos referem mesmo que não gostam de desempenhá-la por serem “envergonhados” (cf. Anexo O e Anexo P). Alguns alunos manifestaram, também, insatisfação com o facto de os colegas intervirem sem pedir a palavra, que foi tido em consideração nas alterações acordadas ao CCE e não tornou a verificar-se.

Relativamente à gestão cooperada de conflitos, os resultados iniciais pareciam indicar que muitos alunos não conseguiam reconhecer quais eram os passos a seguir para resolver problemas, não indicando corretamente quais são nem referindo todos eles. Com a implementação das listas de verificação e do roteiro afixado na sala de atividades, foi possível regular o cumprimento desses passos. No entanto, os alunos ainda apontam algumas dificuldades em seguir dois deles, nomeadamente a explicitação das intenções dos atos praticados pelos atores envolvidos e experimentar colocar-se na perspetiva do outro. Conforme refere Niza (2007), é importante a explicitação das intenções dos atos praticados pelos atores sociais envolvidos, pois é “preciso que saibamos acolher com respeito as motivações expressas para que tal ou tal coisa viesse a acontecer” (p. 4) e, também, o aluno experimentar colocar-se na perspetiva do outro, para se descentrarem “do seu narcisismo, defensivo ou agressivo, e aprenderem a entrar em empatia com o outro, para o compreender e se compreenderem a si próprios” (p. 4). Apesar das modificações implementadas, os alunos ainda apresentam algumas dificuldades, que se consideram normais dado o curto tempo de intervenção, atendendo ao que nos diz Niza (2007) relativamente a isto, de que se trata, efetivamente, de um “discurso difícil, por vezes penoso e resistente, mas fundamental como aprendizagem para a construção da reciprocidade solidária,

através da representação mental da rotação de papéis, por reversibilidade, na interacção [sic] social” (p. 4).

Considerando, por fim, a perspectiva dos alunos relativamente ao que seria necessário modificar no CCE, 16 participantes referiram que não seriam necessárias alterações, embora existam alguns aspetos referidos por eles durante o questionário que sugerem o contrário. Pode dever-se ao facto de terem evitado responder à questão e desenvolvê-la, sendo-lhes mais simples responder um “não” do que, efetivamente, pensar sobre isso ou, porventura, não estarem acostumados a este processo reflexivo. Os 9 participantes que consideraram ser necessárias alterações, destacaram a vontade de abandonar a redação da ata por todos no caderno diário e, também, de que alguns colegas participassem mais (cf. Anexo O e Anexo P). Estes aspetos, em concordância com o processo reflexivo de investigação-ação que se adota, foram resgatados e tidos em consideração nas modificações no CCE.

#### 7.2.2. Qual é a participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa?

Inicialmente, os alunos apresentavam alguma dificuldade na gestão autónoma do CCE, observando-se que era necessário a professora titular intervir em demasia. Contrariamente ao sugerido por Niza (2003), que refere que esse momento deve ser operacionalizado “com o envolvimento *discreto* [ênfase meu], atento e afectuosamente [sic] estruturante do professor” (p. 3), uma vez que deve ser dinamizado pelos alunos e “o professor é apenas um elemento do grupo, não tendo em relação aos demais qualquer privilégio” (Serralha, 2007, p. 184), intervindo apenas quando considere oportuno. Com as alterações acordadas, registou-se, no final da intervenção, uma melhoria neste sentido, corroborada por ambos - OC e participantes (eg. Anexo V; P7, P12; AQ3, AS4), particularmente devido às clarificações/modificações ao nível das funções do Presidente e Secretários.

No que concerne à participação dos alunos no CCE, os resultados indicaram que existem alguns alunos que não participam no CCE ou fazem-no muito esporadicamente. Os dados iniciais dos questionários permitiram constatar que 9 alunos admitiam não participar (cf. Anexo P), embora esse número fosse maior nos registos de observação (Anexo Q), onde 14 dos 25 alunos não participaram. Entre o último CCE antes das modificações e o primeiro CCE após a conversa com os participantes a esse respeito e a sensibilização por parte do investigador para a importância da participação no CCE, registou-se um decréscimo para 11 alunos que não participam. Isto poderia indicar que

a intervenção surtiu efeito junto de alguns alunos, no entanto, esta diminuição apenas se verificou nos dois CCE seguintes, dado que nos dois últimos esse valor regressou ao inicialmente observado. Isto foi, também, constatado tanto no estudo de Veiga (2017), como no de Rodrigues (2021), nos quais uma grande percentagem dos alunos envolvidos não participava no CCE.

Trata-se, pois, de mais de metade dos alunos que não participa. É certo que existirão sempre, indubitavelmente, alguns alunos mais interventivos e outros menos participativos, por uma multiplicidade de razões, algumas delas referidas pelos participantes deste estudo. É certo, também, o peso social do momento de CCE, o que pode acarretar uma dificuldade acrescida na exposição e sentimento de vulnerabilidade perante os seus pares. Mas “neste espaço democrático existe um clima de livre expressão dos alunos, que lhes garante uma participação activa [sic]”, pelo que o CCE deveria permitir que os alunos se sentissem seguros e com vontade de “expor as suas ideias sem que isso [desse] lugar a julgamentos ou qualquer tipo de penalização” (Serralha, 2007, p. 187).

Considerando que “da participação de todos na procura de uma solução para os problemas do grupo, verificam-se avanços significativos na forma de pensar dos alunos, por meio da ajuda que uns recebem dos outros durante essas discussões cooperadas” (Serralha, 2007, p. 5) e que mais de metade dos alunos não participa, não cooperando com os restantes colegas, não é só o seu desenvolvimento e aprendizagem que ficam comprometidos, é o de todo o grupo. Não estivesse este mecanismo inserido numa estrutura cooperativa, referida por Niza (1998), que pressupõe que “cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo [sic] se cada um dos outros o tiver atingido também” (p. 4).

Emerge, portanto, uma preocupação acrescida que advém do facto de grande parte dos alunos não participar e, potencialmente, não desenvolver de forma tão eficaz as competências que se pretende com o CCE. Coloca-se, pois, outra questão: será suficiente estar integrado neste espaço, independentemente do seu envolvimento nele, para se desenvolver as competências e valores democráticos que promove?

Conforme considera Serralha (2015), a propósito das comunidades de aprendizagem e da participação dos alunos nelas, “permite-lhes, ao mesmo tempo, viver em direto os valores e os problemas da vida em democracia, preparando os alunos para a sua integração numa comunidade mais alargada, isto é, na vida em sociedade” (p. 11). Acrescenta, também, que através das competências sociais e dos valores morais

e éticos adquiridos pela vida e pelo trabalho em comunidade, os alunos podem tornar-se “cidadãos críticos, interventivos e solidários, que podem contribuir para um mundo melhor, mais humano e mais justo” (Serralha, 2015, p. 11). Enquanto comunidade de aprendizagem, os alunos deveriam estar, necessariamente, mais envolvidos na gestão do espaço, do tempo, dos materiais e das demais atividades, o que poderia, indiretamente, potenciar o seu envolvimento no Conselho.

### 7.2.3. Que estratégias poderão os alunos adotar para aperfeiçoar os momentos de CCE?

O modo de aperfeiçoar os mecanismos de funcionamento de CCE passou, incontornavelmente, pelo processo de investigação-ação, de recolha de dados junto dos alunos, que forneceram pistas sobre aspetos que poderiam ser melhorados e a forma como isso se poderia operacionalizar, imiscuindo intencionalmente os participantes neste processo reflexivo. Afinal, conforme explica Mestre (2022), é importante que

os alunos estejam envolvidos conscientemente na [investigação] (quer participando através da resposta a questionários, quer mesmo participando com o professor na análise dos mesmos), a partilha faseada dos resultados também é deveras formativa e possibilitará, à partida, mudanças mais rápidas e sólidas no aspeto da prática que se pretende alterar. A participação dos alunos numa investigação revela, acima de tudo, uma componente ética, já que estes são os principais alvos da investigação e também beneficiários da mesma.

(Mestre, 2022, p. 90)

Com os contributos e sugestões dos alunos, tanto nos questionários (cf. Anexo O e Anexo P), quanto na primeira entrevista *Focus Group* (cf. Anexo S; P2, P8, P10; AA1, AAA1, AAG1) e com as propostas do investigador participante, foi possível prever alterações que tiveram o intuito de aperfeiçoar os mecanismos de funcionamento do CCE nesta turma. As modificações que mais efeitos surtiram estão relacionadas com as funções do Presidente e do Secretário, o que parece compreensível, dado que está diretamente relacionado com a autonomia da gestão do CCE. Se as funções forem do conhecimento de todos e se forem cumpridas durante o CCE, a organização é, por conseguinte, mais eficaz. Esta melhoria na organização do CCE foi constatada e referida por alguns alunos e pela OC na entrevista final (cf. Anexo V). Atesta-se, portanto, a potencialidade de clarificar em conjunto as funções dos alunos que presidem o CCE, assim como um local físico onde as suas funções possam ser consultadas e,

também, listas de verificação que regulem o seu cumprimento. Também a instituição de dois secretários se verificou útil para a melhoria do CCE.

O facto de, inicialmente, todos escreverem a ata no caderno fazia com que o Conselho se alargasse desnecessariamente e entediando, possivelmente, os alunos. Por isso, talvez, o comentário registado por um aluno acerca da caracterização do CCE, enquanto um momento aborrecido (cf. Anexo V; P9; U2, U6). Conforme constata Louseiro (2011), sugere-se que o CCE tenha a duração estritamente necessária, evitando-se repetições e momentos que possam desviar a concentração dos alunos. Assim, em relação à implementação do modelo de ata oficial a ser preenchido apenas pelos secretários, presume-se que permitiu recuperar algum tempo que era, desnecessariamente, despendido em ditar cada ocorrência e em cada aluno escrever no seu caderno diário. Para além disso, também valorizou a ata da turma enquanto um documento “único” e de referência para os compromissos assumidos. No entanto, conforme aponta um dos alunos “acho que a ata ‘tá um bocadinho desligada” (Anexo V; P8; L2), o que, consultando as atas preenchidas (cf. Anexo M), parece legítimo. Não foram preenchidos todos os campos necessários e os secretários não registavam todas as decisões. O investigador participante poderia, possivelmente, ter insistido mais nesse aspeto e auxiliado os secretários no momento do seu preenchimento. Considera-se que se dedicou um pouco mais de atenção, no momento de CCE em que se participou, em auxiliar o Presidente, aconselhando-o sempre que necessário. A ata foi implementada com o comprometimento de que os alunos iriam participar mais no CCE, o que não se verificou. O investigador participante poderia ter incentivado a leitura da ata no final do CCE, para que se verificasse se todas as decisões significativas tinham sido registadas.

Relativamente à gestão cooperada de conflitos e tendo como modelo um guião de clarificação ética de referência, os resultados iniciais pareciam indicar que muitos alunos não conseguiam reconhecer quais eram os passos a seguir para resolver problemas, não indicando corretamente quais são, nem referindo todos eles. Com a implementação das listas de verificação e do roteiro afixado na sala de atividades, foi possível regular o cumprimento desses passos. No entanto, os alunos ainda apontam algumas dificuldades em seguir dois deles, nomeadamente a explicitação das intenções dos atos praticados pelos atores envolvidos e experimentar colocar-se na perspetiva do outro. Conforme refere Niza (2007), é importante a explicitação das intenções dos atos praticados pelos atores sociais envolvidos, pois é “preciso que saibamos acolher com respeito as motivações expressas para que tal ou tal coisa viesse a acontecer” (p. 4) e,

também, o aluno experimentar colocar-se na perspetiva do outro, para se descentrarem “do seu narcisismo, defensivo ou agressivo, e aprenderem a entrar em empatia com o outro, para o compreender e se compreenderem a si próprios” (p. 4). Apesar das modificações implementadas, os alunos ainda apresentam algumas dificuldades, que se consideram normais dado o curto tempo de intervenção, atendendo ao que nos diz Niza (2007) relativamente a isto, de que se trata, efetivamente, de um “discurso difícil, por vezes penoso e resistente, mas fundamental como aprendizagem para a construção da reciprocidade solidária, através da representação mental da rotação de papéis, por reversibilidade, na interacção [sic] social” (p. 4).

#### 7.2.4. Que progressos farão estes alunos na sua participação no CCE, após o processo de monitorização?

Os resultados parecem revelar que as modificações instituídas, aliadas ao diálogo reflexivo com os alunos no primeiro momento *Focus Group*, não implicaram a melhoria da participação dos alunos nos CCE. Embora se note uma diminuição de 13/14 alunos que não participavam para 11 nos CCE seguintes, esse valor voltou a subir e a observar-se nos últimos CCE (cf. Anexo Q e Figura 1), não sendo possível atribuir uma relação de causalidade aos resultados obtidos. Poderá, porventura, ter surtido efeito naqueles alunos que já participavam, mas apenas escrevendo no DT ou que estavam envolvidos em ocorrências do DT, uma vez que se observou que mais alunos começaram a participar comentando situações e ajudando o grupo a tomar decisões. No entanto, dado o breve período de intervenção e de recolha de dados, não é possível afirmar com objetividade que as duas variáveis estão correlacionadas.

Poder-se-ia, porventura, ter implementado dispositivos de regulação, como as listas de verificação que regulassem e incentivassem a participação no CCE, conforme o fez Veiga (2017), embora não com o sucesso esperado. Outra possibilidade poderia ser o incentivo e sensibilização para que fossem escritas mais propostas e “gostos” no DT, o que implicaria mais situações para discutir e comentar, valorizando-se outros aspetos para além da gestão cooperada de conflitos. Seria necessário, portanto, uma intervenção mais prolongada neste sentido, com diversificação de estratégias e processos reflexivos que permitissem que os alunos se imiscuissem verdadeira e efetivamente no momento de CCE, para que “progridam na forma de pensar, através da sua participação empenhada” (Serralha, 2007, p. 5) com vista ao seu desenvolvimento sociodemocrático ou sociomoral (Niza, 2015).

## 8. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, correspondente ao culminar do processo de investigação, pretende-se concluir e responder formalmente aos objetivos propostos inicialmente (Sousa & Baptista, 2011).

No que respeita ao primeiro objetivo, “caracterizar as perceções dos alunos relativamente ao CCE”, todos os alunos consideram-no como um espaço importante para o grupo, embora nem todos participem nele. Relativamente à sua utilidade, destacam a dimensão da gestão cooperada de conflitos, mas não equacionam a função de regulação dos percursos de aprendizagem. Alguns alunos tiveram dificuldade em reconhecer as tarefas do Presidente e do Secretário descritas por Serralha (2007), assim como dos passos para resolução de problemas sugeridos por Niza (2007).

Considerando o segundo objetivo, “descrever a participação dos alunos no CCE”, destaca-se a dificuldade dos alunos em gerir, com plena autonomia, o momento de CCE e, também, se evidencia a fraca participação dos alunos, dos quais mais de metade não participa no CCE.

No que concerne ao terceiro objetivo, “Implementar, com a cooperação dos alunos, estratégias para aperfeiçoar o funcionamento do CCE”, destaca-se o potencial do desenho metodológico adotado, dado que, através das perceções e sugestões dos participantes, num processo meta-reflexivo e dialógico, foi possível implementar alterações no CCE que fizessem sentido ao grupo e que permitissem aperfeiçoá-lo. Foi possível melhorar o funcionamento e a organização do CCE, especialmente através das alterações ao nível da clarificação e da regulação das funções do Presidente e do Secretário.

Relativamente ao quarto objetivo, “descrever a evolução da participação dos alunos no CCE”, considera-se que não foi possível atingi-lo totalmente com a investigação-ação, na medida em que as alterações efetuadas não pareceram influenciar significativamente o número de alunos que participava no CCE.

Quanto às limitações do estudo, evidencia-se a barreira temporal que, incontornavelmente, limita a recolha de dados mais consistentes e que espelhem com maior veracidade a eficácia das alterações implementadas, assim como o acompanhamento sistemático essencial e característico do procedimento metodológico adotado, numa investigação-ação assente na cooperação, diálogo e constante reflexão. Esta limitação temporal também fez com que não fosse possível seguir todos os

pressupostos metodológicos da entrevista *Focus Group*, nomeadamente a recomendação de número de participantes.

Como pistas para investigação futura a curto/médio prazo, seria continuar-se a acompanhar estes participantes, no sentido de retomar o processo reflexivo e prever-se/testar-se novas formas de aperfeiçoar o CCE e a participação dos alunos nele. Porventura, através da reflexão sobre o seu grau de participação na gestão cooperada dos materiais, dos espaços e demais dimensões da sala de aula, ou estimular e sensibilizar para a escrita de “gostos” e “proponhos” no DT. A longo prazo, seria, também, interessante, reflexo do que foi verificado neste estudo, estudar se o facto de alguns alunos não participarem no CCE compromete, ou não, o seu desenvolvimento sociomoral e democrático.

## 9. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | ' ' |

Após todo o processo investigativo e de prática de ensino supervisionada, importa refletir-se acerca do contributo de todas as situações vivenciadas para o percurso formativo e para a construção da minha identidade profissional. Pretende-se abordar três aspetos principais: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente; (iii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Este processo permitiu, conforme aponta Roldão (2017), um empoderamento profissional com alguns meios que permitirão procurar novos saberes necessários ao longo do meu percurso e que terei de, necessariamente, transformar em saber pedagógico, útil para as situações com que terei de lidar e sobre as quais terei responsabilidade de intervir.

Destaco a preponderância da relação pedagógica com os alunos, que influencia, de facto, o seu processo de aprendizagem. Fui-me apropriando daquele que é o perfil de docente com que me identifico, relativamente a esta relação com os alunos. Uma relação próxima, alicerçado na reciprocidade, numa comunicação calma, mas assertiva, um olhar atento e empático. Esta relação com os alunos é uma parte crucial no processo educativo, conforme aponta Delors (2005) “a forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico” (p. 134).

Com isto relacionado, outro ponto que merece ser mencionado prende-se com a constatação da importância das expectativas que os professores têm dos alunos, que foi testemunhada e confirmada durante a intervenção, assim como a influência que isso tem nos resultados e na sua aprendizagem (Chaplain, 2000). É importante, conforme referiam Loof et al. (2019), ter um “estilo motivador”, dando resposta às três necessidades básicas do aluno, i.e., a autonomia, o sentido de pertença e a competência. Foi interessante refletir de forma consciente sobre estes conteúdos estudados noutra unidade curricular e, que muitas vezes, se não houver reflexão, continuam num plano mais inconsciente e, por isso, sobre o qual não se atua convenientemente. Relacionado com isto encontra-se a importância do feedback que se fornece aos alunos, que, quando utilizado de uma forma adequada, intencional, consistente, sistemática e que respeite os pressupostos que o tornam eficaz, pode fornecer informações importantes para o processo de aprendizagem/ensino, para a

avaliação formativa e potencia o envolvimento dos alunos nas tarefas e na escola em geral (Brookhart, 2008).

É relevante, também, referir o caráter imperativo de planificar todas as estratégias e tarefas sugeridas. Em todas as atividades propostas, elaborei sempre planificações que serviram como suporte para a intervenção, o que permitiu antecipar uma multiplicidade de variáveis e deixar-me mais seguro e confiante na prática. Isto é corroborado por Zabalza (2003), referindo que este processo de planificação consiste na conversão de uma ideia, intenção ou propósito num plano de ação. Corresponde a prever cenários, possíveis cursos de ação para determinado fenómeno e delinear previsões, desejos, aspirações e metas. Para além disso, foi possível e necessário, também, desenvolver a minha competência de organização, algo que tenho plena consciência que terei de aperfeiçoar para uma boa prática docente, por tudo o que circunda a atividade educativa e pela quantidade de exigências e responsabilidades inerentes a esta profissão.

Outro aspeto que pretendo melhorar prende-se com a gestão do tempo, algo bastante complexo. A utilização eficiente do tempo é preponderante na certificação de que os alunos consigam atingir os objetivos de aprendizagem propostos, assim como funciona como uma forma de tornar a sala de aula um local mais agradável e produtivo para todos os intervenientes (McLeod, Fisher & Hoover, 2003). McKenzie (2006) acrescenta, acerca desta temática, que embora os professores devam definir os objetivos de aprendizagem para cada sessão e manter-se focados neles, devem, também, ser flexíveis, redefinindo o plano de aula de acordo com as circunstâncias e imprevistos.

Destaco, também, a importância de uma boa relação com o par de estágio e com a OC, que facilita em grande medida todo o processo, originando-se um ambiente seguro e propício à reflexão e entreajuda, que se traduziu numa prática de ensino supervisionada produtiva e repleta de aprendizagens. Esta cooperação com a equipa educativa na planificação e reflexão é, sem dúvida, essencial para o sucesso das estratégias propostas e, principalmente, para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Conforme apontam Boavida e Ponte (2002), quando um grupo de pessoas une forças para um objetivo comum, cria-se um ambiente favorável à mudança e para a busca de inovação na resolução de problemas através das experiências e competências diferentes de cada indivíduo. Acrescentam que a interação e o diálogo facilitam a capacidade de reflexão e desencadeiam uma aprendizagem mútua,

originando condições para contornar eventuais barreiras que possam surgir (Boavida & Ponte, 2002).

Pretendo investir na minha formação, que se pretende e exige contínua, conforme é sobejamente referido. Já me tornei sócio do MEM, que, com certeza, se constituirá como um verdadeiro e necessário apoio à minha prática futura, com todos os recursos que proporciona e com os grupos cooperativos que serão essenciais, não só, mas especialmente, no início da minha prática. Trata-se de um processo contínuo de “autoformação cooperada”, conforme refere Marcelino (2002), que, “através de um diálogo permanente e interactuante [sic] (...) se vai construindo a profissão” (p. 52), “numa constante desconstrução e reconstrução dos nossos andaimes, a espelhar na acção educativa numa comunidade de aprendizagem” (Félix et al, 2017, p. 144).

Por fim, destaco um aspeto que assumo que menosprezava e subvalorizava. O processo investigativo, principalmente este adotado no estudo empírico, a investigação-ação, que constitui o cerne duma prática educativa séria, fundamentada, atenta às necessidades dos alunos e focada na melhoria contínua dos processos de aprendizagem/ensino. Esta ideia de “professor investigador” e a indissociabilidade dos dois termos é defendida por Alarcão (2001), referindo que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 24), ambicionando-se um exercício crítico da atividade docente numa perspetiva experiencial-investigativa e que permita “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção [sic] educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.24). Neste estudo foi possível atestar, efetivamente, esta conceção, vivenciando as vantagens que isso concede tanto ao professor-investigador, no desenvolvimento de competências profissionais e na melhoria dos processos de aprendizagem/ensino, quanto aos alunos que beneficiam deste processo cooperado, meta-reflexivo e dialógico.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In Campos, Bártolo (org). 2001. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (p.21-30). Porto Editora.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_7\\_0\\_metod\\_investig\\_educ/370\\_08\\_prof\\_investig\\_ialarcao.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_7_0_metod_investig_educ/370_08_prof_investig_ialarcao.pdf)
- Baptista, I. (Coord.). (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.  
<https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. IN GTI( Org) *Refletir e investigar sobre a prática profissional* ( pp-43-55). APM.
- Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Relógio D'Água Editores.
- Cardoso, J. R. (2013). O Professor do Futuro: Valorizar os professores, melhorar a educação. Guerra e Paz
- Chaplain, R. (2000). Helping children to persevere and be well motivated. (pp.96-115) In D. Whitebread. (Ed.). *The psychology of teaching and learning in the primary school*. Routledge Falmer.  
[https://www.tollou.ir/uploads/articles/%D9%87%D9%85%DA%A9%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D9%86/D\\_Whitebread\\_Psychology\\_of\\_Teaching.pdf](https://www.tollou.ir/uploads/articles/%D9%87%D9%85%DA%A9%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D9%86/D_Whitebread_Psychology_of_Teaching.pdf)
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura* (2009). XIII, 2, (455-479).  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o\\_Ac%c3%a7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Cunha, M. (2009). O conselho de cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, 34, (49-61).

[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_d\\_01\\_conscoop\\_regul\\_apred\\_mcinha.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_d_01_conscoop_regul_apred_mcinha.pdf)

- Delors, J. (2005). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 9.ª Edição. Asa editores.
- Duarte, J. (2012). A prática da avaliação formativa no desenvolvimento de uma regulação individualizada das aprendizagens. *Escola Moderna*, 42, (13-23).
- Félix, C., Morais, C., Fernandes, C., Rodrigues, E., Liberal, J., Rocha, M. & Peres, N. (2017). Escrever e (re)construir a identidade profissional. *Escola Moderna*, 5, (132-145).
- Fernandes, C., Filipe, J. Liberal, J. & Louseiro, M. (2019). A gestão cooperada do currículo como forma de socialização democrática. *Escola Moderna*, 7, (215-234).
- [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_a\\_13\\_gestcoope\\_cfern\\_avv.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_13_gestcoope_cfern_avv.pdf)
- Gillies, R.M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, (933-940).
- <https://www.essev.ipv.pt/mat1ciclo/DISCUSS%C3%95ES/Cooperative.pdf>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Lei Constitucional n.º 1/82 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 227/1982, Série I. Assembleia da República, Lisboa.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 166, I série-A. Assembleia da República, Lisboa.
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. *Diário da República* n.º 172, I série. Assembleia da República, Lisboa.
- Leite, T. (2018). O Ensino das áreas curriculares no 1º ciclo. In F.H. Veiga, (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje*. Climepsi.

- Lima, L. C. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(154).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>
- Loof, H.D., Struyf, A., Pauw, J.B. & Petegem, P.V. (2019). Teachers' Motivating Style and Students' Motivation and Engagement in STEM: the Relationship Between Three Key Educational Concepts.  
[https://www.researchgate.net/publication/331458943\\_Teachers'\\_Motivating\\_Style\\_and\\_Students'\\_Motivation\\_and\\_Engagement\\_in\\_STEM\\_the\\_Relationship\\_Between\\_Three\\_Key\\_Educational\\_Concepts](https://www.researchgate.net/publication/331458943_Teachers'_Motivating_Style_and_Students'_Motivation_and_Engagement_in_STEM_the_Relationship_Between_Three_Key_Educational_Concepts)
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. Lidel - Edições Técnicas.
- Lorensatti, E. (2009). Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Conjectura*, V. 14, 2, (89-99).
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*. 39(5), (12-40)
- Marcelino, F. (2002). Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada: Para uma pedagogia da Cooperação Educativa. *Escola Moderna*, 16, (49-59).  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_16/2002\\_em16\\_fmcarcelino\\_tecnicas\\_freinet\\_autoformacao\\_cooperada\\_pg49.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_16/2002_em16_fmcarcelino_tecnicas_freinet_autoformacao_cooperada_pg49.pdf)
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação, & J. V. Pedroso (eds.)).  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- McKenzie, A. (2006). *Time management in the classroom*. Universidade de Toronto.  
<http://tatp.utoronto.ca/wp-content/uploads/sites/2/Time-Management-in-theClassroom.pdf>

- McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mestre, L. (2010). A investigação-ação e a mudança no movimento da escola moderna: um estudo de caso. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2911/1/ulfp037528\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2911/1/ulfp037528_tm.pdf)
- Mestre, L. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática: Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/54918>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. ISPA.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1(3), (27-30)  
[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_a\\_04\\_diario\\_turma\\_conselho\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_04_diario_turma_conselho_sniza.pdf)
- Niza, S. (1998). A Organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, (pp. 77-98).  
[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Niza, S. (2003). Editorial. *Escola Moderna*, 17(5), (3-4).
- Niza, S. (2007). Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. *Escola Moderna*, 30 (5).  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_a\\_06\\_edit\\_30\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_06_edit_30_sniza.pdf)
- Niza, S. (2012). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.). (2012), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (545-547). Edições Tinta-da-china.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto Editora.

- Oliveira, M. L. & Coelho, A. C. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Texto Editores.
- Parreiral, S. (2015). Relação dos Alunos com a Escola: Participação e Práticas de Envolvimento Institucional. In V. Sá, L. Torres, G. Silva & D. Silva (Orgs.). *Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas*, DCSE, IC-UM, (704-715). De Facto Editores.
- Paulus, P. (2016). Um diálogo com a pedagogia institucional. *Escola Moderna*, 6(4), (41-54).
- Pedro, A. P. & Pereira, C. M. A. (2010). Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa*, 36(3), (747-762).
- Pereira, A., Santos, I. & Piscalho, I. (2015). *A aprendizagem cooperativa e as (des)continuidades educativas na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: Perspetivas das crianças e docentes*. Instituto Politécnico de Santarém. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14410/10797>
- Perrenoud, P. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. Igualdade e Diferença. Numa escola para todos (pp.53-69)*. Edições Universitárias Lusófonas,.
- Pochet, C. & Oury, F. (1979). *Qui c'est le conseil?*. Idem Matrice éditions.
- Ramos do Ó, J. (2020). Porque gosto do MEM. *Escola Moderna*, 8(6). [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_3\\_1\\_aprend\\_ens\\_escr\\_leit2/331\\_2\\_40\\_porquegostomem\\_jorgeo.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_leit2/331_2_40_porquegostomem_jorgeo.pdf)
- Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho. *Diário da República*, 2.º Série – n.º135
- Rodrigues, A. B. L. (2021). O Conselho de cooperação educativa enquanto espaço/tempo impulsionador da participação da criança no planeamento em jardim de infância. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14407/1/Relat%c3%b3rioPPSII\\_AnaBeatrizRodrigues\\_2018581.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14407/1/Relat%c3%b3rioPPSII_AnaBeatrizRodrigues_2018581.pdf)

- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular — fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências — As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M.C.N. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22 (2), (191-202).  
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22570/1/Forma%20de%20professores.pdf>
- Santana, I. (2013). O trabalho coletivo participado em debate. *Escola Moderna*, 1(6), (51-58).
- Santos, J.R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inqu%20por%20Question%20rio.pdf>
- Santos, L.A.B., Lima, J.M.M.V. (Coords.), Garcia, F.M.G.P.P., Monteiro, F.T., Silva, N.M.P., Silva, J.C.V.F., Santos, R.J.R.P., Afonso, C.F.N.L.D. & Piedade, J.C.L. (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação*. Centro de Investigação e Desenvolvimento.  
[https://www.ium.pt/s/wp-content/uploads/20190821\\_CAD-08\\_Miolo\\_WEB-1.pdf](https://www.ium.pt/s/wp-content/uploads/20190821_CAD-08_Miolo_WEB-1.pdf)
- Serralha, F. (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2015). Comunidades de aprendizagem. *Escola Moderna*, 3(6), (10-12).
- Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Orgs.) (2014). *Metodologia das ciências sociais*. Companhia das artes - Livros e distribuição.
- Sousa, J. M. & Baptista, S., C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Editora Pactor.
- Vasquez, A. & Oury, F. (1977). *Da classe cooperativa à pedagogia institucional (volume III)*. Editorial Estampa.

- Veiga, A.V.L. (2017). A participação dos alunos no conselho de cooperação educativa. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa.  
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8426>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica* (2ª Edição). Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11219>
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.ª ed.). Edições ASA.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## Anexo A. Inquérito por questionário

### Inquérito por questionário – Conselho de Cooperação Educativa

Responde a todas as questões seguintes sobre o Conselho de Turma.

1. Para que serve o Conselho de Turma?

---

---

---

---

2. Consideras que o Conselho de Turma é importante? **Porquê?**

---

---

---

---

3. Costumas **participar** no Conselho de turma (escrever ocorrências no diário de turma e/ou participar durante o Conselho para comentar e ajudar a resolver os problemas)?

Sim  Não

3.1. Se respondeste **NÃO**, explica a razão por que não participas.

---

---

---

4. Quais são as **funções** do/a **Presidente** durante o conselho?

---

---

---

---

5. Quais são as **funções** do/a **Secretário/a** durante o conselho?

---

---

---

---

6. O que **mais gostas** quando és **Presidente**? E o que **menos gostas**?

---

---

---

---

7. Quando existem conflitos ou problemas no "Não gosto", quais são os **passos** para os resolver?

---

---

---

---

8. Existe alguma coisa que **mudarias** no Conselho de Turma? **O quê?**

---

---

---

Obrigado por participares!

## Anexo B. Póster com as funções do Presidente

### O que faz o **Presidente**?

- Lê a **ATA anterior** e procura saber se os **compromissos foram cumpridos**
- Lê **Diário de Turma** no Conselho e antes do Conselho
- **Conduz** a discussão de forma a respeitar os passos
- Mantém a **disciplina** durante o Conselho
- **Dá e corta** a palavra quando necessário
- É **justo** com todos e tenta que **todos participem**
- Ajuda o grupo a **encontrar soluções e compromissos**

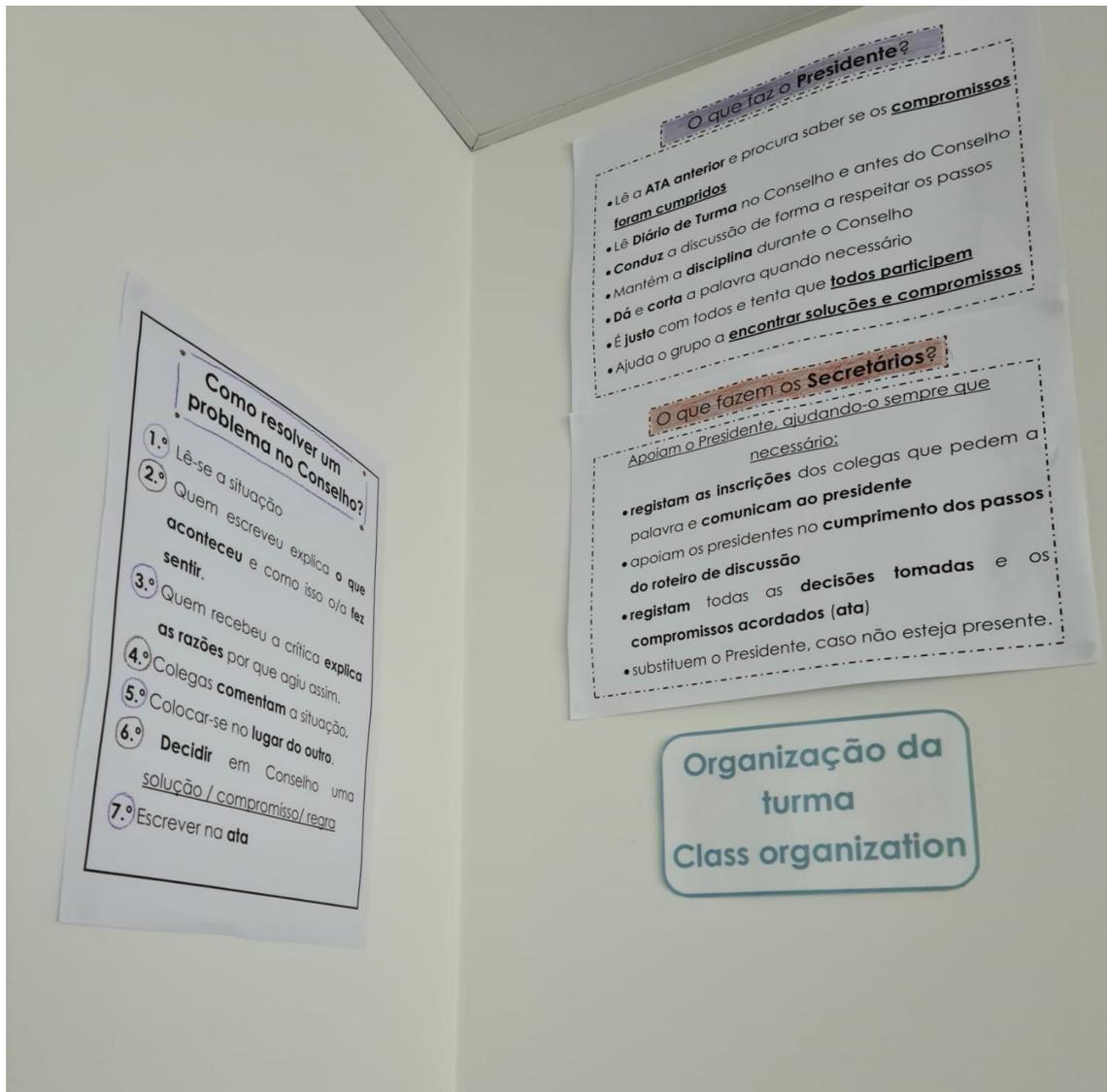
## Anexo C. Póster com as funções dos secretários

### O que fazem os **Secretários**?

Apoiam o Presidente, ajudando-o sempre que necessário:

- **registam as inscrições** dos colegas que pedem a palavra e **comunicam ao presidente**
- apoiam os presidentes no **cumprimento dos passos do roteiro de discussão**
- **registam** todas as **decisões tomadas** e os **compromissos acordados (ata)**
- substituem o Presidente, caso não esteja presente.

## Anexo D. Registo fotográfico dos pósteres afixados na sala de atividades



Anexo E. Roteiro de discussão no CCE (passos para resolução de problemas)

## Como resolver um problema no Conselho?

- 1.º Lê-se a situação
- 2.º Quem escreveu explica **o que aconteceu** e como isso o/a **fez sentir**.
- 3.º Quem recebeu a crítica **explica as razões** por que agiu assim.
- 4.º Colegas **comentam** a situação.
- 5.º Colocar-se no **lugar do outro**.
- 6.º **Decidir** em Conselho uma solução / compromisso/ regra
- 7.º Escrever na **ata**

## Anexo F. Lista de verificação do CCE

Avaliação do Conselho de Turma do dia \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

### Lista de verificação (Funções do Presidente):

<u>Presidente</u>	Li a ata anterior e procurei saber se tudo foi cumprido	Li o diário de turma antes do Conselho e depois do Conselho	Conduzi a discussão respeitando os passos	Dei e cortei a palavra	Tentei que todos participassem	Ajudei o grupo a encontrar soluções e compromissos

### Lista de verificação (Funções do Secretário):

<u>Secretários</u>	Registei as inscrições de quem pediu a palavra	Comuniquei as inscrições ao presidente	Registei todas as decisões na ata	Ajudei o Presidente a cumprir os passos

### Lista de verificação dos passos na resolução de problemas:

<u>Resolução de Problemas</u>	Lemos a situação	Explicou quem escreveu	Explicou quem recebeu a crítica	Colegas comentaram a situação	Colocámo-nos no lugar dos outros	Decidimos em conjunto uma solução /compromisso	Escrevemos na ata

### Código de cores

Cumprimos	Cumprimos com dificuldade	Não cumprimos
-----------	---------------------------	---------------

### Avaliação Global do funcionamento do Conselho

Correu bem e cumprimos as funções	Algumas coisas precisam de ser melhoradas	Não cumprimos





## Anexo H. Grelha de observação da participação dos alunos no CCE

Alunos	06/mai	13/mai	20/mai	27/mai	03/jun	09/jun
P1						
P2						
P3						
P4						
P5						
P6						
P7						
P8						
P9						
P10						
P11						
P12						
P13						
P14						
P15						
P16						
P17						
P18						
P19						
P20						
P21						
P22						
P23						
P24						
P25						

Código:						
0- não participou						
1- participou apenas porque escreveu no DT/estava envolvido numa situação						
2- participou comentando situações/ajudando o grupo a tomar decisões						
3- escreveu no DT e participou comentando situações ou ajudando o grupo a tomar decisões						

## Anexo I. Guião da primeira entrevista *focus group*

### ***“Focus group”* coletivo inicial**

#### **Objetivos:**

- Devolver/analisar os resultados dos questionários sobre o CCE aos alunos.
- Acordar as alterações a ser implementadas no CCE.

#### **Ordem de trabalhos:**

- Analisar/comentar em conjunto os resultados do questionário.
- Analisar funções do presidente e secretário referidos por Serralha (2007).
- Analisar passos para resolução de problemas.
- Combinar as modificações a fazer no CCE.

## Anexo J. Guião da primeira entrevista *focus group*

### ***Focus group final***

- **Objetivo:** Avaliar as modificações implementadas no CCE.

- **Questões:**

- 1- Acha que as alterações que fizemos no conselho ajudaram? Veem diferenças? Tem corrido melhor?
- 2- As funções do presidente e dos secretários têm sido cumpridas depois de esclarecermos quais eram?
- 3- Temos implementado a ata e já não terem de escrever todos no caderno tem corrido bem e participam mais no conselho?
- 4- Temos cumprido os passos para resolver os problemas que combinámos?
- 5- Acha que têm conseguido conduzir melhor o conselho de turma sozinhos, sem que os adultos tivessem de intervir tantas vezes?

## Anexo K. Listas de verificação preenchidas

Avaliação do Conselho de Turma do dia 20 / 5 / 2022

### Lista de verificação (Funções do Presidente):

Presidente	Li a ata anterior e procurei saber se tudo foi cumprido	Li o diário de turma antes do Conselho e depois do Conselho	Conduzi a discussão respeitando os passos	Dei e cortei a palavra	Tentei que todos participassem	Ajudei o grupo a encontrar soluções e compromissos
<input type="checkbox"/>						

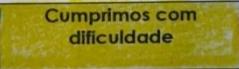
### Lista de verificação (Funções do Secretário):

Secretários	Registei as inscrições de quem pediu a palavra	Comuniquei as inscrições ao presidente	Registei todas as decisões na ata	Ajudei o Presidente a cumprir os passos
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

### Lista de verificação dos passos na resolução de problemas:

Resolução de Problemas	Lemos a situação	Explicou quem escreveu	Explicou quem recebeu a crítica	Colegas comentaram a situação	Colocámo-nos no lugar dos outros	Decidimos em conjunto uma solução /compromisso	Escrevemos na ata
<input type="checkbox"/>							

### Código de cores

 Cumprimos	 Cumprimos com dificuldade	 Não cumprimos
---	---	--

### Avaliação Global do funcionamento do Conselho

Correu bem e cumprimos as funções	Algumas coisas precisam de ser melhoradas	Não cumprimos
		

Avaliação do Conselho de Turma do dia 27 / 5 / 2022

Lista de verificação (Funções do Presidente):

Presidente	Li a ata anterior e procurei saber se tudo foi cumprido	Li o diário de turma antes do Conselho e depois do Conselho	Conduzi a discussão respeitando os passos	Dei e cortei a palavra	Tentei que todos participassem	Ajudei o grupo a encontrar soluções e compromissos
[Redacted]						

Lista de verificação (Funções do Secretário):

Secretários	Registei as inscrições de quem pediu a palavra	Comuniquei as inscrições ao presidente	Registei todas as decisões na ata	Ajudei o Presidente a cumprir os passos
[Redacted]				
[Redacted]				

Lista de verificação dos passos na resolução de problemas:

Resolução de Problemas	Lemos a situação	Explicou quem escreveu	Explicou quem recebeu a crítica	Colegas comentaram a situação	Colocámo-nos no lugar dos outros	Decidimos em conjunto uma solução /compromisso	Escrevemos na ata
[Redacted]							

Código de cores

Cumprimos 	Cumprimos com dificuldade 	Não cumprimos 
---------------	-------------------------------	-------------------

Avaliação Global do funcionamento do Conselho

Correu bem e cumprimos as funções	Algumas coisas precisam de ser melhoradas	Não cumprimos

Avaliação do Conselho de Turma do dia 03 / 06 / 2022

Lista de verificação (Funções do Presidente):

Presidente	Li a ata anterior e procurei saber se tudo foi cumprido	Li o diário de turma antes do Conselho e depois do Conselho	Conduzi a discussão respeitando os passos	Dei e cortei a palavra	Tentei que todos participassem	Ajudei o grupo a encontrar soluções e compromissos
	○	○	○	○	○	○

Lista de verificação (Funções do Secretário):

Secretários	Registei as inscrições de quem pediu a palavra	Comuniquei as inscrições ao presidente	Registei todas as decisões na ata	Ajudei o Presidente a cumprir os passos
	○	○	○	○
	○	○	○	○

Lista de verificação dos passos na resolução de problemas:

Resolução de Problemas	Lemos a situação	Explicou quem escreveu	Explicou quem recebeu a crítica	Colegas comentaram a situação	Colocámo-nos no lugar dos outros	Decidimos em conjunto uma solução /compromisso	Escrevemos na ata
	○	○	○	○	○	○	○

Código de cores

Cumprimos	Cumprimos com dificuldade	Não cumprimos
-----------	---------------------------	---------------

Avaliação Global do funcionamento do Conselho

Correu bem e cumprimos as funções	Algumas coisas precisam de ser melhoradas	Não cumprimos
	✓	

Avaliação do Conselho de Turma do dia 9 / 6 / 2022

Lista de verificação (Funções do Presidente):

Presidente	Li a ata anterior e procurei saber se tudo foi cumprido	Li o diário de turma antes do Conselho e depois do Conselho	Conduzi a discussão respeitando os passos	Dei e cortei a palavra	Tentei que todos participassem	Ajudei o grupo a encontrar soluções e compromissos
<input type="text"/>	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Lista de verificação (Funções do Secretário):

Secretários	Registei as inscrições de quem pediu a palavra	Comuniquei as inscrições ao presidente	Registei todas as decisões na ata	Ajudei o Presidente a cumprir os passos
<input type="text"/>	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho
<input type="text"/>	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde

Lista de verificação dos passos na resolução de problemas:

Resolução de Problemas	Lemos a situação	Explicou quem escreveu	Explicou quem recebeu a crítica	Colegas comentaram a situação	Colocámo-nos no lugar dos outros	Decidimos em conjunto uma solução /compromisso	Escrevemos na ata
	*						

\* Não houve situações no Não Gosto.

Código de cores

Cumprimos verde	Cumprimos com dificuldade Amarelo	Não cumprimos vermelho
--------------------	--------------------------------------	---------------------------

Avaliação Global do funcionamento do Conselho

Correu bem e cumprimos as funções	Algumas coisas precisam de ser melhoradas	Não cumprimos
Verde		

## Anexo L. Diários de Turma

Diário de turma

9

Gostei	Não gostei	Proponho
Gostei do Pe da <sup>Fox Segunda</sup> ferra <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Eu não gostei que o <input type="checkbox"/> me chateasse. <input checked="" type="checkbox"/> 16/5/2022	Eu proponho termos a tarefa de varrer a sala <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
NOS não gostamos que o <input type="checkbox"/> dissep que o <input type="checkbox"/> e <input checked="" type="checkbox"/> Uha ??? <input checked="" type="checkbox"/> 15/5/2022	Nós não gostamos que o <input type="checkbox"/> nos tratasse mal. <input checked="" type="checkbox"/> 16/5/2022	Eu proponho que nos tivessem as notas em livro. <input checked="" type="checkbox"/> 16/5/2022
F <input type="checkbox"/> o <input type="checkbox"/> nada é vartta e <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 15/5/2022	Eu não gostei que a <input type="checkbox"/> me chateasse. <input checked="" type="checkbox"/> 17/5/2022	Eu proponho que no res tivesse as notas <input checked="" type="checkbox"/> 18/5/2022
	Eu não gostei que o <input type="checkbox"/> macaco <input checked="" type="checkbox"/> 17/5/2022	Eu proponho que a tarefa de afogar o quadro também servia para escrever no quadro <input checked="" type="checkbox"/>

Diário de turma

23 a 27

Gostei	Não gostei	Proponho
	Eu não gostei que <input type="checkbox"/> disse que <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22/5/2022	Proponho falar sobre os santos populares. <input checked="" type="checkbox"/> 23/5/2022
	Eu proponho termos amigos secretos. <input checked="" type="checkbox"/> 25/5/2022	Proponho ter mais dias de AP. <input checked="" type="checkbox"/> 23/5/2022
	Eu não gostei que o <input type="checkbox"/> me roubasse o <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 26/05/2022	Eu proponho de quando fizermos um texto no T.A. Podamos se quisermos fazer um exercício para o texto. <input checked="" type="checkbox"/> 27/5/2022
	Eu não gostei que o <input type="checkbox"/> estivesse a fazer <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 27/5/2022	

**Diário de turma**  
30 de maio - 3 de junho 2022

<u>Gostei</u>	<u>Não gostei</u>	<u>Proponho</u>
Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 30/5/2022	Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 30/5/2022	Eu proponho que haja todos os dias uma música que um menino escolhe. [redacted] 30/5/2022
Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 30/5/2022	Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 30/5/2022	Eu proponho que trocamos de lugar. [redacted] 30/5/2022
Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 30/5/2022	Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 30/5/2022	Eu proponho que trocamos de lugar. [redacted] 30/5/2022

**Diário de turma**  
6 de junho - 9 de junho

<u>Gostei</u>	<u>Não gostei</u>	<u>Proponho</u>
Eu gostei mesmo da Diogo e da Carolina. 6/6/2022	Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 6/6/2022	Nós propomos ter uma caixa para a reading record. (trabalhos de casa). [redacted] 7/6/2022
Gostamos mesmo muito de estar com a turma do [redacted] durante estas semanas e de ter o privilégio de trabalhar conosco. Vamos ter muitas saudades de todos! ♥ 😊 Diogo e Carolina 8/6/22	Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 6/6/2022	Eu proponho termos um lanche depois da pesa de final de ano. 8/6/2022
Gostamos mesmo muito de estar com a turma do [redacted] durante estas semanas e de ter o privilégio de trabalhar conosco. Vamos ter muitas saudades de todos! ♥ 😊 Diogo e Carolina 8/6/22	Eu não gostei que o [redacted] sempre a tivesse barulhos. 6/6/2022	Proponho termos canto dos Perdidos e achadas. 8/6/2022

## Anexo M. Atas dos CCE

Ata do Conselho de Turma	
dia <u>20</u> / <u>5</u> / <u>2022</u>	
3.º C - 2021-2022	
Presidente: • <u>                    </u>	Ordem de trabalhos:  - leitura da Ata anterior - leitura do Diário de Turma
Secretários/as: • <u>                    </u> • <u>                    </u>	
<b>Decisões tomadas / compromissos assumidos com a turma:</b>	
1-º <u>                    </u> comprometeu-se a não fazer mais isso	
2- quando há situações temos de falar primeiro e depois escrever no diário	
3- temos de voltar a falar sobre isto.	
4- há uma situação que	
5. Comprometemos que temos mais cuidados com os papéis e temos a tarefa de varrer.	
vamos passar estas situações para próxima semana	
<b>Novas Regras acordadas na turma</b>	
Assinaturas do presidente e dos secretários: <u>                    </u> , <u>                    </u> , <u>                    </u>	

**Decisões tomadas / compromissos assumidos com a turma:  
(segunda parte)**

Todos concordaram com a proposta  
da [ ] de meter as notas  
nos testes

o tempo de tea mateu-se

Novas Regras acordadas na turma

# Ata do Conselho de Turma

dia 27/5/2022

3.º C - 2021-2022

<b>Presidente:</b> • <u>                    </u>	<b>Ordem de trabalhos:</b> Ler a ATA anterior, Ler o diário de turma.
<b>Secretários/as:</b> • <u>                    </u> • <u>                    </u>	

**Decisões tomadas / compromissos assumidos com a turma:**

1. Os alunos comprometeram-se a não tirar o lugar uns aos outros.
2. Os dias de AP mantem-se fixos mas podemos utilizar o tempo extra para a AP.
3. Vamos acabar a BD que começamos.
4. Vamos falar com a B.I.

**Novas Regras acordadas na turma**

**Assinaturas do presidente e dos secretários:**  
                     ,                      ,

## Ata do Conselho de Turma

dia 3 / 06 / 2022

3.º C - 2021-2022

<b>Presidente:</b> • <u>[redacted]</u>	<b>Ordem de trabalhos:</b>  <u>Ler Diário</u>    
<b>Secretários/as:</b> • <u>[redacted]</u> • <u>[redacted]</u>	

### Decisões tomadas / compromissos assumidos com a turma:

O [redacted] vai fazer uma lista de músicas.

### Novas Regras acordadas na turma

Assinaturas do presidente e dos secretários:

\_\_\_\_\_

## Anexo N. Declaração de consentimento informado

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Autor: Diogo Lamúria

O presente trabalho de investigação, intitulado “O Conselho de Cooperação Educativa: o desenvolvimento da participação democrática nos alunos”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo o aperfeiçoamento do momento de Conselho de Turma e as competências de participação, autonomia e responsabilização dos alunos. A participação do seu educando é fundamental e, neste sentido, gostaria de contar com o seu consentimento para que seja possível realizar gravações áudio de entrevistas e sessões destinadas aos momentos de Conselho de Turma, e conseqüente transcrição, para melhor captar e compreender as interações que se estabelecem nesse momento. Tanto as gravações, como as respostas dadas pelos alunos serão estritamente confidenciais e codificadas, no caso da transcrição, e serão integradas somente na investigação em vigor, orientada pelo Professor Doutor Luís Mestre, cujos resultados serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa no presente ano, 2022. Em momento algum será utilizado ou referido o nome do seu educando nem o estabelecimento de ensino que frequenta. No final de todo o trabalho de investigação, todo o material será destruído, a fim de preservar o anonimato e confidencialidade do mesmo. A participação do seu educando é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, sem qualquer consequência.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a participação do meu educando,

\_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, neste estudo e permito a utilização dos dados fornecidos através de gravações áudio e questionário, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são apresentadas pelo investigador.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo O. Transcrição das respostas do inquérito por questionário

### 1. Para que serve o conselho de turma?

- Discutir o gostei, não gostei e o proponho.
- resolver os problemas
- partilhar propostas e coisas que gostas e resolver problemas
- resolver conflitos e propor propostas
- resolver os conflitos
- cooperar sobre as coisas que as pessoas não gostam e que proponho e de gostei
- resolver as situações, ajudar as pessoas, partilhar o que gostamos, não gostamos e propor
- resolver as situações
- resolver conflitos entre a turma para acabar o conflito
- falar de situações que não gostamos, gostamos e proponho. Resolver as situações
- escrever as situações e resolver as situações que escrevemos no não gostei
- resolver situações e falar sobre situações
- escutar os problemas, o que gostamos e o que achamos
- discutir e resolver os problemas
- discutir situações que precisam de ser resolvidas em turma
- resolver coisas, propor coisas e até dizer o que gostamos naquele dia
- o que é mau e o que é bom
- aprender a escrever melhor
- resolver situações que acontecem com os colegas
- ajudar a resolver os conflitos dos colegas
- discutirmos as situações e para resolver as situações
- ajudar a resolver os conflitos, partilharmos o que gostamos, não gostamos e propomos
- resolver as situações em conflito para que toda a gente participe
- resolver as situações
- resolver as situações

## 2. O conselho de turma é importante? Porquê?

- sim , porque se formos “batidos” podemos discutir
- sim, para resolver os conflitos
- sim, para resolver problemas e falar sobre coisas importantes
- sim, porque se não houvesse ia ser uma má escola
- sim, porque temos de conversar os problemas
- sim, porque temos de cooperar sobre o que se pode fazer sobre uma coisa que não gostou ou pode ouvir sobre os proponhos e dizer o que achas.
- sim porque partilhamos e resolvemos juntos
- sim porque é preciso falarmos sobre a semana
- sim porque se não ninguém podia acabar com os conflitos
- sim, para resolver situações e escrever no diário de turma
- Sim, porque escrevemos situações e a seguir com a ajuda da turma é mais fácil resolver
- sim, porque se não houvesse conselho, as situações continuavam
- Sim, podemos resolver situações, partilhar o que achamos/propomos para melhorar as coisas
- sim, para aprendermos a resolver os problemas, falarmos sobre as coisas boas e más e para propor.
- Sim, resolver coisas em turma e para não ocorrer outra vez
- Sim, para resolver coisas que não conseguimos resolver sozinhos
- sim, para sabermos o que está errado
- sim, porque aprendemos a escrever melhor
- sim, porque sem o conselho ia haver muitas lutas
- sim, porque é importante resolver conflitos
- sim, porque resolvemos as situações
- sim, porque conseguimos resolver mais facilmente os conflitos que temos
- sim, para resolver problemas
- sim para resolver problemas
- Sim, para resolver problemas

## 3. Costumas participar no conselho de turma? 3.1. Não, porquê?

- não, não sei o que dizer e não tenho nada para escrever no diário

-não, não sei o que é para dizer e acho que todos os dias são bons  
-não, não tenho nada para dizer  
-não, não tenho nada para falar  
-não, nunca tenho nada para dizer ou já foi dito  
-não, porque as vezes não tenho mais coisas para acrescentar, outras vezes já disseram o que eu queria dizer e outras vezes...não sei porquê.  
-não, porque às vezes tenho vergonha e também não gosto de escrever no diário porque não gosto de ser queixinhas  
-não, porque não tenho nada para dizer  
-não, porque não tenho situações e não tenho nada para dizer  
-sim  
-sim

#### **4. Quais são as funções do presidente?**

- A função é ler o diário de turma  
-dar a palavra, ler o diário...  
-ler o diário, dar a palavra e ditar o que precisamos de escrever  
-ler as situações e dar a palavra

- ler o diário de turma e dar a palavra nas apresentações e no conselho de turma
- dar a palavra e ler as situações
- “dizer os conselhos e dizer os nomes”
- dar a palavra a quem quer falar e ler o diário
- ler o diário, dar a palavra e controlar o conselho
- ler para nós escrevermos e dá a palavra
- ler as situações alto e lentamente para todos entendermos
- ler o diário e dar a palavra
- lê a situação e dá a palavra a quem quer falar
- ler o diário, falar alto e ajudar as pessoas a perceber
- lê o diário e dá a vez
- dar a palavra e ler as situações
- ler as situações alto e ler lentamente para todos entenderem
- ler o diário, chamar pessoas para dizer o que achou sobre a situação
- ditar os conflitos do conselho
- ler o diário
- ler o diário de turma e dar a palavra
- ler as situações e ajudar
- “ler o papel e dar as palavras”
- ler o diário e dar a palavra
- ler o diário e dar a palavra

#### **5. Quais as funções do secretário?**

- (não respondeu)
- ajudar a ler
- ajudar o presidente
- ajudar o presidente
- ajudar o presidente
- ajudar o presidente a escrever
- ajudar o presidente, por exemplo quando o presidente não sabe como dizer uma letra, o secretário pode ajudar
- escreve as situações

- escreve as situações e o que ficou comprometido
- escrever a situação numa folha
- escrever as coisas, escrever se foi resolvido o problema e como resolveram
- escrever as situações
- escrever as situações
- escrever as situações
- escrever as situações do conselho de turma
- escrever as situações do diário de turma
- escrever as situações e ajudar o presidente
- escrever as situações no papel e ajudar o presidente
- escrever o que as pessoas escreveram no conselho de turma
- escrever todas as situações
- escrever, ajudar o presidente a ler o diário
- fica ao lado do presidente e escreve as situações
- não sei quais são as funções
- o que o presidente não souber ler, o secretário pode ajudar
- registar quais as situações
- sentar ao pé do presidente

#### **6. O que mais gostas quando és presidente? E o que menos gostas?**

- gosto mais de não escrever, gosto menos de dar a palavra porque às vezes eu não sei a quem dar a palavra
- gosto de ler o diário. Não gosto de dar a palavra
- já não sou há um ano
- gosto de dar a palavra e ler as situações, ou seja tudo.
- gosto de ler o diário de turma e dar a palavra. Gosto de tudo.
- gosto de dar a palavra. Gosto menos de ler
- gosto mais de dizer os nomes
- gosto de ler o diário. Gosto menos quando estou a ler o diário e os outros estão a falar
- gosto de controlar o conselho. não gosto que seja uma tarefa muito pequena
- gosto de ler o conselho. Gosto menos de dar a palavra
- nunca fui presidente

- gosto de ler as situações. Gosto menos de dar a palavra
- gosto quando leio. Gosto menos de ditar para os colegas.
- gosto de ler o diário. Não gosto de falar alto porque sou envergonhado/a
- gosto de tudo, por isso não sei.
- gosto mais de falar alto e ditar. Não há nada que não goste.
- gosto de ler. Não gosto quando interrompem.
- gosto de chamar as pessoas para participar/dizer o que achou. Não gosto de ler o diário
- não gosto de ser presidente porque tenho de ditar os conflitos.
- gosto de ler as situações e ajudar a resolver conflitos
- gosto de ser presidente porque gosto de ler as situações e de dar a palavra. Gosto menos de não fazer nada além de dar a palavra e ler o diário.
- não gosto de ser presidente porque não gosto de ler as situações.
- nunca fui e não quero ser.
- não gosto de ser presidente porque sou envergonhado/a
- gosto de ler o diário. Não gosto quando falam sem ser a vez

### **7. Quais são os passos para resolver os problemas?**

- a pessoa que escreveu diz porque não gostou, pedir desculpa, fazer um compromisso para não voltar a acontecer
- a pessoa que escreveu fala, a pessoa que foi denunciada fala, resolve-se a situação
- as pessoas dizem o que aconteceu, a sala fala e diz o que acha sobre a situação, fazem um compromisso
- dizer a pessoa para parar e dizer que está mal
- dizer onde aconteceu, o que a pessoa fez e pedir desculpa
- fala a pessoa que escreveu, fala a pessoa que está “entretida” (envolvida), fala as pessoas que querem
- fala primeiro a pessoa que escreveu, fala quem quer falar
- Falar sobre isso, chegar a um acordo, pedir desculpa
- falar, entender, pedir desculpa, resolvido
- ler o problema, perceber o problema, pedir desculpa, passa ao próximo
- não sei

- não sei
- não sei
- pedir desculpa, ajudar a resolver, pedir ajuda a um adulto que esteja ao lado, conversar com o colega
- pedir desculpa, conversar sobre a situação, fica resolvido
- pedir desculpa, dar a nossa opinião
- pedir desculpa, dar um abraço, dizer que nunca mais vai acontecer
- pedir desculpa, dizer que não volta a acontecer
- pedir desculpa, dizer que nunca mais se vai repetir
- pedir desculpa, prometer que não faz mais isso e parar quando alguma pessoa disser que não gosta
- pedir desculpa, resolver os problemas com o/a professor/a
- perceber como aconteceu, porque aconteceu, porque é que fizeram aquilo, pedir desculpa
- pessoa que escreveu explica primeiro, pessoa que entrou na confusão explica
- resolver o conflito, pedir desculpa, acalmar
- Não sei

#### 8. Mudarias alguma coisa no conselho? O quê?

- nada
- não
- não sei
- não sei

- não sei, não mudaria nada
- não, acho que está ótimo
- não, porque faço tudo bem
- sim, a dar a palavra
- sim, a dar a palavra
- sim, as pessoas participarem mais
- sim, deixar de escrever tudo no caderno
- sim, falar quando ninguém chama
- Sim, mudaria deixar de escrever no caderno
- sim, mudaria para não escrevermos nos cadernos
- Sim, não escrever no caderno
- Sim, tenho de falar e participar mais, dizer o que acho

## Anexo P. Tabela síntese dos resultados do inquérito por questionário

Questões	Respostas	n.º de alunos
<b>1. Para que serve o Conselho de Turma?</b>	Discutir o diário de turma / discutir gosto, não gosto e proponho	9
	Resolução de problemas/conflitos/situações	19
	Para aprender a escrever melhor	1
<b>2. Consideras que o Conselho de Turma é importante? Porquê?</b>	Sim Razões: importante para resolver problemas/conflitos x16; resolver em conjunto/partilhar com os colegas x7.	25
<b>3. Costumas participar no Conselho de turma?</b>	Sim	16
	Não Razões: não tem nada para dizer/já foi tudo dito x8; tem vergonha de participar x1; não quer ser queixinhas x1.	9
<b>4. Quais são as funções do/a Presidente durante o conselho?</b>	Ler o diário/situações	22
	Dar a palavra	16
	Ditar as situações para escrever	3
	Controlar o Conselho e ajudar	4
<b>5. Quais são as funções do/a Secretário/a durante o conselho?</b>	Ajudar o presidente.	8
	Escrever situações (na ATA)	16
	Ajudar a ler o diário	3
	Não sabe	4
<b>6. O que mais gostas quando és Presidente? E o que menos gostas?</b>	Gosta: de dar a palavra; ler o diário de turma e ler as situações; gerir o conselho	
	Não gosta: de ler; quando interrompem sem pedir palavra; de dar a palavra	
	Já não é há muito tempo; Tem vergonha de ser.	
<b>7. Quando existem conflitos ou problemas no “Não gosto”, quais são os passos para os resolver?</b>	Ler a situação/perceber a situação	4
	Fala a pessoa que escreveu, depois a que estava envolvida	8
	A turma fala para tentar resolver	4
	Chegar a um acordo	2
	Pedir desculpa	12
	Fazer um compromisso	5
	Não sei	3
<b>8. Existe alguma coisa que mudarias no Conselho de Turma? O quê?</b>	Não	16
	Sim: não escrever no caderno, pessoas participarem mais, falar sem pedir a palavra	9

## Anexo Q. Grelha de observação preenchida

Alunos	06/mai	13/mai	20/mai	27/mai	03/jun	09/jun
AJ	0	0	0	0	0	0
AM	0	1	0	0	2	0
CR	0	1	0	0	0	0
CC	3	2	2	2	2	2
DM	2	3	2	2	2	2
FM	1	0	1	2	2	2
FC	1	1	0	3	1	0
FP	2	3	3	2	2	F
GG	0	0	0	0	0	0
GC	2	3	2	2	2	3
IA	1	0	0	0	0	0
IV	0	0	1	0	0	0
JJ	0	0	0	0	0	0
JY	0	0	0	0	0	0
JÁ	2	3	2	3	3	3
ML	2	3	2	3	2	3
MN	0	0	1	1	0	2
MR	0	0	0	2	2	0
MA	2	0	1	2	2	2
PC	0	1	2	0	0	0
RL	0	0	1	0	0	0
RD	0	0	0	1	0	0
SeR	2	2	1	2	2	3
SA	0	1	0	1	1	2
SoR	0	0	2	0	0	2

Código:						
0- não participou						
1- participou apenas porque escreveu no DT/estava envolvido numa situação						
2- participou comentando situações/ajudando o grupo a tomar decisões						
3- escreveu no DT e participou comentando situações ou ajudando o grupo a tomar decisões						

## **Anexo R. Transcrição integral do 1.º momento *Focus Group***

**Investigador:** Vou mostrar-vos os resultados dos questionários que vocês preencheram na semana passada sobre o conselho, recordam-se?

**Alguns alunos:** Sim.

**FC:** Como assim, havia notas?

**Investigador:** Não, quando digo resultados, não quer dizer que seja uma classificação. É aquilo que vocês responderam.

**SA:** Mas eu disse coisas que não estão ali.

**Investigador:** Calma, já vou explicar como organizei. Eu organizei os resultados dos questionários desta forma, nesta tabela. Então, na primeira questão, para que servia o conselho de turma, estas foram as coisas que vocês responderam.

**SA:** Porque é que estão ali números?

**Investigador:** Isto tem que ver com a quantidade de pessoas que responderam determinada coisa. Por exemplo, este foi o número de alunos que respondeu algo relacionado com isto. Discutir o diário de turma, discutir o gosto/não gosto/proponho que é basicamente a mesma coisa, certo? Por isso é que eu agrupei. 9 responderam isto. Outros disseram resolver problemas conflitos e situações, que foi a maior parte, 19 responderam isto.

**SA:** Não estou a perceber.

**Investigador:** Não estás a entender o quê, SA? Na semana passada respondeste a um questionário sobre o conselho de turma, correto?

**SA:** Sim...

**Investigador:** Hás de ter respondido algo relacionado com isto, por isso é que aparece aqui. Estás incluído num deste.

**DM:** Mas quem é que respondeu aquilo “para aprender a escrever melhor”?

**FC:** Fui eu.

**Investigador:** Não era preciso dizeres, eu disse-vos que era confidencial, certo? Não era necessário teres dito, mas é óbvio que isto não faz parte, ou faz? Faz parte do que é suposto fazer-se e aprender no conselho?

**PC:** Mas isto não faz sentido. Existem mais do que 25.

**Investigador:** Faz, eu explico-te porquê. Porque há alguns alunos que disseram isto e isto na mesma resposta. Por isso é que o total é mais do que os 25 alunos. Mas boa observação, é precisamente por isto que te expliquei. Ok, tirando isto, acho que a maioria sabe para que serve o conselho, certo? Mas será que não serve para mais nada?

**MA:** Eu fiz assim...

**Investigador:** Nós às vezes focamo-nos muito nos problemas e no não gosto. Mas às vezes não damos tanta importância ao “gosto”. Costumam escrever muito pouco. Há tanta coisa que nós podemos escrever no “gosto”, como por exemplo elogios. Gostei de alguma coisa que o meu colega fez esta semana, dar os parabéns a algum colega que conseguiu superar alguma dificuldade que tinha.

**GG:** Se nós escrevermos todas as coisas que gostamos da escola, precisávamos de 25 diários.

**Investigador:** Claro, eu entendo, mas coisas que tenham acontecido durante a semana, não são coisas aleatórias que se lembrem. A ideia é tentarmos utilizar o diário de turma também para coisas positivas, para algo como elogios ou superações.

**SA:** Mas posso só dizer uma coisa? Anda lá ali para cima... Porque é que tem 20, 9...

**Investigador:** Eu já expliquei, SA... O PC já tinha questionado isso. Acontece isto porque há pessoas que na mesma resposta, responderam pelo menos duas destas coisas.

**CC:** Então o Diogo andou a ler tudo para escrever isto tudo...

**Investigador:** Eu andei a ler tudo e a transcrever tudo, deu muito trabalho. Na segunda parte, quando perguntava sobre se achavam que o conselho era importante, todos responderam sim. Ou seja, todos consideram que o conselho era importante. As razões que vocês disseram para considerar o conselho importante foram: para resolver problemas e resolver em conjunto/partilhar com os colegas. Foram estas as razões que

vocês utilizaram para explicarem que é importante. Depois, na questão seguinte. Se costumavam participar no conselho de turma, 14 responderam que sim, costumam participar. Eu não tenho observado isso, existem conselhos em que menos de 14 alunos participam, que eu tenho registado. Se calhar quem respondeu sim pode ter participado, não sei, há 1 mês atrás e considera que participa. E houve também alguns que disseram que não participam, foram 9. Estes 9 dizem que não têm nada para dizer ou que já foi tudo dito, alguns dizem que têm vergonha de participar e também não quer ser queixinhas. O que têm a dizer sobre isto? Quem gostaria de comentar?... Quando estamos em conselho, trata-se de “fazer queixinhas”?

**CC:** Não..

**ML:** Não!

**SA:** Quem disse esse?

**Investigador:** Isso não importa, já tinha referido que era confidencial. Nós quando estamos no conselho quer dizer que estamos a “fazer queixinhas”?

**CC:** Não! Estamos a dizer a situação que aconteceu.

**DM:** Não...é só porque temos de resolver as situações.

**Investigador:** Certo, não se trata de “ser queixinhas”, ninguém está a “fazer queixinhas” de nada, simplesmente temos algumas situações que não foram totalmente resolvidas entre alguém e precisam de ajuda de toda a turma para resolver.

**SA:** O que é a ata? (questiona apontando para a palavra que está projetada).

**Investigador:** SA, já vamos ver o que é. Vocês já se conhecem todos muito bem, acho eu. Não se conhecem?

**Alguns alunos:** Sim..

**Investigador:** Alguns alunos só estão nesta turma desde este ano, mas os outros já se conhecem desde o 1.º ano. Acho que já têm confiança uns com os outros, não precisam de ter vergonha de participar. Não sei quem respondeu, mas pode ficar descansado que ninguém julga, se for preciso alguma ajuda, nós ajudamos. Também, em relação a isto “não tenho nada para dizer ou já foi tudo dito”...

**DM:** “Já foi tudo dito” não faz sentido, porque há muitas coisas que se podem dizer...

**CC:** Não, mas...

**DM:** ... ou é alguma coisa que ele podia pensar que já foi dito.

**CC:** Pois, então não consegue voltar a pensar noutra coisa rapidamente...por isso essa faz um bocadinho de sentido.

**Investigador:** Acredito...mas vamos pensar, não consegue dizer nada acerca de uma situação, mas na situação seguinte já pode ter alguma coisa para dizer...certo? É para não estarem sempre à espera que os outros digam tudo, é importante que todos participem... Quem não tem participado muito, é importante que tente participar mais um pouco, combinado? Sem problemas, falam um pouco em cada conselho, nem que seja apenas uma frase, já é um ótimo começo. Tentem, por favor, participar.

**FC:** (suspira)

**Investigador:** Passando à questão seguinte, FC, sobre as funções do presidente, a grande maioria refere que é para ler o diário e as situações. Acontece ou não? É ou não uma das funções?

**Alguns alunos:** Sim..

**Investigador:** Dar a palavra, é ou não uma das funções?

**Alguns alunos:** Sim...

**Investigador:** Nem todos responderam esta função, mas é realmente uma das funções.

**Investigador:** Ditar as situações para escrever. Será uma das funções?

**Alguns alunos:** Sim...

**Investigador:** Já vamos confirmar...E 4 também responderam “controlar o conselho e ajudar”. Eu já vos vou mostrar o que uma pessoa que estudou o conselho de turma diz sobre as funções do presidente e do secretário, para vermos se o que vocês responderam corresponde realmente às funções.

**Investigador:** Em relação às funções do secretário, neste parece que foi um pouco mais difícil de dizer as funções, não foi?

**Alguns alunos:** Não... não..

**Investigador:** Apenas 8 responderam que era para ajudar o presidente. É ou não uma das funções?

**Alguns alunos:** É.

**Investigador:** É....como? Aqui 16 disseram que era a escrever situações. O que é, então, a ata?

**ML:** É aquela folha que eles escrevem...

**Investigador:** Exato, é onde fica registado tudo o que dito e resolvido e comprometido no conselho. Que normalmente todos vocês escrevem no caderno diário, certo?

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigador:** Também já vamos falar sobre isso, porque tenho uma proposta para fazer. Depois 3 responderam que era para ajudar a ler o diário. O secretário faz isso?

**CC:** Sim, se o presidente não perceber a letra.

**Investigador:** Ok, se for o caso de não se entender o que está escrito, ok. E 4 disseram que não sabiam para que servia o secretário. Depois, quando perguntámos sobre o que gostavam quando eram presidentes, disseram: de dar a palavra, ler o diário de turma, gerir o conselho. Foram as principais respostas sobre o que gostam. O que menos gostam foi de ler, quando interrompem sem pedir a palavra, hm hm...porque não é nada fácil quando isso acontece, concordam? E ainda houve alguns que não gostam de dar a palavra, mas é uma parte importante do papel do presidente, certo?

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigador:** Em relação aos passos para resolver as situações do “Não gosto”, 4 alunos responderam ler a situação/perceber a situação. Faz parte ou não?

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigador:** Para se começar a falar sobre isso, temos de ler e perceber a situação, certo? Depois, 8 pessoas responderam que fala a pessoa que escreveu e depois a pessoa que estava envolvida. É assim que acontece, ou não?

**DM:** Sim, eu disse isso.

Investigador: Mas reparem que só 8 referiram esse passo. Depois, o passo seguinte, “a turma fala para tentar resolver”, também apenas 4 falaram sobre isso da turma inteira. Depois disto, temos “chegar a um acordo” que só 2 responderam. 12 disseram pedir desculpa...

**SA:** Sim!

Investigador: ...e apenas 5 disseram fazer um compromisso. Por fim, também interessante, se existia alguma coisa que mudariam no conselho e o quê...14 responderam que não mudariam nada, ou não quiseram pensar um bocadinho ou então realmente não queriam mudar nada. Os que responderam sim, disseram “não escrever no caderno”. O que têm a dizer sobre isso?

**DM:** Não...isso é mau.

**Investigador:** É mau? Porquê?

**CC:** Porque assim não ficamos com as situações do diário escritas...

**Investigador:** Mas será que existe uma alternativa para isso? Podemos ver uma alternativa para isso em conjunto.

**CC:** Sim, escrevemos numa folha.

**DM:** É melhor assim, porque no caderno estamos a gastar muitas folhas...

**Investigador:** Então já vemos uma alternativa! Alguns referiram que mudavam o facto de “algumas pessoas participarem mais” e houve alguns que disseram “falar sem pedir a palavra”. Acham possível?

**CC:** Não faz sentido...assim eram 25 ou 23 pessoas a falarem ao mesmo tempo.

**DM:** Era tipo...brrr brr, toda a gente comece a falar!

**Investigador:** É uma parte muito importante no conselho, certo? Acho que essa não podemos mesmo abdicar, não podemos ficar sem essa parte de pedir a palavra para falar.

**Investigador:** Como eu vos disse há pouco, houve algumas pessoas que estudaram isto do conselho. E querem ver o que disseram sobre as funções do presidente?

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigador:** Então...dizem que é “Ler a ata anterior” e procurar saber se os compromissos foram cumpridos. Por exemplo, “o Diogo comprometeu-se a deixar de ...” isso fica registado e depois vemos se realmente cumpriu. É no início que se faz isso. A tarefa seguinte, disseram ou não?

**SA:** Sim.

**Investigador:** Ler o diário de turma com as situações. Outra: “manter a disciplina durante o conselho”. Disseram?

**FP:** Sim, dissemos, com palavras diferentes. Palavras menos complicadas porque somos crianças.

**Investigador:** Exato...(risos). Outra coisa: “conduzir a discussão”. Como se faz isso?

**CC:** É dizer, tipo, “tu falas”, “tu” e depois “mais ninguém fala”.

**Investigador:** Exato, “agora fazemos isto”, “depois fazemos aquilo”...Conduzir, certo? Saber o que é para fazer no início e a seguir, e a seguir. Depois, “dar e CORTAR a palavra”. Vocês disseram muitas vezes “dar a palavra”, mas ninguém disse “cortar a palavra”, que também é muito importante.

**SoR:** Eu não sei o que é “cortar a palavra”...

**Investigador:** O que é “cortar a palavra”? Quem ajuda?

**JA:** É quando um ‘tá a falar sem permissão, ele corta...

**Investigador:** Quando fala sem ser na sua vez, quando diz algo que já foi dito...

**FC:** Inapropriado...

**Investigador:** Claro, alguma coisa inapropriada ou alguma coisa que foi repetida, o presidente TEM o poder, pode cortar a palavra. “Ok, isto já foi dito” ou então “não pediste a palavra, não podes falar”, o presidente tem esse poder, certo?

**SA:** É o superhomem..

**Investigador:** E “ajudar o grupo a encontrar soluções”...é como se o presidente no conselho fosse o professor, vá. Nessa altura os professores estão um pouco de parte e vocês, o presidente e todos em conjunto é que têm de falar e discutir as situações para tentar resolver. Então, basicamente o que vocês não referiram foi: ler a ata no início e

cortar a palavra. Em relação às funções do secretário, que alguns não sabiam, ora vejam aqui então: é “apoiar o presidente e ajudar sempre que necessário”, como? O que é que o secretário faz ou deveria fazer? Registrar as inscrições dos colegas que pedem a palavra. Vocês fazem isso?

**FC:** (inaudível)

**Investigador:** Fazem, FC?

**FC:** O que é pedir a palavra?

**Investigador:** Pedir a palavra é o quê?

**CC:** Pedir a palavra, tipo...se pode falar.

**Investigador:** É uma coisa que o secretário deve fazer e, pelo que eu tenho visto, não têm feito, ou têm?

**SA:** Não...

**CC:** O quê?

**Investigador:** Imagina, estamos no conselho, o presidente acabou de ler uma situação, certo? Eu meto o braço no ar primeiro, a CC mete logo a seguir. Quem tem de falar primeiro sou eu que pus primeiro, certo? O secretário tem de ver, “ok, o Diogo pôs primeiro o dedo no ar, pediu a palavra, vou anotar o diogo pediu a palavra, a CC pediu a palavra...”, para ajudar o presidente a dar a palavra. É uma tarefa importante do secretário que não está a acontecer, certo?

**GC:** Diogo...por que é que está escrito ali Serralha (2007) ?

**Investigador:** É o apelido da senhora que estudou isto e de onde eu fui retirar esta informação, ela estudou mesmo o conselho de turma em várias turmas.

**GC:** Mas daqui desta....

**Investigador:** Não, não foi desta escola, foi de outras.

**FC:** Pensava que era só nesta escola que havia conselho de turma...

**Investigador:** Não...existe em muitas outras. Depois, tomar nota de todas as decisões tomadas na ata. O secretário costuma fazer isso?

**CC:** Não...

**Alguns alunos:** sim..

**Investigador:** Mas...só faz o secretário?

**CC:** Toda a turma...

**Investigador:** E toda a turma tem feito.

**SoA:** Diogo, quando fui presidente e dava a palavra, as outras pessoas estavam sempre assim (faz gestos de quem está a pedir a palavra insistentemente).

**Investigador:** Pois, por isso é que é importante que o secretário anote quem pede a palavra e depois o colega pode baixar a mão porque assim que for a sua vez, o presidente dá a palavra.

**CC:** Mas...como é que vamos saber se ele já escreveu a nossa inscrição para falar?

**Investigador:** Olhas para o secretário e esperas que ele anote, pode fazer um sinal, é uma coisa que podemos acordar aqui, o secretário faz um sinal para saberes que já apontou o teu nome.

**JÁ:** Que tal fazer assim? (faz sinal com o polegar).

**Investigador:** Podemos fazer estes ajustes no conselho, ok? E outra tarefa é substituir o presidente, caso falte, não sei se já alguma vez aconteceu?

**FP:** O presidente já faltou, mas nunca foi o secretário a substituir.

**Investigador:** Já não temos muito tempo...Depois de tudo aquilo que estivemos a falar e dos resultados dos vossos questionários, eu trago-vos algumas sugestões para melhorarmos aqui o nosso conselho. Então... eu sei que vocês já estão um pouco cansados, mas peço-vos que façam só este último esforço, já está quase a terminar.

**CC:** Faltam 3 minutos..

**Investigador:** Então, primeira sugestão: Termos um guião com passos para resolver problemas, ou seja, como já não temos tempo, eu posso comprometer-me a fazer com aquilo que vocês disseram e com eu sei sobre o conselho...eu vou mostrar-vos, só por curiosidade. Sabem o que isto é?

**CC:** Passos para resolver um problema...

**Investigador:** Foi o que outra turma que também tem conselho, decidiu que se fazia para resolver os problemas. Ora vejam se vocês fazem isto que eles aqui têm...A primeira ler a crítica.. faz-se. Depois “ dar a palavra a quem escreveu e a quem recebeu a crítica”, certo, também disseram alguns. Esta parte: “pôr-se no lugar do outro”, alguém falou ou não? É importante?

**DM:** É como se puséssemos “nos pés dos outros”, para sentirmos o que as outras pessoas sentem.

**FC:** Metermo-nos nos sapatos delas...

**Investigador:** Não é novidade para vocês, pois não? Já ouviram a OC falar muitas vezes nisto...é uma parte muito importante, perceber porque é que a pessoa fez aquilo... ouvir as duas partes, para nos pormos no lugar das duas e chegar a um consenso.

**DM:** E como é que a pessoa fez isso...para explicar como aconteceu, como é que foi..

**Investigador:** Depois disseram que chegavam a um consenso e que escreviam na ata. Nós também podemos ter um guião assim com os passos para que durante o conselho não nos esqueçamos dos passos que temos de seguir. Para nos guiarmos, “ok, já fizemos isto e isto, ainda falta isto...”

**GC:** Diogo...podemos pôr isso ao pé do presidente, na parede...

**Investigador:** Sim, podemos afixar na parede.

**CC:** Mas depois como é que as pessoas vão estar, tipo, a olhar para a parede à procura disso...?

**Investigador:** Não, porque vai estar num sítio visível, temos de ter a certeza que toda a gente consegue ver. Depois, outra sugestão...vejam se concordam... Como nem todos vocês sabiam as funções do presidente e do secretário, é ter também as funções do presidente e do secretário aqui afixadas na sala, ok? E entre cada conselho decidirmos o seguinte: vemos no final de cada conselho se o presidente cumpriu todas as suas tarefas e se o secretário também cumpriu as suas.

**CC:** E ali diz também termos 2 presidentes e 2 secretários??

**Investigador:** Sim, vamos ver se é possível...

**CC:** Porque assim perdíamos algumas tarefas, para termos 2 presidentes e 2 secretários..

**Investigador:** A terceira sugestão é termos uma ata oficial. A ata como eu disse é termos um papel onde fica escrito tudo o que foi dito e decidido no conselho e também os compromissos. E assim, oiçam bem o que vou dizer, se o secretário cumprir as suas funções, já não vai haver necessidade de todos vocês escreverem a ata no caderno, escreveria somente o secretário. O que acham sobre isso, concordam?

**Vários alunos:** Sim, sim, sim!

**Investigador:** Mas, têm de se comprometer todos, que isso não vá prejudicar a atenção que vocês dão ao conselho. É para participar no conselho, não escrever não quer dizer que possam estar a fazer outras coisas e não estar atentos. Nós vamos TESTAR isto, ok? No próximo conselho já não é necessário escrever no caderno. Faz apenas o secretário na ata, que é a sua função.

**SA:** E também escrever quem pede a palavra...

**Investigador:** Quem quiser continuar a escrever no caderno pode fazê-lo à vontade, mas não é obrigatório, quem tem mesmo de fazer essa tarefa é o secretário. E esta ata vai ficar também todas as semanas afixada na sala onde seja visível.

**ML:** Porquê ter 2 presidentes e 2 secretários?

**DM:** Diogo, com essa sugestão eu não concordo nada, nada.

**Investigador:** Eu fiz esta sugestão porquê? Porque alguns responderam que nunca tinham sido presidentes e porque alguns também disseram que tinham dificuldade em ser presidente, ou seja, se forem dois podem-se ajudar e é mais fácil dar a palavra e cortar, por exemplo. Mas vocês não concordam com esta parte?

**Vários alunos:** Não...

**Investigador:** Se não concordam podemos excluir esta parte. E os dois secretários?

**DM:** Talvez..talvez!

**OC:** Há aqui algumas pessoas a dizer que não concordam, mas eu acho que nesta altura do nosso campeonato, só dizer que não concordam e seguir a vida não é suficiente, é preciso explicar porquê.

**Investigador:** Pois..porquê?

**JA:** Eu acho que um presidente já basta...porque um presidente já consegue dar a palavra, já consegue... já consegue apoiar a turma, já consegue fazer tudo...se dividir tarefas com outro é mais difícil...e nós sabíamos sempre que era só esse...

**Investigador:** Mas aquilo que nós queremos é que eu, a OC e a C. quase não tenhamos que intervir no conselho, porque esta senhora também diz, esta senhora que estudou o conselho recomenda que sejam os alunos a conduzir o conselho... e que os professores falem mais para o final se for necessário, ok? A ideia é que vocês consigam fazer tudo sozinhos durante o conselho.

**JA:** Mas então, dois secretários podem ajudar o presidente e não se precisa de 2 presidentes. É um presidente e dois secretários.

**Investigador:** Então concordam em manter um presidente e termos dois secretários? Acham bem termos dois secretários? Para ajudar a escrever na ata porque pode por vezes ser muita coisa, é isso?

**Alguns alunos:** Sim.

**SA:** Eu acho que não devia haver 2 presidentes e 2 secretários porque se houver dois presidentes e tiverem que dar a palavra, depois vai um dar a palavra e o outro dar a palavra e depois fica muito confuso.

**Investigador:** Mas é claro que se decidirmos que haja 2 presidentes e 2 secretários, tínhamos de falar e decidir o que cada um fazia dentro daquela lista de tarefas que vimos.

**CC:** então e se só houver por exemplo duas situações...não vale a pena termos 2 secretários.

**Investigador:** Ok, mas isso depende das semanas, na semana passada houve muitas ocorrências e nesta não sabemos...

**FP:** Sim, mas só que é melhor estarmos preparados para quando há muitas, do que...Imagina, em vez de termos só um secretário e quando houver poucas ser normal...mas imagina que tipo de repente aparecem imensas, não vamos estar a mudar as tarefas..

**Investigador:** Então mais vale jogar pelo seguro, é isso que estás a dizer? Então fica aqui acordado, 1 presidente e vamos tentar ter 2 secretários, ok? Para fazer as tarefas dos secretários que nós vimos quais são e para termos a ata feita. Então fica aqui comprometido comigo, também, que eu vou fazer a lista de verificação com as tarefas do presidente e do secretário para depois vermos no final se foram cumpridas ou não, ok? E também os passos para resolver os problemas, para ficarem afixados, assim como uma estrutura duma ata para no dia dos conselhos os secretários terem à sua frente a folha da ata e os sítios onde têm de escrever cada coisa para ser mais fácil. Obrigado pela vossa paciência

## **Anexo S. Corpo textual do 1.º momento *Focus Group* subdividido em unidades de registo**

**Vou mostrar-vos os resultados dos questionários que vocês preencheram na semana passada sobre o conselho, recordam-se? Então, na primeira questão, para que servia o conselho de turma, estas foram as coisas que vocês responderam.**

**P1.**

A1- Se nós escrevermos todas as coisas que gostamos da escola, precisávamos de 25 diários.

**Claro, eu entendo, mas coisas que tenham acontecido durante a semana, não são coisas aleatórias que se lembrem. A ideia é tentarmos utilizar o diário de turma também para coisas positivas, para algo como elogios ou superações.**

**P2.**

B1- Então o Diogo andou a ler tudo para escrever isto tudo...

**alguns dizem que têm vergonha de participar e também não quer ser queixinhas. O que têm a dizer sobre isto? Quem gostaria de comentar?... Quando estamos em conselho, trata-se de “fazer queixinhas”?**

**P2.**

C1- Não..

**P3.**

D1- Não!

**P4.**

E1- Quem disse esse?

**Isso não importa, já tinha referido que era confidencial. Nós quando estamos no conselho quer dizer que estamos a “fazer queixinhas”?**

**P2.**

F1- Não! Estamos a dizer a situação que aconteceu.

**P5.**

G1- Não...é só porque temos de resolver as situações.

**P4.**

H1- O que é a ata? (questiona apontando para a palavra que está projetada).

**P4, já vamos ver o que é. Vocês já se conhecem todos muito bem, acho eu. Não se conhecem?**

**PP.**

I1- Sim...

**Também, em relação a isto “não tenho nada para dizer ou já foi tudo dito”...**

**P5.**

J1- “Já foi tudo dito” não faz sentido, porque há muitas coisas que se podem dizer...

**J2...** ou é alguma coisa que ele podia pensar que já foi dito.

**P2.**

K1- Pois, então não consegue voltar a pensar noutra coisa rapidamente...

K2- por isso essa faz um bocadinho de sentido.

**sobre as funções do presidente, a grande maioria refere que é para ler o diário e as situações. Acontece ou não? É ou não uma das funções?**

**PP.**

L1- Sim...

**Dar a palavra, é ou não uma das funções?**

**PP.**

M1- Sim...

**Em relação às funções do secretário, neste parece que foi um pouco mais difícil de dizer as funções, não foi?**

**PP.**

N1- Não... não..

**Apenas 8 responderam que era para ajudar o presidente. É ou não uma das funções?**

**PP.**

O1- É.

**É...como? Aqui 16 disseram que era a escrever situações. O que é, então, a ata?**

**P3.**

P1- É aquela folha que eles escrevem...

**Exato, é onde fica registado tudo o que dito e resolvido e comprometido no conselho. Que normalmente todos vocês escrevem no caderno diário, certo?**

**PP.**

Q1- Sim.

**Também já vamos falar sobre isso, porque tenho uma proposta para fazer. Depois 3 responderam que era para ajudar a ler o diário. O secretário faz isso?**

**P2.**

R1- Sim, se o presidente não perceber a letra.

**O que menos gostam foi de ler, quando interrompem sem pedir a palavra, hm hm...porque não é nada fácil quando isso acontece, concordam? E ainda houve alguns que não gostam de dar a palavra, mas é uma parte importante do papel do presidente, certo?**

**PP.**

S1- Sim.

**Em relação aos passos para resolver as situações do “Não gosto”, 4 alunos responderam ler a situação/perceber a situação. Faz parte ou não?**

**PP.**

T1- Sim.

**8 pessoas responderam que fala a pessoa que escreveu e depois a pessoa que estava envolvida. É assim que acontece, ou não?**

**P5.**

U1- Sim, eu disse isso.

**Mas reparem que só 8 referiram esse passo. Depois, o passo seguinte, “a turma fala para tentar resolver”, também apenas 4 falaram sobre isso da turma inteira. Depois disto, temos “chegar a um acordo” que só 2 responderam. 12 disseram pedir desculpa...**

**P4.**

V1- Sim!

**Por fim, também interessante, se existia alguma coisa que mudariam no conselho e o quê...14 responderam que não mudariam nada. Os que responderam sim, disseram “não escrever no caderno”. O que têm a dizer sobre isso?**

**P5.**

X1- Não...isso é mau.

**É mau? Porquê?**

**P2.**

Z1- Porque assim não ficamos com as situações do diário escritas...

**Mas será que existe uma alternativa para isso? Podemos ver uma alternativa para isso em conjunto.**

**P2.**

AA1- Sim, escrevemos numa folha.

**P5.**

AB1- É melhor assim,

AB2- porque no caderno estamos a gastar muitas folhas...

**Então já vemos uma alternativa! Alguns referiram que mudavam o facto de “algumas pessoas participarem mais” e houve alguns que disseram “falar sem pedir a palavra”. Acham possível?**

**P2.**

AC1- Não faz sentido...

AC2- assim eram 25 ou 23 pessoas a falarem ao mesmo tempo.

**P5.**

AD1- Era tipo...brrr brr, toda a gente comece a falar!

**É uma parte muito importante no conselho, certo? Acho que essa não podemos mesmo abdicar, não podemos ficar sem essa parte de pedir a palavra para falar. Como eu vos disse há pouco, houve algumas pessoas que estudaram isto do conselho. E querem ver o que disseram sobre as funções do presidente?**

**PP.**

AE1- Sim.

**Então...dizem que é “Ler a ata anterior” e procurar saber se os compromissos foram cumpridos. Por exemplo, “o Diogo comprometeu-se a deixar de ...” isso fica registado e depois vemos se realmente cumpriu. É no início que se faz isso. A tarefa seguinte, disseram ou não?**

**P4.**

AF1- Sim.

**Ler o diário de turma com as situações. Outra: “manter a disciplina durante o conselho”. Disseram?**

**P6.**

AG1- Sim, dissemos

AG2- com palavras diferentes. Palavras menos complicadas porque somos crianças.

**Outra coisa: “conduzir a discussão”. Como se faz isso?**

**P2.**

AH1- É dizer, tipo, “tu falas”, “tu” e depois “mais ninguém fala”.

**Depois, “dar e CORTAR a palavra”. Vocês disseram muitas vezes “dar a palavra”, mas ninguém disse “cortar a palavra”, que também é muito importante.**

**P7.**

AI1- Eu não sei o que é “cortar a palavra” ...

**O que é “cortar a palavra”? Quem ajuda?**

**P8.**

AJ1- É quando um ‘tá a falar sem permissão, ele corta...

**Quando fala sem ser na sua vez, quando diz algo que já foi dito...**

**P9.**

AK1- Inapropriado...

**Claro, alguma coisa inapropriada ou alguma coisa que foi repetida, o presidente TEM o poder, pode cortar a palavra. “Ok, isto já foi dito” ou então “não pediste a palavra, não podes falar”, o presidente tem esse poder, certo?**

**P4.**

AL1- É o super-homem...

**Em relação às funções do secretário, que alguns não sabiam, ora vejam aqui então: é “apoiar o presidente e ajudar sempre que necessário”, como? O que é que o secretário faz ou deveria fazer? Registrar as inscrições dos colegas que pedem a palavra. Vocês fazem isso?**

**P5.**

AM1- O que é pedir a palavra?

**Pedir a palavra é o quê?**

**P2.**

AN1- Pedir a palavra, tipo...se pode falar.

**É uma coisa que o secretário deve fazer e, pelo que eu tenho visto, não têm feito, ou têm?**

**P4.**

AO1- Não...

**P2.**

AP1- O quê?

**Imagina, estamos no conselho, o presidente acabou de ler uma situação, certo? Eu meto o braço no ar primeiro, a CC mete logo a seguir. Quem tem de falar primeiro sou eu que pus primeiro, certo? O secretário tem de ver, “ok, o Diogo pôs primeiro o dedo no ar, pediu a palavra, vou anotar o diogo pediu a palavra, a CC pediu a palavra...”, para ajudar o presidente a dar a palavra. É uma tarefa importante do secretário que não está a acontecer, certo?**

**P10.**

AQ1- Diogo...por que é que está escrito ali Serralha (2007)?

**É o apelido da senhora que estudou isto e de onde eu fui retirar esta informação, ela estudou mesmo o conselho de turma em várias turmas.**

**P10.**

AR1- Mas daqui desta....

**Não, não foi desta escola, foi de outras.**

**P9.**

AS1- Pensava que era só nesta escola que havia conselho de turma...

**Não...existe em muitas outras. Depois, tomar nota de todas as decisões tomadas na ata. O secretário costuma fazer isso?**

**P2.**

AT1- Não...

**PP.**

AU1- sim..

**Mas...só faz o secretário?**

**P2.**

AV1- Toda a turma...

**E toda a turma tem feito.**

**P7.**

AX1- Diogo, quando fui presidente e dava a palavra, as outras pessoas estavam sempre assim (faz gestos de quem está a pedir a palavra insistentemente).

**Pois, por isso é que é importante que o secretário anote quem pede a palavra e depois o colega pode baixar a mão porque assim que for a sua vez, o presidente dá a palavra.**

**P2.**

AZ1- Mas...como é que vamos saber se ele já escreveu a nossa inscrição para falar?

**Olhas para o secretário e esperas que ele anote, pode fazer um sinal, é uma coisa que podemos acordar aqui, o secretário faz um sinal para saberes que já apontou o teu nome.**

**P8.**

AAA1- Que tal fazer assim? (faz sinal com o polegar).

**Podemos fazer estes ajustes no conselho, ok? E outra tarefa é substituir o presidente, caso falte, não sei se já alguma vez aconteceu?**

**P6.**

AAB1- O presidente já faltou, mas nunca foi o secretário a substituir.

**Depois de tudo aquilo que estivemos a falar e dos resultados dos vossos questionários, eu trago-vos algumas sugestões para melhorarmos aqui o nosso conselho. Então, primeira sugestão: Termos um guião com passos para resolver problemas, ou seja, como já não temos tempo, eu posso comprometer-me a fazer**

**com aquilo que vocês disseram e com eu sei sobre o conselho...eu vou mostrar-  
vos, só por curiosidade. Sabem o que isto é?**

**P2.**

AAC1- Passos para resolver um problema...

**Foi o que outra turma que também tem conselho, decidiu que se fazia para  
resolver os problemas. Ora vejam se vocês fazem isto que eles aqui têm...A  
primeira ler a crítica.. faz-se. Depois “ dar a palavra a quem escreveu e a quem  
recebeu a crítica”, certo, também disseram alguns. Esta parte: “pôr-se no lugar  
do outro”, alguém falou ou não? É importante?**

**P5.**

AAD1- É como se puséssemos “nos pés dos outros”,

AAD2- para sentirmos o que as outras pessoas sentem.

**P9.**

AAE1- Metermo-nos nos sapatos delas...

**Não é novidade para vocês, pois não? Já ouviram a OC falar muitas vezes nisto...é  
uma parte muito importante, perceber porque é que a pessoa fez aquilo.. ouvir as  
duas partes, para nos pormos no lugar das duas e chegar a um consenso.**

**P5.**

AAF1- E como é que a pessoa fez isso...para explicar como aconteceu, como é que foi..

**Depois disseram que chegavam a um consenso e que escreviam na ata. Nós  
também podemos ter um guião assim com os passos para que durante o conselho  
não nos esqueçamos dos passos que temos de seguir. Para nos guiarmos, “ok,  
já fizemos isto e isto, ainda falta isto...”**

**P10.**

AAG1- Diogo...podemos pôr isso ao pé do presidente, na parede...

**Sim, podemos afixar na parede.**

**P2.**

**AAH1-** Mas depois como é que as pessoas vão estar, tipo, a olhar para a parede à procura disso...?

**Não, porque vai estar num sítio visível, temos de ter a certeza que toda a gente consegue ver. Depois, outra sugestão...vejam se concordam... Como nem todos vocês sabiam as funções do presidente e do secretário, é ter também as funções do presidente e do secretário aqui afixadas na sala, ok? E entre cada conselho decidirmos o seguinte: vermos no final de cada conselho se o presidente cumpriu todas as suas tarefas e se o secretário também cumpriu as suas.**

**P2.**

**AAI1-** E ali diz também termos 2 presidentes e 2 secretários??

**Sim, vamos ver se é possível...**

**P2.**

**AAJ1-** Porque assim perdíamos algumas tarefas, para termos 2 presidentes e 2 secretários...

**A terceira sugestão é termos uma ata oficial. A ata como eu disse é termos um papel onde fica escrito tudo o que foi dito e decidido no conselho e também os compromissos. E assim, oiçam bem o que vou dizer, se o secretário cumprir as suas funções, já não vai haver necessidade de todos vocês escreverem a ata no caderno, escreveria somente o secretário. O que acham sobre isso, concordam?**

**PP.**

**AAK1-** Sim, sim, sim!

**Mas, têm de se comprometer todos, que isso não vá prejudicar a atenção que vocês dão ao conselho. É para participar no conselho, não escrever não quer dizer que possam estar a fazer outras coisas e não estar atentos. Nós vamos TESTAR isto, ok? No próximo conselho já não é necessário escrever no caderno. Faz apenas o secretário na ata, que é a sua função.**

**P4.**

**AAL1-** E também escrever quem pede a palavra...

**Quem quiser continuar a escrever no caderno pode fazê-lo à vontade, mas não é obrigatório, quem tem mesmo de fazer essa tarefa é o secretário. E esta ata vai ficar também todas as semanas afixada na sala onde seja visível.**

**P3.**

AAM1- Porquê ter 2 presidentes e 2 secretários?

**P5.**

AAN1- Diogo, com essa sugestão eu não concordo nada, nada.

**Eu fiz esta sugestão porquê? Porque alguns responderam que nunca tinham sido presidentes e porque alguns também disseram que tinham dificuldade em ser presidente, ou seja, se forem dois podem-se ajudar e é mais fácil dar a palavra e cortar, por exemplo. Mas vocês não concordam com esta parte?**

**PP.**

AAO1- Não...

**Se não concordam podemos excluir esta parte. E os dois secretários?**

**P5.**

AAP1- Talvez..talvez!

**OC: Há aqui algumas pessoas a dizer que não concordam, mas eu acho que nesta altura do nosso campeonato, só dizer que não concordam e seguir a vida não é suficiente, é preciso explicar porquê.**

**Pois..porquê?**

**P8.**

AAQ1- Eu acho que um presidente já basta...

AAQ2- porque um presidente já consegue dar a palavra

AAQ3- já consegue apoiar a turma, já consegue fazer tudo...

AAQ4- se dividir tarefas com outro é mais difícil...

AAQ5- e nós sabíamos sempre que era só esse...

**Mas aquilo que nós queremos é que eu, a OC e a C. quase não tenhamos que intervir no conselho, porque esta senhora também diz, esta senhora que estudou o conselho recomenda que sejam os alunos a conduzir o conselho... e que os professores falem mais para o final se for necessário, ok? A ideia é que vocês consigam fazer tudo sozinhos durante o conselho.**

**P8.**

AAR1- Mas então, dois secretários podem ajudar o presidente

AAR2- e não se precisa de 2 presidentes.

AAR3- É um presidente e dois secretários.

**Então concordam em manter um presidente e termos dois secretários? Achem bem termos dois secretários? Para ajudar a escrever na ata porque pode por vezes ser muita coisa, é isso?**

**PP.**

AAS1- Sim.

**P4.**

AAT1- Eu acho que não devia haver 2 presidentes e 2 secretários

AAT2- porque se houver dois presidentes e tiverem que dar a palavra, depois vai um dar a palavra e o outro dar a palavra e depois fica muito confuso.

**Mas é claro que se decidirmos que haja 2 presidentes e 2 secretários, tínhamos de falar e decidir o que cada um fazia dentro daquela lista de tarefas que vimos.**

**P2.**

AAU1- então e se só houver por exemplo duas situações...não vale a pena termos 2 secretários.

**Ok, mas isso depende das semanas, na semana passada houve muitas ocorrências e nesta não sabemos...**

**P6.**

AAV1-- Sim, mas só que é melhor estarmos preparados para quando há muitas,

AAV2- do que...Imagina, em vez de termos só um secretário e quando houver poucas ser normal...

AAV3- mas imagina que tipo de repente aparecem imensas, não vamos estar a mudar as tarefas...

**Então mais vale jogar pelo seguro, é isso que estás a dizer? Então fica aqui acordado, 1 presidente e vamos tentar ter 2 secretários, ok? Para fazer as tarefas dos secretários que nós vimos quais são e para termos a ata feita. Então fica aqui comprometido comigo, também, que eu vou fazer a lista de verificação com as tarefas do presidente e do secretário para depois vermos no final se foram cumpridas ou não, ok? E também os passos para resolver os problemas, para ficarem afixados, assim como uma estrutura duma ata para no dia dos conselhos os secretários terem à sua frente a folha da ata e os sítios onde têm de escrever cada coisa para ser mais fácil. Obrigado pela vossa paciência**

## Anexo T. Quadro de análise de conteúdo do 1.º momento de *Focus Group*

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Fontes</b>
Resultados dos questionários	Comentários sobre resultados dos questionários	B1, J1, J2, K1, K2, L1, M1, N1, O1, Q1, U1, AG1, AG2	P2, P5 PP, P6
	Desconhecimento sobre alguns aspetos fundamentais do CCE	H1, AI1, AM1, AT1, AZ1, AAB1	P4, P7, P2, P5, P6
	Esclarecimentos sobre aspetos do CCE	C1, D1, F1, G1, P1, R1, AH1, AJ1, AN1, AU1, AV1, AAD1, AAD2, AAE1, AAF1	P2, P3, P5, P3, P8, PP, P9,
Alterações a implementar em CCE	Sugestões de alterações	AA1, AAA1, AAG1	P2, P8, P10
	Concordância com sugestões de alterações	AB1, AAK1, AAP1, AAR1, AAS1, AAV1	P5, PP, P8, P6
	Desacordo com sugestões de alteração	A1, X1, AC1, AAN1, AAO1; AAQ1, AAR2, AAT1	P1, P5, P2, PP, P8, P4
	Argumentos contra as alterações	Z1, AC2, AD1, AAJ1, AAQ2, AAQ3, AAQ4, AAQ5, AAT2, AAU1	P2, P5, P8, P4,
	Argumentos a favor das alterações	AB2, AAV2, AAV3	P5, P6

## **Anexo U. Transcrição integral da segunda entrevista *focus group***

**Momento final CCE de 9 de junho (*focus group* coletivo/ avaliação dos alunos  
acerca das medidas implementadas no CCE)**

**ML (Presidente):** O Diogo propôs falarmos sobre como têm corrido as alterações que fizemos no conselho de turma.

**Investigador:** Como estava a dizer, logo no início de eu cá estar, eu disse-vos que ia estudar este momento do conselho. Durante estas semanas nós alterámos algumas coisas, como por exemplo, o que alteramos?

**ML:** Que havia 2 secretários, que havia uma ata, que já não tínhamos todos de escrever no caderno...

**CC:** Vimos as funções do presidente e dos secretários...

**Investigador:** Também houve outra coisa que fizemos, que não temos insistido muito, mas que projetei ali para falarmos sobre isso, que são os passos para resolver os problemas. Eu queria saber se estas coisas que temos feito têm resultado, o que vocês acham? Tenho aqui algumas perguntas para vos fazer. A primeira pergunta é: Acham que as alterações que fizemos no conselho de turma ajudaram? Têm notado diferenças? Tem corrido melhor desta forma?

**ML (Presidente):** MA, podes falar.

**MA:** Eu acho que sim, acho que as alterações ajudaram o conselho, o conselho tem corrido melhor e gostei das alterações.

**CC:** Concordo com a MA. Eu acho que estas alterações melhoraram o conselho de turma, já era bom mas agora é melhor.

**Investigador:** Podem ser sinceros, se por acaso acharem que está a correr pior, ou não está a ajudar, também podem dizer se for essa a vossa opinião.

**MN:** Eu acho que está a correr melhor o conselho de turma, eu acho que tem ajudado. Ter dois secretários também acho que ajudou e eu acho que sim, o conselho de turma está melhor.

**FM:** Eu concordo com toda a gente que falou, eu acho que os conselhos estão a correr melhor. Acho que a ideia dos dois secretários também está a ajudar e acho que estão a correr muito melhor.

**SeR:** Nos outros conselhos de turma como eu disse foram piores, mas agora como o Diogo ajudou-nos e a C., os conselhos já estão melhores.

**Orientadora Cooperante:** Houve algumas intervenções que eu não vi, mas daquilo que eu apanhei e daquilo que eu também queria partilhar convosco, eu acho que o nosso conselho de turma...a gestão do presidente e dos secretários, quem fala...melhorou, acho que vocês conseguiram cumprir com o compromisso de “ok, não vou escrever, não é, mas vou estar a participar”. Não tenho a certeza se as participações das pessoas que não participavam de todo melhoraram, o Diogo depois vai fazer uma leitura destes dados todos e depois se calhar consegue partilhar comigo para me ajudar a pensar melhor sobre como isto evoluiu, se melhorou ou não melhorou, mas acho que do ponto de vista da gestão foi possível os adultos intervirem menos vezes e quem está a gerir o conselho gerir melhor do que os presidentes anteriores, não sei se vocês sentiram essa diferença, mas eu senti. Agora, do ponto de vista de quem está no conselho, que não é presidente nem é secretário, é claro que já havia pessoas que participavam e essas pessoas continuaram a participar, já havia pessoas com uma boa cabeça e uma capacidade de intervenção e de falar sobre as coisas que nos fez avançar. Não sei se as pessoas que participavam menos ou que não participavam de todo passaram a participar mais ou não. Temos de esperar pela recolha destes elementos.

**CC:** Imaginem que uma pessoa não participa de todo, porque está desconcentrada. Tens de dizer assim “fica concentrada e começa a falar!”.

**ML:** Mas isso não é solução...

**Investigador:** Não sei se isso ajudará não é, CC? Falar diretamente para uma pessoa e dizer para ela participar...ML posso fazer outras perguntas? Outra das perguntas que queria fazer era se as funções do presidente e do secretário têm sido cumpridas depois de esclarecermos melhor quais eram? Se se recordam, colocámo-las ali em cima e convém que sempre que têm a tarefa de presidente ou de secretário, antes do conselho, que deem uma vista de olhos para não se esquecerem das vossas funções durante o conselho. Acham que as funções têm sido cumpridas?

**ML:** Eu acho que têm sido cumpridas, acho que estamos cada vez melhor como a OC disse. Acho que o presidente e os secretários estão a trabalhar bem e é isso.

**Investigador:** Obrigado. Se calhar quem tem sido presidente e secretário podia dar uma ajuda maior aqui neste aspeto. Quem é que já foi presidente e secretário e gostava de partilhar como foi a sua experiência?

**CC:** A vez que fui secretária, foi a primeira vez que começámos a não escrever no caderno e a escrever na ata e algumas pessoas ainda estavam um pouco desconcentradas...nas primeiras duas vezes ou três, mas agora já estamos mais concentrados, mas ainda há pessoas que não participam.

**GC:** Eu já fui secretário a semana passada e há duas semanas eu fui presidente porque o Diogo disse para substituir a MN, que não estava cá. Eu achei que correu melhor os conselhos porque acho que, como o Diogo disse para os presidentes cortarem a palavra, eles começaram mesmo a cortar a palavra. Antes eu sentia que as pessoas falavam fora da vez e nunca respeitavam os outros. Eu acho que agora como o presidente pede silencia, fica mais respeitado o conselho de turma.

**MA:** Eu acho que tem corrido bem e eu notei diferença da vez que eu fui secretário antes do Diogo e da C. aparecerem.

**Investigador:** E quais são as diferenças?

**MA:** Ham...está mais organizado e...é isso.

**ML:** Eu já tinha sido secretário quando a C. e o Diogo não estavam e eu acho que das outras pessoas da MA, da CR e outras pessoas, houve muitas diferenças...como a MA disse está mais organizado, há pessoas que falam mais vezes, mas mesmo assim há pessoas que estão sempre a falar e não participam no conselho e acho que isso devia mudar.

**ML:** JA, é diferente?

**JA:** É. Uma vez que o GC, o substituí, eu fui presidente e eu senti-me uma pessoa importante. Acho que a ata 'tá um bocadinho desligada.

**ML:** Ham...?

**Investigador:** Consegues explicar porquê?

**JA:** Quando eu fui escrever a ata....a OC passava as situações e algumas situações não tinham coisas para escrever na ata, por isso acho que devíamos dar mais importância..

**Investigador:** Deixa ver se percebi...estás a dizer nesta nova ata, achas que não escrevemos o suficiente, é isso? Devíamos escrever mais situações? Olha por exemplo nesta, a MA escreveu aqui o que ficou decidido e é o que importa mesmo ficar escrito, vamos dar aqui o exemplo...o “Diogo e a C. comprometeram-se a vir à nossa festa de final de ano”, ok, foi um compromisso.

**ML (Presidente):** Posso ler? “Nós comprometemo-nos a falar com a professora de inglês sobre o *comprehension card*.” “Não será possível fazer lanche depois da peça de final de ano e a OC vai ver outra data”.

**Investigador:** E foram estas três coisas que ficaram decididas, ok?

**JA:** Mas as outras situações do diário são muitas mais, uma, duas, três, quatro, cinco, seis....

**ML:** JA, mas olha...imagina, nós não podemos estar sempre, escrever as coisas que não são essenciais, como...

**Investigador:** Acho que temos de ver assim, nós escrevemos na ata o que ficou acordado e os compromissos que são mesmo necessários nós sabermos. O restante que não houve necessidade de escrever, pode ser consultado no diário que também está aqui na sala, certo? Achas que há necessidade de escrevermos tudo na mesma na ata?

**JA:** Não...

**Investigador:** Mas isto é uma coisa que se vocês acharem que querem alterar, podem fazê-lo, se acharem que vos ajuda...isto é uma de fazer, mas podemos sempre melhor se vocês acharem que é necessário. A próxima pergunta, “termos implementado a ata e já não terem de escrever todos no caderno tem corrido bem? Têm participado mais no conselho? Aquilo que falámos há pouco, o que combinámos de já não terem todos de escrever na ata, se ajudou a participarem mais no conselho?” Eu já tenho ideia da resposta, mas queria ouvir a vossa opinião.

**ML:** Eu acho que funciona umas vezes com umas pessoas e outras vezes não funciona, ham, se calhar devíamos voltar a escrever..ou? Ou então as pessoas que não participam tentarem participar mais.

**Investigador:** E como...? Olha por exemplo nós agora estamos a falar sobre isto e vejo algumas pessoas que nem sequer estão a ouvir, a falar entre si sobre questões que não têm a ver com o conselho. Nós sabemos que o conselho é um momento muito importante aqui na nossa sala. É um momento onde resolvemos...tudo o que tem a ver connosco! As coisas que não conseguiram resolver entre vocês e é necessário pedir a opinião de todos para resolver, as coisas que propõem para melhorar, para alterar...

**ML:** E às vezes nem sequer é falar...nem prestam atenção e fazem coisas...

**Investigador:** O que não é justo, porque isso demonstra o quê? Que não se preocupam com a turma, com os assuntos da turma. E acho que uma vez que os assuntos são do interesse de todos, todos deveriam participar. Vocês não concordam?

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigador:** E acham que tem acontecido? Todos têm participado?

**Alguns alunos:** Não.

**Investigador:** E porquê? Por que será que não têm participado?

**SA:** Não têm participado porque pensam que às vezes o conselho de turma...não querem ouvir, acham um pouco chato ficarem aqui só a ouvir...mas sim, há muitos aqui que não participam e têm de começar a participar. Porque senão ficamos aqui sentados a olhar e a ouvir o que os outro está a dizer, por isso é que alguns acham que é um pouco chato estar no conselho.

**Investigador:** Mas vamos pensar...acham que é chato uma hora sem fazer nada, entre aspas, porque aqui fazemos muito. Mas, ainda será mais chato se nem sequer participarem...já viste o que é estar uma hora aqui só a estar sentado e nem sequer participar e falar sobre as situações e ajudar os colegas a decidir e a resolver os problemas...?

**Investigador:** eu sei que já está na hora. OC, acha possível reservarmos uns minutos a seguir ao intervalo para terminarmos?

**OC:** Sim, não há de haver problema, precisas de quê, 15 minutos?

**Investigador:** Sim, não há de ser mais do que isso. Obrigado.

-Intervalo-

**Investigador:** Já estamos todos? Penso que sim. Olhem, eu sei que vocês já estão um pouco cansados destes assuntos relacionados com o conselho, mas eu preciso de vos fazer umas últimas perguntas rápidas, porque é importante para o meu trabalho que vos falei. Logo a seguir podem arrumar as mesas, começar o TEA, treinar para as vossas apresentações e tudo o que têm para fazer. Então, o que ainda me falta perguntar-vos é sobre isto, sobre os passos para resolver os problemas quando havia algum “não gosto” e que tinha de ser resolvido. Queria ver convosco quais acham que têm sido cumpridos e quais acham que não têm sido cumpridos. Este, “lê-se a situação”?

**DM:** Nós cumprimos sempre!

**Investigador:** É a primeira coisa que fazemos e costumamos sempre cumprir, ok! Nunca passamos este passo, vou colocar a verde. No segundo passo temos “quem escreveu explica o que aconteceu e *como isso o/a fez sentir*”...

**CC:** Fez sentir...não.

**Investigador:** Normalmente quem escreve explica primeiro, é isso?

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigador:** Essa parte podemos considerar que é cumprida...então e esta parte? (“e como isso o/a fez sentir”)...

**DM:** Hm...amarelo...nem sempre.

**Investigador:** Qual é a opinião dos outros? Esta parte têm cumprido?

**Alguns alunos:** Não...é amarelo.

**Investigador:** Quem escreve explica só o que aconteceu ou também explica como é que isso a fez sentir..?

**GC:** Algumas vezes...nem sempre.

**SeR:** É verde...

**DM:** Não, é amarelo!

**Investigador:** Nem sempre isso acontece, não é?

**SoR:** Não..de vez em quando.

**Investigador:** Normalmente...é a minha opinião, não sei se é a vossa, não costumam fazer esta parte, vocês só explicam o que aconteceu, nem sempre dizem como vos fez sentir para que os colegas entendam e se ponham no vosso lugar. Ou estou errado?

**GC:** Não...acho que quase nunca fazemos isso...dizemos a situação mas depois passa logo para o outro.

**Investigador:** Então podemos colocar a amarelo? Todos concordam?

**Alguns alunos:** Sim!

**Investigador:** Depois, terceiro passo: quem recebeu a crítica explica as razões por que agiu assim.

**JA:** Sim, é verde. Se calhar a parte de explicar as razões pode não ser bem assim...mas acho que explicamos a situação.

**Investigador:** Então cumpriram?

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigador:** Então colocamos verde. A seguinte, os colegas comentam a situação..

**CC:** Sim, fazemos sempre.

**DM:** Sim fazemos.

**Investigador:** Ok, esta sem dúvidas, cumprem sempre. E esta? Colocar-se no lugar do outro...fazemos muito isto?

**JA:** Amarelo...

**ML:** Não houve nenhum coiso no não gostei.

**Investigador:** Não estou a dizer hoje, estou a falar destes últimos conselhos. Os outros concordam com o JA? Normalmente pensamos "ok, eles explicaram-nos porque agiram daquela forma e nós tentamos colocar-nos no seu lugar?"... Porque dizes amarelo JA?

**Alguns alunos:** Não...verde...

**JA:** Porque às vezes não fazemos isso...só explicam a situação e pronto.

**ML:** Eu acho que é verde porque nós depois de ouvirmos o que eles dizem pensamos “ai coitado se fosse comigo eu também ia ficar triste” e assim...

**Investigador:** Conseguimos chegar a um consenso? É verde ou amarelo?

**Alguns alunos:** Verde!

**Alguns alunos:** Amarelo!

**Investigador:** Porque dizes que é verde, SeR?

**SeR:** Porque nós vemos sempre “ah estás triste, estás mal..”, já aconteceu muitas vezes.

**Alguns alunos:** É amarelo...

**Investigador:** Não chegamos a um consenso...vou colocar metade verde, metade amarelo. Depois “decidir em conselho uma solução /compromisso/ regra?

**Alguns alunos:** Sim sim, verde.

**Investigador:** Isso tem acontecido sempre, é?

**JA:** Escrever na ata também! É verde, tudo verde.

**Alguns alunos:** Sim.

**Investigador:** Então o que é que nós temos de melhorar?

**JA:** Colocar-se no lugar do outro...

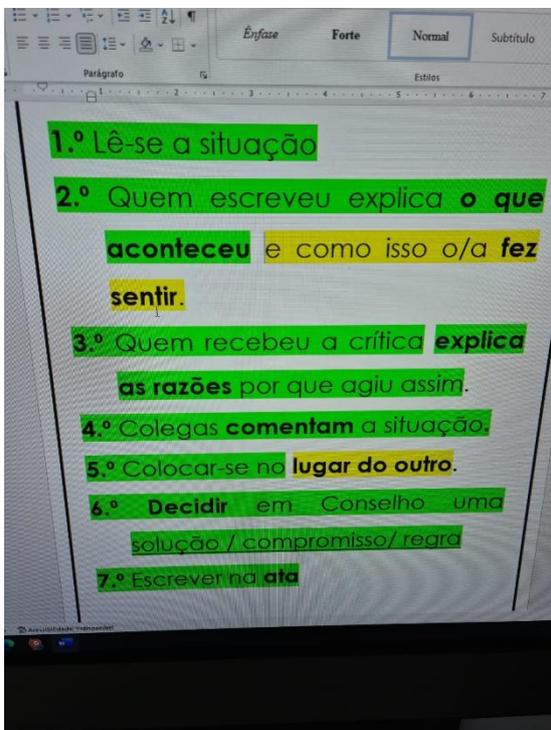
**SeR:** Não...

**Investigador:** Essa parte alguns concordam que deve ser melhorada e também esta, de quando explicam a situação, como aconteceu, é também muito importante que expliquem como é que vos fez sentir... Porquê?

**CC:** Para entendermos melhor porque está magoado e assim.

**Investigador:** Pois, porque só assim os colegas conseguem depois colocar-se no lugar dessa pessoa e haver uma decisão na turma. Então nas próximas situações já sabem

que têm de explicar não só o que aconteceu, mas como isso vos fez sentir e fez escrever no diário, se fez sentir triste, chateado, injustiçado com alguma coisa..



**Investigador:** Uma última pergunta... Se acham que têm conseguido conduzir melhor o conselho de turma sozinhos sem que os adultos tivessem de intervir tantas vezes. Alguns já falar sobre isto ainda há bocado. O que é que vocês acham? Agora com estas alterações já conseguem fazer o conselho quase sozinhos?

**Alguns alunos:** Sim...

**Investigador:** Completamente?

**SeR:** Sim, porque o 4.º ano também já faz isso!

**Investigador:** Sim e vocês já estão quase no 4.º ano também. Já têm consciência que é importante vocês gerirem sozinhos o conselho. Consideram então que estas alterações que fizemos ajudou a que vocês conseguissem fazer isso, é?

**Alguns alunos:** Sim.

**GC:** Sim, ainda foi preciso às vezes o Diogo dizer algumas coisas para me ajudar quando fui presidente, mas acho que já não precisamos de tanta ajuda.

**ML:** Eu acho que algumas coisas ajudaram, não cumprimos sempre as coisas que estavam afixadas na parede, mas acho que sim ajudou.

**Investigador:** Ok, obrigado pela vossa ajuda e espero que continuem a usar as coisas que construímos.

## **Anexo V. Corpo textual da segunda entrevista *focus group* subdividido em unidades de registo**

**Acham que as alterações que fizemos no conselho de turma ajudaram? Têm notado diferenças? Tem corrido melhor desta forma?**

**P1.**

A1- Eu acho que sim, acho que as alterações ajudaram o conselho

A2- o conselho tem corrido melhor

A3- e gostei das alterações.

**P2.**

B1- Concordo com a P1.

B2- Eu acho que estas alterações melhoraram o conselho de turma,

B3- já era bom, mas agora é melhor.

**Podem ser sinceros, se por acaso acharem que está a correr pior, ou não está a ajudar, também podem dizer se for essa a vossa opinião.**

**P3.**

C1- Eu acho que está a correr melhor o conselho de turma,

C2- eu acho que tem ajudado.

C3- Ter dois secretários também acho que ajudou.

**P4.**

D1- Eu concordo com toda a gente que falou,

D2- eu acho que os conselhos estão a correr melhor.

D3- Acho que a ideia dos dois secretários também está a ajudar

**P5.**

E1: Nos outros conselhos de turma como eu disse foram piores,

E2: mas agora como o Diogo ajudou-nos e a C., os conselhos já estão melhores.

**Outra das perguntas que queria fazer era se as funções do presidente e do secretário têm sido cumpridas depois de esclarecermos melhor quais eram. Açam que as funções têm sido cumpridas?**

**P6.**

F1- Eu acho que têm sido cumpridas,

F2- acho que estamos cada vez melhor como a OC disse.

F3- Acho que o presidente e os secretários estão a trabalhar bem

**Obrigado. Se calhar quem tem sido presidente e secretário podia dar uma ajuda maior aqui neste aspeto. Quem é que já foi presidente e secretário e gostava de partilhar como foi a sua experiência?**

**P2.**

G1- a primeira vez que começámos a não escrever (...), algumas pessoas ainda estavam um pouco desconcentradas...

G2- mas agora já estamos mais concentrados,

G3- mas ainda há pessoas que não participam.

**P7.**

H1- há duas semanas eu fui presidente porque o Diogo disse para substituir a P3, que não estava cá.

H2- Eu achei que correu melhor os conselhos

H3- presidentes cortarem a palavra, eles começaram mesmo a cortar a palavra.

H4- Antes eu sentia que as pessoas falavam fora da vez e nunca respeitavam os outros.

H5- agora como o presidente pede silêncio, fica mais respeitado o conselho de turma.

**P1.**

I1- Eu acho que tem corrido bem

I2- e eu notei diferença da vez que eu fui secretário antes.

**E quais são as diferenças?**

**P1.**

J1- está mais organizado

**P6.**

K1- Eu já tinha sido secretário quando a C. e o Diogo não estavam e eu acho que das outras pessoas da P1 e outras pessoas, houve muitas diferenças...

K2- como a P1 disse, está mais organizado,

K3- há pessoas que falam mais vezes,

K4- mas mesmo assim há pessoas que estão sempre a falar

K5- e não participam no conselho

K6- e acho que isso devia mudar.

**P8.**

L1- Uma vez que o P7, o substituí, eu fui presidente e eu senti-me uma pessoa importante.

L2- Acho que a ata 'tá um bocadinho desligada.

**Consegues explicar porquê?**

**P8.**

M1- algumas situações não tinham coisas para escrever na ata,

M2- por isso acho que devíamos dar mais importância

**nesta nova ata, achas que não escrevemos o suficiente, é isso? Devíamos escrever mais situações?**

**P8.**

N1- as outras situações do diário são muitas mais

**P6.**

O1- nós não podemos estar sempre, escrever as coisas que não são essenciais

nós escrevemos na ata o que ficou acordado e os compromissos que são mesmo necessários nós sabermos. O restante que não houve necessidade de escrever, pode ser consultado no diário que também está aqui na sala, certo? Achas que há necessidade de escrevermos tudo na mesma na ata?

**P8.**

P1- Não...

**Mas isto é uma coisa que se vocês acharem que querem alterar, podem fazê-lo, se acharem que vos ajuda...isto é uma forma de fazer, mas podemos sempre melhorar se vocês acharem que é necessário. A próxima pergunta, “termos implementado a ata e já não terem de escrever todos no caderno tem corrido bem? Têm participado mais no conselho?**

**P6.**

Q1- acho que funciona umas vezes com umas pessoas

Q2- e outras vezes não funciona,

Q3- se calhar devíamos voltar a escrever?

Q4- Ou então as pessoas que não participam tentarem participar mais.

**E como...?**

**P2.**

R1- Imaginem que uma pessoa não participa de todo, porque está desconcentrada. Tens de dizer assim “fica concentrada e começa a falar!”.

**P6.**

S1- Mas isso não é solução... (em relação ao comentário de P2)

**Não sei se isso ajudará não é, P2? Falar diretamente para uma pessoa e dizer para ela participar...**

**P6.**

T1- E às vezes nem sequer é falar...

T2- nem prestam atenção

T3- e fazem coisas...

**uma vez que os assuntos são do interesse de todos, todos deveriam participar. Vocês não concordam? E acham que tem acontecido? Todos têm participado? E porquê? Por que será que não têm participado?**

**P9.**

U1- não querem ouvir,

U2- acham um pouco chato ficarem aqui só a ouvir...

U3- mas sim, há muitos aqui que não participam

U4- e têm de começar a participar.

U5- Porque senão ficamos aqui sentados a olhar e a ouvir o que o outro está a dizer,

U6- por isso é que alguns acham que é um pouco chato estar no conselho.

**Então, o que ainda me falta perguntar-vos é sobre isto, sobre os passos para resolver os problemas quando havia algum “não gosto” e que tinha de ser resolvido. Queria ver convosco quais acham que têm sido cumpridos e quais acham que não têm sido cumpridos. Este, “lê-se a situação”?**

**P10.**

V1- Nós cumprimos sempre!

**Nunca passamos este passo, vou colocar a verde. No segundo passo temos “quem escreveu explica o que aconteceu e *como isso o/a fez sentir*”...**

**P2.**

X1- Fez sentir...não.

**Normalmente quem escreve explica primeiro, é isso? Essa parte podemos considerar que é cumprida...então e esta parte? (“e como isso o/a fez sentir”)**

**P10.**

Z1- amarelo...nem sempre.

**Qual é a opinião dos outros? Esta parte têm cumprido? Quem escreve explica só o que aconteceu ou também explica como é que isso a fez sentir..?**

**P7.**

AA1- Algumas vezes...nem sempre.

**P5.**

AB1- É verde...

**P7.**

AC1- Não, é amarelo!

**Nem sempre isso acontece, não é?**

**P11.**

AD1- Não...de vez em quando.

**vocês só explicam o que aconteceu, nem sempre dizem como vos fez sentir para que os colegas entendam e se ponham no vosso lugar. Ou estou errado?**

**P7.**

AE1- Não...acho que quase nunca fazemos isso...

AE2- dizemos a situação mas depois passa logo para o outro.

**Então podemos colocar a amarelo? Todos concordam? Depois, terceiro passo: quem recebeu a crítica explica as razões por que agiu assim.**

**P8.**

AF1- Sim, é verde.

AF2- a parte de explicar as razões pode não ser bem assim...

AF3- mas acho que explicamos a situação.

**Então cumpriram? colocamos verde. A seguinte, “os colegas comentam a situação”..**

**P2.**

AG1- Sim, fazemos sempre.

**P10.**

AH1- Sim fazemos.

**E esta? Colocar-se no lugar do outro...fazemos muito isto?**

**P8.**

AI1- Amarelo...

AI2- às vezes não fazemos isso...

AI3- só explicam a situação e pronto.

**P6.**

AJ1- acho que é verde

AJ2-nós depois de ouvirmos o que eles dizem pensamos “ai coitado se fosse comigo eu também ia ficar triste”

**Conseguimos chegar a um consenso? É verde ou amarelo? Porque dizes que é verde, P5?**

**P5.**

AK1- Porque nós vemos sempre “ah estás triste, estás mal..”

AK2- já aconteceu muitas vezes.

**Não chegamos a um consenso...vou colocar metade verde, metade amarelo. Depois “decidir em conselho uma solução /compromisso/ regra? Isso tem acontecido sempre, é?**

**P8.**

AL1- Escrever na ata também! É verde

**Então o que é que nós temos de melhorar?**

**P8.**

AM1- Colocar-se no lugar do outro...

**P5.**

AN1- Não...

**Essa parte alguns concordam que deve ser melhorada e também esta, de quando explicam a situação, como aconteceu, é também muito importante que expliquem como é que vos fez sentir...porquê?**

**P2.**

AO1- Para entendermos melhor porque está magoado

**Agora com estas alterações já conseguem fazer o conselho quase sozinhos?**

**P5.**

AP1- Sim, porque o 4.º ano também já faz isso!

**Sim e vocês já estão quase no 4.º ano também. Já têm consciência que é importante vocês gerirem sozinhos o conselho. Consideram então que estas alterações que fizemos ajudou a que vocês conseguissem fazer isso, é?**

**P7.**

AQ1- Sim,

AQ2- ainda foi preciso às vezes o Diogo dizer algumas coisas para me ajudar quando fui presidente,

AQ3- mas acho que já não precisamos de tanta ajuda.

**P6.**

AR1- Eu acho que algumas coisas ajudaram,

AR2- não cumprimos sempre as coisas que estavam afixadas na parede,

AR3- mas acho que sim ajudou.

**Ok, obrigado pela vossa ajuda e espero que continuem a usar as coisas que construimos.**

**P12. (OC)**

AS1- eu acho que o nosso conselho de turma...a gestão do presidente e dos secretários, quem fala...melhorou

AS2- vocês conseguiram cumprir com o compromisso de “ok, não vou escrever, não é, mas vou estar a participar”.

AS3- Não tenho a certeza se as participações das pessoas que não participavam de todo melhoraram,

AS4- mas acho que do ponto de vista da gestão foi possível os adultos intervirem menos vezes

AS5- e quem está a gerir o conselho gerir melhor do que os presidentes anteriores.

AS6- Não sei se as pessoas que participavam menos ou que não participavam de todo passaram a participar mais ou não.

**Anexo X. Quadro de análise de conteúdo do corpo textual da segunda entrevista *focus group***

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Fontes</b>
Avaliação global	Avaliação positiva das modificações	A1, A3, B1, C1, D1, E2, H2	P1, P2, P3, P4, P5, P7
	Avaliação negativa das modificações	L2, M2, P1	P8
	Funcionamento do CCE	A2, C2, D2	P1, P3
	Utilidade das alterações	B2	P2
	Comparação com CCE anteriores	B3, E1, I2, K1	P2, P5, P1, P6
	Introdução de dois secretários no CCE	C3, D3	P3, P4
Avaliação das funções do presidente e secretários	Cumprimento das funções	H1, I1	P7, P1
	Melhoria na organização do CCE	H2, H5, J1, K2, AS1, AS5	P7, P1, P6, P12 (OC)
	Poder simbólico do presidente	L1	P8
	Direito do presidente de “cortar” a palavra	H3, H5	P7
Avaliação da participação	Melhoria da participação	G2, K3, Q1, AS2	P2, P6, P12 (OC)
	Participação não melhorou	G1, G3, K4, K5, Q2, T1, T2, T3, U3, AS3, AS6	P2, P6, P9, P12 (OC)
	Intenção de Reverter alterações	Q3	P6
	Insatisfação com a falta de participação dos colegas	K6, Q4, R1, U4, U5	P6, P2, P9
	Razões para não participar	U1, U2, U6	P9

Avaliação dos passos para resolução de problemas	Cumprimento dos passos	V1, AB1, AF1, AF3, AG1, AH1, AJ1, AL1	P10, P5, P8, P2, P6
	Não cumprimento dos passos	X1, Z1, AA1, AC1, AD1, AE1, AE2, AF2, AI1, AI2, AI3, AM1	P2, P10, P7, P11, P8
	Considerações sobre empatia (colocar-se no lugar do outro)	AJ2, AK1, AK2, AO1	P6, P5, P2
Avaliação da autonomia na gestão do conselho	Melhoria na autonomia	AP1, AQ1, AQ3; AR1, AR3, AS4	P5, P7, P6, P12
	Permanência da necessidade de auxílio de um adulto	AQ2, AR2	P7, P6